



universidad
de león

Tesis Doctoral

**Personalidad, inteligencia
emocional y diferencias de
género en el rendimiento
académico de estudiantes de
educación secundaria pública
(12º año) de la provincia de
Setúbal (Portugal)**

Doctoranda

Marisa Isabel Freitas das Chagas

Director

Doctor Roberto Baelo Álvarez

Programa de Doctorado: Psicología y Ciencias de la Educación
Departamento: Psicología, Sociología y Filosofía
Universidad de León
León (España), 2015



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

Personalidad, inteligencia emocional y diferencias de género en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria pública (12º año) de la provincia de Setúbal (Portugal)

Tesis Doctoral

Presentada por Dña. Marisa Isabel Freitas das Chagas

Dirigida por el Dr. Roberto Baelo Álvarez

León, ... de de 2015



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. Roberto Baelo Álvarez como director de la Tesis Doctoral titulada **“Personalidad, inteligencia emocional y diferencias de género en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria pública (12º año) de la provincia de Setúbal (Portugal)”** realizada en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía por la Doctoranda Dña. Marisa Isabel Freitas das Chagas, autorizo la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a ... de de 2015

Fdo. Dr. Roberto Baelo Álvarez



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA en su reunión del día de de 2015, ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

Personalidad, inteligencia emocional y diferencias de género en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria pública (12º año) de la provincia de Setúbal (Portugal)

Dirigida por el Dr. Roberto Baelo Álvarez, presentada por Dña. Marisa Isabel Freitas das Chagas ante este Departamento.

En León a de de 2015

Vº Bº
El Director del Departamento

Vº Bº
La Secretaria del Departamento

Fdo. Dr. Jesús Nicasio García Sánchez

Fdo. D^a Eva M^a Álvarez Balbuena



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La doctoranda Dña. Marisa Isabel Freitas das Chagas, una vez autorizada la presentación por el Director de la Tesis, el Dr. Roberto Baelo Álvarez, y tras la conformidad del Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA para el inicio de trámites,

PROCEDE al depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: *Personalidad, inteligencia emocional y diferencias de género en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria pública (12º año) de la provincia de Setúbal (Portugal)*

Realizada en el Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA por la doctoranda Dña. Marisa Isabel Freitas das Chagas.

En León a de de 2015

Doctoranda

Fdo: Dña. Marisa Isabel Freitas das Chagas



universidad
de león

Título en portugués

Personalidade, inteligência emocional, diferenças de género e rendimento escolar dos alunos do ensino secundário (12º ano) das escolas públicas do concelho de Setúbal (Portugal)

Título en inglés

Identity, emotional intelligence, gender differences and academic performance of secondary education (12th grade) at public schools in the province of Setúbal (Portugal)

Programa de Doctorado: Psicología y Ciencias de la Educación

Departamento: Psicología, Sociología y Filosofía

Universidad de León. León (España), 2015

Doctoranda

Marisa Isabel Freitas das Chagas

Agradecimentos

A realização deste trabalho implicou inúmeros minutos, inúmeras horas, inúmeros dias, inúmeros meses, inúmeros anos de procura, de nervosismo, de ansiedade, de desespero, de felicidade. Foi longa a caminhada, desde que decidi que queria abraçar o conhecimento, e integrar o programa de doutoramento que agora termina.

Esta minha trajetória nem sempre foi fácil. Houve momentos em que pensei que seria melhor deixar a longa caminhada para trás e abandonar o projeto. No entanto, continuei, e encontro-me aqui e agora a escrever esta que porventura é a página mais especial e também a mais difícil de escrever, considerando a ilusória tentativa de incluir todas as pessoas que possam de alguma forma ter contribuído, com uma opinião, uma palavra de conforto ou motivação para a consecução deste trabalho.

Este trabalho de investigação não é produto de uma única pessoa mas de todas aquelas que durante todo o processo contribuíram para que este pudesse ser o produto final. A todas essas pessoas os meus sinceros agradecimentos...

Obrigada ao ISACE e à Universidad de León que me possibilitaram esta experiência, este intercâmbio entre Portugal e Espanha. Ao ao seu excelente corpo de professores que conosco partilharam os seus saberes e nos orientaram no início desta grande aventura pelos meandros da investigação em Psicologia e Ciências da Educação.

Um obrigado muito especial à Doutora María Antonia Melcón Álvarez pelo brilho que trazia no olhar e que me fez querer tê-la como orientadora. Não podia ter feito melhor escolha. Muito obrigada pela disponibilidade e assertividade com que acolheu as minhas dúvidas e prontamente as solucionou. Muito obrigada pela simpatia, pela grandeza de espírito, pela confiança que em mim depositou e por me ter possibilitado a concretização deste sonho. Sou-lhe muito grata.

Ao Dr. Roberto Baelo Álvarez os meus agradecimentos por ter assumido a missão de orientar esta tese na caminhada final. Agradeço-lhe a força, a energia que me

imprimiu nestes últimos momentos. Se não fosse essa força certamente não estaria a acabar agora, neste momento.

À minha família, que me permitiu ser a pessoa que sou hoje, que me soube dar a mão quando foi necessário e me soube largar para que eu pudesse aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e acima de tudo aprender a ser, com humildade, honestidade, amor e justiça.

A todos os meus amigos que me incentivaram, que me deram uma palavra de força nos momentos em que me senti mais perdida e desanimada.

Um agradecimento especial ao Eduardo que muito me apoiou em todo este percurso, que tanto me ouviu falar desta tese e que em todos os momentos me brindou com a sua calma e com palavras de incentivo, que me foram muito importantes.

À Doutora Margarida Pedroso de Lima que foi de uma amabilidade extrema, colocando ao dispor da investigação um dos instrumentos, por si elaborado, e utilizado para a recolha de dados. Muito obrigada.

Aos diretores das escolas secundárias que permitiram a realização do estudo, o meu muito obrigada. Sem a sua autorização não poderia dar por concluído este trabalho dentro dos prazos estabelecidos.

Aos e professores que aceitaram gentilmente ceder as suas aulas para que pudessem ser aplicados os questionário. Muito obrigada.

Não poderia deixar de agradecer a todos os alunos que voluntariamente, e sem qualquer contrapartida, anuíram em participar neste estudo e tornaram possível a apresentação dos dados constantes nesta investigação.

A todos e a cada um em especial, os meus sinceros agradecimentos. Bem hajam!

Resumo

A presente investigação procura determinar o papel da personalidade, da inteligência emocional e das diferenças de género no rendimento escolar de 108 alunos (59 raparigas e 49 rapazes) do ensino secundário - 12º ano de escolaridade – de três escolas secundárias do concelho de Setúbal, Portugal.

Neste trabalho é feita uma revisão da bibliografia acerca da personalidade - enfocando-se o modelo dos traços e os cinco fatores de personalidade -; da inteligência emocional onde se procura dar a conhecer uma tema recente mas que tanto tem apaixonado e dividido os teóricos que sobre ele se debruçam; e do rendimento escolar salientando as considerações que por outros investigadores foram tecidas acerca da relação entre rendimento escolar, personalidade, inteligência emocional e diferenças de género.

Para medição da personalidade assumiu-se o modelo dos cinco fatores, para a inteligência emocional o modelo de aptidão de Mayer, Salovey e Caruso (Mayer, Salovey e Caruso, 2007) e para o rendimento escolar assumiram-se as classificações obtidas pelos alunos no 3º período do 11º ano (ano letivo de 2014/2015) a Matemática A e Português.

A personalidade foi medida com o NEO-FFI (versão portuguesa de Lima e Simões, 2000) a inteligência emocional com o MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test de Mayer, Salovey e Caruso (2007). Assumiu-se ainda a medição da empatia através da escala de auto-avaliação TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva) de López-Pérez, Fernández-Pinto e Abad García (2008).

Este é um estudo de carácter descritivo, transversal e quantitativo. Os resultados evidenciaram relações significativas entre algumas dimensões da personalidade e as classificações escolares dos alunos a Matemática A e Português.

Em relação à Inteligência Emocional não se verificou uma relação entre a pontuação total do teste mas sim algumas componentes e tarefas que se destacaram por apresentar relação mais forte com as classificações escolares. Rapazes e raparigas

apresentaram diferentes características em inteligência emocional ou empatia estando estas correlacionadas com as suas classificações escolares.

Palavras-chave: inteligência emocional, empatia, classificações escolares, personalidade, diferenças de género, rendimento escolar, ensino secundário

Abstract

This research seeks to determine the role of identity, emotional intelligence and gender differences in the academic achievement of 108 students (59 girls and 49 boys) of Secondary Education - 12th grade – of three Secondary schools in the municipality of Setúbal, Portugal.

In this work, a literature review about the identity is performed, focusing on the model of the features and the five identity factors; Emotional Intelligence, which tries to show a recent topic as passionate as divided among theorists; and school performance, emphasizing on the relationship between school performance, identity, emotional intelligence and gender differences that were considered by other researchers.

In order to measure the identity the model of the five factors for Emotional Intelligence known as Mayer, Salovey and Caruso fitness model is assumed. With regard to the school performance, the marks obtained by the students in the third period of the 11th year (course 2014-2015) were considered in the subjects of Mathematics A and Portuguese.

Identity was measured by the NEO-FFI (Portuguese version of Lima and Simões, 1990) and the Emotional Intelligence with MSCEIT Mayer, Salovey and Caruso. It was assumed also the measurement of empathy through the TECA self-assessment scale by López-Pérez, Fernandez-Pinto and Abad (2008).

The present study is considered a descriptive, cross and quantitative one. The results showed significant relations between some of the identity dimensions and the grades of students in Mathematics A and Portuguese. Regarding Emotional Intelligence not relation was found between the total score of the test; however, several components and tasks stood out for presenting a stronger relation with the grades. Moreover, boys and girls showed different characteristics in terms of Emotional Intelligence and empathy when these were correlated with their grades.

Keywords: Emotional intelligence, empathy, grades, identity, gender differences, school performance, secondary education

Resumen

Introducción

Contextualización del trabajo

En la actualidad, el estudio del rendimiento escolar es considerado como uno de los temas más relevantes dentro de la investigación educativa. En nuestra actual conformación social, caracterizada por el acceso a una gran cantidad de información uno de los grandes desafíos que debe afrontar la educación es el de establecer procedimientos que permitan transformar la ingente cantidad de información en un conocimiento que facilite el desempeño eficaz del ciudadano en su vida cotidiana (Baelo y Cantón, 2009; Baelo y Arias, 2011).

Para Benavente (1976) el indicador que con mayor frecuencia se ha utilizado para conocer el rendimiento académico de los estudiantes es la observación de sus notas, de los resultados obtenidos en diferentes pruebas o exámenes. En este sentido, un alumno es considerada como buen o mal estudiante en relación con los resultados que ha obtenido, así como los progresos realizados en el cumplimiento de los programas educativos.

Cascón (2000) afirma que en todos los países desarrollados y en vías de desarrollo de las calificaciones escolares han sido, son y serán el indicador del nivel educativo adquirido que refleja el resultado del alumno en diferentes evaluaciones y / o exámenes donde tiene que demostrar sus conocimientos en diferentes áreas o materias, establecidas por cada gobierno, que le capacitarán para desarrollarse como un miembro activo dentro de la sociedad.

En este sentido, el binomio de éxito-fracaso hace referencia tan sólo a unas reglas generales, sin tener en cuenta el proceso evolutivo o las diferencias individuales de cada estudiante que pueden ser decisivas en sus resultados escolares. Diferentes investigadores (Vernon, 1950; Espinar, 1982; Págr, 1990, Osca, 1993;. Piñeiro et al, 1998; Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999) han tratado de definir las variables y factores que, más allá de la inteligencia (IQ), pueden relacionarse con el rendimiento académico de los estudiantes.

Así, Adell (2002) en su modelo de predicción de rendimiento escolar que tiene en cuenta las clasificaciones y el bienestar del estudiante, agrupa las variables en torno a tres dimensiones:

- *Ámbito personal*; el *self*, las actitudes hacia los valores de confianza en el futuro, valorar el trabajo intelectual, aspiraciones en relación a los estudios.
- *Ámbito familiar*; la comunicación familiar, expectativas, ayuda en los estudios.
- *Ámbito escolar*; la dinámica del aula, la integración en el grupo, el clima del aula, la relación tutorial, la participación en la vida escolar

Además de estas dimensiones, Adell (2002) añade un conjunto de variables de carácter comportamental, vinculadas al tiempo libre, los vicios, la práctica de actividades culturales, la dedicación personal a los estudios, así como de carácter operativo que también tendrá un importante peso a la hora de valorar el rendimiento escolar.

En los últimos años se ha abierto diferentes líneas de investigación que no sólo tratan de identificar las causas influyendo el rendimiento escolar sino que, además, indagan en los factores que lo dificultan. Así, se ha tratado de identificar los factores de riesgo que se encuentra más directamente relacionados con el fracaso escolar, así como los factores de protección que disminuyen la probabilidad de éste.

El estudio empírico realizado por Fullana Noel (1998) trataba de identificar tanto los factores protectores como los de riesgo que se vinculan al fracaso escolar, es decir las variables que reduce o aumentan el riesgo de fracaso escolar. Para el desarrollo de este trabajo que entrevistó a diferentes jóvenes con un buen rendimiento académico que procedían de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Además de los estudiantes también fueron entrevistados profesores y educadores de estos alumnos. Los resultados de este trabajo permiten señalar una serie de elementos que contribuyen a reducir el riesgo de fracaso escolar. Entre ellos se pueden subrayar los siguientes:

- Ser consciente de la compleja y desfavorable situación en la que te encuentras y de las repercusiones que ésta puede tener en tus estudios.
- Tener un propósito, una finalidad en sí misma tanto a medio, largo plazo que te sirva de motivación para tener un buen desempeño en tus estudios. Reconocer que tus estudios pueden contribuir de manera positiva a la consecución de estos objetivos.
- Tener un auto-concepto positivo y una autoestima alta.
- Sentirse auto-responsable de su aprendizaje.
- Poseer habilidades sociales.
- Identificar en algunas personas cercanas modelos a seguir, referentes personales.
- Tener actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.
- Haber desarrollado hábitos de estudio, especialmente de organización y constancia.

En línea con lo expuesto por Pena y Repetto (2008) y Ferrándiz, Hernández, López, Soto y Bermejo (2009) se puede concluir que a pesar de que la inteligencia se ha presentado tradicionalmente como el mejor predictor del rendimiento académico de los estudiantes, existen otras variables de carácter no cognitivo que intervienen en el éxito escolar como pueden ser la personalidad, el auto-concepto, la inteligencia emocional, etc.

En esta misma línea, el presente trabajo busca explorar las relaciones existentes entre la personalidad, la inteligencia emocional y las diferencias de género en relación con el rendimiento escolar de los alumnos.

En los últimos años se ha tomado consciencia del papel que juegan las inteligencias múltiples, la personalidad y la inteligencia emocional en relación con el éxito escolar. Junto a los anteriores conceptos, y a pesar de que ha sido un tema recurrente en la investigación educativa, seleccionamos las diferencias de género para el desarrollo de este trabajo con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre dichas variables y su vinculación con el éxito escolar del alumnado.

Marco teórico

Personalidad

En el campo de la psicología, el concepto de personalidad ha sido uno de los que más controversia han generado, conduciendo al desarrollo de múltiples teorías. Éstas presentan diferentes perspectivas sobre la concepción de la personalidad y, por consiguiente, diferentes formas de evaluar y orientar a las personas, teniendo en cuenta la cuestión de estabilidad/mutabilidad de la personalidad a lo largo de toda la vida.

De acuerdo con Hansenne (2004: 112) “las teorías actuales de personalidad beneficiarán, sin duda, el avance de los conocimientos en psicología, como cualquier otra teoría psicológica o cualquier otra ciencia”. Éstas reflejan frecuentemente las concepciones personales de cada autor acerca de la libertad sobre nuestros comportamientos (libertad o determinismo), las fuentes de diferencias (innato o adquirido) o incluso el carácter holístico o unitario de la personalidad.

Algunas teorías sobre la personalidad tienen un carácter más descriptivo que conceptual, focalizando la mayor parte de sus esfuerzos en la descripción de los rasgos que confluyen en un determinado tipo de personalidad, en lugar de profundizar en su génesis o concepto. Otras se basan en datos que explican el origen de las diferencias individuales relacionadas con la personalidad. Además, encontramos otro grupo en el que se prioriza la predicción, sin tener en cuenta la razón por la cual somos diferentes, resaltando la capacidad de predecir la forma en la que un individuo se va a comportar en las más diversas situaciones.

De estas diferentes perspectivas teóricas suelen derivar diversos instrumentos y medidas de evaluación acerca de la personalidad. En este sentido Pinto (2001) señala que desde la perspectiva psicodinámica se prioriza el uso de tests proyectivos; desde la perspectiva humanista, prevalece la comprensión empática y las terapias no directivas; desde las teorías del aprendizaje, se recurre al análisis de muestras de comportamiento en situaciones reales o simuladas; y, por último, desde la perspectiva disposicional se hacen uso, principalmente, de inventarios y cuestionarios.

En las teorías disposicionales, los rasgos son el factor determinante. En este sentido, la teoría de los Cinco Factores subyace en la mayoría de los avances desde este enfoque, representando una contribución histórica.

Los rasgos se pueden definir como tendencias generales, dimensiones de las diferencias individuales, patrones consistentes, disposiciones cognitivo-dinámicas, estilos emocionales, interpersonales, experiencias, actitudes y motivaciones que son inferidos a partir de pautas jerarquizables de comportamiento. En la psicología de la personalidad, los rasgos son un concepto clave, estando en la base del desarrollo de diferentes cuestionarios.

Las teorías de la personalidad de los rasgos o de los factores, como la teoría de los Cinco Factores, consideran que los rasgos humanos pueden ser cuantificados a través de estudios correlacionales. Los cinco grandes factores (Big Five) se presentan como una taxonomía que proporciona un sistema de clasificación. Los avances en esta teoría, han conducido al desarrollo de un modelo capaz de prever y explicar el comportamiento humano.

Lima y Simões (1997) señalan que este modelo surge tras variados y profundos debates. Hansenne (2004) concreta que el modelo fue construido con base al análisis de los términos utilizados por los individuos a la hora de describir a otros, algo similar a lo que Cattell (1940) había realizado con la lista de términos de Allport y Odbert (1936).

Las discusiones que se generaron en torno al modelo de los Cinco Factores, requirieron de una urgente clasificación teórica. En este punto resulta relevante el trabajo desarrollado por McCrae y Costa (1995), donde llevaron a cabo una re-contextualización de su teoría sobre los rasgos de personalidad, en consonancia con los principios dinámicos y activos que defendían las tendencias emergentes en el estudio de la personalidad. De esta forma, definen categorías de variables - tendencias básicas, adaptaciones características, auto-concepto, biografía objetiva e influencias externas - que representarían los elementos “constituyentes, básicos y universales”, de la mayoría de los enfoques desarrollados sobre la teoría de la personalidad.

Los esfuerzos desarrollados por McCrae y Costa (1995) con la finalidad de establecer una teoría para el modelo de los Cinco Factores, buscaban dar una respuesta a

las múltiples cuestiones generadas en torno a las teorías clásicas de la personalidad, a la par que establecer un punto de partida para el desarrollo teórico de los datos empíricos que sustentan los cinco factores.

Como señalara Block (1995), se puede discutir si los cinco factores pueden o no conformar una teoría de la personalidad, o si por el contrario son únicamente un modelo o una descripción de elementos de la personalidad centrada en diversas variables. No obstante, lo que sí podemos afirmar es que el desarrollo de diferentes trabajos en torno al mismo, ha constituido un punto positivo para la reflexión sobre la personalidad humana, proporcionando el necesario punto de partida para dar respuesta a las múltiples cuestiones planteadas desde las teorías clásicas de la personalidad.

Inteligencia Emocional

La idea de que la inteligencia es algo más que lo que desde la escuela se valora está en la base de diversos trabajos de investigación. Esta concepción desafía la visión tradicional de la inteligencia, centrada en el coeficiente intelectual, dando cabida a la existencia de diversas inteligencias que no han sido tradicionalmente tratadas en las escuelas (Bar-On, Costa, Parker y Goleman, 2002; Bar-On y Parker, 2000; Gardner, 1983; Sternberg, 1985; 1997).

El punto de inflexión sobre la concepción de la inteligencia y su repercusión en el ámbito educativo, se podría establecer en el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983; 1993; 1999a; 1999b; 1999c; 2006). Los trabajos en esta línea de investigación han llevado a la descripción de diferentes elementos o inteligencias que conforman el constructo global de inteligencia. En este contexto, surge la concepción de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1989; Mayer, Salovey y Caruso, 1997).

El concepto de inteligencia emocional nace de la confluencia de diversos trabajos realizados en torno a la cognición y la emoción desde perspectivas como la neurociencia y la neuropsicología. El estudio de la inteligencia emocional permite ampliar el concepto de lo que tradicionalmente se ha considerado como inteligencia, incluyendo en el espectro de las inteligencias, una serie de aspectos vinculados con la emociones y los sentimientos. Las investigaciones que se han desarrollado en esta área,

han profundizado en el papel que juegan las emociones en ámbitos como el clínico, el educacional, el empresarial, etc. (Cherniss, 2002; Goleman, 1997; Hutz y Woyciekoski, 2010; Rozell, Pettijohn y Parker, 2002; Woyciekoski y Hutz, 2009).

Inteligencia

Las concepciones actuales sobre lo que significa ser inteligente son el resultado del pensamiento y las investigaciones desarrolladas por diversos investigadores a lo largo del tiempo, las cuales contienen matices provenientes de diferentes culturas y sociedades. La inteligencia, como señalan Gardner, Feldman, Krechevsky, Chen y Harvard Project Zero (1998) ha sido el concepto más estudiado y más interesante, tanto para la psicología como para el público en general. En muchas culturas, en la que los esfuerzos cooperativos son esenciales para satisfacer las necesidades de subsistencia, la inteligencia se relaciona con habilidades para lidiar con otras personas. En la tradición occidental, la inteligencia se ha vinculado con la capacidad de resolver problemas abstractos, de ahí que muchas de las pruebas desarrolladas tengan como finalidad predecir dicha habilidad.

Los estudios sobre la inteligencia desarrollados por los filósofos griegos, contribuyeron al desarrollo de una visión prevalente de lo que es la inteligencia. Como recoge Donald (1991) el raciocinio abstracto en lenguaje y matemáticas, la habilidad lógica, la geometría y la argumentación han sido los objetivos centrales de las escuelas desde las fundadas por Platón, Aristóteles y otros filósofos griegos.

El siglo XIX es el siglo donde se observa un mayor interés por la inteligencia. Los descubrimientos de Darwin sobre la evolución de las especies, y la aplicación de estas ideas al intelecto humano por Francis Galton (1869; 1883), con la finalidad de estudiar los principios de la herencia para mejorar la raza humana (eugenesia), conducirán al desarrollo de los primeros tests fundamentados en habilidades mentales simples (tiempos de reacción, discriminación sensorial y asociación de palabras) que permitirán concretar si una persona era o no inteligente.

En el siglo XX, Alfred Binet (1890; 1892; 1903) concluyó, después del análisis de los trabajos de Galton así como de diferentes pruebas, que las escalas habían de incluir capacidades complejas y actividades del día a día para

medir con mayor precisión la inteligencia. En 1905, Binet y Simon desarrollan la primera escala de medida de inteligencia, a petición del Ministerio de Educación de Francia (Binet y Simon, 1904; 1905a; 1905b; 1929). Dicha escala tenía como finalidad la identificación de los niños “retrasados” que serían beneficiarios de una educación remediadora (Gardner, Feldman, Krechevsky, Chen y Harvard Project Zero, 1998). La escala Binet-Simon, que fue traducida a diferentes lenguas y utilizada en diversos países, estaba compuesta por diversos ítems que abarcaban la comprensión del lenguaje y las habilidades de raciocinio tanto a nivel verbal como no verbal, constituyendo la base para el desarrollo de diferentes trabajos de investigación.

Las contribuciones de Binet para el estudio de la inteligencia fueron tomadas como base por William Stern (1912) para el desarrollo de la noción del cociente intelectual (QI). Por su parte, Lewis Terman (1916) combinó el uso de el test de Binet-Simon (1904; 1905a; 1905b; 1929) con los propósitos de la eugenesia de Galton (1869; 1883), para desarrollar la escala Stanford-Binet (Terman, 1916) destinada a niños, que mantuvo el concepto de edad mental y cociente intelectual como valor único de inteligencia hasta 1960.

En 1939, David Wechsler desarrolla la escala WAIS (Wechsler Adults Intelligence Scale), iniciando la investigación sobre la evaluación mental en adultos.

A partir de este momento la inteligencia pasó de ser concebida para unos como la capacidad general de comprensión y raciocinio, mientras que para otros, como un conglomerado de diversas capacidades mentales, relativamente independientes unas de otras.

Los trabajos de Galton y Binet influyeron de manera significativa en las concepciones del psicólogo inglés Charles Spearman (1904; 1923; 1927; 1946). A través del análisis factorial, Spearman concluyó que en la inteligencia existía un factor común o general, factor *g* de inteligencia general, el cual representaría un atributo mental esencial para el desarrollo de cualquier tarea intelectual. Dicho atributo sería hereditario, como si se tratase de una especie de inteligencia innata (Pinto, 2001).

Tras llevar a cabo una réplica de los estudios de Spearman, en 1938, Thurstone señaló que no existe un único factor *g* común a todas las funciones intelectuales, sino

que existen siete factores distintos que conformarían la inteligencia; visualización espacial, raciocinio numérico, velocidad perceptiva, comprensión verbal, fluidez verbal, memoria y raciocinio inductivo. A estos elementos los denominó como actitudes/habilidades mentales primarias.

Años más tarde, Guilford (1967) avanzó en que la idea de inteligencia estaba constituida por una serie de factores. En concreto, determinó la existencia de 120 factores tras el estudio correlacional de diversos tests de inteligencia. Como señalase Gleitman (1993), un aspecto evocador del enfoque de Guilford es su extraordinariamente amplia concepción de la inteligencia. También señala el hecho de que, en su teoría, Guilford pretende inferir el estado de ánimo de una persona o predecir un comportamiento probable, que involucra las habilidades a nivel de la inteligencia social.

Esta concepción polarizada de la inteligencia evolucionó hacia un modelo integrado y jerárquico de inteligencia, iniciado por Cattell (1941; 1971a; 1971b; 1971c) y desarrollado por Horn (1991) conocido como la teoría *Gf* y *Gc* (Inteligencia fluida y cristalizada). Más tarde, Carroll (1993), tras el análisis de más de 460 baterías de datos obtenidos a través de diversos tests realizados en diferentes países, propone una estructura de inteligencia jerárquica compuesta por tres estratos. En el tercer estrato estaría la inteligencia general, o el factor *g* descrito por Spearman, que representaría una asociación general entre todas las capacidades cognitivas del individuo y que, dada su proximidad, estarían presentes en los estratos II y I. El estrato II recogería factores con un mayor grado de generalidad que el estrato I. corresponde a factores que tienen un mayor grado de generalidad que los del primer estrato. Se indican con un número y una letra, entre los que se encontraría la inteligencia fluida, la inteligencia cristalizada, la memoria y el aprendizaje, la percepción visual, la percepción auditiva, la capacidad de recuperación y la velocidad cognitiva. Por último, en el estrato I se incluyen aptitudes mentales primarias similares a las planteadas por Guilford.

Para Gardner (1995) no existe un factor general de inteligencia, sino una multiplicidad de ellas, independientes entre sí y que operarían de forma diferenciada a nivel cerebral, obedeciendo sus propias reglas. Gardner distingue las siguientes

inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Desde la perspectiva de Sternberg (1997), la mayoría de las teorías anteriores no estarían erradas, sino incompletas, proponiendo por su parte una teoría basada en tres tipos de habilidades interrelacionadas o sub-teorías: internas, externas e internas y externas. Así la inteligencia sería “una interacción compleja de capacidades de procesamiento de información, experiencias específicas e influencias contextuales o culturales” (Pinto, 2001: 197).

Una de los primeros intentos para ampliar el concepto de inteligencia más allá de las capacidades intelectuales generales (habitualmente vinculadas con las competencias académicas) es la presentada por Thorndike (1936), definiendo lo que se concibe como inteligencia social. Para este autor, la inteligencia social es la capacidad de percibir nuestros estados internos, motivaciones y comportamientos, y también los de los otros para poder actuar sobre ellos de una manera correcta, en consonancia con la información disponible.

A la par que se consideró la existencia y relevancia de habilidades no académicas relacionadas con la inteligencia, el estudio de las emociones comenzó a cobrar una mayor relevancia.

Emociones

Tradicionalmente ignoradas y relegadas a un segundo plano, el estudio de las emociones comienza a tener relevancia a partir de modelos explicativos del funcionamiento emocional como los planteados por Damásio (1996) y Ledoux (1996).

Damásio presenta una visión conjunta e integrada de los sistemas racional y emocional, en el que ni la emoción está completamente desligada del proceso de evaluación mental, ni el cerebro es el garante de la racionalidad y de la globalidad del pensamiento. Por su parte, Ledoux (1996) considera que la transmisión de información hacia el cerebro es desarrollada de acuerdo a dos circuitos, uno directo y otro indirecto. El circuito directo se corresponde con la guía tálamo-amígdala, mientras que el indirecto tiene correspondencia con la vía tálamo-cortes-amígdala.

La perspectiva de que existe una vía directa y rápida de procesamiento emocional, vía tálamo-amígdala, alimentará más tarde muchas de las teorías que limitan la influencia de la evaluación cognitiva en la respuesta emocional (Pinto, 2001).

Se pone en duda la importancia de la evaluación cognitiva como una condición sine qua non para la formación de la respuesta emocional, ya que la reacción emocional es provocada por la amígdala, aunque para Ledoux (1998), las teorías cognitivas son las que mejor explican las emociones.

Inteligencia emocional

Aunque la popularización del concepto de inteligencia emocional se debe al psicólogo y periodista Daniel Goleman a través de la publicación del best-seller “Inteligencia Emocional” (1995), el concepto fue inicialmente definido y desarrollado por Salovey y Mayer en 1989.

Salovey y Mayer (1989) conciben la inteligencia emocional, tratando de encuadrarla dentro del campo de la psicología, para lo que se requiere de una definición precisa, el establecimiento de un sistema de medición adecuado, la diferenciación de ésta sobre otro tipo de inteligencias previamente señaladas, así como demostrar que ésta puede predecir algunos aspectos del mundo real.

En el siglo XX se establece una división empírica de las inteligencias en torno a tres grupos: inteligencia verbal-proposicional, inteligencia de organización espacial e inteligencia social. Para Mayer y Salovey (1989), la inteligencia emocional estaría integrada dentro de la división de la inteligencia social al ser considerado que la inteligencia emocional combina un grupo de habilidades muy distintas de los de la inteligencia verbal-proposicional y de la organización espacial.

Aunque el concepto de inteligencia emocional parezca algo nuevo, sus raíces absorben gran parte del pensamiento psicológico del siglo XIX, así como de los conceptos que impregnaron la psicología del siglo XX; alexitimia, niveles de conciencia emocional, competencia emocional, apertura a la experiencia, la inteligencia práctica, la disponibilidad psicológica, competencia social y la inteligencia social (Bar-On y Parker, 2000).

Se podría decir que la inteligencia emocional se vincula con las concepciones de inteligencia social, inteligencia práctica (Sternberg, 1997) y con las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (1983).

La inteligencia social (Thorndike, 1920) se define como la capacidad de comprender y gestionar que tienen hombres, mujeres, niños y niñas a la hora de establecer sus relaciones.

En este sentido Zirkel (2000) señala que las personas se conocen a sí mismas y al mundo social en el que viven, y que utilizan ese conocimiento de forma activa para gestionar sus emociones y dirigir sus comportamientos de acuerdo a los resultados que desean.

El concepto de inteligencia práctica (Sternberg, 1997) forma parte de la concepción de inteligencia exitosa, que estaría presente en las personas que son capaces de reconocer sus debilidades y canalizar sus fortalezas, de tal forma que éstas corrigen las primeras.

Diferentes investigaciones realizadas por Sternberg y colaboradores (Sternberg, 2000; Sternberg y Lubart, 1995; Grigorenko y Sternberg, 1995; Sternberg, Wagner y Okagaki, 1993), demostraron que la inteligencia práctica difiere de la inteligencia académica, señalando que ésta podría servir para explicar las diferencias individuales existentes en relación con el cociente intelectual QI.

Por último, desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, encontramos tanto en la inteligencia intrapersonal como en la interpersonal, diferentes nexos y elementos que las vinculan con la inteligencia emocional (Hedlund y Sternberg, 2000). La inteligencia interpersonal, centrada en la comprensión del otro y en la forma de actuar de acuerdo con dicha comprensión, y la inteligencia intrapersonal relacionada con la habilidad de entenderse y conocerse a sí mismo, tienen importantes vínculos con la inteligencia emocional.

Los avances en el ámbito de la neurociencia han destacado como pacientes con lesiones prefrontales ventro-meridianas tienen graves dificultades a la hora de tomar decisiones sociales y personales, a pesar de que a nivel físico sus habilidades sociales y

personales están ampliamente conservadas. Estos trabajos han contribuido a evidenciar la posibilidad de clasificar la inteligencia emocional como un conjunto de actitudes emocionales que, constituyen una forma de inteligencia diferente de la cognitiva o QI. Ésta hace que, los individuos sean socialmente más eficaces en diversos aspectos de su vida (Young et al., 2010).

Damásio (1994: 21-24) hace referencia al caso de Elliot, que mostró cambios drásticos de comportamiento y personalidad después de la extirpación de un tumor en el cerebro.

Elliot era un excelente marido y padre, tenía un buen empleo y era considerado como un ejemplo tanto a nivel personal, profesional como social. Sin embargo, después de la operación, no se encontraba motivado para asistir al trabajo, ni conseguía gestionar adecuadamente su tiempo laboral, no cumplía con los plazos y tomaba decisiones incorrectas. Fue despedido, se divorció y tomó una serie de decisiones inconsistentes con el que era su comportamiento antes de la operación. Cuando el caso fue analizado por diferentes médicos, no se encontraron limitaciones en las pruebas estándar de inteligencia, mostrando un mayor cociente intelectual. Lo mismo sucedió en el test de personalidad al que fue sometido, en el que obtuvo un buen resultado y un perfil válido. Sólo más tarde y después de numerosas pruebas, Damásio consiguió percibir a través de las conversaciones con Elliot, que sus sentimientos y emociones habían cambiado tras la operación: éste no reaccionaba, no manifestaba emociones o sentimientos hacia imágenes traumáticas o hacia el caos en el que se había transformado su vida. La extirpación, junto con el tumor de una parte de los lóbulos frontales (particularmente el derecho) estaría en el origen de su problema.

Otros estudios realizados por Damásio (1994), permitieron al autor a concluir que existe un conjunto de sistemas en el cerebro humano dedicados al proceso de pensamiento orientado hacia una finalidad determinada, a los cuales llamamos raciocinio, y a la selección de una respuesta, a los cuales llamamos toma de decisiones, con énfasis especial en el dominio personal y social. Dicho conjunto de sistemas también se recoge en las emociones y sentimientos, y se dedica en parte al procesamiento de las señales del cuerpo.

A pesar del interés y la relevancia de los trabajos desarrollados en torno a la inteligencia emocional, no es hasta la publicación del libro de Goleman cuando la sociedad en general y de forma amplia, la comunidad científica, comenzaron a interesarse en la existencia de una inteligencia vinculada con las emociones. A este respecto, basta con señalar la reflexión de Mayer, Salovey y Caruso (2000a), en la que hacen referencia a como, a pesar de la tradición o historia del concepto, el desarrollo de este campo de la psicología no había sino que dado sus primeros pasos hasta la publicación de Goleman.

La forma más popular del término lo relaciona con un conjunto de rasgos de personalidad considerados importantes para el éxito en la vida. La inteligencia emocional se ha conformado como el zeitgeist de la psicología actual. A este respecto, Mayer, Salovey y Caruso (2000a) no tienen claro si la inteligencia emocional es una moda pasajera o puede considerarse una especie de movimiento histórico.

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000b), gran parte de lo que se identifica en la literatura como inteligencia emocional parece no pertenecer a ella. Rasgos como el control de los impulsos, el celo y la persistencia están en el ámbito de la motivación; la asertividad, las relaciones interpersonales implican habilidades sociales que cubren motivaciones, emociones y cogniciones, y así sucesivamente. Los mismos autores creen que sugerir esta constelación de rasgos como inteligencia emocional, implica hacer consideraciones fuera de aspectos previamente bien entendidos por parte de la psicología de la personalidad.

Como aptitud mental, la inteligencia emocional se refiere a un conjunto de capacidades que señalan respeto por el procesamiento de la información emocional. Esto debería hacer hincapié en un concepto de inteligencia específica que procesa las emociones y se beneficia de ellas. Sería una inteligencia compuesta de actitudes, habilidades o capacidades mentales que funcionaría a través de los sistemas cognitivos y emocionales (Mayer, Salovey y Caruso 2000a). En Salovey y Mayer, la teoría de la inteligencia emocional opera de manera unificada y está subdividida en cuatro etapas:

- Percepción e identificación emocional, que requiere identificar e introducir información del sistema de la emoción.

- Facilitación emocional del pensamiento, que utiliza la emoción para mejorar los procesos cognitivos.
- Comprensión emocional, que implica el procesamiento cognitivo de las emociones.
- Auto-administración y gestión de las emociones en los demás.

Las diferentes formas de concebir la inteligencia emocional llevaron a la construcción de modelos de conceptualización diversos. De hecho, si Salovey y Mayer conceptualizan la inteligencia emocional como una aptitud mental, Goleman la presenta de forma amplia haciendo referencia a diferentes atributos o capacidades de los derivados de diversos aspectos de la personalidad.

El concepto de inteligencia emocional presentado por Goleman, levantó diversas críticas por parte de Mayer, Salovey e Caruso (2000a), señalando que la literatura de investigación académica suele ser excelente (aunque a veces no lo sea), y es digna de estudio para aquellos que se interesan por la inteligencia emocional a partir de la literatura popular. Alegaciones hechas por divulgadores de la inteligencia emocional como por ejemplo, que ella influye más que el cociente intelectual o que es el doble de importante que el cociente intelectual, contradicen a los hallazgos provenientes de la literatura científica.

En la literatura sobre inteligencia emocional, podemos encontrar tres grandes modelos conceptuales (Spielberger, 2004):

- 1) Modelo de Salovey-Mayer, que presenta el concepto como la capacidad de recibir, comprender, gestionar y utilizar las emociones para facilitar el pensamiento. Ésta sería evaluada mediante una medida de desempeño.
- 2) Modelo de Goleman, donde el concepto abarca una amplia gama de habilidades y capacidades que llevan a un buen desempeño en términos de gestión. Ésta sería evaluada a través de *observer ratings*.
- 3) Modelo de Bar-On, que describe un conjunto de competencias emocionales y sociales que están relacionadas entre sí. Ésta sería evaluada por medio de *self-report*.

Otros autores consideran que las diferentes concepciones de la inteligencia emocional se pueden dividir y agrupar en modelos de aptitudes, como el de Salovey y Mayer o en modelos mixtos, como el de Goleman y Bar-On (Bar-on y Parker, 2000; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

De la misma forma que ha sido difícil definir el concepto de inteligencia emocional, indicar una forma de evaluación del mismo también ha sido complicado.

Para evaluar la inteligencia emocional como aptitud encontramos las pruebas de desempeño como el la LEAS, el MEIS y el MSCEIT, así como pruebas de auto-relato como el TMMS. En relación a los modelos mixtos se utilizan pruebas de auto-relato, como el EQ-i de Bar-On, el TAS-20 o el SSRI, o inventarios, como el ECI.

Mayer, Salovey y Caruso (2002,) criticaron las medidas de auto-relato, considerando que éstas pretenden que el individuo se describa a sí mismo, partiendo de un conjunto de afirmaciones, por lo que requieren que éste se conozca y comprenda adecuadamente, algo que muchas veces es difícil. Además, la imprecisión de los auto-relatos lleva a considerar que las evaluaciones que las personas hacen de sí mismas, de sus aptitudes, puedan ser diferentes de aquéllas que realmente son.

Para muchos investigadores, la inteligencia coincide con la capacidad del individuo para desempeñarse bien en diferentes pruebas mentales y no se puede basar simplemente en las creencias de aquello que se dice por varias personas acerca de las capacidades de la individuo (Carroll, 1993; Mayer y Salovey, 1993; Neisser et al, 1996).

Rendimiento escolar e variables: personalidad, inteligencia emocional e sexo

La relación entre el rendimiento escolar y las diferentes variables que se estudian en el presente trabajo, han sido objeto de diversos estudios. Cuando tratamos de entender la relación entre la personalidad y el rendimiento académico de los estudiantes, los diferentes estudios que hemos consultado (Akomolafe, Ogunmakin y Fasooto, 2013; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2003; Farsides y Woodfield, 2003; 2007; De Feyter, Caers, Vigna y Berings , 2012; Valle Arias, González Cabanach, Rodríguez Martínez, Piñeiro Aguín, & Suárez Riveiro, 1999; Ferreira y Alves, 2011), señalan que el modelo

de personalidad más actual es el modelo de los cinco factores y apuntan hacia la capacidad predictiva de la personalidad sobre el rendimiento escolar de los alumnos.

Estudios como los de Akomolafe, Ogunmakin y Fasooto (2013), Chamorro-Premuzic y Furnham (2003), Conard (2006) o el de Komarraju, Karau y Schmeck (2009), encontraron vínculos fuertes y estables entre diversos indicadores de rendimiento escolar y:

- Responsabilidad, que revela el grado de disposición, persistencia y motivación del individuo hacia la consecución de un objetivo.
- Neuroticismo, que cuantifica al individuo en un continuo que va desde la adaptación a la inestabilidad emocional.
- Extraversión, que mide la intensidad de las relaciones interpersonales, la sociabilidad, el nivel de actividad, la necesidad de estimulación y la capacidad de expresar la alegría.
- Apertura a la experiencia, que evalúa la capacidad de un individuo para ser tolerante, para explorar nuevas situaciones que no le resultan familiares, para llevar a cabo una búsqueda proactiva y hacer una evaluación de la experiencia.

Del meta-análisis realizado por Poropat (2009), donde se analizó el modelo *Big Five* de rasgos de personalidad y el rendimiento académico, se extraen los siguientes resultados:

- La Responsabilidad se presenta como el factor con mayor capacidad de predicción del rendimiento académico de los adolescentes: "Responsabilidad tiene la asociación más fuerte con el rendimiento académico de todas las dimensiones del FFM" (Poropat, 2009, p. 334).
- Cuanto mayor sea la Responsabilidad del alumno, mayor es la probabilidad de alcanzar con éxito los objetivos del sistema educativo.
- Destaca la importancia de la personalidad en el comportamiento académico de los estudiantes, y considera

que las diferencias individuales en el rendimiento académico deberían en el futuro, ser analizadas no sólo desde el punto de vista del factor g sino también del factor w de la Responsabilidad.

En resumen, las investigaciones han puesto de manifiesto algunas inconsistencias, presentando datos contradictorios en cuanto a la capacidad de predicción de la inteligencia emocional en relación con el rendimiento académico.

Márquez, Martin y Brackett (2006) indican la existencia de una correlación positiva entre la IE y el rendimiento académico de los adolescentes, así como en su desarrollo social. Los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional son más pro-sociales y tienen un mejor rendimiento escolar.

Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen y Stough, (2008) concluyeron que no había correlación entre los altos niveles de inteligencia emocional y el éxito académico de los estudiantes. Además, identificaron que la sub-dimensión de la prueba SUEIT, *control y gestión emocional* se presenta como un predictor de éxito de las asignaturas de Matemáticas y Ciencias, mientras que la sub-dimensión *comprender las emociones* predice el éxito en disciplinas como Arte y Geografía.

Por el contrario, en los estudios de Barchard (2003), Newsome, Day y Catano (2000) la inteligencia emocional mostró una capacidad predictiva mucho más baja que el de otras variables, o ninguna relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a la capacidad predictiva del género sobre el rendimiento escolar de los estudiantes, los estudios revisados (Gong, Ding y Tsang, 2014; Bahar, 2010; Ficano, 2012; Maccoby D'Andrade, 1966; Tommasi et al., 2015) indican que las niñas tienen mejores resultados en el ámbito lingüístico, mientras que los niños tienen mejores resultados en el ámbito matemático. A nivel de educación superior, dichas diferencias se reflejan en la elección de las diferentes titulaciones. Las niñas optan mayoritariamente por estudios relacionados con las ciencias sociales, mientras que los niños optan por ámbitos vinculados a la ingeniería (Almeida, Guisande, Soares y Saavedra, 2006).

Estudio empírico

El presente trabajo es un estudio de carácter descriptivo, transversal y cualitativo que tiene los siguientes objetivos:

- **Objetivo General:** *comprobar la existencia de la relación entre la personalidad, la inteligencia emocional y las diferencias de género con el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria (17-20 años) de las escuelas públicas de Setúbal (Portugal) y si ésta es significativa.*
- **Objetivos Específicos:**
 - *Esclarecer las relaciones existentes entre ciertas dimensiones de la personalidad y el desarrollo psicosocial y académico óptimo.*
 - *Establecer la relación entre una mayor inteligencia emocional y un mejor rendimiento académico.*
 - *Concretar la existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional en el hombre y su relación con el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas A y Portugués.*
 - *Concretar la existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional en las mujeres y su relación con el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas A y Portugués.*

Metodología

Muestra: La muestra está constituida por 108 estudiantes de enseñanza secundaria (12º año) de cursos de las ramas científico-humanísticos, de Ciencias y Tecnologías y de Socioeconómicas.

La elección de estos cursos se debió al hecho de que en ambos los estudiantes tienen las asignaturas de Matemáticas A y Portugués.

De los 108 estudiantes, 59 (54,6%) son mujeres y 49 (45,4%) hombres, con edades comprendidas entre 17 y 20 años (\bar{X} = 17:23; SD = 0.54), teniendo la mayoría 17 años (81,5%) en el momento de participar en el estudio.

Instrumentos de Avaliação

Para llevar a cabo el estudio empírico, se utilizaron tres instrumentos:

- El NEO-FFI de Costa y McCrae (1992), haciendo uso de la versión portuguesa desarrollada por Lima y Simões (2000).
- La adaptación española del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso) Mayer, Salovey y Caruso (1997), adaptada por Extremera y Fernández-Berrocal y comercializado por TEA Ediciones ((Mayer, Salovey, Caruso, Extremera y Fernández Berrocal, 2009).
- El TECA de López-Pérez, Fernández Pinto y Abad García (2008), también comercializado por TEA Ediciones.

TECA

El TECA es un instrumento de medida global de empatía dirigido a personas mayores de 16 años. Consta de 33 ítems que deben ser valorados en una escala de 1 a 5.

La empatía se mide de una manera integral y los 33 ítems que componen el instrumento están repartidos en cuatro escalas que miden capacidades más específicas. De esta manera se logra obtener una puntuación global y una puntuación más específica para cada escala.

El concepto de empatía evaluado por el TECA contempla la dimensión cognitiva de la empatía y la dimensión afectiva. Para Kerem, Fishman y Josselson (2001), cuando encontramos solamente un componente afectivo no se puede hablar de empatía sino de otros procesos psicológicos como el contagio o la hipersensibilidad emocional. Por tanto, el componente cognitivo por sí solo se puede considerar empatía, aunque es necesario remarcar que ello generaría una empatía menos profunda. En este sentido, la dimensión cognitiva de la empatía se mide a través de las escalas Adopción de Perspectivas (AP) y la Comprensión Emocional (CE). Mientras, la dimensión afectiva se recogería a través de las escalas de Estrés Empático (EE) y de Alegría Empática (AE).

MSCEIT

El MSCEIT es una prueba de IE construida como medida de desempeño. Mide cómo los individuos realizan tareas y resuelven problemas emocionales, fomentando una estimación de la aptitud de los individuos. Contiene problemas acerca de las emociones, así como problemas que requieren el uso de las emociones. En cuanto a la puntuación, el MSCEIT ofrece una puntuación global de inteligencia emocional (CIE), dos puntuaciones por área, Inteligencia Emocional experiencial (CIEX) e Inteligencia Emocional Estratégica (CIES), cuatro puntuaciones por componentes (CIEP, CIEF, CIEC, CIEM) y 8 puntuaciones por tareas. Cada componente o rama consta de dos secciones para un total de 8 secciones. Estos componentes o ramas que establecen la vinculación con el modelo teórico de Mayer, Salovey y Caruso (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

NEO-FFI

El inventario de personalidad NEO-FFI es una versión reducida de la prueba NEO-PI-R basada en el modelo *Big Five* de la personalidad (FFM - *Five Factor Model*) de Costa y McCrae (1992).

Esta versión consta de 60 ítems que proporcionan una medida concisa de los cinco dominios de la personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia).

Según Costa y McCrae (1992), el NEO-FFI resulta útil cuando se dispone de poco tiempo para la aplicación y puede considerarse suficiente una información global sobre la personalidad. En este sentido, la versión reducida trata de ser una medida rápida, fiable y válida de los cinco dominios de la personalidad.

La prueba utilizada en este estudio fue adaptada por Lima y Simões (2000) a partir del NEO-PI (Lima y Simões, 1997) para la población portuguesa.

Procedimientos

Los procedimientos utilizados en este estudio cumplen con los criterios de ética en la investigación con seres humanos. Se ha autorizado por parte de la Dirección General de Educación, para el desarrollo de la presente investigación. De igual forma,

se han solicitado las consiguientes autorizaciones a directores y padres de alumnos para poder recoger los datos requeridos.

Presentación y discusión de los resultados

El objetivo principal que motivó el desarrollo de la presente investigación fue entender cómo las diferencias de personalidad, inteligencia emocional y de género se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes.

Ya sea desde la personalidad, la inteligencia emocional o las diferencias de género, encontramos en la literatura científica, la existencia de una relación predictiva con el rendimiento académico. Sin embargo, ninguno de los estudios analizados intentan explicar la relación entre estas tres variables y el rendimiento de los alumnos, específicamente en las asignaturas de Matemáticas y Portugués.

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada en acerca de la personalidad, se consideró pertinente utilizar en este estudio el modelo de los cinco factores (FFM) por incluirse en las nuevas corrientes epistemológicas de estudio de la personalidad y permitir un análisis global de la misma.

Este modelo, de acuerdo con Lima y Simões (2000), se presenta como un útil conjunto de dimensiones con una importante utilidad predictiva y descriptiva, que proporciona una buena respuesta a la cuestión de la estructura de la personalidad. En la actualidad, el estudio de la personalidad con el del modelo de cinco factores prevalece sobre otros modelos.

Para la medición de la inteligencia emocional, optamos por el modelo de inteligencia emocional como *aptitud* de Mayer y Salovey (1993). Los modelos mixtos han causado controversia, ya que se consideran que incluyen aspectos de la personalidad y no constituyen por tanto una forma de inteligencia *per se*, una inteligencia única que utiliza las emociones y saca partido de ellas, es decir, una habilidad mental.

En opinión de Davies et al. (1998), bajo el paraguas de la inteligencia emocional se explican factores de la personalidad y la capacidad cognitiva general que pueden llegar a representar un concepto bastante limitado.

Para Salovey y Mayer (1990), los modelos mixtos mezclan aptitudes con características de la personalidad difíciles de evaluar.

Diferentes investigadores (Woyciekoski y Hutz, 2009; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002) consideran que la validez discriminante del MSCEIT en relación a los constructos de personalidad es evidente, como lo han demostrado diversos estudios que indican que las correlaciones del MEIS o del MSCEIT y las medidas de rasgos de personalidad, rara vez superan el 0.30.

Para la medición de la empatía fue elegido el TECA al ser un instrumento adecuado para la edad de los sujetos de la muestra, por no ser muy extenso y por presentar correlaciones con otros cuestionarios que se proponen medir el constructo. El instrumento demostró relación con los criterios establecidos en la dirección esperada: relación negativa con la agresividad y relación positiva con la red social y la inteligencia emocional percibida (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad García, 2008). El análisis global del cuestionario mostró correlaciones significativas entre todas las pruebas y las pruebas de rasgos de personalidad, así como con las pruebas de inteligencia interpersonal y emocional.

El análisis de consistencia interna y fiabilidad de los instrumentos fue realizado a través del Alfa de Cronbach. Este procedimiento se realizó para las pruebas TECA y NEO-FFI, más no se puede aplicar para el cuestionario MSCEIT, ya que la acotación de los resultados se realizó por el editor de la prueba (TEA Ediciones). La acotación fue tomada por el servicio de corrección en línea de TEA Ediciones, de acuerdo con el sexo y la edad de los sujetos (baremos: 17-19 años varones; 17-19 mujeres; y a partir de 20 años, mujeres).

Los niveles de consistencia interna del cuestionario TECA han demostrado una alta fiabilidad (0.842). Al igual que los del cuestionario NEO-FFI cuyos niveles de consistencia interna son altos para las dimensiones Responsabilidad (0.796), Neuroticismo (0.839) y Amabilidad (0.749). Las dimensiones de Apertura a la experiencia (0.583) y Extraversión (0.664) mostraron resultados más bajos, aunque aceptables.

En consonancia con nuestro primer objetivo específico: *Esclarecer las relaciones existentes entre ciertas dimensiones de la personalidad y el desarrollo psicosocial y académico óptimo*, podemos verificar que existen determinadas dimensiones de la personalidad que tienen una mayor relación con el TECA, otras con el MSCEIT y otras con las calificaciones escolares.

Cuando analizamos la dimensión amabilidad, verificamos que ésta se relaciona positivamente con el MSCEIT-CIE (puntuación total) ($r = 0.404$; $p < 0.01$) y con sus áreas y componentes. Esta dimensión también aparece correlacionado con el TECA ($r = 0.411$) y con las dimensiones de Adopción de Perspectivas ($r = 0.425$), Estrés Empático ($r = 0.260$; $p < 0.01$) y con la Alegría Empática ($r = 0.424$, $p < 0.01$). Sin embargo, cuando se considera el total de la muestra o las calificaciones de los estudiantes mujeres, no encontramos correlaciones estadísticamente significativas con las calificaciones en Matemáticas A y Portugués para la dimensión Amabilidad.

En la muestra masculina se correlaciona la dimensión de Amabilidad con la clasificación de Matemáticas A y ésta es significativa ($r = 0.295$; $p < 0.05$). En este caso, la correlación es negativa, lo que indica que los estudiantes con menos puntuaciones en la dimensión Amabilidad tienen mejores resultados en Matemáticas A.

En la dimensión Apertura a la experiencia, ésta presenta una correlación positiva y estadísticamente significativa con el componente MSCEIT-CIEM ($r = 0.259$; $p < 0.01$) y la tarea Gestión Emocional ($r = 0.312$; $p < 0.01$). Con la prueba TECA, las correlaciones son con la puntuación total TECA ($r = 0.382$ $p < 0.01$), con la Adopción de Perspectivas ($r = 0.406$ $p < 0.01$), con el Estrés empático ($r = 0.286$ $p < 0.01$), y con la Alegría Empática ($r = 0.228$ $p < 0.01$).

Con respecto a las calificaciones escolares considerando toda la muestra, se observaron correlaciones positivas entre la Apertura a la experiencia y las calificaciones de Portugués ($r = 0.274$; $p < 0.01$). En la muestra femenina, tanto las calificaciones de Matemáticas A como de Portugués están positivamente correlacionan con la Apertura a la experiencia ($r = 0.347$ y $r = 0.433$, $p < 0.01$).

La dimensión Neuroticismo no presenta correlación estadísticamente significativa con ninguna de las áreas, tareas o componentes del MSCEIT (coeficientes cercanos a cero y no significativos: $p > 0.05$). En relación al TECA, se pueden verificar correlaciones positivas con su puntuación total ($r = 0,285$; $p < 0,01$) y con las dimensiones Estrés Empático ($r = 0,425$; $p < 0,01$) y Alegría Empática ($r = 0,289$; $p < 0,01$). Esta dimensión no presentó correlación estadísticamente significativa con las clasificaciones de los estudiantes.

Con respecto a la dimensión Extraversión, ésta no presenta correlación con ninguna de las tareas, áreas o componentes del MSCEIT (coeficientes cercanos a cero y no significativos: $p > 0.05$). La Extraversión apenas se correlaciona con la Alegría Empatía ($r = 0,206$, $p < 0,05$). Esta dimensión tampoco presenta correlaciones estadísticamente significativas con las calificaciones de los estudiantes.

La dimensión Responsabilidad no tiene correlación con ninguna de las áreas, componentes o tareas del MSCEIT (coeficientes cercanos a cero y no significativos: $p > 0.05$). Apenas se encontró correlación con el TECA total ($r = 0,196$, $p < 0,05$) y con la Comprensión Emocional ($r = 0,296$, $p < 0,01$).

Con respecto a las calificaciones escolares, considerando toda la muestra, esta dimensión se correlacionó con las calificaciones de Matemáticas A ($r = 0,204$; $p < 0,05$) y Portugués ($r = 0,240$; $p < 0,05$). Las correlaciones de la muestra femenina ($r = 0,254$ y $r = 0,242$, $p < 0,01$), tanto con las calificaciones de Matemáticas A como con las de Portugués, indican que unos mayores niveles de Apertura a la Experiencia y Responsabilidad están asociados con mejores resultados académicos.

En general podemos constatar que las dimensiones de personalidad que tienen correlaciones estadísticamente significativas con las calificaciones escolares son Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad.

El análisis de la dimensión Amabilidad, se caracteriza por ser la dimensión de las tendencias interpersonales y del altruismo, presentó correlación con todas las dimensiones del MSCEIT y del TECA, más significativamente con componentes de este último que se traducen en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la tolerancia en las relaciones interpersonales (AP), la capacidad de conectar emocionalmente con el

otro siendo sensible a las emociones negativas de éste (EE) y la capacidad para compartir las emociones positivas de la otro (AE). Una buena capacidad de relación interpersonal no revela, sin embargo, una correlación estadísticamente positiva con las calificaciones escolares. Constatando, por tanto, la presencia de una correlación negativa cuando son analizadas las calificaciones de los estudiantes varones en Matemáticas A (a menor Amabilidad, mejores calificaciones de los alumnos). Este dato no es corroborado por otros estudios que consideran la Amabilidad como una capacidad predictiva del rendimiento escolar. (Akomolafe, Ogunmakin y Fasooto, 2013; Komarraju, Karau y Schmeck, 2009; Pérez, Cupani y Ayllón, 2005).

La Apertura a la experiencia se define por la demanda proactiva y la apreciación de la experiencia por sí misma, por la tolerancia y por la exploración de lo desconocido. Esta dimensión correlacionó con el componente del MSCEIT-ICES (Gestión de las Emociones), que implica la capacidad de trabajar con los sentimientos de forma reflexiva en lugar de actuar sobre ellos sin pensar, así como con la puntuación total del TECA; más significativamente, con sus escalas Adopción de Perspectivas (AP), Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE). Esta dimensión correlaciona positivamente sólo con las calificaciones de los alumnos en Portugués cuando se toma la muestra en su conjunto. En la muestra femenina se correlacionó con ambas disciplinas, así, cuanto mayor Apertura a la Experiencia, capacidad de Gestión de las Emociones y Empatía se posean, mayores serán las calificaciones obtenidas.

La dimensión Responsabilidad, que se caracteriza por el nivel de motivación y la persistencia del individuo en la realización de sus tareas u objetivos, no presentó en nuestro estudio correlación con el MSCEIT. Las correlaciones verificadas son con la puntuación total del TECA, destacando la Comprensión Emocional (CE) que se caracteriza por la capacidad de comprender los estados emocionales y las intenciones verbales y no verbales de los demás. Esta dimensión correlacionó con las entre calificaciones de Matemáticas A y Portugués, por lo que podemos afirmar que cuanto mayores niveles de Responsabilidad existan, mayores serán los índices de empatía y comprensión emocional, y mayores las calificaciones de los estudiantes.

La relevancia de la Responsabilidad en la predicción del rendimiento académico se encuentra documentada en diferentes estudios (Akomolafe, Ogunmakin y Fasooto, 2013; Conard, 2006; De Feyter, Caers, Vigna y Berings, 2012; Komarraju, Karau y Schmeck, 2009).

En cuanto al segundo objetivo específico de nuestra investigación: *Establecer la relación entre una mayor inteligencia emocional y un mejor rendimiento académico*, el análisis de las correlaciones entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes en Matemáticas A y Portugués, no mostró correlación con el MSCEIT-CIE (escala global). Existe una correlación entre las puntuaciones del componente MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional) ($r = 0,238$; $p < 0,01$) y las respectivas tareas (cambios y combinaciones), y los resultados de los estudiantes en Matemáticas A. Esta correlación nos ayuda a establecer que los estudiantes que presentan mejores calificaciones en Matemáticas A, tienen una mayor capacidad para entender la complejidad de significados emocionales y en combinar emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

En relación al TECA, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con las calificaciones escolares de los estudiantes. Así, la empatía no se presenta en nuestro estudio como un elemento con capacidad predictiva en relación a las calificaciones escolares de los estudiantes.

En relación al tercer objetivo específico planteado: *Concretar la existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional en el hombre y su relación con el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas A y Portugués*, los resultados del MSCEIT en relación con los varones permiten constatar que los estudiantes del sexo masculino tienen medias más altas en el área MSCEIT-CIES (Inteligencia Emocional Estratégica) ($\bar{X} = 104,27$) que en el área MSCEIT-CIEX (Inteligencia Emocional Experimental) ($\bar{X} = 102,24$).

En el análisis de las puntuaciones por componentes, se puede comprobar medias más altas en el MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional) ($\bar{X} = 105,92$) y en el MSCEIT-CIEP (Percepción Emocional) ($\bar{X} = 105,10$), seguido del MSCEIT-CIEM (Gestión de las

Emociones) (\bar{X} =102.59) y por último el componente MSCEIT-CIEF (Facilitación Emocional) (\bar{X} = 98.29).

Estos datos muestran en primer lugar, que el área de la Inteligencia Emocional Estratégica, que se traduce en la capacidad del sujeto para comprender la información emocional y utilizarla estratégicamente teniendo en cuenta su planificación y autogestión, es la que mejor encaja en nuestra muestra masculina. Los elevados valores en el MSCEIT-CIEC (componente del área del MSCEIT-CIES) refuerzan esta conclusión. Los valores más bajos en Facilitación Emocional revelan menores capacidades para usar las emociones para mejorar el pensamiento, la razón y la toma de decisiones.

Con respecto a las calificaciones escolares, podemos verificar que el componente el MSCEIT-CIEF (Facilitación Emocional), se relaciona significativamente con las calificaciones obtenidas por los estudiantes en Matemáticas A ($r = -0.295$; $p < 0,05$) y Portugués ($r = -0.320$; $p < 0,05$). Estos datos revelan que, cuanto mayor es la capacidad de los sujetos varones para utilizar las emociones para mejorar el pensamiento, facilitar la actividad cognitiva, tomar decisiones y resolver problemas de forma creativa, mayor será su rendimiento escolar en esta disciplina.

El área MSCEIT-CIES (Área Estratégica), que comprende los componentes Comprensión Emocional (CIEC) y Gestión Emocional (CIEM), se correlacionan con las calificaciones de los estudiantes de matemáticas A ($r = -0.284$; $p < 0.05$). Estos datos muestran que cuanto más hábil son los varones en la comprensión de la información emocional y en su utilización estratégica, teniendo en cuenta su planificación y autogestión, presentan mejores resultados en Matemáticas A.

Para el análisis de los datos de la muestra en relación con el TECA, podemos ver que el valor total de TECA ($r = -0.338$; $p < 0,05$) en su componente Adopción de Perspectivas ($r = -0.390$; $p < 0,01$), se relacionan negativamente. Estos datos nos muestran que la empatía no tiene influencia significativa en relación con las calificaciones escolares, verificándose por tanto, que cuanto menor es la empatía (TECA total) y el componente AP mayor es, son los resultados de los varones en Matemáticas A.

El cuarto objetivo de este trabajo; *Concretar la existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional en las mujeres y su relación con el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas A y Portugués.*

El análisis de los resultados del MSCEIT en comparación con las mujeres, permitió constatar que, entre las alumnas, las puntuaciones medias fueron más elevadas en el área del MSCEIT-CIEX ($\bar{X}=108.07$) que en el área del MSCEIT-CIES ($\bar{X}=103.59$). Cuando se analizaron los resultados por componente, las medias fueron mayores en el componente del MSCEIT-CIEP ($\bar{X}= 110.17$), seguido del MSCEIT-CIEC ($\bar{X}=104.61$) y, por último en los componentes MSCEIT-CIEM ($\bar{X}= 101.44$) y MSCEIT-CIEF ($\bar{X}= 101.34$).

De estos resultados se puede concluir que, en el área de la Inteligencia Emocional Experiencial, que se refiere a la capacidad del sujeto para percibir la información emocional y relacionarla con otras sensaciones y con el modo en cómo se utiliza esta capacidad, es en la que mejor se encuadran las alumnas.

Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas en la dimensión del MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional), las combinaciones de tareas con las calificaciones de Matemáticas A ($r = 0.333$; $p < 0.01$) y Portugués ($r = 0.401$, $p < 0.01$). Por lo tanto, en nuestra estudio la inteligencia emocional medida a través del MSCEIT apenas tiene poder predictivo sobre el rendimiento académico de las mujeres en la dimensión de la Comprensión Emocional.

Con respecto a la empatía medida por el TECA no se verifican correlaciones estadísticamente significativas. La empatía no se presenta como un predictor del rendimiento académico de las estudiantes del sexo femenino.

Haciendo una breve síntesis, de acuerdo con lo expuesto, las dimensiones de personalidad que se relacionan más directamente con un mayor desarrollo psicosocial y académico, son más la Responsabilidad y la Apertura a la Experiencia.

La inteligencia emocional no muestra correlación a nivel global con el rendimiento académico de los estudiantes. Existe una correlación más significativa en el

componente del MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional) y sus respectivas tareas (cambios y combinaciones) pero solamente con los resultados en Matemáticas A.

Estos datos corroboran los estudios analizados sobre el poder predictivo de la inteligencia emocional en relación con el rendimiento escolar. Según Morales y López-Zafra (2009: 71-72):

“Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT) han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day y Catano (2000), Bachard (2003) y Austin, Evans, Goldwater & Potter (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.”

El resultado de la comparación de las puntuaciones del MSCEIT por sexo, revela que las únicas diferencias estadísticamente significativas que se desprenden de nuestro estudio son con el área de MSCEIT-CIEX (Inteligencia Emocional Experiencial), donde las mujeres tienen puntuaciones medias superiores a las de los varones. Las diferencias se acentúan al analizar el componente de esta área, el CIEP (Percepción Emocional). Podemos afirmar, de este modo, que las estudiantes del sexo femenino son más competentes que los estudiantes del sexo masculino en relación con la capacidad de percibir, responder y utilizar la información emocional (sin necesidad de entenderlo). Éstas son más capaces de identificar las emociones en uno mismo y los demás, así como en objetos, en obras de arte, música, textos o ante otros estímulos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). Este dato es corroborado por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006), indicando que diferentes estudios documentan que las mujeres tienen mayores habilidades en términos emocionales que los hombres, incluyendo la lectura de las expresiones faciales, comprender las señales no verbales, (Stier y Hall, 1984; Rotter y Rotter, 1988), el uso del vocabulario emocional (Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000) o en la memoria emocional (Bloise y Johnson, 2007).

Teniendo en cuenta las calificaciones escolares, mientras que en los estudiantes varones se verifica una correlación mayor en la tarea de facilitación (integrada en el componente MSCEIT-CIEF) y en las calificaciones de Portugués y Matemáticas A. En las alumnas existe correlación entre el MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional) en las combinaciones de tareas y en los resultados de éstas en las dos disciplinas. Así, en el caso de los varones, a mayor capacidad para utilizar las emociones para mejorar el pensamiento, facilitar la actividad cognitiva, tomar decisiones y resolver problemas de forma creativa, mayor será su desempeño, el rendimiento escolar. Para las mujeres, una mayor capacidad de autoconocimiento emocional para reconocer, comprender las emociones y transiciones emocionales, empleadas apropiadamente en diferentes situaciones, se traduce en un mejor rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

Bar-On (2000) también indica que aunque las diferencias no pueden ser verificadas entre hombres y mujeres en lo que respecta a la competencia emocional, las mujeres son más conscientes de las emociones y los hombres parecen tener más autoestima, son más independientes, afrontar mejor el estrés, son más flexibles, resuelven mejor los problemas y son más optimistas que las mujeres.

En cuanto al TECA, no se registraron resultados estadísticamente positivos que podrían indicar la capacidad predictiva de la empatía en relación con las calificaciones de las estudiantes del sexo femenino en Matemáticas A y Portugués. La única relación estadística encontrada fue negativa, cuando se correlacionaron los resultados del TECA con las calificaciones escolares de los estudiantes varones. Aquí, el valor total del TECA y el valor del componente de Adopción de Perspectivas, correlacionan negativamente con las calificaciones de los estudiantes en Matemáticas A, indicando que cuanto menor es la empatía, mayores son los resultados en Matemáticas A. En este sentido, podemos afirmar que en cierta forma, la empatía y la capacidad imaginativa para ponerse en el lugar del otro, ser tolerante en las relaciones interpersonales y ser capaz de adaptar su pensamiento a diferentes situaciones (aspectos del componente Adopción de Perspectivas) contrastan con el rigor y la precisión de la disciplina de Matemáticas A.

Sin embargo, al analizar la relación con el género de los resultados del TECA, podemos comprobar que las estudiantes del sexo femenino presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en la puntuación total del TECA ($p = 0.039$) en las dimensiones de Estrés Empático ($p = 0.001$) y de Alegría Empática ($p = 0.012$) que sus compañeros varones. De acuerdo con los datos presentados, se puede concluir que las mujeres presentan una mayor empatía que los hombres, son más emocionales, tienen mayor capacidad de conectar emocionalmente con los demás y de ser feliz con el éxito o acontecimientos positivos relacionados con los otros (Fernández y López-Pérez, 2007).

Conclusiones

En relación al objetivo planteado sobre si es o no es significativa *la relación entre la personalidad, la inteligencia emocional y las diferencias de género con el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria (17-20 años) de las escuelas públicas de Setúbal (Portugal)*, podemos señalar que:

- Las dimensiones de Personalidad que se relacionan más directamente con un mayor desarrollo psicosocial y académico son, de forma más evidente, la Responsabilidad y la Apertura de la Experiencia. Hechos que coinciden con lo documentado en la literatura científica sobre la temática.
- Contrariamente a lo que cabría esperar, la inteligencia emocional no muestra correlación en puntuación total con el rendimiento académico de los estudiantes. Existe correlación más significativa en el componente del MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional) y las tareas respectivas (cambios y combinaciones) únicamente en los resultados de Matemáticas A.
- Los estudiantes varones tienen promedios más altos en el área de la Inteligencia Emocional MSCEIT-CIES (Inteligencia Emocional Estratégica) que se refleja en la capacidad del sujeto para comprender la información emocional y utilizarlo estratégicamente, teniendo en cuenta su planificación y autogestión. Con respecto a las calificaciones escolares, existe una correlación mayor en la tarea de Facilitación (que integra el componente MSCEIT- CIEF) y las clasificaciones en Portugués y Matemáticas A. En este

sentido, cuanto mayor es la capacidad de las personas para utilizar las emociones para mejorar el pensamiento, facilitar la actividad cognitiva, tomar decisiones y resolver problemas de forma creativa, mayor será su desempeño, el rendimiento escolar.

- Los estudiantes del género femenino de nuestro estudio, presentaron unas medias mayores en el campo de la inteligencia emocional MSCEIT-CIEEX (Inteligencia Emocional Experiencial) ($\bar{X}=108.07$), referido a la capacidad del sujeto para percibir la información emocional y relacionarlo con otras sensaciones y en el modo en que esta capacidad es utilizada. En relación con los resultados escolares, se verifica una correlación entre el MSCEIT-CIEC (Comprensión Emocional) en las combinaciones de tareas con los resultados en Matemáticas A y Portugués. De acuerdo con ello, una mayor capacidad de autocontrol emocional, una mayor capacidad para reconocer las emociones y transiciones emocionales y emplearlas adecuadamente en diferentes situaciones, se traduce en un mejor rendimiento académico.

En general, podemos decir que en nuestro estudio fueron verificadas relaciones significativas entre algunas dimensiones de la Personalidad y el rendimiento escolar de los alumnos en Matemáticas A y Portugués. En cuanto a la inteligencia emocional, no se encontró una relación entre la puntuación total de la prueba, aunque sí se encontró relación en algunos componentes y tareas que destacaron por presentar una relación más fuerte con las calificaciones escolares. Los hombres y mujeres mostraron diferentes características en la inteligencia emocional y en la empatía estando éstas correlacionadas con sus calificaciones escolares.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Resumen	VII
Introducción	VII
Contextualización del trabajo	VII
Marco teórico	X
Personalidad	X
Inteligencia Emocional	XII
Inteligencia	XIII
Emociones	XVI
Inteligencia emocional	XVII
Rendimiento escolar e variables: personalidad, inteligencia emocional e sexo	XXII
Estudio empírico	XXV
Metodología	XXV
Instrumentos de Evaluación	XXVI
TECA	XXVI
MSCEIT	XXVII
NEO-FFI	XXVII
Procedimientos	XXVII
Presentación y discusión de los resultados	XXVIII
Conclusiones	XXXVIII
Índice Geral	XLI
INTRODUÇÃO	49

Contextualização e Relevância do Estudo	49
Discrição da Investigação	51
PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	55
CAPÍTULO I: PERSONALIDADE	57
1.1. Origem do termo/Etimologia	57
1.2. Teorias da Personalidade.....	62
1.2.1. Teorias Psicodinâmicas.....	64
1.2.2. Teorias Humanistas/Existenciais	75
1.2.3. Teorias do Comportamento e da Aprendizagem.....	81
1.3. Teorias Disposicionais – Os traços de personalidade	88
1.3.1. Os traços	99
1.3.2. O Modelo dos Cinco Fatores.....	102
1.3.2.1. Críticas e considerações ao Modelo dos Cinco Fatores	108
1.4. Considerações Finais	112
CAPÍTULO II: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	114
2.1. A Cognição, a Emoção e a Inteligência Emocional.....	114
2.2. Inteligência	117
2.2.1. Ser inteligente.....	118
2.2.2. Inteligência: perspetiva histórica e cultural.....	120
2.2.2. 1. A inteligência e os líderes	123
2.2.3. Inteligência: perspetiva Científica.....	128
2.2.3.1. Racionalistas e Empiristas	129
2.2.3.2. O estudo da mente	131
2.2.3.3. A hereditariedade de Galton e a medição da Inteligência	134
2.2.3.4. Os testes de Alfred Binet e Theodore Simon.....	135
2.2.3.5. Stern e o Quociente de Inteligência - QI.....	137

2.2.3.6. Outras investigações.....	140
2.2.4. Teorias e modelos de Inteligência	143
2.2.4.1. Teorias Psicométricas	144
2.2.4.1.1. Medição da inteligência: os testes de inteligência	150
2.2.4.2. Teorias do Desenvolvimento Cognitivo	158
2.2.4.3. Teorias de Processamento de Informação/Teoria Cognitiva.....	165
2.2.4.4. Perspetivas Recentes.....	170
2.3. As emoções.....	178
2.3.1. As raízes das emoções/resenha histórica	178
2.3.2. As componentes e funções da emoção	181
2.3.3. Conceitos emocionais	184
2.3.4. Emoção e Sentimento.....	185
2.3.5. Biologia das emoções	188
2.3.6. Teorias do Desenvolvimento Emocional	190
2.3.7. As emoções primárias e secundárias.....	199
2.3.8. O cérebro racional e o cérebro emocional	203
2.3.9. O sistema Límbico e a amígdala – o cérebro emocional	206
2.3.10. O Gestor emocional.....	207
2.3.11. As emoções e a saúde.....	209
2.3.11.1. O impacto da ira.....	211
2.3.11.2. O stress e a ansiedade	213
2.3.11.3. A Tristeza e a Depressão	215
2.4. A emergência de um novo tipo de inteligência	218
2.4.1. Inteligência Emocional: Histórico do conceito.....	218
2.4.2. Inteligência Emocional: Conceitos e ideias precursoras.....	222
2.4.2.1. A competência Emocional	222

2.4.2.2. Inteligência social	224
2.4.2.3. Influências do campo da Neurobiologia	226
2.4.2.4. As Inteligências Pessoais de Gardner	229
2.4.3. Caracterização da IE.....	229
2.4.3.1. Inteligência Emocional como Zeitgeist.....	230
2.4.3.2. Inteligência Emocional como Personalidade	233
2.4.3.3. Inteligência Emocional como Aptidão Mental	236
2.4.4. Modelos de Inteligência Emocional e Escalas de Avaliação	238
2.4.4.1. Modelo de Bar-On e o Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	243
2.4.4.2. Modelo de Goleman e o Emotional Competence Inventory (ECI)	250
2.4.4.3. O Modelo de Salovey e Mayer, a MEIS e o MSCEIT	257
2.4.5. IE as controvérsias e a utilidade preditora dos testes	275
2.4.6. A Inteligência Emocional e o Cinco Fatores de Personalidade	280
2.4.7. Inteligência emocional e diferenças de género	284
2.5. Considerações Finais	291
CAPÍTULO 3: RENDIMENTO ESCOLAR.....	295
3.1. Rendimento escolar: sucesso e insucesso	295
3.2. Modelos explicativos do rendimento escolar.....	299
3.3. Fatores Protetores e de risco do rendimento escolar	306
3.4. Relação entre a Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar	310
3.5. Personalidade e Rendimento escolar	316
3.6. Género e rendimento escolar.....	322
3.7. Considerações Finais	325
SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO	328
II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO	330
Capítulo 4: Objetivos do Estudo	330
4.1. Objetivo geral	330

4.2.Objetivos Específicos	330
Capítulo 5: Metodologia	332
5.1.Amostra do estudo	332
5.2.Instrumentos de avaliação	333
TECA.....	333
MSCEIT.....	338
NEO-FFI.....	342
5.3.Procedimento	345
5.4.Resultados	347
5.4.1. Descrição da metodologia estatística	347
5.4.2. Consistência Interna dos Instrumentos	349
5.4.3. Caraterização e Comparação por Género.....	351
5.4.4. Relação entre as dimensões das 3 escalas	354
5.4.5. Relação entre as classificações a Matemática A Português e as diferentes escalas	358
5.4.6. Modelos de Regressão.....	361
5.6. Limitações.....	364
CAPÍTULO 6: Discussão e Conclusões	366
6.1. Discussão dos resultados.....	366
6.2. Conclusões.....	376
CAPÍTULO 7: Futuras Investigações.....	378
REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	380
ANEXOS	421
Anexo 1: Questionário MSCEIT e Informação aos alunos.....	421
Anexo 2: Questionário NEO-FFI	421
Anexo 3: Questionário TECA.....	421
Anexo 4: Autorização do Ministério da Educação	421

Anexo 5: Informações para os professores aplicadores	421
Anexo 6: Autorizações Alunos menores e maiores de idade	421
Anexo 7: Modelos de regressão linear	421
ANEXO 1: Questionário MSCEIT e Informação aos alunos	423
ANEXO 2. Questionário NEO-FFI.....	451
ANEXO 3. Questionário TECA	453
ANEXO 4. Autorização do Ministério da Educação.....	455
ANEXO 5. Informações para os professores aplicadores.....	457
ANEXO 6. Autorizações Alunos menores e maiores de idade	459
ANEXO 7. Modelos de regressão linear	461
ÍNDICE DE QUADROS	463
ÍNDICE DE TABELAS.....	465
ÍNDICE DE FIGURAS	467

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a [esperança](#) naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma [alegria](#),
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama)

INTRODUÇÃO

Contextualização e Relevância do Estudo

O rendimento escolar dos alunos tem um impacto importante na vida futura dos estudantes e é influenciado por diferentes variáveis, embora a inteligência cognitiva ainda surja para pais, professores e crianças como o garante de um bom rendimento escolar.

Para Perez Serrano (1998, cit in Adell 2002:27) diz-nos que falar de rendimento escolar é falar de um termo complexo condicionado por inúmeras variáveis e pela interação de diversos referentes como a inteligência, a motivação, a personalidade, as atitudes, os contextos e, podemos acrescentar, as emoções.

Nas últimas décadas o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar têm procurado perceber qual a influência que a inteligência académica, a personalidade ou outras inteligências consideradas não académicas como a inteligência social, emocional e prática têm no rendimento escolar e na vida futura dos estudantes.

A partir da década de 90 do século XX a pesquisa das diferenças individuais tem revelado um interesse renovado e particular sobre as habilidades emocionais, como recursos pessoais dos indivíduos (Extremera; Fernández-Berrocal e Salovey, 2006:42). A Inteligência Emocional como um novo constructo psicológico é responsável por essa situação ao trazer uma nova panóplia de estudos que procuram explicar o comportamento humano. A importância e o papel que a Inteligência Emocional poderia ter no sucesso académico e no ajustamento emocional dos estudantes passou a ser amplamente considerado.

Com efeito, diferentes autores apontam que a aquisição de competências emocionais podem surgir como pré-requisitos, para que o estudante possa aceder de forma mais eficaz aos conhecimentos académicos apresentados na sala de aula (Humphrey et al., 2000:235; Steiner e Perry, 2000:25). Também Graczyk et al. (2002:286) refere que “tentativas eficazes de abordar as necessidades sociais e emocionais dos estudantes podem promover o desempenho académico e a cidadania e diminuem a probabilidade de que os estudantes participem de comportamentos mal

adaptativos e perigosos, como a violência, o consumo de substâncias tóxicas e as atividades sexuais precoces e inseguras”.

Ao nível do bem-estar individual a inteligência emocional também tem surgido como relacionada com a satisfação com a vida e resistência a doenças emocionais (Woyciekoski e Hutz [s.d.]) e com a disponibilidade psicológica (Parker 2002:357).

O campo da personalidade, embora contemple mais anos de pesquisa, ainda se apresenta em constante estudo e discussão. Ao nível da relação entre a personalidade e o desenvolvimento psicossocial e académico do estudante, diferentes estudos (Abraham e Bond, 2003; Akomolafe, 2013; Chamorro-Premuzic e Furnham, 2003; Conrad, 2005; Farsides e Woodfield, 2002; Ferreira e Alves, 2011; Feyter et al., 2012; Pérez et al., 2015) revelaram a existência de relação entre determinadas dimensões da personalidade e um maior ajustamento psicossocial e académico.

Na meta-análise realizada por Poropat (2009), onde se analisou o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade e o desempenho académico, a Conscienciosidade apresentou-se como o fator com maior capacidade de predição do rendimento académico dos adolescentes: “Conscientiousness has the strongest association with academic performance of all the FFM dimensions” (pp. 334). Quanto maior for a conscienciosidade de um aluno maior a probabilidade de conseguir atingir com êxito os objetivos do sistema de ensino. Neste estudo o autor salienta a importância da personalidade no comportamento académico dos estudantes e refere que se deveria passar a considerar além de um fator *g* a existência de um factor *w*.

As diferenças individuais em relação ao sexo têm ditado muitos preconceitos e estereótipos de género. A nível escolar tem motivado muitos estudos onde se procura analisar até que ponto essas diferenças cognitivas existem e em que sentido se poderão compensar rapazes e raparigas, de forma a atenuá-las na escola.

Por todas estas razões elaborámos o presente estudo intitulado: ***“Personalidade, Inteligência Emocional e diferenças de género no rendimento escolas dos alunos do ensino secundário (12º ano) do concelho de Setúbal”***.

Discrição da Investigação

O rendimento escolar do aluno apresenta-se como uma das dimensões mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. Este surge como um conceito multifacetado sendo influenciado por inúmeras variáveis além da inteligência cognitiva.

Este trabalho estuda a relação entre as variáveis não cognitivas – personalidade e inteligência emocional – e a variável sexo no rendimento escolar dos estudantes, adolescentes, do 12º ano de escolaridade.

A presente investigação insere-se na área de conhecimento: Personalidade, Avaliação e Tratamento Psicológico inscrita na Universidade de León, Departamento de Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação e procura analisar a relação existente entre a personalidade, a inteligência emocional e as diferenças de género no rendimento escolar dos alunos do 1º ano a Matemática A e Português.

O estudo é de carácter descritivo, transversal e quantitativo e tem como amostra 108 (59 raparigas e 49 rapazes) estudantes do 12º ano de três escolas secundárias do concelho de Setúbal.

A presente dissertação está organizada em duas partes: uma teórica e outra empírica. Na primeira parte é feita uma abordagem reflexiva sobre os domínios da personalidade, da inteligência emocional e do rendimento escolar tendo em conta não só a sua definição como as relações existentes entre os diferentes conceitos; na segunda parte é apresentada a investigação desenvolvida.

Mais concretamente, a primeira parte deste trabalho é composta por três grandes capítulos. O capítulo I começa com uma breve análise das diferentes concepções de personalidade, enfocando a sua origem, as diferentes teorias e perspectivas que sobre elas se foram desenhando. Neste ressalva-se a abordagem dos traços, por ser aquela que enquadra o instrumento de avaliação da personalidade selecionado para a presente investigação. No final do capítulo são feitas algumas considerações finais acerca da temática apresentada.

O segundo capítulo versa sobre a inteligência emocional. Começamos com a análise da relação entre emoção e cognição para nos dedicarmos mais especificamente

aos conceitos de inteligência e emoção, no sentido de enquadrar o constructo embrionário da inteligência emocional. A compreensão do conceito carece da análise das diferentes formas de como este foi conceptualizado e das medidas de avaliação desenvolvidas para satisfazer essas concepções. Aqui daremos especial destaque ao modelo de inteligência emocional como aptidão de John Mayer e Peter Salovey e ao instrumento de medida desenhado pelos mesmos para avaliar o conceito (MSCEIT) e que será utilizado na nossa investigação. Faremos também uma análise sobre a relação entre a personalidade, medida pelo modelo dos cinco grandes fatores, e a inteligência emocional; e a existência de diferenças entre géneros em provas de inteligência emocional.

O *terceiro capítulo* concentra-se na análise do rendimento académico. Partindo da sua definição esboçam-se os modelos explicativos e os fatores protetores e de risco que, de acordo com a teoria, têm influência no bom ou mau desempenho dos alunos. Neste capítulo serão também analisadas, sob a égide de diferentes estudos, as relações encontradas entre o rendimento escolar e as variáveis: personalidade, inteligência emocional e diferenças de género.

A **segunda parte** deste trabalho apresenta o estudo empírico, os objetivos definidos, a amostra selecionada, os instrumentos e procedimentos necessários para levar a cabo a investigação. São apresentados os resultados obtidos e é feita a discussão dos mesmos à luz dos objetivos traçados. No final apontam-se as limitações do estudo e as conclusões estabelecidas. De seguida expõe-se de forma breve o conteúdo de cada capítulo:

No *quarto capítulo* explicitam-se os objetivos que motivaram a realização do presente estudo. No *quinto capítulo* é definida a amostra, os instrumentos selecionados para a recolha dos dados e os procedimentos adotados. Aqui também é feita a exposição e análise dos dados, bem como expressas as limitações encontradas na presente investigação.

O *sexto capítulo* é dedicado à discussão dos dados e conclusões inerentes à investigação desenvolvida. No *sétimo capítulo* são deixadas linhas de investigação futura.

PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: PERSONALIDADE

“A história da noção de «personalidade» começa com a concepção da «alma» como sopro e passará, na modernidade, pela invenção do «Eu»”.

Martinho (2008:18)

1.1. Origem do termo/Etimologia

O termo personalidade surge frequentemente na gíria do quotidiano como forma de categorizar determinada pessoa, através de determinados comportamentos ou características que a mesma apresenta.

Para Hansenne (2004:20), esta necessidade de descrever os outros em termos de personalidade deve-se (1) à necessidade que temos de ter imagens coerentes consistentes das pessoas que nos rodeiam; (2) de evocar uma força superior que exerce influência sobre o comportamento e pensamentos dessa pessoa e (3) distinguir, definir ou catalogar determinada pessoa através dos seus traços salientes, diferenciando-a de outras pessoas.

As definições do termo de personalidade têm surgido amiúde no universo científico e fora dele, de tal forma que Heatherton e Nichols (1994 In Lima&Simões 1997:13) consideraram que a “personalidade pode ser definida de forma a englobar praticamente todos os aspetos da experiência humana”.

Se remontarmos à origem do termo personalidade facilmente chegamos a um tempo, em que a Psicologia como disciplina ou ciência da mente ainda não existia.

A origem do termo personalidade (do latim «persona») remonta à antiguidade, ao teatro greco-romano onde «persona» (a máscara do ator romano, que dava vida a dramas gregos) era utilizada para representar diferentes emoções e atitudes. “Tais máscaras não constituíam de todo disfarces, antes correspondendo a expressões faciais específicas, que davam origem a interpretações comuns” (Hansenne 2004:21). As máscaras procuravam retratar de forma fiel o sentimento a transmitir de modo a que não desse lugar a ambiguidade.

Neste sentido, cada ator tinha a sua «persona» e esta permanecia imutável até ao fim do espetáculo, “tal como habitualmente se considera que a personalidade se mantém constante durante a vida” (ibidem:21).

De acordo com Lima (1997:14) nos escritos de Cícero, o termo *persona*, apresentava pelo menos quatro sentidos e todos relacionados com o teatro: (1) a personalidade como um conjunto de características pessoais do ator e que representam o que a pessoa realmente é; (2) a personalidade vista como a forma pela qual a pessoa aparece aos outros e não como realmente é e, neste sentido, equivale à *máscara*; (3) a personalidade como o papel que a pessoa representa na vida, tal como o *personagem* num drama; (4) a personalidade como um conjunto de qualidades indicativas da distinção e da dignidade, que fazem do ator uma *‘estrela’*.

Durante vários séculos o estudo da personalidade ficou circunscrito a apenas alguns trabalhos filosóficos, tendo retomado no início do século XX com os trabalhos de Wundt, Galton, Janet e Charcot. No entanto, o estudo da personalidade como uma nova área da psicologia só emerge nos anos 30 do século XX, passando por fases de grande desenvolvimento e muita crise. A publicação do livro de Allport - *Personality: A Psychological interpretation*, 1937; e de Murray *Explorations in Personality*, 1938 acabou por introduzir o estudo científico da personalidade nos Estados Unidos da América e o aparecimento da psicologia da personalidade. Em 1937 Allport (Allport, 1937 ibidem:14) indicava a presença de pelo menos cinquenta significados diferentes para o termo personalidade. Este optou por considerá-la como uma organização dinâmica dos sistemas bio-sociais¹ que determinam a adaptação única do indivíduo ao mundo. Esta definição revela o pensamento do autor que vê a personalidade como um sistema organizado, fisiológico e psicológico, que tem implícitos certos pensamentos e comportamentos característicos das relações do indivíduo com o ambiente.

A diversidade de significados e definições para o termo personalidade é resultado da diversidade de perspetivas e funções, pelas quais se procura definir o construto personalidade, que foram sendo assumidas. Esta será, igualmente, o reflexo da preferência teórica dos investigadores.

¹“Os sistemas bio-sociais incluem traços, hábitos, motivos e valores cujas diferenças individuais são parcialmente

No quadro seguinte podemos observar algumas das definições, que foram sendo dadas, ao longo dos anos pelos diferentes teóricos.

QUADRO 1.1 Definições de personalidade

Autor	Definição
Allport (1937)	“organização dinâmica, no seio do indivíduo, de sistemas psicofísicos que determinam o seu comportamento caraterístico e os seus pensamentos”.
Eysenck (1953)	“organização mais ou menos firme e durável do carácter, do temperamento, da inteligência e da dimensão física de um sujeito”.
Cattell (1950)	“aquilo que permite uma predição do que uma pessoa, numa dada situação, vai fazer”.
Byrne (1966)	“combinação de todas as dimensões relativamente duráveis de diferenças individuais que podem ser medidas”.
Linton (1986)	“conglomerado organizado dos processos e dos estados psicológicos pertencentes a um indivíduo”.

Construído a partir de Hansenne 2004:23

Carver e Scheier (2000, In Hansenne 2004:23) consideram que nestas definições podemos enfocar alguns pontos:

1. A personalidade apresenta-se com uma organização e não uma justaposição de peças;
2. A personalidade é ativa, corresponde a um processo dinâmico no indivíduo e não se encontra num local específico;
3. A personalidade corresponde a um conceito psicológico cujas bases são fisiológicas;
4. A personalidade apresenta-se como uma força interna que determina como o sujeito se comportará;
5. A personalidade é constituída por padrões de respostas recorrentes e consistentes;
6. Tal como os pensamentos, sentimentos e comportamentos, a personalidade não se reflete apenas numa direção mas em várias.

De uma forma geral, embora existam dezenas de definições de personalidade podem-se considerar a existência de comunalidades entre as definições das diferentes teorias, a saber, a personalidade apresenta-se como estável - não nos tornamos pessoas diferentes de um dia para o outro -; organizada - resultado da interação dos mecanismos biológicos inatos e do meio -; e distintiva - característica de cada indivíduo.

A ênfase dada a cada uma destas características está diretamente relacionada com a perspetiva teórica/modelo subjacente. Assim, a perspetiva de personalidade inerente ao modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (FFM) realça os dois primeiros aspetos considerando os traços como regularidades recorrentes que se organizam de forma distintiva em cada indivíduo.

Nos estudos sobre a personalidade é frequente encontramos termos que com ela estão relacionados, podendo até significar a mesma coisa. É o caso de temperamento e carácter.

Embora sejam termos distintos, temperamento e personalidade são utilizados muitas vezes de forma imprecisa. O temperamento apresenta uma base biológica. Surge na infância e continua a desempenhar um papel na vida adulta, na determinação de comportamentos. Reflete a dimensão afetiva e emocional da personalidade. Buss & Plomin, 1984 (In Hansenne 2004:24) consideram o temperamento como “traços inatos da personalidade, cuja origem é iminentemente genética”. Estes, apesar da carga hereditária, podem ser modificados pela experiência.

Outros autores como Loehlin (1992, In Ibidem 2004:24) salientam que, não é demonstrado de forma clara que a genética pode influir mais especificamente no temperamento que na personalidade, considerando-se que os fatores genéticos também exercem influência sobre a personalidade.

O termo carácter surgiu durante muito tempo como sinónimo de personalidade. Este traduzia a aderência da pessoa a valores e costumes da sociedade em que vive. Contudo, nos dias que correm o termo carácter já não tem grande expressão e muitos autores como Allport adotaram o termo traço em detrimento da noção de carácter.

A relutância pela utilização do termo carácter por muitos autores prendeu-se com o elevado cariz moral que a ele se encontrava associado. Este era utilizado de forma trivial sobretudo para tecer um juízo de valor negativo.

Neste sentido, Allport (1937, ibidem 2004:26) considera que o termo traço “tem a vantagem de ser uma noção desprovida de conotações morais, além de representar com clareza um termo científico”.

Como vimos, o campo da personalidade tem sido envolto em grande ambiguidade e controvérsia, sendo marcado por termos relacionados, por inúmeras definições que desenhavam uma caracterização do conceito de acordo com um ponto de referência individual. Uns procuraram construir uma teoria mais abrangente do que seria a personalidade, outros detiveram-se em alguns aspetos da personalidade.

Embora em muitas definições convencionais da personalidade se tenha excluído o papel das diferenças físicas e intelectuais, apesar de se reconhecer a sua influência na personalidade e comportamento dos indivíduos; muitas outras teorias consideraram o conjunto dos aspetos físicos e intelectuais como parte do constructo da personalidade.

No ponto seguinte abordaremos a influência que os aspetos biológicos ou do meio podem exercer na personalidade.

Em suma, o termo personalidade é central em psicologia e é resultado da necessidade de diferenciar os indivíduos através das suas características individuais. Este não é de fácil definição, tem atravessado diferentes épocas (desde a antiguidade até aos nossos dias) e escrutinado de diferentes formas (biológica, genética, ambiental).

Seguidamente será feita uma exploração das diferentes teorias da personalidade, considerando o modo como os diferentes investigadores abordaram e incorporaram cada uma destas questões na sua forma de perceber e conceber o constructo personalidade. Daremos especial relevo à teoria disposicional, ao traço, e ao Modelo dos Cinco Fatores da Personalidade (Big Five ou FFM), por ser aquele que fundamenta o instrumento de avaliação da personalidade selecionado para este estudo.

Devemos referir que as diferentes teorias adotaram uma ou outra abordagem no estudo da personalidade: a abordagem idiográfica e a nomotética.

A abordagem idiográfica aborda o sujeito como uma pessoa única. Neste sentido, devemos-nos concentrar num indivíduo e observar as suas características (uma a uma) nas mais diversas situações, como sucede nos estudos de caso (Hansenne, 2004:43). É feita uma análise sistemática do sujeito recorrendo-se à observação dos seus comportamentos no dia-a-dia, em provas experimentais específicas, em entrevistas clínicas ou testes e questionários. “ A generalização destas informações a outros indivíduos é difícil, pois tanto as características dos outros sujeitos como as situações nas quais estas mesmas informações se manifestam não são necessariamente comparáveis” (Hansenne, 2004:43).

A abordagem nomotética é aquela que tem predominado na psicologia da personalidade. Esta abordagem centra-se no estudo das características de um grande número de indivíduos e na comparação entre eles. Os sujeitos são observados nas mesmas condições procurando-se deduzir características estáveis e suscetíveis de os diferenciar (Hansenne, 2004:44).

Para alguns investigadores, sobretudo os clínicos a abordagem idiográfica apresenta-se como a que conduz de forma mais segura à descrição, explicação e predição dos comportamentos.

Outros consideram que as abordagens devem ser complementares, uma vez que é difícil generalizar através de um caso particular, tal como o fez Freud. “Parece sensato tirar proveito, simultaneamente, das descrições completas e extraídas dos casos clínicos, mas também testar as hipóteses elaboradas a partir dessas mesmas descrições realizadas relativamente a um grande número de sujeitos” (Hansenne, 2004:45).

1.2. Teorias da Personalidade

Feist & Feist (2008:4) definem teoria como “um conjunto de pressupostos relacionados que permite aos cientistas utilizar o raciocínio lógico-dedutivo para a formulação de hipóteses testáveis”. Esta representa, desta forma, um conjunto de ideias, princípios que ainda não foram provados, que ainda não têm validade estabelecida e que

precisam passar pelo raciocínio dedutivo até serem transformados em hipóteses testadas e validadas.

Hansenne (2004:35) refere que as teorias têm dois objetivos principais, consistindo o primeiro na explicação do fenómeno em causa e o segundo na predição das novas informações. Isto significa que, por exemplo, as teorias que sustentam a influência da hereditariedade na personalidade devem conseguir provar do porquê do comportamento dos filhos se assemelhar ao dos pais; ou conseguir predizer o comportamento de determinada pessoa, como ela se deverá comportar em determinadas situações.

Para se construir uma teoria existem determinados passos que devem ser tidos em conta (Ibidem, 2004:35), a saber:

- Observação. Consiste na descrição das características das variáveis estudadas e da relação entre elas.
- Generalização. Procura-se a generalização das observações, no sentido em que, aquando da observação de um objeto/sujeito, aquilo que é verdade para um indivíduo também o seja para o outro.
- Verificação das generalizações. Análise dos dados obtidos e sua generalização.
- Construção de uma teoria. Formulação de uma teoria a partir das generalizações verificadas.

Para Feist & Feist (2008:9-11) “o critério mais importante de uma teoria útil é a sua capacidade de estimular e orientar pesquisas posteriores”. Além deste critério que define a utilidade de uma teoria, deve-se igualmente ter em conta se esta é *refutável*, se *organiza e explica o conhecimento*, se sugere *soluções práticas* para problemas quotidianos, se é *consistente* com o seu conteúdo, se é *simples ou parcimoniosa*.

Várias foram as teorias desenvolvidas ao longo dos tempos, refletindo a perspetivas dos diferentes teóricos. As mesmas foram agrupadas em quatro correntes/famílias, sendo que as teorias de cada família partilham algumas características: teoria psicodinâmica (psicanalítica e neo-analítica); teoria

humanista/existencial; teoria disposicional e teoria do comportamento e da aprendizagem.

Seguidamente abordaremos de forma mais acurada as teorias consideradas mais populares e de forma mais sucinta as restantes, tendo consciência do trabalho exaustivo - não sendo esse o objetivo do nosso trabalho - que seria descrever ao pormenor todas as teorias da personalidade que trouxeram um contributo significativo para o estudo das diferenças individuais.

1.2.1. Teorias Psicodinâmicas

As teorias psicodinâmicas procuram explicar a natureza e o desenvolvimento da personalidade realçando o papel das motivações, emoções de outras forças internas nesse processo. Além disso, realçam o papel que a resolução dos conflitos psicológicos do início da infância vai ter no desenvolvimento da personalidade.

- Freud e a Psicanálise

A teoria de Freud é provavelmente a teoria mais popular. A abordagem de temas como o sexo e a agressão tornaram-na interessante e apetecível à população geral.

Na sua teoria Freud dá relevo ao papel do inconsciente na vida do indivíduo e à existência de impulsos que regem grande parte do comportamento das pessoas. A personalidade apresenta-se, desta forma, como “um conjunto dinâmico constituído por componentes incessantemente em conflito, sendo dominada por forças inconscientes” (Hansenne, 2004:113).

Assim, em 1890, Freud elaborou a primeira teoria dinâmica da personalidade - a primeira tópica (Freud, 1964 In Hansenne, 2004:114) - que se materializa na existência de dois grandes níveis: o *inconsciente* e o *consciente*. O *inconsciente* apresenta o nível inconsciente e o nível *pré-consciente*.

No nível *inconsciente* encontramos os impulsos, pulsões, instintos que se encontram além da nossa percepção e que motivam as nossas palavras, sentimentos e ações.

Freud criou também a figura de um guardião, sensor (censura) dos processos inconscientes. Este seria responsável por disfarçar, mascarar os pensamentos e impedir que as memórias indesejáveis, que causam ansiedade, entrassem na percepção.

O *pré-consciente* estaria repleto de elementos que não são conscientes mas que a qualquer momento se podem tornar conscientes.

O *consciente*, embora desempenhando um papel de menor relevo na teoria de Freud, é o único nível de vida mental diretamente disponível ao indivíduo (vide figura 1.2).

Esta teoria acerca da vida mental é, em 1923, complementada pela segunda tópica que postulou a divisão da mente em três instâncias: o *id*, o *ego* e o *superego*, resultando a personalidade da luta destas três instâncias.

O *id* encontra-se no nível inconsciente e é regido pelo princípio do prazer, sendo a instância mais instintiva da nossa personalidade, e compreende sobretudo a nossa energia sexual, a libido, e as necessidades primárias de sobrevivência como a fome, a sede, a proteção.

O *Ego* (ou Eu) é a única instância da mente em contato com a realidade. Desenvolve-se durante a infância, a partir do *id*, é governado pelo princípio da realidade e tenta substituir o princípio do prazer do *id* (Hansenne, 2004:116). O *ego* é a única fonte de comunicação do indivíduo com o mundo externo e, deste modo, é quem toma decisões e realiza o que quer a personalidade.

O *Superego* representa o conjunto de normas sociais e comportamentos aceitáveis pela sociedade. Este funciona de acordo com os princípios morais baseados em valores da sociedade e que definem o que é o bem e o mal.

Apesar de aparentemente bem delineadas e definidas, Freud (1933/1964 In Feist & Feist, 2008:31) salienta o facto de que as diferentes divisões entre as diferentes instâncias da mente não são estanques e que o seu desenvolvimento pode variar significativamente de indivíduo para indivíduo. Deste modo, há indivíduos a quem o *superego* não cresce após a infância; outros cuja personalidade pode ser dominada pelo *superego*, à custa de sentimentos de culpa e de inferioridade e os que apresentam

constantes flutuações de humor e ciclos alternados de autoconfiança e autodepreciação, como resultado de um controlo da personalidade alternado entre o id e o superego (vide figura 1.3).

Não obstante os níveis de vida mental e instâncias definidas na estrutura da personalidade, deve-se também considerar as motivações, forças (impulsos) que estão por detrás das ações dos indivíduos. Neste sentido, Freud considera a existência de uma dinâmica que explica essas forças.

Os impulsos operam como um estímulo interno que possui uma força motivacional constante. Estes originam-se no id e, contrariamente aos estímulos externos, estes não podem ser evitados por meio da fuga.

A satisfação e a tomada de consciência das necessidades do id, desencadeia no indivíduo uma ansiedade manifesta e a necessidade de controlar essas pulsões agressivas e sexuais, para que o controlo sobre este (id) possa ser exercido.

Neste sentido, Freud (e mais tarde a sua filha Anna) desenvolveu a teoria dos mecanismos de defesa que procuram evitar que esses desejos alcancem a consciência. Os principais mecanismos de defesa definidos por Freud (In Feist & Feist, 2008:35) são: Repressão; Formação reativa; Deslocamento; Fixação; Regressão; Projeção; Introjeção e Sublimação.

Freud (In Feist & Feist, 2008:35) perspetivou o desenvolvimento da personalidade ao longo de diferentes estágios e passando por várias fases, tendo em conta as experiências e resolução dos conflitos infantis: o (1) Estágio infantil/Período Infantil (primeiros 4 ou 5 anos de vida) marcado pela fase oral, fase anal e fase fálica (esta fase seria também marcada pelo complexo de Édipo); (2) Período de latência; (3) Período Genital; (4) Maturidade Psicológica.

Apesar de ser a teoria psicológica que maior impacto teve durante todo o século XX, sobretudo a nível cultural, levantou inúmeros olhares discordantes ao atribuir uma sexualidade às crianças e considerar a existência de forças inconscientes que motivam os nossos comportamentos.

De acordo com a comunidade científica (Hansenne, 2004:120) a teoria apresenta inúmeros problemas: (1) a teoria ser de difícil testagem, possuindo conceitos vagos e ambíguos, não sendo descritos de modo operacional (tal como o conceito de líbido); (2) a utilização única do estudo de caso, que acarreta uma grande subjetividade; (3) a posição demasiadamente masculina da teoria

Historicamente, o aparecimento de uma teoria que colocava o homem, ser controlado, racional e perfeito, à mercê dos impulsos sexuais e agressivos teve um efeito catastrófico. Choveram insultos, crítica e dúvidas quanto à sua validade. No entanto, a grande importância que lhe foi dedicada, embora negativa na altura, ajudou à divulgação e popularidade da mesma que, apesar de duvidosa, contribuiu com uma importante noção acerca do funcionamento do espírito, tal como a noção de inconsciente (IDEM).

- Adler e a Psicologia Individual

Adler considera o indivíduo como uma pessoa inteira que desenvolve um percurso, ao longo da vida, de passagem da imaturidade à maturidade. A sua teoria assenta na ideia de que as pessoas são responsáveis por aquilo que são, decidindo elas próprias a direção que a sua vida vai tomar e, independentemente da direção tomada, procuram alcançar a perfeição dentro do que eles próprios estabeleceram (Hansenne, 2004:129-132).

Para o autor o indivíduo apresenta-se como social, refletido, sabe o que quer e responde, através dos seus comportamentos, às frustrações infantis para alcançar um nível superior. Neste sentido, deve cumprir três tarefas na vida: inserir-se na sociedade, consagrar tempo a um trabalho e desenvolver relações amorosas. É através destas três tarefas inevitáveis que a criança vai desenvolver os seus interesses sociais.

Na sua teoria Adler rejeita completamente não só as ideias Freudianas de que o indivíduo é constituído pelo Id, pelo Eu e complexos; como também a importância da sexualidade na personalidade, não aderindo à universalidade do complexo de Édipo. Assim, contrariamente a Freud, que reduziu toda a motivação ao sexo e à agressão, Adler via as pessoas motivadas por influências sociais e pela luta para alcançar a superioridade e o sucesso.

- Jung e a Psicologia Analítica

Carl Gustav Jung, colega de Freud distanciou-se da psicanálise e estabeleceu uma teoria da personalidade denominada psicologia analítica.

Jung rejeita a teoria da sexualidade a que Freud dedicou tanta importância, interpreta os sonhos de forma diferente e encara a relação pais e filhos noutra perspetiva. Jung é fortemente influenciado pela parapsicologia, dando relevo às experiências extrassensoriais.

Para o cientista, “cada um de nós é motivado não apenas por experiências reprimidas, mas também por certas experiências marcadas pela emoção, herdadas de nossos ancestrais” (Feist & Feist, 2008:98). Neste sentido, criou a divisão do inconsciente em *inconsciente pessoal* e *inconsciente coletivo*.

O Inconsciente Pessoal diz respeito aos elementos que um dia estiveram na consciência e que podem estar inacessíveis, esquecidos ou reprimidos. Este é exclusivo de cada pessoa e contém memórias e impulsos infantis reprimidos e experiências originalmente percebidas abaixo do patamar da nossa consciência (Feist & Feist, 2008:104).

O Inconsciente Coletivo diz respeito aos elementos que nunca experimentamos individualmente, correspondem a experiências ancestrais e são comuns a todos os indivíduos. Este inconsciente é composto por *arquétipos* que representam experiências universais e que nos levam a agir de determinada forma em diferentes contextos. O Inconsciente Coletivo nunca foi consciente e a sua presença é decorrente de transmissão genética.

Para Jung (Feist & Feist, 2008:105) os arquétipos distinguem-se dos instintos. No entanto, ambos ajudam a moldar a personalidade. Estes expressam-se através dos sonhos, fantasias e alucinações.

Jung (Feist & Feist, 2008:106) considerou que cada arquétipo tinha uma vida e uma personalidade própria. De entre os inúmeros arquétipos alguns dos conceituados foram: Persona; Sombra; Anima; Animus; Grande Mãe; Velho Sábio; Herói e Self.

De acordo com Hansenne (2004:124) os arquétipos “(...) não aparecem sob as suas formas específicas, mas apenas sob a forma de representações que rapidamente vêm à consciência”. Sensações de *déjà vu* representam exatamente isso, o facto de outros antes de nós terem visto a mesma coisa.

A teoria de Jung (Feist & Feist, 2008:115) considerou ainda a existência de diversos tipos psicológicos que decorriam da união de duas atitudes básicas – a introversão e a extroversão e de quatro funções distintas – pensamento, sentimento, sensação e intuição.

Para o autor atitude representaria “uma disposição do psiquismo para agir ou reagir de uma certa maneira face aos acontecimentos externos” (Hansenne, 2004:125). Neste sentido, cada pessoa apresenta uma atitude introvertida ou extrovertida. Uma noção importante a reter seria a de que o psiquismo funcionava graças à energia da libido, sendo as noções de extroversão definidas de acordo com a direção que essa energia tomava (Idem).

As pessoas psicologicamente saudáveis são aquelas que conseguem o equilíbrio entre a introversão e a extroversão.

Feist & Feist (2008:119) referem que as quatro diferentes funções encontram-se segundo uma hierarquia, e que a maior parte das pessoas apenas cultiva uma função, podendo, no entanto haver indivíduos que cultivem duas ou mais funções. Ter as quatro funções altamente desenvolvidas implica que o indivíduo tenha alcançado a autopercepção ou a individuação – transformação do indivíduo numa pessoa inteira.

Quando se atinge a Autopercepção o indivíduo é capaz de reduzir a sua persona, reconhece a sua *anima* ou *animus* e adquire um equilíbrio operacional entre a introversão e a extroversão (Idem). Estes indivíduos estabeleceram um equilíbrio entre as quatro funções psicológicas.

Para Jung (Feist & Feist, 2008: 120-123; Hansenne, 2004:127) o desenvolvimento da personalidade do indivíduo processava-se ao longo de diferentes estágios representados por quatro períodos fundamentais: infância, juventude, meia-idade e velhice.

Para a definição da sua teoria Jung (Feist & Feist 2008:123-129) procurou informação em diversas áreas, como a sociologia, história, antropologia, biologia, física, filologia, religião, mitologia e filosofia. A recolha de dados (Feist & Feist (2008:124) foi feita através de testes de associação de palavras e análise dos sonhos.

As críticas negativas apontadas a Jung centram-se, tal como na teoria de Freud, no facto de muitos conceitos apresentados não serem bem definidos e não poderem ser testados cientificamente. Estes serão aceites mais pela fé do que pelas evidências empíricas. De acordo com Hansenne (2004:129) não existe uma definição operacional dos diferentes arquétipos, não se sabendo também como medi-los. Estes são conceitos vagos e pouco palpáveis, constando que advieram das experiências interiores de Jung. Além disso, o conceito de inconsciente é também muitas vezes exposto de forma ambígua.

Apesar das limitações que lhe foram apontadas, a teoria de Jung deu um grande contributo à psicologia da personalidade, nomeadamente ao definir os conceitos de introversão e extroversão. No seu trabalho com os pacientes (Hansenne,2004:128) Jung introduziu a importância dos grupos de entajuda, como foi o caso dos alcoólicos anónimos.

- Fromm e Psicanálise

A teoria de Fromm baseia-se no impacto que os fatores sociológicos (a industrialização do séc XIX, o fascismo, o capitalismo, o comunismo, por exemplo) podem ter sobre a personalidade.

Para o autor (Hansenne, 2004: 148) a personalidade resulta da interação dinâmica entre as necessidades inerentes à natureza humana e as forças exercidas pelas normas sociais e pelas instituições. Esta é refletida na orientação de caráter do indivíduo, ou seja, na forma relativamente constante de relacionar-se com as pessoas e as coisas.

O relacionamento das pessoas com o mundo processa-se de duas formas (Feist & Feist, 2008:196): (1) ao adquirir e utilizar coisas (assimilação) e ao relacionar-se

com o *self* e com os outros (socialização). Esta relação entre as pessoas e as coisas poderia ocorrer de forma produtiva ou negativa.

Para se adaptarem a um mundo em mutação os indivíduos apresentavam a capacidade para raciocinar. Esta capacidade permitia a sobrevivência do indivíduo mas também o obrigava a resolver dicotomias básicas insolúveis (dicotomias existenciais), como a dicotomia entre a vida e a morte, a conceptualização da meta de auto-realização completa e a dicotomia da solidão, que considera que as pessoas são na sua essência solitárias embora não tolerem a solidão.

Na sua teoria Fromm rejeita as concepções Freudianas, que consideram a importância da libido na determinação de traços caracterológicos, e adota a perspectiva da orientação social como explicação para os mesmos.

- Teoria Pós-Freudiana de Erik Erickson

Em 1980 Erickson, procura rever e alargar as fases de desenvolvimento psicosexual de Freud. Para Erickson (In Pinto, 2001:278), o desenvolvimento psicológico é impulsionado não só pelos impulsos sexuais inconscientes de Freud, mas também pela capacidade de adaptação social da pessoa ao meio.

Para o autor, “o desenvolvimento da personalidade não está confinado à infância e adolescência, mas ocorre ao longo da vida numa sucessão temporal contínua em torno de oito fases” (Ibidem:279). (vide quadro 1.2).

QUADRO 1.2 Resumo dos oito estágios do Ciclo de vida de Erickson

<u>Estágios</u>	<u>Modo Psicosexual</u>	<u>Crise Psicossocial</u>	<u>Força Básica</u>	<u>Patologia Central</u>	<u>Relações significativas</u>
8 – Velhice (posterior aos 60 anos)	Generalização dos modos sexuais	Integridade <i>versus</i> Desesperança	Sabedoria	Desdém	Toda a humanidade
7 - Idade Adulta (30/60)	Procriatividade	Produtividade <i>versus</i>	Cuidado	Rejeição	Divisão do trabalho e

anos)		Estagnação			partilha de um lar
6 – Juventude (19/30 anos)	Genitalidade	Intimidade <i>versus</i> Isolamento	Amor	Exclusividade	Parceiros sexuais, amigos
5 – Adolescência (12/19 anos)	Puberdade	Identidade <i>versus</i> Confusão de Identidade	Fidelidade	Repúdio de papéis	Grupo de colegas
4 – Idade Escolar (6/12 anos)	Latência	Destreza <i>versus</i> Inferioridade	Competência	Inércia	Vizinhança, escola
3 – Idade do Jogo (3/5 anos)	Genital- Locomotor	Iniciativa <i>versus</i> culpa	Propósito	Inibição	Família
2 – Segunda Infância (2/anos)	Anal – uretro - muscular	Autonomia <i>versus</i> vergonha e dúvida	Vontade	Compulsão	Pais
1 – Primeira Infância (primeiro ano de vida)	Oral-Sensitivo	Confiança Básica <i>versus</i> Desconfiança Básica	Esperança	Retração	Cuidador materno

In Feist&Feist, 2008:262

Em cada estágio o indivíduo tem de enfrentar uma *luta psicossocial* que irá contribuir para a formação da sua identidade. A partir da adolescência essa luta assume a forma de uma *crise de identidade*.

A teoria de Erickson (Feist & Feist, 2008:261) assentou no estudo de crianças, adolescentes, adultos maduros e idosos. Duas das grandes abordagens utilizadas pelo autor são os Estudos Antropológicos, que se baseiam no estudo das populações e comunidades *in loco* e na Psico-história que combina conceitos psicanalíticos com métodos históricos. Erickson (1974, ibidem:263) utilizava-a para demonstrar que cada pessoa é produto do seu período histórico que é fortemente influenciado por líderes excepcionais que experimentaram o conflito de identidade pessoal (como Adolf Hitler, entre outros).

A teoria de Erickson apresenta uma grande importância e relevo por ser uma teoria que considera a existência de um ciclo global de desenvolvimento humano, do nascimento até à morte. Esta foi alvo de diversos estudos de verificação e estimularam grandes investigações empíricas.

Contudo, alguns problemas de validade e de consistência interna foram entretanto identificados. Para Pinto (2001:280), é um teoria “(...) pobre em termos de fundamentação empírica ao basear-se em observações pessoais de casos clínicos seguidos na terapia, em vez de se apoiar nas características dominantes de uma amostra representativa em cada fase do desenvolvimento humano”.

Feist & Feist (2008:267) referem o facto da teoria ser limitada aos estádios de desenvolvimento, não enfrentando questões como traços pessoais ou motivação. Além disso, esta oferece muitas orientações gerais mas poucas específicas.

Hansenne (2004:149) enfatiza o facto de alguns autores terem demonstrado, tendo por base uma amostra de indivíduos sul-africanos, que a teoria de Erickson estava melhor validada relativamente a indivíduos brancos que negros. Acrescenta também a falta de explicação quanto às diferenças entre sexos, no que se refere a determinados conceitos e o facto de que nenhum outro psicólogo seguiu as ideias de Erickson quanto ao desenvolvimento da personalidade, não tendo, a teoria, dado lugar a aplicações práticas, como o são as terapias.

- *Horney e a Teoria Sociopsicanalítica*

A teoria de Karen Horney assenta no pressuposto de que as condições sociais e culturais, especialmente as experiências infantis, são em grande medida responsáveis pela formação da personalidade.

A noção de ansiedade é capital na teoria desta autora ao considerar que todos aqueles que não tiveram as suas necessidades de amor e afeto satisfeitas durante a infância desenvolvem uma *hostilidade básica*, em relação aos seus pais, acabando por sofrer de uma *ansiedade básica* (Feist & Feist, 2008:161) que levará ao desenvolvimento de necessidades neuróticas. Além da noção de ansiedade a autora também concebe aos mecanismos sociais um papel importante no desenvolvimento da personalidade. Com efeito, o desenvolvimento normal da personalidade apenas ocorre se os fatores presentes no ambiente social da criança lhe permitirem adquirir confiança em si mesma e nos outros.

Para reduzir a sua ansiedade, de acordo com Horney (In Hansenne, 2004:133-137) os indivíduos evidenciam três tendências perante si próprios e diante os outros, a saber: o tipo submisso, o tipo agressivo e o tipo desligado.

Horney não considerou que a personalidade fosse determinada exclusivamente por pulsões inconscientes, nem que a libido constituísse a força energética das pulsões. Além disso criticou de forma feroz a ideia que Freud tinha acerca das mulheres.

- *Sullivan e a Teoria Interpessoal*

A teoria de Sullivan foi influenciada pelo quadro conceptual da teoria psicanalítica, embora rejeite, tal como outros investigadores desta corrente, o papel central da sexualidade.

Para Sullivan (*cit in* por Hansenne, 2004:137) a personalidade é definida como “a configuração duradoira das situações interpessoais recorrentes que caracterizam a vida humana”. Deste modo, para compreender a personalidade de alguém dever-se-á estudar as suas relações interpessoais, as relações que o indivíduo mantém com as outras pessoas importantes da sua vida. Estas relações *a dois* começam por se estabelecer com a mãe e culminam com a escolha do parceiro.

Considerando que a personalidade deriva das experiências que vivemos, Sullivan (Feist& Feist, 2008:221-222) determina que esta ocorre em três níveis: prototáxico (primitivo, pré-simbólico); paratáxico (não comunicado de forma adequada às outras pessoas) e sitáxico (comunicação precisa).

Tal como Freud e Jung Sullivan via a personalidade como um sistema de energia. Essa energia podia surgir sobre a forma de tensão (potencialidade para a ação) ou como ações em si mesma (transformação de energia). Sullivan considerou também que as tensões poderiam ser de dois tipos: necessidades e ansiedades.

A sua teoria interpessoal enfatiza a importância dos vários estádios de desenvolvimento, a saber: primeira infância, infância, idade juvenil, pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência posterior e idade adulta.

Um desenvolvimento humano saudável teria como base a capacidade da pessoa para estabelecer laços de intimidade com outra.

Resumidamente, as teorias Psicodinâmicas enfatizam os motivos inconscientes e o conflito intrapsíquico resultante.

A perspetiva psicanalítica é única e representada apenas por Freud. Este concebe a personalidade como “(...) um conjunto dinâmico constituído por componentes incessantemente em conflito, sendo dominada por forças inconscientes; a sexualidade ocupa, nesta teoria, um papel fundamental” (Hansenne, 2004:113).

Outros autores, como Jung, Adler, Horney, Sullivan, Erikson e Fomm, adotaram uma perspetiva neo-analítica. Estes, apesar de fortemente influenciados pela teoria psicanalítica de Freud, afastaram-se desta: ora por considerarem a excessiva importância que Freud atribuía à sexualidade; ora por não atribuírem demasiada importância aos mecanismos inconscientes, dando maior importância ao *Eu* e à influência da cultura.

1.2.2. Teorias Humanistas/Existenciais

As teorias humanistas, teorias existenciais, teorias fenomenológicas, teorias do “eu”, teorias de categorias pessoais ou teorias cognitivas, surgem nas décadas de 50 e 60 e procuram opor-se ao domínio da psicanálise e do behaviorismo na explicação psicológica. “Estas teorias valorizam as experiências mentais subjetivas da pessoa e a necessidade que estas sentem de expandirem as suas fronteiras pessoais e de realizarem ao máximo as suas potencialidades” (Pinto, 2001:280). De entre os seus principais representantes podemos destacar Carl Rogers e Abraham Maslow, que abordaremos de seguida.

- *Rogers: Teoria Centrada no Cliente*

Rogers foi um humanista centrado na ajuda ao cliente. Ao contrário de muitos outros teóricos da personalidade, que se preocupavam sobretudo com o que podia

motivar o comportamento das pessoas, o que as levaria a agir de um ou de outro modo, Rogers preocupou-se mais com o ajudar as pessoas a ultrapassar da melhor forma os problemas que apresentavam. A sua teoria foi criada tendo por base a sua experiência como terapeuta.

A teoria de Rogers (Feist & Feist, 2008:311) assentava na existência de dois grandes pressupostos: a tendência formativa – que se refere à necessidade de evolução de formas mais simples para formas mais complexas, no caso do humano, a evolução de um inconsciente primitivo para uma consciência altamente organizada -; e a tendência atualizante. Esta última seria a mais importante e refere-se à necessidade inata dos organismos de evoluir rumo à conclusão ou à realização dos seus potenciais. Exemplos de necessidades de realização são a satisfação do impulso da fome, a expressão de emoções e a aceitação de si próprio.

A necessidade de manutenção e de expansão também estão incluídas na tendência atualizante. A necessidade de manutenção inclui a manutenção das necessidades básicas e, também, a tendência para resistir à mudança, conservando e protegendo o autoconceito atual de novas ideias, de experiências que não se encaixem perfeitamente. A necessidade de expansão, respeitante à necessidade de melhorar, aprender e mudar. “As necessidades de expansão são expressas de diversas formas, incluindo a curiosidade, a descontração, a exploração de si, a amizade e a confiança de que se pode alcançar o crescimento psicológico” (Feist & Feist, 2008:312).

A tendência atualizante estaria presente, quer nos animais ou plantas, mas apenas o homem possuiria o conceito de self e, desta forma, o potencial para a autorrealização.

De acordo com (Feist & Feist, 2008:313), a tendência atualizante não é sinónimo da autorrealização. A tendência atualizante diz respeito à pessoa como um todo (consciente e inconsciente, fisiológica e cognitiva) às experiências orgânicas do organismo e a autorrealização apresenta-se como “a tendência para atualizar o *Self* na forma como é percebido na consciência” (Idem). Quando as experiências orgânicas da pessoa não se encontram em harmonia com o *Self* percebido há uma discrepância entre a tendência atualizante e a tendência para a autorrealização, resultando em conflito e

tensão interna. Rogers considerou dois subsistemas do *Self*, o autoconceito e o *Self* ideal.

O Autoconceito diz respeito ao eu como é atualmente percebido enquanto o *Self* ideal “(...) representa os projetos objetivos pessoais, tudo o que uma pessoa deseja vir a ser para funcionar no máximo das suas capacidades” (Pinto, 2001:281). Uma grande discrepância entre o autoconceito e o eu ideal revela incongruência e uma personalidade infeliz, enquanto indivíduos que apresentem pouca discrepância entre o seu autoconceito e aquilo que gostariam de ser são mais felizes e psicologicamente mais saudáveis.

De acordo com Rogers as pessoas não saudáveis experimentam uma série de obstáculos como: Condições de valor (condições de aprovação incondicional); Incongruência (entre o organismo e o *self*); Defesas (proteção do autoconceito através da negação e distorção das experiências incongruentes) e Desorganização.

Tendo presente que a personalidade se desenvolve satisfatoriamente se o ambiente for altamente gratificante, ou seja, rico em reconhecimentos (visão positiva), empatia e boas relações interpessoais (Hansenne, 2004:155), Rogers desenvolveu a psicoterapia não diretiva ou a terapia centrada no cliente. Na psicoterapia “(...) o cliente deve perceber o terapeuta como alguém que o aceita totalmente, que revela um olhar positivo incondicional e que pela sua empatia consegue obter uma compreensão global da sua estrutura de personalidade” (Pinto, 2001: 281).

De acordo com Hansenne (2004:156) Rogers foi o primeiro a registar todas as sessões que realizou com um cliente para mostrá-las aos seus colaboradores e ao público.

A teoria de Rogers é considerada pouco científica devido à dificuldade de comprovar muitos dos seus pressupostos e afirmações e por apresentar conceitos considerados vagos (Pinto, 2001:281)

Além disso, o facto de atribuir uma posição central à experiência subjetiva, às auto-observações lança o foco sobre a imprecisão e incompletude das auto-percepções. Isto porque, é mais difícil para o sujeito relatar defeitos do que virtudes, qualidades.

- *Maslow: Teoria Holístico-Dinâmica*

A teoria de Maslow considerava que a pessoa como um todo seria motivada, de forma constante, por diferentes necessidades: Fisiológicas, Segurança, Amor e Pertença, Estima, Autorrealização. Estas apresentam um potencial muito grande de evolução em direção à autorrealização. Neste sentido, as necessidades devem ser satisfeitas, por ordem de prioridades, sendo as primeiras as de nível inferior (fome, segurança, amor, autoestima).

Outra consideração, em relação à motivação, é a de que esta é geralmente complexa, podendo o comportamento de uma pessoa decorrer de vários motivos separados. Maslow considerou também que as diferentes necessidades, além de estarem presentes em todas as pessoas (independentemente da raça, cultura ou geração), respondiam a uma determinada hierarquia (Vide figura 1.1). Esta hierarquia é organizada em função da sua importância, considerando-se que uma necessidade superior não pode ser satisfeita enquanto as necessidades de ordem inferior não o forem.

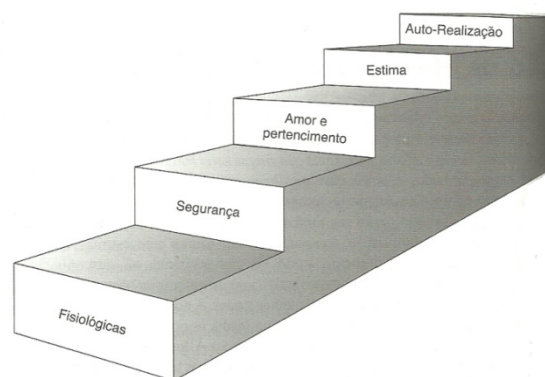


FIGURA 1.1 A hierarquia das necessidades de Maslow. In Feist&Feist, 2008:279

A autorrealização (no topo da hierarquia) pode, no entanto, não acontecer em todas as pessoas que tenham passado pela satisfação de todas as necessidades anteriores. Maslow (Feist & Feist, 2008:281) considerava que para que uma pessoa consiga ultrapassar a barreira da estima para alcançar a da autorrealização, requer que esta adote um conjunto de valores entre verdade, beleza, justiça designados de valores B. Os valores B, (vide imagem 1.2) eram considerados como “metanecessidades”, encontrando-se no último nível das necessidades. Estes valores estariam correlacionados tornando-se no final num só.

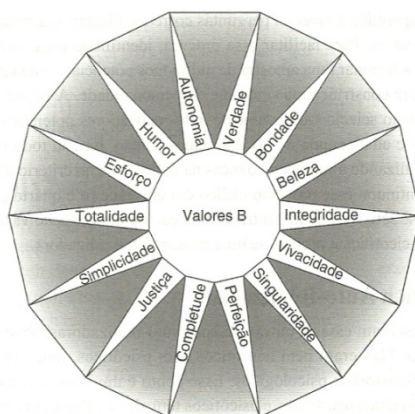


FIGURA 1.2 Valores B de Maslow. In Feist&Feist, 2008:288

De acordo com Maslow (1970 In Feist & Feist, 2008:288), a tendência normal será seguir de forma holística no sentido da totalidade. Contudo, se as metanecessidades das pessoas não forem preenchidas, elas adoecem e sofrem de inadequação, desintegração ou insatisfação, tal como a falta de alimento leva à desnutrição. Neste sentido, a falta de verdade leva à paranoia, a falta de justiça e ordem leva ao medo e ansiedade, a falta de humor e descontração leva à apatia, etc. “A privação de qualquer um dos valores B resulta em *metapatologia*, ou a falta de uma filosofia de vida significativa”. Apenas as pessoas com as quatro necessidades iniciais satisfeitas e que adotam os valores B é que seriam autorrealizadas.

Para medir a autorrealização Shostrom (1974 In Feist & Feist, 2008:295) desenvolveu o Inventário de Orientação Pessoal (POI) que compreendia 150 ítems emparelhados em que o sujeito deveria escolher o par que mais o caracterizava (“aproveito a vida versus não aproveito a vida). Este questionário não apresentou boa validade.

Além deste, outros testes ou medidas de avaliação foram desenvolvidas, como o teste de Mathes e colaboradores (1982, In Hansenne, 2004:161) para avaliar a tendência para viver experiências extremas ou o inventário que mede a satisfação das necessidades de base de Leidy (1994, In Hansenne, 2004:161), o BNSI (Inventário de Satisfação das Necessidades Básicas).

A Psicoterapia, de acordo com a teoria de Maslow (Feist & Feist, 2008:305), deveria ser direcionada ao nível de necessidades em que o indivíduo se encontra estagnado; em muitos casos é ao nível das necessidades do amor e de pertença.

Embora muitos estudos tenham validado a teoria de Maslow, baseada nas necessidades universais e na noção de autorrealização, a mesma apresenta inúmeras limitações (Hansenne, 2004:162). A primeira centra-se na seleção dos indivíduos. Maslow analisou sobretudo pessoas que ocuparam posições importantes na história da sua época, como presidentes dos EUA, resultando daqui uma avaliação subjetiva e limitativa.

A segunda questão centra-se no facto da teoria se basear numa visão ocidental do êxito, desconsiderando que na cultura oriental poder-se atingir um bem-estar absoluto sem possuírem características das pessoas consideradas autorrealizadas (Hansenne, 2004:162).

Outra questão prende-se com o facto de se considerar que o homem é fundamentalmente bom e que pode alcançar o que quiser se assim o decidir. Muitos críticos (Hansenne, 2004:162) consideram esta noção de liberdade puramente ilusória salientando o facto de que existem constrangimentos físicos e sociais que impedem as pessoas que alcançar o que pretendem.

Resumidamente, as teorias humanistas destacaram-se por considerar o sujeito na sua totalidade, preconizando a intencionalidade, o livre-arbítrio e a espontaneidade.

Roger apresentou-se como o maior representante da corrente da psicologia humanista. A sua teoria, também conhecida como teoria centrada no cliente, surgiu a partir das suas experiências na prática da psicoterapia. Ao contrário de Freud, que era essencialmente um teórico e um terapeuta em segundo plano, Roger estava mais preocupado em ajudar as pessoas do que propriamente em tentar descrever e explicar a forma como as mesmas se comportavam.

Hansenne (2004:156) considera que “(...) Rogers não estabeleceu verdadeiramente uma teoria da personalidade. Aliás, nunca propôs definição alguma

para esta. Desenvolveu, sobretudo, a corrente humanista, que concebe a personalidade de forma específica.”

Maslow partilhava praticamente as mesmas ideias de Roger. Ambos consideravam que os indivíduos como fundamentalmente bons, conscientes e racionais e atores dos seus próprios destinos.

1.2.3. Teorias do Comportamento e da Aprendizagem

As teorias da aprendizagem evidenciam a influência conjunta das dimensões da personalidade e das características do meio na determinação do comportamento humano.

Os comportamentalistas preferem analisar o comportamento baseando-se em factos e circunstâncias observáveis, respostas fisiológicas e outros fenómenos que podem ser avaliados objetivamente. Estes ressaltam o papel da aprendizagem e das condições ambientais para explicar o comportamento.

- *Skinner e a análise comportamental*

Burrhus Frederic Skinner faz parte da corrente da psicologia estímulo-resposta. Neste sentido, como investigador behaviorista, concebe a personalidade como indistinta do comportamento. A maior parte das nossas respostas seria determinada pelo ambiente e em função das suas consequências, estas poderiam ser reproduzidas ou eliminadas. “A personalidade seria um repertório de comportamentos gerados por um conjunto determinado de contingências” (Hansenne, 2004:163).

Um dos pontos centrais da sua teoria é a ideia de *condicionamento clássico* e *condicionamento operante*. O primeiro seria caracterizado por comportamentos obtidos no organismo e o segundo por comportamentos emitidos.

Skinner (1987 a, In Feist & Feist, 2008:426) distingue dois tipos de reforço: (1) Reforço Positivo – envolve a apresentação de um estímulo benéfico. Este, quando associado a uma determinada situação, conduz ao aumento da probabilidade que determinado comportamento ocorra. Se esse reforço for suprimido a resposta tenderá a desaparecer através do mecanismo de extinção; (2) Reforço Negativo – requer a

remoção de uma condição de repulsa. Esta remoção vai originar um comportamento. Exemplo uma pessoa que come para suprimir outras necessidades

Skinner (In Feist & Feist, 2008:444) distingue ainda outro tipo de estímulo: a punição. A punição apenas procura reprimir o comportamento considerado inadequado, não dando ao sujeito qualquer indicação de como este deveria ter agido. Para Skinner a punição apenas provoca medo e ansiedade e a cristalização da atenção sobre os comportamentos indesejáveis.

Embora considerasse que o comportamento não poderia ser explicado por constructos hipotéticos não observáveis, Skinner não negava a existência de estados internos que interferem com o mesmo, como a *autoperceção*, os *impulsos* e as *emoções*. Além destes, os processos mentais elevados como cognição, razão e memória e as realizações humanas mais complexas como a criatividade, o comportamento inconsciente (comportamento suprimido ou punido e que levou as pessoas a não pensarem mais sobre ele), os sonhos (formas encobertas e simbólicas de comportamento) e o comportamento social também teriam impacto na determinação do comportamento (Ibidem:453).

Na sua teoria Skinner concebe ainda que o comportamento do indivíduo pode ser condicionado por contingências instituídas pela sociedade (reforço positivo, negativo, punição, privação e saciedade, restrição física), por outro indivíduo ou pelo próprio sujeito (autocontrolo).

Skinner (1953, In Feist & Feist, 2008:458) também alerta para o facto de que as estratégias de autocontrolo e de controlo social podem levar a comportamentos inadequados e ao desenvolvimento de uma personalidade patológica. Neste sentido, o controlo social excessivo pode conduzir ao desejo de fuga, à revolta e a resistência pacífica.

A teoria de Skinner suscitou diversas aplicações práticas no âmbito das terapias comportamentais da psicologia clínica. Hansenne (2004:166) refere que contrariamente às outras teorias da personalidade, a de Skinner baseia-se, por um lado, em observações científicas reprodutíveis e, por outro, no êxito das terapias comportamentais, que reforçama o valor da teoria. Contudo, ao reduzir a personalidade aos comportamentos,

desvalorizando a influência de fatores genéticos e biológicos sobre a mesma, acaba por limitar o seu contributo no âmbito da psicologia da personalidade.

Uma das grandes críticas que a Skinner foi dirigida prende-se com a pouca ou nenhuma relevância que atribui aos pensamentos e sentimentos, concebendo o espírito como uma caixa negra (Idem:167). Os sentimentos e pensamentos existem mas não têm nenhuma relevância no sentido de compreender a pessoa uma vez que são consequências dos comportamentos e não as suas causas (o choro seria um comportamento e a emoção tristeza viria depois).

- *Albert Bandura: Teoria Sociocognitiva*

Bandura, ao contrário de Skinner considerou que a personalidade seria o resultado de fatores sociais e cognitivos, sendo o comportamento determinado em grande parte pelos reforços de natureza social (atenção dos outros, sorrisos, interesse e aceitação).

A teoria sociocognitiva de Bandura (Feist & Feist, 2008:468) assenta no pressuposto da *plasticidade* da aprendizagem (capacidade de aprender com todos e em qualquer lugar sobretudo através da observação); no *modelo de causação triádica recíproca* (capacidade de transformar e criar a partir de eventos transitórios); na *perspetiva do agente* (capacidade dos humanos de controlar a natureza e a qualidade das suas vidas); na autorregulação (regulação da conduta por meio de fatores externos e internos) e na *agência moral* (inclui a distorção das consequências dos seus atos, desumanização, deslocamento e dispersão da responsabilidade dos seus atos).

Para Bandura (Hansenne, 2004:168) as aprendizagens mais complexas são feitas através de experiências vicárias - por observação do comportamento dos outros. “Ao observar as outras pessoas os seres humanos são poupados de inúmeras ações que poderiam ser seguidas de punição ou de reforço” (Feist & Feist, 2008:471). Considera-se o núcleo da aprendizagem por observação a *modelação*.

A aprendizagem por modelação envolve processos cognitivos que permitam ao sujeito observar, acrescentar, excluir e generalizar comportamentos observados em usos futuros.

Bandura (1986, In Feist & Feist, 2008:471) considera que na aprendizagem por observação interferem quatro processos: (1) a Atenção (imitamos as pessoas a quem atribuímos importância e valor); (2) Representação (a observação leva a padrões de reação que são representados simbolicamente na memória); (3) Produção Comportamental (transformação das representações cognitivas em ações apropriadas); (4) Motivação (motivação para a realização dos comportamentos-modelo).

Na aquisição de novos comportamentos Bandura (Feist & Feist, 2008:472) refere que, além da aprendizagem por observação, deve-se considerar a importância da aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa permite ao sujeito a aquisição de novos padrões de comportamento complexo, através da experiência direta, refletir sobre os seus comportamentos e avaliar as consequências dos mesmos.

Bandura defendia que a ação humana era o resultado da interação entre o ambiente, o comportamento e o indivíduo (vide figura 1.3).

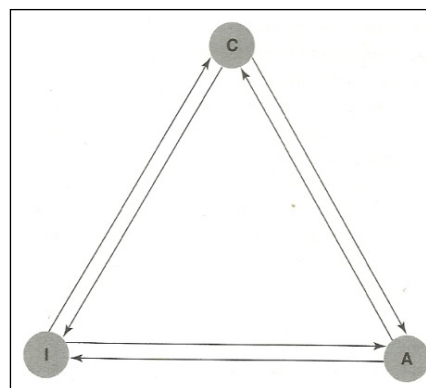


FIGURA 1.3 Determinismo recíproco de Bandura. O funcionamento humano é produto da interação de (C) comportamento, (I) variantes individuais, e (A) ambiente. In Feist&Feist, 2008:474

Esta relação triádica recíproca caracteriza a interação destas três forças, não significando, contudo, que ambos tenham a mesma força ou contribuam da mesma forma, variando de acordo com o indivíduo e a situação.

Para Bandura (Feist & Feist, 2008:476) as pessoas têm a capacidade de exercer controlo sobre as suas vidas. São autorreguladoras, proactivas, autorreflexivas e auto-

organizadoras, capazes de influenciar as próprias ações para produzir as consequências desejadas. A agência humana caracteriza-se, desta forma, como um processo ativo de exploração, manipulação e influência no ambiente de modo a obter resultados desejáveis.

Esta apresenta quatro traços essenciais: a **intencionalidade** (diz respeito aos atos praticados de forma intencional), a **premeditação** (capacidade para estabelecer objetivos, prever resultados desejáveis e selecionar comportamentos que visem bons resultados e afastem os indesejáveis), **autorreatividade** (fazer escolhas e acompanhar a sua evolução no processo de realização dessas escolhas) e **autorreflexividade** (capacidade para examinar e pensar sobre o seu funcionamento, motivações, valores, objetivos de vida, avaliar o efeito da ação dos outros sobre elas). O mecanismo mais importante da autorreflexividade é a autoeficácia que se traduz como a crença dos indivíduos em relação à sua capacidade para exercer controlo sobre o próprio funcionamento e sobre eventos do ambiente (Bandura, 2001 In Feist & Feist, 2008:478). Esta é desenvolvida ou diminuída através de: Experiências de proficiência (domínio); Modelagem Social; Persuasão Social e Estados Físico e Emocional.

Dentro da agência humana Bandura (2001, In Feist & Feist, 2008:482) define ainda a existência da agência delegatória (confiar nos outros para a realização de determinados objetivos que sozinho não conseguiria) e da eficácia coletiva (a combinação de esforços conduz a melhores resultados).

Outro pilar da teoria de Bandura é a autorregulação. Esta advém da combinação de altos níveis de autoeficácia, confiança nas delegações e de uma eficácia coletiva sólida. Bandura distingue dois fatores, que influenciam de forma recíproca o comportamento e contribuem para a autorregulação (Feist & Feist, 2008:484): fatores externos e internos, observação de desempenho, processos de critério, e autorreação. A autorregulação também pode ser exercida por meio de padrões morais de conduta que estabelecem a necessidade de não prejudicar as pessoas e ajuda-las de forma proactiva.

De acordo com Feist & Feist (2008:486), a teoria de Bandura assentou num conjunto de especulações teóricas que se mantiveram de forma mais ou menos fiel aos

dados recolhidos. Esta conseguiu manter um equilíbrio entre a especulação inovadora e a observação cuidada e gerar milhares de pesquisas e inúmeras hipóteses testáveis.

A teoria de Bandura apresenta-se como uma teoria abrangente, que toma em consideração as situações sociais complexas, verificadas no meio natural e não só em laboratório. Esta abrange o indivíduo como um todo, dando importância quer às emoções, quer à dimensão subjetiva (Hansenne, 2004:173).

- *Rotter e Mischel: Teoria da Aprendizagem Cognitiva*

As teorias de aprendizagem de Rotter e Mischel (In Feist&Feist, 2008:500) baseiam-se, cada uma delas, no pressuposto de que factores *cognitivos* ajudam a moldar a maneira como as pessoas reagem a forças ambientais.

Para Rotter para prever o comportamento humano é necessário compreender a forma como se processa a interação das pessoas com os seus ambientes significativos. Como **interacionista** acredita que nem o ambiente nem o indivíduo são completamente responsáveis pelo seu comportamento e considera que a cognição, a história passada e as perspetivas de futuro são determinantes na capacidade de prever o mesmo.

A teoria de Mischel tem muito em comum com a teoria sociocognitiva de Bandura e a teoria da aprendizagem social de Rotter. Assim, tal como estes autores Mischel vê a formação da personalidade como resultado de fatores cognitivos, tais como expectativas, percepções subjetivas, valores, objetivos e padrões pessoais (Ibidem:500). As suas pesquisas sobre **atraso de gratificação**, sobre consistência e inconsistência da personalidade e o seu trabalho com Yuichi Shoda sobre o desenvolvimento de um sistema de personalidade afetivo-cognitivo apresentaram-se como os seus maiores contributos para a ciência personológica.

Ambos os teóricos apresentam objeções à conceção de Skinner de que o comportamento seja moldado por reforço imediato e, contrariamente, sugerem que as *expectativas* de uma pessoa sobre os eventos futuros são os principais determinantes do comportamento.

Resumidamente, as teorias da aprendizagem enfatizam a base aprendida das tendências de resposta com ênfase no processo de aprendizagem em vez de nas tendências resultantes.

A teoria de Skinner ficou marcada pelos conceitos de condicionamento instrumental e operante e pela ideia de que não somos donos e senhores do nosso comportamento, uma vez que estes são, em grande medida, função do ambiente em que evoluímos. A personalidade apresenta-se como um repertório de comportamentos gerados por um conjunto determinado de contingências.

Skinner foi defensor acérrimo da sua teoria e criticou de forma feroz a corrente humanista – que acreditava no comportamento como reflexo dos nossos desejos e ambições pessoais e não do ambiente; a psicoterapia - acusando os psicoterapeutas de se preocuparem mais com as emoções e a memória dos indivíduos que com a observação dos seus comportamentos; e a psicologia cognitiva para quem correspondia a um retorno ao mentalismo e à desvalorização dos comportamentos (Hansenne, 2004:166).

Bandura introduz fatores sociais e cognitivos nas teorias da aprendizagem, considerando que a grande maioria dos reforços são de natureza social e que muitas experiências são demasiado complexas para serem aprendidas pelo reforço positivo ou negativo. A aprendizagem por observação apresentou-se como o pilar da sua teoria.

Também Rotter e Mischel esboçaram uma teoria sociocognitiva da aprendizagem. Ambas as teorias consideram que os fatores cognitivos ajudam a moldar a maneira como as pessoas reagem a forças ambientais. “Ambos os teóricos apresentam objeções à explicação de Skinner, que afirma que o comportamento é moldado por reforçamentos imediatos” (Feist & Feist, 2008:500) e relevam que as expectativas dos indivíduos sobre os eventos futuros são os principais determinantes do desempenho.

No ponto seguinte daremos destaque às teorias disposicionais ou teoria dos traços por ser aquela que fundamenta teoricamente o instrumento por nós adotado, para a avaliação da personalidade neste estudo.

1.3. Teorias Disposicionais – Os traços de personalidade

As teorias disposicionais consideram que os indivíduos possuem uma predisposição para responder, de forma única, e de acordo com os seus traços de personalidade, às diferentes situações que possam surgir. A personalidade é concebida por um número reduzido de traços básicos que podem ser usados para explicar o comportamento de todas as pessoas.

Entre os diferentes autores que se destacaram neste sentido podemos referir Allport, Cattell, Eysenck, McCrae e Costa e o Big Five.

- *Gordon Allport e a Psicologia do Indivíduo*

Allport (1937) foi pioneiro na utilização do termo traço de personalidade. Este considerou a singularidade do indivíduo como aspeto principal da sua teoria e adotou uma posição morfogénica. Allport decidiu adotar o termo morfogénico devido à confusão muitas vezes estabelecida entre o termo idiográfico com ideográfico (representação de ideias por meio de símbolos gráficos). O procedimento idiográfico e morfogénico são parte do indivíduo. No entanto, o idiográfico não sugere uma estrutura padrão e o morfogénico refere-se a propriedades padronizadas do organismo inteiro e permite comparações intrapessoais.

Allport considera que cada indivíduo é único em virtude de uma configuração específica de *disposições pessoais* que se apresentam como traços individualizados e exclusivos e que motivam e orientam o comportamento.

Ao longo da sua carreira Allport fez questão de distinguir entre traços comuns e traços individuais ou disposições pessoais. Os traços comuns referem-se a características gerais que várias pessoas apresentam e podem ser deduzidos através de estudos analíticos, como aqueles levados a cabo por Eysenck e outros autores do Modelo dos cinco factores e revelados através de inventários de personalidade. De acordo com Feist & Feist (2008:377) “os traços comuns proporcionam os meios pelos quais as pessoas em uma dada cultura podem ser comparadas entre si”.

Os traços individuais ou disposições pessoais são como “uma estrutura neuropsíquica (peculiar ao indivíduo) generalizada, com a capacidade de tornar muitos

estímulos equivalentes funcionalmente e de iniciar e orientar formas consistentes (equivalentes) de comportamento adaptativo e estilístico” (Allport 1961 In Feist & Feist, 2008:377).

Allport (In Feist & Feist, 2008:379) definiu ainda três níveis de disposições individuais, a saber, *disposições cardinais* – que representam os traços que apenas uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas apresenta e que não podem ser ocultados (há pessoas que não apresentam estas disposições); *disposições centrais* – entre cinco a dez traços que tornam uma pessoa única; *disposições secundárias* – estas são menos distinguíveis mas mais numerosas que as disposições centrais.

Na sua estrutura da personalidade Allport deu grande importância ao papel da motivação consciente na personalidade considerando que as disposições pessoais que iniciam as ações são chamadas de *traços motivacionais*. Aquelas que guiam as ações chamou de *traços estilísticos*.

Assim, Allport (In Feist & Feist, 2008:371) “opunha-se às teorias dos traços e dos fatores que tendem a reduzir os comportamentos dos indivíduos a traços comuns”.

Na teoria de Allport a personalidade apresenta-se como “a organização dinâmica, no seio do indivíduo, de sistema psicofísicos que determinam o seu comportamento característico, bem como os seus pensamentos” (Hansenne 2004:193). De acordo com esta definição, a personalidade implica: um sistema, ou a soma de muitos elementos que se encontram em interação; uma organização dinâmica ou a existência de forças internas num sistema integrado onde a activação de um elemento do sistema implica a activação de outros elementos, numa ordem determinada; a combinação de factores psicológicos (mentais) e físicos (neurais) e a existência de ações e cognições únicas para uma dada pessoa.

Assim, a personalidade apresenta-se como física e psicológica, podendo incluir comportamentos abertos ou pensamentos ocultos. Esta permite realizar alguma coisa sendo substância e mudança, produto e processo, estrutura e crescimento.

Sendo central, na teoria de Allport, a noção de traço, estes apresentam-se como predisposições para se responder sempre da mesma maneira a diferentes estímulos,

permitindo assegurar a estabilidade dos comportamentos ao longo do tempo e nas situações mais diversificadas.

De acordo com Hansenne (2004:193), na teoria de Allport os traços devem responder a determinados critérios:

- 1- São definidos de forma clara;
- 2- São mais do que um hábito;
- 3- A sua natureza não é puramente lógica;
- 4- Eles existem e são observáveis;
- 5- A sua existência pode ser empiricamente demonstrada;
- 6- Os traços interagem entre si;
- 7- Não são objeto de julgamento moral algum;
- 8- São distribuídos normalmente na população;
- 9- Um comportamento inconsciente com um traço não constitui uma prova da existência desse traço.

Uma das grandes críticas apontadas a Allport (Feist & Feist, 2008:390) prende-se com o facto de este não apresentar grandes investigações científicas que pudessem suportar a sua teoria. Além disso, a sua abordagem Morfogênica (utilização de diários e cartas que salientavam padrões de comportamento de um único indivíduo), considerando que os indivíduos não agem necessariamente da mesma forma em contextos diferentes, impossibilita a realização de generalizações.

De acordo com Hansenne (2004:196) Allport mateve-se à margem da corrente das disposições ao centrar-se mais nos traços específicos que nos traços comuns. Além disso, a falta de consistência e definição daquilo que Allport considerou como disposições específicas fez com que o impacto da sua teoria fosse moderado. O mesmo autor refere que Allport elaborou diferentes miniteorias mas nunca uma teoria de corpo inteiro, sendo esta a maior crítica que lhe foi apresentada.

- *Raymond Cattell*

Cattell (1905-1998) foi um investigador importante no estudo da personalidade e nos primeiros anos da psicometria. Muito diferente das teorias que o precederam, baseadas em intuições e dados clínicos, a teoria de Cattell baseia-se na observação, interessando-se, principalmente, pela predição da personalidade.

Como método de trabalho Cattell adotou a abordagem científica usada nas ciências exatas, e que ainda era pouco usada em psicologia. Assim, recolhia dados e analisava-os de acordo com o método estatístico para daí retirar princípios. Estes eram posteriormente transformados em hipóteses testáveis.

Para Cattell a personalidade assumia-se como “o que permite uma predição do que uma pessoa vai fazer, numa determinada situação” (Hansenne, 2004:197). O autor considerava que, tal como a inteligência, a personalidade também dependia de factores hereditários, não desprezando, contudo, o papel que o ambiente poderia ter nesse processo.

No sentido de determinar as dimensões fundamentais da personalidade, Cattell utilizou a análise fatorial (um método estatístico que permite reduzir inúmeras variáveis a um número mais reduzido de factores). Esta técnica implicava que as dimensões fundamentais da personalidade fossem idênticas a todos os indivíduos, que determinassem o seu comportamento, que fossem hierarquicamente organizadas e quantificáveis. O autor utilizou o método indutivo para a recolha de dados, não tendo nenhuma ideia *a priori* do número de traços que puderia encontrar (Feist & Feist, 2008:399).

Os traços constituem a dimensão de base da personalidade da teoria de Cattell. Estes apresentam-se como entidades herdadas, que se vão desenvolvendo ao longo da vida do indivíduo e que dão forma ao seu comportamento. Na sua teoria Cattell (Hansenne, 2004:200) considerou a existência de traços comuns – partilhados por muitas pessoas, podendo ser medidos em todos os indivíduos – e traços únicos – singulares a cada indivíduo. Estes últimos por serem raros não mereciam ser estudados. O autor adotou uma posição hierárquica dos traços, dos mais gerais, (em número reduzido) aos mais específicos (em número reduzido).

A teoria de Cattell produziu o questionário 16-PF que atualmente conta com cinco versões (Cattell et al., 1993) que compreende 16 fatores para apreender a personalidade.

Apesar de ter uma grande notoriedade ao nível da psicologia da personalidade, a sua teoria não se mostrou ausente de críticas. De acordo com Hansenne, (2004:202) uma das grandes críticas que foram apontadas a Cattell deve-se à utilização exclusiva do método fatorial na sua teoria. Considerou-se a probabilidade do método apresentar enviesamentos e o facto de ser subjetivo. Outra crítica refere-se precisamente ao facto de mesmo apenas ter sido validado pelo autor ou pelos seus discípulos. Apesar disso, o questionário de Cattell continua a ser utilizado por diversos psicólogos no sentido da seleção de pessoal.

- Eysenck, McCrae e Costa

Para Eysenck, McCrae e Costa (Feist & Feist, 2008:395) a personalidade seria melhor avaliada pela análise dos fatores que a influenciariam. Neste sentido, os traços de personalidade emergiriam das técnicas da análise fatorial – procedimento matemático para isolar traços de personalidade a partir de diferentes dados de testes.

Na definição da sua teoria, Eysenck (Feist & Feist, 2008:402) definiu quatro critérios para identificar um fator:

1. Evidência psicométrica – o fator identificado deve poder ser encontrado por outros investigadores (ser confiável e reproduzível);
2. Hereditariedade - deve encaixar num modelo genético estabelecido;
3. Consistência teórica – deve fazer sentido;
4. Relevância social – demonstração matemática entre os fatores derivados e os fatores socialmente relevantes (comportamento psicótico, vício em álcool).

Eysenck (Feist & Feist, 2008:402) considerou ainda que a organização dos comportamentos ou pensamentos poderiam obedecer a uma hierarquia (Vide figura 1.4).

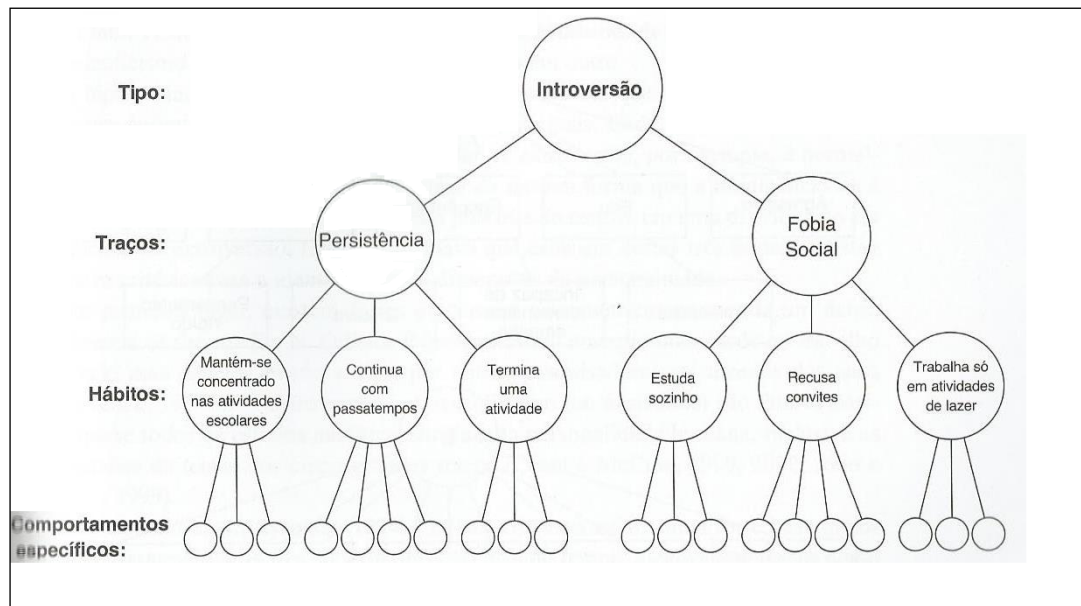


FIGURA 1.4 Organização comportamental em ações específicas. In Feist&Feist, 2008:403

O nível mais baixo refere-se aos comportamentos específicos que se traduzem em comportamentos individuais que podem ser característicos de qualquer pessoa (ex: terminar uma tarefa de leitura). As cognições habituais dizem respeito a respostas que se repetem com frequência. Estas respostas são mais confiáveis que as respostas específicas e é o conjunto destas respostas habituais e da correlação entre as mesmas que forma o traço. Os traços, de acordo com Eysenck (1981, In Feist & Feist, 2008:402) seriam “importantes tendências da personalidade aparentemente permanentes”. A inter-relação entre os vários traços daria lugar ao tipo ou superfator.

Eysenck (Feist & Feist, 2008:403) definiu três tipos ou superfatores, considerando assim três dimensões da personalidade: Extroversão-Introversão (E), Neuroticismo-Estabilidade Emocional (N) e Psicotismo-Força do Eu (P) (Hansenne, 2004:204). Cada uma destas dimensões apresentaria um conjunto de traços (vide figura 1.5).

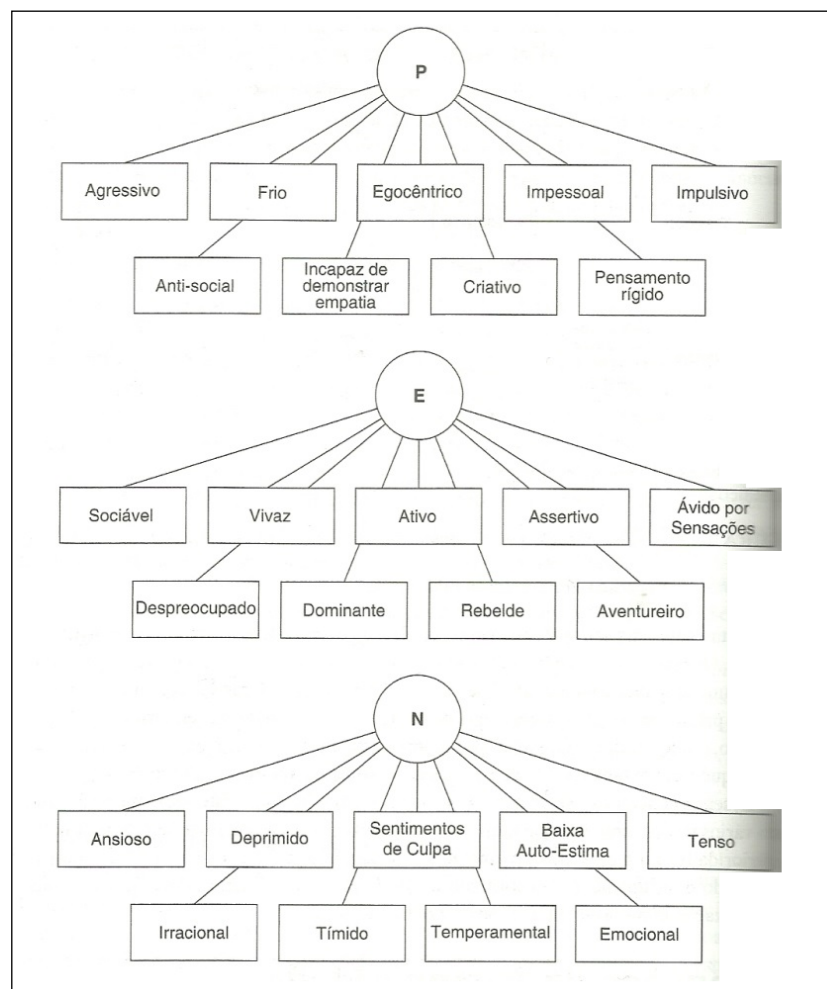


FIGURA 1.5 A estrutura hierárquica de P, E e N. In Feist&Feist, 2008:404

Os três fatores estão definidos como parte da estrutura de uma personalidade normal e são bipolares ocupando a extroversão um extremo e a introversão o extremo oposto, por exemplo. Isto não significa, contudo, que as pessoas se situem em polos opostos. A maioria das pessoas situar-se-ia na zona intermédia da distribuição, havendo um pequeno número em cada extremo (vide figura 1.6).

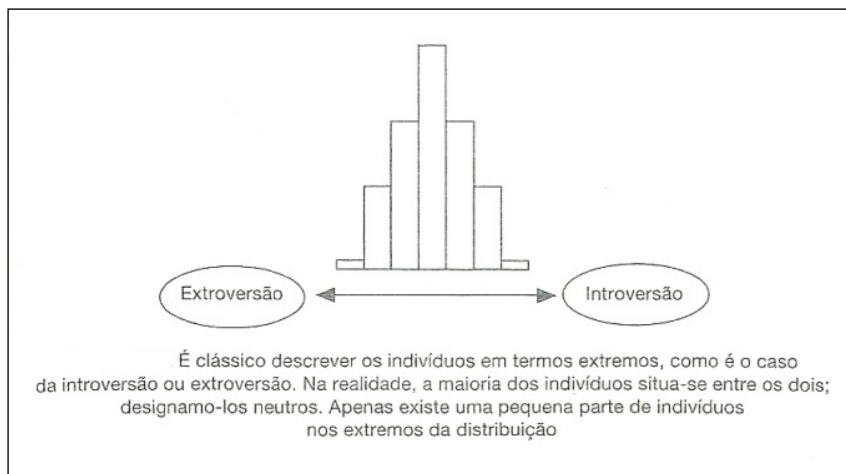


FIGURA 1.6 Distribuição dos indivíduos entre os extremos Extroversão e Introversão. In Hansenne, 2004:205

A extroversão estaria presente nos indivíduos mais sociáveis, impulsivos, vivazes, com um raciocínio mais rápido, otimistas, entre outros traços. Os introvertidos seriam aqueles com traços opostos aos dos extrovertidos. Estes seriam quietos, passivos, não-sociáveis, cuidadosos, reservados, pensativos, pessimistas, pacíficos, sóbrios e controlados (Feist & Feist, 2008:405). Eysenck (1982, In Feist & Feist, 2008:406) considerava que as diferenças entre introversão e extroversão não são comportamentais mas antes de natureza biológica e genética. Estas diferenças estariam associadas ao nível de excitação cortical.

Os extrovertidos por apresentarem níveis de excitação cortical mais baixos, apresentam patamares sensoriais mais elevados e apresentam e, neste sentido, maiores necessidades de estimulação sensorial para se sentirem bem. Estes gostam sobretudo de atividades empolgantes, como sejam a escalada, condução de carros desportivos, consumo de álcool, etc.

Os introvertidos, apresentam níveis mais elevados de excitação cortical mas patamares de estimulação sensorial mais baixos. Deste modo, estes evitam grandes eventos sociais, praticar desportos de competição, pertencer a uma associação de estudantes, etc. (Feist & Feist, 2008:406). Eysenck (Feist & Feist, 2008:406) considerou ainda que os extrovertidos, contrariamente aos introvertidos, iniciam a sua vida sexual mais cedo e com um maior número de parceiros e com uma grande variedade de comportamentos sexuais, procurando de forma constante estímulos mais fortes. Os

introvertidos são mais propensos às rotinas não se tornando enfasiados ou desinteressados em atividades rotineiras realizadas com as mesmas pessoas.

O Superfator neuroticismo/estabilidade (N) apresenta igualmente uma forte componente hereditária. Esta foi verificada em diversos estudos onde se constatou a base genética para traços neuróticos como a ansiedade, a histeria e transtornos obsessivo-compulsivos. Os gémeos idênticos apresentavam maior concordância quanto a comportamentos antissociais e associais, distúrbios de comportamento infantil, homossexualidade e alcoolismo (Eysenck, 1964 In Feist & Feist, 2008:406).

Considerou-se que as pessoas que apresentavam valores mais elevados a escala Neuroticismo manifestavam reações emocionais exageradas e dificuldade em retomar de forma rápida a um quadro normal após essa excitação; dores nas costas e na cabeça, ansiedade e preocupações. O neuroticismo não estaria diretamente relacionado com as doenças psicológicas debilitantes.

Eysenck (Feist & Feist, 2008:406) considerava o modelo de stress-diátese para explicar a propensão que as pessoas poderiam ter para a doença. Assim, muitas pessoas tinham uma fraqueza genética ou adquirida que as conduzia a uma maior predisposição para a doença (diátese). Essa predisposição poderia interagir com stress e assim produzir um distúrbio neurótico. As pessoas que situavam numa extremidade saudável da escala N, mesmo sobre grande stress, conseguiriam resistir a um distúrbio neurótico, enquanto que, as pessoas com uma pontuação N elevada, mesmo sobre baixos índices de stress, poderiam sofrer de uma reação neurótica. “Quanto maior for a pontuação de neuroticismo, menor será o nível de estresse necessário para desencadear um transtorno neurótico” (Feist & Feist, 2008:407).

A combinação do neuroticismo com a escala de extroversão definiria diferentes comportamentos (vide figura 1.6). A escala de neuroticismo está nos ângulos retos (significado de correlação 0) em relação à escala de extroversão. “Assim, várias pessoas podem ter pontos elevados na escala N e ainda assim demonstrar sintomas bem distintos, dependendo de seu grau de introversão ou extroversão” (Feist & Feist, 2008:407).

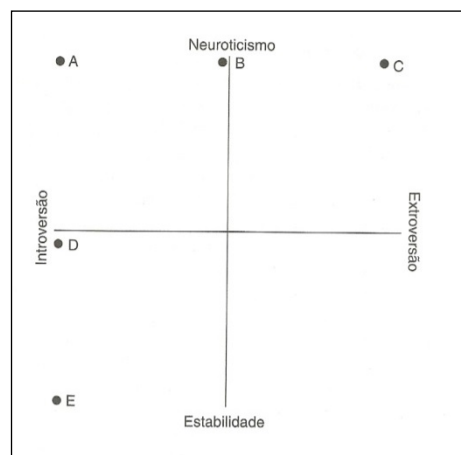


FIGURA 1.7 Esquema bidimensional com vários pontos extremos nas escalas E e N de Eysenck. In Feist&Feist, 2008:407

As pessoas A,B,C,D e E estão situadas em pontos extremos de introversão, neuroticismo. Pessoa A, introvertida neurótica (ansiedade, depressão, fobias e sintomas obsessivo-compulsivos); pessoa B apresenta índices elevados de neuroticismo e medianos de extroversão (histeria, sugestionabilidade e sintomas somáticos); pessoa C, neurótico extrovertido (caraterísticas psicopatas com tendência para criminalidade e delinquência); pessoa D não é muito neurótica nem emocionalmente estável e a pessoa E é muito introvertida e psicologicamente estável (Feist & Feist, 2008:407).

Contudo, a maioria das pessoas obtém pontuações próximas do ponto médio e à medida que as pontuações se movem em direção aos extremos do diagrama, tornam-se menos frequentes.

A dimensão Psicoticismo, surge na teoria de Eysenck depois das dimensões N e E. Este é igualmente um fator bipolar, situando-se o psicoticismo num extremo e o superego no outro. Os indivíduos com pontuações elevadas apresentam como caraterísticas o egocentrismo, frieza, impulsividade, hostilidade, agressividade, desconfiança, psicopatia e comportamentos antissociais.

Tal como acontece com o neuroticismo, os valores elevados de psicoticismo também se relacionam com o stress. Assim, pessoas com pontuação elevada a psicoticismo sucumbem mais facilmente ao stress e apresentam maior predisposição para desenvolver doenças psicóticas.

Na teoria da personalidade de Eysenck (Feist & Feist, 2008:410) as três dimensões gerais da personalidade apresentam antecedentes, genéticos e biológicos e consequências, variáveis experimentais, experiências condicionantes, sensibilidade e memória, comportamentos sociais, etc. A figura 1.8 mostra que a personalidade “(...) apresenta determinantes genéticos que modelam indiretamente os intermediários biológicos e estes auxiliam a moldar P, E e N”, por sua vez, P, E, N contribuem em muitas aprendizagens controladas e para os comportamentos sociais.

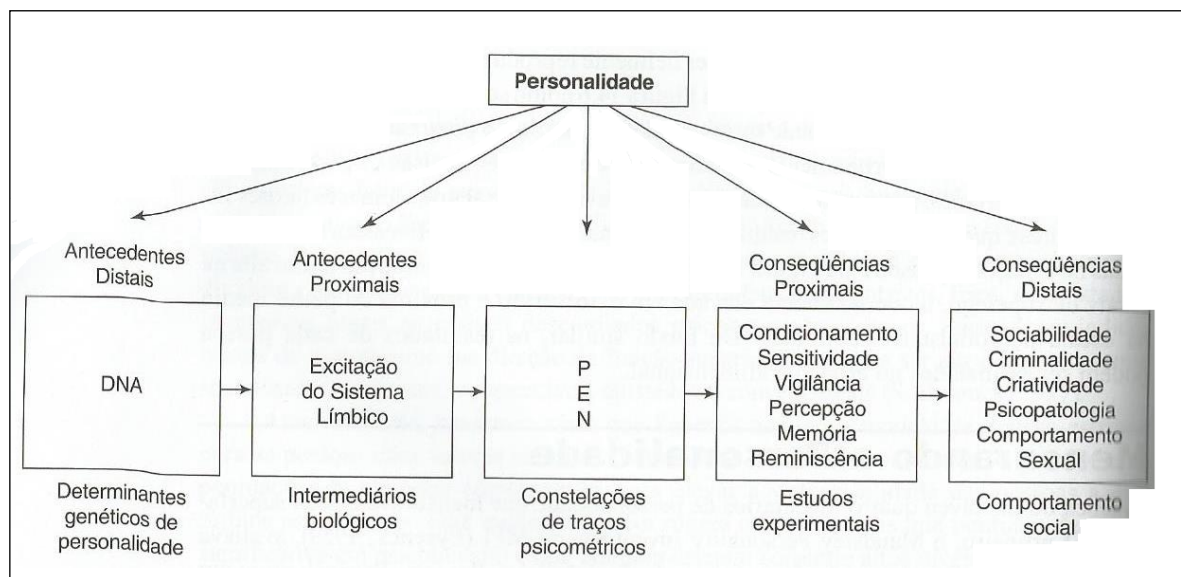


FIGURA 1.8 Modelo dos principais componentes da teoria da personalidade de Eysenck. In Feist&Feist, 2008:410

De acordo com o modelo de Eysenck (Feist & Feist, 2008:410) a combinação dos traços psicométricos de P,N,E com determinantes genéticos, intermediários biológicos e estudos experimentais poderiam prever os comportamentos sociais e os comportamentos que contribuem para o aparecimento de doenças (Feist & Feist, 2008:410-411).

Para medir a personalidade, segundo o seu modelo, Eysenck desenvolveu quatro inventários de personalidade (Feist & Feist, 2008:409). O MPI (Maudsley Personality Inventory) que procurava avaliar a correlação existente entre os fatores E e N; o EPI (Eysenck Personality Inventory) que mede a extroversão e a introversão de forma

independente, apresenta uma correlação quase zero entre N e E e apresenta uma escala de mentira (L) para detetar simulações. O EPI foi estendido a crianças entre os 7 e os 16 anos, em 1965. Mais tarde, em 1975, Hans Eysenck e Sybil Eysenck publicaram o EPQ (Eysenck Personality Questionnaire) que incluía a escala de Psicoticismo (P) e que apresentava uma versão para adultos e crianças. Este questionário foi posteriormente revisto.

As críticas apontadas a Eysenck centram-se sobretudo na falta de humildade para aceitar e analisar os outros modelos de personalidade. Considerava-os apenas meras versões do seu, sendo deveras agressivo para com a corrente dos cinco fatores. Além disso, Hansenne (2004:208) refere o autor utilizava posições éticas não defensáveis, como considerar que os brancos eram superiores aos negros.

De forma positiva pode-se considerar o facto de, a teoria assentar em bases rigorosas e de Eysenck fundamentar as suas hipóteses em diversas experiências

1.3.1. Os traços

Os traços estão na base da construção dos inventários e e apresentam-se como um conceito fundamental do modelo dos cinco fatores, que se assume como precursor do instrumento de avaliação que adotámos neste estudo. Estes encontram-se presentes em praticamente todo o discurso sobre personalidade. Os defensores da teoria dos traços consideram que estes são compatíveis com uma grande variedade de abordagens teóricas e que que estes têm formado a base para grande parte da investigação em psicologia (McCrae & Costa, 1992 In Lima, 1997:20).

A teoria dos traços reúne diferentes abordagens que consideram a personalidade como uma constelação de traços. Na teoria de Allport cada indivíduo é único em virtude de uma configuração específica de traços e os traços constituem disposições para se responder sempre do mesmo modo (constância) a diversos estímulos.

Cattell (Hansenne 2004:200) considerava os traços como “entidades permanentes que são herdadas e que se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo”, sendo estas entidades que dão forma ao seu comportamento.

Para Eysenck (1985, citado por Lima, 1997:25) “o conceito de traço está intimamente relacionado com o de correlação” considerando-se a correlação entre testes, pessoas, ou a correlação entre medições da mesma pessoa em diferentes ocasiões.

Em 1992 McCrae e Costa (citado por Lima, 1997:25) definem os traços como “dimensões das diferenças individuais, com tendência a mostrar padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e acções”. Os indivíduos situar-se-iam num contínuo e não em polos opostos de características que possuiriam ou não.

De acordo com Lima e Simões, (1997:26) os traços podem caracterizar-se como sendo:

- **Tendências.** Uma vez que não são determinantes absolutos do comportamento, mas disposições, que em conjunto com muitos outros factores (e.g. a situação, o humor) influenciam a reação das pessoas a uma determinada situação, apresentam-se como tendências.
- **Dimensões.** Os traços apresentam-se como dimensões das diferenças individuais, já que as pessoas podem ser ordenadas segundo o grau em que estes se apresentam. Grande parte dos traços são passíveis de ser representados por uma escala, num ponto da qual podemos situar uma pessoa. Quando maior for a pontuação num traço, maior a tendência do sujeito a mostrar o comportamento em causa.
- **Gerais.** Os traços são disposições gerais que encontram expressão numa variedade de actos específicos. Diferenciam-se de comportamentos aprendidos, como os hábitos, que são condutas repetitivas e mecânicas (ex. fumar, conduzir depressa).
- **Padrões consistentes.** Os traços podem ser observados, ao longo do tempo e através das situações.

A teoria dos traços revelou níveis de estabilidade e de continuidade ao longo da idade adulta, o que reforçou os níveis de confiança e validade das medidas dos traços. De acordo com McCrae e Costa (1992, citado por Lima & Simões, 1997:22), “os diferentes estudos têm mostrado que, ao longo da parte adulta do curso de vida, pouca mudança existe no nível médio dos traços da personalidade comumente avaliados. De forma geral, não existe nem declínio nem crescimento na idade adulta”.

- **Inferidos.** Podemos dizer que os traços são inferidos, na medida em que o comportamento (o que a pessoa faz, o que faz) é observado, enquanto os traços são identificados, a partir de referentes comportamentais.
- **Estilos emocionais,** interpessoais, experienciais, atitudinais e motivacionais. Os traços de personalidade referem-se, segundo Costa e McCrae (1992) aos referidos estímulos.
- **Hierarquizados.** Possibilita que o comportamento das pessoas seja descrito a níveis diferentes de abstração.
- **Disposições cognitivo-dinâmicas.** Os traços apresentam-se como unidades funcionais da personalidade e guiam/dirigem o comportamento de muitas formas: informam sobre as situações consideradas atraentes e, conseqüentemente, determinam em quais delas nos envolvemos voluntariamente; sobre o estilo do comportamento mais provável que o sujeito exibirá numa dada situação; determinam o que será compreendido como reforçador numa circunstância particular, ou seja, como ela vai ser percebida (Lima & Simões, 1997:28).

Os traços têm sido avaliados sobretudo através da abordagem nomotética, recorrendo a questionários e inventários. Contudo, outras alternativas também têm sido experimentadas, como por exemplo a análise do comportamento, a auto e hetero-avaliação. De um modo geral, de acordo com Pervin (1990, citado por Lima, 1997:29) “os autores têm reafirmado a validade da utilização dos questionários e insistido, paralelamente, na conveniência em recorrer à multiplicidade de abordagens, no estudo da personalidade”.

A diversidade de traços de personalidade (vide quadro 1.3) e o disperso número de inventários e escalas de personalidade fez surgir a necessidade de se desenvolver uma linguagem comum, um modelo unificado e singular que permitisse o avanço nesta área.

QUADRO 1.3 Dimensões da personalidade

<u>Autor</u>	<u>Nº de Dimensões/Descrição</u>
--------------	----------------------------------

Eysenck, 1967	Três: Extroversão versus introversão; Neuroticismo versus Estabilidade Emocional; Psicoticismo versus Força do Eu
Tellegen, 1985	Três: Emoção Positiva; Emoção Negativa; Constrangimento
Cattell, 1957, 1990	Dezasseis dimensões
Guilford e Zimmerman 1956	Catorze dimensões
Zuckerman, 1994	Três, Cinco ou Sete dimensões
Digman, 1990	Cinco:Extroversão;Agradabilidade;Conscienciosidade;Neuroticismo Abertura
Cloninger, 1993	Sete:Procura da novidade; Evitamento do Perigo; Dependência da Recompensa; Persistência; Autodeterminação; Cooperação; Transcendência

Construído a partir de Hansenne 2004:29

Esta ideia é reforçada por Eysenck (1991, citado por Feist & Feist, 2008:415) que refere:

“Onde temos literalmente centenas de inventários incorporando milhares de traços, essencialmente sobrepostos, mas também contendo variações específicas, cada descoberta empírica é, em termos obsoletos, relevante apenas para um traço específico. Isto não é a forma de construir uma disciplina científica unificada”.

Assim, no final da década de 1980 e início da década de 1990 surge o Modelo dos Cinco Fatores (FFM) da personalidade que abordaremos de seguida.

1.3.2. O Modelo dos Cinco Fatores

O Modelo dos Cinco Fatores apresenta-se como uma organização abrangente da estrutura dos traços da personalidade (McCrae e Costa, 1995 In Lima, 2000:171) e assenta na consideração de que as diferenças individuais se podem determinar com base em cinco dimensões principais. Cada um dos cinco fatores é, usualmente, designado a partir de um traço geral que abarca e capta o tema semântico compartilhado pelos traços que contribuem para esse fator.

O modelo apresentou-se como uma alternativa aos modelos de personalidade apresentados por Cattell - cujo número de traços primários é considerado excessivo – e o modelo de Eysenck, em que as dimensões apresentadas para caracterizar a estrutura da personalidade são consideradas reduzidas.

Originalmente o estudo dos traços de personalidade foi iniciado por Allport e Odbert em 1930, continuado por Cattell nos anos 1940 e mais tarde, na década de 1960, por Tupes, Christal e Norman (Feist&Feist, 2008:414). No final dos anos 70 e início de

1980 diversos investigadores, dos quais se destaca Costa e McCrae, dedicavam-se à construção de elaboradas taxonomias de traços de personalidade, apesar de não utilizarem essas classificações para produzir hipóteses testáveis.

No início da década de 1980 McCrae e Costa apenas consideravam a existência de um modelo de personalidade de três fatores. Só mais tarde, no final da década de 1980 e início da década de 1990, começaram a relatar trabalhos acerca dos cinco fatores da personalidade. Neste período assistiu-se a um *boom* da pesquisa, com instrumentos adaptados a diferentes pessoas e em diferentes línguas. No entanto, Hansenne (2004:208) refere que apesar da ‘explosão’ em torno dos cinco fatores ter ocorrido nesse período, já em 1949 Fiske, que não conseguia reproduzir a estrutura fatorial do modelo de Cattell, tinha considerado a existência de 5 fatores. Também Norman em 1963, Borgatta em 1964 e Smith em 1967 tinham chegado à mesma conclusão. Em 1981 Lewis Goldberg foi o primeiro a utilizar o termo *Big Five* (Cinco Grandes).

Margarida Lima (1997:75) refere que a origem do nome dos fatores deriva de dois sistemas; da tradição lexical e do estudo com questionários. No que diz respeito à tradição lexical (cujos autores designam o modelo como *Big Five Model*), muitas revisões teóricas (segundo McCrae & John, 1992) apontaram, como seu começo formal, a declaração de Norman (1963) que considerou os cinco fatores como uma taxonomia adequada dos atributos da personalidade. A segunda tradição, que levou ao FFM, derivou da análise dos questionários e, muito particularmente, do trabalho de Eysenck, que como vimos acima, identificou a Extroversão (E) e o Neuroticismo (N), como sendo duas componentes essenciais da estrutura da personalidade.

Embora os diferentes psicólogos concordassem em relação ao número de dimensões da personalidade (vide quadro 1.4), foi difícil encontrar consenso em relação à sua denominação e significado. Tal não é de estranhar dado que o nome dos fatores reflete posições conceptuais e ligações aos instrumentos considerados por cada uma das posições teóricas.

QUADRO 1.4 Termos utilizados pelos diferentes autores e as cinco dimensões da personalidade

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Fiske (1949)	Adaptação social	Conformidade	Vontade de conseguir	Controlo emocional	Procura de inteligência
Norman (1963)	Urgência	Agradabilidade	Conscienciosidade	Emocionalidade	Cultura
Borgotta (1964)	Assertividade	Simpatia	Responsabilidade	Emocionalidade	Inteligência
Digman (1990)	Extroversão	Amabilidade	Vontade de chegar	Neuroticismo	Intelecto
Costa e McCrae (1985)	Extroversão	Agradabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura à experiência

In Hansenne, 2004:209

Tal como Eysenck, que considerou que os traços de personalidade são bipolares, Costa e McCrae (Feist & Feist, 2008:415) concordam que a maior parte das pessoas obtém pontuações, para cada traço, próximas do meio, sendo um número muito diminuto aquelas que se situam nas extremidades. Da mesma forma que Eysenck, Costa e McCrae também classificaram as pessoas que se situam nos extremos nas dimensões neuroticismo (N) e extroversão (E). Estas dimensões também foram definidas da mesma forma que Eysenck as definiu (vide quadro 1.5).

QUADRO 1.5 Modelo dos cinco fatores da Personalidade de Costa e McCrae

Construído a partir de Feist&Feist, 2008:416

Caraterização das cinco dimensões:

A Extroversão (afetividade positiva): indica a predisposição das pessoas para experimentarem estados emocionais positivos e para se sentirem bem consigo mesmas e com o mundo. Os indivíduos com elevada classificação neste fator tendem a ser

	<u>Pontuações Elevadas</u>	<u>Pontuações Baixas</u>
Extroversão	Afetoso, sociável, falador, gosta de se divertir, ativo, apaixonado	Reservado, solitário, quieto, sóbrio, passivo, insensível
Neuroticismo	Ansioso, temperamental, autopiedoso, autoconsciente, emotivo, vulnerável	Calm, equilibrado, autocontido, despreocupado, reservado, ousado
Abertura à Experiência	Imaginativo, criativo, original, prefere a variedade, curioso, liberal	Pragmático, não-criativo, convencional, prefere a rotina, discreto, conservador
Amabilidade	Dócil, confiante, generoso, tolerante, flexível	Cruel, desconfiado, avarento, antagonista, crítico, irascível
Conscienciosidade	Bondoso, consciente, esforçado, organizado, pontual, ambicioso, perseverante	Negligente, preguiçoso, desorganizado, atrasado, sem metas, instável

sociáveis, afetuosos, amistosos.

O Neuroticismo (afetividade negativa ou instabilidade emocional) revela a tendência para vivenciar estados emocionais negativos, para se sentir sob stress, para se encarar a si próprio e ao mundo como negativo. Este traço é frequentemente associado a doença mental, embora seja também um traço que todos os indivíduos saudáveis possuem.

A *abertura à experiência* distingue os indivíduos que preferem conhecer e estar com pessoas diferentes e em situações diferentes daqueles que procuram tudo o que lhes seja mais familiar, mesmos locais, mesma ementa, etc. As pessoas com índices altos em abertura à experiência são criativas, curiosas e liberais, enquanto as pessoas com índices baixos são geralmente convencionais, pragmáticas, conservadoras.

A escala de *Amabilidade* procura distinguir as pessoas generosas das cruéis. As pessoas que têm uma pontuação alta nesta escala são confiantes, generosas, flexíveis e tolerantes, enquanto as pessoas com pontuação mais baixa são desconfiadas, avaras, irascíveis e críticas em relação às outras pessoas (Feist & Feist, 2008:417).

A *conscienciosidade* distingue as pessoas dedicadas, conscientes, pontuais e perseverantes dos desorganizados, negligentes, preguiçosas e sem metas.

A afirmação do modelo dos cinco fatores não se apresentou inicialmente fácil e concordante. Em 1993 Eysenck (referido por Lima e Simões, 2000:171) questiona o poder do modelo do Big Five enquanto teoria considerando que este não apresenta elementos básicos que o possam considerar uma teoria científica.

De facto, inicialmente os cinco fatores apresentavam-se como uma taxonomia que proporcionava um sistema de classificação de traços básicos da personalidade. Com o decorrer do tempo, e 25 anos de pesquisa, Costa e McCrae (Feist & Feist, 2008:418) começaram a considerar que seria ocasião de encaixar todos os factos sobre a personalidade, que haviam encontrado, e começar a dar sentido aos mesmos. Era altura de transformar o Modelo dos Cinco Fatores (taxonomia) numa teoria: a Teoria dos Cinco Fatores (FFT).

Assim, em 1995 McCrae&Costa (referidos por Lima e Simões, 2000:172) propõem um modelo geral de teorias da personalidade (definição de um quadro de referência para a construção de qualquer teoria da personalidade). Neste sentido, os autores concentraram-se na procura das categorias de variáveis, que uma teoria completa da personalidade deveria abarcar.

De acordo com Feist & Feist, (2008:418) na teoria estabelecida por McCrae e Costa, para se compreender o comportamento das pessoas é necessário analisar três componentes centrais e três componentes periféricos.

Os componentes centrais da personalidade são:

- Tendências básicas – têm uma base biológica e são estáveis ao longo do tempo e das situações. Podem ser herdadas, deixadas pelas experiências iniciais ou modificadas a partir de uma doença ou intervenção psicológica. Incluem os traços de personalidade das cinco dimensões e habilidades cognitivas, talento artístico, orientação sexual e processos subjacentes à aquisição da linguagem;
- Adaptações características – estruturas da personalidade que são adquiridas pelo ajustamento da pessoa ao ambiente que a envolve. Estas não são estáveis, flutuam, diferenciam-se de uma cultura para outra, podendo ser afetadas por hábitos, habilidades adquiridas, relacionamentos que impliquem a interação entre o indivíduo e o ambiente. Aquilo que aprendemos, como falar, ou lidar com números são adaptações características. A rapidez com que aprendemos (talento, inteligência, aptidão) é uma tendência básica;
- Autoconceito – apresenta-se como uma adaptação característica, embora surja num item à parte. Neste sentido, o autoconceito diz respeito aos sentimentos, atitudes e crenças que o indivíduo tem em relação a si e influenciam a forma como se este se comporta em determinadas circunstâncias (adaptações características). Por ex. se alguém acreditar ser inteligente tem maior propensão para se colocar e situações que sejam desafiantes do ponto de vista intelectual.

Os componentes Periféricos são:

- Bases biológicas – consideram que a única influência causal em relação aos traços de personalidade é biológica. Assim, as tendências básicas são influenciadas pelos genes, as hormonas, e estruturas cerebrais. Exclui-se o papel que o ambiente possa ter na formação das tendências básicas.
- Biografia objetiva – traduz-se em tudo o que a pessoa faz, pensa ou sente durante a sua vida. Ênfase no carácter objetivo.
- Influências externas – diz respeito às influências físicas ou sociais particulares que influenciam o sistema de personalidade dos indivíduos. A forma como estes respondem às oportunidades e demandas do contexto é que define as influências externas.

Costa e McCrae consideraram também que as tendências básicas obedecem a quatro postulados, a *individualidade*, a *origem*, *desenvolvimento* e *estrutura*.

A *individualidade* considera a existência de um conjunto de traços que são exclusivos de cada indivíduo. A quantidade de neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, sociabilidade, consciencialização da relevância das tarefas é única em cada um de nós e é resultado do nosso genótipo.

A *origem* centra os traços de personalidade como resultado de forças endógenas (genes, estrutura cerebral, etc.), não sofrendo influências do ambiente familiar.

O postulado do *desenvolvimento* estabelece que os traços de personalidade se desenvolvem e alteram bastante durante a infância mas que na adolescência as mudanças ocorrem de forma mais lenta, chegando mesmo a cessar por volta dos trinta anos (Feist & Feist, 2008:422).

A *estrutura* define a hierarquização dos traços do mais superficial e específico até ao mais amplo e geral.

As adaptações características consideram a adaptação das pessoas ao seu ambiente ao longo do tempo. “Os traços afetam a força pela qual nos adaptamos às mudanças em nosso ambiente” (Feist & Feist, 2008:423). Outro postulado diz respeito ao mal ajustamento que considera o facto das nossas respostas nem sempre

corresponderem às nossas metas pessoais ou valores pessoais. Tome-se por exemplo uma introversão levada ao extremo e que conduz a uma fobia social e, conseqüentemente, a um isolamento em casa e à conseqüente recusa em ir para a escola ou trabalho. Outro postulado das adaptações básicas – a plasticidade - refere-se à capacidade de mudança dos traços básicos como resultado com a maturação biológica e as alterações do meio ambiente.

Costa e McCrae (Feist & Feist, 2008:423) consideram que, embora as tendências básicas possam ser estáveis ao longo da vida do indivíduo, as respostas características de uma pessoa podem sofrer alterações, com a intervenção da psicoterapia, por exemplo.

1.3.2.1. Críticas e considerações ao Modelo dos Cinco Fatores

Apesar do grande impacto que a teoria do Big Five e FFM teve dentro da área da psicologia da personalidade e dos diversos estudos e publicações que motivou, bem como as várias validações a que deu origem, o modelo dos cinco factores foi alvo de inúmeras críticas e sendo-lhe tecidas algumas considerações e limitações.

Uma das grandes críticas que ao Modelo dos Cinco Fatores foi dirigida prende-se com o método de análise fatorial, que apresenta uma grande subjetividade. Por esse motivo os investigadores concluírem por três, cinco, dezasseis ou mais factores básicos da personalidade.

Neste sentido, além de Eysenck, que considerou ser impossível haver acordo científico em relação à representação estrutural dos factores porque os métodos de extracção e rotação geram dimensões diferentes; também Block (1995) defendeu que não se pode confiar apenas na análise fatorial para a elaboração dos construtos teóricos necessários para o estudo da personalidade sem esquecer os limites e enviesamentos possíveis desta técnica (referidos por Lima, 1997:156). Para os autores dever-se-ia ter em conta, na abordagem da personalidade e na determinação dos construtos teóricos a utilizar pelos personologistas, outras fontes tais como investigações experimentais, observações prolongadas, dados neurofisiológicos, os insights psiquiátricos ou a introspecção (Idem).

O número de fatores explicativos da personalidade e a diferente designação dos mesmos, por parte dos diferentes investigadores serviu de mote para muitas discussões acerca da fundamentação empírica do modelo. Perceber o porquê de cinco fatores, o porquê destes cinco fatores e qual a sua relevância para o estudo da personalidade, foram muitas das discussões assumidas.

Em 1992 McCrae e John (referido por Feist & Feist, 2008:415), em defesa dos cinco fatores, referiam que os factos sobre a personalidade se começavam a encaixar e que a existência dos cinco fatores apresentava-se como “um facto empírico, tal como o facto de que há sete continentes ou oito presidentes americanos vindos da Virgínia”.

Goldberg e Saucier (1995, citado por Lima,1997:150) consideraram que “é fácil detetar diferenças, quanto ao número rigoroso de fatores referidos, nas investigações, mais difícil é despistar os que provaram ser replicáveis, através de diferentes estudos. Muitos investigadores referiram mais de cinco fatores, mas tanto quanto sabemos, nenhum deles foi replicado com outros conjuntos de atributos da personalidade”.

Também Digman (1990 referido por Lima e Simões,1997:) questiona-se sobre se o desejo de ser parcimonioso não terá congelado a vontade de ser exaustivo e, por esse motivo, apesar das inúmeras propostas para alterar os fatores explicativos da personalidade, os cinco fatores se apresentarem como aqueles que até ao momento recolhem um maior número de adeptos e dispõem de um maior conjunto de dados.

No que diz respeito ao enquadramento do Modelo dos Cinco Fatores como teoria da personalidade, Feist & Feist (2008:427) referem que, embora os métodos das teorias dos traços tenham proporcionado importantes taxonomias, que organizam a personalidade em classificações significativas; as taxonomias sozinhas não são boas previsoras nem descritoras do comportamento e essas apresentam-se como duas funções importantes das teorias.

Eysenck em 1993 (referido por Lima e Simões, 1997:154) considerou que a teoria dos Big Five carecia de alguns elementos básicos para ser considerada uma teoria científica. Também Briggs (1989 referido por por Lima e Simões, 1997:154) referiu que um dos limites do modelo, e que se prende com o seu carácter atóxico, centra-se na falta de especificidade na definição dos cinco fatores, fruto do seu empirismo.

Se nos questionarmos acerca da capacidade das teorias dos traços e dos fatores de *produzir pesquisa*, podemos considerar que a teoria dos traços de McCrae e Costa e dos demais defensores de uma estrutura da personalidade que tenha em conta os Cinco Grandes Fatores, produziu grandes quantidades de pesquisa empírica. De acordo com Feist & Feist (2008:428) diferentes pesquisas têm demonstrado que os cinco grandes traços não se limitam às nações ocidentais, como também podem ser encontrados em diferentes culturas, pela utilização das diferentes traduções do NEO-PI-Revisto.

De facto, estudos feitos com o NEO-PI Revisto, em culturas ocidentais (Feist & Feist, 2008:425) - como a Estados Unidos, Reino Unido, Portugal, Alemanha, entre outras - culturas orientais - como a China, Japão e Coreia do Sul -; médio oriente - Irão e Israel -; e nas culturas do cinturão do pacífico, incluindo a Malásia e as Filipinas, demonstraram padrões de personalidade estruturalmente equivalentes. Neste sentido, a similaridade de traços existente entre pessoas de diferentes culturas aponta para a existência de uma estrutura de personalidade básica (Ibidem, 2008:426).

Contudo, Briggs (1992, citado por Lima e Simões, 2000: 172) considerava que, não obstante os inúmeros artigos dedicados ao FFM - que se apresentam como trabalhos empíricos que procuram estender o modelo a outras populações ou integrar nele outros conceitos personológicos; o modelo baseia-se fundamentalmente na falta de especificidade na descrição dos cinco fatores.

O modelo dos cinco fatores também demonstrou ser bastante consistente e relevante ao nível dos estudos interculturais e da estabilidade de traços ao longo da vida. Estudos comparativos realizados por McCrae e Costa (2003 referido em Feist & Feist 2008:426) revelaram que os níveis de traços de personalidade básicos que se desenvolvem desde a infância se alterariam entre o final da adolescência e a fase adulta. Assim, entre os 18 e os 30 anos as pessoas encontram-se em processo de adoção de uma configuração de traços que permanece estável após os 30 anos.

Será a teoria dos traços e dos fatores refutável? Este é outro dos critérios para avaliar uma teoria útil (Feist & Feist, 2008:428). Neste campo, a avaliação que lhe é dedicada apresenta-se satisfatória, tendo em conta que a grande parte dos trabalhos de Eysenck não foram reproduzidos por outros investigadores e que, apesar de McCrae e

Costa se terem dedicado à refutação de alguma pesquisa proveniente de culturas não-ocidentais, estas sugerirem que outros traços, além dos cinco grandes, podem ser necessários para explicar a personalidade em países asiáticos (Feist & Feist, 2008:428 IDEM).

Se se apresenta como uma teoria ou não o Modelo dos cinco fatores teve o mérito de pôr ordem à desorganização conceptual que reinava nesta área e fornecer dados empíricos relevantes que pudesse fundamentar as suas posições.

Podemos considerar que todas as críticas que ao Modelo dos Cinco Fatores da personalidade foram tecidas não mais serviram para lhe dar visibilidade e despertar nos seus precursores a vontade de o edificar de forma mais sólida.

Resumidamente, as teorias disposicionais, dos traços e dos fatores centram-se nas características individuais e no reconhecimento de possíveis influências do meio. As diferenças existentes ao nível da personalidade, entre indivíduos, podem ser medidas através da avaliação dos seus traços de personalidade.

Os traços encontram-se presentes em praticamente todo o discurso sobre personalidade, constituindo a conceção teórica com maior fundamentação empírica. Neste sentido, os defensores da teoria dos traços consideram que estes são compatíveis com uma grande variedade de abordagens teóricas e que que têm formado a base para grande parte da investigação em psicologia (McCrae & Costa, 1992 In Lima 1997:20).

Allport, Cattell, Eysenck, McCrae e Costa foram os investigadores que mais se dedicaram ao estudo dos traços de personalidade.

A diversidade de traços de personalidade, identificados e nomeados por cada investigador, e o disperso número de inventários e escalas de personalidade fez surgir a necessidade de se desenvolver uma linguagem comum, um modelo unificado e singular que permitisse o avanço nesta área. Neste sentido, surge o modelo dos cinco fatores.

McCrae e Costa foram os autores que mais se dedicaram à edificação do modelo, tentando contrapor todas as críticas que ao mesmo foram dirigidas. Durante mais de 25 anos destacaram-se na linha da frente da pesquisa contemporânea pelo desenvolvimento

e elaboração do Modelo dos Cinco fatores de modo a poder transformá-lo numa teoria – Teoria dos Cinco Fatores da personalidade.

1.4. Considerações Finais

O termo personalidade tem sido mote de grande polémica e controvérsia no universo da psicologia, conduzindo a diferentes teorias. As diferentes teorias apresentam diferentes perspetivas de conceber a personalidade e, por conseguinte, diferentes formas de avaliar e orientar os adultos, tendo em conta a questão da estabilidade/mudança da personalidade ao longo da vida.

As diferentes teorias refletem a perspetiva teórica do autor, acusando um real efeito da sua idade. Neste sentido, de acordo com Hansenne (2004:112) “as atuais teorias da personalidade beneficiaram, sem qualquer dúvida, do avanço dos conhecimentos em psicologia, como qualquer outra teoria da psicologia ou qualquer outra ciência”. Estas refletem frequentemente as conceções pessoais que têm os autores acerca da liberdade dos nossos comportamentos (liberdade ou determinismo), da fonte das diferenças (inato ou adquirido) ou ainda o carácter holístico ou unitário da personalidade; e privilegiam a descrição, a explicação ou a predição. Algumas teorias procuram descrever a personalidade antes de a explicar, focalizando-se no primeiro objetivo. Outras baseiam-se em dados consistentes que explicam a origem das diferenças individuais relativamente à personalidade. Outras centram-se prioritariamente na predição, desconsiderando a razão pelo qual somos diferentes e valorizando a capacidade de predizer a forma como o indivíduo se vai comportar perante as mais diferentes situações.

Diferentes perspetivas teóricas desembocaram em diferentes instrumentos e medidas de avaliação. Neste sentido (Pinto, 2001:297), a perspetiva psicodinâmica destaca os testes projetivos, a perspetiva humanista valoriza a compreensão empática e a terapia não-diretiva; as teorias da aprendizagem recorrem à análise de amostras de comportamento em situações reais ou simuladas e a perspetiva disposicional recorre sobretudo aos inventários e questionários.

As teorias disposicionais, dos traços, subjacente ao modelo dos cinco fatores representam uma contribuição histórica, mas de uma atualidade cada vez mais promissora para o domínio da psicologia da personalidade.

Os traços podem ser definidos como tendências gerais, dimensões das diferenças individuais, padrões consistentes, disposições cognitivo-dinâmicas, estilos emocionais, interpessoais, experienciais, atitudinais e motivacionais que são inferidos a partir das regularidades do comportamento e são hierarquizáveis.

Os traços são conceitos chave na psicologia da personalidade e estão na base da construção dos inventários. As teorias da personalidade dos traços e dos fatores, como a Teoria dos Cinco Fatores, baseiam-se na análise fatorial, um procedimento que considera que os traços humanos podem ser mensurados por estudos correlacionais.

Inicialmente os cinco grandes fatores (Big Five) apresentaram-se unicamente como uma taxonomia. As taxonomias proporcionam um sistema de classificação, enquanto as teorias produzem pesquisa. No entanto, a procura de traços básicos de personalidade, pela análise fatorial, rapidamente levaram ao desenvolvimento de um modelo que se tornou teoria, pela capacidade de prever e explicar o comportamento (FFT)

De acordo com Lima e Simões (1997: 92) o modelo surge pela convergência das abordagens lexical e a dos questionários, num período em que a área da psicologia da personalidade já tinha explorado e debatido muitas críticas às teorias dos traços.

Também Hansenne (2004:209) diz-nos que o modelo dos cinco fatores, tal como havia feito Cattell com a lista de termos de Allport e Odbert (1936), foi construído com base na análise dos termos utilizados pelos indivíduos para se descreverem uns aos outros.

A grande discussão que se gerou em torno do modelo dos cinco fatores tornou urgente a sua clarificação teórica. Em concordância, McCrae e Costa tentaram recontextualizar a sua pesquisa sobre os traços de personalidade de acordo com os princípios dinâmicos e interativos defendidos pelas tendências emergentes no estudo da psicologia da personalidade. Assim, definiram categorias de variáveis – tendências

básicas, adaptações características, autoconceito, biografia objetiva e influências externas - que pudessem representar os «constituintes básicos e universais» que grande parte das teorias da personalidade conhecidas.

Em 1995 os autores referiam que “tentam oferecer uma perspetiva sobre como as explicações baseadas nos traços encaixam num modelo mais amplo de compreensão do funcionamento da pessoa” (citados por Lima e Simões, 2000:176).

Os esforços de Costa e McCrae, no sentido da teorização do Modelo dos Cinco Fatores, pretenderam dar resposta a muitas questões centrais levantadas pelas teorias clássicas da personalidade e fornecer um ponto de partida para o enquadramento teórico dos dados empíricos que sustentam os cinco fatores.

No entanto, os próprios autores (McCrae e Costa, 1996 citados por Lima e Simões, 2000:176) consideram que, o FFM “enquanto teoria completa necessita, desesperadamente, de elaboração, de modo que quaisquer psicólogos, que a considerem razoável, nas suas linhas gerais, poderão dar-lhe o seu útil contributo, pormenorizando como se desenvolvem os mecanismos de adaptações características, ou se constrói um ciclo de vida integrado”.

Se os cinco fatores podem englobar ou não uma teoria da personalidade, se apenas um modelo ou uma descrição da personalidade centrada nas variáveis (Block, 1995 In Lima e Simões, 2000:176) poderá ser muito discutível. Todavia, certo é que, todo o acervo de dados empíricos e reflexões em torno dos cinco fatores representa um ponto positivo para a reflexão sobre a personalidade humana e pode proporcionar um ponto de partida para responder a muitas questões levantadas pelas teorias clássicas da personalidade.

CAPÍTULO II: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

2.1. A Cognição, a Emoção e a Inteligência Emocional

Durante muito tempo se pensou que a cognição deveria estar separada da emoção por estas trazerem falta de clareza ao raciocínio. A visão dualista emoção-razão,

como se de duas entidades se tratassem marcou as visões mais antigas que consideravam que “(...) quando as emoções dominam a lógica desaparece e os pensamentos se tornam irracionais” (Greenberg, 2002 In Primi, 2003:72).

De acordo com esta visão a ciência cognitiva limitou o estudo da mente a aspetos relacionados com o pensamento, o raciocínio e o intelecto. No entanto, e de acordo com Ledoux (2000:27), “(...) a ciência cognitiva é, de fato, uma ciência de apenas uma parte da mente (...)” e ao deixar de fora as emoções deixa de fora uma parte importante do indivíduo que o impede de se tornar numa criatura fria e inanimada, desprovida de desejos, receios e sentimentos. Além disso, salienta Robert Frank (1988, In Ledoux, 2000:39) o facto de muitas vezes as decisões nada terem de racional levam a que ações sejam praticadas pelo indivíduo, segundo decisões irracionais, com consciência das consequências que daí possam advir e sabendo que se não as tomassem estariam em melhor situação.

Para Ledoux (2000:39), “muitas emoções são produto da sabedoria evolutiva, que provavelmente tem mais inteligência do que todas as mentes humanas reunidas”. O autor considera ainda que “(...) as emoções excêntricas podem dar origem a consequências irracionais ou patológicas mas que as emoções em si mesmas não são necessariamente irracionais” (Idem).

Os estudos da neurociência (como veremos mais à frente) motivaram à mudança de paradigma acerca das questões da emoção, considerando-se os efeitos que estas têm ao nível da adaptação do organismo a situações ligadas à sua sobrevivência.

Deste modo, tal como a inteligência por muitos definida como a capacidade geral de adaptação da pessoa às circunstâncias (Binet e Simon), de adaptação ao seu meio ambiente (Spearman) ou de responder de forma apropriada às diferentes situações (Heim); a emoção também passou a ser percebida como influente ao nível da adaptação do indivíduo.

Assim, pode-se estabelecer de forma clara uma relação entre inteligência e emoção:

“(...) tanto inteligência como emoção são funções adaptativas do organismo associadas a comportamentos do cérebro que auxiliam o organismo a se adaptar ao meio.

Talvez a principal diferença entre emoção e cognição é que as emoções constituem em uma inteligência cristalizada pré-programada no cérebro para tratar de problemas existenciais fundamentais. Entretanto estes programas têm uma relativa flexibilidade e interagem com capacidades superiores de raciocínio mais flexíveis e abertas às influências ambientais”. (Primi, 2003:73).

A consideração de que cada pessoa possui maior ou menor capacidade para lidar com as informações emocionais, durante o processo adaptativo, levou a que se passasse a considerar a existência de um novo tipo de inteligência: a inteligência emocional.

Para Salovey e Mayer (In Salovey e Sluyter, 1999:17) durante os últimos anos várias têm sido as pesquisas acerca da interação cognição e emoção. Contudo, podemos considerar que a emoção altera o pensamento de várias formas mas não “(...) necessariamente em maneira que tornariam uma pessoa mais inteligente”. Os estudos acerca da cognição e afeto (incluindo emoção) permitiram constatar que o humor afeta o julgamento das pessoas levando as que têm mau humor a considerar-se mais doentes e a ter uma visão mais negativa dos acontecimentos ao passo que as que têm bom humor são mais positivas e consideram-se mais saudáveis (Idem).

Assim, “(...) humor e cognição interagem sem que ninguém seja mais ou menos inteligente” (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:17). Neste sentido, Salovey e Mayer consideram que a inteligência emocional deve referir-se a capacidades emocionais mais elevadas - tendo em conta a relação emoção e cognição - considerando-se que a emoção faz pensar de maneira mais inteligente e que simultaneamente as pessoas também pensam de forma inteligente sobre as suas emoções. Esta visão coloca de parte outras perspetivas da inteligência emocional que se focam na motivação, zelo e persistência, e que, de acordo com os investigadores supracitados, não coloca o foco sobre a emoção (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:17).

Tendo em conta o que aqui foi exposto, neste capítulo faremos uma análise sobre os conceitos de inteligência e emoção e inteligência emocional. No ponto Inteligência procuramos perceber a complexidade que envolve o conceito de inteligência; o que pode definir uma inteligência; de que forma o ambiente e a cultura próprios de um local ou de uma época influenciam o modo como alguns aspetos da

inteligência são valorizados em relação a outros; e a forma como foi entendida e explicada por diferentes investigadores.

No ponto dedicado à explanação das emoções consideraremos o que é uma emoção, como podemos defini-la, quais são as suas componentes e funções e refletimos sobre as diferentes teorias que procuraram compreender e explicar a formação de um estado emocional e os mais recentes estudos da neurociência – os Modelos de Le Doux e Damásio. Compreender as emoções implica que se compreenda como estas se processam a nível cerebral. Assim, importa que se destaque as diferentes zonas do cérebro que assumem um papel importante nas emoções, o cérebro emocional.

No último ponto dedicar-nos-emos à natureza e desenvolvimento do constructo: Inteligência Emocional. Abordaremos as ideias precursoras da Inteligência Emocional bem como as três perspetivas mais usuais para caracterizar o termo: *Zeitgeist*, *Personalidade* ou *Aptidão Mental*. Apresentaremos os diferentes modelos de conceptualização da Inteligência Emocional: o modelo das aptidões mentais de Salovey e Mayer e os modelos mistos de Goleman e Bar-On; bem como as diferentes medidas de avaliação do conceito – escalas de aptidões, escalas de auto-avaliação e o método dos informantes e as controvérsias acerca da utilidade preditiva dos testes de IE. Por fim relacionaremos a inteligência emocional e o modelo de personalidade dos cinco grandes fatores; e faremos uma abordagem às diferenças entre homens e mulheres em inteligência emocional.

2.2. Inteligência

A inteligência é uma capacidade humana bastante valorizada. Todos nós temos tendência a opinar sobre o quanto somos inteligentes, sobre o quanto somos mais ou menos inteligentes que outros ou sobre a ideia que os outros possam ter em relação ao grau da nossa inteligência. Há quem se queixe de falta de memória, de dificuldades na aprendizagem na matemática ou de défice de atenção, mas dificilmente alguém se queixará de falta de inteligência. Definir a inteligência não é fácil e muitos foram os esforços no sentido da sua especificação, como poderemos perceber pelos tópicos seguintes.

2.2.1. Ser inteligente

Ter inteligência e ser considerado inteligente conta muito na nossa sociedade. Conta na maneira como observamos, classificamos e respeitamos o outro. Trivialmente considera-se inteligente uma pessoa esperta, brilhante, perspicaz, que sabe falar ou desenrascar-se bem em determinadas situações. Pouco inteligentes ou prosaicamente designadas de “burras” são as pessoas que consideramos estúpidas, idiotas ou ignorantes.

Se perguntarmos a qualquer pessoa o que é ser inteligente, prontamente deverão surgir algumas destas características, ou outras. Não se questiona o que é ser ou não inteligente e toda a gente parece conhecer ou compreender o conceito na sua sapiência de senso comum. Talvez saibamos muito pouco do que realmente é ser inteligente!

O conceito de inteligência tem origem no termo latino *intelligentia* que significa compreensão. No entanto, se atendermos à sua análise semântica, a palavra é formada pelo prefixo *inter* - que significa entre – e pelo sufixo *legere* – que significa escolhas (Cavaliere e Soares: 2007:5). Desta forma, uma pessoa inteligente seria aquela capaz de, mediante uma determinada situação, fazer a escolha com maior sentido. Isto implicaria a habilidade para resolver problemas, utilizar a lógica e o senso crítico. Algumas das definições da palavra Inteligência foram dadas por investigadores, psicólogos e estudiosos do conceito, como se pode ver no quadro abaixo:

QUADRO 2.1 Diferentes definições de inteligência

Binet e Simon, 1905	“Cremos que a inteligência envolve uma faculdade fundamental (...). Esta faculdade é o juízo, também conhecida por bom senso, senso prático, iniciativa, a faculdade de adaptação pessoal às circunstâncias. Julgar bem, compreender bem, raciocinar bem...”
Boring, 1923	“Inteligência é aquilo que os testes de inteligência medem.”
Spearman, 1927	“Adaptação da pessoa ao seu meio ambiente...habilidade para aprender ...habilidade para pensar de modo abstrato.”
Wechsler, 1939)	“O rendimento global da capacidade para agir intencionalmente, pensar racionalmente e agir no meio de forma eficaz.”
Heim, 1970	“A atividade inteligente consiste em alcançar o essencial de uma situação e responder de forma apropriada.”

Carl Bereiter, 1998	“Aquilo que uma pessoa usa quando não sabe o que fazer.” (citado em Jensen, 1998)
---------------------	---

Construído a partir de Pinto, 2001

As definições que foram sendo atribuídas ao conceito de inteligência, ao longo de séculos de investigação, variaram na sua conceção como uma habilidade para pensar em termos abstratos, um processo de adaptação ao meio, uma capacidade para pensar racionalmente, uma capacidade herdada, um legado da cultura de um povo, etc. Durante todo esse processo de definição do conceito, ter inteligência, ou a falta dela “(...) justificou classificações que distinguiram de forma radical os civilizados dos primitivos ou selvagens, os normais dos anormais, os inteligentes dos estúpidos, justificando preconceitos que conduziram à exclusão de muitos seres humanos”. (Monteiro e Santos, 1999:278).

De acordo com Gardner et al. (1998:18) “ (...) o que é considerado inteligência depende da pessoa à qual perguntamos, dos métodos que os respondentes usam para explorar o tópico, do nível de análise de sua investigação e dos seus valores e crenças”.

Já Sternberg (1990, In Gardner et al., 1998:18) referia que, perante a questão “o que é a inteligência?”, as respostas dos inquiridos acabam por variar de acordo com a sua cultura podendo mesmo variar dentro da mesma cultura. O autor refere, como exemplo, o fato de que, nos Estados Unidos, enquanto as pessoas comuns, os leigos, associam inteligência à “resolução de problemas práticos, características pessoais e interesse pela aprendizagem”; os peritos no estudo da inteligência “associam a inteligência mais estreitamente a comportamentos académicos como capacidades verbais e de resolução de problemas”.

Segundo Cavalieri e Soares (2007:5), “a dificuldade de uma definição para a inteligência também se deve ao facto de que a mesma não é passível de observação direta, mas sim, através de indicadores como manifestações comportamentais e competência no desempenho de tarefas, entre outros”. As autoras salientam ainda que, aquando de uma pesquisa - realizada pelo The Journal of Educational Psychology em 1921- com catorze especialistas das questões da inteligência, onde se procurou saber “O que é a inteligência?” e “quais os melhores meios para medi-la?” as respostas apontaram no sentido da capacidade de aprender e na capacidade de adaptação ao meio

ambiente. Mais tarde Sternberg e Detterman (1981 In Cavalieri e Soares, 2007:5) alargaram a sua pesquisa a vinte e quatro especialistas. Colocaram-lhes as questões anteriormente referidas e questionaram-nos ainda sobre qual deveria ser a direção das futuras investigações. As respostas continuaram a apontar para a capacidade de aprender e de adaptação ao meio envolvente e surgiu uma nova: a metacognição (capacidade para compreender os seus próprios processos de pensamento), que havia sido definida por Sternberg em 1977.

Não há uma definição universal do conceito de inteligência podendo-se encontrar na literatura diferentes definições e abordagens para a caracterizar. Este foi desde sempre um conceito controverso que não gerou consenso quanto à sua definição ou medida.

Henry Gleitman (1993:757) diz-nos que “por enquanto, não dispomos de nenhuma teoria geral da inteligência. Podemos ser capazes de medir a inteligência; contudo, até agora, não sabemos o que ela realmente é.”

Seguidamente faremos uma abordagem ao conceito de inteligência do ponto de vista histórico-cultural.

2.2.2. Inteligência: perspetiva histórica e cultural

Muitos foram os estudiosos que ao longo de várias décadas se debruçaram sobre a definição de inteligência. O que é a inteligência, o que é ser inteligente, quem é inteligente, como medir a inteligência e qual a sua relação com a criatividade, o comportamento criminoso ou a personalidade, por exemplo, foram algumas das questões a que procuraram dar resposta.

Várias foram as perspetivas, teorias e os instrumentos de medida que nasceram na tentativa de dar corpo a um conceito que cada vez se apresentava mais complexo e sem uma definição universalmente aceite. Se para a cultura ocidental ser inteligente

envolvia a capacidade de solucionar problemas abstratos, para outras culturas outras capacidades seriam semelhante de inteligência, como seja a capacidade social.

Será a inteligência uma qualidade do indivíduo, uma capacidade que se aprende, que é inata, uma propriedade do cérebro ou “uma coisa que nos faz pensar de maneira a resolver problemas e situações” (dito por uma estudante de 15 anos)?

Em 1921 Lewis Terman (In Gardner et al, 1998:15) considerava que “um indivíduo é inteligente na medida em que é capaz de pensar em termos abstratos...”. Esta definição de inteligência predominou entre os psicólogos ocidentais sendo adeptos desta teoria os psicometristas (aqueles que criam medidas – testes - de inteligência padronizadas).

O pensamento abstrato seria o pensamento capaz de “perceber relacionamentos e padrões, especialmente aqueles não facilmente detetados pelos sentidos” (Gardner et al., 1998:16). Desta forma, o pensamento abstrato seria utilizado para a abordagem de situações não discrimináveis através dos sentidos (como sejam cores, sons sabores) e que poderiam ser apresentados ao sujeito através de problemas de raciocínio lógico ou analogias, por exemplo.

Contrariamente a esta perspetiva do que é a inteligência, dentro do campo da psicologia, outros investigadores se insurgiram quanto à inteligência como capacidade para pensar em termos abstratos, ressaltando o fato de que a inteligência é muito mais abrangente envolvendo capacidades de permitem ao indivíduo “não só usar ferramentas habilmente, mas também executar uma ampla variedade de outras tarefas, de velejar a cantar.” (Ibidem, 1998:16).

Em 1990, Jacqueline Goodnow, psicóloga social (1990:259 In Gardner et al, 1998:16) escreve que:

“nós não aprendemos simplesmente a resolver problemas. Aprendemos também quais os problemas que são considerados dignos de serem resolvidos e qual seria uma boa solução ao invés de uma solução apenas aceitável.”

Um exemplo desta conceção de inteligência é observável nas culturas tradicionais, em que os seus povos, que se dedicam à caça, pesca, agricultura,

consideram como inteligentes aqueles que têm um comportamento moderado e sabem lidar de forma sábia com os outros.

Na área da antropologia, o conceito de inteligência também não encontrou um lugar consensual. Assim, se para uns existe um único tipo de inteligência humana que se vai diferenciando de indivíduo para indivíduo, consoante a cultura dos mesmos; para outros a inteligência difere de cultura para cultura consoante aquilo que será mais valorizado numa dada cultura, o raciocínio lógico, o saber escutar, etc. Para estes pesquisadores “cada cultura proporciona aos seus membros ambientes físicos diferentes, padrões de experiência diferentes e oportunidades diferentes de desenvolver e demonstrar habilidades” (Gardner et al., 1998:19).

Ainda há os que consideram “que as culturas com práticas e organização social semelhantes produzem padrões similares de capacidades intelectuais (Berry,1984,1988; Cole & Scribner, 1974; Sternberg, 1990 referidos em Gardner et al., 1998:19). De acordo com esta perspetiva, nas sociedades onde a instrução é valorizada e de fácil acesso a todos os seus membros, poder-se-iam verificar padrões semelhantes de inteligência, ao passo que, nas sociedades em que as crianças são preparadas sobretudo para a procura de comida, a caça, a pesca ou a recolção, a conceção de inteligência já seria diferente. (Berry, 1974; Sternberg, 1990 referidos em Gardner et al., 1998:19).

Além de não reunir o consenso dos diferentes investigadores que sobre ele se debruçaram, no que diz respeito à sua dimensão, o conceito de inteligência também não reuniu consenso quanto aos métodos desenvolvidos para o estudar. Estes variaram consoante a perspetiva de cada investigador.

Se para os psicometristas um indivíduo inteligente era aquele que passava com distinção nos testes de inteligência que lhe eram aplicados e cujos resultados eram avaliados de forma estatística; para os antropólogos a testagem não era um método a considerar. Preferiam a observação direta do indivíduo na realização das suas tarefas quotidianas e “o registo, estudo e participação das práticas da cultura em estudo” (Gardner et al.,1998:19) para daí tentar compreender as visões do povo e estabelecer o conceito de inteligência.

Gardner et al. (1998:19-20) consideram que as noções de inteligência, além de variarem nas diferentes disciplinas de estudo, dentro da mesma disciplina de estudo, nos seus métodos e de acordo com as pessoas a quem perguntamos; também sofrem influência dos valores e crenças das pessoas. Os autores salientam o fato de que na América muitos pais consideram que a inteligência dos seus filhos tem a ver com capacidades mentais inatas, enquanto que, em diferentes locais da Ásia, por exemplo, é o trabalho duro que se apresenta, para os pais, como preditor de um bom nível intelectual.

2.2.2. 1. A inteligência e os líderes

Pode-se dizer que, de um modo geral, a forma como a inteligência foi sendo descrita e avaliada, pelos diferentes investigadores, pelas diferentes culturas, refletindo as necessidades e os diferentes propósitos de cada cultura, acaba por refletir uma necessidade maior das sociedades em selecionar e diferenciar os seus membros. Diferenciar para o desempenho de papéis importantes dentro da sociedade, de uma empresa, da família, neste caso, através do ser mais ou menos capaz, mais ou menos inteligente.

Gardner et al. (1998:20-44) referem que a seleção de um líder, de funcionários de estado, de estudantes para entrar numa escola ou universidade, desde sempre foi feita em todo o mundo através da seleção atributiva, meritocrática por meio de exames.

Nas culturas tradicionais, onde o que importa é manter as condições de sobrevivência, comida, água, abrigo, dos seus membros, a instrução formal é baixa e às crianças não lhes é apresentado como prioridade aprender a ler e a escrever, mas antes adquirir conhecimentos e habilidades para a idade adulta. É importante que aprendam com os mestres (pessoas mais velhas que dominam uma determinada arte).

No que à inteligência diz respeito, nestas culturas a tónica é centrada no saber lidar, de forma sábia, paciente e sensível com os outros, já que dependem do esforço cooperativo de todos para poderem assegurar as suas necessidades básicas.

Os líderes, as pessoas que orientam, permitem a regulação da vida em comunidade. Estes são as pessoas mais velhas, consideradas mais sábias, e que são chefes de famílias ou clãs. Aqui, e apesar de valorizadas as capacidades sociais dos

indivíduos, segundo Gardner et al. (1998:21) “a seleção de indivíduos para papéis-chave nessas sociedades raramente, se alguma vez, é determinada por um teste formal de capacidades sociais”.

Do mesmo modo, a seleção social ou política de um líder, embora lhe possa ser conferida inteligência, é feita sobretudo de forma atributiva, ou seja, com base na posição que a pessoa ocupa na hierarquia social. Este tipo de seleção decorreu e decorre um pouco por todo o mundo. Nas culturas nativo americanas do século XX, por exemplo, o líder era escolhido “porque o grupo familiar que ele representava, era por alguma razão, o mais alto na hierarquia da comunidade” (Sapir, 1915:473 in Gardner et al, 1998:21). Este tipo de seleção é também utilizado na determinação de monarcas por toda a Europa, em países da Ásia ou do mundo árabe onde a ordem de nascimento e o género são importantes.

De certa forma, quer seja nas culturas mais tradicionais ou tecnológicas, “as forças de liderança atributiva às vezes estão numa consideração popular histórica pela família como um todo, tal como a existente em relação aos Kenedy nos Estados Unidos, aos Nehru e gandi na Índia, ou à família imperial no Japão” (Gardner et al., 1998:22).

No que diz respeito à seleção meritocrática, esta premeia as capacidades evidenciadas pelo indivíduo para o desempenho de determinada tarefa ou papel, embora também possa ser tida em conta a posição social do indivíduo. Valoriza-se sobretudo as suas capacidades e não tanto a família de pertença, o seu berço.

Gardner et al. (1998:22-23) referem que nalgumas tribos, como sejam a existente em Puluwat (no pacífico) as crianças desenvolviam aprendizagens de forma formal e informal. Começavam por ver os pais, parentes ou outras pessoas mais velhas no desempenho de determinada tarefa, tal como, navegar. As crianças realizavam pequenas tarefas de ajuda ao mestre/adulto e quando o mestre identificava capacidades numa criança para desenvolver a arte, começava a instruí-la de modo formal. O tempo de instrução era de aproximadamente vinte anos e culminava com uma viagem final de teste, apenas acessível aos mais hábeis e possuidores de capacidades para enfrentar longas viagens. Caso o pai da criança não dominasse a arte poderia pagar a um mestre para que ensinasse o filho. No entanto, se não tivesse condições de lhe pagar a criança

não poderia iniciar a instrução, embora se o fizesse pudesse vir a ser um grande navegador.

Scott (1914, In Gardner et al. 1998:24) refere ainda que o modo como as crianças desenvolviam a instrução em Puluwat também foi identificado na Idade Média e na Renascença na Europa. Tinham um período grande de instrução e no final tinham de ser submetidos a um teste “O aprendiz europeu precisava produzir uma ‘obra-prima’ ou demonstrar a sua perícia num exame diante de membros de uma corporação. As corporações estabeleciam padrões para controlar o sistema de aprendizado e avaliar o mérito” (Ibidem).

Embora num sistema de seleção meritocrática a tónica seja centrada na procura de indivíduos pelo mérito, o que acabava por suceder, em muitas situações, era que o acesso a determinados cargos e profissões era preenchido por indivíduos de classes superiores e famílias abastadas a quem tinha sido permitida a instrução. Com efeito, os indivíduos de famílias pobres, a quem os pais não podiam pagar a instrução e que trabalhavam para ajudar em casa, não podiam ambicionar altos cargos dentro da sociedade, por não terem capacidade para passar nos testes/exames.

Gardner et al. (1998:26-28) referem que o sistema de exames mais antigo foi utilizado na China até início do século vinte, para o serviço civil. Embora tenha sofrido diversas alterações ao longo dos anos, estes apresentavam-se como muito extenuantes. Exigiam que os candidatos estivessem isolados e sob vigilância durante a realização dos mesmos e que revelassem grandes conhecimentos ao nível da filosofia e história clássicas chinesas. Os candidatos liam imensos livros e tinham de memorizar linha por linha as obras de Confúcio. Procurava-se sobretudo seres moralmente superiores.

Apesar de se considerar que todos deveriam ter acesso à instrução, as famílias mais pobres, como não podiam custear a educação dos filhos, acabavam por se juntar e permitir apenas a instrução da criança que considerassem ter capacidades para poder realizar com um bom desempenho os ditos testes/exames. “Assim, um vilarejo inteiro podia se unir para sustentar a instrução de um ou dois jovens mais promissores” (Gardner et al., 1998:27).

Várias críticas foram apontadas a este tipo de escolha/seleção de candidatos, já que acabava por “excluir do governo tantas pessoas quanto possível” (Ishisada, 1974; Lee, 1985 In Gardner et al., 1998:27). Muitos indivíduos capazes acabariam por nem entrar no sistema o que também era negado às mulheres. Além disso, apenas procurava perceber se os candidatos tinham memorizado de forma eficaz as obras exigidas e não se estariam aptos a perceber e resolver os problemas concretos da sociedade onde trabalhariam.

Este tipo de seleção de indivíduos para o serviço civil, com base na demonstração de conhecimentos valorizados pela sua cultura, verificou-se noutras nações, como a Grã-Bretanha e nos exames de admissão dos estudantes às universidades americanas do século dezanove. As críticas que suscitaram conduziram a que se empreendesse esforços no sentido de levar a uma mudança nas práticas de testagem.

A necessidade de procurar seleccionar, de forma mais justa e eficiente, os indivíduos para um alto cargo, um emprego ou para ingresso numa universidade, levou a que se desenvolvessem os testes psicológicos de inteligência.

Em 1904 Afred Binet (França) desenvolve os primeiros testes de inteligência. No início da primeira guerra mundial, os testes utilizados para a seleção de pessoal mais eficiente para o exército basearam-se nos testes breves e práticos de Binet desenvolvidos para crianças.

Na América o professor major do exército Robert Yerkes e outros psicólogos consideravam que “tarefas extensivas em determinadas disciplinas não eram necessárias para avaliar a inteligência” (Gardner et al., 1998:33) Assim, não interessava se os soldados possuíam um grande conhecimento ou habilidade para o trabalho que haveria de desenvolver no exército mas antes que este tivesse um bom desempenho na resolução de labirintos, analogias, completas sequências, responder a perguntas de informação, entre outros. “ Os psicólogos acreditavam que as respostas dos recrutas, registadas com um sinal simples, revelariam a inteligência ou capacidade mental dos examinadores” (Gardner et al., 1998:33).

Tal convicção acerca da eficácia deste tipo de testes levou a que mais tarde Robert Yerkes e Lewis Terman produzissem um teste de inteligência para a população escolar que podia ser aplicado em massa – *National Intelligence Test*. Entretanto muitos outros testes de inteligência surgiram, assim como o primeiro Teste de Aptidão Escolar (Scholastic Aptitude Test – SAT).

Devido ao *boom* e à grande aceitação dos testes do exército e dos testes de inteligência, que entretanto surgiram, o conceito de inteligência passou a ser considerado em termos de “respostas curtas, que não se baseavam em nenhuma área de perícia (...) assim como a memorização dos candidatos chineses dos textos confucianos representara o comportamento moral e a aptidão para governar” (Goleman et al., 1998:33).

Apesar da sua popularidade, este tipo de testagem não passou isenta de críticas. No caso dos testes aplicados ao exército, a grande disparidade do grupo em termos de instrução, domínio da língua inglesa ou conhecimento da cultura americana levantou diferentes questões acerca das diferenças culturais na inteligência.

Michael Cole (1981 In Gardner et al., 1998:39) considerou que dois dos maiores problemas que surgem quando se procura comparar a inteligência das pessoas (de diferentes culturas, grupos de idade ou outras categorias) dizem respeito: à esfera da cognição e aos problemas que advêm da comparação de diferentes grupos culturais.

Os problemas que se podem encontrar no âmbito da cognição centram-se na dificuldade em atribuir um resultado a algo tão difícil de comparar como a inteligência, que além de não reunir consenso quanto à sua definição e quanto a quais os comportamentos que são considerados inteligentes, também não o reúne quanto aos métodos de testagem, uma vez que os instrumentos utilizados numa investigação, para medir determinados comportamentos, podem não estar a medir a inteligência, segundo os padrões de outros investigadores.

Além disso, é difícil determinar quais os processos cognitivos que os indivíduos empregam na resolução de determinada tarefa, que estratégias utilizaram, que pensamentos produziram para chegar ao resultado, quer estes estejam certos ou errados. Por exemplo, perante uma operação de multiplicar, se um indivíduo der uma resposta

errada, não se consegue determinar se o erro se deve ao fato dos indivíduos não saberem multiplicar, “se entendem a multiplicação mas são descuidados, se entendem a multiplicação mas não conseguiram ler o problema ou se simplesmente não estão interessados em fazer o teste” (Gardner et al., 1998:39).

No que diz respeito à comparação de diferentes grupos culturais, é muito difícil saber se os mesmos materiais e procedimentos de teste são compreendidos – se falar em respondidos – da mesma maneira pelas pessoas que os estão realizando (Gardner et al., 1998:40). O nível de instrução, o domínio da língua ou a familiaridade com o tipo de questões do teste condicionam o desempenho dos indivíduos nos mesmos.

Mesmo os investigadores que procuram cruzar dados de grupos com culturas diferentes consideram que “uma vez que os dois grupos de comparação diferem de inúmeras maneiras, será logicamente impossível afirmar sequer que o tratamento por parte do pesquisador é psicologicamente idêntico para ambos” (Cole e Means, 1981 In Gardner et al.,1998:40).

De um modo geral, podemos dizer que, analisando em termos históricos e culturais, o conceito de inteligência nunca teve a concordância de todos os seus investigadores. Quer fossem investigadores dentro da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes era fácil encontrar concepções diferentes acerca do mesmo conceito. De igual modo, em diferentes culturas o conceito pode ter diferentes concepções.

No capítulo seguinte dedicar-nos-emos à análise do conceito tendo em conta as suas origens científicas.

2.2.3. Inteligência: perspetiva Científica

Para tentar compreender o conceito de inteligência importa que se faça uma análise do seu aparecimento e estudo ao longo da história. Gardner et al. (1998:45-69) fazem-nos um apanhado de séculos de estudo e investigação do conceito.

Na Grécia antiga (399 A.C.), vários filósofos, de Sócrates a Platão, procuraram compreender o conceito de inteligência, dedicando-se à formulação de inúmeras questões. Compreender os vínculos entre a mente e o corpo, definir as áreas do cérebro

que poderão estar relacionadas com a resolução de determinado tipo de problema ou definir que implicação as percepções sensoriais podem ter na inteligência, foram algumas das questões centrais que inquietaram os filósofos gregos e que ainda hoje ocupam as investigações em torno do conceito de inteligência.

Primeiro Sócrates depois outros filósofos, procuraram explicar sobre estas questões questionando outras pessoas: poetas, dramaturgos, artesãos, entre outros. Os diálogos de Platão que referenciam o seu professor, Sócrates - condenado à morte por tentar perceber junto de outros quem poderia ser mais sábio que ele - e os textos de Aristóteles “constituem algumas das primeiras tentativas sistemáticas de explorar questões fundamentais relativas à inteligência” (Gardner et al., 1998:46).

Sócrates acreditava também que cada indivíduo nascia com um conhecimento inato, herdado, o que lhe permitia ter capacidades diferentes dos outros indivíduos (Platão, 1956b In Gardner et al., 1998:46).

Os estudos sobre a inteligência desenvolvidos pelos filósofos gregos ajudaram a moldar uma visão prevalente do que é a inteligência. “O raciocínio abstrato na linguagem e na matemática (...) a habilidade na lógica, geometria e argumentação era um objetivo central nas escolas estabelecidas por Platão, Aristóteles e outros filósofos gregos” (Donald, 1991; Gardner 1985 In Gardner et al.,1998:47).

2.2.3.1. Racionalistas e Empiristas

No século dezassete René Descartes, filósofo, matemático e cientista francês “argumentava que a mente é a fonte do nosso conhecimento mais certo – da nossa própria existência e da matemática” (Gardner et al.,1998:47). As suas ideias de expressão *Racionalista* tiveram grande repercussão na altura e impulsionaram a discussão sobre a grande importância atribuída ao conhecimento racional e ao facto de se considerar que a razão estaria na origem de todo o conhecimento verdadeiro, sendo superior às emoções e à vontade. (Mora, 1991:335).

Descartes acreditava que algumas formas de conhecimento eram inatas e procurava em si, na percepção dos seus próprios pensamentos, estabelecer essas verdades (Gardner et al., 1998:48).

Para Descartes a mente era distinta do corpo e por isso imaterial. O corpo, de natureza material, funcionava como uma máquina “composta por nervos, ossos, vasos sanguíneos e músculos” (Descartes, 1637/1969:138; In Gardner et al., 1998:48).

Apesar do primado concedido à razão, Descartes questionava-se sobre a influência que as perceções sensoriais tinham sobre a mente, já que conseguiam transmitir-lhe muitas informações acerca dos objetos.

Noutra linha de pensamento contrário ao *Racionalismo* de Descartes (Cartesianismo) surgem os *Empiristas*, como Thomas Hobbes ou John Locke. Para os empiristas o conhecimento não se fundaria na razão mas antes na experiência.

Contrariamente à ideia racionalista de que a alma, o sujeito cognoscente, possui ideias inatas, anteriores a toda a aquisição de dados, os empiristas acreditam que “o sujeito cognoscente é semelhante a uma tábua rasa onde se inscrevem as impressões procedentes do mundo exterior” (Mora, 1991:119). O sujeito percecionaria o mundo exterior através dos sentidos e essas perceções, esses dados seriam inscritos na sua mente e constituiriam a base de todo o conhecimento. Locke acreditava que quando um bebé nasce a sua mente encontra-se vazia, como uma folha em branco. Para Locke, quem observasse um bebé “teria poucas razões para considerá-lo um armazenador de muitas ideias” (Locke,1960/1939:250 In Gardner et al., 1998:48).

John Locke defendia também que as ideias viriam de duas fontes. A grande maioria das ideias, como as noções mais simples, de calor, frio, identificação de cores, ou sabores ser-nos-iam dadas através das informações sensoriais que eram transmitidas para o cérebro pelos nervos (Locke,1960/1939:248 In Gardner et al., 1998:49). A outra fonte de ideias surgiria devido ao processo associação de ideias e à reflexão. Segundo Gardner et al. (1998:49) “segundo a doutrina de Locke da associação de ideias, a capacidade de pensamentos complexos e raciocínio abstrato surge do combinar e relacionar ideias obtidas através da reflexão e da sensação”.

Os empiristas também acreditavam que a mente era feita de matéria, podendo por isso ser estudada, contrariamente ao que defendia Descartes, de que a mente seria imaterial e apenas estudada pela introspeção.

Embora contrárias e aparentemente incompatíveis, Immanuel Kant, considerou que ambas as perspetivas poderiam ser conciliadas. Na sua obra *Crítica da Razão Pura*, Kant declara que:

“embora todo o conhecimento comece com a experiência, nem todo o conhecimento procede de a experiência. Isto quer dizer que a origem do conhecimento reside (psicologicamente) na experiência, mas a validade do conhecimento reside (gnoseologicamente) fora da experiência” (Mora, 1991:120).

Assim, tal como os racionalistas Kant acreditava que a mente tinha certas propriedades inatas independentes da experiência sensorial e, tal como os empiristas acreditava que, para obter conhecimento era necessária a experiência sensorial. Kant acreditava também, que o conhecimento que os sentidos proporcionariam ao sujeito não era individualista ou subjetivo, pois a mente humana possuía capacidades que lhe eram determinadas de forma inata e que a levariam a perceber de determinada forma as informações sensoriais (Gardner et al., 1998:49).

Tal como Descartes, Kant defendia que a mente não poderia ter uma base material e por isso era difícil poder, de forma experimental, quantificar o que se passava nela. Desta forma, também não poderia existir uma ciência da mente.

Contudo, apesar da descrença de Kant quanto a haver uma ciência que seja capaz de estudar a mente, as investigações que foram feitas posteriormente demonstraram existir vínculos entre funções humanas que estariam ligadas a partes específicas do cérebro. Assim, a destruição de determinadas áreas a nível cerebral iria interferir com determinadas capacidades ao nível da linguagem.

2.2.3.2. O estudo da mente

A mente, imaterial, considerada imortal e um dom de Deus por Descartes, começa a ser profundamente estudada por médicos, fisiologistas, anatomistas e aos poucos vai ganhando alicerces cada vez mais sólidos. “As investigações sobre o sistema nervoso ajudaram a contestar a afirmação de Kant de que não existia uma base matemática para apoiar uma ciência da atividade mental” (Gardner et al., 1998:50).

A descoberta de que os impulsos nervosos podiam ser medidos, assim como, o tempo de reação do indivíduo a um estímulo sensorial, abriram caminho a uma psicologia científica e à sua maior autonomização da filosofia. Neste sentido Wilhelm Wundt funda em 1879 o primeiro laboratório de psicologia experimental do mundo, na Alemanha, seguindo o modelo de laboratório estabelecido para as ciências naturais. É no seu laboratório que Wundt vai procurar decompor a mente nos seus elementos simples, as sensações. “Para ele e seus seguidores, as operações mentais não eram mais do que a organização de sensações elementares” (Monteiro e Santos, 1999:16) que estariam relacionadas com a estrutura do sistema nervoso.

Essa conceção associacionista da mente era estudada no seu laboratório através da introspeção controlada. Lá “os sujeitos experimentais era pessoas treinadas para relatar tão exatamente quanto possível as suas experiências conscientes ao perceber estímulos variados e executar tarefas” (Gardner et al., 1998:52).

A sua teoria definia como objeto da psicologia a consciência e como método a introspeção.

Apesar do sucesso da construção de uma base científica para o estudo da mente os cientistas, à medida que exploravam e procuravam dar resposta de forma experimental a questões simples, deparavam-se com a necessidade de responder a outro tipo de situações. Assim, se inicialmente muitos “acreditavam que era possível compreender os processos de pensamento em termos de elementos básicos” (Gardner et al., 1998:52), tal como defendia Wundt, através dos métodos que haviam sido desenvolvidos; para outros esses métodos não serviam para explicar os “processos mentais superiores”. Deste modo, “era difícil imaginar como a poesia épica podia ser escrita ou as máquinas a vapor podiam ser inventadas apenas através da associação de simples elementos psicológicos” (Gardner et al., 1998:52).

A necessidade de compreender tais processos levou a que se procurasse estudar as realizações humanas fora do laboratório. As pesquisas direcionaram-se, desta forma, também para a análise do indivíduo na sociedade e o estudo das culturas e das *forças evolutivas*.

Neste sentido, além das contribuições de muitos filósofos e pesquisadores, como Wilhelm Wundt ou Herbert Spencer a teoria de Darwin, apresentada no livro “*A Origem das Espécies*” foi a que mais se salientou.

Na sua teoria Darwin refere três aspetos que explicam a mudança evolutiva, a saber, “a *variação* dentro das espécies, a *seleção natural* a partir dessas variações e a *herança* de variações que permitem a adaptação aos meios ambiente” (Gardner et al., 1998:53). Após observar plantas, animais os indivíduos da mesma espécie Darwin constatou que estes apresentavam grandes diferenças, variavam entre si. Constatou também que é a luta pela vida que faz com que o indivíduo se adapte às condições do meio em que se encontra e sofra determinadas alterações/evoluções.

“Devido a esta luta pela vida, qualquer variação... se for em algum grau benéfica para um indivíduo de uma espécie... tenderá à preservação desse indivíduo, e geralmente será herdada por sua prole. A prole, também, terá assim uma chance melhor de sobreviver, porque, dos muitos indivíduos de uma espécie que nascem periodicamente, apenas um pequeno número consegue sobreviver. Eu chamei este princípio, através do qual cada leve variação, se útil, é preservada, de Seleção Natural, a fim de assinalar sua relação com o poder de seleção do homem. (Darwin, 1859/1964:61 In Gardner et al, 1998:53).

De acordo com Gardner et al. (1998:53) Darwin afirmou que “as espécies atuais descenderam ao longo de muitas gerações, com base nessas forças evolutivas, de espécies mais antigas ou extintas”. De acordo com a sua teoria, um único carnívoro extinto poderia ter dado origem a muitos carnívoros existentes.

Ao estudar as plantas e os animais Darwin estabeleceu muitas comparações entre o homem e os animais conduzindo aos estudos comparativos da inteligência humana e animal. Neste sentido, muitos estudos posteriores foram feitos com base na observação do desenvolvimento e funções das estruturas do sistema nervoso de outras espécies e a associação com o sistema nervoso dos seres humanos.

Darwin acreditava também que não seria só a mente que sofria evolução mas que o corpo também a sofria. Esta constatação aliada à ideia de que a inteligência era herdada justificou mudanças corporais entre as pessoas. Assim, “os filhos de trabalhadores braçais ingleses nascem com mãos maiores do que os filhos da nobreza, e que os filhos de excelentes caçadores de focas esquimós acabam sendo excelentes

caçadores de focas, mesmo que seus pais tenham morrido quando as crianças ainda eram muito jovens para aprender essa habilidade” (Darwin, 1871 In Gardner et al., 1998:55).

A importância das teorias de Darwin lançou um olhar mais aguçado sobre as diferenças individuais na inteligência, sobre a questão da hereditariedade.

2.2.3.3. A hereditariedade de Galton e a medição da Inteligência

Neste sentido, Francis Galton, primo mais novo de Darwin, fascinado com a ideia de Darwin acerca da sobrevivência do mais apto, procurou aplicar essa teoria ao intelecto humano, ao estudar como os princípios da hereditariedade podem ser usados para melhorar a raça humana (eugenia).

Em 1869 publica o livro *Hereditary Genius* (Génio Hereditário), onde tenta documentar a sua investigação sobre a hereditariedade na determinação da iminência intelectual. Este considerou que a família determina os “génios”, selecionou pessoas consideradas excepcionais e que apareciam em livros ou desempenhavam um papel importante a nível social e investigou as suas árvores genealógicas. Essa análise permitiu-lhe constatar que um indivíduo reconhecidamente notável tenderia a ter filhos também notáveis, ou eminentes, o que não aconteceria com sobrinhos mais afastados, por exemplo. Isto porque, “os filhos eram mais eminentes porque eram criados na família dos homens eminentes, enquanto os sobrinhos não” (Gardner et al., 1998:56).

Galton considerou que para se poder chegar à inteligência de um indivíduo era necessário medir o seu aparelho sensorial e para tal criou uma série de testes. Os diferentes testes aplicados e a análise efetuada permitiram-lhe reunir dados sobre “peso, altura, força da mão, capacidade respiratória, tamanho da cabeça e várias outras características psicofísicas das pessoas” (Gardner et al., 1998:59).

Da análise dos seus dados emergiu de forma mais significativa o conceito de diferenças individuais. Para o estudo das diferenças individuais Galton precisava de um número muito significativo de pessoas e uma forma de testagem que fosse breve. Neste sentido, desenvolveu os testes mentais que correspondiam a “um método experimental

de mensuração, caracterizado pela sua brevidade” (Boring, 1950:484 In Gardner et al.,1998:60).

Os testes mentais desenvolvidos por Galton procuravam medir as habilidades sensoriais dos indivíduos definido que “as pessoas com maior perceção sensorial tinham mais informações sobre as quais operar e maiores poderes de discriminação” (Gardner et al.,1998:61), podendo por isso ser mais inteligentes. No entanto, apesar do estudo das diferenças individuais através dos testes mentais, estes foram rejeitados por outros estudiosos devido à sua aparente falta de validade.

Para analisar os dados dos seus testes Galton inventou “o índice de co-relação”, cuja equação matemática foi desenvolvida pelo seu aluno Karl Pearson que criou a equação básica do coeficiente de correlação, conhecido como r de Pearson, e forneceu assim, a base estatística para a análise de dados, cuja utilidade tem sido amplamente demonstrada no estudo da inteligência.

2.2.3.4. Os testes de Alfred Binet e Theodore Simon

Em 1904 o psicólogo francês, Alfred Binet recebe um convite do ministro francês da instrução pública para integrar uma comissão especial encarregue de identificar as crianças mentalmente atrasadas. Com a massificação da educação pública, as escolas passaram a debater-se com grupos de crianças muito heterogéneos, muito diferentes dos grupos de crianças abastadas e com preparação que no passado preenchiam as escolas francesas. Esta heterogeneidade levantou problemas aos professores habituados a que todas as crianças fossem bem disciplinadas e aprendessem a ler facilmente. (Gardner et al.,1998:62).

O objetivo seria identificar as crianças consideradas atrasadas mentais e incluí-las em escolas especiais, onde poderiam beneficiar de uma melhor educação.

Dedicado ao estudo das diferenças individuais Binet aceitou o convite do ministro francês e debruçou-se sobre a procura de uma técnica intelectual e não médica que permitisse diferenciar essas crianças. Esta diferenciação entre uma técnica intelectual e não médica deveria ficar bem definida já que na França era habitual considerar-se os atrasos mentais como uma doença física, pelo que era habitual recorrer-

se ao médico. Binet não concordava com esse tipo de solução, por achar que médicos diferentes iriam dar diagnósticos diferentes a uma mesma criança (Pinto, 2001: 424).

Neste sentido, em 1905 Alfred Binet e Theodore Simon, seu colaborador desenvolvem a primeira escala de medida de inteligência conhecida por escala Binet-Simon. Contrariamente ao que Galton havia feito, “Binet rejeitou a ideia de Galton de medir a inteligência através do uso de tarefas sensório-motoras e reuniu, em vez disso, uma série de tarefas intelectuais” (Psicologia Educacional, fotocópias, ver autor: 425). Essas tarefas simples, de conhecimento prático e quotidiano eram aplicadas a cada criança por um examinador treinado. Da sua análise Binet e Simon conseguiram perceber que até as crianças da mesma idade respondiam de forma diferentes aos diferentes testes, assim como as crianças de idades diferentes tinham desempenhos diferentes.

Dada a individualidade de cada criança e a complexidade da análise e cotação e a dos testes levou a que Binet optasse pela constante revisão e organização das diferentes tarefas dos testes por ordem crescente de dificuldade (vide quadro 2.2) e à utilização do conceito de **idade mental** aquando da cotação dos testes. “Este conceito refere-se à idade cronológica a que uma criança melhor correspondia em termos mentais” (Pinto 2001:170). Assim, se a idade mental da criança correspondesse à sua idade cronológica esta seria considerada normal, se não, seria considerada atrasada. Por exemplo, se uma criança de 10 anos certasse nas perguntas destinadas às crianças de 10 anos dizia-se que esta teria uma idade mental de 10anos. Caso contrário, se uma criança de 10 anos apenas conseguisse responder aos testes destinados às crianças de 8 anos, dizia-se que essa criança teria uma idade mental de 8 anos, seria então uma criança atrasada por se encontrar abaixo do nível de realização das questões exigido para uma criança da sua idade. Poderia também acontecer que uma criança de 10 anos conseguisse responder às questões destinadas às crianças de 12 anos, teria, então, uma idade mental de 12 anos.

QUADRO 2.2 Exemplo de teste da “Escala de Inteligência” de Binet e Simon (Revisão de 1911)

Organização das perguntas de acordo com níveis de dificuldade
--

Quatro anos	Deve: Nomear faca, chave, pêni (moeda de um centavo) Repetir três figuras Comparar (o comprimento de) duas linhas
Seis anos	Deve: Distinguir a manhã da noite Copiar um losango Contar treze moedas de um centavo
Oito anos	Deve: Comparar dois objetos usando a memória Contar regressivamente do 20 até ao 0 Repetir cinco dígitos
Dez anos	Deve: Colocar cinco pesos por ordem Copiar um desenho usando a memória Colocar três palavras [por exemplo, Paris, fortuna e córego] em duas sentenças
Doze anos	Deve: Nomear mais de sessenta palavras em três minutos Definir três palavras abstratas Compreender uma sentença fora de ordem

In Gardner, 1998

A comparação e ordenação das crianças, de acordo com a sua idade mental, permitiu a Binet “avaliar se uma criança estava a trabalhar ao nível dos seus colegas, ou se estava acima ou abaixo desse nível” (Gardner et al., 1998:63). A idade mental (IM) de uma criança era calculada em comparação com o valor da sua idade cronológica (IC).

O trabalho de Binet obteve resultados positivos já que permitia prever, com relativa eficácia, quais as crianças que seriam melhor sucedidas na escola e quais as que teriam um pior desempenho.

A preocupação de Binet em termos de inteligência era sobretudo com a medição daquilo que considerava como mais importante. “a capacidade de um indivíduo para efetuar juízos corretos”. Desta forma, “via a inteligência através daquilo que ela permitia que a criança fizesse, um pouco como a compreensão que um electricista tem da electricidade” (Pinto, 2001: 425).

Com a sua abordagem ao nível da inteligência, “Binet retirou a inteligência do domínio médico e fisiológico e colocou-a na área psicológica e intelectual.

2.2.3.5. Stern e o Quociente de Inteligência - QI

Tendo em conta os estudos de Binet e Simon, em 1912 William Stern, psicólogo alemão, apesar de considerar o sistema de Binet e Simon adequado para comparar as crianças com a mesma idade cronológica, observou que “disparidades semelhantes entre

idades cronológicas e mentais tinham implicações diferentes para crianças de diferentes idades cronológicas” (Gardner et al., 1998:63) Ou seja, as dificuldades de aprendizagem de uma criança de 12 anos, cuja idade mental se considerara de 10 não vão ser iguais às dificuldades de uma criança com 5 anos cuja idade mental se considerara de 3 anos, apesar de ambas se encontrarem com uma diferença em termos de idade mental de 2 anos do que seria considerável para a sua idade cronológica. Para Stern a criança de 5 anos com idade mental de 3 teria maiores dificuldades ao nível da aprendizagem (Gardner et al., 1998:64).

Neste sentido, Stern formulou o conceito de *quociente intelectual* (QI). Este era calculado pela divisão da idade mental (IM) de uma criança pela sua idade cronológica (IC) e pela multiplicação do resultado por 100 ($IM/IC \times 100$). “Esta fórmula tinha por objetivo atribuir um valor médio de 100 ao QI de uma população. Assim, se a IM fosse igual à IC, o QI era igual a 100; se a IM fosse maior do que IC, então o QI era superior a 100” (Pinto, 2001:171).

A testagem através da determinação do quociente de inteligência, definido por Stern passou a considerar a inteligência como algo perfeitamente quantificável e verificável, como o peso ou a altura de uma pessoa. Este princípio diferia daquele que era o princípio de Binet que ao atribuir um número a uma criança tinha consciência de que esse número não representaria uma única capacidade ou quantidade. Pelo contrário, acreditava que a seriação poderia ajudar as crianças a receber uma educação mais adequada ao seu atraso e assim poder progredir. Isto porque, para si a inteligência não era um atributo imutável ou fixo de cada pessoa (Binet & Simon, 1916/1973; Gould, 1981 In Gardner et al, 1998:64).

Apesar de muito diferentes no que concerne à forma como se debruçaram sobre o conceito de inteligência, tanto Galton como Binet deixaram grandes contributos em termos de pesquisa e investigação do conceito. Mais tarde, após a morte de ambos, outros se debruçaram sobre o tema. Para uns a teoria de Galton da hereditariedade da inteligência e a importância de desenvolver programas para melhorar a capacidade mental da raça humana, e assim desencorajar certas pessoas a ter filhos, não era muito plausível e os seus testes acabaram por ser desacreditados. Para outros, dedicados a

estudar a eugenia, essa era uma teoria credível, mas ainda assim, passariam a usar os testes de Binet embora os pudessem combinar com os propósitos de Galton.

Lewis Terman, psicólogo do exército americano, a trabalhar na universidade de Stanford, fez uma revisão dos testes de Binet onde se encontra presente essa combinação. Essa revisão incluía tantos ítems novos que poderia considerar-se ser uma nova escala. Foi então designada de escala de Stanford-Binet. “O teste de Stanford-Binet manteve o conceito de idade mental e QI até 1960 de acordo com a fórmula de Stern, como valor único para a inteligência. (Pinto, 2001:171).

Aplicado a centenas de crianças, os dados que obteve com os mesmos, permitiram a Terman reiterar o facto de que “os filhos de pais bem-sucedidos e cultos obtêm resultados melhores nos testes do que os filhos de famílias pobres e ignorantes, pela simples razão de que a sua hereditariedade é melhor” (Terman, 1916:115 In Gradner, 1998:65). As suas investigações permitiram-lhe estabelecer a correlação entre o QI das crianças e o seu sucesso na vida assim como, a correlação entre o QI médio das crianças e com a profissão dos pais (vide quadro 2.3).

QUADRO 2.3 Quocientes de inteligência relacionados com a profissão do pai

Profissão do Pai	QI médio das crianças
Liberal	116
Semiliberal e administrativa	111
Escritório, comércio, profissão especializada	107
Semiespecializada, escriturário, empresas comerciais importantes	104
Certo nível de especialização	99
Operários indiferenciados	96

In Monteiro e Santos, 1999:111

Desta forma, “nos Estados Unidos, os testes de inteligência de Binet desempenharam um papel na determinação de questões eugénicas, tais como se os prisioneiros condenados, os mentalmente deficientes e outras pessoas ‘defeituosas’ deveriam ser esterilizadas” (Degler, 1991; Gould, 1981; Kevles, 1985 In Gardner et al, 1998:65).

2.2.3.6. Outras investigações

Além dos grandes contributos, para o estudo da inteligência, que até Binet foram encetados, em 1913 a teoria comportamentalista ousa atacar as investigações psicológicas que utilizavam o estudo da consciência por métodos de introspecção. Este método definia a psicologia tradicional de Wundt onde, (como vimos mais atrás) em laboratório, observadores treinados deveriam descrever os seus estados subjetivos resultantes de estímulos visuais, auditivos, e táteis. Para John Watson, psicólogo americano, considerado pai da psicologia científica, “a consciência de uma pessoa não poderia ser observada por outros, e o testemunho pessoal de alguém sobre o funcionamento da sua própria mente simplesmente não era confiável” (Gardner et al., 1998:66). Tal como a ciência se funda em dados objetivos e verificáveis, os dados dos experimentos psicológicos também deveriam obedecer a esse princípio.

Neste sentido, “para se constituir como uma ciência rigorosa e objetiva, o psicólogo terá de assumir a atitude do cientista: trabalhar com dados que resultam de observações objetivas, acessíveis a qualquer outro observador” (Monteiro e Santos, 1999:19).

Para os comportamentalistas os comportamentos observáveis não seriam resultado de pensamentos ou vontades, eram antes a resposta (R) que a pessoa dá a um determinado estímulo (E) do meio. O Estímulo seria o conjunto de excitações que agem sobre o organismo e iriam desencadear da parte deste uma determinada resposta. Por exemplo, perante o estímulo de raios luminosos damos como resposta cerrar os olhos.

Ao psicólogo cabia o papel de “decompor o seu objeto – o comportamento – nos seus elementos e explicá-los de forma objetiva (...) devendo recorrer ao método experimental” (Monteiro e Santos,1999:19). Com efeito, este deveria ser capaz de, conhecendo o estímulo, prever a resposta; caso contrário, se conhecesse a resposta deveria poder identificar o estímulo, a situação que a provocou (Monteiro e Santos,1999:20).

Tal como Pavlov já havia definido, Watson acreditava que o ser humano e o animal além de possuíam reflexos inatos também teriam reflexos aprendidos e seria a soma de ambos que daria resultado ao comportamento da pessoa. O meio assumia um

papel muito importante para determinar as capacidades humanas, tal como também haviam considerado os associacionistas e os empiristas (Gardner et al., 1998:66).

Considerando que, para compreender o comportamento de um indivíduo, deveria estudar-se o que este faz desde o seu nascimento até à sua morte, Watson dedica-se às questões da educação. De acordo com a sua teoria, era na infância que se processavam os primeiros condicionamentos que dariam lugar a aprendizagens e era a acumulação dos condicionamentos sofridos pelos indivíduos ao longo do tempo que levariam à formação da sua personalidade e também a muitos distúrbios comportamentais em adulto.

Para Watson, no desenvolvimento da criança são determinantes os fatores do meio, se houver uma herança hereditária ou cultural, para si seria irrelevante:

“Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas, ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu seleccione: um médico, um comerciante, um advogado, e sim até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados” (Watson, s.d. In Monteiro e Santos, 1999:21).

Segundo esta teoria nós somos o que fazemos e aquilo que fazemos é o que o meio nos impele a fazer.

Também Edward Thorndike, psicólogo educacional, influenciado pela teoria de Watson, considerou que a repetição aumentava a velocidade da resolução de problemas. Neste sentido, “para ajudar os alunos a linguagem eles deveriam encontrar as mesmas palavras tão frequentemente quanto possível (...)” (Gardner et al., 1998:66).

A teoria comportamentalista poderá ter, segundo Gardner et al. (1998:67) não só ter desviado o estudo da psicologia sobre os processos mentais superiores - tais como o julgamento e o raciocínio - para o estudo do comportamento como ter encorajado a uma outra noção acerca da medição da inteligência: o importante não seria o julgamento e as respostas de reflexão cuidada mas antes as respostas corretas e rápidas.

Entretanto, nesta altura, outras investigações contrárias à teoria comportamentalista, que consideravam que a aprendizagem e a atividade inteligente

deparariam do meio e da forma como este fosse controlado e apresentado ao indivíduo, postulavam que a biologia humana governava a inteligência, tal como já havia considerado Darwin. (Gardner et al., 1998:67).

Para os biólogos e psicólogos, que defendiam a eugenia, o princípio defendido por Gregor Mendel de que “plantas altas produzem plantas altas, duas plantas pequenas produzem plantas pequenas (...) uma planta alta fertilizada cruzadamente com uma pequena, também produzia plantas altas” (Mayr, 1982 In Gardner et al., 1998:67), era capaz de prever matematicamente quais seriam os elementos que seriam dominantes nos pais e que teriam reflexo nos filhos, tal como a cor dos olhos, altura ou demência mental.

Apesar deste tipo de generalização poder ser considerada muito simplista, conduziu à constatação de que muitos “genes contribuem para a maioria das características observáveis” (Gardner et al., 1998:68) e à distinção entre genótipo - conjunto de genes herdados pelos progenitores - e fenótipo - todas as características que o indivíduo apresenta e que são resultantes da interação entre o genótipo e o meio. Com efeito, “as noções de fenótipo e controle poligenético contrariavam a noção dos eugenicistas de que havia uma equação simples entre *input* genético e o destino intelectual” (Gardner et al., 1998:68).

Os estudos realizados na década de trinta do século XX, com pessoas mentalmente deficientes vieram reiterar o facto de que a inteligência não seria resultado só de fatores genéticos ou ambientais, seria antes o resultado de uma combinação entre a hereditariedade e o meio.

Neste sentido, as investigações de Lionel Penrose, com indivíduos deficientes permitiram constatar que a debilidade de um paciente poderia ser o resultado de várias causas associadas e não apenas de uma. Assim, se um paciente com uma doença herdada que lhe afeta o pensamento, contrair outra doença que lhe afete igualmente o pensamento e viver em condições adversas, terá o seu problema inicial severamente aumentado. Da mesma forma, um indivíduo mentalmente deficiente mas integrado num meio estimulante aumentaria o seu QI. (Gardner et al., 1998:67).

Em suma, podemos dizer que durante séculos de investigação acerca do conceito de inteligência, vários foram os pensadores, - de filósofos, antropólogos, psicólogos ou cientistas - que sobre ele se debruçaram. Várias questões foram levantadas acerca da hereditariedade da inteligência, do papel dos sentidos ou mesmo do primado da razão e da ideia do conhecimento poder ser inato.

Para responder a essas questões foram desenvolvidos métodos e desenhadas teorias. De entre outras teorias, surgiu aquela que maior impacto teve sobre o estudo da inteligência - a teoria da evolução das espécies – que motivou outros estudos como os de Galton, Binet e outros. A necessidade de classificar e diferenciar as pessoas pela sua sabedoria, inteligência conduziu ao aparecimento dos primeiros testes de inteligência, tendo-lhes sucedido muitos outros.

A inteligência não só foi difícil de definir, como a sua medição não era facilmente interpretável. Neste longo caminho de estudo da inteligência, além de grandes descobertas científicas, deram-se importantes descobertas tecnológicas, como sejam a medição da corrente elétrica que permitiu traçar a velocidade dos impulsos nervosos, o desenvolvimento da estatística e a sua importância para os estudos da hereditariedade ou o desenvolvimento dos microscópios que permitiram a análise celular e a estrutura dos neurónios, ou o estudo da actividade elétrica do cérebro através do Electroencefalograma. (Gardner et al., 1998:69).

Neste ponto procurou-se fazer um apanhado ao nível histórico-evolutivo e cultural do estudo da inteligência, deixando inúmeros contributos que permitiram novas descobertas e discussões. No capítulo seguinte serão desenhadas em pormenor as diferentes teorias que marcaram o estudo da inteligência.

2.2.4. Teorias e modelos de Inteligência

Na teoria encontramos três grandes abordagens no estudo da inteligência, a saber, a abordagem psicométrica, a do processamento da informação e a desenvolvimental. Contudo, não poderíamos deixar de referir novas perspetivas que vieram lançar um outro olhar sobre o conceito, como sejam a teoria das inteligências múltiplas, a inteligência artificial ou a teoria da inteligência emocional, que a nós nos interessa particularmente.

2.2.4.1. Teorias Psicométricas

A teoria *psicométrica* ou *factorial* “centra-se na medição da inteligência, recorre à análise factorial e destaca a presença de um ou mais factores ou habilidades constitutivos da inteligência” (Pinto 2001:182).

Estas teorias nasceram e desenvolveram-se para satisfazer as necessidades de uma sociedade em diferenciar os seus membros e foram as mais influentes até à década de 70. Os testes mentais “foram criados como instrumentos auxiliares na seleção educacional e profissional, na utilização sob algumas formas de orientação vocacional e no diagnóstico” (Gleitman 1993:726).

As teorias psicométricas alicerçam-se no estudo dos resultados dos sujeitos, em diferentes baterias de testes, com a finalidade de determinar as suas habilidades mentais. Analisam “a matriz de inter-correlações entre diferentes testes que é considerada o principal meio de determinar se a inteligência é constituída por um único factor ou é antes contítuida por vários factores, componentes ou habilidades mentais” (Pinto 2001:182)

De acordo com Pinto (2001:183), os estudos de psicometria conduziram ao aparecimento de três grupos de teorias psicométricas de inteligência: as teorias de factor único, como a de Spearman; teorias de vários factores como a de Thurstone e as teorias de inteligência de estrutura hierárquica formadas por um factor *g* no topo que governa diferentes factores subjacentes, como a de Carroll.

- Spearman (1863-1945) : inteligência geral ou factor *g*

O psicólogo inglês Charles Spearman, fortemente influenciado pelos trabalhos de Galton e Binet inventou a análise factorial e, após a sua aplicação ao resultado de diferentes testes concluiu, pela sua análise, que havia um factor comum a ambos os testes, um factor geral (*g*), pessoas que apresentavam resultados positivos num teste apresentavam bons resultados noutra (Pinto, 2001:183).

A *inteligência geral* ou *g* representaria, desta forma, “um atributo mental que é invocado em qualquer tarefa intelectual que o indivíduo tem de desempenhar”

(Gleitman, 1993:748). Seria este atributo hereditário e como se de uma espécie de inteligência inata se tratasse (Pinto, 2001:183).

No entanto, dada a existência de algumas imperfeições nas correlações entre subtestes, Spearman “propôs que qualquer teste cubra não só g mas também uma outra aptidão, s , que é totalmente específica do teste utilizado” (Spearman 1927 in Gleitman, 1993:748). Significa que, aquando da realização de um determinado teste, o sujeito emprega não só a sua inteligência geral mas também aptidões específicas que lhe vão possibilitar obter melhores resultados nesse teste. Desta forma, na realização de um subteste de aritmética os resultados deste dependem das aptidões gerais do sujeito (g) e da sua aptidão específica (s), competências numéricas específicas desse subteste. (Spearman 1927 in Gleitman, 1993:748).

A teoria de Spearman motivou outros investigadores que se debruçaram sobre ela na tentativa de a escrutinar e desenvolver.

- Thurstone (1887-1955) : aptidões mentais primárias

Da escola psicométrica americana surgem alguns desentendimentos em relação à teoria unitária de Spearman. Thurstone, recorrendo à análise fatorial, procurou estabelecer correlação em testes que fossem os mais variados e diferentes possíveis e verificou que 56 desses testes produziam uma matriz de 1540 intercorrelações (Gleitman, 1993:749).

A sua análise levou-o a concluir que não havia uma correlação tão grande entre os diferentes testes, tal como Spearman estabelecera. Deste modo, para Thurstone, não existe um único factor subjacente, g , que está presente em todas as funções intelectuais, mas existem sete factores distintos que constituem a inteligência. A estes factores chamou de *aptidões/habilidades mentais primárias*, sendo em número de sete (vide quadro 2.4).

QUADRO 2.4 Aptidões mentais primárias de Thurstone

Aptidões/habilidades mentais primárias	
Visualização Espacial	Capacidade de visualizar e reconhecer formas e relações espaciais

Raciocínio Numérico	Realização rápida e precisa de operações aritméticas.
Velocidade Perceptiva	Reconhecimento rápido e preciso de elementos visuais.
Compreensão verbal	Compreensão do significado das palavras e conceitos verbais.
Fluência verbal	Rapidez de reconhecimento de palavras únicas e isoladas.
Memória	Recordação de listas de palavras e números.
Raciocínio Indutivo	Dedução de uma regra ou relação que descreve um conjunto de observações.

Construído a partir de Pinto 2001:184

Estas aptidões/habilidades seriam independentes, não se correlacionado com nenhum factor geral (tipo *g*). Desta forma, a ordenação dos indivíduos em termos globais acabou por se tornar inadequada, dada a inexistência de uma habilidade geral. Assim, “os alunos podiam ser bons num factor e menos bons noutra factor” (Pinto, 2001:184).

- Guilford: Modelo de estrutura do intelecto

Numa tentativa de compreender a natureza da inteligência pelo estudo do modo como diferentes testes se correlacionavam, Guilford, rejeitando a teoria desenvolvida por Spearman, avançou com a ideia de que a inteligência seria constituída por 120 factores.

O modelo de Guilford (vide figura1) procurou representar a maneira como poderiam ser classificadas as tarefas intelectuais: pelo tipo de *operação* (referem-se ao que o indivíduo faz); pelo *conteúdo* (material no qual o indivíduo executa as operações) e pelo *produto* (formas básicas na qual a informação pode ser incluída), (Gleitman, 1993:750).

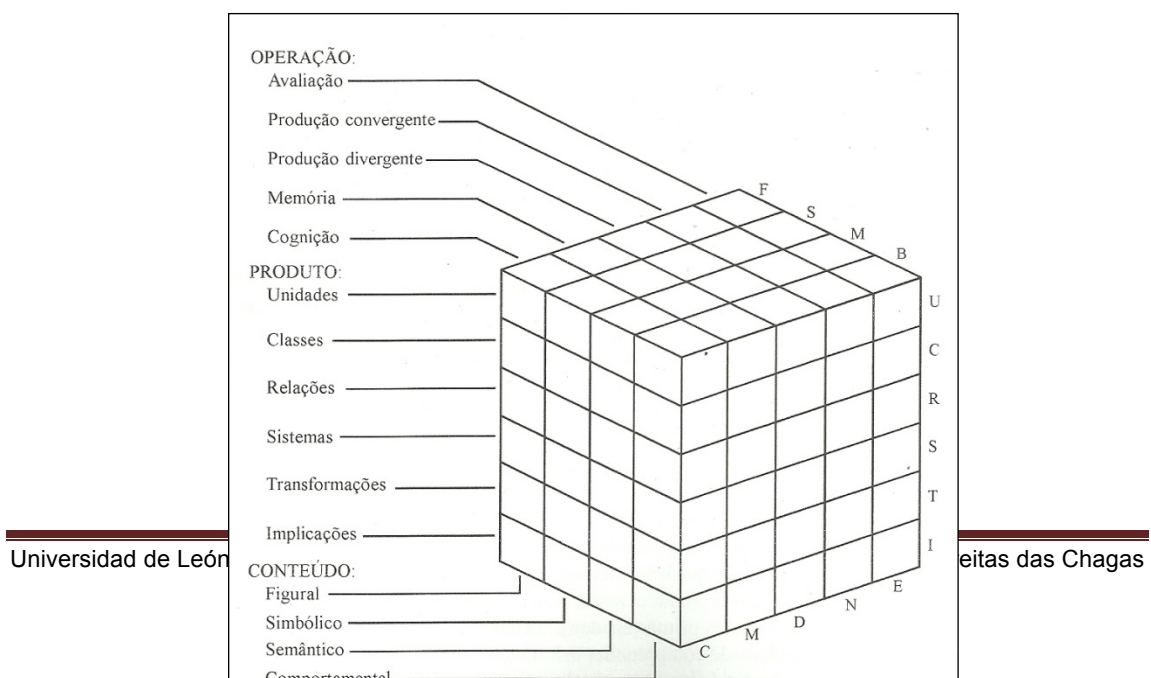


FIGURA 2.1. Modelo de Guilford de 1967 da Estrutura da inteligência In Gardner et al. 1998:84

Desta forma, a inteligência apresenta-se como multifactorial, opondo-se à existência de uma inteligência geral. Assim se explicaria que uma pessoa pudesse ter a aptidão numérica muito desenvolvida, resolvendo com facilidade problemas de matemática e uma fraca fluidez verbal, o que lhe traria dificuldades no domínio da linguagem.

De acordo com Gleitman (1993:750) “um aspecto sugestivo da abordagem de Guilford é uma concepção invulgarmente ampla sobre o que seja a inteligência”. O autor salienta ainda o facto de que na sua teoria Guilford procura inferir sobre o estado de espírito de uma pessoa ou predizer um comportamento provável, o que implica aptidões ao nível da inteligência social.

Outro aspeto sugestivo da abordagem de Guilford foi a reflexão sobre o pensamento criador, a criatividade caracterizando-o pela existência de três factores chave: a fluidez, a flexibilidade e a originalidade.

Apesar da importância que a concepção de Guilford trouxe para o estudo da inteligência, houve muitas vozes discordantes que consideraram um exagero haver 120 factores que constituíssem a inteligência. Os críticos de Guilford consideram que “isso leva ao fraccionismo excessivo das aptidões humanas; 120 fragmentos separados são demasiado exíguos e específicos para predizer o comportamento humano em qualquer situação real” (Vernon,1964 in Gleitman 1993:750).

- Teoria Hierárquica de Vernon

A teoria de Philip Vernon, procurou distribuir de forma hierárquica em esquema, tipo árvore genealógica, aquilo que considerava serem os fatores mais importantes e determinantes do comportamento intelectual. Na sua teoria, não só fatores grupais e específicos explicariam os dados obtidos, havia que considerar também fatores gerais (P:E: Vernon, 1956 In Gardner et al., 1998:85).

Deste modo, o seu padrão hierárquico desenvolvia-se sobre g (fator geral):

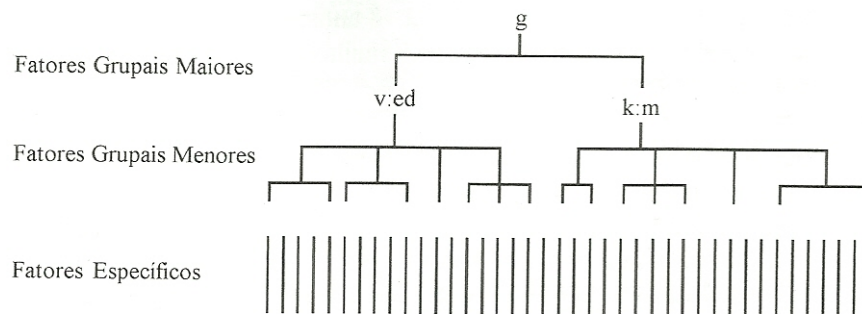


FIGURA 2.2 Modelo Hierárquico de Vernon, 1950 In Gardner et al., 1998:87

Abaixo de g encontramos dois fatores grupais maiores: o *v:ed* que seria captado através de testes de inteligência verbal e de manipulação de palavras e o *k:m* que seria captado através de testes de manipulação mental de formas e de capacidade mecânica, (Vernon, 1956 In Gardner et al., 1998:85). Abaixo dos fatores grupais maiores encontram-se outros menores. Assim, por baixo de *v:ed* podemos encontrar a capacidade verbal e numérica e por baixo de *k:m* estariam a capacidade espacial e manual. Abaixo destes fatores grupais de ordem inferior estão os fatores específicos medidos através de testes específicos.

Vernon acreditava que ao incluir testes mais centrados em *k:m* poderia ser útil na determinação da orientação educacional e vocacional dos alunos, já que poderiam transmitir dados sobre as capacidades das pessoas mentalmente doentes (Vernon, 1956 In Gardner et al., 1998:85).

- Cattell e Horn: Inteligência fluída e cristalizada

Em 1942, Raymond Cattell, ao analisar as correlações entre as capacidades primárias de Thurstone e o fator g da teoria bi-fatorial de Spearman, constatou a

existência de dois fatores gerais. Alguns anos depois, John Horn confirmou os estudos de Cattell e os fatores gerais passaram a ser designados por inteligência fluída e cristalizada. (Schelini, 2006:323).

A inteligência fluída (Gf) “seria a habilidade para pensar e raciocinar em termos abstratos, formar conceitos, raciocinar de forma indutiva partindo do particular para o geral e resolver criativamente novos problemas.” (Pinto, 2001:185). Esta seria uma inteligência mais determinada por aspetos biológicos do sujeito que propriamente por aspetos culturais. Deste modo, desenvolver-se-ia gradualmente ao longo da infância e juventude dos sujeitos (acompanhando a maturação do sistema nervoso) e entraria em declínio com a natural degeneração das estruturas fisiológicas do indivíduo. Os testes que incidiriam sobre a (Gf) seriam sobretudo: (a) testes de seriação e classificação e (b) analogias em que os materiais são não-verbais ou figuras não-representacionais” (Gardner et al., 1998:87).

A inteligência cristalizada (Gc) representaria “uma espécie de produto final das experiências de que uma pessoa é portadora num determinado momento da sua vida. Seria a capacidade aprendida para resolver problemas baseados em conhecimentos resultantes da experiência acumulada da pessoa” (Pinto,2001:185).

Esta seria uma inteligência desenvolvida com base nas experiências culturais e educacionais do indivíduo e, de acordo com Schelini (2006:324, *cit in Horn,1991*) seria mais uma ‘inteligência social’ ou ‘senso comum’. Os testes que incidiriam sobre a (Gc) seriam de “capacidade numérica, informação e habilidades mecânicas e vocabulário” (Gardner et al., 1998:87).

Ao contrário da inteligência fluída, a inteligência cristalizada, dado o seu caráter cultural e educacional, desenvolver-se-ia ao longo da vida. Cattell (1987 referido em Schelini, 2006:324) refere que as inteligências fluída e cristalizada estariam muito relacionadas durante a infância do indivíduo (dada o seu pouco contacto com o meio) e tenderiam a divergir no final da sua adolescência.

- John Carroll: a teoria dos três estratos

Após proceder à análise, em diferentes países, de mais de 460 baterias de dados provenientes de diferentes testes, onde se verificam diferenças individuais obtidas em testes mentais, John Carroll propôs uma estrutura da inteligência hierárquica e composta por três estratos.

Essa estrutura implicava a existência de um factor que dominava os outros factores e de um conjunto de variáveis que mediam o factor que ‘domina’. (Pinto, 2001:186)

Desta forma, no topo da hierarquia, estrato III, poder-se-ia encontrar o factor geral da inteligência *g*. No estrato II podemos encontrar sete factores gerais que controlam a actividade cognitiva da pessoa: (1) a inteligência fluída; (2) a inteligência cristalizada; (3) aprendizagem e memória; (4) percepção visual; (5) percepção auditiva; (6) fluência e evocação; (7) rapidez cognitiva geral. De acordo com Pinto, (2001:186) “a ordem destes sete factores representa uma maior proximidade (ex. 1 inteligência fluída) ou afastamento (ex. 7. Rapidez cognitiva) em relação ao factor geral de inteligência situado no topo”.

No estrato I, estão presentes factores específicos directamente relacionados com factores do estrato II, ou seja directamente relacionada com a inteligência fluída estão tarefas cognitivas específicas ligadas ao raciocínio quantitativo e à velocidade de raciocínio, por exemplo.

De acordo com Carroll (1997,1998; In Schelini, 2006:325):

“entre os factores da primeira camada alguns são factores de nível e outros de rapidez. As pontuações relativas aos factores de nível indicam o nível de domínio demonstrado por uma pessoa frente a uma tarefa. Por outro lado, as pontuações relativas aos factores de velocidade indicam a rapidez com que um indivíduo realiza uma tarefa ou a sua velocidade de aprendizagem”.

Embora com características próprias, a teoria dos três estratos de Carroll apresenta semelhanças com os modelos hierárquicos de Spearman, Thurstone ou Cattell e Horn.

2.2.4.1.1. Medição da inteligência: os testes de inteligência

Há vários tipos de inteligência e várias formas se estabeleceram para medi-la. A obtenção de valores quantitativos, que pudessem definir as diferenças individuais em termos de funcionamento mental, motivou a inúmeras testagens de adultos e crianças e teve impacto ao nível da educação e seleção profissional. Como vimos, as análises

fatoriais procuram a correlação entre testes de inteligência de vários tipos procurando prever o sucesso académico ou profissional dos indivíduos.

De acordo com Gardner et al. (1998:89) podemos enquadrar em duas categorias os testes de inteligência, a saber, (1) *os testes individualmente administrados* – aplicados a cada indivíduo pelo psicólogo e analisados tendo em conta o nível de esforço ou atenção do indivíduo; e (2) *os testes grupais* – aplicados a vários indivíduos ao mesmo tempo, são pontuados maquinalmente segundo as orientações estabelecidas e sem ajuda adicional por parte do psicólogo.

Os testes de inteligência atuais obedecem a um conjunto de características psicométricas com vista à obtenção de um maior rigor e precisão. Pinto (2001:176) refere que após estabelecida a variável que o teste pretende medir deve-se atender às suas principais características - a sua validade e fiabilidade.

A fiabilidade de um teste diz respeito à “consistência interna dos dados obtidos” (Pinto, 2001:176). Para medir a fiabilidade de um teste vários procedimentos por ser utilizados: (1) o *teste-reteste* onde é aplicado um primeiro teste a um grupo de indivíduos e passadas algumas semanas é aplicado ao mesmo grupo de indivíduos um *reteste*. Este procedimento permite ao investigador perceber se o teste lhe dará resultados consistentes ao longo do tempo. (2) Na *fiabilidade de forma paralela* são aplicadas duas versões de um mesmo teste a um mesmo grupo de indivíduos. “Metade da amostra faz uma das versões (Forma A) e a outra metade faz a versão equivalente (Forma B)” (Gardner et al, 1998:90). As médias e variâncias obtidas pela correlação das duas metades devem ser altas para que este seja considerado fiável. (3) *Fidelidade de consistência interna* procura a consistência das diferentes perguntas do teste. (4) Na *fidelidade de Split-half* o teste é dividido em perguntas pares e ímpares, alternadas de duas formas. Para ser fiável as duas formas de teste devem ter uma alta correlação.

Gardner et al. (1998:90) referem ainda que um teste será mais fiável se o intervalo entre as aplicações for breve, de forma a minimizar os intervenientes fora da situação de teste. Além disso, quanto maior for o teste e mais heterogéneo for o grupo experimental mais fiável este será. Pode-se ressaltar ainda a importância do teste ser facilmente percebido pelos examinados, evitando-se assim uma má interpretação das questões e respostas mais fiáveis.

Para Pinto (2001:176). “Um teste é considerado fiel se o coeficiente de correlação entre os valores obtidos, em duas ocasiões pelas mesmas pessoas, entre uma metade dos dados e a outra metade, ou entre duas formas semelhantes do mesmo teste for bastante elevado”.

A validade de um teste centra-se na relação dos dados do teste com a característica psicológica (variável ou construto) que pretende medir. Tem de estar muito claro aquilo que o teste pretende prever e medir.

Para determinar a validade devem ser consideradas três formas relacionadas de investigação (Cronbach, 1990 In Gardner et al., 1998:90): (1) *validade de critério* centra-se na comparação dos resultados obtidos no teste com o resultado padrão ou critério externo. Procura-se estabelecer uma relação entre os resultados que uma pessoa obteve no teste e o seu desempenho atual e futuro numa determinada área. De acordo com Pinto (2001:177) “ a validade de critério é uma validade externa, empírica mais objetiva do que os outros tipos de validade”. (2) *Validade de conteúdo*, feita por peritos, procura pela análise do teste determinar se os seus ítems representam de forma clara, coesa e apropriada a área de conteúdo a que o teste se propôs avaliar. (3) *Validade de construto* diz respeito à relação dos itens do teste com o construto que procura medir, como por ex. a inteligência. “A validação de construto é um processo que tenta confirmar ou refutar o construto utilizando, em parte, diferenças predizíveis ou sistemáticas nos escores de testes que deve medir o construto” (Gardner et al., 1998:91). Isto significa que, se se considera que as pessoas consideradas bons líderes têm elevada inteligência social e essas pessoas em testes de inteligência social obtiverem pontuação elevada, então o teste está a medir o construto inteligência social.

Para muitos psicólogos a validade de um teste é a principal característica que um teste deve medir. Esta deve ter em conta a estrutura do teste e a relação deste com as variáveis a medir, e ser capaz de conseguir integrar ou excluir hipóteses concorrentes, como por exemplo, se num teste que mede a capacidade matemática se impuser limites rigorosos de tempo, será difícil considerar se a prestação do indivíduo é real, tento o teste medido claramente aquilo a que se propunha ou se essa prestação foi condicionada pelo tempo (Shepard, 1993 In Gardner et al., 1998:91).

Quando um teste é analisado de acordo com estas características é estabelecida uma norma para o teste e o mesmo pode ser aplicado de maneira padronizada. “As

normas permitem comparações entre o escore de teste de um indivíduo e o grupo de padronização” (Gardner et al., 1998:91).

✓ Os testes de Wechsler e as Matrizes Progressivas de Raven

Dos testes de inteligência que hoje são empregues com maior frequência podemos destacar as Escalas Wechsler e as matrizes progressivas de Raven.

Com trabalho de investigação desenvolvido ao nível da cotação de testes e testagem, sobretudo de militares, com as escalas até aí existentes - Escalas Individuais de desempenho do Exército (Army Individual Performance Scales), Escala de Pontos de Yerkes (Yerkes Point Scale) e a Escala de Inteligência de Stanford-Binet” (Psicologia Educacional, fotocópias, ver autor: 428) -; em 1939 o americano Wechsler apresenta um teste para adultos, mais tarde revisto e designado por Escala de Inteligência de Wechsler para adultos (WAIS – Wechsler Adult intelligence Test). Escala que hoje é designada WAIS-R (R que significa revisto) e é aplicada a adultos dos 16 aos 74 anos.

Para Wechsler seria importante não só que o poeta obtivesse um bom resultado na WAIS-R assim como o mecânico de automóveis, que apresentaria capacidades e realizações diferentes do poeta mas que deveria igualmente apresentar um bom resultado na escala. Neste sentido, a WAIS-R de Wechsler mede o QI em função tanto de capacidades verbais como de capacidades de realização. Deste modo, o mecânico de automóveis pode obter um QI verbal de 105, mas com um QI de realização de 126, obteria um QI de escala completa de 115.

QUADRO 2.5 Escala de Inteligência de Wechsler para adultos – tipo de testes.

WAIS – R (contém 6 subtestes verbais e 5 subtestes de Realização destinado a adultos acima dos 16 anos)	
<i>Subtestes Verbais</i>	<i>Subtestes de Realização/Desempenho</i>
<i>Informação</i> – 29 perguntas que exploram a literatura, história, ciências e outras questões. Informações adquiridas no meio sócio-cultural.	<i>Cubos</i> – 9 problemas com tempo cronometrado para copiar e reproduzir uma figura com blocos vermelhos e brancos. Requer capacidades de analisar e sintetizar.
<i>Compreensão</i> – 16 perguntas que exploram o conhecimento de costumes e interações sociais. Julgar situações comuns.	<i>Completar Gravuras</i> – 20 desenhos para indicar o que falta. Utiliza a memória visual, a capacidade perceptual, e a capacidade de discriminar detalhes visuais importantes dos não importantes.

<i>Semelhanças</i> – 14 perguntas onde se explora a capacidade de estabelecer relações de similaridade entre conceitos.	<i>Arranjo de Gravuras</i> – 10 tarefas em que o examinando de ordenar gravuras de modo a formar uma história. Analisa a capacidade de planear sequencialmente eventos.
<i>Vocabulário</i> – 35 palavras ordenadas por ordem crescente de dificuldade devendo o examinado dizer o significam.	<i>Montar Objetos</i> – 4 tarefas em que o examinando deve reunir figuras assumindo um item comum, ex. animal, parte do corpo. Analisa a capacidade de síntese.
<i>Aritmética</i> – 14 problemas cronometrados que envolvem o uso das 4 operações principais da aritmética.	<i>Símbolos - Dígitos</i> – Emparelhar símbolos com dígitos de acordo com uma chave. Utiliza a memória a curto prazo e a velocidade de processamento da informação visual.
<i>Números</i> – Audição de uma série de números e repetição na ordem normal e inversa.	

Construído a partir de Gardner et al., 1998:94-95

Além de uma escala para adultos Wechsler criou também duas escalas de inteligência para crianças: a WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale for Children), para crianças dos 3 aos 7 anos e a WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), que após sofrer várias revisões denomina-se hoje de WISC III e é aplicada a crianças dos 6 aos 16 anos. A escala é composta por testes de tipo verbal e de realização, tal como a WAIS-R.

Wechsler acreditava que a inteligência envolvia inúmeras capacidades como persistência, valores morais, etc., não podendo ser refletida pela realização dos seus testes. Deste modo, wechsler “não tentou determinar a quantidade de inteligência de um indivíduo (...)” (Gardner et al., 1998:93) mas antes criar um teste que permitisse identificar, de forma mais ampla do que os outros testes de inteligência permitiam, os pontos fortes e fracos dos indivíduos.

Contrariamente ao que havia sido feito, Raven (aluno de Spearman) procurou um teste que pudesse medir a inteligência sem sofrer influências de tipo linguístico ou cultural e designou-o de Matrizes Progressivas de Raven. Este teste destina-se a crianças a partir dos cinco anos e meio, a adultos e idosos. Para as crianças dos 5-11 anos existe o teste Matrizes Progressivas Coloridas com 36 ítems; para crianças dos 6-17 anos existe o Matrizes Progressivas Padrão que poderá ser também usado com adultos de capacidade média. Por fim, o Matrizes Progressivas Avançadas destina-se a

adolescentes e adultos com capacidades acima da média (Sattler,1992 in Gardner et al., 1998:95).

Os testes podem ser aplicados individualmente ou em grupo e os seus diferentes itens, que envolvem análise, comparação e resolução de analogias em figuras abstratas e presentes num padrão de matriz pretendem “medir um fator geral de inteligência (fator g) ao nível do raciocínio dedutivo” (Pinto, 2001:173). Sendo fácil de aplicar, este é um teste muito utilizado em todo o mundo e sobretudo na comparação de crianças de diferentes países, etnias, uma vez que “as diferenças médias destes dois grupos no teste de Raven são metade das obtidas nos testes convencionais de QI” (Pinto, 2001:173).

Para os que consideram importantes a influência da cultura na inteligência os testes de Raven têm provocado alguma controvérsia por minimizar ao máximo os fatores culturais e linguísticos. Contudo, “o teste tem valor porque prevê de forma satisfatória variáveis de natureza educacional e ocupacional” (Pinto, 2001:173).

De um modo geral, séculos de investigação do conceito de inteligência conduziram à criação de inúmeras escalas e de um conceito estatístico – QI – que procura representar o conceito psicológico de inteligência. Como se fosse simples atribuir à inteligência um número com o mesmo significado, tal como se atribui ao peso ou à altura de uma pessoa.

✓ Controvérsia dos testes psicológicos

Apesar da importância e utilidade ao nível da descrição quantitativa dos fatos psicológicos e comportamentos, os testes de inteligência desde sempre levantaram polémica quanto ao caráter estático dos seus resultados que acabavam por não refletir o caráter dinâmico e complexo do psiquismo.

Assim, a primeira controvérsia levantada à aplicação de testes de inteligência remontam a Galton e à sua tentativa de utilização dos testes para a criação eugénica de seres humano, como vimos acima. Tais esforços foram também encetados por outros psicólogos como Henry Goddard, Lewis Terman ou Jensen e justificou a discriminação social e racial e o programa eugénico dos nazis que levou à morte milhares de judeus e outros grupos minoritários, durante a segunda guerra mundial. De acordo com Monteiro e Santos (1999:28) “em 1917, psicólogos, afirmaram que 83% dos emigrantes judeus,

80% dos húngaros, 79% dos italianos e 87% dos russos eram considerados débeis mentais” – referindo-se aos emigrantes que chegavam aos Estados Unidos e a quem haviam sido aplicados os testes de inteligência.

Também na área da educação, os testes de inteligência justificaram a criação de classes chamadas de remediadoras para as crianças que apresentavam scores mais baixos nos testes. Contudo, em 1972, após verificar-se um excessivo número de alunos nas classes consideradas para os retardados mentalmente educáveis, um juiz distrital da Califórnia, considerou que além destas classes não serem benéficas para o desenvolvimento das crianças, “os testes de QI não eram válidos para os alunos negros, porque tinham sido normatizados numa população branca” (Gardner et al., 1998:105).

Para muitos psicólogos os testes que eram então utilizados serviam apenas para rotular, estigmatizar os indivíduos e desenvolver neste a chamada profecia de autorrealização negativa.

Contrariamente à ideia de utilização dos testes para fins eugénicos, ressaltando-se o papel da hereditariedade na determinação do indivíduo, Robert Plomin (1988; In Gardner et al., 1988:103) salienta o fato de que há diferenças de capacidade que podem ser explicadas em termos genéticos, no entanto, há outras que são devidas a fatores ambientais.

Muitos consideram que a inteligência medida pelos testes psicométricos acaba por não ser o reflexo de um verdadeiro conceito de inteligência, já que o indivíduo possui outras habilidades cognitivas que não são medidas dessa forma, tal como a sabedoria, a criatividade, o conhecimento prático e as competências sociais (Pinto, 2001:181).

Neste sentido, Pinto (2001:181) salienta que:

“Os testes de inteligência não medem a inteligência prática para situações do dia a dia, assim como a capacidade de adaptação ao meio em termos de relacionamento social e de estabilidade emocional. Por sua vez, as culturas humanas não têm uma conceção única e similar do que é ou não um comportamento inteligente. Há culturas que ressaltam mais os elementos de motivação, personalidade e competências sociais, enquanto outras fixam-se nos aspetos mais cognitivos do conceito de inteligência, como acontece nas culturas ocidentais”.

No fundo, o que está em causa é a grande credibilidade atribuída a um resultado que passa a rotular uma pessoa, marcando-lhe muitas vezes o seu destino. Importa, neste sentido, notar que os testes de inteligência englobam um vasto leque de aptidões intelectuais determinadas em parte pelos critérios de sucesso estabelecidos pelas sociedades onde são construídos.

As concepções iniciais de inteligência procuraram utilizar a análise fatorial no sentido estudar como as várias capacidades intelectuais estariam organizadas em termos de estrutura. A adoção de uma determinada estrutura vai depender de quem será testado e da sua cultura de pertença, não se podendo considerar a existência de uma estrutura universal de análise da inteligência do indivíduo (Gardner et al., 1998:88).

Para os opositores da análise fatorial “o padrão de agrupamentos que surge na aplicação da análise fatorial (...) depende do número e tipo dos testes usados e da diversidade cultural, escolar e social das amostras de sujeitos” (Pinto, 2001:188).

A primeira tentativa encetada por Spearman, com a teoria da habilidade geral ou (g), apesar de ter impulsionado outras teorias subsequentes, não é das mais populares por cada vez mais se considerar que a inteligência não dependerá apenas de uma única habilidade mental, mas antes de inúmeras habilidades mentais especializadas que apresentam maior expressão numas pessoas que outras (Pinto, 2001:188). Além disso, não se consegue definir com clareza e precisão o que será g: “um achado matemático” ou não somente um artefacto estatístico (Gardner et al., 1998:88).

Em suma, neste ponto explorámos as questões científicas e sociais referentes às diferenças individuais na inteligência. Abordámos a ideia de inteligência geral (g) proposta por Spearman, e que para muitos poderá ser considerada como a chave para a inteligência. Analisámos alternativas para a formulação de Spearman, testes baseados na análise fatorial e as controvérsias que surgiram na esfera social em relação à testagem.

Resumidamente, as teorias psicométricas nasceram e desenvolveram-se para satisfazer as necessidades de uma sociedade em diferenciar os seus membros e foram as mais influentes até à década de 70. Os testes mentais “foram criados como instrumentos auxiliares na seleção educacional e profissional, na utilização sob algumas formas de orientação vocacional e no diagnóstico” (Gleitman 1993:726).

Muitos psicólogos consideram a descoberta de *g* e as análises estatísticas relacionadas a *g* como os achados e as contribuições mais entusiasmantes da psicologia. Para estes os testes e as análises estatísticas dos seus resultados podem ajudar a esclarecer: por um lado a organização ou “estrutura” do intelecto; por outro se uma ou muitas capacidades são responsáveis pela inteligência e qual a relação dessas capacidades uma com a outra.

Apesar do contributo que os testes psicométricos trouxeram para o estudo das diferenças individuais, receberam muitas críticas de psicólogos, educadores e cientistas que questionaram a sua validade de constructo.

2.2.4.2. Teorias do Desenvolvimento Cognitivo

As teorias do desenvolvimento cognitivo vieram ressaltar a importância, do processo de maturação que o indivíduo sofre ao longo da vida e da sua experiência com o meio (aprendizagem), para o estudo do que é a inteligência.

Jean Piaget

Jean Piaget, dedicado ao estudo do pensamento das crianças, da sua inteligência, é considerado o investigador mais famoso do desenvolvimento intelectual. Através de várias demonstrações, Piaget desenhou diferenças importantes entre o cérebro das crianças pequenas e das mais crescidas ao nível da conservação de quantidades, considerando que as crianças mais pequenas, com idade inferior a 8 anos, não são capazes de conservar quantidades.

Um grande *insight* à perspectiva de Piaget foi dado aquando do seu trabalho no laboratório de Théodore Simon (que desenvolveu com Binet os primeiros testes de inteligência). Perante o registo das respostas certas e erradas de um teste, Piaget depara-se com a necessidade de, não só saber se a criança sabe a resposta correta, como

também de saber qual o raciocínio que a levou a dar tal resposta, a forma como a sua mente funcionou (Gardner et al., 1998:115).

Investigador das questões da biologia e do conhecimento, Piaget dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da inteligência nas crianças e aplicava nesse estudo as mesmas técnicas que utilizava na biologia. Dedicava-se a observar as crianças na realização de determinada tarefa e, por inferência, determinava qual seria o seu pensamento. Para tal, criou problemas e enigmas para que estas resolvessem: escondia objetos ou mudava-os de sítio, colocava-lhes questões sobre a intencionalidade e culpa de uma criança que partia um prato a roubar um biscoito ou a de uma criança que partia uma pilha de pratos enquanto ajudava a mãe (Gardner et al., 1998:115).

De acordo com Gardner et al. (1998:115) “ao formular esses estudos Piaget desenvolveu um *método clínico* que se tornou muito influente”. Nas suas observações procurava olhar cada criança como única, considerando cada um dos seus interesses e reações e tinha muito cuidado para não orientar as suas respostas ou o seu comportamento. Por vezes contestava as respostas das crianças apenas para atestar a sua convicção em relação à primeira resposta dada.

As características e habilidades de investigador clínico permitiram-lhe “descobrir o que realmente estava na mente da criança, indo além das expectativas do experimentador ou teórico adulto” (Gardner et al., 1998:115).

O trabalho que desenvolveu permitiu-lhe conceber o conceito de inteligência de uma forma diferente daquele que era utilizado por muitos cientistas da altura. Muitos cientistas encaravam o estudo da inteligência em termos comparativos, “como o estudo das *diferenças na inteligência*”. Para Piaget as diferenças humanas não eram o mais importante, preocupava-o sobretudo “os princípios de desenvolvimento mental que valem para *todos os seres humanos normais*” (Gardner et al., 1998:115).

Além de um conceito de inteligência diferente Piaget revolucionou a teoria do desenvolvimento intelectual e definiu todo um vocabulário próprio para caracterizar a sua teoria. Na teoria de Piaget o indivíduo possui um património genético que lhe permite interagir com o meio, adaptar-se a ele e dessa forma construir conhecimento.

Esse processo envolvia numerosos *esquemas* (padrões organizados de comportamento) e *operações* que representariam as estruturas de conhecimento mais importantes e ‘interiorizadas’ pelas crianças durante as várias etapas da sua vida (Gardner et al., 1998:116).

Com efeito, Para Piaget o desenvolvimento cognitivo faz-se por mudanças de estruturas através de mecanismos de adaptação: a ***assimilação*** e a ***acomodação***.

Entende-se ***assimilação*** como sendo o processo mental pelo qual o sujeito incorpora dados das experiências do meio aos seus esquemas pré-existentes (perceptivo-motores e conceptuais). A ***acomodação*** apresenta-se como o processo mental “pelo qual os esquemas existentes vão modificar-se em função das experiências do meio. É um movimento do organismo no sentido de se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio” (Monteiro e Santos, 1999:160). Em todo este processo é importante que exista um equilíbrio – ***equilibração*** – entre as perceções antigas do sujeito e as novas perceções e experiências.

De acordo com o que foi exposto, a “inteligência é perspetivada como uma adaptação do indivíduo e das suas estruturas cognitivas ao meio. Esta adaptação é orientada pela equilibração entre as ações do organismo sobre o meio e as do meio sobre o organismo. Isto é, há um processo interno que regula o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (Monteiro e Santos, 1999:161).

O desenvolvimento cognitivo é influenciado por diversos fatores, como sejam, fatores biológicos de maturação – maturação do sistema nervoso e central e crescimento orgânico -; experiência do mundo físico – contato e manipulação de objetos – e a transmissão social – interação com o meio físico e social.

Embora a maturação possa depender de fatores genéticos, a estimulação do meio pode acelerar ou retardar o processo de maturação. Da mesma forma, uma criança que não estabeleça contacto com os outros e com o mundo físico através da manipulação acaba por ter o seu desenvolvimento intelectual comprometido.

Além destes fatores há também a intervenção de um mecanismo auto-regulador – a equilibração. De acordo com Piaget (1972 in Monteiro e Santos, 1999:162), “(...)

uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação etc., devem equilibrar-se com as outras. É necessário todo um jogo de regulação e de compensações para chegar a uma coerência”.

A teoria de desenvolvimento de Piaget postula ainda que a evolução do indivíduo faz-se de acordo com quatro estádios de desenvolvimento que apresentam estruturas e características próprias, uma ordem de sucessão constante e uma evolução integrativa. Desta forma, as novas aquisições são integradas na estrutura anterior possibilitando a organização de uma nova estrutura hierarquicamente superior.

Os estádios apresentados por Piaget são: o estádio sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses); o estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); o estádio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e o estádio das operações formais (dos 11/12 anos aos 15/16 anos) .

Podemos observar as principais características de cada estádio pela observação do quadro abaixo:

QUADRO 2.6 Estádios de desenvolvimento de Piaget

	Idades	Principais Caraterísticas
Sensório-motor	0 – 18/24 meses	Dos reflexos inatos à construção da imagem mental, anterior à linguagem Coordenação de meios e de fins Permanência do objeto (8-12 meses) Invenção de novos meios, imagem mental e formação de símbolos (18-24 meses).
Pré-operatório	2 – 7 anos	Inteligência representativa Egocentrismo – centração Pensamento mágico. Animismo, realismo, finalismo, artificialismo Função simbólica: linguagem; jogo simbólico; desenho (2-4 anos) Pensamento intuitivo (4-7 anos)
Operações concretas	7 – 11/12 anos	Reversibilidade mental Pensamento lógico, ação sobre o real Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariância) Conceitos de tempo, de espaço e de velocidade

Operações formais	11/12 anos – 15/16 anos	Pensamento abstrato Operar sobre operações, ação sobre o possível Raciocínios hipotético-dedutivos Definição de conceitos e de valores Egocentrismo cognitivo
--------------------------	----------------------------	---

In Monteiro e Santos, 1999:170

Apesar de cada estágio apresentar um conjunto de características próprias que o distingue dos outros estágios, os mesmos não são estanques podendo-se encontrar características de um estágio no estágio anterior ou seguinte. O mesmo se poderá dizer em relação às idades médias de início e fim de cada estágio, servem sobretudo de referência.

A teoria de Piaget foi continuamente analisada e replicada, levantou consensos e também opiniões contrárias, como veremos.

Controvérsia acerca da teoria de Piaget

A teoria de Piaget encontrou fortes seguidores e fortes opositores. Os seus opositores, além de abandonarem as bases biológicas que sustentam a teoria de Piaget, consideram que esta é limitada no campo da inteligência, não só por conceber apenas o desenvolvimento do indivíduo até à sua adolescência, como por não dar atenção às diferenças entre crianças da mesma cultura e de culturas diferentes.

Muitos cientistas consideraram, que o desenvolvimento intelectual não termina na adolescência, podendo ser equacionada a existência de outros estágios posteriores às Operações Formais. Para estes, os adultos deverão se capazes de realizar tarefas, resolver problemas, de processar conhecimento ou desenvolver teorias de forma mais capaz que os adolescentes (Gardner et al., 1998:126). Outros cientistas questionam o espantilhamento ao nível do desenvolvimento da criança, feito por Piaget pelos diferentes estágios: “talvez o desenvolvimento seja muito mais regular, com poucas, se é que alguma, mudanças qualitativas durante o caminho” (Gardner et al., 1998:127).

No que diz respeito ao fato de Piaget ignorar a importância da cultura nas suas demonstrações, não considerando relevante as diferenças entre uma criança criada nas selvas de África ou na Europa; muitos cientistas questionaram-se se existiria uma mente pura ou universal e se cada cultura apresentaria as suas próprias áreas e formas de

pensamento – não fazendo sentido a procura da universalidade. Para estes cientistas o conceito de inteligência passa pela análise das diferenças entre seres humanos (Gardner et al., 1998:126).

Outra crítica fortemente dirigida à teoria de Piaget centra-se na existência de operações cognitivas específicas. Para Gardner (1993 b in Gardner et al., 1998:127) a inteligência não se pode cingir a estruturas lógico-matemáticas uma vez que “os seres humanos são capazes de vários tipos de diferentes operações intelectuais, usando conteúdos diversos como música, linguagem ou informações espaciais”.

Neste sentido, em 1994, David Feldman (In Gardner et al., 1998:136), não se centrando apenas numa abordagem do funcionamento da mente, considera uma visão mais abrangente da cognição, para além da resolução de problemas lógicos, considerado por Piaget. Para Feldman também deveriam ser considerados os *domínios culturais* – as imposições da cultura sobre os sujeitos, ler, escrever, caçar, etc - os *domínios baseados nas disciplinas* – nas disciplinas académicas ou atividades de lazer, que levam a uma certa mestria- e os *domínios únicos* –habilidades características de certos indivíduos e invenções.

Tendo em conta as críticas que a Piaget foram tecidas, os novos Piagetianos, Robbie Case e Kurt Fisher, considerando o trabalho que Piaget desenvolveu, conceberam novos subestádios e “desenvolveram métodos exatos para determinar o(s) estágio(s) ou nível(s) de desempenho da criança” (Gardner et al., 1998:131). Além disso, conceberam a inteligência para além da resolução de problemas dando importância ao desenvolvimento social e emocional e à influência do contexto e conteúdo.

Lev Vigotsky

Contrariamente às ideias maturacionistas de Piaget, que prezava o desenvolvimento das funções biológicas, Lev Vigotsky considera que a criança desenvolve as suas capacidades e faz as suas aprendizagens sobretudo em contacto com o meio social. Primeiro aprende diretamente com os pais e mais tarde com os pares, professores, livros, meios de comunicação, enfim, toda a sociedade. Todas as pessoas que cercam a criança e todos os grupos, instituições e sistemas são cruciais no seu

desenvolvimento. Para Vigotsky “o desenvolvimento intelectual procede de fora para dentro por meio do processo de interiorização” (Pinto, 2001:196)

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da criança é entendido como:

“a encruzilhada entre a *linha natural do desenvolvimento* – configurada pelos aspetos de carácter hereditário e as regularidades no calendário maturativo – e a *linha cultural do desenvolvimento*, que constitui uma autêntica herança cultural mediante à qual as aprendizagens realizadas por uma geração podem ser transmitidas, reinterpretadas e aprofundadas – às vezes também deixadas de lado – pela geração posterior. Para o autor, é essa linha, de natureza claramente social e cultural, a responsável pelo surgimento dos processos psicológicos superiores característicos dos seres humanos” (Coll, 1995:288).

Esses processos psicológicos superiores – desenvolvimento da linguagem, atenção, memória, raciocínio, formação de conceitos, etc. - formam-se a partir de um plano *interpsicológico* e de um plano *intrapsicológico*. O primeiro diz respeito às atitudes e comportamentos que a criança observa do adulto com quem tem um contato constante (ex. pais) e o segundo diz respeito à interiorização pela crianças dessas atitudes, comportamentos até fazer parte das suas capacidades individuais. Este processo não consiste, contudo, “na simples translação ou reflexo interno daquilo que, em princípio é manifestado em nível externo, senão que implica uma verdadeira reconstrução” (Coll, 1995:288).

Ainda nesta linha de raciocínio, a educação e a interação social são fundamentais no processo de interiorização e aqui Vigotsky também chama a atenção para a “zona de desenvolvimento próximo”. Esta zona seria a distância entre as habilidades reais do sujeito perante determinada tarefa e aquelas que poderia facilmente desenvolver com a ajuda de um adulto ou de um colega. Dito de outra forma, a “ZDP é a zona entre o nível de resolução de problemas que o indivíduo apresenta quando está isolado e o nível de solução de problemas que ele pode atingir em situações sociais que envolvam outras pessoas que saibam mais do que ele” (Gardner et al., 1998:212).

A teoria do desenvolvimento de vigotsky teve um grande impacto a nível educacional e é muito considerada nos nossos dias.

Resumidamente, as teorias do desenvolvimento cognitivo vieram ressaltar a importância, do processo de maturação que o indivíduo sofre ao longo da vida e da sua experiência com o meio (aprendizagem), para o estudo do que é a inteligência.

Nesta corrente pode-se destacar Piaget como o mais importante teórico da inteligência infantil. Piaget não se interessou pelas diferenças na capacidade intelectual dos seres humanos mas sim nas propriedades da mente, da inteligência, que podem ser verificadas em toda a gente por pertencerem à mesma espécie.

Piaget e Vigostsky (Gardner et al., 1998:147) acreditavam que, apesar da inteligência ser um constructo psicológico, para a compreendermos inteiramente deveríamos integrar os conhecimentos de outras áreas, como a a biologia, a antropologia ou a tecnologia, por exemplo.

2.2.4.3. Teorias de Processamento de Informação/Teoria Cognitiva

As teorias fatoriais permitiram fazer a diferenciação entre os indivíduos ao nível da medição das suas capacidades intelectuais para assim discorrer sobre o seu défice intelectual, ou atraso mental, ou sobre o seu sucesso escolar.

No entanto, de acordo com Gleitman (1993:752):

“a perspectiva psicométrica fornece as ferramentas com que se pode comparar o desempenho dos indivíduos entre si; a sua posição relativa dá-nos uma medida dum suposto atributo que chamamos inteligência. Mas esclarece-nos pouco acerca dos mecanismos que levam à solução ou fracasso do problema. Diz-nos que alguns indivíduos são melhores e outros piores nas várias tarefas mentais que os testes de inteligência apresentam, mas não nos diz porquê.”

Com o desenvolvimento da psicologia cognitiva experimental e a necessidade de compreender os processos que conduzem o sujeito a ter melhor desempenho em determinada tarefa que outra, levou a que a teoria da inteligência fosse repensada passando a inteligência a ser compreendida como uma “componente da mente que afeta várias fases do processamento da informação” (Pinto,2001:189). Desta forma, a

inteligência foi concebida como um conjunto de processos a que recorrem os indivíduos para resolver problemas. Assim, as diferenças de desempenho dos indivíduos é consequência da maneira de como estes processam a informação, considerando-se mais inteligente aquele que conhece o processo melhor e mais eficaz para resolver o problema ou que, com maior rapidez, percorre os diferentes passos para o resolver.

Segundo Pinto (2001:189) “ a ênfase posta na rapidez de processamento, na eficácia, ou em ambas, assim como na complexidade dos processos mentais envolvidos, diferencia os diversos investigadores que adotaram o modelo de processamento de informação no estudo da inteligência”.

Tendo por base a teoria do processamento da informação houve investigadores que estudaram *correlatos cognitivos simples* – ocupando-se de processos que envolvem a memória; outros que se debruçaram sobre *componentes cognitivos complexos* e os que se interrogaram sobre se os indivíduos utilizam várias *estratégias* mentais flexíveis na resolução de problemas, na aprendizagem e na memória.

Dos investigadores que se debruçaram sobre o estudo da inteligência tendo por base a teoria de processamento da informação pode-se destacar Richard Haier, Nettelbeck.

Richard Haier em 1993, estabeleceu a correlação entre o processamento de glucose a nível cerebral e a inteligência do indivíduo. Segundo Haier (1993 In Pinto, 2001:190) as pessoas que apresentam melhores resultados em testes de inteligência utilizam menos quantidade de glucose (açúcar) na sua atividade cerebral que as pessoas que apresentam piores resultados. Do mesmo modo verificou que “os cérebros de indivíduos com atrasos mentais, como os portadores da síndrome de Down, revelam valores metabólicos cerebrais mais elevados do que grupos de indivíduos normais”. (Idem)

Para Nettelbeck (1987, In Pinto, 2001:190) havia correlação entre o tempo a que um indivíduo era submetido à observação/inspeção de uma figura simples e os resultados em testes de inteligência. O experimentador aumentando ou diminuindo o tempo de observação de uma figura e relacionando esse tempo com as classificações obtidas pelo sujeito em testes de inteligência, poderia inferir sobre a inteligência do

indivíduo. Com efeito “uma pessoa inteligente era aquela que era capaz de inspecionar mais rapidamente uma figura simples e indicar onde se encontrava a diferença.” (Pinto, 2001:190)

Também Jensen (1987) e Hunt (1978,1990) procuraram caracterizar a inteligência tendo presente o tempo de reacção do indivíduo, a sua velocidade no processamento da informação aquando da realização de determinadas tarefas (Pinto, 2001:191).

Para Jensen a inteligência “está relacionada com a rapidez de condução dos circuitos neuronais do sistema nervoso” (Pinto,2001:191). Desta forma, indivíduos mais rápidos a reagir perante determinadas tarefas seriam mais inteligentes.

Na perspectiva de Hunt, a inteligência também estaria relacionada com o tempo de reacção do indivíduo, embora o considerasse ao nível da velocidade de acesso lexical. Para o investigador os indivíduos deveriam observar pares de letras tipo “A-A”, “A-a” e “A-b” e indicar se cada par é idêntico em termos físicos (A-A), o que envolve apenas uma comparação na memória a curto prazo; ou em termos de nome (A-a) o que envolve um acesso suplementar à informação armazenada na memória a longo prazo (Pinto, 2001:191).

Este tipo de investigação não lhe permitiu observar grandes diferenças entre os indivíduos, quer fossem mais rápidos ou lentos, na tarefa de identidade física. No entanto, notou diferenças na rapidez dos sujeitos na tarefa de identidade de nome, verificando-se que os sujeitos com inteligência verbal superior respondiam milésimos de segundo mais rápido que os sujeitos com inteligência verbal baixa (Pinto, 2001:191).

As teorias baseadas na rapidez da mente não satisfizeram Sternberg e outros investigadores que duvidaram que o estudo das operações cognitivas simples, como busca na memória, apesar de poderem ser correlacionadas com os testes de inteligência, pudessem conduzir verdadeiramente ao significado de inteligência (Gleitman, 1993:754).

Partindo deste pressuposto, procurou-se estudar os processos cognitivos de nível elevado, ao invés de se estudar os de nível simples, inferior, considerando-se que, por

ex. para dançar uma bailarina precisa de realizar determinadas ações motoras como andar, correr, saltar. No entanto o ato de dançar implica que as ações motoras se vão desenvolvendo de uma forma mais organizada, conjugando movimentos com graciosidade, coordenação o que vai dando origem a outros movimentos mais elaborados.

Neste sentido, Sternberg analisou os testes de inteligência convencionais à procura dos componentes cognitivos que cada tarefa requiere e que poderiam exigir processos de nível mais elevado. A sua análise centrou-se no raciocínio analógico, na análise de analogias verbais e séries numéricas. De acordo com Gleitman (1993:754) “os problemas de analogia constituem um elemento central em muitos testes de inteligência e são muitas vezes encarados como uma medida particularmente boa do fator *g* de Spearman.

Nesta análise o investigador apresenta a analogia ao sujeito mas omite um termo, tendo o sujeito de o identificar no meio de outros. Por exemplo, “*advogado está para cliente assim como médico está para doente, medicina*” (Pinto,2001:193).

Tendo como referência a analogia apresentada, Pinto (2001:193) fazendo referência a Sternberg, salienta que na análise da mesma pode-se determinar cinco fases pelas quais passa o raciocínio do sujeito, a saber: em primeiro lugar o sujeito **codifica** o significado dos termos que lhe são apresentados (advogado e médico); em segundo lugar **relaciona** os termos (advogado e cliente) verificando a possível relação entre eles; em terceiro lugar faz um **associação de ordem superior** entre as diferentes partes da analogia verificando que advogado e médico são duas profissões que prestam serviço a outrem, sendo pagos por isso; em quarto lugar o sujeito **aplica** à segunda parte da analogia o raciocínio estabelecido pela análise dos seus termos e respetiva relação e, por fim, o sujeito indica a **resposta**.

Apesar de considerar importante o estudo das componentes de processamento de informação, a forma como a informação é internamente apresentada e quais as estratégias mobilizadas; Sternberg “não descurou a medição da velocidade de processamento dos diversos componentes no raciocínio de analogias” (Pinto,2001:193).

Na sua análise verificou que os sujeitos mais inteligentes tendiam a demorar mais tempo na codificação dos termos da tarefa que os sujeitos com resultados mais baixos nos testes de inteligência. Contudo, apesar de demorarem mais tempo inicialmente, os primeiros acabavam por recuperá-lo nas outras fases da tarefa conseguindo concluí-la mais rapidamente. Desta forma, poder-se-ia dizer que “os sujeitos mais inteligentes gastam mais tempo no planeamento global da tarefa e menos tempo na execução local em termos da aplicação das estratégias específicas” (Pinto, 2001:194)

Esta nova perspetiva sobre o funcionamento da inteligência - colocando de lado a perspetiva psicométrica que não analisa os processos usados pelos sujeitos na resolução de problemas, ou a teoria comportamentalista onde os comportamentos seriam resultado de determinados estímulos – aliada às pesquisas e trabalho desenvolvido ao nível das máquinas e dos computadores conduziu à chamada “revolução cognitiva”.

A compreensão dos processos inteligentes motivou a aplicação dos princípios de funcionamento da inteligência humana às máquinas. Neste sentido surgiram as primeiras calculadoras automáticas e mais tarde o computador programável movido a vapor, imaginado por Charles Babbage. De acordo com Gardner et al., (1998:175) “Babbage é notável na história da ciência da inteligência porque estava sempre entre os primeiros a demonstrar que tarefas intelectuais, pelo menos as de natureza matemática e analítica, podiam ser realizadas automaticamente por máquinas”.

Mais tarde emergiu um novo tipo de inteligência: a Inteligência Artificial (IA). John McCarthy, Marvin Minsky, Allen Newel e Herbert Simon considerados pais da inteligência artificial, Além de programas para jogar xadrez e damas, dedicaram-se à criação de programas matemáticos.

Resumidamente, as teorias do processamento da informação consideram que a inteligência foi concebida como um conjunto de processos a que recorrem os indivíduos para resolver problemas. Assim, as diferenças de desempenho dos indivíduos é consequência da maneira de como estes processam a informação, considerando-se mais inteligente aquele que conhece o processo melhor e mais eficaz para resolver o problema ou que, com maior rapidez, percorre os diferentes passos para o resolver.

Segundo Pinto (2001:189) “ a ênfase posta na rapidez de processamento, na eficácia, ou em ambas, assim como na complexidade dos processos mentais envolvidos, diferencia os diversos investigadores que adotaram o modelo de processamento de informação no estudo da inteligência”.

Dos investigadores que se debruçaram sobre o estudo da inteligência tendo por base a teoria de processamento da informação pode-se destacar Richard Haier, Nettelbeck.

Esta nova perspetiva sobre o funcionamento da inteligência - colocando de lado a perspetiva psicométrica que não analisa os processos usados pelos sujeitos na resolução de problemas, ou a teoria comportamentalista onde os comportamentos seriam resultado de determinados estímulos – aliada às pesquisas e trabalho desenvolvido ao nível das máquinas e dos computadores conduziu à chamada “revolução cognitiva” e à aplicação dos princípios de funcionamento da inteligência humana às máquinas.

2.2.4.4. Perspetivas Recentes

As teorias recentes da inteligência procuraram evidenciar as fragilidades das teorias psicométricas e do processamento da informação. Isto por considerarem que “a inteligência não está localizada unicamente na cabeça e sim *distribuída*” (Gardner 1993^a; Lave,1988; Perkins,1993; Salomon,1993 in Gardner et al., 1998:210). No entanto, estas teorias recentes não apresentam a diversidade de dados experimentais como as suas antecessoras. Seguidamente serão apresentadas algumas dessas teorias que consideram a existência fatores universais comuns a todas as pessoas mas também de fatores culturais no desenvolvimento da inteligência. Além disso, muitos consideraram também que as características da personalidade do indivíduo poderiam ter influências ao nível do seu desempenho intelectual, potenciando-o ou limitando-o (Pinto, 2001:196).

Sternberg: Teoria Triárquica da Inteligência

Considerando que todas as outras teorias anteriores não estariam erradas mas antes incompletas, a teoria triárquica de Sternberg tenta conceber a inteligência como

“uma interação complexa de capacidades de processamento de informação, experiências específicas e influências contextuais ou culturais” (Pinto, 2001:197).

Neste sentido, na teoria de Sternberg (1988, In Gardner 1998: 236) a inteligência inclui três tipos de habilidades interrelacionadas ou “subteorias: internas, externas e internas e externas:

a) *Subteoria componencial* – baseada no processamento da informação, esta subteoria envolveria processos cognitivos elementares ao pensamento inteligente. Aqui podemos encontrar três componentes que o indivíduo usa para resolver os seus problemas: (1) *metacomponentes* – “usados para planear, controlar, monitorar e avaliar o processamento durante a solução do problema” (Gardner et al., 1998:236); (2) *componentes de desempenho* – usados para “executar as estratégias de solução se problemas especificadas pelos metacomponentes” (Gardner et al., 1998:236); (3) *componentes de aquisição de conhecimentos* – permitem codificar, combinar e comparar informações durante a resolução do problema (Gardner et al., 1998:236). Por exemplo:

“no caso da redação de um artigo, os metacomponentes estão em ação quando a pessoa escolhe um tópico, organiza o artigo, examina a redação e avalia o trabalho final. Os componentes de aquisição do conhecimento permitem que o escritor execute trabalhos de pesquisa para o artigo. Os componentes de desempenho entram em ação na redação do artigo, por exemplo, quando a pessoa procura – e busca na memória – palavras e expressões adequadas” (Gardner et al., 1998:237).

b) *Subteoria experiencial* – envolve uma interação entre o mundo interno e externo do indivíduo, traduzindo-se na habilidade de resolver um problema de forma criativa e inovadora. “Baseia-se na experiência passada da pessoa e permite codificar, inventar, planear e pensar a informação de forma a criar novas ideias, teorias e descobertas” (Pinto,2001:197).

c) *Subteoria contextual* - implica a adaptação do comportamento do indivíduo ao meio ambiente e, neste sentido, a habilidade para “entender as situações, resolver problemas práticos e conseguir um relacionamento adequado com as pessoas” (Pinto, 2001:197).

De acordo com o anteriormente exposto, a subteoria componencial seria a mais desenvolvida em termos teóricos e aplicada em termos académicos. A subteoria experiencial estaria mais relacionada com a criatividade e a subteoria contextual seria, mais prática.

As três habilidades estariam presentes no indivíduo, embora num indivíduo pudessem estar mais desenvolvidas umas habilidades que noutra. Assim, um indivíduo poderia ser bem-sucedido em termos académicos e ser socialmente inapto revelando falhas ao nível experiencial e contextual.

Sternberg considerava que “uma pessoa inteligente não é aquela que é dotada e distinta em todos os aspetos da inteligência. É antes a pessoa que conhece os seus pontos fortes e fracos e que é capaz de capitalizar nos fortes e compensar, remediando nos fracos” (Pinto, 2001:198).

Algumas das críticas apontadas à teoria de Sternberg prendem-se com a abrangência da sua teoria, com o fato de não explicar de “forma clara e simples os comportamentos de indivíduos talentosos ou intelectualmente deficientes” (Gardner et al., 1998:241) e de ignorar os aspetos biológicos da inteligência.

Gardner: A teoria das inteligências múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner apresentou-se, na sua altura, como desafiadora das teorias clássicas da inteligência. Esta seria uma visão onde a inteligência “é uma capacidade unitária de raciocínio lógico do tipo exemplificado pelos matemáticos, cientistas e lógicos” (Gardner, 1993 b Gardner et al., 1998:214). Afastando-se desta visão Gardner defende a existência de várias inteligências que seriam autónomas. As evidências para essa constatação encontram-se nos estudos com pessoas que sofreram lesões cerebrais, que apresentam deficits ao nível espacial, orientação dentro de um hospital, por ex., mas que não apresentam falhas ao nível da linguagem (fala) (Gardner et al., 1998:216).

Além disso, a análise dos perfis dos prodígios - pessoas que revelam grandes aptidões para determinadas tarefas numa idade muito precoce mas que são normais ou deficitários noutras – e dos *savants* – indivíduos com baixo QI mas que apresentam capacidades acima da média em determinadas áreas – permitiu o reforço de que as

inteligências são capacidades separadas porque existem “capacidades superiores específicas em pessoas que de outra forma não são excepcionais, ou são inclusive classificadas como retardadas(...)” (Idem)

Outro estudo efetuado com indivíduos que deveriam realizar duas tarefas de forma simultânea concluiu que “certas funções de processamento de informações musicais ou linguísticas são executadas independentemente uma da outra, assim como processamento espacial e linguístico” (Gardner et al., 1998:216)

Para Gardner a inteligência seria “ (...) a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” (Gardner, 1993c in Gardner et al., 1998:215). Na descrição da sua teoria das inteligências múltiplas é ressaltado o fato de que “uma inteligência não é uma ‘coisa’ e sim... um potencial, a presença do qual permite a um indivíduo ter acesso a formas de pensamento apropriadas a tipos específicos de conteúdo” (Kornhaber & Gardner, 1991:155 in Gardner et al., 1998:217).

As sete inteligências defendidas por Gardner (1998:217-223) (vide quadro 2.7) - *linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal e cenestésica; interpessoal e intrapessoal* - apresentam-se como sistemas específicos de funcionamento intelectual.

QUADRO 2.7 - As sete inteligências de Gardner

Inteligência	Tipo de habilidade	Outros dados
<i>Linguística</i>	Pressupõe habilidades verbais usadas na fala, audição, leitura e escrita. Esta competência é facilmente observada nos poetas, jornalistas, advogados, etc.	Desenvolve-se sem instrução formal.
<i>Lógico-Matemática</i>	Raciocínio lógico e resolução de problemas de tipo matemático ou quebra-cabeças. Encontra-se em matemáticos, programadores, analistas, cientistas, etc.	Atinge um nível alto com a instrução formal. Pode-se encontrar indivíduos com grandes capacidades lógico-matemáticas e com deficiências nas outras capacidades.
<i>Espacial</i>	Formar imagens espaciais, ler um mapa, encontrar o melhor caminho entre dois locais; arrumar o maior número de itens num espaço compacto, como pratos na máquina de lavar ou malas no carro na viagem de férias. Está presente nos grandes artistas plásticos, arquitetos, etc.	Não depende da sensação visual, estando presente nos cegos. É controlada pelo cérebro dependendo do funcionamento dos lobos parietal e temporal direitos e da conexão destes com outras regiões do cérebro.
<i>Musical</i>	Criação de melodias e ritmos, tocar instrumentos musicais e apreciação musical, no fundo, compreender significados compostos por sons. Manifesta-se em compositores, maestros, peritos	Uma inteligência musical de alto nível desenvolve-se com anos de treino e pode desenvolver-se em indivíduos que apresentem outras capacidades médias

	de acústica, etc.	ou deficientes.
<i>Corporal e Cinestésica</i>	Expressa através da dança, ginástica, patinagem, desporto e ilusionismo. Envolve o uso de todo o corpo ou de partes do corpo para resolver problemas ou criar produtos. Presente em ginastas, alpinistas, dançarinos, etc.	Implica a coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais.
<i>Intrapessoal</i>	Conhecer-se a si próprio, ser capaz de diferenciar os seus sentimentos, descobrir os pontos fracos e como os melhorar, promover o autoconhecimento e o sentido de identidade. “Esta inteligência pode agir como uma ‘agência central de inteligências’, permitindo que os indivíduos conheçam as próprias capacidades e percebam a melhor maneira de usá-las” (Kornhaber & Gardner, 1991 in Gardner et al., 1998:221).	Ligadas aos lobos frontais do cérebro. Uma lesão nesta área afeta as habilidades de cada uma mesmo que o desempenho num teste de QI se mantenha igual.
<i>Interpessoal</i>	Compreender os outros, perceber o que sentem, o que os motiva e interessa e saber interagir.	

Construído a partir de Gardner, 1998

No entanto Goleman, (1997:58) diz que Gardner “é o primeiro a admitir que sete é um valor arbitrário para a variedade de inteligências: não há qualquer número mágico para definir a multiplicidade dos talentos humanos”, pelo que mais tarde alargou a sua lista para vinte variedades diferentes de inteligência interpessoal.

Com a sua teoria Gardner vai muito para além do conceito padrão de QI, utilizado desde a primeira guerra mundial onde se considerava que a inteligência se baseava naquilo que os testes mediam, como vimos acima. O importante era antes desenvolver avaliações mais justas que permitissem demonstrar as reais capacidades das crianças através de meios apropriados e não só de lápis e papel (Gardner et al., 1998:223).

Aquando da avaliação dos alunos do projecto Spectrum pela Escala de Stanford-Binet – projecto desenvolvido numa escola pré-primária, por Gardner e seus colaboradores, onde se cultivava um currículo assente em vários tipos de inteligência – e por uma bateria de testes destinados a medir o espectro de inteligências de Gardner, verificou-se que “as cinco crianças com QI mais elevado (entre 125 e 133) mostraram uma grande variedade de perfis nos dez pontos fortes medidos pelo Spectrum (Goleman, 1997:57).

De acordo com Gardner, (1986, In Goleman, 1997:57) a escola deverá ajudar as crianças a descobrir qual a área onde os seus talentos lhe sejam mais úteis ao invés de

“submeter toda a gente a uma educação em que, se somos bem sucedidos, a pessoa fica bem preparada para ser professor universitário (...)”. Devia-se, deste modo, “(...) passar menos tempo a classificar as crianças e mais tempo a ajudá-las a identificar as suas competências e dons naturais, e a cultivá-los.” (Goleman, 1997:58).

Os resultados do Spectrum mostraram que nenhuma criança era forte em todas as áreas. Havia áreas em que as crianças eram fortes e outras em que apresentavam pontos mais fracos. Da análise dos testes Gardner concluiu que “a Escala de Inteligência de Stanford-Binet não conseguia prever um bom desempenho na generalidade ou sequer em subgrupos consistentes de actividades.” Por outro lado, as pontuações obtidas são um claro indicador das áreas para as quais as crianças têm maior pré-disponibilidade e interesse e onde obterão melhores resultados, podendo ser melhor exploradas quer pelos pais, educadores ou professores (Goleman, 1997:59).

Num mundo onde a ciência apenas atribuía valor à cognição e onde só o comportamento passível de ser observado objetivamente do exterior podia ser cientificamente estudado, a teoria de Gardner, veio encontrar muitos constrangimentos, sobretudo pela limitação de provas científicas que suportassem o modelo.

Para suportar o seu modelo Gardner (1993, In Pinto, 2001:199) recorre a estudos de caso, como vimos em cima, tentando provar que existe uma independência/autonomia dos diferentes sistemas de inteligência, nomeadamente:

- *O isolamento potencial por meio de lesões cerebrais.* “Danos ou destruição de zonas do cérebro afetam tipos específicos de comportamento inteligente, como é o caso da linguagem, memória ou movimentos corporais, mas deixam outros relativamente inalteráveis, como se observa em casos de afasia ou dos doentes de Parkinson.” (Idem);
- *A existência de prodígios.* Crianças que têm pontuações muito altas numa determinada área (como a música ou a matemática) e que revelam valores muito baixos noutras.

- *Provas de natureza psicométrica.* Revelaram existir habilidades intelectuais diferentes e as provas de natureza cognitiva-experimental que evidenciaram um desempenho diferenciado em tarefas de tipo verbal ou espacial.
- *A necessidade de operações específicas* “para executar um determinado tipo de inteligência, como sucede na música, matemática, fala ou escrita.”

Outra crítica apontada a Gardner prende-se com o fato deste considerar que para a psicologia o QI reflete o universo das capacidades humanas sendo a inteligência uma capacidade unitária. (Scarr, 1985:96 in Gardner et al., 1998:224). Considerou-se ainda que ao chamar inteligência ao que se pode considerar como habilidades vai dificultar o entendimento e diferenciação entre inteligência e outras características humanas e “(...) não faz avançar o conhecimento da inteligência, da personalidade ou de áreas de capacidade especial como a música ou movimento” (Scarr, 1989 in Gardner et al., 1998:224).

Em resposta à crítica efetuada Gardner considera que, contrariamente àquilo que tem sido a tradição ocidental de considerar inteligência em termos de habilidades em linguagem e lógica, a sua maneira que encontrou de afastar esta prática comum foi chamar às diversas habilidades que propôs de inteligência (Gardner et al., 1998:224).

Apesar de muito contestada pelo universo da ciência a teoria de Gardner veio trazer um novo olhar sobre o conceito de inteligência. Conceito esse, que sendo uma criação humana inclui uma componente cultural à qual subjaz uma determinada visão do mundo, podendo ser alterado sempre que novas investigações o justifiquem.

A inteligência emocional

Muitos autores, como Salovey, Mayer, Goleman ou Bar-On, entre outros, consideraram que para se ser inteligente não bastava ser um brilhante aluno e ter bons resultados académicos. Havia outras habilidades, capacidades, ou competências que precisavam estar presentes e que iriam determinar o sucesso ou insucesso da pessoa não só no meio académico, como também na vida. Neste sentido seria importante desenvolver e explorar a inteligência emocional dos indivíduos.

Considerou-se que a omissão de determinados valores como a tolerância, empatia, o zelo ou a solidariedade transformam a vida social num palco de terror e de

desintegração do civismo fazendo perpetuar e agudizar o medo, a insegurança, o desespero, a desconfiança. Sendo esses sentimentos que levam as pessoas a embarcar numa onda de descontrolo emocional.

Saber lidar com a profusão de emoções que se vão manifestando ao longo do dia requer uma literacia emocional que possibilite o autocontrolo, o autodomínio, e a compaixão e, paralelamente, capacite as pessoas para lidar com as várias situações que lhes são colocadas pela vida, gerindo-as de modo saudável e tendo em vista o bem-estar individual. De nada serve um profissional muito graduado que não consegue controlar os seus impulsos emocionais, que não sabe lidar com o outro, que não é competente ao nível emocional.

Para Salovey e Sluyter (1999:58) para se desenvolver uma autêntica competência emocional importa que as habilidades emocionais estejam relacionadas com um determinado senso moral.

De acordo com Goleman (1997:20), “aqueles que estão à mercê do impulso - aos quais falta o autocontrolo - sofrem de uma deficiência moral: a capacidade de controlar o impulso é a base da vontade e do carácter (...) e há duas atitudes morais que os nossos tempos exigem, são precisamente estas, autodomínio e compaixão.”

A nossa herança genética dotou cada um de nós com um conjunto de estruturas emocionais que determinam o nosso carácter. Contudo, o temperamento não é fatalidade uma vez que os circuitos do cérebro são maleáveis possibilitando-nos fazer diversas aprendizagens e adequações. As advertências que sofremos quando crianças, de como devemos agir com o outro, de como devemos reagir em determinada situação, de como devemos pensar naquilo que fazemos são lições emocionais que vão moldando e estruturando o nosso cérebro tornando-nos mais aptos em termos de inteligência emocional.

Todavia, muito ainda há por fazer no campo da inteligência emocional. Na escola ainda são valorizados os conhecimentos em detrimento da destreza emocional. Além de se apostar na formação de um núcleo básico de desenvolvimento cognitivo dever-se-á também começar a apostar na formação de um núcleo básico de compreensão emocional.

No capítulo 2.4 deste trabalho abordaremos com maior acuidade e detalhe a Inteligência Emocional.

As teorias recentes da inteligência procuraram evidenciar as fragilidades das teorias psicométricas e do processamento da informação. Isto por considerarem que “a inteligência não está localizada unicamente na cabeça e sim *distribuída*” (Gardner 1993; Lave,1988; Perkins,1993; Salomon,1993 in Gardner et al., 1998:210). No entanto, estas teorias recentes não apresentam a diversidade de dados experimentais como as suas antecessoras.

2.3. As emoções

Apesar da importância que hoje cada vez mais se atribuí ao estudo, compreensão e correlação entre as nossas emoções, o nosso bem-estar interior, o sucesso profissional e relacional; as considerações sobre o tema e a sua aceitação, longe de desconfianças, só começaram a ser exploradas a partir da década de 90 do século XX, embora o interesse por estas questões remonte à Grécia antiga, como veremos a seguir.

2.3.1. As raízes das emoções/resenha histórica

Já na Grécia antiga Aristóteles, século IV a.C. (livro da retórica) se dedicou ao estudo e compreensão das emoções. Aristóteles considerava as emoções como causas que fazem alterar os comportamentos dos seres humanos introduzindo mudanças no seu juízo, devendo-se por isso moderar as emoções, controlá-las (Martin e Boeck, 1997:11).

Mais tarde Empédocles (séc. V a.C) estabelece as bases de uma psicologia determinada por humores corporais ao formular a teoria dos quatro tipos de comportamento: o colérico, o melancólico, o sanguíneo e o fleumático. “Associava a bÍlis vermelha, quente e seca, *cholera*, com o fogo; a bÍlis negra, *melancholia*, com a terra fria e seca; o sangue quente e húmido, *sanguis*, com o ar, e as mucosidades frias e húmidas, *phlegma*, com a água” (Martin e Boeck, 1997:11).

Mas é quase ilimitado o número de pensadores ocidentais que ao longo dos séculos refletiram sobre o papel das emoções na existência humana: Espinosa, Pascal (ficando a célebre frase que o coração tem razões que a razão desconhece), Descartes (que escreve sobre as paixões da alma), David Hume (que concebia a razão como escrava das paixões), Thomas Hobbes, John Locke, entre outros.

Mais tarde Charles Darwin (1872, In Martin e Boeck, 1997:12) tenta demonstrar que existem esquemas de comportamento para determinadas emoções, como a alegria, a tristeza, a indignação ou o medo que são iguais para todas as pessoas. Estabelece assim a relação entre experiências emocionais e componentes biológicos, ou seja verificou, por exemplo que a maioria dos seres humanos quando estão deprimidos ou tristes a temperatura da pele diminui. A publicação do seu tratado, *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais* (1872) é um marco histórico no estudo do tema, apesar de durante o século XIX, com o nascimento da psicologia como ciência, a sua teoria biológica da investigação das emoções tivesse sido relegada para segundo plano.

Em 1987 William James, (Goleman, 1997:11) realizou um estudo que, apesar de incompleto, permanece hoje como uma pedra angular. Ao dedicar-se ao estudo da natureza das emoções e dos sentimentos caracterizou a emoção como um processo que envolve, de entre todas as coisas possíveis, o corpo. Assim, de acordo com o mesmo, quando imaginamos um estado de raiva lembramo-nos do peito em ebulição, das narinas dilatadas e dos dentes cerrados. Nunca criaríamos, para tal sentimento, a imagem de uma respiração calma e de um rosto plácido. Apesar desta teoria caracterizar bem as primeiras emoções que sentimos na vida, acaba por esquecer o processo de avaliação mental das situações que provocam as emoções, ou seja, o que se passa na mente de alguém antes de cometer um crime hediondo, os motivos que a levam ao êxtase e a cometer tal crime.

A pouca ou nenhuma importância que William James atribuiu ao processo de avaliação mental da situação que provoca a emoção é um dos principais problemas com que a sua teoria se depara. Sabe-se hoje, tal como refere António Damásio (1994:145) que muitas vezes, em inúmeras situações, as nossas emoções são desencadeadas após um processo de avaliação mental que é voluntário e não automático. Acrescenta ainda que:

“em virtude da natureza da nossa experiência, há um amplo espectro de estímulos e situações que se vieram associar aos estímulos que se encontravam inatamente selecionados para causar emoções. Este filtro reflexivo e avaliador introduz a possibilidade de variação na proporção e intensidade dos padrões emocionais pré-estabelecidos e produz, com efeito, uma modulação na maquinaria básica das emoções intuídas por James”.

Também Freud no seu tempo se debruçou sobre as emoções e a sua influência no equilíbrio mental dos seus pacientes relevando o potencial patológico das emoções alteradas.

No entanto, foi com Hughlings Jackson (Goleman, 1997:11) que se deram grandes avanços em relação a uma possível anatomia das emoções. De acordo com Jackson, tal como o hemisfério esquerdo tem uma influência inequívoca no domínio da linguagem, o hemisfério direito tem-na ao nível da emoção humana.

Apesar dos vários estudos e esforços feitos nesse sentido a emoção nunca chegou a ser considerada digna de crédito nos laboratórios nem por parte das ciências sociais. Era demasiado subjectiva e fugidia, como se de um terreno de areia movediça se tratasse e que poria em causa os mandamentos básicos da ciência, que se prendem com a capacidade de medir e classificar os factos. Assim, durante muito tempo foram relegadas para segundo plano agindo-se negligenciavelmente como se não tivessem sido estudadas, isto porque, de acordo com a ciência a emoção não era racional e estudá-la também não era.

Só recentemente se verificaram avanços no estudo científico das emoções pela necessidade de perceber o indivíduo que surge cada vez mais como um enigma. O aparecimento em 1994 de *“O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano”* de António Damásio trouxe uma reviravolta nesse sentido ao mostrar a impossibilidade de se separar a racionalidade das emoções, pois a ausência destas altera as decisões supostamente racionais. Ficou estabelecida a ponte entre razão e emoção considerando-se que os distúrbios psicológicos medianos ou intensos podem, efetivamente, causar doenças do corpo. Mas o que são as emoções, como se manifestam e quais as suas funções? Tentaremos dar resposta a estas questões nos pontos seguintes.

2.3.2. As componentes e funções da emoção

O dia-a-dia é repleto de acontecimentos, que desencadeiam em cada um de nós determinadas emoções. É a ansiedade, a angústia, a ira, a tristeza, a alegria, o medo, o amor, etc.

Homens e mulheres de todo o mundo, de todas as idades, culturas, religiões, estatuto económico têm emoções e estão atentos às emoções dos outros, tendo de aprender a geri-las e a lidar com elas.

Manifestamos as nossas emoções quando amparamos um colega de trabalho que chora pela morte de um familiar; quando berramos no carro pela manobra perigosa executada por outro condutor; quando nos afligimos pela chegada tardia de um filho que saiu com os amigos ou quando nos exaltamos perante as injustiças.

A nossa vida é governada por emoções e nós de algum modo governamos a nossa vida pela procura de determinadas emoções, como sejam, a felicidade, o amor e pelo afastamento das emoções desagradáveis como a ira ou a tristeza.

Essas emoções podem ser desencadeadas por um estímulo externo – o sentimento de medo que é activado quando se está numa rua escura e se vê alguém a aproximar - ou até por um pensamento – uma criança que tarda em chegar deixando a mãe assolada em pensamentos de que algo possa ter acontecido - que possa manifestar uma tonalidade agradável ou desagradável, intensa ou ligeira.

Sendo a raiz da palavra emoção *motere* que provém do verbo latino “mover”, todas as emoções nos impelem à acção, são experiências subjectivas, analisadas e interpretadas por cada sujeito, que envolvem mente e corpo com um determinado fim.

Na manifestação de uma emoção o rosto funciona como o palco da emoção. É sobretudo através do rosto que a emoção se transforma num comportamento observável. Tanto no teatro como na vida o rosto transmite uma profusão de emoções que podem provocar no outro o conhecimento e compreensão do estado de espírito daquele que as manifesta.

Pode-se ainda perceber uma emoção pelo tom de voz, gestos, e posição corporal que uma pessoa assume. Segundo Pinto (2001:243) “a voz e o rosto têm uma autonomia emocional própria. Uma voz forte e rápida ou lenta e arrastada ao telefone podem significar fúria ou tristeza, do mesmo modo que a observação de fotografias de rosto são suficientes para caracterizar a emoção expressa.” No trabalho com crianças pequenas, do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico é comum trabalhar-se as emoções por meio de imagens onde as crianças têm de identificar a emoção expressa, caracterizá-la e indagar possíveis causas que possam ter despoletado tal emoção. Compreender e perceber a paleta variada de emoções que manifestamos e o modo como elas estão presentes na nossa vida é muito importante para que as crianças aprendam a geri-las.

A posição corporal também nos diz muito acerca da emoção sentida por uma determinada pessoa. Pode haver situações em que o rosto e voz podem transmitir submissão e calma mas a posição corporal e os gestos indicarem mau estar e agressão.

De acordo com Pinto (2001:244) a emoção inclui uma componente de:

- *Excitação fisiológica* que funciona ao nível do sistema nervoso autónomo (SNA) e caracteriza-se por um conjunto de reacções e alterações fisiológicas que o sujeito experimenta quando perante uma situação de medo, terror, felicidade, etc, As manifestações prendem-se com o ritmo cardíaco, o aumento da pressão sanguínea, respiração ofegante, entre outras, como veremos mais à frente.
- *Interpretação cognitiva* que permite analisar os estados fisiológicos em que o indivíduo se encontra. Assim, o mesmo estado fisiológico pode dar origem ou não a uma emoção. Tome-se como exemplo o correr para apanhar o autocarro que produz um conjunto de reacções fisiológicas, como o aumento da respiração, ritmo cardíaco e transpiração, semelhantes em parte à emoção de medo ou fúria. Mas a pessoa no final da corrida não diz que está furiosa ou com medo.
- *Experiência subjectiva* que se manifesta sob a forma de alegria ou tristeza, agrado ou desagradado perante determinada situação ou objeto. As emoções

podem para nós ser agradáveis e simultaneamente desagradáveis quando se conjuga, por exemplo o prazer da relação trazida pelo casamento com os deveres e obrigações a ele inerentes. Estas não podem ser ligadas ou desligadas imediatamente. O seu controlo é parcial e é necessário tempo de arrefecimento para que se dissipem.

Outros autores (Atkinson et al, 1995:336) apresentam ainda como componentes de uma emoção, a expressão facial e as reacções à emoção. A expressão facial refere-se às alterações que o rosto assume quando perante determinada emoção. Por exemplo quando sofremos um susto abrimos a boca e erguemos os braços e voltamos as palmas das mãos para fora.

A reacção à emoção diz respeito às reacções específicas desencadeadas por uma emoção. Por exemplo, a raiva pode conduzir à agressão.

As emoções como um conjunto estruturado de respostas químicas e neurais que formam um determinado padrão desempenham inúmeras funções ao nível do organismo e do funcionamento do nosso dia-a-dia, na medida em que nos permitem agir com rapidez perante acontecimentos inesperados, a tomar decisões com prontidão e segurança, e a comunicar de forma não verbal com outras pessoas que através da expressão corporal, tom de voz ou rosto facilmente percebem como nos sentimos.

Com efeito, Pinto (2001:244) destaca a função adaptativa – como sendo a capacidade de perceber uma situação e as emoções que nela se encontram envolvidas, tornando-se assim as emoções racionais porque se encontram adaptadas à percepção que a pessoa faz da situação; a função motivacional – referindo-se à capacidade que as emoções têm de mobilizar os organismos para agir mesmo antes de nos apercebermos que as mesmas despoletaram; e a função perturbadora – que é resultado da perpetuação de um estado contínuo de tristeza ou desagradado, por exemplo, perante uma determinada situação e que perturbam a maneira de pensar e a capacidade de desmobilizar a situação de forma a satisfazer as suas necessidades básicas, como é o caso de uma pessoa em depressão.

Desta forma, malgrado o papel importante que as emoções desempenham na nossa vida ajudando-nos e conduzindo-nos nas nossas tomadas de decisão e escolhas,

hoje em dia cada vez mais se assiste ao perpetuar da função perturbadora das emoções revelando uma incapacidade dos sujeitos de perceber e lidar com os seus impulsos para agir. Deste modo, torna-se imperativo compreender e controlar as vagas de excesso emocional que surgem cada vez mais livremente no interior de cada indivíduo.

2.3.3. Conceitos emocionais

Há uma grande profusão de termos no âmbito das emoções, como sentimento, afecto, humor, disposição, traços emocionais ou desordem emocional, por exemplo. Há termos que são considerados por vezes sinónimos, como emoção, sentimento e afecto e outros referem-se a aspectos qualitativos diferentes.

Assim, de acordo com Pinto (2001:246) a emoção diz respeito ao conjunto de respostas expressas a nível comportamental e orgânico que podem ser, ou não, facilmente observáveis por outro. As manifestações de uma emoção como a ira, a alegria, a surpresa, ou a fúria são acompanhados por níveis de excitação rápidos que conduzem a uma acção e depois regressam ao normal.

Eduardo Punset (2008:172) diz-nos que as emoções fazem parte da nossa biologia, sendo “(...) o resultado de um conjunto de processos fisiológicos que ocorrem no nosso organismo: a felicidade, a vergonha, ou a culpa são química no nosso cérebro...São simplesmente mudanças moleculares!”

O sentimento “é um sentir consciente, uma impressão, uma experiência (...) é um estado similar à emoção, menos intenso e mais prolongado” (Pinto, 2001:246). O sentimento pode ter uma vertente mais sensorial como a dor ou o mal-estar ou uma vertente mais afectiva como a tristeza ou a melancolia.

No que diz respeito ao humor e disposição estes são estados que podem ser prolongados e que podem englobar inúmeros sentimentos. Por exemplo, ao dizer que passei o fim de semana mal-disposto, ou de mau-humor, estou a dar uma informação em

relação à disposição e ao humor com que passei o fim-de-semana, podendo a causa desse mau-estar ser motivado pelo sentimento de agonia, tristeza, melancolia, etc.

O traço emocional é caracterizado pela frequência de determinadas emoções que a pessoa manifesta. Dizer que uma pessoa tem um traço “feliz” é dizer que frequentemente experimenta emoções positivas, como a satisfação com a vida, a alegria, ou a realização de objectivos. Dizer que uma pessoa tem um traço “deprimido” é observar no seu comportamento o oposto.

O termo desordem emocional refere-se ao conjunto de reacções emocionais não apropriadas em relação a uma determinada situação em que a emoção captura o cérebro e o corpo. Pessoas em estado de desordem emocional são constantemente assoladas por estados de ira, tristeza, sofrimento, dor que podem durar vários meses e por em causa a sua sobrevivência, se não forem tratados em psicoterapia com pessoal especializado.

Para Amâncio Pinto (2001:246) “os termos de emoção, humor, traço emocional representariam expressões de comportamentos afectivos ao longo de uma escala de duração temporal cada vez mais longa e de intensidade cada vez mais breve”.

António Damásio engloba traço emocional, humor e disposição no sentimento de fundo, como veremos mais à frente.

2.3.4. Emoção e Sentimento

António Damásio explora o termo emoção e sentimento de forma bem distinta. Para o autor existe a emoção, o sentimento de emoção e o sentimento de fundo, que abordaremos mais à frente, e que não tem origem nas emoções.

Desta forma, a emoção designa “(...) o conjunto das respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis” (Damásio, 1999:62). Todas as emoções originam sentimentos e os mecanismos subjacentes a uma emoção podem requerer ou não consciência. Assim, “podemos dar início à cascata de processos que levam à demonstração emocional sem estar consciente do indutor da emoção e ainda menos dos passos intermédios que aí conduziram” (Damásio, 1999:63).

Baseado num estudo com um adulto com graves perturbações de aprendizagem e memória, António Damásio comprovou que não conhecemos sempre as circunstâncias que conduzem a uma emoção, havendo indutores de emoções. David, incapaz de reconhecer pessoas, o seu nome ou associar-lhes algumas características, manifestava comportamentos de preferência ou rejeição por determinadas pessoas, sem que conseguisse explicar o porquê dessas preferências.

O desencadear de uma emoção é o resultado da presença de um estímulo que tem a capacidade para desencadear uma reação automática. Essa reação começa no cérebro e pode conduzir a uma ação exterior ou não (Damásio referido em Punset, 2008:177). Assim, se ouvir um barulho estranho num dos cômodos da casa, é desencadeado no organismo uma reação automática de inquietação ou medo e o coração dispara. Posteriormente, analisamos a situação e decidimos o que fazer em relação à mesma: se ficamos quietos ou se vamos averiguar a origem do barulho.

Deste modo, “o conjunto de estímulo/reação corporal/ideias é aquilo em que consiste um sentimento” (Damásio In Punset, 2008:177).

O termo sentimento ou sentimento de emoções deve então ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, considerando-se que “as emoções são biológicas, pulsionais e os sentimentos são elaborações ditas secundárias porque são mentalizadas” (Filliozat 1997:30).

Podemos não observar um sentimento noutras pessoas mas sermos capazes de observar um sentimento em nós próprios como seres conscientes e capazes de perceber os próprios sentimentos.

Os sentimentos de emoções dizem respeito ao sentir das alterações do corpo, o saber da sua existência e o acompanhar a sua evolução. Esta relação é muito estreita: quando o nosso corpo funciona bem sentimo-nos tranquilos mas quando algo perturba o normal funcionamento do nosso organismo cria-se um estado de mal-estar e desarmonia (Punset, 2008:177).

António Damásio (referido em Punset, n 2008:174) considera que para se ter sentimentos o sistema nervoso deve estar a funcionar perfeitamente bem “(...) com

capacidade para projetar em imagens as emoções” e o sujeito deve estar consciente de si mesmo. Damásio acredita não existir sentimento sem consciência nem consciência sem sentimento.

Apesar de, para o senso comum, se considerar que devemos afastar as emoções e sentimentos aquando de uma tomada de decisão, as emoções e os sentimentos são-nos importantes na resolução de problemas do dia-a-dia. “Emoção e sentimento estão ligados à espécie humana e ajudam-nos a decidir, todos os dias, o que queremos fazer connosco mesmos” (Punset, 2008:173).

António Damásio, em “O erro de Descartes”(1994) explica-nos em termos neurais e químicos como funcionam as emoções e os sentimentos de emoções. De acordo com o autor, quando nos encontramos em um estado emocional encontramos-nos perante um conjunto de alterações que podem ser facilmente observáveis por outros ou apenas percebidas interiormente por nós, tal como os batimentos cardíacos ou a contracção dos intestinos. De acordo com Damásio (1994:158),

“todas estas alterações estão constantemente a ser representadas ao cérebro através das terminações nervosas que lhe levam os impulsos da pele, dos vasos sanguíneos, das vísceras, dos músculos voluntários, das articulações, etc. Em termos neurais, a etapa de regresso desta viagem depende dos circuitos que têm origem na cabeça, pescoço, tronco e membros, passam pela espinal medula e pelo tronco cerebral em direcção à formação reticular (um conjunto de núcleos do tronco cerebral intervenientes, entre outras funções, no controlo da vigília e do sono) e ao tálamo, e viajam até ao hipotálamo, às estruturas límbicas e aos vários córtices somatossensoriais colocados nas regiões insular e parietal. Estes últimos, em particular, recebem um relato do que está a acontecer no seu organismo em cada momento que passa, o que significa que obtém uma “imagem” da paisagem do seu corpo no decurso de uma emoção, a qual se encontra em incessante mutação.”

Com efeito, o corpo está em constante actividade, como se ocupado por ondas de movimentação ascendente e descendente, nunca estáticas e que provocam mudanças constantes. Sendo assim, os córtices cerebrais que recebem a todo o momento essas informações, encontram-se numa actividade neural em constante mutação.

Para além desta viagem neural o corpo também realiza uma viagem química paralela.

“ As hormonas e os péptidos libertados no corpo durante uma emoção alcançam o cérebro através da corrente sanguínea e penetram nele activamente” (Damásio,

1994:159). Desta forma, também influenciam diretamente a imagem ou ‘paisagem’ neural que o cérebro constrói do corpo pelos sinais neurais que recebe. Dito de outra forma, não são só os sinais neurais que caracterizam ou sinalizam o organismo num determinado momento, também tem muita influência o conjunto de sinais químicos que o cérebro vai recebendo e que alteram o modo como os sinais neurais são enviados/processados. Daqui subjaz a importância do debate em torno das implicações do consumo de drogas na alteração dos processos cognitivos induzidos por substâncias neuroquímicas.

A perceção e compreensão das alterações que o organismo vai sofrendo, por parte do indivíduo, o acompanhamento contínuo do que o corpo está a fazer enquanto inúmeros pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a suceder-se constitui aquilo a que Damásio chama de sentimento. Deste modo “(...) se uma emoção é um conjunto das alterações do estado do corpo associadas a certas imagens mentais que activaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo” (Damásio, 1994:159).

Com efeito, podemos dizer que o sentimento abrange uma compreensão das impressões veiculadas pelos órgãos sensoriais e a emoção compreende um conjunto de respostas que podem requerer ou não consciência.

2.3.5. Biologia das emoções

De acordo com Damásio (1999:74), as respostas emocionais são formadas em cada ser humano segundo um desenvolvimento e ambiente único apesar de resultarem de uma longa genealogia de sintonização evolutiva, são como “ bio-reguladores com os quais nascemos preparados para sobreviver”. Desta forma, consegue-se encontrar em pessoas muito diferentes, pertencentes a culturas diferentes e oriundas dos mais diversos pontos do mundo expressões emocionais idênticas, o que permitiu catalogar as expressões emocionais.

Segundo o autor (Damásio, 1999:75), a função biológica das emoções é dupla, consistindo a primeira na produção de uma reacção específica para uma situação

indutora e a segunda na regulação do estado interno do organismo preparando-o para essa reacção específica.

Desta forma, quando nos encontramos perante uma situação de assalto podemos reagir fugindo, atacando o inimigo ou assumindo uma situação de imobilização. Em cada uma destas situações o organismo desencadeia inúmeros processos de adaptação à situação, como o aumento da circulação sanguínea, em caso de fuga, ou a mudança do ritmo cardíaco e respiratório, no caso de imobilização.

No nosso repertório emocional cada emoção desempenha um papel único e prepara o corpo para um tipo de resposta muito diferente, como poderemos ver pela análise do quadro 2.8.

QUADRO 2.8 Emoções e resposta do corpo

Emoção	Alterações Fisiológicas
<i>Ira</i>	O sangue flui para as mãos, tornando mais fácil pegar numa arma ou bater num inimigo; o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas como a adrenalina, gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma acção vigorosa.
<i>Medo</i>	O sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda de fluxo sanguíneo (o que também provoca a sensação de “frio”). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se, nem que seja por um brevíssimo instante, talvez para ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reacção. Circuitos dos centros emocionais desencadeiam uma fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerata geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a acção, e a atenção fixa-se na ameaça presente para melhor avaliar que resposta dar.
<i>Bem-estar</i>	Actividade acrescida de um centro do cérebro que inibe os sentimentos negativos e favorece um aumento da energia disponível, bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação. Não há, porém, qualquer alteração fisiológica, a não ser uma calma que faz o corpo recuperar mais rapidamente da excitação biológica provocada pelas emoções perturbadoras. Esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral, bem como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objectivos.
<i>Amor</i>	O amor, os sentimentos de ternura e a satisfação sexual provocam uma excitação parasimpática – o posto fisiológico da mobilização “luta ou fuga” compartilhada pelo medo e pela ira. O padrão parasimpático, chamado “resposta de relaxamento”, é um conjunto de reacções ao nível de todo o corpo que geram um estado geral de calma e contentamento, facilitando a cooperação.
<i>Surpresa</i>	O Arquear das sobrancelhas permite o alargamento do campo visual e a entrada de mais luz na retina. Isto oferece mais informação sobre um acontecimento inesperado, tornando mais fácil perceber exactamente o que se está a passar e elaborar o melhor plano de acção.

<i>Repulsa</i>	A expressão facial da repulsa – o lábio superior repuxado para os lados e o nariz levemente franzido – sugere uma tentativa primordial, conforme Darwin observou, de tapar as narinas contra um odor ofensivo ou cuspir um alimento venenoso.
<i>Tristeza</i>	Ajuda-nos a adaptar-nos a uma perda significativa, como a morte de um ente querido. A tristeza acarreta uma quebra de energia e entusiasmo pelas actividades da vida, sobretudo diversões e prazeres. À medida que se aproxima da depressão abranda o metabolismo do corpo. Este recuo introspectivo cria a oportunidade para chorar uma perda ou uma esperança frustrada, avaliar as consequências para a vida da pessoa e, quando a energia regressa, planear novos começos.

Construído a partir de Goleman, 1997

De acordo com António Damásio (1999:55) apesar de não haver nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que os animais também têm emoções, “há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter.”

Com efeito, a época em que se vive, a cultura e os acontecimentos que marcaram e marcam essa época e essa cultura são fortes balizadores das nossas emoções são como guias ancestrais impelindo-nos para agir.

2.3.6. Teorias do Desenvolvimento Emocional

Ao longo da história da psicologia foram propostas várias teorias que tentam compreender e explicar as emoções e a formação do estado emocional, apesar de não existir ainda uma teoria consensual capaz de explicar a complexidade da emoção.

Através da análise das diferentes teorias contemporâneas, Pinto (2001:249) refere que existem factores comuns em cada uma delas, no que concerne à formação de um estado emocional. O primeiro factor prende-se com a estimulação externa ou interna com os acontecimentos do meio ambiente ou com pensamentos que vou desenvolvendo em relação a determinada situação que pode provocar ansiedade ou aflição. O segundo factor relaciona-se com a neurofisiologia a organização cerebral e o sistema nervoso central e autónomo. Influi ainda na formação de estados emocionais a avaliação cognitiva que o sujeito faz a partir da estimulação recebida, ou seja a avaliação que faz de uma determinada situação classificando-a de perigosa ou não, de agradável ou desagradável, por exemplo; e os elementos motivacionais que envolvem a activação emocional e o desencadear da acção.

Em quase todas as teorias estão implícitas componentes cognitivas e fisiológicas, como a teoria de James-Lange, Cannon-Bard, Schachter e Singer ou Lazarus, sobre as quais me dedicarei mais prolongadamente.

No âmbito da neurologia, sobre os processos de formação emocional será importante de abordar os modelos explicativos de LeDoux e Damásio.

Teoria de James-Lange

Esta teoria foi exposta por William James em 1884, nos EUA, e simultaneamente por Carl George Lange na Dinamarca.

De acordo com a teoria de James-Lange (Pinto, 2001:250) as emoções que sentimos resultam de informações que recebemos do nosso corpo quando reagem a estímulos do meio ambiente. Desta forma, as alterações fisiológicas da emoção não se sucedem à situação emotiva mas antes pelo contrário. Isto significa que, por exemplo, a pessoa vê um leão, corre e só depois sente medo, ou então as pessoas estão tristes porque choram.

A reacção emocional desenvolver-se-ia da seguinte forma:

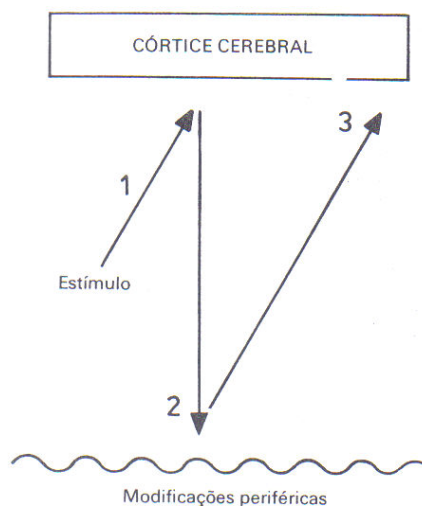


FIGURA 2.3 Esquema de reacção emocional segundo a teoria periférica.

Retirado de Barriga, 1980.

Através dos nossos órgãos receptores captaríamos o estímulo, que é transmitido ao córtice cerebral. O córtex cerebral vai desencadear as modificações periféricas (o

aumento dos batimentos cardíacos, o sentimento de aflição, medo, etc. e por fim a perceção destas modificações, a nível do córtice vai conduzir à perceção dos conteúdos emocionais.

Esta teoria põe em relevo a importância das alterações orgânicas na emoção, apontando as emoções sentidas como resultado das informações que recebemos do nosso corpo e a capacidade do corpo de produzir um conjunto de mudanças fisiológicas específicas para cada emoção sentida.

Teoria córtico-hipotalâmica de Cannon-Bard

Na década de 30 do século XX Cannon contestou a teoria periférica de James-Lange salientando o facto de que as alterações viscerais ocorrem em estados emocionais diferentes, ou seja as pessoas choram de alegria e de tristeza ou até mesmo em estados não emocionais como quando se está com febre.

A teoria de Cannon-Bard (1927, In Pinto, 2001:251) refere o papel importante que deveria ser atribuído ao sistema nervoso central apontando o hipotálamo como o centro de controlo das actividades neuronais das emoções. Estímulos externos activam a região do tálamo, que envia dois sinais em simultâneo: um sinal neuronal para o córtex, o que leva a pessoa a sentir a emoção; e outro sinal para o sistema nervoso central e músculos que desencadeiam as mudanças fisiológicas e corporais associadas à emoção. Desta forma, de acordo com esta teoria, a pessoa vê o leão, sente medo e foge; a pessoa chora porque está triste.

As representações das emoções situam-se no córtex cerebral e desenvolvem-se da seguinte forma:

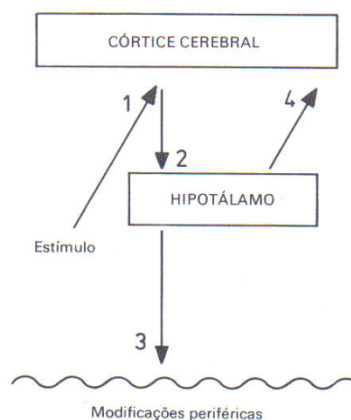


FIGURA 2.4 Esquema de reação emocional segundo a teoria córtico-hipotálmica. Retirado de Barriga, 1980.

Assim, no 1 o estímulo vai do receptor para o córtex cerebral, passando pelo hipotálamo; no 2 produz-se a desinibição dos centros diencefálicos; no 3 desencadeiam-se as expressões periféricas da emoção; no 4 há a transmissão ao córtex cerebral de tal desencadeamento o que nos permite perceber os conteúdos emocionais.

“Cannon-Bard consideraram a região do tálamo como o centro da emoção e esta ideia ainda hoje permanece presente conquanto com um apoio anatómico a nível cerebral mais preciso e elaborado” (Pinto,2001:251).

Teoria de Schachter e Singer

Schachter e Singer defenderam a teoria de que a emoção depende da representação mental da situação. A pessoa interpreta e identifica o estado emotivo de acordo com o conhecimento e avaliação da situação e baseado na sua experiência pessoal prévia.

Deste modo, “os factores determinantes na formação do estado emocional são por um lado a excitação fisiológica e visceral e por outro a avaliação cognitiva efectuada.” (Pinto, 2001:251) sendo a fase da avaliação extremamente importante, uma vez que a pessoa pode sentir emoções diferentes perante um único estado de excitação fisiológica, dependendo da avaliação cognitiva da situação em causa.

Schachter e Singer (1962, In Pinto 2001:252) apoiaram a sua teoria numa experiência com quatro grupos de sujeitos onde cada grupo foi informado que o objectivo do estudo seria analisar os efeitos de um suplemento vitamínico e que lhes seria administrado tal suplemento.

Ao grupo 1 foi administrada epinefrina ou adrenalina, produzida sempre que a pessoa se encontra numa situação causadora de stress, e é responsável pelo aumento da pressão sanguínea, ritmo cardíaco e respiração. Este grupo, apesar de não saber o que estava a tomar foi correctamente informado dos efeitos secundários da droga.

O 2º grupo da experiência também tomou epinefrina mas foi erradamente informado sobre os seus efeitos secundários, tendo-lhes sido dito que a droga causava entorpecimento dos pés, comichão e uma dor de cabeça ligeira.

Ao grupo 3 foi administrada epinefrina mas nada lhes foi dito acerca dos efeitos secundários da droga.

O 4º grupo tomou placebo e não recebeu nenhuma informação sobre possíveis efeitos secundários.

As informações dadas aos sujeitos tinham por objectivo manipular as suas interpretações sobre as próprias sensações corporais.

Na segunda fase da experiência os sujeitos de cada grupo foram chamados a realizar uma série de provas, deslocando-se para um local onde já se encontrava um aliado ou cúmplice do investigador, cujo papel seria comportar-se todo o tempo de espera quer em termos de euforia quer em termos de excitação. Quando eufórico o cúmplice sorria e fazia bolinhas de papel e aviões; quando em estado de ira, o tempo passado pelo participante e pelo cúmplice, a preencher um longo questionário era preenchido por comentários depreciativos, por parte do cúmplice, sobre a natureza da experiência e com grande irritação perante as questões que eram colocadas.

Os sujeitos foram observados durante toda a experiência e no final foi-lhes feito um questionário sobre a intensidade dos estados de euforia ou de fúria e foi-lhes medida a pulsação.

De acordo com aquilo que se previra inicialmente sobre as reacções que poderiam surgir, constatou-se que os sujeitos do 1º e 4º grupo não sentiram qualquer emoção. Uns porque tinham uma explicação prévia e não emocional para aquilo que iriam sentir e os outros por não terem sido excitados, por não lhes ter sido administrada a epinefrina. Nos grupos 2 e 3 que os sujeitos deveriam reagir com euforia ou ira. Assim, os sujeitos do grupo 2, que haviam sido enganados, quando colocados em estado de euforia avaliaram o seu estado como sendo feliz e quando colocados em estado de ira avaliavam o seu estado como estando relativamente furiosos. Constatou-se que apesar do grau de excitação ser semelhante nos dois estados, as emoções sentidas foram diferentes e opostas.

Segundo Schachter e Singer (1962, In Pinto 2001:253) “as pessoas reconhecem as emoções com base na excitação que sentem e na interpretação cognitiva do contexto

no qual as emoções acontecem”. Desta forma, há uma interacção entre estímulos internos e os nossos processos cognitivos que avaliam a situação. Se uma pessoa recebe uma boa notícia a sua excitação está associada à alegria; se pelo contrário recebe uma má notícia a sua excitação será associada à tristeza.

A importância da avaliação cognitiva da excitação na formação do estado emocional foi, posteriormente a Schachter e Singer, corroborada por outros estudos e investigadores, onde se constata que o papel da excitação fisiológica é mais reduzido na diferenciação das emoções do que o papel da avaliação cognitiva da situação.

De acordo com Pinto (2001:255) esta teoria tem implicações práticas evidentes: “se o modo como a pessoa avalia cognitivamente a situação geral determina o tipo de emoção que vai sentir, será possível tornar mais flexível a avaliação cognitiva, de forma a que a pessoa seja capaz de reduzir e atenuar a intensidade de emoções negativas como o medo, ansiedade e ira?”.

Teoria Cognitiva relacional e motivacional de Lazarus

Nas décadas seguintes à teoria de Schachter e Singer, a predominância no estudo das emoções foi cognitiva. Isto é, as emoções apresentam-se como o resultado da nossa avaliação da situação e não da excitação, dando-se menos relevo à influência dos elementos fisiológicos.

Lazarus (1991, In Pinto 2001:255) veio dar enfoque a esta teoria ressaltando o papel cultural e social associados à emoção. Desta forma, há um sujeito que sente, que vive e é influenciado em termos de emoção por uma determinada cultura (a título de exemplo basta ver a forma como o luto é vivido em diferentes culturas) e que se adapta, que se ajusta às diferentes situações avaliando-as em termos de segurança e medo, de relevância pessoal e significado tentando torná-la mais favorável.

Segundo a teoria de Lazarus (1991, In Pinto, 2001:256) para que uma emoção se verifique é necessária uma avaliação da situação, em termos cognitivos, analisando-se a situação em termos de ameaça directa ou potencial.

Posteriormente, é desencadeada a resposta. Se a situação for considerada ameaçadora a resposta será de ataque, fuga ou imobilidade de movimentos

acompanhados por respostas de ordem fisiológica. Desta forma, sempre que fosse percebida alguma ameaça ou benefício pessoal a emoção sentida impelir-nos-ia à acção.

Por fim, quando uma resposta directa não pode ser dada a pessoa adapta-se e arranja estratégias para se adaptar o melhor possível à nova situação. Por exemplo um empregado que acha que o seu patrão é um grande tirano autoritário, que sente raiva cada vez que este satiriza das suas ideias ou que o desqualifica, não pode dizer-lhe tudo o que sente senão é despedido sem justa causa e tem família para alimentar, não se pode vir embora porque precisa do trabalho a opção que lhe resta será uma adaptação à situação. Reinterpretar a situação desvalorizando grande parte da ameaça detectada considerando que o patrão não é tão mau assim, que estava num dia mau e que perante a crise de desemprego que grassa pelo mundo fora ainda é bom ter trabalho e uma fonte de rendimento ao fim do mês.

A relação que estabelecemos com os outros, interacção social, é talvez a situação mais imperativa de adequação e ajustamento do ser humano, uma vez que para nos conseguirmos relacionar e viver em conjunto é importante que consigamos, por muitas vezes fazer uma adequação ao outro.

Com efeito, para Lazarus et al. (1980, In Pinto 2001:256) a intensidade e qualidade das emoções depende da forma como a pessoa se adapta e ajusta a uma situação, sendo a relação social a situação mais importante da experiência humana”.

De acordo com Pinto (2001:257) “o modo como vemos e avaliamos as situações influencia o nível de excitação fisiológica que sentimos”.

Modelo de Ledoux

Na perspectiva de Le Doux (1996, In Pinto 2001:259) a passagem da informação para o cérebro era feita de acordo com dois circuitos, um circuito directo e um circuito indirecto.

No circuito directo há o desencadeamento de um estímulo, a identificação do estímulo, a passagem do estímulo pelo tálamo sensorial, pela amígdala e por fim dá-se a reacção emocional.

No circuito indirecto ocorre um desvio da estimulação do tálamo para a amígdala através do córtex sensorial.

Desta forma, ocorre uma resposta mais rápida ao estímulo desencadeado pela via tálamo-amígdala que pela via tálamo-córtex-amígdala. A via directa permite-nos responder com prontidão a um estímulo considerado perigoso, antes de saber qual a sua natureza. Por exemplo, uma pessoa que tenha sido com muita frequência vítima de assaltos, caminha numa rua escura e sente que alguém caminha atrás de si e se aproxima essa pessoa reage automaticamente levantando o guarda-chuva ou que tiver à mão para se defender do presumível agressor. No entanto, esta capacidade de responder a um estímulo antes de saber qual a sua natureza pode tornar-se confusa e traiçoeira, uma vez que, e voltando ao exemplo que referi, o presumível agressor poderia ser um senhor que fazia calmamente o seu trajecto até casa.

Para que uma situação ou estímulo seja correctamente analisado é necessário aguardar a chegada do processamento da estimulação do circuito indirecto via córtex.

Numa experiência de condicionamento de medo, realizada com ratos, em que o som é associado durante vários ensaios a um choque eléctrico verificou-se que os ratos ao discriminarem determinado som sentem medo, o som é para eles sinónimo de choque. Se entretanto o córtex for lesionado o rato continua a ter medo ao ouvir o som, mas se a amígdala for lesionada o rato perde o medo que tinha anteriormente.

A perspectiva de que existe uma via directa e rápida de processamento emocional via tálamo-amígdala, sem passar pelo córtex, veio alimentar mais tarde muitas teorias que excluem a influência da avaliação cognitiva na resposta emocional. (Pinto, 2001:259).

Põe-se em causa a importância da avaliação cognitiva como condição *sine qua non* para a formação da resposta emocional, dado que a reacção emocional é desencadeada pela amígdala; apesar de Le Doux considerar que as teorias cognitivas são as que melhor explicam as emoções.

Modelo de Damásio

António Damásio, neurologista, apresenta-nos uma visão conjunta e integrada dos sistemas racional e emocional. Para Damásio (1994:173), nem a emoção está

completamente desligada do processo avaliativo mental nem o cérebro é o garante da racionalidade e da globalidade do acto de pensar.

De acordo com o autor (Damásio, 1994:173) “não basta descobrirmos as substâncias químicas que intervêm nas emoções e nos humores para explicarmos o que sentimos [...] é importante perceber, porém de que uma determinada substância química (produzida dentro ou fora do corpo) provoca a ocorrência de um determinado sentimento não é o mesmo que o conhecimento do mecanismo pelo qual se alcança esse resultado.”

Com efeito, sabe-se qual o efeito que o álcool ou as drogas produzem no organismo em termos de humor e emoções e que o papel das endorfinas, dopamina ou norepinefrina, substâncias químicas produzidas pelo nosso corpo desempenham um papel análogo.

No entanto, não é este conhecimento, não é o conhecimento da influência deste tipo de substâncias que consegue explicar o porquê de nos sentirmos tristes ou contentes. Facilmente observamos duas pessoas completamente embriagadas em que uma chora compulsivamente mergulhada numa tristeza extrema e a outra solta gargalhadas estridentes que espelham uma profunda alegria.

Para a formação de um estado emocional Damásio (1994:175) diz serem necessários três actores, a saber, uma representação explícita da *entidade causadora (estímulo)*, uma representação explícita do actual estado do *corpo* e uma representação *intermédia* que recebe sinais destes dois locais de actividade cerebral, que mantém a ordem de início da actividade cerebral fechando por breves períodos um estado conjunto sincronizado.

“O conjunto destes três actores formaria um processo básico acompanhado por outro processo, também básico, que modularia o estilo de raciocínio e o nível de eficiência e velocidade no processamento das representações.” (Pinto, 2001:260). Este segundo processo básico seria responsável pela emocionalidade própria de cada pessoa, pela representação da ligação causal entre a pessoa ou o acontecimento e o estado do corpo, de preferência de forma inequívoca.

Damásio considera existirem as emoções primárias, aquelas que sentimos na infância, inatas e as emoções secundárias que sentimos em adultos e que se foram construindo a partir das emoções primárias.

Desta forma dedica especial atenção ao sistema límbico, especialmente à amígdala, no processamento das emoções primárias e ao sistema límbico em conjunto com os córtices pré-frontal e somatossensorial no processamento das emoções secundárias, como veremos no ponto seguinte.

2.3.7. As emoções primárias e secundárias

Cada ser humano possui um repertório emocional mais ou menos vasto que lhe permite identificar e descrever uma grande variedade de estados emocionais. No entanto, algumas questões têm sido colocadas no que diz respeito à redução desse número de estados emocionais a um pequeno grupo de emoções básicas.

Deste modo, cabe-nos questionar, tal como o fez António Damásio (1994:146) “até que ponto se encontram as reacções emocionais instaladas no momento do nascimento?”

De acordo com o autor, os animais ou os seres humanos não estão inatamente programados para terem medo de um animal de grande porte, de um réptil, de um som estranho. O que acontece é que “estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado quando determinadas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto” (Damásio, 1994:146). Ou seja, não precisamos reconhecer um urso, o rugido de um Leão para que os córtices sensoriais iniciais detectem e categorizem a característica chave de cada animal e que estruturas como a amígdala recebam sinais respeitantes à sua presença conjuntiva. Assim, é-nos possível agir de forma adaptativa e em termos automáticos conseguindo-se, desta forma, a fuga rápida ao agente ameaçador.

Rothbart (1994, In Pinto 2001:247) considera que existem estados emocionais que parecem inatos e que estão presentes nos primeiros meses de vida, como por exemplo, a aflição e o sorriso, a ira – frustração e medo reconhecidos por quase toda a gente em qualquer parte do mundo e de diferentes culturas.

Vários investigadores e psicólogos consideram que existe um conjunto relativamente pequeno de emoções, chamadas emoções “primárias” que se encontram relacionadas com diversas situações fundamentais da vida.

A discussão sobre estas questões remonta sobretudo à década de 70 com Paul Ekman e seus colaboradores (e.g. Ekman e Friesen, 1971; Ekman, 1994, In Pinto, 2001:247) ao tentarem provar a universalidade de determinadas emoções como o medo, a ira, a tristeza, a alegria, a satisfação que consideraram manifestar-se de igual modo nas diferentes culturas espalhadas por cada canto do mundo. As expressões faciais que expressam estas emoções são semelhantes e reconhecidas por pessoas das mais diversas culturas, assim como são semelhantes nas crianças cegas.

Robert Plutchik, outro teórico das questões da emoção, não se baseia somente nas expressões faciais mas em vez disso, defende “(...) a primazia de tendências para a acção mais globais, que envolvem muitas partes do corpo” (Le Doux, 2000:121). Deste modo estabelece um conjunto primário de emoções causadas por determinadas situações, sendo oito as emoções básicas, como se pode ver no quadro 2.9 (1980, In Atkinson, 1994:344).

QUADRO 2.9 Emoções primárias e suas causas. Oito emoções primárias e suas situações associadas.

<i>EMOÇÃO</i>	<i>SITUAÇÃO</i>
Tristeza	Perda de alguém amado
Medo	Ameaça
Raiva	Obstáculo
Alegria	Companheiro em potencial
Confiança	Afiliação num grupo
Repulsa	Objeto asqueroso
Antecipação	Novo território
Surpresa	Objeto novo e repentino

Construído a partir de Plutchik, in Atkinson, 1994

Um estudo elaborado por Ortony (1988, In Pinto, 2001:248) e seus colaboradores (vide quadro 2.6), considerou que há uma grande variância do número de

emoções básicas defendidas por cada investigador, apesar de se manter o mesmo critério de análise.

QUADRO 2.10 - Listagem das emoções básicas e respectivos critérios de selecção, proposta por alguns dos principais investigadores na área das emoções.

<i>Autor</i>	<i>Emoções básicas</i>	<i>Critério principal</i>
James (1884)	amor, ira, medo, desgosto	Envolvimento corporal
Watson (1930)	amor, ira, medo	Sistema nervoso
Mowrer (1960)	prazer, dor	Estados emocionais inatos
Ekman (1992)	ira, aversão, medo, alegria, tristeza, surpresa	Expressões faciais universais
Panksepp (1982)	medo, ira, pânico, expectativa	Circuitos cerebrais
Plutchik (1980)	ira, aversão, medo, alegria, tristeza, surpresa, aceitação, antecipação	Processos biológicos adaptativos
Izard (1992)	ira, aversão, medo, alegria, desprezo, culpa, aflição, interesse, vergonha, surpresa	Neuroquímico, comportamento e sensação

In Pinto, 2001

A falta de consenso espelha o quão difícil é trabalhar no terreno das emoções. Várias hipóteses se desenham consoante a perspectiva teórica que se adopta, permanecendo sempre algumas dúvidas sobre qual o critério que deve presidir à selecção e agrupamento das emoções para se considerar se é ou não uma emoção básica; se básico significa inato, universal à espécie humana, integrado na constituição genética da espécie, representado através de circuitos cerebrais próprios e anterior ao processo de aprendizagem humana; ou se básico seria constituído por um pequeno grupo de emoções, cujas combinações dariam lugar a emoções secundárias mais complexas, como o ciúme sendo uma combinação de medo, tristeza e ira. (Pinto, 2001:247)

Apesar das várias teorias a teoria proposta por, Plutchik (1980, In Pinto, 2001:248) é das mais referidas na literatura. Esta baseia-se em vários postulados e estabelece que:

- Existem elementos comuns que podem ser identificados nas expressões emocionais de diferentes espécies;
- Há um pequeno número de emoções básicas e todas as restantes emoções são combinações do núcleo básico;
- Cada emoção revela-se em graus de intensidade e níveis de excitação variados;
- As emoções têm um papel adaptativo ajudando os organismos a enfrentar questões vitais de sobrevivência postas pelo ambiente.

No que diz respeito às emoções secundárias estas poder-se-ão caracterizar ou definir como sendo a combinação de uma ou mais emoções básicas. Neste sentido Plutchick apresenta uma das mais avançadas teorias sobre a combinação das emoções e expressa-a utilizando um círculo análogo ao círculo de cores onde cada emoção básica ocupa uma posição no círculo. “As fusões de duas emoções básicas chamam-se díades. As fusões que envolvem emoções adjacentes são díades de primeira categoria, as fusões que estão separadas por uma outra emoção são díades de segunda categoria, e assim sucessivamente.

António Damásio (1999:73) considerou ainda a existência de *emoções de fundo* que englobam o bem-estar, a calma ou a tensão.

De acordo com o autor (Damásio, 1999:73) as emoções de fundo apresentam-se como respostas resultantes da interacção do organismo com o meio ou por processos fisiológicos em curso. Deste modo, ter uma decisão difícil para tomar, sentir-se incapaz de a tomar e conseguir fazer a viagem que tanto se espera podem causar emoções de fundo, mau-estar ou bem-estar respectivamente.

No nosso dia-a-dia facilmente detectamos emoções de fundo nos que nos rodeiam. Apercebemo-nos de quando uma pessoa está tensa ou irritável, de quando está desanimada ou bem-humorada. Esta capacidade permite-nos observar e perceber o outro apesar de não nos ser dada nenhuma informação verbal ou facial daquilo que este está a sentir e lidar com ele de maneira mais cautelosa ou mais entusiástica.

De um modo geral, António Damásio (1999:72) diz existir uma base biológica comum e subjacente a todos estes fenómenos e destaca (1) o papel regulador das emoções cujo objectivo é criar situações vantajosas para o organismo ajudando-o a manter a vida; (2) as emoções são dependentes de dispositivos neuronais estabelecidos de forma inata; (3) os dispositivos que produzem emoções ocupam um conjunto restrito de regiões cerebrais e tanto regulam como representam os estados corporais; (4) todos os dispositivos das emoções podem ser activados automaticamente de forma inconsciente apesar da variação individual e do papel da cultura na formação de alguns indutores; (5) as emoções além de utilizarem o corpo como forma de manifestação, afectam o modo de operação de numerosos circuitos cerebrais.

2.3.8. O cérebro racional e o cérebro emocional

Mas como funcionam as emoções? Onde são desencadeadas e como se processam ao nível do cérebro?

Antes de tentar dar resposta a estas questões será importante perceber, de forma resumida, como funciona o cérebro.

Pesando pouco mais de 1 quilo, e com uma aparência colorida e enrugada, o cérebro é composto por diferentes regiões com uma forma e textura particulares, “que se dobram umas em redor das outras, e que se interligam de acordo com um plano global” (Greenfield, 2002:18).

O cérebro é composto por duas metades nítidas, a que chamamos hemisférios que assentam no tronco cerebral. O tronco cerebral prolonga-se até à espinal medula. Na parte de trás encontra-se uma saliência com o aspecto de uma couve-flor ou um pequeno cérebro - o cerebelo – que sobressai por trás do cérebro principal.

O cérebro está dividido em diferentes regiões e cada região está duplicada em cada um dos lados do cérebro. As diferentes regiões do cérebro aglomeram-se à volta do tronco cerebral.

Quando cortado o cérebro apresenta duas áreas: uma branca que ocupa o centro e a outra cinzenta que forma o córtex cerebral. O córtex cerebral está dividido em inúmeras áreas controlando, cada uma delas, uma área específica.

A dimensão do córtex é de cerca de mil centímetros quadrados e desempenha, segundo Jeff Hawkins (2005 In Punset:94) “um papel predominante e é imprescindível para a vida” do ser humano. O córtex cerebral controla por exemplo, a fala, o movimento das mãos e a interação social (Punset, 2008:95).

Contrariamente ao que acontece com os répteis, que perante a perda do córtex mantêm uma aparência normal, nos humanos a ablação do córtex não impede que este continue a respirar e a comer mas nada mais conseguirá fazer (Jeff Hawkins, 2005 In Punset, 2008:94).

Ao longo de milhões de anos o cérebro foi evoluindo. A parte mais primitiva do cérebro é o tronco cerebral que regula as funções básicas da vida, como o respirar e o metabolismo dos outros órgãos do corpo, além de controlar as reacções e movimentos estereotipados. Segundo Goleman (1997:32) este cérebro reinou durante a Era dos Répteis e não pensa nem aprende.

O cérebro do réptil limita-se a dar respostas puramente reflexas sempre com a mesma finalidade: a sobrevivência da sua espécie. Sendo assim, “os neurónios ditam a aproximação ou o afastamento, o ataque ou a defesa, em função de sinais apercebidos no meio ambiente” (Filliozat, 1997:68).

Do tronco cerebral surgiram depois os centros emocionais e milhões de anos mais tarde a partir das áreas emocionais evoluiu o cérebro racional (pensante), ou neocórtex. Sendo assim, “ o facto de o cérebro pensante ter evoluído a partir do emocional é bem revelador das relações entre o pensamento e o sentimento; havia um cérebro emocional muito antes de haver um cérebro racional”. (Goleman, 1997:32)

De acordo com Goleman, (1997:32), a raiz mais antiga da nossa vida emocional reside no olfacto, no bolbo olfactivo. A partir do bolbo olfactivo começaram a evoluir os centros das emoções que ao se tornarem suficientemente grandes acabaram por envolver todo o tronco cerebral. O centro olfactivo direccionado para a classificação dos cheiros em comestível ou não comestível, em sexualmente disponível ou não; passou a englobar as diferentes emoções, como a ira ou o desejo. A esta parte do cérebro, que circunda e limita o tronco cerebral deu-se o nome de sistema límbico.

Com a evolução do sistema límbico foram aperfeiçoadas as ferramentas da aprendizagem e da memória o que permitiu fazer a distinção entre cheiros e reconhecê-los, evitar os alimentos que provocavam doenças classificando-os de bons ou maus.

A evolução do cérebro dos mamíferos - o aparecimento de várias camadas de células cerebrais por cima das duas camadas do córtex (que planeiam o que é sentido e coordenam os movimentos) conduziu ao aparecimento do neocórtex que trouxe tudo o que é distintamente humano.

De acordo com Punset (2008:79), o néocortex apresenta-se como uma camada fina, com uma espessura de dois milímetros, que cobre a zona mais exterior do cérebro e se a pudéssemos estender “seria do tamanho de um guardanapo e poderíamos contar nesse guardanapo, mais de 30 000 milhões de neurónios”. Está dividido em seis camadas perfeitamente hierarquizadas e é a forma como se encontra perfeitamente organizado que permite que todas as nossas lembranças e conhecimentos, todas as nossas habilidades e experiências aí possam estar depositadas.

Goleman (1997:33) salienta ainda que “o neocórtex é a sede do pensamento; contém os centros que integram e compreendem aquilo que os sentidos captam. Acrescenta a um sentimento aquilo que pensamos a respeito dele – e permite-nos ter sentimentos a respeito de ideias, arte, símbolos, etc.”.

As informações captadas pelos sentidos e que atravessam as diferentes camadas do néocortex e armazenadas com sequências de informações, permitem a construção do nosso modelo de mundo e decidir e antecipar inúmeras situações que preenchem o nosso quotidiano, por exemplo “quando vemos um nariz, o nosso néocortex prevê que por cima dele encontraremos dois olhos (...)” (Punset, 2008:81) caso isso não se verifique, a previsão não se cumpra, “(...) as camadas superiores procuram alternativas no sentido de encontrar uma explicação para aquilo que os sentidos estão a captar”.

Para Filliozat (1997:71) o néocortex permite-nos também decidir sobre se nos rimos de uma piada que possa magoar outro, permite-nos colocar hipóteses, imaginar soluções, fantasiar, sonhar, etc. permite-nos ainda “inibir os nossos reflexos (se assim o decidirmos, o nosso joelho ficará imóvel apesar do martelo do médico). Confere-nos a liberdade final em relação ao meio ambiente, a da escolha consciente da nossa atitude.

As áreas emocionais estão interligadas, através de uma miríade de circuitos a todas as partes do neocórtex, o que faculta aos centros emocionais um grande poder para influenciar o resto do cérebro – incluindo o cérebro pensante.

Goleman, (1997:32-33) chama aos momentos em que o “cérebro emocional” assume o poder e controlo do resto do cérebro de “sequestros emocionais”. Nestes períodos em que a pessoa é tomada por uma explosão emocional (seja de raiva ou alegria), o “sequestro” ocorre tão rapidamente que impossibilita o néocórtex (o cérebro pensante) de aperceber-se do que se está a passar e de decidir se a atitude tomada é ou não a correcta.

2.3.9. O sistema Límbico e a amígdala – o cérebro emocional

A evolução do sistema límbico, ao permitir registar e memorizar informações, possibilitou o aparecimento de modelos de comportamento individual, melhor adaptados às diferentes situações.

O sistema límbico é “constituído por um vasto emaranhado de estruturas, núcleos e conexões fibrosas” (Martin e Boeck, 1997:37), sendo as suas estruturas mais importantes o córtex límbico, o hipocampo e a amígdala.

O hipocampo, juntamente com algumas partes do córtex cerebral armazena os conhecimentos de factos e contextos da nossa vida e a amígdala embrenha-se nos assuntos emocionais. Desta forma, “no hipocampo temos registado quando foi o atentado de 11 de Setembro de 2001 e onde nos encontrávamos quando ouvimos essa notícia. A comoção registada na amígdala, associada a este acontecimento, garante que os contemporâneos deste acontecimento nunca venham a esquecer a impressão que ele produziu neles.” (Martin e Boeck, 1997:37).

O papel do hipocampo encontra-se, desta forma, mais ligado ao registo e decifração de informação – como por exemplo no reconhecimento de um rosto, como sendo o do nosso irmão - e a amígdala, “que recebe informações da parte dos cinco sentidos que fazem a percepção do exterior” (Filliozat, 1997:69) é a responsável por nos dar a informação se gostamos ou não dele.

A amígdala é um grupo de estruturas interligadas por cima do tronco cerebral. Existem duas amígdalas, que têm a forma de uma amêndoa, de cada lado do cérebro, junto aos lados da cabeça. A amígdala funciona como um armazém da memória sensorial, sem ela o cérebro fica incapacitado de avaliar o significado emocional dos acontecimentos e à vida não lhe são atribuídos significados pessoais. Por exemplo, doentes a quem a amígdala foi removida deixam de poder reconhecer a expressão de um rosto, perdem a capacidade de avaliar se uma pessoa está alegre ou triste, perdem o interesse pelas pessoas, deixando de reconhecer os amigos mais íntimos ou os parentes.

Sem a amígdala a pessoa deixa de sentir dor, alegria, tristeza, perdendo igualmente a capacidade de avaliar se as situações apresentam perigo ou não.

Já Le Doux escreveu sobre o papel chave da amígdala no cérebro levando o ser humano a reagir de forma emocional perante certos estímulos exteriores, antes que o neocórtex pudesse chegar a tirar alguma conclusão intelectual sobre o sucedido.

Também Goleman, (1997:37) referiu que o funcionamento da amígdala e as suas interacções com o neocórtex é que estão na base da inteligência emocional. O neocórtex veio trazer um aperfeiçoamento à vida emocional enriquecendo-a pela interpretação racional das suas percepções.

2.3.10. O Gestor emocional

Já falámos do papel importante que assumem a amígdala e o neocórtex no processamento e aperfeiçoamento das nossas emoções. Contudo, existem outras zonas do cérebro que detêm um papel importante na assimilação neocortical das emoções – os lóbulos pré-frontais e frontais.

Os lóbulos pré-frontais assumem-se como sendo um amortecedor dos excessos cometidos pela amígdala. Por exemplo, uma pessoa que tenha medo de cães, quando perante um que seja grande, apresente um ar feroz e se direcione para si, começa a desenvolver uma série de reacções internas. Os seus olhos enviam sinais ao tálamo, “(...) que traduz o estímulo sensorial que está a receber em linguagem cerebral, e o transmite às zonas do cérebro correspondentes: por um lado aos lóbulos pré-frontais, que são responsáveis pela avaliação intelectual do problema mas, por outro lado – por

meio de um sistema de transmissão mais rápido e com menos pormenores – também à amígdala” (Martin e Boeck, 1997:42). Enquanto o neocórtex ainda se encontra a analisar a situação já a amígdala está a decidir, com base nas informações que possui em relação a situações semelhantes, que existe perigo e que é necessário agir com rapidez. Entretanto o lóbulo pré-frontal avalia o acontecimento emocional de uma forma cognitiva e reflecte sobre a reacção eficaz a adoptar: manter a calma, não manifestar medo e avançar calmamente. Para que a pessoa se acalme e tranquilize o lóbulo pré-frontal vai enviando sinais à amígdala que vai activando outras reacções emocionais. O lóbulo pré-frontal vai atenuando os sinais estimulantes que a amígdala vai enviando a outras zonas do cérebro, no sentido de provocar acalmia e relaxamento.

De acordo com Goleman, (1997:47) “quando os lóbulos pré-frontais não estão a funcionar a maior parte da vida emocional desaparece; não havendo o entendimento de que alguma coisa merece uma resposta emocional, essa resposta não surge.” Isso era facilmente verificado nas pessoas que se submetiam à lobotomia pré-frontal, que ao remover parte dos lóbulos pré-frontais cortava a ligação entre os lóbulos pré-frontais e o cérebro inferior. A destruição desses circuitos fazia com que grande parte da vida emocional do doente também desaparecesse.

Nos seus estudos, António Damásio (1994:149) diz-nos que a capacidade de decisão dos doentes com lesões nos circuitos que ligam o córtex pré-frontal à amígdala fica diminuída apesar de não apresentarem qualquer deterioração do seu QI ou das suas capacidades cognitivas. Estes doentes apresentam muitas dificuldades em tomar decisões e fazem escolhas desastrosas nas suas vidas profissionais e particulares. Esquecem todas as suas ligações emocionais porque deixaram de ter acesso ao lugar onde elas estavam armazenadas, na amígdala. Deste modo, os estímulos, quer se trate do nosso animal de estimação preferido ou de um colega que detestamos deixam de provocar alegria, atracção ou aversão porque desligado da memória emocional da amígdala o que quer que o neocórtex esteja a pensar deixa de desencadear as reacções emocionais que anteriormente lhe estavam associadas.

Segundo Goleman, (1997:48) o lóbulo pré-frontal esquerdo é o responsável pelo desligar das emoções negativas. “O lóbulo pré-frontal direito é a sede dos pensamentos

negativos, como o medo e a agressão, enquanto o lóbulo esquerdo controla estas emoções cruas, provavelmente inibindo o lóbulo direito”.

Goleman, (1997:48) conta-nos ainda que a esposa de um homem a quem o lóbulo pré-frontal direito tinha sido parcialmente removido, refere que depois da operação o marido sofreu uma grande mudança de personalidade, tornando-se menos irritável e mais afectuoso.

A ligação entre as áreas pré-frontais e as áreas límbicas têm uma relação muito importante não só no controlo das emoções como na tomada de decisões que enfrentamos no dia-a-dia.

2.3.11. As emoções e a saúde

Perceber a influência que as emoções têm no bem-estar físico e psicológico do ser humano desde sempre teve pouca relevância para a medicina ocidental. Não considerando que a mente pode influenciar o corpo de maneira considerável o cuidado prendia-se única e exclusivamente com a cura da doença. Assim, se o paciente tem cancro no pulmão a preocupação reside na realização de exames, no diagnóstico e na procura de uma solução para o problema. Agora, como é que o paciente estará a reagir emocionalmente? Que influências poderão ter essas reacções para a sua recuperação ou para o agudizar da sua doença? Estas são questões esquecidas por médicos, enfermeiros cada vez que recebem uma pergunta que procura tranquilização, conforto e retornam com uma indiferença e frieza conduzindo muitos pacientes ao choro e ao desespero.

Na medicina chinesa há muito que se considera que a saúde e as emoções estão estreitamente relacionadas, crendo-se que as emoções negativas bloqueiam a circulação de energia e trazem doenças. Como por exemplo, o excesso de preocupação afecta directamente o baço provocando problemas de digestão ou a tristeza que afecta os pulmões.

Goleman (1997:187) considera que, no que diz respeito às questões da relação entre as emoções e o corpo, tem de haver um certo equilíbrio tendente a valorizar o como o paciente a pessoa se está a sentir psicologicamente como um passo importante

para convalescença; e o não se cair no extremo de se achar que o optimismo, o pensamento positivo por si só curam doenças ou que se adoeceram a culpa foi sua.

Na década de 70 do século XX o psicólogo Robert Ader descobriu que o sistema imunológico, tal como o cérebro, é capaz de aprender. “A descoberta de Ader conduziu à investigação daquilo que está a revelar-se como sendo a infinidade de maneiras como o sistema nervoso central e o sistema imunológico comunicam – caminhos biológicos que tornam a mente, as emoções e o corpo intimamente interligados, e não entidades separadas.” (Goleman, 1997:188).

Esta descoberta pôs em causa a conceção do cérebro e do sistema imunológico como entidades separadas e independentes uma da outra, o que levou ao aparecimento da psiconeuroimunologia que abraça o estudo da mente em relação com o sistema neuroendócrino e o sistema imunológico.

Mais tarde David Felten (Goleman,1997:189) um colega de Ader, conclui que a cada órgão do sistema imunológico chegam determinados feixes nervosos sendo que os neurotransmissores (substâncias químicas que actuam como mensageiras) estabelecem dessa forma uma troca de informação entre o cérebro e o sistema imunológico.

De acordo com Goleman (1997:189) Felten começou por notar que as emoções têm um efeito poderoso no sistema nervoso autónomo e que existem pontos de contacto físico entre os terminais nervosos do sistema autónomo e as células imunológicas.

Podem-se considerar as situações de stress como outro ponto chave de ligação das emoções ao sistema imunológico. Essas situações ocorrem sobretudo quando o indivíduo não consegue controlar a situação que desencadeia o stress.

Num estudo realizado em estudantes de medicina Felten (Martin e Boeck, 1997:143) constatou que a solidão parece ser um factor de risco para o sistema imunológico. Assim, os estudantes que levavam uma vida mais só e com menos apoios sociais tinham o sistema imunológico mais debilitado que aqueles que receavam chumbar num exame.

As hormonas libertadas em situação de stress, tais como as cotecolaminas (adrenalina e noradrenalina) o cortisol e a prolactina e os opiáceos naturais beta-

endorfina e encefalina invadem o corpo e reduzem a acção das células imunológicas temporariamente até estar ultrapassada a emergência mais imediata e para a qual foi canalizada uma grande parte de energia. No entanto, se o estado de stress for constante e intenso, essa redução da acção das células imunológicas pode trazer graves problemas para a saúde da pessoa que sofre de stress, podendo até causar a morte.

Apesar de haver algum descrédito em relação à influência das emoções na saúde e na convalescença dos doentes vários estudos têm sido feitos ao longo dos anos confirmando que as emoções perturbadoras são prejudiciais para a saúde atribuindo-lhes, em relação às doenças cardíacas um risco de toxicidade semelhante ao do tabaco e do colesterol.

Em seguida analisarei o efeito das emoções ira, ansiedade, depressão e medo no organismo e mente humana.

2.3.11.1. O impacto da ira

O dia-a-dia é repleto de acontecimentos que despoletam em nós emoções de desagrado, de raiva, de ira. É porque alguém furou a fila, para colocar uma questão, e se fica impaciente e com raiva dado que se está há uma hora à espera pela vez; é porque um fulano fez uma manobra perigosa na estrada e colocou-nos em risco fazendo emergir um descontentamento enorme assente em insultos e gestos de desagrado; ou porque um vizinho sisma em fazer exactamente aquilo que já havíamos pedido para não fazer.

De acordo com Martin e Boeck (1997:49) “normalmente as situações que provocam a indignação são de ordem social: problemas de relação ou interacção com desconhecidos que não respeitam as normas de conduta nem escalas de valores normais [...] sendo a família, o trabalho, os vizinhos, os funcionários de atendimento e o trânsito rodoviário os factores que com maior frequência dão lugar à indignação.”

As razões para o desencadear da raiva e da ira são frequentemente justificadas, facilmente justificadas, por quem sente essa emoção. Numa situação de trânsito em que um condutor não cede passagem na rotunda, obrigando o condutor, com quem eu estava, que tinha prioridade a abrandar a marcha, rapidamente me vi no meio de uma chuva de palavrões, buzínadelas e insultos dirigidos ao outro condutor. A situação

prolonga-se por mais alguns minutos até o carro infractor desaparecer por completo do campo de visão do condutor que me conduzia. Durante esse tempo tentei perceber o porquê do perpetuar do sentimento de raiva e indignação se a situação já tinha passado e se de nada adiantaria tal estado de agitação e ira. A resposta que obtive igualmente carregada de ira foi a de que se tivesse havido um acidente, mesmo sem culpa seria uma carga de trabalhos para que a situação ficasse resolvida, uma vez que as companhias de seguros são muito morosas e tentam sempre não cobrir tudo o que têm de cobrir. Além disso, e acrescentou, ainda havia a juntar o tempo que seria dispendido a resolver a situação e transtorno de ficar sem carro. Realmente, fiquei sem palavras!

No entanto, questioneei, baixinho se a raiva e a ira que o tomaram naquele momento tinham ajudado a resolver a situação; ou se o conjunto de reacções físicas que se processaram nesse momento teriam sido benéfico para a sua saúde.

Os efeitos da ira para a nossa saúde começam cada vez mais a ser analisados. Um estudo realizado na Stanford University School (referido em Goleman, 1997:191) constatou que a ira é a emoção que mais prejudica o coração. Assim, ao analisar um conjunto de doentes que haviam sofrido um ataque de coração, verificou-se que quando os pacientes referiam episódios que os tinham enfurecido a eficácia bombeadora dos seus corações baixavam cinco pontos. A descida de fluxo sanguíneo que chega ao coração é sinal de isquémia miocárdica. Os pacientes referiram ainda que a indignação, que a ira que sentiram quando contaram o relato foi muito inferior à sentida no dia da ocorrência.

Este e outros estudos que foram entretanto realizados demonstraram que a ira faz inequivocamente subir o risco de morte por doença cardíaca.

Além disso, quando perante uma emoção de indignação o organismo desencadeia todo um processo de luta e defesa que envolve outros órgãos do nosso organismo. Com efeito, nestas situações

“ a concentração de adrenalina e noradrenalina no sangue aumenta, a pressão arterial aumenta, a respiração torna-se mais curta e superficial, os batimentos do coração aceleram, os músculos contraem-se. O sistema nervoso parassimpático, que nos tranquiliza e sossega depois da fase de excitação, é praticamente desactivado pela persistência da indignação. Ao mesmo tempo, os rins segregam a hormona renina. A renina é transformada no fígado e nos pulmões para se converter em

angiotensina. Esta, por seu lado, provoca uma forte contração dos vasos sanguíneos. A ação da renina trata de fazer com que a predisposição para a luta se mantenha por um período de tempo prolongado: por vezes durante horas ou mesmo dias. O aumento da pressão sanguínea faz com que o cérebro ensurdeça a outros estímulos exteriores.” (Martin e Boeck, 1997:51)

Há pessoas que reagem perante determinadas situações com maior tranquilidade e outras que encaram a vida como cheia de transtornos e contrariedades revelando um limite à frustração muito baixo.

Em muitas situações um comportamento agressivo é despropositado e poderá revelar algum nível insegurança perante as situações. No entanto, também não se deverá passar incólume pelas situações que nos causam alguma indignação. Se faz mal explodir e dar asas à cólera o reprimir a indignação também não é muito saudável traz-nos igualmente inúmeros problemas de saúde. Saber lidar com as situações e saber dosear os estados de ira requer uma habilidade superior que envolve a capacidade para se colocar no lugar do outro e tentar perceber aquilo que ele sente e que pode ter motivado a atitudes que condenamos. Desenvolver a empatia é condição *sine qua non* para uma vida mais confiante e saudável.

2.3.11.2. O stress e a ansiedade

Sáimos de casa atrasados para o trabalho. Corremos para o carro e tudo o que pedimos é para chegar o mais rápido possível, para que o atraso não se note e o patrão não dê por isso. No entanto, o trânsito está caótico e não há maneira de arrancar. Durante o compasso de espera olhamos inúmeras vezes para o relógio, para os espelhos na esperança de tentar perceber o porquê de tanta demora. Num minuto somos capazes de repetir os mesmos gestos de ansiedade inúmeras vezes. Ficamos aflitos, nervosos e aparte isso a situação mantém-se, nada se altera.

No nosso dia a dia estamos sujeitos a inúmeras agitações e pressões que nos provocam stress e ansiedade, sem que muitas vezes nos apercebamos do que é que estamos a ser alvo.

Os níveis elevados de ansiedade não são benéficos para o organismo sendo causadores de inúmeras doenças.

Num estudo realizado com base nas pesquisas sobre a relação stress-doença (Goleman, 1997:194) nos *Archives of international Medicine*, Bruce McEwen, um psicólogo de Yale, refere que os níveis elevados de ansiedade e stress “compromete a função imunológica ao ponto de poder acelerar as metástases do cancro; aumenta a vulnerabilidade às infecções virais; exacerba a formação de placa o que conduz à aterosclerose e à formação de coágulos sanguíneos capazes de provocar enfartes do miocárdio; acelera o aparecimento da diabetes do Tipo I e a evolução da diabetes do Tipo II e ainda pode agravar ou desencadear ataques de asma”.

Vários foram os estudos que estabeleceram a relação entre o stress e a ansiedade e a robustez do sistema imunológico ou do sistema cardiovascular.

No caso do sistema imunológico, essa estreita ligação foi analisada em relação às doenças infecciosas, como as constipações, a gripe e o herpes. Estes vírus estão constantemente presentes nas nossas vidas, no entanto, quando em situação de stress, as nossas defesas baixam e deixam-nos mais vulneráveis para contrair a doença.

Um estudo de Cohen (1991, In Goleman 1997:195) que avaliou o nível de stress que as pessoas sentiam nas suas vidas e a exposição ao vírus da constipação confirmou que nem todas as pessoas expostas ao vírus apanharam uma constipação. Aquelas que se constiparam eram as que revelavam maior índice de stress.

No que diz respeito às doenças cardiovasculares, verificou-se, num estudo realizado por Stephen Manuk (referido em Goleman, 1997:196) que os níveis elevados de stress provocavam o aumento acentuado dos níveis de trifosfato de adenosina, uma substância segregada pelas plaquetas sanguíneas e capaz de provocar alterações dos vasos sanguíneos e conduzir a ataques de coração.

Os riscos para a saúde de um estado de ansiedade e stress prolongados estão mais que comprovados. O combater estes estados requer uma compreensão e uma capacidade de relaxação que permitam controlar a reacção fisiológica provocada pelo stress.

2.3.11.3. A Tristeza e a Depressão

Cada vez mais se ouve falar em depressão. São os adultos deprimidos, são os jovens deprimidos e até as crianças já padecem de um mal que cada vez mais está “na moda” e espelhado nos rostos de cada um.

A agitação do dia-a dia, o querer ter e ser-se aquilo que não se é, como é o caso dos adolescentes que idolatram um ideal de beleza -; as perdas irreparáveis – como a morte de uma pessoa próxima, o desejo não satisfeito de ter filhos ou o fracasso do sonho que se tinha para a vida -; a impotência perante uma operação grave; o ser vítima de um acto de violência; uma separação; um esgotamento provocado pelo excesso de trabalho em casa ou no emprego ou a perda do emprego são algumas das causas apontadas como potenciais causadoras de uma depressão.

Ao longo de muitos séculos associou-se a criatividade à depressão, verificando-se que os grandes artistas, como Van Gogh ou Marcel Proust sofriam de grandes estados de melancolia de confusão mental aquando da realização dos seus trabalhos.

Contudo, de acordo com Peter Kramer (referido em Punset, 2008:343) a maneira de se considerar a depressão, a sua romantização dá-se pela incapacidade do indivíduo de percebê-la e controlá-la. Neste sentido, deve-se abandonar a ideia trivial de que a depressão é necessária para exercer a criatividade. Para Kramer a depressão é uma doença e não precisamos de estar sob o efeito desta doença para sentir sofrimento e criar de forma artística. Se a eliminarmos o sujeito continua a sofrer perante guerras, doenças e a poder criar sobre o efeito da tristeza.

Hoje consegue-se olhar para depressão como uma doença que envolve confusão e conflito de emoções e que merece cuidado e tratamento.

De acordo com Martin e Boeck (1997:60) “(...) a tristeza e os estados de espírito depressivos são reacções de adaptação à mudança ou perdas, em particular àquelas para as quais não conseguimos encontrar um sentido.”

Para a grande maioria das pessoas a depressão é encarada como um estado de ânimo que pode ser ultrapassável se a pessoa de distrair, conviver, animar-se.

A depressão, sabe-se hoje que é muito mais que um simples estado de ânimo. De acordo com Eduardo Punset (2008:346) as novas tecnologias de neuroimagem vieram permitir que se compreendesse a nível interno muitas das causas e efeitos da depressão. Sobretudo os seus efeitos na anatomia do cérebro, alterações no hipocampo e córtex cerebral.

No caso do hipocampo, as teorias referem que no caso de doentes com depressão, observa-se uma redução do tamanho do seu hipocampo. Este contrai-se com a depressão. Um hipocampo atrofiado torna-se incapaz de dar resposta eficaz a situações stressantes o que perpetua o estado de mal-estar (Punset, 2008:347).

Ao nível do córtex pré-frontal, implicado nas emoções e processos cognitivos, verifica-se uma redução da função das células que atuam como protetoras dos neurónios, o que implica a regeneração das células mortas por causa do stress (Punset, 2008:347).

A incidência da depressão é visível não só a nível cerebral como também ao nível dos ossos, do sangue e do sistema vascular. Estudos sugerem que as pessoas com depressão têm menos cálcio nos ossos, maiores probabilidades de sofrer de uma cardiopatia e o comportamento das suas plaquetas no sangue é diferente do de um indivíduo saudável (Punset, 2008:347).

Com efeito, Goleman (1997:197) diz-nos também que numerosos estudos têm referido a influência que uma depressão tem no agravamento de uma doença após esta ter aparecido. Diz-nos ainda “que em 100 pacientes que receberam transplantações de medula óssea, 12 de 13 que sofriam de depressão morreram no primeiro ano após o transplante, enquanto 34 dos restantes 87 ainda estavam vivos passados dois anos.” O mesmo ocorria com pacientes que sofriam de incapacidade renal crónica, de doença cardíaca ou de diabetes. As pessoas que não sofriam de depressão apresentavam um tempo de internamento inferior e um índice de recuperação superior àqueles que sofriam de depressão.

No que concerne às origens da depressão, a ciência atualmente crê que as depressões mais leves também podem ter na sua origem causas bioquímicas. Nas pessoas que parecem manifestar tendência para a depressão constatou-se que “(...) a

região do cérebro que controla as emoções é deficientemente alimentada de serotonina” (Martin e Boeck, 1997:63), pelo que os antidepressivos, como o Prozac, desempenham essa função de estimular o fluxo de serotonina.

A tristeza debilita os nossos interesses e a nossa energia relativamente às actividades da vida normal provocando inúmeras alterações fisiológicas.”Um baixo nível de aminas (noradrenalina, dopamina, serotonina) produz transtornos do sono, perdas de apetite, esgotamento, indiferença e retraimento perante as pessoas e as actividades. O metabolismo do organismo fica mais lento e a capacidade de defesa do sistema imunológico fica reduzida”. (Martin e Boeck, 1997:62)

De acordo com Eduardo Punset (2008:352), deve-se salientar como causa da depressão a excessiva produção de hormonas do stress que causa a morte de inúmeros neurónios.

Para Kramer (referido em Punset, 2008:357), “(...) alguns de nós não estamos preparados biologicamente para sofrer o choque hormonal que o stress provoca”, pelo que perante situações continuadas de stress, de sobrecarga emocional, tendemos a desenvolver disfunções como a depressão. Para estas pessoas o medo perante o futuro, a desvalorização de si mesmo, a incapacidade para enfrentar o mundo ou ameaças irreais tornam-se um presente desconcertante.

Neste sentido, de acordo com José Antonio Marina (referido em Punset, 2008:357), no tratamento da depressão dever-se-ia apostar em modificações fisiológicas que permitissem melhorar o estado anímico ou cognitivo da pessoa mas também num melhoramento do ambiente externo que a cerca permitindo-lhe uma nova forma de olhar o mundo.

O efeito que a depressão tem na vida de quem dela padece é devastador a todos os níveis: saúde, social, familiar, etc. Debilita a qualidade de vida da pessoa e pode influir convalescença das mesmas quando doentes.

A importância das emoções positivas é cada vez mais debatida e cada vez mais aceite. Não quer dizer que as mesmas curem, mas sim que afectam positivamente o decorrer da cura.

2.4. A emergência de um novo tipo de inteligência

As diferentes teorias de inteligência e o estudo das emoções levaram a que se comesse a considerar a relação entre a cognição e a emoção e a existência de um novo tipo de inteligência denominada de Inteligência Emocional.

2.4.1. Inteligência Emocional: Histórico do conceito

O tema da inteligência emocional foi apresentado ao mundo e ganhou uma grande notoriedade com a publicação, em 1995, da obra de Goleman “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente”. Publicada pela primeira vez nos Estados Unidos esta rapidamente se transformou num best-seller a nível internacional, sendo traduzida para diferentes línguas.

No seu livro Goleman procura dar a conhecer, o que é a inteligência emocional e as implicações que a incapacidade de lidar com as emoções pode trazer para as relações pessoais e com os outros, em casa, na escola, no trabalho, em todo o lado. Através de uma série de exemplos, que refletem o quotidiano das pessoas e de uma linguagem simples, de baixa densidade terminológica especializada, o autor apresenta um texto muito acessível para o público em geral.

No entanto, apesar de ter tido o mérito de compilar e divulgar ao grande público o que é a inteligência emocional, dando visibilidade à Neurociência e Neuropsicologia e aos estudos científicos das emoções, Goleman não foi um formulador teórico do conceito. O mesmo (In prefácio ao manual de Inteligência Emocional Bar-On e Parker, 2002) considera que apresentou a ideia ao público enquanto Peter Salovey e John Mayer conceptualizaram o conceito:

“Nos anos 80, Reuven Bar-On utilizou, pela primeira vez, a abreviatura QE para se referir a aspetos deste tipo de aptidão. Em 1990, Peter Salovey e John Mayer publicaram a sua obra de referência na conceptualização do que foi descrito pela primeira vez como ‘inteligência emocional’. Em 1995 a ideia foi apresentada ao mundo com a publicação do meu livro *Inteligência Emocional*”.

Com efeito, a apresentação inicial do termo dá-se em 1990 com a publicação de dois artigos de Mayer e Salovey em jornais académicos (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:81). Na sua concepção inicial de inteligência emocional os autores consideraram-na como “a capacidade do indivíduo de monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e ações” (Taylor e Bagby, 2002:50 In Bar-On e Parker, 2002).

Contudo, não satisfeitos com a sua definição por acharem que esta não daria ênfase ao pensar sobre os sentimentos (apesar de mesma enfatizar a autopercepção e a empatia), em 1997 decidem apresentar uma definição revista e, neste sentido, mais complexa onde o conceito é apresentado como tendo quatro componentes fundamentais (mais à frente neste capítulo faremos uma exploração mais detalhada dos mesmos), a saber: percepção, avaliação e expressão de emoções (perceber emoções); facilitação emocional do pensamento; compreensão e análise de emoções e emprego do conhecimento emocional (entender emoções); controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (gestão de emoções) .

A partir daqui muito se falou e muito se explanou em relação ao conceito de inteligência emocional e das diferentes escalas e testes, que entretanto foram surgindo para satisfazer as diferentes concepções do conceito.

Mayer e Salovey além de criadores do conceito foram também os críticos mais fervorosos do mesmo. Criticaram inicialmente “a favor de noções mais amplas de inteligência” (McCrae, 2002:198 In Bar-On e Parker, 2002) e depois os diferentes modelos que apresentavam a inteligência emocional como um conjunto de traços que incluía quase tudo além do QI.

No sentido de desenvolver o conceito, Mayer e Salovey procuraram relacionar inteligência emocional com inteligência e identificá-la no campo da psicologia.

Identificar uma inteligência neste campo requer que se consiga defini-la muito bem, se consiga medi-la, diferenciá-la das inteligências já descobertas definindo a sua individualidade e demonstrar que esta consegue prever alguns aspetos do mundo real.

A análise da correlação entre inteligências é que posteriormente vai permitir determinar a existência de uma inteligência. Isto significa que se duas inteligências tiverem uma forte correlação entre si ambas podem estar a representar a mesma inteligência. No entanto, se houver uma correlação baixa a moderada entre duas inteligências a nova inteligência é diferente das anteriores e, desta forma, trará algo de novo acerca da pessoa. A inexistência de correlação irá considerar que a nova inteligência, por ser tão diferente, não poderá ser considerada uma inteligência (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:18-19).

Testar até que ponto as inteligências se relacionam (movem-se juntas para cima e para baixo) “(...) é a maneira padrão de determinar se uma inteligência existe” (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:19). No entanto, apesar do método da correlação ser o mais empregue ao longo do século XX, outros métodos alternativos surgiram, como foi o caso de Guilford e Hoepfner que afirmaram existir cento e vinte inteligências baseando-se no facto de que haveria esse número de combinações de processos mentais básicos. Esse modelo acabou por ser desconsiderado por ser difícil de testar de acordo com o método da correlação.

Para Mayer, Salovey e Caruso (2000 citado por McCrae, 2002:198 In Bar-On e Parker, 2002), em termos estruturais a inteligência emocional não precisa “ser encaixada nos modelos hierárquicos clássicos do intelecto, ou seja, os componentes de inteligência emocional não precisam estar intercorrelacionados e podem estar ou não correlacionados com outro tipo de inteligência”.

Também Gardner aquando da sua teoria das inteligências múltiplas evitou a abordagem da correlação - considerando que as suas inteligências têm significado ao nível cultural e têm correspondência com as estruturas do cérebro humano - e que a

correlação apenas fornece uma medida dos processos mentais internos (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:20).

De acordo com Mayer e Salovey (In Salovey e Sluyter, 1999:20), no início do século XX as inteligências foram divididas empiricamente em três subgrupos:

“O primeiro deles é formado por uma inteligência verbal-proposicional, que inclui o tamanho do vocabulário, a fluência verbal e a capacidade de perceber similaridades e de pensar logicamente. O segundo subgrupo se refere a uma inteligência de organização espacial, que inclui as capacidades de reunir objetos e de reconhecer e construir modelos e padrões. O terceiro, que inclui a inteligência mais controversa – a inteligência social – se refere às habilidades das pessoas nos relacionamentos entre si”.

As dificuldades no desenvolvimento do conceito de inteligência social, que aparecia muito correlacionado com a inteligência verbal-proposicional e com a inteligência de organização espacial, levaram Mayer e Salovey a considerar que a inteligência emocional poderia integrar o terceiro grupo das inteligências, substituindo-se à inteligência social. A inteligência emocional “(...) combinaria um grupo de habilidades mais distintas da inteligência verbal-proposicional e da organização espacial do que a inteligência social havia sido e, ao mesmo tempo, ainda estaria perto o suficiente do conceito de inteligência para fazer parte da tríade” (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:21). Pretendia-se que o raciocínio emocional se relacionasse com as outras inteligências mas que fosse simultaneamente diferente. Facto que os investigadores consideram como sendo comprovado pelas evidências ao nível da medição.

Outra questão que Salovey e Mayer procuraram, no sentido de definir a inteligência emocional, foi diferenciar o que esta seria daquilo que eram traços e talentos. Se se pretendia criar uma inteligência real era importante definir o que seriam maneiras características de comportamento – traços – e capacidades não intelectuais como habilidades para determinadas atividades – talento. Neste sentido, distinguiram “(...) uma habilidade mental que poderia legitimamente ser chamada de inteligência emocional (por exemplo, a capacidade de descobrir as próprias emoções e as dos outros) das maneiras preferidas de comportamento (por exemplo, ser sociável e cordial)” (Salovey e Mayer In Salovey e Sluyter, 1999:21).

2.4.2. Inteligência Emocional: Conceitos e ideias precursoras

Embora o conceito de inteligência emocional tenha sido recebido como algo novo, as suas raízes históricas encontram-se bastante ligadas ao pensamento psicológico do século XIX, como vimos nos pontos acima, e a conceitos que atravessaram todo o século XX, como os conceitos de alexitímia, níveis de consciência emocional, competência emocional, abertura à experiência, inteligência prática, disponibilidade psicológica, competência social e inteligência social (Bar-On e Parker, 2002:17).

Embora seja considerável a panóplia de conceitos relacionados com a inteligência emocional há conceitos que serviram de impulsionadores ou precursores da inteligência emocional concebida como aptidão mental. Mayer, Salovey e Caruso (2002:95) referem que aqueles que estão mais relacionados, com a definição de inteligência emocional como aptidão, são o de competência emocional, criatividade emocional, e as chamadas inteligências quentes: social, prática e pessoal (destacando-se a inteligência intrapessoal de Gardner).

Não podemos, no entanto, deixar de frisar a importância e o impacto que os estudos na área da neurologia e do constructo de alexitímia trouxeram para uma maior compreensão das emoções e da sua relação com a cognição.

2.4.2.1. A competência Emocional

Carolyn Saarni (2002:65 In Bar-On e Parker, 2002) definiu a competência emocional como sendo a demonstração de auto-eficácia em transações sociais que produzem emoções. A auto-eficácia traduz a crença do indivíduo na sua capacidade e habilidade para alcançar determinados resultados. Esse resultado desejado específico será reflexo de valores e crenças culturais que o Eu transforma em significados pessoais. De certa forma, “os resultados e objetivos desejados para o indivíduo emocionalmente competente estarão, por definição, integrados com os seus compromissos morais” (Idem).

Sendo um conceito amplo e abrangente este incorpora diferentes processos contributivos e produz um conjunto de consequências.

Os processos contributivos da competência emocional dizem respeito ao “Eu” (ego) do indivíduo; à disposição moral; história do desenvolvimento.

O Eu serve de mediador, coordenador no sentido de facilitar a nossa adaptação ao contexto, de modo a que, com o tempo deixa de ser necessária essa mediação. Quando nos habituamos ao contexto funcionamos como que em ‘piloto automático’. Neste processo “as emoções são funcionais: elas servem para nos levar a agir, iniciando, modificando, mantendo ou terminando nossa relação com as circunstâncias específicas em que nos encontramos (Campos, Mumme, Kermoian e Campos, 1994 citado por Saarni, 2002: 66 In Bar-On e Parker, 2002).

Quando procurarmos agir de forma emocionalmente adaptativa vamos fazê-lo de acordo com a nossa disposição moral, que compreender conceitos como o de simpatia, autocontrolo justiça e senso de obrigação. Viver de acordo com a nossa consciência moral traz-nos o sentimento de integridade pessoal.

Tendo em conta a perspetiva construtivista, Saarni (2002: 69 In Bar-On e Parker, 2002) diz-nos que a competência emocional é condicionada pela história do desenvolvimento. Assim, a atribuição de significado à experiência emocional (que depende do contexto) é feita “pela exposição social ao discurso e à narrativa emocional, bem como de nossas capacidades de desenvolvimento cognitivo” (idem). A experiência emocional do indivíduo depende da sua exposição a determinados contextos, da sua história social única (crenças, atitudes e suposições, cultura e observação dos outros) e do funcionamento cognitivo do momento. Desta forma, o indivíduo pode interagir com o contexto transformando-o.

Com efeito, as habilidades da competência emocional são aprendidas em contexto social. À medida que vão adquirindo essas habilidades em contextos variados, os indivíduos vão revelando no seu comportamento as consequências da competência emocional que se traduzem pela capacidade de administrar as suas próprias emoções (tendo em conta o caminho que quer percorrer e as interações interpessoais que vai estabelecendo), pelo senso de bem-estar subjetivo e pela resiliência adaptativa perante situações que se possam avizinhar stressantes (Saarni, 2002:72 In Bar-On e Parker, 2002).

Tendo em conta a concepção construtivista da competência emocional e o seu foco na experiência social, Carolyn Saarni critica a forma como o conceito tem sido utilizado nomeadamente pelos proponentes da inteligência emocional. A autora refere que nas diferentes definições de inteligência emocional não é feita referência a valores éticos (à exceção do altruísmo) ou à identidade do ego e que Mayer e colaboradores procuraram excluir da sua concepção de inteligência emocional características - tais como cultura, contexto, autorrepresentações, e disposição moral -; que pudessem afastar a sua ênfase na aptidão mental e no processamento de informações, (Saarni, 2002:75).

De acordo com Saarni (ibid:76) Mayer e Salovey consideraram que a inteligência emocional se refere a um “pensador com coração”, que aplica as suas habilidades mentais na perceção, no entendimento e na administração de relações sociais. No entanto, não faziam qualquer consideração a respeito dos objetivos desses pensadores com coração: beneficiar ou enganar os outros? De que forma essas habilidades mentais caracterizam o comportamento emocional observado dos indivíduos em diferentes contextos emocionais?

Neste sentido, para a autora “a competência emocional pode muito bem se mostrar mais bem aplicada para descrever uma transação, e não necessariamente para descrever uma característica da pessoa” (Saarni, 2002:76).

2.4.2.2. Inteligência social

O conceito de inteligência social foi desenhado por Edward Thorndike em 1920. Este distinguiu-a das outras formas de inteligência definindo-a “como a capacidade para compreender e gerir homens, mulheres, rapazes e raparigas – para agir de forma sábia nas relações humanas” (Thorndike, 1920 cit. Salovey e Mayer, 1990:187). Para Thorndike (cit. Salovey e Mayer, 1990; Mayer e Salovey, 1993:435) a inteligência social seria a capacidade para perceber os nossos estados internos, motivos e comportamentos e também os dos outros e agir sobre eles de forma correta, de acordo com essa informação.

A perspetiva da inteligência social considera os indivíduos como seres sociais e reflexivos. Neste sentido, o seu comportamento será um reflexo da forma como estes

participam, de forma ativa, no seu ambiente social e lutam por determinados objetivos que consideram importantes para a sua vida.

De acordo com Sabrina Zirkel (2002: 22 In Bar-On e Parker, 2002) “um modelo de inteligência social presume diversas suposições básicas a respeito do comportamento humano:

- 1) O comportamento é *proposital e estratégico*. Este é orientado para a realização de algum propósito ou objetivo;
- 2) As pessoas são participantes *ativas* das suas vidas. Interpretam de forma ativa os riscos e oportunidades que lhe são apresentados pelo seu ambiente social;
- 3) O comportamento é *social e contextualizado*. Todas as ações ocorrem num determinado contexto cultural e assumem significados socialmente definidos;
- 4) O comportamento é *evolutivo*. Este encaixa-se numa dada estrutura que definindo-se de acordo com o lugar e o estágio em que a pessoa se encontra no ciclo da vida.
- 5) Importância da *cognição*. Os esforços adaptativos que os indivíduos realizam são criativos e imaginativos.

Como todos os conceitos novos que surgem, também o conceito de inteligência social esteve envolto em controvérsia. Para muitos esta enquadrar-se-ia num contexto manipulativo, assumindo-se que envolveria a capacidade de manipular as respostas dos outros (Weinstein, cit. Salovey e Mayer, 1990:187), ou mesmo a capacidade para levar os outros a fazer aquilo que o sujeito quer que façam, inclusive a forma como fazê-lo.

De acordo com Salovey e Mayer, (Ibidem:187), Esta visão da inteligência social estaria muito relacionada com o facto de omitir considerações acerca das emoções do próprio e dos outros e que poderiam orientar a conduta dos indivíduos de forma mais pró-social.

Outra questão que se colocou à teoria da inteligência social prendeu-se com a sua validade discriminante considerando-se que o conceito foi definido de modo impercetível misturando-se com a inteligência verbal e visuo-espacial (Salovey e Mayer, 1990:188).

Contudo, apesar de não se obterem resultados muito conclusivos, no que diz respeito à sua validação, Thorndike e Stein (1937, cit Mayer e Salovey, 1993:435) consideraram que essa demonstração não seria impossível devendo-se apostar em escalas com menor conteúdo verbal.

Muito do trabalho desenvolvido no âmbito da inteligência social influenciou a forma como inicialmente a inteligência emocional foi sendo conceptualizada concebendo-se uma relação estreita entre os dois conceitos.

Os estudos de Thorndike (1920) e de Doll (1935), que publicou o primeiro instrumento de medida do comportamento socialmente inteligente em crianças, levaram a que Weschsler acrescentasse as subescalas de “Comprehension and Picture Arrangement” no seu teste de inteligência cognitiva (Bar-On, 2006:13). Estas pareciam medir aspetos sociais da inteligência a que Weschsler designou de fatores *não intelectivos*.

A partir daqui começou-se a conceber a importância que a inteligência social tinha ao nível do comportamento interpessoal e na adaptação do indivíduo.

2.4.2.3. Influências do campo da Neurobiologia

Os estudos no campo da neuropsicologia e neurobiologia apontaram importantes caminhos no sentido da relação entre a emoção e pensamento. Como vimos no subcapítulo acima, sobre as emoções, António Damásio neurologista português, aponta para esta inegável relação deixando o testemunho de situações com pacientes a quem foram removidos os lobos frontais ou parte dos mesmos. Um desses relatos foi o de Phineas Gage que após ter sido vítima de uma explosão no seu local de trabalho, ficou com graves lesões no lado esquerdo do cérebro. Era descrito como um homem perfeitamente eficiente e capaz, respeitado pelos colegas. Aquando do acidente e, apesar do médico Drº Harlow, ter considerado que este podia falar, ouvir, tocar, sentir e ver perfeitamente bem do olho direito (a visão esquerda tinha sido afetada pela explosão);

este apresentava um comportamento completamente diferente e anómalo: “mostrava-se agora caprichoso, irreverente, usando por vezes a mais obscena das linguagens, o que não era anteriormente seu costume, (...) fazendo muitos planos para ações futuras que tão facilmente eram concebidas como abandonadas” (Damásio, 1994:11). Só mais tarde se relacionou a mudança de personalidade evidente em Phineas com a lesão cerebral circunscrita a um local específico.

Damásio (1994: 21-24) também nos deixa o caso de Elliot que apresentou mudanças drásticas de comportamento e personalidade após uma ablação a um tumor localizado no cérebro. Elliot era um excelente marido e pai, tinha um bom emprego e era um exemplo a nível pessoal, profissional e social. Contudo, após a operação, Elliot precisava de incentivo para ir trabalhar, já não conseguia fazer uma boa gestão do tempo no trabalho, não cumpria prazos, fazia escolhas incorretas. Foi despedido, divorciou-se e assumiu uma série de escolhas inconsistentes com o que era o seu comportamento antes da operação.

Quando analisado por diferentes médicos, não apresentou limitações nos testes padrão de inteligência e apresentou um quociente de inteligência de nível superior. O mesmo aconteceu no teste de personalidade a que foi submetido, apresentou um bom resultado e um perfil válido. Só mais tarde, e após inúmeros testes, Damásio conseguiu perceber, pelas conversas com Elliot, que os seus sentimentos e emoções se tinham alterado após a operação: este não reagia, não manifestava emoções ou sentimentos quando perante imagens traumáticas ou perante o caos em que se tinha transformado a sua vida.

A remoção, juntamente com o tumor, de uma parte dos lobos frontais (sobretudo o direito) de Elliot estariam na origem do problema.

Outros estudos realizados por Damásio (1994) e revelados em *O Erro de Descartes* permitiram ao autor concluir que:

“parece existir um conjunto de sistemas no cérebro humano consistentemente dedicados ao processo de pensamento orientado para um determinado fim, ao qual chamamos raciocínio, e à seleção de uma resposta, a que chamamos tomada de decisão, com ênfase especial no domínio pessoal e social. Esse conjunto de sistemas

está também envolvido nas emoções e sentimentos e dedica-se em parte ao processamento dos sinais do corpo” (Damásio, 1994:35).

Nesta mesma altura começou-se a desenvolver a investigação científica em torno do conceito de alexitímia (incapacidade para reconhecer, compreender e descrever emoções).

De acordo com Taylor e Bagby (2002:47), a origem do conceito data da primeira metade do século XIX quando se constatou que pacientes que sofriam de doenças psicossomáticas clássicas apresentavam dificuldades em verbalizar os sentimentos. O mesmo acontecia com os pacientes psiquiátricos, difíceis de tratar com a psicoterapia psicanalítica, que apresentavam falta de consciência emocional, com uma vida guiada por regras, normas e expectativas dos outros ao invés dos seus desejos e vontades pessoais. Este conceito assemelha-se, embora de forma inversa, ao conceito de inteligência intrapessoal de Gardner e ao conceito mais amplo de inteligência emocional.

A correlação de diferentes medidas de inteligência emocional com diferentes escalas de avaliação da alexitímia permitiram constatar essa relação inversa (ibidem:50-52). Quanto menores os resultados em inteligência emocional maiores seriam aqueles verificados em alexitímia.

Diferentes estudos (Taylor e Bagby, 2002:60) - na área da neurobiologia, psicologia do desenvolvimento, ciência cognitiva - de diferentes pacientes revelaram que as diferenças individuais em alexitímia e em inteligência emocional, poderiam ser explicadas pelas diferenças de cuidados prestados às crianças, pelo seu cuidador, nos primeiros anos de vida. Além do ambiente e da ausência de sentimento de vinculação e segurança em relação aos pais, assume-se que a alexitímia também pode estar relacionada com traumas antigos- porque passou o indivíduo – relacionados com privação ou negligência emocional. Este tipo de trauma seria responsável pela alteração da maturação de certas estruturas cerebrais e capacidades mentais diretamente associadas ao processamento emocional e à inteligência emocional.

2.4.2.4. As Inteligências Pessoais de Gardner

A teoria da inteligência emocional tem algumas raízes em Gardner que, em 1983, com a obra “Frames of Mind” deixou patente que não existe apenas um tipo de inteligência que seja crucial para o nosso êxito na vida. Existem, ao invés disso, várias inteligências que, apoiadas em sete módulos independentes e distintos, determinariam o comportamento inteligente das pessoas.

As inteligências pessoais de Gardner a inteligência intrapessoal (emocional) e a inteligência interpessoal (social) serviram de alavanca para a concepção da teoria da inteligência emocional. Estas estão ligadas aos lobos frontais do cérebro e são gravemente comprometidas em caso de lesão destas áreas, ficando as respostas dos indivíduos e a sua motivação afetadas (Gardner, 1998:222), mesmo que o indivíduo apresente um teste de QI razoável, tal como nos revelou Damásio com o caso de Elliot.

A inteligência intrapessoal estaria dependente de processos centrais que permitiriam às pessoas diferenciar os próprios sentimentos (Ibidem, 1998:221). Esta seria capaz de distinguir o prazer da dor e de agir em conformidade. Num nível mais elevado, essa capacidade de discriminação dos próprios sentimentos e motivações permitiria aos indivíduos um elevado autoconhecimento de si, e deste modo, a capacidade para tomar decisões acertadas na sua vida.

A inteligência interpessoal seria responsável pela capacidade de reconhecer e distinguir os sentimentos, as crenças e as intenções dos outros. Assim, o indivíduo seria capaz de compreender os sentimentos e atitudes dos outros, de agir e adaptar o seu comportamento em função dos mesmos, moldando-os para o bem ou para o mal. Este tipo de inteligência está presente nas pessoas muito empáticas, terapeutas, pais, professores e nos grandes líderes como Madre Teresa ou Mao Tse-Tung.

2.4.3. Caracterização da IE

Desde o seu aparecimento que têm proliferado os termos e conceitos associados à inteligência emocional. Os primeiros artigos, publicados em jornais académicos, de Mayer, Dipaolo e Salovey (1990) e Salovey e Mayer (1990) abriram caminho ao estudo de um construto que rapidamente se popularizou um pouco por todo o mundo pela mão de Goleman.

Várias foram as perspetivas que entretanto se desenharam acerca da inteligência emocional. Tantas que, de acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2002:81 In Bar-On e Parker, 2002), “seria impossível (ou pelo menos seria um longo trabalho) enumerar todas as maneiras como a expressão já foi empregada”.

De entre as várias maneiras de entender o conceito os autores referem-se à caracterização da inteligência emocional como *zeitgeist* (tendência cultural), como personalidade e como aptidão mental.

2.4.3.1. Inteligência Emocional como *Zeitgeist*

A popularização da inteligência emocional lançou o olhar sobre a importância desta no sucesso académico e no trabalho. Um pouco por todo o mundo se considerou que, potenciar o desenvolvimento da inteligência emocional - que poderia ser encarada como uma parte negligenciada da personalidade-, traria maiores hipóteses a nível de concretização de objetivos individuais.

De forma análoga, a popularização do conceito trouxe também à tona dois focos de tensão há muito presentes no pensamento ocidental (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:82), a saber, o conflito entre a razão e a emoção e o conflito entre o igualitarismo e o elitismo.

No que diz respeito ao **primeiro foco de tensão** (o qual foi abordado no ponto anterior deste trabalho), podemos facilmente constatar, que o conflito entre a emoção e a razão tem motivado diferentes discussões e considerações ao longo da história.

Encontramos ascendências do conflito na Grécia antiga (de 200 a.C. a 300 d.C.) com o designado movimento estoico que se preocupou com o papel que a emoção tinha na vida do indivíduo. “Os estoicos consideravam os humores, os impulsos, os medos e os desejos muito individualistas, exclusivos e egocêntricos para serem confiáveis” (ibidem:81) e durante muito tempo a filosofia estóica, considerando que a pessoa sábia não se deixaria conduzir por nenhuma emoção ou sentimento, desconsiderou as emoções em favor da racionalidade e da lógica.

Tornando-se simultaneamente uma filosofia e uma religião, longo foi o reinado do estoicismo e as marcas que deixou. Para Payne (1986 In Mayer, Salovey e Caruso,

2002:82) o estoicismo “(...) elaborou concepções sociais e morais que se tornaram uma herança tradicional na civilização ocidental e estão incrustadas na estrutura mais interna do Estado cristão”.

Esta tendência antiemocional foi resistindo ao longo da história, embora se fosse verificando cada vez mais a tentativa de atribuição de poder e importância às emoções. Neste sentido, no século dezoito, no leste europeu, surge o movimento hassídico que procurou introduzir a emotividade e o misticismo nas mentes judaicas demasiado intelectualizadas. No final desse século, na Europa, o movimento romântico (desenvolvido por escritores, pintores e músicos) procurou através da arte e, contrapondo-se às regras racionais estabelecidas, relevar a importância do pensamento empático e intuitivo na concepção de visões diferentes daquelas permitidas pela lógica (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:82). O amor passou a ser expressado de forma bastante evidente na poesia, na pintura e na música.

Na década de sessenta do século vinte assiste-se a uma expressão mais marcada contra as forças do racionalismo. “Era uma época de militância política enérgica, que viu a ascensão do movimento dos direitos civis, do ativismo estudantil em oposição à guerra do Vietname, movimentos sociais como os hippies e os yippies e a ascensão do movimento feminista” (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:81 In Bar-On e Parker, 2002). Neste sentido, à medida que as desigualdades sociais eram expostas os indivíduos eram vistos a ‘despejar’ a sua raiva contra aquilo que seria uma sociedade defeituosa. Lutar emotivamente por ideais e por um papel social passou a ser considerada uma mensagem a respeito da opressão. A expressão dos sentimentos começou a estar mais presente na estrutura da sociedade.

No campo da psicologia, a psicologia humanista de Gordon Allport, Abraham Maslow e Carl Rogers, defendiam que as pessoas - contrariamente à ideia veiculada, de que estas seriam fracas e facilmente manipuladas, no seio da família e da sociedade – deveriam exercer a sua autodeterminação procurando o seu bem-estar e o seu crescimento emocional (Herman, 1992 In Mayer, Salovey e Caruso, 2002:83 In Bar-On e Parker, 2002).

A ideia de que as pessoas mais emotivas (muitas institucionalizadas) seriam doentes mentais, deixando prevalecer a racionalidade e a falta de empatia, começou a ser colocada de lado e passou a considerar-se as emoções como parte importante da vida do indivíduo.

Integrar a emoção com o pensamento e trabalhá-la nos sistemas de ensino começou a ser a preocupação de muitos dos investigadores das questões das emoções e da inteligência emocional.

O **segundo foco de tensão** prende-se com o reconhecimento das diferenças e da igualdade entre as pessoas. Durante muito tempo se considerou que as pessoas inteligentes seriam aquelas mais bem sucedidas, ricas e da alta sociedade enquanto que as menos inteligentes seriam pobres e desempregadas. O livro publicado em 1994, *The Bell Curve*, por Hernstein e Murray, ressalva a importância do QI na percepção das classes sociais na América (e noutras) salientando essa perspectiva em torno da inteligência (Mayer, Salovey e Caruso 2002:84 In Bar-On e Parker, 2002).

A noção discriminatória apresentada em *The Bell Curve* contrastou com a visão da Inteligência Emocional que situava todos os indivíduos no mesmo patamar em termos de desenvolvimento de inteligência. Desta forma, qualquer um podia aprendê-la, mesmo aqueles considerados menos brilhantes e de quem não se esperaria muito.

Para Goleman (1995 citado em Mayer, Salovey e Caruso 2002:81) a inteligência emocional, em comparação com a inteligência comum, “(...) pode ser tão poderosa e, às vezes mais poderosa do que o QI” e “as competências emocionais podem ser aprendidas”. Neste sentido, o espírito cultural a ela associada, o seu valor como *zeitgeist* era igualitário.

Em suma, como vimos, a inteligência emocional representou o *zeitgeist* – o espírito da época na sociedade em que germinou o conceito:

O termo inteligência emocional transmite alguns aspetos dos *zeitgeists* atuais; ele captura algo dos vários interesses e espíritos conflitantes de nossa época. Em alguns contextos, ele se refere a uma integração na guerra entre a emoção e a racionalidade e através da história humana. Nesse sentido, **uma sociedade**

emocionalmente inteligente é aquela que entende como integrar a razão e a emoção. Em outros contextos, a inteligência emocional sugere uma inteligência mais calma e gentil – uma inteligência que qualquer um pode ter. Nesse sentido, uma sociedade emocionalmente inteligente é aquela em que todos – mesmo aqueles que anteriormente não seriam considerados muito brilhantes – podem ser inteligentes” (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:85).

2.4.3.2. Inteligência Emocional como Personalidade

Abandonando a conceção popular e centrando-nos mais a nível científico no estudo da inteligência emocional, importa clarificar e perceber de que forma os termos existentes e novos se encontram claramente definidos e relacionados de forma coerente

As diferentes definições de inteligência emocional que caracterizam os modelos mistos e socioemocionais abarcam uma série de traços considerados personológicos.

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2002:88 In Bar-On e Parker, 2002) a interpretação da inteligência emocional que aparece no livro de Goleman (Inteligência Emocional, 1995) refere-se a muitos atributos ou capacidades de diversos aspetos da personalidade. No seu livro Goleman (1995b In Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:88) refere que inteligência emocional diz respeito a (1) conhecer as emoções, (2) administrar as emoções, (3) motivar-se, (4) reconhecer emoções nos outros, (5) gerir relacionamentos. Ao longo do livro são acrescentados à inteligência emocional outros atributos que na perspetiva dos autores supracitados apenas servem para tornar o conceito mais amplo e abranger toda a personalidade. O próprio autor considerou que o carácter seria a palavra que anteriormente se utilizou para designar as aptidões da inteligência emocional.

Na definição de inteligência emocional dada por Bar-On (1997 In Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:88) a inteligência emocional surge como:

“(…) uma gama de aptidões, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade do indivíduo em lidar com as demandas e pressões do ambiente”. No entanto, de acordo com Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:88) “(…) muitos dos atributos do modelo, como teste de realidade, administração do stresse e controle de impulsos, parecem ir além do que geralmente é considerado emoção ou inteligência”.

A forma de conceber a inteligência emocional como quase tudo relacionado com a personalidade levanta questões acerca da sua perceção. Para Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:89) as teorias que definem a inteligência emocional como uma lista diversificada de qualidades não se sustentam dado que juntam elementos da personalidade muito diferentes.

Para Mayer, Salovey e Caruso (2002:85) a inteligência emocional e personalidade diferem entre si. Os termos muitas vezes utilizados pelas pessoas quando falam de inteligência emocional – motivação, emoção, cognição e consciência – “(...) são normalmente considerados na psicologia da personalidade como quatro processos básicos que formam as bases quase-biológicas da personalidade”.

Esses processos encontram-se organizados a partir de sistemas mais introspetivos até sistemas maiores mais externos. Desta forma, a motivação básica é introspetiva e traduz as necessidades evolutivas básicas do indivíduo - como a necessidade de comer e beber e de segurança - sob a forma de desejos de comer, beber, de aproximação ao outro, etc. (Ibidem:85).

O sistema de emoção envolve experiências internas que surgem em resposta a modelos de relacionamentos externos. Neste sentido, se uma pessoa acredita que a outra pessoa de quem gosta também a ama, esta sentir-se-á feliz. Caso contrário, sentir-se-á triste. Contudo, as respostas dadas nem sempre podem ser adequadas dado que, o indivíduo pode percecionar de uma determinada maneira aquilo que lhe está a acontecer mas, no fundo não ser, na perspectiva do outro, aquilo que realmente está a acontecer e que nem sequer tínhamos imaginado.

A cognição apresenta-se como o mecanismo mais exteriorizado. Ajuda a garantir a satisfação de motivações e a manutenção de emoções prazerosas. A cognição é responsável pelo planeamento organizado dos assuntos quotidianos. “Para fazê-lo deve criar mapas do mundo detalhados, testá-los por meio da experimentação e da experiência, separar a verdade da ficção e processar informações sobre o mundo” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:86).

A consciência é a perceção que a pessoa tem do resto da mente. A consciência está presente desde que o indivíduo acorda até que se deita. Esta está preparada para

ativamente alterar, interromper e redirecionar a mente para outras alternativas quando um problema não está a ser resolvido de forma adequada. Adotamos outro caminho, outra alternativa.

A personalidade é composta também, além destes quatro elementos, por outros: processos de aprendizagem que criam modelos: do Eu, do mundo e do Eu no mundo e definição de traços e temas que surjem quando um dado motivo, emoção ou pensamento se mantém de forma repetida em modelos do Eu e do mundo (em mapas mentais aprendidos).

Enquanto na criação de modelos do Eu, do mundo e do Eu no mundo, estão incorporados aspetos da motivação, emoções, cognições e estados de consciência individuais - que permitem ao indivíduo a criação de mapas coerentes de si e do mundo -; a definição de traços de personalidade “(...) diferem de simples motivos, emoções, ou cognições no sentido de que eles surgem de interações entre os motivos e modelos aprendidos de si mesmo e do mundo” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:86). Desta forma, a inteligência de uma pessoa poderá ser visível através da resolução de problemas matemáticos, ou a alegria poderá ser visível pela autoestima da pessoa, amor pelos amigos (vide quadro 2.11).

QUADRO 2.11 – Representação de alguns dos principais sistemas de personalidade

Nível 3: Traços mentais	Traços Relevantes para o Eu Exemplos: autoestima, autoconsciência, inteligência pessoal, forças do ego		Traços Gerais Exemplos: extroversão, inteligência verbal, escrúpulo, dogmatismo, amizade	
Nível 2: Mapas mentais	Modelos do Eu Exemplos: autoestima, autoconcepção, Eu ideal, identidade, história de vida	Modelos do Eu no Mundo Exemplos: papéis, vínculos, identificações, regras de conduta	Modelos do Mundo Exemplos: saber como soletrar, conhecimento especializado	
Nível 1: Mecanismos mentais	Motivações Básicas Exemplos: desejo de comer, beber, dormir, unir-se a outros, defender-se	Emoções Básicas Exemplos : sentir alegria, tristeza, raiva e medo, psicofisiologia associada	Operações Cognitivas Básicas Exemplos: aprendizagem, lembrança, julgamento, comparação	Consciência Básica Exemplos: percepção, atenção, fluxo de consciência

In Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002

Tendo em conta o que aqui foi exposto, pode-se verificar a emoção abrange apenas uma das quatro bases da personalidade, estando separada da motivação, cognição ou consciência; e a inteligência envolve a resolução cognitiva de problemas segundo modelos aprendidos.

Neste sentido, para Mayer Salovey e Caruso Mayer (2002:95), “(...) usar o termo *inteligência emocional* para referir-se a áreas amplas da personalidade, além da emocional e cognitiva, nos parece desnecessariamente vago, e até mais problemático, quando se pretende que esse uso refira-se à totalidade da personalidade ou do carácter”.

2.4.3.3. Inteligência Emocional como Aptidão Mental

No sentido de criar um modelo de inteligência emocional, que se afastasse do conceito de personalidade, Mayer e Salovey procuraram desenvolver o conceito de uma verdadeira inteligência que processasse as emoções e que se beneficiasse delas. Esta seria uma inteligência composta de aptidões, capacidades ou habilidades mentais (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:90 In Bar-On e Parker, 2002).

A utilização do conceito de inteligência emocional por parte dos autores supracitados advém da convicção de que esta poderia ser medida e operacionalizada de maneira diferente de outras inteligências e do conceito de personalidade.

Contextualizada desta forma, como um grupo de aptidões mentais – considerando-se a aptidão como uma característica do indivíduo que o levaria a concretizar de forma desejável uma determinada tarefa – que se distinguiria de outro tipo de aptidão (aptidão física) por envolver o pensamento abstrato e a resolução de problemas mentais; a inteligência emocional procurou um lugar de exatidão dentro do que estaria definido no conceito de inteligência. Assim, aptidão mental apresenta-se como igual a capacidade mental, a habilidade mental e a competência mental.

O debate acerca do que é a inteligência sempre esteve envolto em controvérsia, como vimos lá atrás, surgindo diferentes teorias que foram analisadas e criticadas. Tal foi o caso da inteligência emocional. De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:9) “(...) muitos pesquisadores que utilizam o termo para descrever

aspectos múltiplos da personalidade frequentemente caracterizam muitas qualidades mentais como aptidões ou capacidades”, como é o caso de Bar-On ou de Goleman que utilizam a assertividade ou a iniciativa e orientação para o serviço, como aptidões.

Para Scarr (1989, referido por Mayer, Salovey e Caruso, 2002:91 In Bar-On e Parker, 2002) integrar todo o tipo de virtudes humanas sob a égide de inteligências diversas, acaba por representar uma utilização desadequada dos conceitos de aptidão mental ou inteligência e, simultaneamente, uma ameaça para a área de pesquisa da inteligência e para outras áreas científicas. A autora, considera ainda que chamar a virtudes como bondade ou talentos (para a música, pintura) de inteligência “(...) não faz justiça a teorias da inteligência ou aos traços de personalidade e talentos especiais” que estão mais além da esfera do que se considera inteligência (Idem).

Como exemplo, Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:91), referem o facto de que não podemos designar como dotados de inteligência artificial todos os dispositivos eletrónicos, como uma torradeira (que apesar de monitorizar informações sobre os seus níveis de calor externo, tem um processamento de informações limitado). Isto porque, o termo inteligência artificial deveria ser utilizado para caracterizar os dispositivos que têm como orientação principal a resolução de problemas.

De igual modo, quando nos debruçamos sobre a sociabilidade podemos considerar que o seu propósito é a interação com o outro e não a resolução de problemas. Desta forma, não se pode confundir sociabilidade com inteligência social já que a última envolve a capacidade para mobilizar as pessoas para desenvolver determinadas tarefas, construir a coesão de um grupo de pessoas, etc. A sociabilidade seria um traço de personalidade e o facto desta estar presente não significa que esteja presente uma inteligência, dado que não implica a resolução de problemas (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:91).

Considerando o termo inteligência para definir traços mentais com o propósito da resolução de problemas, a inteligência emocional pode ser considerada desta forma.

Em relação às emoções, estas transmitem significados específicos que “(...) satisfazem um sistema de símbolos complexo, coerente e consistente, que pode ser

manuseado, entendido e planejado com o pensamento abstrato” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:92). O sentir raiva pode indicar-nos a presença de uma injustiça, a tristeza a existência de uma perda real ou percebida. Além disso, “(...) as emoções desenvolvem-se em padrões previsíveis que estão inter-relacionados com acontecimentos em situações sociais complexas” (Idem) como por exemplo, o sentir tristeza e felicidade simultaneamente requer que a inteligência identifique o tipo de evento que causou tais sentimentos.

Tendo em conta o conceito de inteligência - como sendo um sistema cujos elementos centrais são a capacidade para identificar e reter informações e a capacidade para processar informações pela manipulação imediata de símbolos e da referência ao conhecimento especializado (Mayer e Mitchell, 1998, idem) – e emoção Salovey e Mayer concebem um modelo de aptidões da inteligência emocional. Esta, embora operasse de forma unitária estaria dividida em quatro etapas:

1) Percepção e identificação emocional. Reconhecer e inserir informações do sistema emocional;

2) Facilitação emocional do pensamento. Utilizar a emoção para melhorar os processos cognitivos e obter vantagens positivas e mais criativas na resolução de problemas.

3) Entendimento Emocional. Compreender e raciocinar com emoções (processamento cognitivo de emoções).

4) Administração de emoções. Conseguir administrar as emoções em si e nos outros.

No ponto seguinte abordaremos de forma mais acurada o modelo de aptidões de Salovey e Mayer, os modelos mistos: de Goleman e Bar-On e as respetivas escalas de avaliação de inteligência emocional desenhadas de acordo com os modelos em causa.

2.4.4. Modelos de Inteligência Emocional e Escalas de Avaliação

As diferentes formas de conceber a inteligência emocional conduziram à construção de diferentes modelos de conceptualização. Se uns a apresentam como

incluindo “(...) quase tudo o que se relaciona com o sucesso e não medido pelo QI” (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998 *cit.* Hedlund e Sternberg, 2002:117 In Bar-On e Parker,2002) outros apresentam uma noção mais restritiva do conceito apresentando-a como a capacidade para perceber e entender as informações emocionais (Mayer et al., 2000 *cit.* Hedlund e Sternberg In In Bar-On e Parker, 2002:117).

Com efeito, Bar-On refere que segundo a *Encyclopedia of Applied Psychology* (Spielberger, 2004, *cit.* por Bar-On, 2006:2) existem três grandes modelos conceptuais de inteligência emocional:

- 1) Modelo de Salovey-Mayer, que apresenta o conceito como sendo a capacidade para percepcionar, compreender, gerir e usar emoções para facilitar o pensamento. Esta seria avaliada através de uma medida de desempenho;
- 2) Modelo de Goleman onde o conceito abarca um conjunto alargado de competências e capacidades que conduzem a um bom desempenho em termos de gestão. Esta seria avaliada através de *observer ratings* (por meio de um observador).
- 3) Modelo de Bar-On, que descreve um conjunto de competências emocionais e sociais que se interrelacionam e que são avaliados através de autorrelato.

Outros autores (Mayer et al, 2000; Roberts, Zeidner, & Mathews, 2002; Solovey, Mayer, Caruso, & Lopes, 2001 *cit.* Brackett & Mayer, 2002) consideraram que as diferentes conceções de inteligência emocional se poderiam agrupar em modelos de aptidões, como o de Salovey e Mayer e modelos mistos como o de Goleman e Bar-On.

Da mesma forma que definir o conceito de inteligência emocional não foi fácil, definir uma medida de avaliação do conceito também não o foi. As diferentes teorias trouxeram testes com conteúdos diferentes que se propunham medir a perspectiva teórica desenvolvida.

Quanto ao método de avaliação, Mayer, Salovey e Caruso (2002:237) agrupam as diferentes escalas existentes em três grupos: medidas de autorrelato ou autoavaliação,

avaliação por meio de um observador (informantes) e medidas de desempenho e aptidão.

As medidas baseadas no desempenho requerem a resolução de tarefas relacionadas com o reconhecimento de emoções em si e no outro e identificar respostas socialmente adequadas. Nas medidas de autorrelato o indivíduo informa o investigador sobre as suas emoções identificadas pela análise de diferentes situações e nesse sentido é o próprio indivíduo que informa o seu nível de inteligência emocional. O método dos informantes (observador) (Roberts et al., 2002:80). O recurso a informantes revela a forma como os indivíduos são vistos pelos outros e é adequado apenas para comportamentos observáveis, não sendo apropriado para aptidões mentais sem consequências comportamentais evidentes.

Para avaliar a inteligência emocional como aptidão encontramos as provas de desempenho como a LEAS, a MEIS e o MSCEIT e a prova de autorrelato como a TMMS. Os modelos mistos de inteligência emocional utilizam as provas de autorrelato, como o EQ-i de Bar-On, a TAS-20 ou a SSRI; e o método dos informantes, como a ECI.

As medidas de desempenho mais divulgadas são a LEAS e a MEIS/MSCEIT. A Escala de níveis de consciência Emocional (LEAS – Levels of Emotional Awareness Scale) procura, através da observação de 20 cenas que provocam emoções de raiva, medo, felicidade e tristeza perceber se o indivíduo é capaz de reconhecer emoções e responder a estados de humor aversivos. Esta medida não se correlaciona com traços de personalidade mas antes com a inteligência cristalizada (*In Roberts et al., 2002:81*). A Escala Multifactorial de Inteligência Emocional – MEIS (*Multifactorial Emotional Intelligence Scale*) - e o Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso – MSCEIT (*Mayer, Salovey e Caruso Emotional Intelligence Test*) - foram desenvolvidos por Mayer e Salovey de acordo com a concepção teórica de inteligência emocional defendida pelos autores. Estas medidas serão abordados de forma mais pormenorizada mais à frente neste trabalho.

As medidas de auto-relato são mais numerosas “talvez por serem mais fáceis de construir e atenderem à pressão comercial das editoras de testes de elaborar

instrumentos num breve período de tempo” (Roberts, Flores-Mendonza e Nascimento., 2002:80). De entre estas podemos destacar: a Escala Toronto de Alexitímia – TAS-20; o Inventário Schutte de Auto-Relato – SSRI (*The Schutte Self-Report Inventory*, 1998); a Escala de Traços de Meta-Humor - TMMS (*Trait Meta Mood Scale*); o Inventário de Competência Emocional – ECI (*Emotional Competence Inventory*) e o Inventário do Quociente Emocional – EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*). Estes últimos instrumentos (ECI e EQ-i) serão analisados mais à frente neste trabalho

A Escala Toronto de Alexitímia – TAS-20 procura avaliar três aspetos da competência emocional – capacidade de identificação dos sentimentos, capacidade de descrição de sentimentos, pensamento orientado externamente – através de 20 itens. Num estudo de Parker, Taylor e Bagby (a ser publicado cit.por Parker, 2002:356) a alexitímia medida pela TAS-20 apareceu fortemente correlacionada (0,72) com a inteligência emocional medida com o EQ-i de Bar-On em adultos que não eram pacientes clínicos.

O Inventário Schutte de Auto-Relato – SSRI (*The Schutte Self-Report Inventory*, 1998) é baseado nas considerações de Mayer e colaboradores em relação à inteligência emocional e procura avaliar a percepção das emoções, a gestão das emoções em si e no outro e o uso das emoções. Para Petrides e Furnham (2000 *cit in* Roberts et al.,2002:81) a estrutura fatorial da inteligência emocional medida pelo SSRI é confusa não se conseguindo obter evidência de um factor geral ou componentes da inteligência emocional, de acordo com a teoria de Mayer e colaboradores, mas sim a existência de quatro componentes, a saber: regulação do humor, valorização das emoções, habilidades sociais e utilização das emoções.

A Escala de Traços de Meta-Humor - TMMS (*Trait Meta Mood Scale*) é baseada nos primeiros conceitos de inteligência emocional de Mayer e colaboradores (Salovey, Mayer,Goldman Turvey e Palfai, 1995 *cit in* Roberts et al., 2002:81). A escala avalia as diferenças individuais nas tendências para dar atenção aos humores e emoções, discriminá-los com clareza e regulá-los. Neste sentido, a escala apresenta uma estrutura de três factores: clareza emocional, atenção aos humores, reparação de humor. Esta apresentou um coeficiente de precisão razoável (0,82 para atenção e clareza emocional,

e 0,73 para reparação da emoção) embora apresentasse correlação com alguns fatores do modelo dos cinco fatores da personalidade (Roberts et al., 2002:81).

As escalas de autorrelato (autoavaliação) e o método dos informantes mereceram algumas críticas e considerações por parte Mayer, Salovey e Caruso que procuraram não só valorizar a avaliação da inteligência emocional através de escalas de desempenho, como também apontar as limitações dos outros métodos utilizados.

Para Mayer, Salovey e Caruso (2002:240 In Bar-On e Parker, 2002) as medidas de autoavaliação procuram que os indivíduos se descrevam a si próprios partindo de um conjunto de afirmações. Isto requer que o indivíduo se conheça e compreenda bastante bem o que por muitas vezes é difícil.

Com efeito, “se o autoconceito de uma pessoa for preciso esse tipo de medida pode servir como uma medida precisa da aptidão ou característica real. Se o autoconceito da pessoa for impreciso, o que é comum (Taylor e Brown, 1988), a medida de auto-avaliação produz informações que apenas dizem respeito ao autoconceito da pessoa, e não da verdadeira aptidão ou característica.” (idem).

A imprecisão dos autorrelatos leva a que se considere que as avaliações que as pessoas fazem de si, das suas aptidões podem divergir daquelas que são as suas aptidões reais.

No que concerne ao método dos informantes, este consiste na utilização de informantes para medir uma característica a respeito de uma pessoa tentando perceber o modo como a pessoa é vista por outros e utiliza questões tipo “(...) indique o nível (muito alto, alto, médio, baixo muito baixo) que a pessoa atinge para cada um dos seguintes itens: é aberto a ideias; adapta-se rapidamente a mudanças; é um bom ouvinte” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:240). Este método apresenta vantagens como a obtenção de uma ideia relativamente boa e confiável da reputação que a pessoa tem, sendo a reputação importante para candidatar-se a um cargo de chefia, a uma eleição, etc. Contudo, reputação é diferente de aptidões. Mayer, Salovey e Caruso (Idem) referem que muitos aspetos da reputação são visíveis e passíveis de serem julgados de forma precisa, no entanto, os estilos cognitivos e as capacidades mais interiores da pessoa acabam por ser julgados de forma mais imprecisa.

As medidas de desempenho de aptidões visam a utilização de resolução de pequenos problemas para determinar as características da pessoa. Se pretende analisar a sua esperteza podem-lhe ser colocadas situações do tipo “quanto é 13 multiplicado por 3?”; “O que significa a palavra analisar?” ou “Qual é a capital da França?”, por exemplo (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:241).

Para muitos investigadores (Carroll, 1993; Mayer e Salovey, 1993; Neisser et al., 1996; Scarr, 1989 referidos por Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:241) a inteligência corresponde à capacidade do indivíduo em obter um bom desempenho em diferentes testes mentais e não se pode basear simplesmente nas crenças, naquilo que é dito por diversas pessoas acerca das capacidades do indivíduo.

Medir a capacidade das pessoas em termos emocionais seria feito dessa mesma forma, “se quisermos entender a maneira como elas raciocinam a respeito das emoções, podemos apresentar-lhes um problema e avaliar a qualidade do seu raciocínio ao responder” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:241).

Podemos constatar que os testes de inteligência emocional disponíveis variam em termos de conteúdo e método de avaliação, sendo cada um deles válidos para propósitos diferentes.

Seguidamente analisaremos os modelos de inteligência emocional mais conceituados na literatura especializada (modelo de Salovey e Mayer, modelo de Bar-On e modelo de Goleman), bem como as escalas de avaliação da inteligência emocional a que cada modelo deu origem (MEIS e MSCEIT de Salovey e Mayer; Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On e Emotional Competence Inventory (ECI) de Boyatzis, Goleman, e Hay/McBer.

2.4.4.1. Modelo de Bar-On e o Emotional Quotient Inventory (EQ-i)

Para Bar-On (In Bar-On e Parker, 2002:266), a grande popularização do conceito de inteligência emocional, a que se assistiu no século XX, e as diferentes tentativas de a definir, medir e aplicar levaram a uma sobreposição de conceitos, que já haviam sido aplicados para a inteligência social. Desta forma, o autor prefere designar esta área abrangente de inteligência social e emocional.

Segundo o autor (Bar-On, 2006:13) as primeiras publicações sobre a inteligência social surgem depois do trabalho de Thorndike, revelado em 1920. Esses estudos procuravam definir e descrever o comportamento social adaptado e considerado competente.

Posteriormente Edgar Doll (1935), publica o primeiro instrumento para avaliar o comportamento socialmente inteligente em crianças pequenas e começa-se a dedicar maior atenção e importância aos comportamentos interpessoais e à forma como estes são vividos pelos indivíduos.

A inteligência emocional, tal como Salovey e Mayer (1990) já haviam considerado, aparece como uma sub-área da inteligência social, relacionando, desta forma as duas inteligências.

Na literatura, publicada ao longo século, podemos encontrar várias tentativas de combinar a inteligência social com a inteligência emocional, como aqui já foi referido. Fizeram-no Gardner com a sua inteligência pessoal apoiada na inteligência intrapessoal (emocional) e interpessoal (social) ou Carolyn Saarni que descreve a competência emocional com estando interrelacionada com oito habilidades emocionais e sociais.

O modelo de Bar-On sustenta um conceito apoiado em competências intrapessoais e interpessoais que se combinam para obter comportamentos mais eficazes e adaptados (Bar-On, 2006:14). Isto porque, o autor considera mais apropriado referir-se ao construto de “inteligência emocional e social” do que só “inteligência social” ou “inteligência emocional” (Idem).

A construção do modelo teve a influência dos primeiros estudos de Darwin sobre a importância da expressão emocional para a adaptação e sobrevivência do indivíduo. Além da teoria Darwiniana, o modelo de Bar-On sofre influências não só do trabalho de Thorndike acerca da inteligência social e a importância desta no desempenho dos indivíduos, como também das observações de Wechsler sobre o impacto que fatores «não cognitivos» podem ter sobre o comportamento inteligente e dos estudos sobre a alexitimia.

De acordo com Bar-On (2006:15) grande parte das descrições, definições e conceptualizações de inteligência emocional e social, que influenciaram o seu modelo incluem as seguintes componentes:

- a) Capacidade para reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos;
- b) Capacidade para compreender como se sentem os outros e para se relacionar com eles;
- c) Capacidade para gerir e controlar emoções;
- d) Capacidade para gerir a mudança, para se adaptar e resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal de maneira eficaz e construtiva;
- e) Capacidade para gerir afetos positivos e auto motivar-se.

De acordo com o modelo de Bar-On (2006: 15) ser emocional e socialmente inteligente pressupõe que o indivíduo seja capaz de se compreender e expressar de forma eficaz, seja capaz de compreender e relacionar-se bem com os outros e que saiba lidar da melhor forma com os desafios e pressões diárias.

O modelo é baseado, desta forma, em capacidades intrapessoais que implicam a consciência de si, consciência dos seus pontos fracos e fortes e o ser capaz de expressar os seus sentimentos e pensamentos de forma não destrutiva; e em capacidades interpessoais que envolvem a perceção dos sentimentos, emoções e necessidades dos outros e o estabelecer de relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias.

De um modo geral importa que o indivíduo consiga gerir eficazmente e de forma flexível e realista as mudanças que ocorrem a nível pessoal, social e ambiental e que seja capaz de resolver problemas e de tomar decisões. Para tal, é necessário que este adote uma atitude positiva e otimista perante as situações e aprenda a colocar as suas emoções a seu favor e não contra si.

O modelo de Bar-On fornece a base teórica para o Emotional Quotient Inventory (EQ-i), construído pelo autor na década de 80 e que tem sido largamente estudado um pouco por todo o mundo, a partir dessa data.

Embora inicialmente construído como um instrumento experimental - para examinar o conceito de funcionamento social e emocional -, os resultados da aplicação do instrumento mostraram-se consistentes. Em 1997 é então publicado o EQ-i. Este apresentou-se como o primeiro teste de inteligência emocional a ser publicado por uma editora de testes psicológicos e é descrito como sendo “(...) uma medida de auto-avaliação de comportamentos social e emocionalmente competentes que proporciona uma estimativa da inteligência social e emocional do indivíduo” (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:266). Neste sentido, vários autores (Dawda e Hart, 2000; Derksen, Kramer e Katzko, 1999; Parker, Taylor e Bagby, a ser publicado cit. Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:266), salientam que o EQ-i não foi desenvolvido para medir os traços de personalidade ou a capacidade cognitiva do indivíduo.

Descrição e desenvolvimento do EQ-i

A versão então publicada do EQ-i é composta por 133 ítems breves e utiliza a escala de Likert de cinco pontos. Foi traduzido para 22 línguas sendo os dados normativos recolhidos em mais de 15 países.

O EQ-i é aplicado a jovens com mais de 17 anos de idade e tem a duração de 40 minutos para ser realizado. Este dá-nos um resultado total de quociente emocional (QE) e as cinco escalas compostas de QE compreendem os resultados de 15 subescalas (vide quadro 2.12).

QUADRO 2.12 - Escalas compostas e subescalas do EQ-i de Bar-On.

ESCALAS COMPOSTAS	SUBESCALAS: competências e habilidades avaliadas por cada subescala
<i>QE Intrapessoal</i>	AR (auto-respeito) – capacidade de ter consciência, entender, aceitar-se e respeitar-se a si próprio; AE (autoconsciência emocional) – capacidade para reconhecer e entender as emoções dos indivíduos; AS (Assertividade) – capacidade para expressar sentimentos, crenças e pensamentos e ser capaz de defender os seus direitos de forma não destrutiva; IN (Independência) – capacidade para controlar e dirigir os seus pensamentos e ações e não ser dependente das emoções; RP (Realização Pessoal) – capacidade para realizar-se a si próprio. Fazer o que quer e o que acha que deve fazer.
<i>QE Interpessoal</i>	EM (Empatia) – capacidade para ter consciência, entender e apreciar os sentimentos do outro; RS (Responsabilidade Social) – capacidade de se demonstrar como um membro cooperativo, contributivo, e construtivo do grupo social de que faz parte; RI (Relacionamento Interpessoal) – capacidade para estabelecer e manter relacionamentos mutuamente satisfatórios caracterizados pela proximidade emocional, pela intimidade e pelo ato de dar e receber afeto.

<i>QE de administração do stress</i>	TS (Tolerância ao Stress) – capacidade para suportar eventos adversos, situações stressantes e emoções fortes sem ‘quebrar’, lidando com o stress de forma ativa e positiva; CI (Controlo dos impulsos) – capacidade para resistir ou atrasar um impulso ou uma tentação para agir e de controlar as próprias emoções.
<i>QE de adaptabilidade</i>	TR (Teste de realidade) – capacidade para avaliar a correspondência entre o que é experimentado interior e subjetivamente e o que existe externa e objetivamente; FL (Flexibilidade) – capacidade para ajustar os próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos a situações e condições em mudança; PS (Resolução de problemas) – capacidade para identificar problemas pessoais e sociais e de resolvê-los de forma eficaz.
<i>QE de humor geral</i>	OP (Otimismo) – capacidade para conseguir ver o lado mais positivo das coisas mesmo perante adversidades; FE (Felicidade) – capacidade para se sentir satisfeito com a própria vida, gostar de si, dos outros e de se divertir e expressar emoções positivas.

Construído a partir de Bar-On In Bar-On e Parker, 2002

Os resultados obtidos são analisados pelo computador e apresentados de forma numérica, verbal e gráfica. “Os dados brutos são automaticamente tabulados e convertidos em resultados-padrão, baseados numa média de 100 e desvios padrão de 15” (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:267-268). De acordo com o autor, esta estrutura de classificação assemelhasse a diversas medidas de inteligência cognitiva (QI), por esse motivo cunhou o termo quociente emocional (QE).

Quanto à classificação, um indivíduo que apresente resultados medianos e acima da média é considerado um indivíduo emocional e socialmente inteligente, um indivíduo eficaz no seu funcionamento emocional e social. De um modo geral,

“quanto maiores os resultados, mais positivas serão as previsões de funcionamento eficaz ao confrontar pressões e exigências ambientais [...] resultados baixos sugerem uma incapacidade de obter sucesso na vida e a possível existência de problemas emocionais, sociais e comportamentais” (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:267-268).

A normalização da versão publicada do EQ-i utilizou uma amostra de 4 mil participantes dos Estados Unidos e Canadá, sendo 49% dos indivíduos do sexo masculino e 51% dos indivíduos do sexo feminino. Da amostra faziam parte 79% de indivíduos brancos, 8% de asiático-americanos, 7% de afro-americanos, 3% de hispânicos, 1% de nativos americanos e 2% de outros participantes (Bar-On, 1997 b referido por Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:267-268).

A análise sobre a influência da idade e do sexo dos indivíduos nos resultados do EQ-i permitiram constatar que (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:268-269):

- **Idade** – os grupos mais velhos apresentaram resultados mais elevados do que os grupos mais jovens na grande maioria das escalas. Os participantes com mais de 50 anos obtiveram os resultados médios mais elevados, assim como se verificou um aumento de inteligência social e emocional com a idade, em crianças e adolescentes;
- **Sexos** – não existem grandes diferenças quanto à competência emocional e social total. Existem diferenças significativas em alguns componentes fatoriais.
 - As mulheres apresentam aptidões interpessoais mais fortes, são mais conscientes das emoções, demonstram mais empatia, relacionam-se melhor do ponto de vista interpessoal e agem de maneira socialmente mais responsável do que os homens.
 - Os homens possuem uma capacidade mais alta ao nível intrapessoal, de administração do stress e de adaptação. Possuem ainda maior auto-respeito, são mais independentes, flexíveis e otimistas e resolvem melhor os problemas.

No que concerne à idade, o autor do EQ-i (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:269) considera os dados interessantes no sentido em que, no caso da inteligência cognitiva, esta aumenta significativamente até aos 17 anos começando a decrescer lentamente a partir daí. No caso da inteligência social e emocional, esta aumenta com a idade.

As diferenças observadas nos homens em termos de aptidões interpessoais, no campo da empatia e da responsabilidade social poderiam, segundo o autor, explicar o porquê da psicopatia ser verificada mais em homens do que em mulheres (American Psychiatric Association, 1994 Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:267-268).

Quanto às diferenças entre grupos étnicos, não foram encontradas diferenças significativas em inteligência social e emocional quando comparados os vários grupos.

A avaliação da intercorrelação das diferentes subescalas de EQ-i revelou uma média de 0,50 e a correlação das subescalas com a escala de impressão positiva revelou

uma média de 0,19 indicando que as diferentes subescalas não são socialmente tendenciosas. “Assim, conclui-se que as subescalas e o inventário como um todo são relativamente independentes de um fator de desejo social, o que significa que elas fornecem informações únicas (Jackson, 1974 cit. Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:269).

No que diz respeito à consistência interna, esta foi examinada em diversas amostras populacionais um pouco por todo o mundo. Verificou-se que os coeficientes alfa de Cronbach médios são altos em todas as subescalas (variando entre o mínimo de 0,69 e o máximo de 0,86) e apresentava um coeficiente de consistência interna médio de 0,76 para os sete países examinados no manual técnico do EQ-i (Bar-On, 1997b cit. Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:270).

Quanto à confiabilidade e estabilidade do teste, este apresentou um coeficiente de estabilidade de 0,73 (Idem).

Quanto à sua estrutura, esta foi examinada através da análise fatorial onde se procurou examinar os resultados de se agrupar de forma lógica os principais fatores que estariam relacionados com a inteligência emocional e social (ESI). Na análise confirmatória excluíram-se os itens que apresentaram cargas em dois factores: a independência, auto-realização, otimismo, felicidade e responsabilidade social.

Desta forma, a estrutura fatorial do EQ-i (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:271) passou a ser composta por 10 fatores: (1) auto-respeito; (2) relacionamento interpessoal; (3) controlo de impulsos; (4) resolução de problemas; (5) autoconsciência emocional; (6) flexibilidade; (7) teste de realidade; (8) tolerância ao stress; (9) assertividade; (10) empatia.

Para o autor os cinco fatores que foram excluídos podem apresentar-se como importantes correlatos e facilitadores do conceito. Neste sentido, “os 10 componentes fundamentais e os cinco facilitadores descrevem e predizem o comportamento emocional e socialmente competente (...)” (Idem).

Para a validação do EQ-i foram muitos os instrumentos usados (MSCEIT, TMMS, 16PF, entre outros). Estes foram usados em simultâneo com o EQ-i, desde 1983, em amostras populacionais diversas e em várias partes do mundo.

Os resultados obtidos medem a inteligência social e emocional tendo em conta a forma como a escala total de QE se correlaciona com outras medidas que analisam esse conceito ou aspetos estreitamente relacionados com ele. Assim, esses resultados “sustentam a noção de que a inteligência emocional e social, conforme conceitualizada pelo modelo de Bar-On, é uma variedade de aptidões emocionais, pessoais e sociais” (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:273) que vão influir na eficácia com que o indivíduo lida com as situações que surgem no dia-a-dia. Para tal é necessário que este indivíduo tenha consciência das suas emoções, as entenda e as saiba controlar eficazmente.

No sentido de avaliar a validade divergente do modelo de Bar-On e medir a inteligência social e emocional o EQ-i foi aplicado com outras medidas de inteligência cognitiva (QI) concluindo-se que não existe uma relação significativa entre QE e QI. “O resultado total do QE no EQ-i apresentou uma correlação de 0,12 com o resultado do QI total na Wechsler Adult Intelligent Scale (WAIS; Wechsler, 1958) [...] e 0,01 com a Raven Standard Progressive Matrices” (Bar-On In Bar-On e Parker, 2002:281).

2.4.4.2. Modelo de Goleman e o Emotional Competence Inventory (ECI)

Daniel Goleman ficou reconhecido pela publicação do livro *Inteligência Emocional*, na década de 90, onde mostrou ao mundo as descobertas que ao longo de cerca de uma década giraram em torno da inteligência emocional.

Para o autor a inteligência emocional abarca “(...) o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos” (Goleman, 1997:20). Neste sentido, poderia ser definida como “(...) a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma, e persistir a despeito de frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e ter esperança” (Ibidem: 54). Este apresenta-se como um conceito que incorpora a complexidade da capacidade da pessoa e que por esse motivo foi caracterizado em termos de capacidades múltiplas.

Na sua perspetiva de inteligência emocional, tendo em conta o desempenho do indivíduo, Goleman define competência emocional como “(...) uma capacidade aprendida, baseada na inteligência emocional e que resulta em um desempenho notável no trabalho” (Boyatzis, Goleman e Rhee In Bar-On e Parker, 2002:253). Neste sentido, uma pessoa pode apresentar um grande nível de empatia para com os outros mas não ser capaz de lidar com os clientes por não ter desenvolvido competências ao nível do atendimento a clientes. Para que um indivíduo apresente uma competência emocional como Atendimento ao Cliente requer que este tenha Consciência Social (definida por Goleman como um dos grandes domínios da IE, de acordo com o seu modelo mais recente).

No entanto, e de acordo com Goleman (2001:2) as competências emocionais são habilidades aprendidas. Isto significa que, embora um indivíduo apresente predisposição para a consciência social, não garante que este tenha dominado a aprendizagem adicional necessária para lidar de forma hábil com um cliente, mas antes que apenas tem o potencial para se tornar hábil em tais competências.

Deste modo, apesar da IE determinar o nosso potencial para aprender as competências práticas com ela relacionadas, a nossa competência emocional mostra-nos quanto desse potencial conseguimos usar, através da aprendizagem e domínio de competências, e traduzir essa inteligência em capacidades *on-the-job*.

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

No seu modelo inicial Goleman distribuiu as competências emocionais por cinco domínios, 1) Autoconsciência; 2) Autorregulação; 3) motivação; 4) Empatia; 5) Aptidões sociais (vide quadro 2.11).

QUADRO 2.13 - Competências emocionais e domínios do modelo de Goleman

DOMÍNIO		COMPETÊNCIAS
Competências pessoais	<u>Autoconsciência</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consciência emocional ✓ Auto-Avaliação precisa ✓ Autoconfiança
	<u>Autoregulação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autocontrolo ✓ Honestidade ✓ Consciência moral ✓ Adaptabilidade ✓ Inovação
	<u>Motivação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivação para a realização ✓ Compromisso ✓ Iniciativa ✓ Otimismo
Competências Sociais	<u>Empatia</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender os outros ✓ Desenvolver os outros ✓ Orientação para ajudar ✓ Valorizar a diversidade ✓ Consciência política
	<u>Aptidões Sociais</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Influência ✓ Liderança ✓ Catalisar mudanças ✓ Construir laços ✓ Colaboração e cooperação ✓ Capacidade de estar em equipa

construído a partir de Boyatzis, Goleman e Rhee In Bar-On e Parker, 2002

Contudo, no seu modelo mais recente, e após uma análise cuidadosa das competências definidas e da sua correlação, Goleman, Boyatzis e Rhee (2000 In Goleman, s.d:2) definem quatro grandes domínios de IE - a Autoconsciência, a Autogestão, a Consciência Social e a Gestão de Relações - e vinte competências emocionais

A primeira componente da IE é a **Autoconsciência**, ou o conhecimento acerca dos próprios sentimentos. John Mayer e Stevens (1994 In Goleman, s.d:4) utilizaram o termo meta-humor para designar os aspetos principais desta componente. António Damásio (como vimos no ponto deste capítulo), salienta o fato de que pacientes com lesões cerebrais revelam dificuldade em sentir e refletir acerca dos seus estados emocionais, por apresentarem interrupções na ligação amígdala ao córtex pré-frontal, como é o caso dos alexitímios.

As competências que preenchem esta componente são:

Autoconsciência emocional – importância de reconhecer os próprios sentimentos e perceber a sua influência ao nível do seu desempenho. Importante na perceção e compreensão dos nossos pontos fortes e fracos.

2) Autoavaliação precisa – ter consciência das suas capacidades e limitações, procurar feedback, aprender com os erros e procurar melhorar. Encarar o trabalho em equipa como de forma complementar as nossas falhas ou pontos fracos.

3) Autoconfiança – Acreditar em si, no seu valor e nas suas capacidades.

A segunda componente, **Autogestão**, traduz a capacidade para regular sentimentos perturbadores, como a ansiedade e a raiva, e para inibir a impulsividade emocional. Autores verificaram que as diferenças individuais ao nível da atividade metabólica da amígdala seriam responsáveis por níveis maiores de distress e disforia.

Esta componente abrange seis competências:

1) Autocontrolo emocional – traduz-se pela ausência de sofrimento e sentimentos perturbadores. Saber lidar com situações stressantes ou pessoas hostis de forma positiva, sem responder na mesma moeda.

2) Honestidade – Transmitir aos outros os seus valores, princípios, intenções e sentimentos e agir de acordo com os mesmos. Indivíduos honestos apresentam frontalidade, assumem os seus erros e confrontam os outros com os seus erros.

3) Conscienciosidade – Ser cuidadoso e autodisciplinado em relação a compromissos e responsabilidades que tenham sido assumidas.

4) Adaptabilidade – Abertura a novas ideias e desprendimento sobre as antigas, de forma a adaptar-se melhor às novas exigências. Ser resiliente permite ao indivíduo manter-se confortável com a ansiedade e a incerteza, revelar criatividade e aplicar as novas ideias para alcançar resultados.

- 5) Orientação para os resultados – Ser otimista e procurar melhorar de forma continuada o seu desempenho. Estes indivíduos incentivam ao desenvolvimento de novas ideias, assumem riscos calculados e são otimistas perante as adversidades.
- 6) Iniciativa – Agir antes de ser forçado por elementos externos. Agir antecipadamente para evitar problemas ou tirar vantagem de oportunidades antes que outros se apercebam das mesmas.

A componente **Consciência Social** abrange a empatia. Estudos revelam que a amígdala também desempenha um papel importante nesta componente. Pacientes com lesões na amígdala apresentam diminuição na capacidade de ler emoções negativas através de sinais não-verbais, em particular a raiva e o medo e para avaliar a honestidade dos outros (Goleman s.d.:8)

As competências que envolvem esta componente são:

- 1) Empatia – Esta competência permite ao indivíduo ter consciência das emoções, preocupações e necessidades do outro, através de sinais não-verbais, como o tom de voz ou a expressão facial. A empatia requer autoconsciência uma vez que, a compreensão dos sentimentos dos outros advém da compreensão dos nossos próprios sentimentos.
- 2) Orientação para o serviço – Ser capaz de identificar as necessidades e preocupações de clientes e procurar satisfazê-los com produtos e serviços disponíveis.
- 3) Consciência organizacional – capacidade para ler as correntes de emoções e realidades políticas em grupos. Permite a construção de alianças que permite ao indivíduo exercer influência independentemente do seu papel profissional. Implica a capacidade para ler situações de forma objetiva e sem distorções, permitindo uma maior eficácia nas respostas.

A **Gestão de Relações**, ou **Competências Sociais**, dizem respeito à capacidade de compreender as emoções e nos deixarmos influenciar pelas emoções dos outros. A Autoconsciência Emocional e a Consciência Social são duas vias neste sentido. A autoconsciência permite-nos uma autogestão eficaz dos nossos sentimentos e a

consciência social (a empatia) vai permitir, neste sentido, o desenvolvimento das competências sociais.

Esta componente inclui as competências:

- 1) Desenvolver outros – Envolve o conhecimento das necessidades de desenvolvimentos dos outros, facilitar e potenciar esse desenvolvimento;
- 2) Influência – Envolve a persuasão, a gestão e manipulação eficaz das emoções dos outros. Perceber as reações dos outros e ajustar as suas respostas às mesmas, no sentido de promover uma melhor interação. Requer que os indivíduos sejam genuínos e capazes de dar prioridade a metas coletivas à frente dos seus interesses.

3) Comunicação – Indivíduos com esta competência são eficazes em transmitir e receber informação emocional, em lidar com questões difíceis de forma direta, em saber ouvir e partilhar informações e promover uma comunicação aberta e recetiva a boas e más notícias. O diálogo saudável depende da sintonia que se conseguir estabelecer com os estados emocionais dos outros e o controlo do impulso para a resposta permite a construção de ambientes mais saudáveis.
- 4) Gestão de conflitos – Detetar os problemas quando ainda se estão a desenvolver e tomar medidas para acalmar os envolvidos. Saber ouvir e ter empatia é fundamental para lidar com pessoas e situações difíceis, com diplomacia e incentivando ao debate.
- 5) Liderança – inspirar os outros a trabalhar em equipa tem em perspetiva objetivos e metas comuns. Saber orientar o desempenho dos outros, responsabilizá-los e, simultaneamente, dar o exemplo.
- 6) Catalisador de mudança – capacidade para reconhecer as necessidades de mudança, ultrapassar barreiras e incitar os outros a perseguir novos objetivos.
- 7) Construção de laços – cultivar relações com indivíduos com conhecimentos diferentes ou de áreas de trabalhos diferentes (que estejam acima ou abaixo de si em termos de hierarquia) e que possam mais tarde tornar-se recursos cruciais.

- 8) Colaboração e trabalho em equipa – ter consciência de que o trabalho em equipa depende da IE coletiva, envolvendo a partilha de sentimentos positivos e negativos, bom e mau humor entre os seus membros. A colaboração e o trabalho em equipa aumenta a produtividade de uma equipa e o espírito de entreajuda.

No sentido de avaliar até que ponto essas competências influem nas ações e desempenho no trabalho dos indivíduos, foi criado o Emotional Competence Inventory (ECI), uma ferramenta de 360º, que nasce a partir do questionário de avaliação de competências gerais de gestão, desenvolvido por Boyatzis, em 1991 denominado Self-Assessment Questionnaire – SAQ - (Boyatzis, 1994; Boyatzis, Cowen e Kolb, 1995, Boyatzis, Leonard, Rhee e Wheeler, 1996; Boyatzis, Murphy e Wheeler, 1997 In Bar-On e Parker, 2002:253).

O ECI compreendeu cerca de 40% do questionário anterior e incluiu novos itens para competências que anteriormente não tinham tido enfoque e analisou gerentes, executivos e líderes, no sentido de distinguir os trabalhadores mais brilhantes.

Definição e Desenvolvimento do ECI

Como vimos anteriormente, o ECI nasce a partir do Self-Assessment Questionnaire, e como tal beneficiou da validação de inúmeras competências deste. Estas haviam sido validadas, em centenas de estudos, a partir da comparação do desempenho de competências de gerentes, executivos e líderes da América do Norte e do desempenho de grupos de ocupações de inúmeras organizações industriais na Itália e numa grande instituição financeira no Brasil (Boyatzis et al. In Bar-On e Parker, 2002:254).

Neste sentido, A confiabilidade e a validação do conceito foram estabelecidas em comparação com outras medidas de questionários e medidas comportamentais codificadas em fitas de vídeo e de áudio além de inúmeros estudos longitudinais do desenvolvimento de competências (Boyatzis et al. a ser publicado In Bar-On e Parker, 2002:254).

O ECI 1.0 solicita que o respondente se descreva ou descreva a outra pessoa em cada um dos itens numa escala de Lickert de 1 a 7 avaliando o comportamento do indivíduo em cada uma das quatro dimensões da IE.

Após algumas revisões surge o ECI 2.0 que apresenta a reclassificação de algumas escalas e a integração de novos comportamentos (Idem). Este comporta 110 ítems sendo cada competência avaliada com um mínimo de três ítems.

Os sujeitos devem descrever-se a si próprios e aos outros em cada um dos ítems apresentados numa escala tipo Lickert de seis pontos, contrariamente á versão 1.0. Neste sentido, o 1 corresponde a um comportamento esporádico, e o 6 a um comportamento repetido.

O ECI contempla duas formas de avaliação, a medida de autorrelato em que se pede ao indivíduo que estime sobre determinados comportamentos e a avaliação por parte de um observador externo, sejam companheiros de trabalho ou superiores. Neste sentido, se “si recurrimos al superior inmediato, a los colaterales y a los subordinados, se utiliza lo que se denomina el ‘Enfoque 360º’. Si suprimimos a los colaterales o subordinados, se utiliza el ‘Enfoque 180º’” (Pacheco et al., 2004:220)

2.4.4.3. O Modelo de Salovey e Mayer, a MEIS e o MSCEIT

Em 1990 Peter Salovey e John Mayer publicam um artigo onde desenham um corpo de saberes que começa por ser mal escrutinado pelos jornais e livros e que entra no subcampo da psicologia. Os estudos que até aí haviam sido realizados procuraram avaliar a forma como as pessoas comunicavam as emoções e como as utilizavam na resolução de problemas.

Para os autores esta apresentava-se como uma pesquisa diferente da tradicionalmente feita até então sobre a cognição e o afeto porque “(...) it concentrates not on memory or judgment *per se*, but on more general contributions of emotionality to personality” (Mayer e Salovey, 1990:190). Neste sentido, definindo conceitualmente toda a pesquisa que havia sido feita poder-se-ia ter um corpo de saberes consistente e de grande utilidade para a área da psicologia.

A pesquisa sobre o humor, as emoções e os sentimentos levaram à conceptualização inicial da teoria da inteligência emocional que perfazia um conjunto de processos mentais conceptualmente relacionados com a informação emocional (vide figura 2.5).

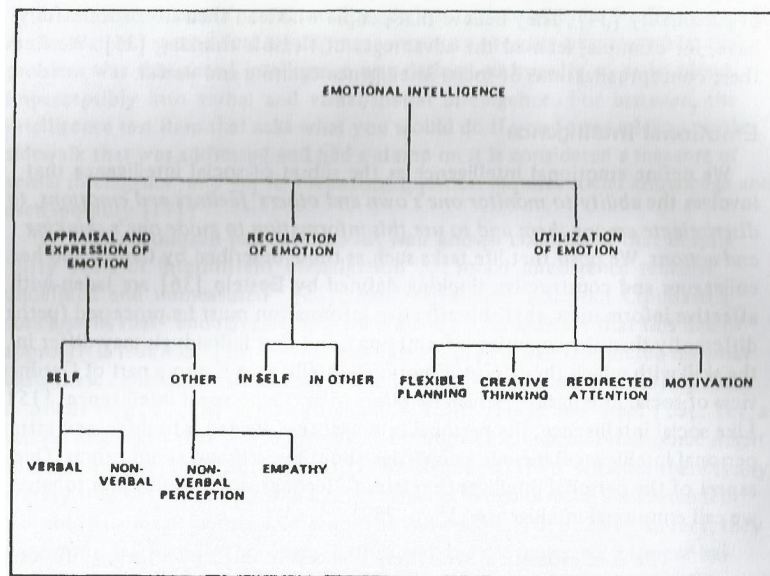


FIGURA 2.5 – Conceptualização da Inteligência Emocional. Mayer e Salovey, 1990

Tal como é demonstrado pelo quadro acima, esses processos mentais incluem:

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

a) A avaliação e expressão das emoções pode ser feita em relação ao próprio e aos outros:

Emoções no próprio

De acordo com Salovey e Mayer (1990:191), assim que a informação emocional entra no sistema perceptivo, são desencadeados os processos subjacentes à inteligência emocional que nos vão permitir expressar e avaliar corretamente os sentimentos. Pode-se considerar a existência de leis que regulam essa avaliação, que vai determinar as diferentes expressões emocionais e que podem ser expressas de forma verbal e não-verbal.

As manifestações verbais das emoções são expressas através da linguagem. Neste sentido, a aprendizagem acerca das emoções está de certa forma dependente da capacidade do indivíduo de falar claramente sobre as mesmas. Esta aprendizagem social interage com a capacidade para a introspeção e para formular proposições coerentes com base nessa introspeção.

De acordo com os autores supracitados, o termo alexitimia surge neste contexto referindo-se aos indivíduos que são incapazes de avaliar e expressar verbalmente as suas emoções (Ibidem:191).

A avaliação das manifestações não-verbais das emoções é a mais usual. Muitos pesquisadores têm explorado as avaliações não-verbais de expressão de emoção, partindo dos estudos de Darwin, da expressão facial.

Para Salovey e Mayer a capacidade para avaliar e expressar corretamente as emoções é parte integrante da inteligência emocional. Desta forma, as pessoas que têm esta capacidade mais desenvolvida são capazes de perceber de forma mais precisa e rápida as suas emoções e transmiti-las aos outros. Neste sentido, estas pessoas emocionalmente inteligentes conseguem identificar de forma mais precisa os seus sentimentos e deste modo dar respostas mais apropriadas.

Estas capacidades consideram-se emocionalmente inteligentes uma vez que, requerem o processamento da informação emocional pelo organismo e exigem um nível mínimo de competência para um funcionamento social adequado.

Emoções nos outros

No que diz respeito à avaliação e perceção das emoções em relação aos outros Salovey e Mayer (1990:193) consideram ser importante:

- a perceção não verbal das emoções. Neste sentido, importa que o indivíduo seja capaz não só de perceber as emoções em si próprio mas também nos outros que o rodeiam permitindo, desta forma, o estabelecer de uma cooperação interpessoal mais eficaz
- a empatia - definida como a capacidade para compreender os sentimentos dos outros e experimentá-los em si próprio (Idem). A

aproximação ao outro neste sentido irá possibilitar ao indivíduo experimentar menos stress e uma maior satisfação e bem estar em relação aos outros e à vida. Esta deverá ser considerada uma característica central da inteligência emocional e estudos apontam para a sua relação com o comportamento altruísta.

De acordo com o que foi abordado, a habilidade para reconhecer as reações emocionais nos outros e a capacidade para responder de forma empática levam o indivíduo a escolher comportamentos socialmente adaptativos e constituem-se como uma componente da inteligência emocional. Estas conduzem o indivíduo ao estabelecimento de uma boa rede de relações interpessoais.

Deste modo, os indivíduos que demonstrem estas capacidades serão vistos e considerados pelos outros como “genuínos” e “calorosos” enquanto os indivíduos que não apresentam estas capacidades são vistos como “frios” e “grosseiros” (Salovey e Mayer, 1990:194).

b) Regulação das emoções

No que diz respeito à regulação das emoções, Salovey e Mayer (1990:195) consideram que os indivíduos experimentam, de forma direta e reflexiva diferentes estados de humor, sendo essa reflexão importante para que estes tenham conhecimento não só do seu estado de humor, como do dos outros. Desta forma, é esta experiência que se vai traduzir na capacidade de avaliar e regular as emoções.

Regulação das emoções no próprio

Existe uma grande variedade de experiências sobre os humores que cada um de nós tem. Esta variedade de experiências pode ser considerada como o resultado de um sistema regulatório que monitoriza, avalia e por vezes atua para provocar mudanças de humor. Salovey e Mayer (1990:196) chamam a este processo de meta-experiências de humor e salientam que apesar de muitos aspetos da regulação do humor ocorrerem automaticamente (por exemplo, quando ficamos tristes por o nosso amigo ter tido um acidente) algumas meta-experiências de humor são conscientes e analisadas pelo indivíduo.

A ocorrência de um determinado estado de humor e a junção da meta-experiência de humor (análise dos humores que são ou não típicos ou aqueles que são ou não compreensíveis) vai ajudar o indivíduo a perceber e a determinar quais as situações que lhe provocam certos humores. Neste sentido, se o indivíduo se sente agradavelmente bem a fazer uma determinada atividade, como correr ou jogar golfe, por exemplo, é natural que este procure essas atividades sempre que sentir necessidade de obter esse estado de humor.

De forma, similar, os autores salientam ainda o facto de que a regulação do humor dos indivíduos também é feita pela escolha e associação que este faz com diferentes pessoas. Com efeito, se o indivíduo se associa a pessoas cujo sucesso não o ameaça, este é levado a sentir-se bem com essas pessoas e a sentir orgulho em si; caso contrário, se este se associar a pessoas que têm sucesso em áreas que considera mais importantes esse facto pode levar a estados afetivos negativos, como a inveja (Solovey e Mayer, 1990:196).

Neste sentido, os indivíduos tendem a manter os humores positivos e a evitar os negativos, através da procura de informações em si que os ajudem a olhar para si de forma positiva.

A experiência de meta-humor vai permitir ao sujeito provocar mudanças de humor em si através de um aumento significativo de experiências internas positivas. A persistência de um humor negativo é devastante para o bem-estar físico e psicológico do indivíduo. Deste modo, é importante que este tenha capacidade para inverter esse estado assumindo o seu humor como algo controlado e que vai mudar.

Regulação das emoções nos outros

Para Salovey e Mayer (1990:197) inteligência emocional inclui a capacidade para regular e alterar as reações afetivas dos outros. Com efeito, um orador emocionalmente inteligente poderá suscitar no seu público as reações que está à espera. De igual forma, um indivíduo emocionalmente inteligente e que pretende candidatar-se a um emprego, compreende que se adotar certos comportamentos, como prontidão de resposta, boa articulação do discurso ou escolher uma roupa adequada poderá criar uma boa impressão e conseguir o que pretende.

De um modo geral, os autores consideram que a integração da regulação das emoções na inteligência emocional vai conduzir a estados de humor mais conscientes e adaptados ao próprio e aos outros (Idem, pág.198).

Os indivíduos emocionalmente inteligentes devem, não só ser capazes de regular as emoções em si e nos outros, como fazer uso desses processos de forma a atingir determinados objetivos, potenciadores de uma maior satisfação pessoal.

Assim, são capazes de melhorar o seu humor e o dos outros, gerindo de forma positiva as suas emoções com vista ao aumento da motivação e à obtenção de determinados objetivos considerados importantes.

Pelo lado negativo, os indivíduos que utilizem esta capacidade para comportamentos considerados antissociais poderão criar cenários de manipulação e conduzir outros para caminhos destrutivos.

C) Utilização da Inteligência Emocional

De acordo com Salovey e Mayer (1990:199) os indivíduos utilizam de maneira diferente a capacidade para manipular as suas emoções de modo a facilitar a resolução de problemas. E estas, por sua vez, influenciam de forma subtil mas sistemática os mecanismos e estratégias envolvidas na resolução de problemas.

Isto porque (1) as variações nas emoções permitem o desenhar de muitos cenários e planos para o futuro; (2) as emoções positivas podem alterar a organização da memória de modo a que o material cognitivo seja melhor integrado e possa haver um maior relacionamento de ideias; (3) a emoção ajuda na interrupção de sistemas complexos, permitindo o redirecionar da atenção de um determinado nível de processamento para outras necessidades mais prementes; (4) as emoções e os humores podem ser usados para motivar e ajudar ao desempenho em tarefas intelectuais complexas (Idem).

Utilizar as emoções de forma inteligente poderá traduzir-se em (Salovey e Mayer (1990:200):

- **Planeamento Flexível** – indivíduos que compreendem as oscilações de humor conseguem perspetivar diferentes cenários em relação ao seu futuro e elaboram diferentes planos para o seu futuro, sentindo-se melhor preparados para retirar proveito das oportunidades que possam surgir.
- **Pensamento Criativo** – o humor pode facilitar a resolução de problemas devido ao impacto que tem sobre a organização da memória e o uso das informações nela contidas. Neste sentido, uma maior clareza na forma de arrumar a informação poderá ter um impacto positivo na resolução de problemas de forma criativa. Indivíduos mais felizes conseguem descobrir mais facilmente formas de organizar e categorizar a informação, de modo a relembrá-la mais facilmente.
- **Atenção redirecionada pelo humor** – as emoções têm um grande poder sobre a nossa atenção. Quando as pessoas dão ouvidos aos seus sentimentos podem ser desviadas de um problema permanente para outro que no momento apresente maior importância. Por exemplo, um indivíduo que esteja com problemas conjugais, não se consegue concentrar nos problemas habituais e rotineiros do trabalho devido à dor que lhe é causada pelo seu problema pessoal. Neste sentido, os indivíduos podem aprender a gerir as suas emoções e a redirecionar a sua atenção definindo prioridades quanto às exigências internas e externas.
- **Emoções motivadoras** – o humor pode ser usado como motivação no sentido de tornar o indivíduo mais persistente perante tarefas que sejam desafiantes. Por exemplo, a ansiedade perante um teste pode ser canalizada para um maior estudo. Indivíduos que tenham uma atitude positiva perante a vida desenvolvem mecanismos internos que lhes permitem lidar melhor com os problemas e obter melhores resultados e recompensas em relação a si e aos outros.

De um modo geral, os indivíduos que fazem uso da sua inteligência emocional encontram-se em vantagem na resolução de problemas diários, pois fazem-nos de forma mais adaptativa. Uma vez identificado um problema, estes indivíduos são capazes de ser mais criativos e flexíveis na sua resolução e estão mais aptos para integrar aspetos de natureza emocional na escolha da solução.

Esta forma de abordar os problemas e as questões da vida é contemplativa da experiência interna do indivíduo e dos outros.

No modelo mais recente de inteligência emocional de Mayer e Salovey, (referenciado por Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:95) a inteligência emocional age de acordo com os sistemas cognitivo e emocional de forma preferencialmente unitária e é subdividida em quatro divisões: (I) Percepção Emocional, (II) Integração Emocional, (III) Entendimento Emocional, (IV) Administração Emocional.

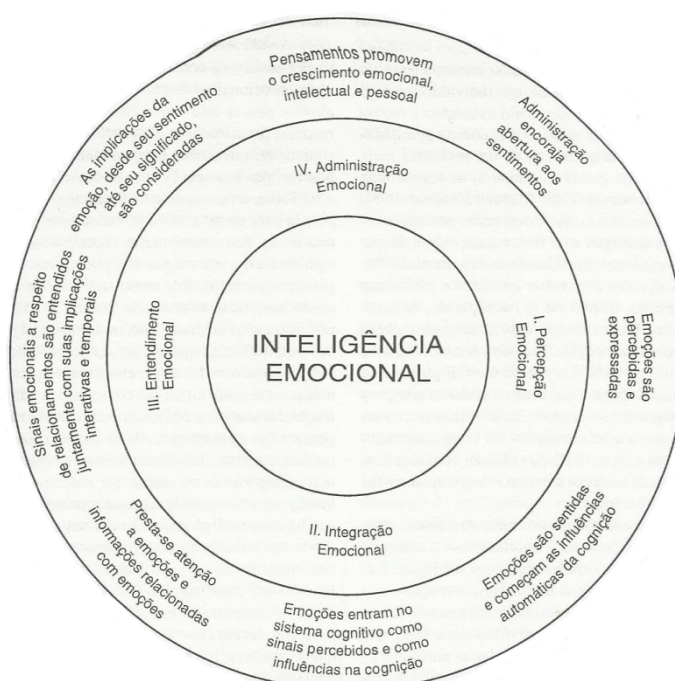


FIGURA 2.6 – Representação circular do modelo de quatro divisões da inteligência emocional de Mayer e Salovey, 1997. In Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002

De acordo com os autores, a primeira das divisões envolve o reconhecimento e a recolha de informações do sistema de emoção e a segunda e terceira divisão envolvem o processamento de informações emocionais dando enfoque à resolução de problemas.

Em relação à aprendizagem das habilidades de inteligência emocional, que se vão fazendo ao longo da vida, os autores, supracitados, elaboraram um diagrama (vide figura 4) onde representam a distribuição dessas capacidades (a desenvolver ao longo da

vida), sendo que as capacidades que emergem relativamente cedo no desenvolvimento do ser humano encontram-se nos quadros à esquerda de cada ramificação e as que se desenvolvem mais tarde encontram-se à direita.



FIGURA 2.7– Habilidades Emocionais. Retirado de Salovey e Mayer, 1999.

A percepção, avaliação e expressão da emoção refere-se à forma como somos capazes de identificar e perceber emoções e conteúdo emocional. A percepção emocional “(...) envolve registrar, prestar atenção e decifrar mensagens emocionais demonstradas em expressões faciais, tom de voz, objetos de arte e outros artefatos culturais” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:45).

Os bebés e as crianças aprendem desde cedo a identificar os seus estados emocionais e os dos seus pais e a agir de acordo com os mesmos. Por exemplo, quando se sente sozinho e com medo a criança chora à procura do carinho e protecção do adulto. De igual modo, uma criança é capaz de perceber quando a mãe está irritada e precisa de um abraço ou beijinho. Mais tarde desenvolvemos a capacidade de identificar e descrever concretamente aquilo que sentimos. Desta forma, se perguntarmos a um

adulto como se sente antes da apresentação de um trabalho perante dezenas de pessoas, ele poderá responder que se sente ansioso, nervoso, com medo que algo possa correr mal.

Quando se diz que a emoção facilita o acto de pensar estamos a considerar o facto de a emoção ter influência ao nível do pensamento. Por exemplo, uma pessoa que esteja de bom humor e de bem com a vida é mergulhada em pensamentos optimistas e uma pessoa que esteja de mau humor é assolada por pensamentos pessimistas em relação a si, aos outros ou às suas capacidades. De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:94) as emoções como “organizações complexas dos aspetos fisiológicos, emocional-experimental, cognitivo e consciente da vida mental” podem entrar no sistema cognitivo como sentimentos percebidos (o caso da pessoa que identifica o que sente) ou como cognições alteradas (como é o caso da pessoa que pensa “não valho para nada”).

Compreender e analisar as emoções utilizando o conhecimento emocional, abarca a capacidade de reconhecer, compreender as emoções e a empregá-las adequadamente em diferentes situações.

O controlo reflexivo de emoções ou administração das emoções, no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual, diz respeito à capacidade de controlar conscientemente as emoções de forma a tolerar as emoções agradáveis ou desagradáveis quando estas surgem.

Para Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:94) “(...) um indivíduo emocionalmente inteligente deve lidar regularmente com estados de instabilidade de humor [e nesse sentido] a administração das emoções é plástica por necessidade”, permitindo que uma pessoa aja de forma adequada com a situação e de acordo com aquilo que sente no momento. Os autores consideram ainda que ser emocionalmente inteligente não significa que o indivíduo deve manter-se num local onde se sente mal ou salvar um casamento, pelo contrário. O que poderá levar ao considerar dessas situações prende-se mais com aspetos da personalidade e desta forma, a inteligência emocional “(...) medida como aptidão não apresenta uma correlação alta com o otimismo, a

alegria, a amizade e outros traços e, ainda assim, prevê importantes resultados na vida” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:94).

A conceptualização da inteligência emocional como aptidão mental e a sua medição com testes objetivos tornam-na numa inteligência unitária (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:94).

Avaliação da IE – escala de aptidões

Muitas questões foram levantadas em relação à medição da inteligência emocional por meio de aptidões e vários foram os estudos que se debruçaram sobre a inteligência social, a comunicação não-verbal ou a percepção emocional que estão diretamente relacionados com a inteligência emocional.

Medir a inteligência emocional como uma inteligência leva a que se procure determinar respostas corretas a problemas diversificados. Para Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:241) se procurarmos perceber a quantidade de felicidade que a análise de uma pintura abstrata pode transmitir ao indivíduo, poderíamos debater-nos com o que considerar como resposta correta. Isto porque, para as pessoas as emoções são muito subjetivas e perante uma obra de arte qualquer resposta estaria correta.

Embora este tipo de interpretação seja legítima, os investigadores supracitados consideram que “(...) existem certas bases para reivindicar ‘respostas certas’ a itens de testes de inteligência emocional, pois existem fundamentos culturais e evolutivos para a consistência das informações comunicadas emocionalmente (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:241).

Em termos biológicos pode-se considerar a existência de uma base emocional comum a diferentes espécies que nos permite reconhecer emoções de felicidade ou de raiva, por exemplo, nos seres humanos e animais (gato e cão). Como vimos no capítulo dedicado às emoções, podem-se considerar ainda a existência de expressões faciais universais da emoção entre os humanos e que perpassam diferentes culturas.

Para Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:242), impor um critério de correção nos testes de inteligência emocional, utilizando uma abordagem de

aptidão mental, implica que ao considerarmos as respostas corretas tenhamos de ter presentes três critérios: critérios do sujeito, critérios de especialistas e critérios de consenso.

Os critérios do sujeito reportam-se à relação existente entre aquilo que o sujeito, quando inquirido, diz que está a sentir e aquilo que aqueles que lhe são próximos também nos dizem em relação ao que este possa estar a sentir, ou seja, se perguntarmos ao sujeito o que sente neste momento e ele nos disser que se sente “triste” esse seria o critério do sujeito e, se perguntássemos às pessoas que lidam com ele, como acham que este se está a sentir e se também nos disserem “triste” essas respostas cumpririam o critério de correção (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:242).

Os critérios de especialistas dizem respeito à análise que os especialistas (psicólogos ou pesquisadores no campo das emoções) após lerem alguns pontos da história do indivíduo conseguem dizer o como este se está a sentir. Caso a resposta dada pelo indivíduo seja coerente com a dada pelos especialistas este torna-se credível.

No que diz respeito ao critério de consenso, este envolve a tomada de opinião de centenas de pessoas. Caso as respostas dadas por estas correspondam às dadas pelo indivíduo este torna-se credível.

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:242), “(...) as correlações entre esses três critérios são geralmente positivas” como mostram as correlações encontradas entre os resultados do sujeito e do consenso em 12 testes de aptidão de inteligência emocional que variaram entre valores baixos de correlação (0,22) e valores muito altos (0,81).

A semelhança entre os métodos permitem identificar as respostas mais plausíveis. Para os autores supracitados o critério do consenso é o melhor meio individual de determinar uma resposta correta uma vez que, o sujeito pode ter tendência para minimizar os seus sentimentos negativos quando inquirido e a comparação de informação de um grande número de pessoas torna os dados mais confiáveis (Mayer e Geher, 1996; Legree, 1995; Mayer, Caruso e Salovey, 1999; referidos por Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:242).

Pedir ao sujeito que faça uma auto-avaliação das suas emoções e que indique claramente aquilo que está a sentir não é muito fácil, apesar de parecer que sim. Indivíduos mais felizes podem descrevê-las de uma determinada forma enquanto indivíduos mais tristes podem descrevê-las de outra. Apesar de existirem meios que ajudam a avaliar os sinais fisiológicos das emoções (atividade cerebral localizada, taxa de batimentos cardíacos acelerada, etc.) podendo compará-los com a auto-avaliação do indivíduo, esses procedimentos requerem muita especialização e equipamento (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:242).

Neste sentido, nos estudos efetuados em laboratório, investigadores verificaram que “(...) a perceção das emoções em si mesmo correlaciona-se significativamente com a capacidade de avaliá-las nos outros (Zuckerman et al. 1975; Zuckerman et al. 1976 referidos por Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:243). Desta forma, as escalas de aptidão da inteligência ao incluírem testes que medem a capacidade dos indivíduos em perceberem as emoções dos outros, através dos seus rostos, vai permitir identificar também a capacidade introspetiva do indivíduo.

No que concerne à fiabilidade das medidas de aptidão da inteligência emocional (se medem uma aptidão de maneira consistente), estas não apresentaram uma fiabilidade muito alta. Os primeiros testes desenvolvidos para avaliar a inteligência emocional apresentaram um índice de fiabilidade na faixa de r de = 0,50. Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:243) consideram estes valores aceitáveis tendo presente o facto de serem os primeiros testes realizados e acrescentam que as novas escalas que desenvolveram apresentam uma consistência interna mais alta.

MEIS E MSCEIT

Tendo presente o modelo de inteligência emocional como aptidão, Mayer e Salovey desenvolvem inicialmente a escala MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) que pretende avaliar a inteligência emocional por meio de aptidões e tendo presente o processamento de informações. Este apresentava-se como um teste de

aptidão com 12 subescalas divididas pelos quatro componentes que definem o modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey (a perceção emocional, a facilitação emocional, o entendimento emocional e a administração das emoções).

A escala MEIS acabou por originar o Mayer, Salovey e Caruso Emotional Intelligence Teste (MSCEIT) que procura produzir um resultado geral de inteligência emocional e resultados específicos para as quatro componentes do modelo (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:243). Cada uma destas componentes é medida por um conjunto de subtestes.

A perceção das emoções é medida através de três subtestes que se debruçam sobre rostos, cenários e imagens. Estes testes procuram reduzir ao mínimo o conteúdo verbal e dessa forma estão organizados de maneira a que as respostas são dadas através de escalas numéricas e rostos que expressam graus variados de cada emoção.

As imagens são mostradas ao utilizador e é-lhe pedido para que descreva de forma quantitativa o que as mesmas lhes transmite em termos de alegria, medo, tristeza, etc. Para cada emoção o utilizador dá a sua resposta utilizando uma escala de cinco pontos. As cores utilizadas na imagem bem como as suas linhas podem sugerir ao utilizador diferentes emoções (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:244).

A Facilitação emocional procura avaliar, através de várias subescalas, se a pessoa utiliza as emoções para facilitar as atividades cognitivas. Numa dessas subescalas, a da sinestesia o utilizador deve estabelecer em termos avaliativos uma comparação entre um sentimento emocional, como o amor, e outras experiências interiores como temperaturas e sabores.

A área entendimento das emoções avalia se os indivíduos são capazes de combinar conjuntos de emoções com outra emoção única, fazendo uma seleção dentro de um conjunto de emoções apresentadas. Por exemplo, pretende-se que o indivíduo combine “alegria e aceitação” e que escolha a emoção que pensa que pode representar: “(a) culpa, (b) desafio, (c) mania, (d) amor, (e) desejo” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:244). Além deste tipo de questões procura-se ainda que o indivíduo identifique o que acontece quando uma emoção se intensifica, por exemplo “jamie sentiu-se cada vez mais feliz, alegre e excitado; se esse sentimento fosse

intensificado, aproximar-se-ia de (a) desafio, (b) admiração, (c) orgulho, (d) paz, (e) êxtase” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:244). Outro tipo de questões colocadas ao indivíduo procuram identificar uma mudança que possa causar uma alteração de humor, por exemplo.

A última área gestão de emoções procura avaliar de que forma o sujeito é capaz de regular as emoções em si e nos outros. Desta forma, é-lhe pedido que indique o que faria perante uma determinada situação no sentido de a mudar (ex. sente-se triste o que pode fazer para reverter a reverter a situação e sentir-se alegre).

MEIS E MSCEIT – Fiabilidade

Os autores dos testes Mayer, Salovey e Caruso consideram que a avaliação da inteligência emocional feita pela MEIS e pela MSCEIT apresenta resultados confiáveis sendo estas escalas boas para medir essa aptidão mental.

Segundo os autores, “os resultados das quatro áreas do MSCEIT [...] apresentaram coeficientes alfa de 0,81 a 0,96, com uma consistência interna de 0,96 para a escala como um todo” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:245). As várias revisões realizadas aos testes permitiram o seu aperfeiçoamento e a exclusão de itens que inicialmente apresentavam um desempenho baixo e diminuía os valores de coeficiente por área.

A consistência interna de grande parte dos testes da MEIS ou grupo de itens do MSCEIT é verificável pelos valores elevados dos coeficientes alfa ($\alpha = 0,85$ a $0,94$ nas quatro subescalas de Perceção emocional). No entanto, algumas subescalas da MEIS apresentaram valores mais baixos de consistência interna ($\alpha = 0,49$ e $0,51$) o que segundo os autores está relacionado com a sua extensão. O aumento de novos itens nas diferentes subescalas permitiu, segundo os autores aumentar a sua consistência interna (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:245).

Estrutura da MEIS

O estudo das intercorrelações dos diferentes (12) testes da MEIS e os resultados obtidos, que são semelhantes aos testes preliminares do MSCEIT, permitiu desenhar a estrutura da inteligência emocional.

Segundo Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:246) a análise fatorial apresenta a inteligência emocional segundo uma hierarquia de dois níveis. “No topo da hierarquia, existe um fator geral de inteligência emocional que representa um grupo bastante coeso de aptidões [...] a perceção emocional, a facilitação emocional, o entendimento emocional, e a administração emocional”. Neste sentido, representa de forma clara o modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey que defendem a existência de uma inteligência geral decomposta em quatro grupos de aptidões.

Inteligência Emocional e outras Inteligências

A comparação da inteligência emocional com outras inteligências permitiu constatar que existe uma relação entre a inteligência emocional e a inteligência verbal, por exemplo, “(...) a correlação entre a MEIS, em uma amostra de 503 adultos, e uma medida de vocabulário foi de $r = 0,36$ ($p < 0,001$), e $r = 0,45$ ($p < 0,001$) em uma amostra de adolescentes” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:246). Contudo, a comparação da MEIS com outros testes de inteligência não verbal, como as Matrizes Progressivas de Raven, mostrou não haver relação entre ambos ($r = 0,005$ n.s.).

Inteligência emocional e desenvolvimento

No que diz respeito às diferenças que se podem encontrar ao nível da idade, as avaliações efetuadas com a MEIS em adultos e adolescentes revelam que os adultos apresentam um desempenho superior ao dos adolescentes em respostas de consenso. Também nas crianças se observaram essas diferenças através da utilização da EISC (Emotional Intelligence Scale for Children, baseada na MEIS).

A Inteligência Emocional como Aptidão: o que prevê?

A inteligência emocional como aptidão define um modelo consistente e que pode ser medido de forma confiável. Este relaciona-se com outras inteligências, embora na maior parte seja independente delas.

A inteligência emocional definida como aptidão e avaliada com as escalas MEIS e MSCEIT é independente de muitas das características da personalidade medidas através de escalas de auto-avaliação de características da personalidade. Exemplo disso, é a correlação existente entre a MEIS e a 16 PF (Mayer, Caruso, Formica e Woolery,

2000 referidos em Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:247) onde se verificaram, num estudo efetuado com 186 estudantes universitários, os valores seguintes:

“(…) 0,13, n.s., com afeto; 0,19, $p < 0,05$, com raciocínio; 0,09, n.s., com estabilidade emocional; 0,05, n.s., com denominação; 0,12, n.s., com vivacidade; 0,02, n.s., com consciência de regras; -0,02, n.s., com coragem social; 0,22, $p < 0,01$, com estabilidade ; -0,17, $p < 0,05$, com vigilância; -0,01, n.s., com abstração; -0,10, n.s., com privacidade; 0,09, n.s., com apreensão; 0,14, $p = 0,05$, com abertura a mudanças; -0,21, $p < 0,01$, com autoconfiança; -0,11, n.s., com perfeccionismo; e 0,01, n.s., com tensão”.

A análise com outras escalas, como a EQ-i de Bar-On revelaram, numa amostra de 137 indivíduos, uma variância em comum de 10% ($r = 0,36$).

Estudos realizados permitiram de igual forma relacionar a inteligência emocional, medida pela MEIS, com a empatia auto-avaliada ($r = 0,33$, $p < 0,01$, Mayer, Salovey e Caruso, 1999); o afeto parental auto-avaliado ($r = 0,23$, $p < 0,01$, Mayer, Caruso e Salovey, 1999) e com medidas de satisfação pessoal. Pessoas com valores mais elevados na MEIS apresentaram níveis mais elevados de satisfação com a vida ($r = 0,28$, $p < 0,05$) e uma maior qualidade de relacionamentos ($r = 0,19$, $p < 0,05$) (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:246).

No campo do comportamento, a inteligência emocional apresenta-se como uma boa preditora de comportamentos problemáticos e de violência.

Estudos realizados em laboratório (Mayer, Caruso et al., 2000 referido em Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:247) indicaram que “a MEIS pode estar associada com auto-avaliações baixas de violência e propensão a problemas comportamentais entre estudantes universitários, com correlações de teste e espaço vital na faixa de $r = 40$ ”.

Outro estudo de Rubin (1990, referido em Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:248), recolheu as avaliações de professores e colegas de estudantes com comportamentos agressivos e pró-sociais. “As avaliações de colegas incluíram uma medida de agressão direta e aberta (como bater em uma criança e insultá-la) e agressão relativa (como excluir uma criança)”. Embora a agressão avaliada por professores não

estivesse diretamente relacionada com a AMEIS - versão para adolescentes da MEIS – ($r = -0,21$), a agressão direta ($r = -0,39$, $p < 0,01$), a agressão relativa ($r = -0,37$, $p = 0,01$) e a agressão combinada ($r = -0,48$, $p < 0,001$) avaliada pelos colegas apresentaram significativamente relacionadas com a AMEIS.

No que diz respeito ao desempenho de um indivíduo num grupo, a inteligência emocional, de acordo com Rice (1999, referido por Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:248) desempenha um papel relevante na liderança e no desempenho eficaz dentro de um grupo. O estudo efetuado pela autora, utilizando a MEIS, com 164 funcionários de uma companhia de seguros, distribuídos por 26 equipas que respondiam a reclamações de clientes, e com 11 dos líderes dessas equipas releva precisamente isso. Um dos dois supervisores do departamento avaliou as diferentes equipas e os seus líderes tendo presente o serviço ao cliente, a produtividade, o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo, a precisão no processamento da informação e o desempenho geral do líder do grupo (Idem).

A análise dos resultados obtidos pelos 11 líderes de equipa, na escala MEIS, correlacionam-se ($r = 0,51$) com a avaliação feita pelos seus supervisores em relação à sua eficácia, o mesmo sucedeu com a análise dos resultados obtidos pelas 26 equipas, na escala MEIS, que apresentou uma correlação de $r = 0,46$ com a avaliação feita pelo supervisor do departamento, no que diz respeito ao desempenho da equipa no serviço ao cliente. No entanto, outras áreas não apresentaram resultados tão evidentes.

Aplicação de medidas de aptidão da Inteligência Emocional

Para os autores e conceptualizadores do conceito de inteligência emocional como aptidão (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:247), as escalas de aptidões apresentam inúmeras vantagens ao serem aplicadas. Medem um conjunto de aptidões (uma inteligência real), algo que é novo e único e que apresenta menos tendência para as respostas socialmente desejáveis que as abordagens de auto-avaliação ou o método dos informantes.

O emprego deste método de avaliação pode ser uma mais-valia em termos educacionais, de avaliação clínica de doentes ou no local de trabalho.

Na área da educação Mayer, Salovey e Caruso (In Bar-On e Parker, 2002:249) refere, “que as medidas de aptidão de inteligência emocional parecem prever o comportamento pró-social e a ausência de comportamento negativo entre adolescentes e adultos”.

A nível clínico as medidas de aptidão podem proporcionar ao clínico outras informações sobre o cliente, a respeito das suas emoções, da identificação de emoções nos outros, etc.

No local de trabalho “o conhecimento e as aptidões emocionais podem proporcionar novas informações em grupos de alto desempenho” (Mayer, Salovey e Caruso In Bar-On e Parker, 2002:247).

2.4.5. IE as controvérsias e a utilidade preditora dos testes

Desde o seu aparecimento que o conceito Inteligência Emocional tem sido alvo de grande escrutínio, pelos estudiosos que sobre ela se debruçaram e pelos leigos que ansiavam compreender e perceber como funciona e como a poderiam desenvolver.

O desenvolvimento dos modelos teóricos de IE foi acompanhado pelo desenvolvimento de testes que se propunham medir o conceito. Em 1990 Mayer e Salovey desenham o conceito concebendo a Inteligência Emocional como uma habilidade que abrange o processamento cognitivo da informação afetiva e emocional, e envolvendo habilidades para perceber, assimilar, entender e gerir as emoções.

A partir daí outras conceções alternativas de IE foram surgindo tornando mais vasta a sua definição. Estas por apresentarem conceitos não intelectivos foram então designadas de modelos mistos, abarcando mais competências para além de perceber, assimilar, entender e gerir as emoções. Os modelos de Goleman (1996) e Bar-On (1997) enquadram-se nessa nova conceção do conceito. Neles podemos encontrar a motivação e dimensões da personalidade como persistência, zelo e otimismo.

Goleman, como já vimos anteriormente, considerou ainda a IE como carácter e como sendo determinante no sucesso e fracasso das relações e experiências quotidianas, responsável por 85% do desempenho de líderes bem sucedidos, sendo mais importante que o QI. Contudo, o autor salientou mais tarde (Woyciekoski e Hutz,2008: 4) que sua

teoria carecia de maiores aprofundamento e pesquisa. No que diz respeito aos instrumentos de medida da IE, estes foram sendo desenvolvidos em concordância com a expansão da pesquisa acerca do conceito. Todavia, o campo da IE, ao apresentar problemas teóricos de delimitação do constructo conduziu indubitavelmente a dificuldades de mensuração.

Para Mayer et al. (2004 *cit in* Woyciekoski e Hutz,2008: 5) a IE deveria ser definida em termos de habilidades e não de dimensões da personalidade pois só assim seria possível assegurar a validade discriminante do constructo IE em relação a constructos de personalidade. Consideraram também que a sua avaliação deveria ser feita com medidas de desempenho ao invés de medidas de autorrelato. Os testes de desempenho “dificultariam a simulação de desempenho, além de evitar avaliações subjetivas acerca das habilidades emocionais”.

Neste sentido, muitos autores consideraram que as medidas de autorrelato não mediam habilidades emocionais, e que estas não seriam medidas confiáveis dado que implicavam que o indivíduo fosse capaz de, de forma acurada, reportar as suas próprias habilidades, o que por si só seria muito difícil (Brackett e Mayer, 2003 *cit in* Woyciekoski e Hutz,2008: 5).

Bueno e Primi (2003 *cit in* Woyciekoski e Hutz, 2008: 5) salientaram o facto de que, seria inadequado medir qualquer tipo de inteligência questionando o indivíduo sobre se este se considera ou não inteligente e ressaltaram que, a Autoperceção da capacidade de resolver problemas não se relaciona diretamente com a real capacidade de desempenho de um indivíduo.

Alguns investigadores (Mayer, Caruso et al., 2000 *cit in* Woyciekoski e Hutz, 2008: 5) consideraram, tendo em conta os problemas referentes às propriedades psicométricas das escalas de autorrelato, que estas seriam mais bem caracterizadas como inventários de personalidade do que medidas de IE. Diferentes estudos apontaram correlações muito altas entre as escalas que se propõem medir a IE através de autorrelato e as escalas de personalidade.

Se esta é uma moda passageira apresentando-se como um zeitgeist a nível cultural ou se se apresentará como um movimento histórico só o tempo o dirá. No

entanto, para muitos, embora o conceito tenha adquirido uma ampla popularidade, apresenta evidências empíricas limitadas ou evidências mistas de validade o que estará relacionado com a forma como o mesmo é conceitualizado e operacionalizado (Hedlund e Sternberg In Bar-On e Parker, 2002:125).

Hedlund e Sternberg (2002, In Bar-On e Parker, 2002:125) consideram que:

“as definições de inteligência emocional e social variam de fatores cognitivos específicos (como o julgamento social e a percepção emocional) a modelos muito abrangentes, que incluem fatores de personalidade (como a extroversão), motivacionais (como a orientação para a realização) e habilidade cognitiva (como a resolução de problemas). A sobreposição em certas abordagens à medição das inteligências social e emocional (como a descodificação de informações não-verbais, a interpretação de informações afetivas) torna a questão ainda mais confusa”.

Posto isto, muitos são os críticos que consideram que muitas das conceptualizações das inteligências não tradicionais ultrapassam os limites de uma definição razoável de inteligência (Davies et al., 1998; Gardner, 1999b citados por Hedlund e Sternberg 2002:126).

Ainda assim, embora abrangendo um leque variado de termos, de definições e formas de avaliar e operacionalizar, o conceito de IE apoia-se cada vez mais em dados e testes que lhe conferem uma importância relativa.

Validade Preditiva

A importância e relevância do estudo da Inteligência Emocional depende da sua capacidade preditiva, a capacidade de prever aspetos da vida do homem, incluindo os seus comportamentos. Ao longo dos anos vários foram os investigadores que se propuseram a analisar até que ponto essa forma de inteligência estaria presente ou relacionada com o sucesso académico e profissional, a convalescença em relação a determinadas doenças ou com os relacionamentos interpessoais ou o sucesso no trabalho, por exemplo.

Alguns estudos (Brackett & Mayer, 2003, Trinidad & Johnson, 2001 *cit in* Woyciekoski e Hutz, 2008: 6) sugeriram que baixos scores de IE estariam relacionados com uso de álcool e drogas, comportamentos desviantes e auto-destrutivos e interações

pobres. Contrariamente, altos scores de IE estariam relacionados com relações familiares positivas, maiores níveis de otimismo e satisfação na vida, habilidades sociais e comportamentos pró sociais.

O potencial e os efeitos da IE no quotidiano e nos aspetos da vida do homem foram analisados por diversos investigadores em vários campos.

James Parker (2002:356) diz-nos que apesar de não haver na literatura grandes evidências da importância clínica da inteligência emocional, por ser um conceito novo, não podemos esquecer o seu passado e os conceitos com ela relacionados que produziram inúmera pesquisa clínica, como é o caso da alexitimia ou da disponibilidade psicológica dos indivíduos que poderiam beneficiar da psicoterapia orientada para o *insight*.

Assim, no que diz respeito à alexitimia, as evidências empíricas sugerem que os indivíduos com esta problemática apresentam resultados muito baixos em inteligência emocional (ibidem:358)

Também em relação à disponibilidade psicológica, e independentemente dos modelos ou medidas de avaliação, “espera-se que um indivíduo com disponibilidade psicológica limitada geralmente apresente inteligência emocional limitada (Taylor et al., 1997; citado por Parker, 2002:357).

Mayer, Salovey et al. (2000 citados por Woyciekoski e Hutz,2008:7) consideraram que o uso das escalas de IE em procedimentos psicodiagnósticos poderiam ser benéficos pois forneceriam informação acerca dos recursos emocionais do paciente. Esta informação poderia ser usada pelo clínico para melhorar a previsão dos progressos terapêuticos do doente ou para a seleção de tratamentos específicos.

No contexto escolar a inteligência emocional é cada vez mais considerada como importante não só no desempenho académico das crianças como nos comportamentos demonstrados. Um pouco por toda a América, por exemplo, os comportamentos agressivos e os assassinatos, cometidos pelos alunos nas escolas, têm direcionado os profissionais para a importância da aprendizagem das habilidades emocionais e sociais

como garante de uma experiência mais positiva e de relações com maior qualidade em contexto escolar.

Morales e López-Zafra (2009) referem que estudos recentes realizados em Espanha permitiram comprovar o efeito mediador do constructo de Inteligência Emocional como factor explicativo do rendimento escolar não sobre as notas escolares mas antes sobre a saúde mental dos estudantes. Níveis mais altos de Inteligência Emocional predizem um maior bem-estar psicológico e emocional nos adolescentes, ou seja menos sintomatologia ansiosa e depressiva e menor tendência a ter pensamentos intrusivos.

Neste sentido, um pouco por todo o mundo, a inteligência emocional tem ocupado o seu lugar de destaque e muitos programas têm nascido e sido aplicados em contexto educativo, como é o caso, por exemplo, do programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), originário dos estados Unidos da América ou o programa PIECE (Programa de Inteligência Emocional para a Convivência Escolar), desenvolvido em Espanha.

Estes programas defendem que a melhor forma de prevenir os problemas sociais e emocionais será através da implementação e desenvolvimento de competências sociais e emocionais numa atmosfera estimulante e positiva (Férrandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Em Portugal, no ano letivo de 2006/2007 na EB 2/3 de São João da Madeira começou a ser desenvolvido o projeto Inteligência Emocional na Escola (programa Manuela Queirós). Este obteve resultados no aumento do nível de inteligência emocional dos alunos, na diminuição dos comportamentos agressivos e de indisciplina e no aumento do sucesso escolar.

No que diz respeito ao contexto laboral, Goleman foi do defensor acérrimo do valor preditivo da IE no trabalho. Considerando que o sucesso de um indivíduo no local de trabalho não é só determinado pela sua inteligência geral mas também pela sua integridade, confiança, habilidades de relacionamento interpessoal ou iniciativa, o autor considerou que a IE seria capaz de prever o sucesso na vida e no trabalho.

Cary Cherniss (2002:315 In Bar-On e Parker, 2002) refere a propósito que, muitos estudos realizados por diferentes investigadores (Boyatzis, 1982; Lusch e Serpkeucie, 1990; McClelland,1999; Rosier,1994-1996; Spencer e Spencer,1993) em inúmeras organizações sugerem que “aproximadamente dois terços das competências ligadas ao desempenho superior são qualidades emocionais ou sociais, como a autoconfiança, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de se dar bem com os outros”.

Goleman (1998 cit. Cherniss, 2002:315) também refere que em posições de liderança 90% das competências necessárias para o sucesso apresentam-se como sendo de natureza emocional e social.

2.4.6. A Inteligência Emocional e o Cinco Fatores de Personalidade

O termo inteligência emocional surge fortemente associado à década de 90. Autores como Salovey e Mayer forneceram as bases para a definição deste tipo de inteligência que, posteriormente, Daniel Goleman tornou conhecido pela publicação do seu livro *Inteligência Emocional*.

O interesse e a importância que a população em geral dedicou ao tema, tornando o livro de Goleman num best-seller, e repercutindo-se um pouco por todo o mundo - em escolas que apostam em programas de Inteligência Emocional, no trabalho através da formação dos empregados - demonstram claramente a preocupação crescente quanto à percepção e compreensão e gestão das emoções.

Contudo, se Salovey e Mayer pretendiam criar um conceito de inteligência único baseado em aptidões relacionadas com a percepção e a utilização das emoções, Goleman e Bar-On ampliaram-no procurando abranger traços motivacionais, interpessoais e intrapsíquicos que seriam mais do domínio da personalidade. No sentido de diferenciar estes últimos modelos (Goleman e Bar-On) do seu, Salovey e Mayer, optaram por designar estes últimos por modelos mistos. Para os autores estes modelos misturavam aptidões com características da personalidade e, neste sentido, eram muito difíceis de avaliar (Mayer, Salovey e Caruso, 1999 citado por McCrae, 2002:199).

A confirmar a opinião de Salovey e Mayer, investigadores da área da personalidade referem que “a maioria dos traços identificados como parte da

inteligência emocional pode ser localizada em uma taxonomia abrangente de traços da personalidade, o modelo dos cinco fatores (FFM) (Digman, 1990; McCrae e John, 1992 citados por McCrae, 2002:198 In Bar-On e Parker, 2002).

McCrae (2002) deixa-nos um capítulo intitulado “A inteligência Emocional segundo a perspectiva do Modelo dos Cinco Fatores”, que faz parte do *Manual de Inteligência Emocional* de que Bar-On e Parker são organizadores. Nesse capítulo propõe a exploração dos modelos mistos e de aptidão através da análise sistemática das suas componentes e da sua relação com a taxonomia do modelo dos cinco fatores da personalidade.

Primeiramente analisaremos os modelos mistos de Bar-On e o de Goleman.

As correspondências encontradas, entre aspetos definidos em inteligência emocional por estes modelos, e o NEO-PI-R permitiram ao autor (McCrae, 2002) fazer algumas considerações: (1) “parece que existe uma sobreposição substancial [...] que seria exatamente o que os psicólogos da personalidade esperariam”; (2) “ se as características da inteligência emocional se aplicam ao modelo dos cinco fatores, elas são consideradas características da personalidade”; (3) “os modelos mistos de inteligência emocional parecem combinar os polos avaliados como positivos de cada um dos cinco fatores,; talvez, por isso, eles pareçam tão atraentes”.

Neste sentido, de acordo com o autor supracitado, se procurarmos analisar a teoria da inteligência emocional sobre a ótica da personalidade facilmente constataríamos:

- a) Os traços que compõem a inteligência emocional não covariam para formar um constructo unitário. “Pessoas capazes de aliviar a sua ansiedade podem ser ou não propensas a monitorar seus sentimentos e podem ou não demonstrar zelo e persistência: a estabilidade emocional (ou um nível baixo de neurose), a abertura e a consciência são fatores separados” (idem).
- b) As características da personalidade do modelo dos cinco fatores são muito influenciadas pelos genes e caracterizam-se pela estabilidade na idade adulta (cerca dos 30 anos). A inteligência emocional é considerada como maleável, podendo, tal

como referia Goleman (citado por McCrae, 2002:200) as pessoas em semanas mudarem de pessimistas para otimistas.

- c) A inteligência emocional não apresenta uma relação líquida com a idade. Se, de acordo com os cinco fatores, entre a adolescência e a idade adulta ocorre uma diminuição em neurose e um aumento em amabilidade e consciência, significaria que a inteligência emocional tenderia a aumentar com a idade; no entanto, a extroversão e a abertura diminuem com a idade o que significaria que a inteligência emocional também tenderia a diminuir.
- d) Tendo em conta as décadas de pesquisa do estudo da personalidade e o conhecimento na avaliação das características de personalidade através de escalas de autoavaliação e avaliações de observadores; seria mais produtivo combinar escalas relevantes de medidas existentes (NEO-PI ou outras) dos cinco fatores do que criar medidas novas de inteligência emocional, cuja validade incremental é questionável.

Neste sentido, um estudo de Dawda e Hart (2000 *cit in* Roberts et al., 2002:87) indicou “correlações significativas negativas entre a pontuação total do EQ-i e a pontuação nas escalas de Neuroticismo, Abertura, Sociabilidade, e Responsabilidade do NEO-PI (-0,62, -0,12, -0,43 e -0,51 respectivamente) ”.

Noutro estudo Petrides e Furnham (2000, *idem*), constataram que o EQ-i se correlacionou em -0,73 com Neuroticismo e 0,54 com Extroversão. “A análise fatorial sugeriu que algumas escalas do EQ-i (ex. tolerância ao stress e empatia) estão carregadas de alguns fatores do Big Five Model (como baixo neuroticismo e alta socialização). Os autores sugerem que a IE pode ser um traço de ordem inferior do modelo do Big Five Factors”.

De forma mais global, Woyciekoski e Hutz (2009) dizem-nos que as medidas de avaliação da inteligência emocional por auto-relato apresentam correlações altas entre escalas de personalidade e referem um estudo de Bastian, Burns e Nettelbeck (2005) que demonstrou que as escalas de auto-relato se relacionam mais com as escalas de personalidade do que as medidas de inteligência emocional baseadas em desempenho. Deste modo, a TMMS (*Trait Meta Mood Scale*) apresentou correlação significativa com Neuroticismo ($r=-0,42$), Extroversão ($r=0,62$), Abertura ($r=0,44$), Socialização

($r=0,31$), Realização ($r=0,32$) e Satisfação de vida ($r=0,51$) enquanto o MSCEIT apenas apresentou correlação com Abertura ($r=0,23$) e Socialização ($r=19$).

Neste sentido, pode-se verificar a evidência de validade discriminante do MSCEIT em relação a constructos de personalidade, tal como têm demonstrado diferentes estudos que apontam que as correlações do MEIS ou do MSCEIT e medidas de traços de personalidade raramente superam 0,30. Os resultados obtidos levaram Mayer et al. (2000; *cit in* Woyciekoski e Hutz, 2006) a sugerir que as escalas de auto-relato mais facilmente se poderiam caracterizar como inventários de personalidade do que como medidas de inteligência emocional.

Similarmente ao que foi exposto, no que diz respeito avaliação da inteligência emocional como aptidão, MacCrae e Costa (2002:199) dizem-nos que “as características específicas que parecem ser mais relevantes para a concepção original de aptidão parecem estar relacionadas com um dos cinco fatores: a abertura à experiência”.

Uma análise mais aprofundada dos aspectos não-intelectivos da abertura à experiência revela a existência de semelhanças entre esta e alguns elementos da inteligência emocional: os sentimentos.

Da mesma forma que Mayer e colaboradores (2000, citado por McCrae e Costa, 2002: 204) consideram que as pessoas emocionalmente inteligentes são necessariamente empáticas; um dos subtestes de sentimentos do NEO-PI-R também utiliza uma frase onde alude à facilidade de sentir empatia para com os outros. A abertura a sentimentos também indaga os sujeitos sobre a capacidade de “experimentar uma ampla variedade de emoções ou sentimentos” (McCrae, 2002:204); tal como a inteligência intrapessoal de Gardner (conceito relacionado com a inteligência emocional) “permite que o indivíduo detete e simbolize conjuntos de sentimentos complexos e altamente diferenciados”.

Estas hipóteses foram em parte observadas por Davies e Colaboradores (1998, *ibidem*) ao verificarem que os resultados da abertura do NEO-PI-R estavam fortemente relacionados (0,57) com a Trait Meta Mood Scale.

Contudo, dois estudos de análise de correlação entre a abertura e o EQ-i de Bar-On dois estudos demonstraram pouca associação entre si. O EQ-i apresentava-se mais relacionado com outros fatores como a extroversão, a amabilidade, a consciência e os níveis baixos de neurose (como já se esperava que acontecesse nos modelos mistos de inteligência emocional).

Em defesa do seu modelo de aptidão da inteligência emocional, Mayer, Salovey e Caruso (2002b:249) reforçam o facto de que apesar das primeiras escalas de inteligência emocional não apresentarem grande consistência interna, as suas escalas mais recentes (MEIS e MSCEIT) apresentam validade discriminante em relação a constructos de personalidade (como vimos acima) e medem a inteligência emocional com um nível adequado de consistência interna e confiabilidade. “Pesquisas realizadas com essas escalas indicam que a inteligência emocional – medida como uma aptidão – relaciona-se com outras inteligências, ainda que na maior parte seja independente delas” (idem).

De um modo geral MacCrae (2002:205) considera que as baterias de testes desenvolvidas para medir a inteligência emocional como aptidão para lidar com as emoções do EU e do outro são promissoras podendo facilitar a pesquisa das relações entre aptidões emocionais e características da personalidade (abertura); enquanto as perspectivas de um uso eficaz de um modelo misto se apresentam mais dúbias.

2.4.7. Inteligência emocional e diferenças de género

Numa sociedade desenvolvida homens e mulheres são iguais em dignidade, direitos e deveres. A palavra igualdade entre géneros tornou-se chave nos nossos dias, para a nossa cultura.

De acordo com Shields (1986 *cit in* Poeschl et al. 2004:366) durante o século XIX considerou-se que as mulheres seriam mais emotivas e dominadas enquanto os homens que seriam dotados de inteligência superior não sofreriam desse problema; a craniometria ao encontrar diferenças entre o peso do cérebro masculino e feminino veio acentuar, na altura a inferioridade feminina em relação ao homem. Os homens ocupavam posições de poder e prestígios enquanto as mulheres deveriam ser boas donas de casa. Em 1981 Herbert Spencer (*cit in* Poeschl et al. 2004:367) deixava a ideia de que as diferenças morfológicas entre os sexos explicam as diferenças de aptidões,

temperamento e inteligência. Assim, a energia das mulheres estaria canalizada para a gravidez e aleitamento, o que impossibilitava o desenvolvimento de outras qualidades.

Esta ideia de diferença e inferioridade foi suportada por muitos teóricos e investigadores como Freud, Durkheim ou Darwin, entre outros, que consideraram a posição de que o homem é superior à mulher em tudo.

Estudos posteriores vieram esclarecer muitas das questões acerca das diferenças entre homens e mulheres. Os cérebros de homens e mulheres apresentam diferenças de peso, função e morfologia, mas o córtex cerebral parece estar isento de diferenciações relacionadas ao sexo. Segundo Machado et al. (2008:233) um estudo histológico realizado em homens e mulheres considerou não haver diferença quanto à espessura cortical, embora a densidade média neuronal fosse significativamente maior nos homens (cerca de 13% maior).

De acordo com Machado et al. (2008:233) as diferenças cognitivas observadas entre homens e mulheres podem residir no tamanho do lóbulo parietal inferior direito e esquerdo. O lóbulo parietal inferior esquerdo é significativamente maior nos homens. Esta área está correlacionada com as habilidades mentais em matemática (área que se mostrou maior no cérebro de Einstein e de outros físicos e matemáticos). O lóbulo parietal inferior direito encontra-se maior nas mulheres. Esta área encontra-se associada ao processo de atenção, à capacidade de se concentrar num estímulo específico (Luders et al. 2004 In Machado et al. 2008:233).

As áreas de Broca (expressivo motor) e de Wernicke (compreensivo auditivo) estão associadas à fala e mostram-se maiores nas mulheres, constituindo um motivo biológico para um maior desempenho feminino nas tarefas relacionadas com a linguagem (Harasty et al. 1997 In Machado et al. 2008:233).

O estudo da estrutura do córtex cerebral mostra que o cérebro do homem apresenta mais neurónios e o da mulher mais conexões, ou seja, “más emissores, más fuerza y energía en el hombre, más redes dialogantes en la mujer” (Liaño, 2008:41 In Charro, 2008).

Com os estudos neurofuncionais instrumentais (PET, MEG, FRMI) obtiveram-se dados sobre o funcionamento do cérebro nas diferentes tarefas cognitivas e permitiu verificar (vide quadro3.2) maior capacidade verbal e interpretação emocional nas mulheres e maior capacidade espacial nos homens e raciocínio matemático nos homens.

QUADRO 3.2 – Diferenças cognitivas entre o cérebro masculino e feminino

In Charro, 2008

Hemisfério Esquerdo	Fluência Verbal	Mulher > Homens
	Raciocínio Matemático	Homem > Mulher
	Raciocínio Verbal	Iguais
Hemisfério Direito	Compreensão espacial	Homem > Mulher
	Interpretação Emocional	Mulher > Homem
	Imaginação representativa de atos sensoriais	Iguais

Além dessas diferenças, de um modo geral pode-se dizer que (ibidem:42):

- O cérebro feminino é mais simétrico, menos lateralizado nas suas atividades que o masculino;
- O cérebro feminino é menos vulnerável a danos cerebrais que o cérebro masculino;
- O cérebro masculino apresenta maiores probabilidades de brilhantismo e de excelência;

De acordo com Liaño (2008:42) A análise de ambos os cérebros, em função das capacidades atribuídas a cada hemisfério cerebral, revelam que as diferenças cognitivas entre sexos aparecem muito precocemente e que nenhum dos sexos é claramente superior ao outro. Nem o homem é mais inteligente que a mulher nem a mulher é mais inteligente que o homem. Os seus cérebros comportam-se como complementares um do outro.

Do ponto de vista da psicologia evolutiva, para Kimura (referido por Rubia, 2008:112 In Charro,2008) o facto da área da linguagem estar mais desenvolvidas nas mulheres enquanto a área espacial estaria mais desenvolvida nos homens se deve à diferenciação do trabalho masculino e feminino, presente nas sociedades recolectoras, em que o homem por ser mais forte, alto e com uma musculatura superior sairia para

caçar enquanto a mulher sendo fisiologicamente mais frágil e possuindo a capacidade da gestação e da descendência deveria ser mais resguardada.

Com efeito, a divisão do trabalho pode apresentar-se como a causa das diferenças de habilidades cognitivas entre o homem e a mulher. O homem desenvolveu certas habilidades como a orientação espacial ou lançar armas certeiras às suas presas. As mulheres desenvolveram a motricidade fina, uma maior fluidez verbal e discriminação perceptiva. Esta capacidade seria necessária para compreender aquilo de que os bebés precisariam. A mulher hoje também apresenta maior capacidade perceptiva e empática que se supõe advir da necessidade de perceber a linguagem não-verbal da sua prole (Rubia In Charro, 2008:115).

O estudo das diferenças de género é muito antigo e tem mobilizado profissionais de diferentes áreas que procuram não só perceber de que forma essas diferenças físicas, hormonais, cerebrais, diferenciam os indivíduos; como também qual o seu impacto na vida do dia-a-dia na escola, no trabalho, no seu comportamento, na sua forma de sentir e de interagir com o outro.

De acordo com Baron-Cohen (2005 *cit in* Tapia e Marsh II, 2006:108), apesar das diferenças biológicas e neurológicas entre os cérebros masculino e feminino - “the number of cells, celular connections, size of corpus callosum, the lymbic system -; não há uma relação direta entre estas diferenças e o tipo de cérebro. De acordo com autor, considerou-se a existência de três tipos de cérebro, a saber: o empático (que seria o feminino) -; o sistematizado ou metódico (que seria o masculino) e o equilibrado. Contudo, apesar desta categorização, verificou-se que em 10 mulheres apenas 6 apresentavam um cérebro empático e que em 10 homens apenas 6 apresentavam um cérebro sistematizado. O sexo não se apresentou como bom preditor do tipo de cérebro.

No que diz respeito às diferenças de género em inteligência emocional, a literatura existente aponta para alguma ambiguidade na observação dessas diferenças. Tendo em conta a medida de avaliação de inteligência emocional utilizada ou a população (o país, cultura) alvo, diferenças podem ser encontradas entre homens e mulheres. No entanto, a maior parte dos resultados revela maiores competências

emocionais nas mulheres (Mandell e Pherwani, 2003; Mayer, Caruso e Salovey, 1999; Mayer e Geher, 1996 *cit in* Tapia e Marsh II, 2006:108).

De acordo com Extremera, Fernández-Berrocal e Salovey (2006:31) diferentes pesquisas documentaram que as mulheres apresentam maiores habilidades em termos emocionais que os homens, incluindo leitura de expressões faciais, compreender pistas não-verbais, uso de vocabulário emocional ou na memória emocional. Além disso, também salientam que homens e mulheres apresentam diferenças, em atividade cerebral, durante a realização das tarefas emocionais. Para os autores, apesar das diferenças em educação poderem estar relacionadas com as diferenças em habilidades de inteligência emocional, outras pesquisas - que examinem o papel das variáveis biológicas, da hereditariedade e das influências socioculturais nos sexos - são necessárias para uma melhor compreensão das diferenças de género em habilidades de inteligência emocional.

Para Ahmad, Bangash, Khan, (2009:128), e de acordo com o que refere Duckelt and Raffalli (1989) e Sandhu and Mehrotra (1999), a sociedade é responsável pelas diferenças em inteligência emocional entre homens e mulheres quando procura que rapazes e raparigas se comportem de maneira diferente, tecendo para cada um maneiras de socialização diferentes. Além disso, segundo Tapia (1999) e Dunn (2002 *cit in* Ahmad, Bangash, Khan, 2009:128) as diferenças entre sexos também podem ser explicadas pelas características de personalidade. As raparigas apresentam maior empatia, responsabilidade social e capacidade de relacionamento interpessoal que os rapazes. Revelam maior sensibilidade no relacionamento com os pais, irmãos e amigos. Neste sentido, estes traços vão ajudá-las a adquirir maior inteligência emocional que os rapazes.

Para Petrides, Furnham e Martin (2004 *cit in* Bueno, Santana e Ramalho, 2006:307) a inteligência emocional é percebida de forma sistemática como um atributo feminino enquanto o QI é percebido como um atributo masculino. Esta ideia estaria também relacionada com a maior competência social das mulheres igualmente relatada por Sutarso (1999, *idem*) que, com a aplicação do EQ-i de Bar-On, que se propõe medir a inteligência social e emocional, verificou que as mulheres entre os 20 e os 40 anos

apresentaram maior pontuação total e por subescala que os homens da mesma faixa etária.

Outro estudo levado a cabo no Canada por Charbonneau e Nicol (2002), onde se procurou perceber a relação entre a inteligência emocional e a liderança em adolescentes, comparando a inteligência emocional com o comportamento pró-social, constatou-se que as adolescentes (sexo feminino) apresentaram pontuações mais altas, embora não muito significativas, que os adolescentes (sexo masculino) (pág.). O estudo de Vorbach (2002 *cit in* Bueno, Santana e Ramalho,2006:308) permitiu fazer as mesmas constatações: as adolescentes obtiveram resultados mais altos que os rapazes em todas as medidas de desempenho social.

Um estudo de Tapia e Marsh (2006) revelou que as mulheres apresentam valores mais altos em empatia que os homens. Estes dados vão ao encontro de diferentes estudos que comprovam que o sexo tem efeito na inteligência emocional (Sutarso et al., 1996 *cit in* Tapia e Marsh, 2006:109).

Também os estudos de Extremera, Fernández-Berrocal e Salovey (2006) e Salguero, Extremera e Fernández-Berrocal (2012) que utilizaram o MSCEIT, medida de avaliação de inteligência emocional por desempenho, indicaram que as mulheres apresentam pontuações mais altas que os homens em termos de pontuação total, por área e por componente ou ramo.

Na Índia, um estudo conduzido por Verma e Dash (2014) que procurou analisar a inteligência emocional em estudantes de mestrado e verificar as diferenças entre géneros, demonstrou que as raparigas apresentam maior autoconsciência, empatia, automotivação, orientação pelos valores, estabilidade emocional, altruísmo e gestão de relações enquanto os rapazes pontuam mais alto em “integridade”, “autodesenvolvimento” e “comprometimento”. As autoras supacitadas consideraram que, apesar das diferenças verificadas, apenas as dimensões “integrity” e “self-development” apresentaram diferenças mais significativas entre géneros, sendo que as outras oito dimensões apresentaram diferenças mais pequenas, mais relativas. Neste sentido, de acordo com Eisenberg (1994 *cit in* Verma e Dash, 2014:118) pode-se considerar que homens e mulheres apenas diferem no estilo de inteligência emocional.

Alguns estudos realizados com o EQ-i de Bar-On não reiteraram a superioridade da mulher em resultados de inteligência emocional (Dawda, Hart, 1999); Ahmad, Bangash, Khan, 2009; Bar-On, 2002.). No estudo de Dawda, Hart (1999:805) não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres em QE (quociente emocional) total nem na pontuação das diferentes escalas compostas de QE. No entanto, as mulheres apresentaram pontuações mais baixas que os homens nas subescalas de “Independência” e “Otimismo” e pontuações mais altas que os homens na subescala de “Responsabilidade Social”. Estes dados também são indicados por Bar-On (2002:268, In Bar-On e Parker, 2002) que refere não haver diferenças entre o sexo masculino e feminino no que diz respeito à competência emocional e social total embora se verifiquem diferenças significativas (apesar de pequenas) em alguns componentes fatoriais do conceito. De acordo com o autor supracitado (idem):

“o sexo feminino parece apresentar aptidões interpessoais mais fortes que o masculino, mas os homens possuem uma alta capacidade intrapessoal e de administrar o stress, além de serem mais adaptáveis. De maneira mais específica, as mulheres são mais conscientes das emoções, demonstram mais empatia, relacionam-se melhor do ponto de vista interpessoal e agem de maneira mais responsável socialmente que os homens; por outro lado, os homens parecem ter mais autorrespeito, são mais independentes, lidam melhor com o stress, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais otimistas que as mulheres”.

Também no estudo de Siegling, Sfeir e Smith (2014), realizado com 128 gerentes (52,3% mulheres) concluiu-se que os gestores constituem um grupo com níveis altos de inteligência emocional. Não foram encontradas diferenças entre gestores homens e mulheres com relação aos traços globais de inteligência emocional medida pelo TEIQue.

O estudo de Ahmad, Bangash, Khan, (2009:129), Paquistão, realizado com uma amostra de 160 sujeitos (80 homens e 80 mulheres) revela que os homens apresentam pontuações mais altas que as mulheres na escalas EQ-i considerando-se, deste modo, que os homens são emocionalmente mais inteligentes que as mulheres. De acordo com os autores, este estudo vai ao encontro do estudo de Chu (2002) que também revelou que os homens apresentavam níveis mais altos de inteligência emocional que as mulheres e do estudo de Kaneez (2006) que refere que os homens apresentam valores

mais elevados nas subescalas de inteligência emocional “Assertiveness”, “Independence”, “Stress”, “Tolerance” e “Impulse Control”. O autor supracitado acrescenta que, o facto dos homens se apresentarem como mais assertivos, mais independentes, com maior capacidade de autoconhecimento e de gerir eficazmente diferentes situações, se deve ao seu reconhecimento como membro poderoso, forte na sua sociedade (Paquistão).

Como podemos verificar, vários estudos com diferentes amostras de população de diferentes culturas foram realizados. Apesar de, a grande maioria dos estudos realizados no âmbito da inteligência emocional ser em países de língua inglesa, como os EUA, a Inglaterra ou o Canadá, o fenómeno inteligência emocional também tem merecido o interesse de alguns investigadores de outros países e como a Índia ou até mesmo o Paquistão onde os homens assumem uma posição forte e marcada na vida social e as mulheres um papel mais redutor.

2.5. Considerações Finais

O conceito de inteligência emocional nasceu da confluência dos estudos realizados ao nível da cognição e emoção, tendo a neurociência e a neuropsicologia desempenhado um papel de extremo relevo no aprofundamento do conhecimento das emoções e da inteligência emocional.

Contudo, este não tem sido um conceito fácil de digerir tanto para o público leigo, que tem vontade de saber mais sobre o mesmo, como para a área da psicologia que se vê a braços com um conceito cada vez mais popular mas muito conflitante e facilmente associado a outros conceitos como o de personalidade.

Na sua ideia inicial Mayer e Salovey procuraram construir um constructo que permitisse representar a relação existente entre a cognição e a emoção, há muito discutida na literatura por filósofos e pensadores da antiguidade. Recentemente, o avanço no estudo científico das emoções, permitiu que se considerasse a existência de diversos fatores - como a estimulação externa ou interna; a neurofisiologia, a organização cerebral e o sistema nervoso central e autónomo; e a avaliação cognitiva que o sujeito faz a partir da estimulação recebida – que interferem na formação de um estado emocional.

Este seria um constructo que definiria uma inteligência única, que usasse as emoções e se beneficiasse delas e que deveria ser caracterizada como uma habilidade mental.

Neste sentido, Salovey e Mayer procuraram relacionar a inteligência emocional como inteligência e identifica-la no campo da psicologia. Mais tarde, com David Caruso, os autores concentraram-se na identificação das propriedades psicométricas do seu conceito de inteligência emocional. A criação da MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) serviu a este propósito e esta revelou cumprir com as três classes de critérios tradicionais de uma inteligência. Esta “revelou uma inteligência emocional geral, um fator de percepção, um fator de entendimento e um fator de administração” (Saarni, 2002:75 In Bar-On e Parker, 2002).

Contudo, a popularização do termo inteligência emocional, um pouco por todo o mundo, e os diferentes modelos que entretanto sobre esta se foram desenhando, e que a concebiam como quase o que se relaciona com o sucesso e não medido pelo QI (Hedlund e Sternberg, 2002: 119), levaram a uma ambiguidade muito grande do conceito, De tal forma que Mayer e Solovey consideraram a inteligência emocional como uma expressão torturante (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:96).

Neste sentido Mayer, Salovey e Caruso (2002:89 In Bar-On e Parker, 2002) referem:

“A literatura da pesquisa académica normalmente é excelente (embora às vezes não seja) e vale ser examinada por aqueles que se interessam por ela a partir da literatura popular. Alegações feitas por popularizadores da inteligência emocional, por exemplo, de que ela acerta mais do que o QI ou é duas vezes mais importante do que o QI contradizem muito essa literatura. De facto, quando essas alegações foram examinadas por nós e por outros, elas, para começar, pareceram improváveis, e nenhuma evidência séria foi oferecida para ampará-las (Davies, Stankov e Roberts, 1998; Epstein, 1998; Mayer e Cobb, 2000; Mayer, Salovey e Caruso)”.

De facto, se Salovey e Mayer conceituaram a inteligência emocional como aptidão mental, Goleman no seu *best seller* internacional (“Inteligência Emocional”) apresentou-a de forma ampla referindo-se a diferentes atributos ou capacidades provenientes de diversos aspetos da personalidade. Tal não será de surpreender dado

que este último refere a propósito que “existe uma palavra antiga para o conjunto de aptidões que a inteligência emocional representa: carácter” (Goleman,1997:285).

Também Bar-On conceptualizou a inteligência emocional “à sua maneira” e desenvolveu uma escala de autoavaliação que sustentasse o seu modelo (EQ-i). Para Bar-On a inteligência emocional, representa um conjunto de aptidões, competências e habilidades não-cognitivas que têm influência na forma como o indivíduo enfrenta e lida com as questões do dia-a-dia. O EQ-i de Bar-On (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:119) abrangeu todas as formas de inteligência “não-cognitiva”, incluindo fatores que estudados noutras áreas como das inteligências social e prática (habilidades interpessoais, resolução de problemas e flexibilidade).

Perante este estado de coisas Salovey e Mayer contrapõem-se referindo: “parece inadequado considerar a teoria de Goleman científica. Ela foi inicialmente apresentada como uma narrativa jornalística de nossa própria teoria” (Mayer, Salovey e Caruso, 2002:88). As críticas dos autores conduzem mesmo à questão: “Porque não rotulamos todos os elementos da personalidade como inteligência emocional?”. Essa questão lança-os para a consciência de que o conceito tem de apresentar limites e que esses limites passam pela barreira da emoção e da inteligência. Só assim se evita que se criem teorias desconexas que mais não servem do que para “afastar as pessoas de pesquisas relevantes a respeito das novas alegações que são feitas”.

Na opinião de Davies e Colaboradores (1998 citado por Hedlund e Sternberg, 2002:118 In Bar-On e Parker, 2002) e tendo em conta um estudo efetuado, se sob a égide da inteligência emocional se explicarem fatores de personalidade e de capacidade cognitiva geral esta pode vir a representar um conceito bastante limitado.

Da mesma forma que critica os modelos de inteligência emocional que apresentam uma panóplia de traços relacionados com a personalidade, também tecem considerações aos diferentes testes que surgiram para suportar essas diferentes conceptualizações. De acordo com Mayer, DiPaolo e Salovey (1990, citado por Mayer, Caruso e Salovey, 2002:237) desde a explosão e propagação do termo que têm surgido inúmeras escalas científicas e não-científicas de autoavaliação da Inteligência Emocional. Estas últimas proliferam em jornais, revistas e *sites* da internet. A este

respeito Mayer, Salovey e Caruso (2002:90) salientam que “o termo inteligência emocional quando usado para designar testes que não são apreciavelmente diferentes das escalas gerais de personalidade, pode servir mais para confundir do que para esclarecer”.

Face a tudo o que foi exposto, para os conceptualizadores iniciais da inteligência emocional o conceito apresenta dois problemas quando considerado uma constelação de traços mais ou menos ampla. O primeiro prende-se com o uso do termo fora das fronteiras da emoção e inteligência, sendo difícil balizar a lista de traços que pertencem ao conceito. Tal está bem presente na grande divergência que os diferentes modelos (Goleman, Bar-On, Schutte e colaboradores, Cooper) apresentam entre si. De um modo geral “seja qual for a lista de traços escolhida, como divergem de concepções reais de aptidão mental, é improvável que eles sejam integrados na abordagem da aptidão mental” (Ibidem:238).

O segundo problema refere-se concretamente à concepção da inteligência emocional como aptidão e aos conceitos que com ela estão mais relacionados (competência emocional, criatividade emocional ou inteligências quentes).

Da mesma forma que definir o conceito de inteligência emocional não foi fácil, definir uma medida de avaliação do conceito também não o foi. As diferentes teorias trouxeram testes com conteúdos diferentes que se propunham medir a perspectiva teórica desenvolvida.

Apesar de ser um conceito ainda a carecer de muita investigação, dada a sua juventude, muitas evidências da sua implicação ao nível da saúde, do trabalho, da educação e do bem-estar em geral têm sido evidenciadas.

CAPÍTULO 3: RENDIMENTO ESCOLAR

3.1. Rendimento escolar: sucesso e insucesso

O rendimento académico, entendido como a relação entre o processo de ensino aprendizagem e os resultados dos alunos circunscritos numa matriz de valores predeterminados, é um tema chave no universo educativo que evidencia a função formativa das instituições educativas e do projeto educativo dos estudantes.

De acordo com Navarro (2003:2) definir o rendimento escolar é definir um termo complexo à partida e que se cruza com outros termos com ele associado:

“en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos”.

Quando falamos de rendimento escolar falamos de um *continuum* onde se encontram o insucesso/fracasso escolar e o sucesso/êxito escolar. O fracasso escolar apresenta-se como um extremo, um nível mais baixo do rendimento escolar.

A preocupação com o rendimento escolar, com o (in) sucesso dos alunos é cada vez mais tida como um indicador importante para a avaliação do ensino. Preocupa os professores que manipulam diferentes estratégias na tentativa de abraçar todos os alunos; preocupa a escola enquanto instituição, que vai ser avaliada e classificada segundo o nível de sucesso, preocupa o governo e a sociedade em geral e preocupa os pais que gostam que os seus filhos tenham um bom rendimento escolar.

Em Portugal as taxas de retenção surgem como as mais altas no grupo de países europeus que pertencem à OCDE, apenas equiparadas à Holanda (OECD, 2011). No entanto, os resultados apresentados pelo último Programme for International Student Assessment (PISA) revelam que o desempenho escolar dos alunos portugueses com 15 anos já atingiu os níveis médios do desempenho dos alunos da OCDE e, nos domínios da literacia matemática e das ciências, Portugal foi um dos países que mais progrediu desde 2000 (OECD, 2010). No ensino secundário as taxas de retenção foram reduzidas em 13,2% nos últimos 15 anos embora ainda atingissem os 20,6% em 2009/2010. No

ensino básico a redução foi menos pronunciada nos últimos 15 anos (5,2%) ainda assim a taxa de retenção tem vindo a estabilizar por volta dos 8%.

No ensino superior português a problemática do insucesso - medido através do abandono escolar, número de anos para terminar um curso, satisfação individual com o percurso académico, entre outras - tem sido alvo de inúmeros debates, estudos e de diferentes projetos. Estes procuram reduzir as causas e viabilizar possíveis soluções, com vista à potencialização de um maior rendimento escolar e sucesso dos estudantes.

Em termos legislativos, no sentido de combater o insucesso e promover o sucesso, definiram-se no Despacho núm. 6659/99, II Série, de 5 de abril de 1999, medidas correctivas a tomar nas situações de insucesso escolar (Brites-Ferreira et al., 2011:30).

Em 2006, no sentido de explicar os fenómenos de insucesso e abandono, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) e o Programa Operacional da Ciência e Inovação (POCI, 2010) lançaram um concurso público cuja finalidade seria o “financiamento de projetos de diagnóstico e intervenção para promover o sucesso escolar, combater o abandono e o insucesso no ensino superior, envolvendo os estabelecimentos de ensino superior universitário e politécnico, as unidades orgânicas e centros de investigação associados, assim como as associações de estudantes” (Brites-Ferreira et al., 2011:30).

Identificar os fatores associados ao (in) sucesso, perceber como estes se operacionalizam e quais os que se podem alterar, no sentido de potencializar o sucesso e reduzir o insucesso era grande meta deste tipo de programa.

O termo insucesso escolar é para a grande generalidade da população atribuído ao facto dos alunos “não atingirem as metas definidas – fim dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar.” (Martins, 1991:10).

Outros autores como Tavares e Huet (2001, In Brites-Ferreira et al., 2011:31) dizem-nos que “o sucesso é basicamente indicado pelos resultados que o estudante consegue durante o tempo da sua vida na academia e que se traduz pelas competências

cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua estada na instituição universitária”. Com efeito, o sucesso académico será uma súpula de bons resultados quantitativos e de um bom desenvolvimento pessoal e social.

Também Lencastre et al. (2000, In Brites-Ferreira et al., 2011:30) consideram que “a definição de sucesso é multifacetada já que compreende uma adaptação bem sucedida que avalia o sucesso nas suas múltiplas facetas (académico, mas também no domínio sócio-relacional e bio-psicológico)”.

O indicador mais recorrente do rendimento académico dos alunos é a observação das suas notas dos resultados obtidos nos testes/exames. Assim, “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efetuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976 In Sil, 2004:19).

Rodríguez Espinar (1982, In Adell 2002:27) considera que as notas constituem o critério social e legal do rendimento do aluno. Estas cumprem uma finalidade informativa perante pais e autoridades académicas e servem de bitola para saber em que nível se encontra o aluno e para que os professores dos anos posteriores tracem um perfil deste. Neste sentido, Clemente (1983, In Adell 2002:27) considera as notas como um indicador fundamental do rendimento académico e Pérez Serrano (1981, referido em Adell 2002:27) considera as classificações como o melhor critério para definir o rendimento escolar. Também Navarro (2003:2) refere que uma das variáveis mais consideradas, pelos professores e investigadores, para predizer o rendimento académico são as classificações escolares dos alunos.

Cascón (2000 *cit in* Navarro, 2003:3) no seu artigo “Análise das classificações escolares como critério de rendimento académico” refere que na totalidade dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento as classificações escolares foram, são e serão o indicador do nível educativo adquirido como reflexo das avaliações e/ou exames onde o aluno tem de demonstrar os seus conhecimentos acerca das diferentes áreas ou matérias que o sistema de ensino considera necessárias e suficientes para o seu desenvolvimento como membro ativo da sociedade.

Marc Adell (2002:26) diz-nos que “rendir – al fin y al cabo – es alcanzar el mejor resultado en el menor tiempo y esfuerzo posibles. En realidad estaríamos aplicando a la educación el criterio de productividad, de calidad final del producto – output”. Também Mandel y Marcus (1988, In Adell 2002:26) falam de *achievement* como êxito ou resultado avaliado por professores através de testes onde se espera que o aluno chegue a uma determinada meta. Para o autor quando o êxito não é verificável “es por la acción perturbadora de variables – externas o internas al sujeto – que actúan de manera permanente o transitoria y que hay de detectar para prevenir o para atenuar su acción.” (idem).

Para Pizarro e Crespo (2000 *cit in* Navarro 2003:2) a inteligência também se apresenta como uma variável relacionada com o rendimento escolar. Na sua investigação sobre inteligências múltiplas e aprendizagens escolares conclui que definir a inteligência humana não é fácil e que o constructo é utilizado para estimar, explicar ou avaliar as diferentes condutas entre as pessoas: os seus êxitos, fracassos académicos, modos de se relacionar com os outros, projeções e projetos de vida, desenvolvimento de talentos, notas educativas, resultados de testes cognitivos.

Além das classificações escolares e da inteligência Piñero e Rodriguez (1998 *cit in* Navarro 2003:2) num artigo sobre “Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes” estabelece a relação entre a riqueza sociocultural do contexto em que vive o estudante (medida como nível socioeconómico) e um melhor desempenho escolar.

Com efeito Adell (2002:26) enfatiza que melhorar os rendimentos escolares dos alunos não significa somente melhorar a classificação dos testes, obter boas notas; importa também que se aposte no aumento da satisfação psicológica, no bem-estar do aluno e de todos os elementos implicados direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor “el clima de relaciones y el tono afectivo de la tarea escolar cobrarían dimensiones más humanizadas, esperanzadoras y optimistas, sin olvidar la tecnificación y el rigor.”

Muitos foram os autores/investigadores (Sil, 2004; Duarte, 2000; Adell, 2002, de entre muitos outros) que se debruçaram sobre o tema do sucesso/insucesso escolar, ou

simplesmente rendimento escolar, e todos eles consideram a existência de diversas causas/fatores quer sejam individuais, sociais, familiares, institucionais, que interferem no rendimento escolar dos alunos. Perez-Serrano (1988, In Adell, 2002:27) diz-nos que falar de rendimento escolar é falar de um termo complexo condicionado “(...) por un gran número de variables y las correspondientes interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc.”.

No ponto seguinte analisaremos os diferentes modelos de rendimento escolar, bem como as diferentes variáveis consideradas em cada modelo.

3.2. Modelos explicativos do rendimento escolar

Os modelos explicativos do rendimento escolar foram-se desenhando e aprofundando ao longo dos anos. Estes servem para explicar o rendimento escolar de uma forma global ou o sucesso/insucesso de uma forma mais particular.

Existem diferentes correntes teóricas que serviram de base para o estudo etiológico do fracasso escolar. Em 1994 a segunda parte do documento publicado por Eurydice – Red Europea de Información en Educación – expõe de forma sintética os mecanismos geradores do fracasso escolar (insucesso) e procura determinar as suas causas. Assim, consideram-se (pág.47-57):

(1) Fatores Individuais

- a) Corrente geneticista: apresenta o fracasso escolar como resultado de desordens ou deficiências intrínsecas ao indivíduo e que podem ser detetadas através de provas. Para os defensores desta corrente, o sucesso nos estudos está relacionado com a inteligência do indivíduo, que advém do seu património genético, e que pode ser medida (QI -quociente de inteligência).
- b) Corrente Psicoafetiva: estabelece relação entre o processo de construção da personalidade do indivíduo e o seu progresso escolar. Para os defensores desta corrente as situações psicoafectivas particulares como os conflitos relacionados com a separação da sua família, a rivalidade com os seus colegas, ou os conflitos próprios da adolescência estão diretamente relacionados com o fracasso escolar.

(2) Carências Socioculturais: Dentro desta corrente o fracasso escolar está relacionado com carências socioculturais (social deprivation). Para os defensores desta postura ideológica o indivíduo que provém de um meio cultural desfavorecido não dispõe da base cultural necessária para triunfar na escola. Assim, a responsabilidade do fracasso escolar é imputada ao aluno (tal como na corrente anterior) e à sua família.

(3) Sociologia da Reprodução: as teorias da reprodução enfocam a função repressiva, selectiva e reprodutiva da instituição escolar. Defendem que as diferenças que se observam na escola são um reflexo das diferenças sociais. O fracasso escolar neste sentido apresenta-se como a tradução das desigualdades e exclusões impostas pela sociedade, sendo a solução a reforma da sociedade e da instituição escolar e não cabendo essa intervenção nem aos professores nem aos pais.

(4) Relação com o saber: Esta corrente critica a anterior e baseia-se no sentido prioritário que uma pessoa dá ao seu êxito ou fracasso escolar. Assim, o mais importante é analisar e compreender o sentido que os alunos e professores atribuem àquilo que experimentam na escola. Apesar da compreensão de que o saber do indivíduo está relacionado com a sua procedência, as suas experiências, este não é dedutível pela sua pertença a uma determinada classe social.

(5) A corrente interativa: Esta corrente analisa os mecanismos concretos de produção do fracasso escolar através das interações entre os diferentes agentes educativos. É fundamental o estudo das relações entre a criança, a família e a escola. As expectativas dos docentes e as suas interações na aula, na prática avaliativas e as condições de aprendizagem, constituem algumas das maiores inquietações dos defensores desta corrente.

De qualquer forma, a conclusão mais evidente dos diferentes estudos, tanto teóricos como empíricos é que o fracasso escolar ou de forma mais genérica, o rendimento escolar não é resultado ou não é influenciado por uma única causa ou por um conjunto de causas que actuem de forma claramente conhecida. As hipóteses acerca

das diferentes causas parecem variar em função do contexto do estudo e do período de observação.

Neste sentido, Adell (2002:28) estabelece uma referência temporal de alguns dos modelos explicativos do rendimento escolar:

- Vernon (1950) foi dos primeiros a estabelecer um conjunto de factores, como o clima familiar, o ambiente escolar, a metodologia do professor, o interesse do aluno ou as características da sua personalidade como condicionadoras do rendimento escolar.
- Rodriguez Espinar (1982) classifica os modelos existentes em modelos psicológicos (inteligência e motivação), sociológicos (Classe social e contexto familiar), psicossocial (eu e o meio envolvente) e ecléticos (personalidade, contexto e eu integrado). Considera que ao integrar num único modelo os diferentes âmbitos, facilmente se verifica a produção de uma interacção constante entre o rendimento (variável dependente), as características do indivíduo e os factores do meio (variáveis independentes).
- Alvaro Page (1990) estabelece a relação entre a família (a origem social, o habitat e o clima familiar) o indivíduo (autoconceito, motivação, atitudes, relações pessoais) e o rendimento escolar.
- A. Osca (1993) estende ao seu modelo de rendimento à transição para a vida ativa, enfocando também a importância do contexto familiar e das variáveis pessoais na determinação primeiro do rendimento escolar e posteriormente no mercado de trabalho.

Marc Adell (2002:32) no seu modelo de variáveis predictoras dos resultados escolares - e entendendo o rendimento escolar como fruto não só das classificações, mas também do bem-estar do aluno - agrupa-as em três dimensões: pessoais, familiares e escolares e acrescenta um conjunto de variáveis comportamentais ou operacionais:

1. Variáveis de âmbito pessoal:

- a) Autoconceito. Apresenta como indicadores a aceitação sexual; a autoaceitação e a confiança em si mesmo.
 - b) Atitudes perante os valores. Apresenta como indicadores a liberdade; a cultura; a tradição e a política.
 - c) Confiança no futuro verificável pela perspetiva otimista.
 - d) Valorização do trabalho intelectual. Apresenta como indicadores a importância da reflexão pessoal; a valorização do estudo de forma independente; a prática do trabalho de grupo; valor atribuído às notas.
 - e) As aspirações em relação aos estudos são verificáveis pelo nível de estudos desejado
2. Variáveis de âmbito familiar:
- a) Comunicação familiar. Apresenta como indicadores o ambiente de relações; a comunicação pai-mãe; a comunicação pais-filhos; a harmonia familiar.
 - b) Expetativas em relação aos estudos dos filhos verificável pela perspetiva otimista.
 - c) Ajuda nos estudos. Apresenta como indicadores o interesse pelos estudos dos filhos; o estímulo perante os estudos dos filhos e o suporte cultural.
3. Variáveis de âmbito escolar:
- a) Dinâmica da sala de aula. Apresenta como indicadores o nível de atenção; a capacidade de memorização; de abstração e de aplicação dos conhecimentos.
 - b) Integração no grupo. Apresenta como indicadores o nível de relação com os colegas e com o professor.
 - c) Clima de sala de aula. Apresenta como indicadores o aproveitamento da turma nas diferentes atividades que lhes são apresentadas e a satisfação com as mesmas.

- d) Relação tutorial. Apresenta como indicadores a frequência da relação; a comunicação com o aluno; o respeito pelas suas sugestões e satisfação existente na relação tutorial.
 - e) Participação na vida da escola. Apresenta como indicadores a tomada de iniciativa; o sentir-se representado e a percepção da indisciplina.
4. Variáveis de âmbito comportamental. Estas variáveis estão relacionadas a disponibilidade de tempo livre do aluno (disponibilidade diária), as atividades culturais que motivem o aluno (leitura de livros, afiliação no teatro, concertos e conferências, leitura de jornais); os vícios (charros, cerveja, mistura de bebidas alcoólicas com outras bebidas); a dedicação pessoal aos estudos (número de horas diárias) e o aproveitamento pessoal do estudo (rentabilidade do tempo de estudo).

Julio González-Pienda (2003:247-255) agrupa os fatores condicionadores, e que funcionam operativamente como variáveis do rendimento académico, em dois níveis: as variáveis de tipo pessoal e as contextuais. As primeiras referem-se ao aluno enquanto aprendiz e incluem as variáveis cognitivas (inteligência, atitudes, estilos de aprendizagem, conhecimentos prévios) e variáveis motivacionais (autoconceito, metas de aprendizagem, atribuições causais); as segundas referem-se ao contexto e incluem as variáveis sócio-ambientais (estatuto social, familiar e económico do meio onde o aluno se desenvolve) as variáveis institucionais (organização do espaço escolar, direção, formação dos professores e clima de trabalho percebido pelos participantes na comunidade educativa); e as variáveis instrucionais (conteúdos académicos ou escolares, métodos de ensino, prática e tarefas escolares, expectativas dos professores e alunos).

Quando se procura analisar o sucesso/insucesso escolar ou tão somente o rendimento escolar dos alunos, as perspetivas dos diferentes intervenientes neste processo apresentam algumas dissidências.

De acordo com um estudo efetuado por Palmira Rafael (2011:168) acerca das percepções de alunos do 1º, 2º e 3º Ciclo, pais e professores em relação às causas que influem no rendimento escolar, mais propriamente no fracasso escolar dos alunos de

uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), os alunos apresentam atitudes positivas em relação à escola na sua opinião as causas do sucesso/insucesso são sobretudo de carácter intrínseco, devendo-se ao “nervosismo, falta de atenção/concentração e dificuldades de compreensão”. Estes assumem a responsabilidade do seu sucesso/insucesso e desresponsabilizam os pais e os professores. Os pais por seu turno além de considerarem as causas intrínsecas ao aluno, como a falta de atenção ou as dificuldades de aprendizagem, também consideram a existência de causas extrínsecas, como as más companhias, os professores ou os próprios pais. Também os professores consideram a existência de causas intrínsecas ao aluno, como a falta de interesse, empenho, a motivação destes para as aprendizagens ou a falta de hábitos regulares de estudo. Como fatores extrínsecos consideraram o facilitismo de algumas escolas, a burocracia e a demissão dos pais na vida escolar dos filhos.

Em 2002 um seminário realizado sobre o sucesso/insucesso no ensino superior em Portugal revelou as diferentes perspetivas que professores e alunos têm acerca dos fatores que determinam o rendimento escolar. Para Leandro Almeida do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, (2002, In Conselho Nacional de Educação, 2002:106) os fatores responsáveis pelo sucesso/insucesso académico podem ser desenhados em termos de: aprendizagem, ensino e avaliação (vide quadro 3.1).

Para os alunos os problemas verificados e que poderão estar na base do sucesso/insucesso, podem relacionar-se com a fraca preparação dos alunos que chegam ao ensino superior, o que é um reflexo da fraca preparação dos alunos no sistema de ensino anterior (secundário e básico) e a falta de meios que permitam ao estudante fazer a melhor adaptação aos novos modelos de ensino.

QUADRO 3.1 – Fatores responsáveis pelo sucesso/insucesso no ensino superior

<i>Aprendizagem</i>	<p><u>Variáveis do estudante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos anteriores; • Habilidades de análise, síntese e reflexão. Pensamento crítico e criatividade; • Imagem dos estudantes acerca das suas capacidades (autoconceito, atribuições causais).
	<p><u>Variáveis Contextuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagem que os estudantes têm dos seus Departamentos e Instituições (importância de saber se frequentam uma boa universidade, um bom curso); • Estratégias de aprendizagem dos alunos acompanham as conceções de aprendizagem dos professores (aulas mais desafiantes e problematizantes, menos expositivas e teóricas conduzem a aprendizagens significativas); • Peso que as atividades extracurriculares (atividades desportivas e associativas, delegado de turma) podem ter no rendimento dos alunos (excessos a este nível têm implicações negativas na aprendizagem dos estudantes); • Natureza essencialmente teórica das matérias no início do curso e fraca atribuição de sentido para o curso e futuro profissional na área; • Grande sobrecarga de trabalho dos docentes e pouca disponibilidade para acompanhar os alunos; • Desfasamento entre o curso frequentado e o projeto vocacional dos estudantes (25 a 30% não entram na primeira escolha).
<i>Ensino</i>	<p><u>Variáveis do professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Competência pedagógica e qualidade científica dos professores (preferência por um ensino aprendizagem centrado no aluno e não na figura do professor); • Aulas assentes na cooperação e interação entre pares; • Ausência de formação específica em novas metodologias de ensino-aprendizagem;
	<p><u>Variáveis do Currículo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância de criar “comunidades ativas de aprendizagem”; • Manter atualizado o sentido social e científico do curso desenvolvendo-se medidas de análise e de desenvolvimento curricular dos cursos; • Maior reflexão em torno dos programas curriculares; • Redução da carga letiva presencial e aumento de sessões tutoriais para acompanhar pequenos grupos de alunos.
<i>Avaliação</i>	<p><u>Aspetos inerentes à forma de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A forma como é organizada a avaliação - de forma contínua, através de trabalhos, ou de (mini) testes ou através de frequências semestrais ou exame final - vai condicionar o ensino e a aprendizagem; • Avaliação surge com pouco impacto no ensino (docente) e isolada e sancionadora da aprendizagem, em vez de reguladora do processo de ensino-aprendizagem; •
	<p><u>Contextos Institucionais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema contínuo de avaliação dos cursos; • Criação de espaços de reflexão entre alunos e professores sobre os fatores do insucesso.

Construído a partir Conselho Nacional de Educação, 2002

Será de referir a mudança estrutural pela qual muitos alunos passam, mudança de casa, de instituição, o afastamento da família, amigos e a dificuldade em lidar e se adaptarem a essa nova realidade. Aqui salienta-se a falta de profissionais (psicólogos) que possam prestar maior apoio aos estudantes.

Podemos indicar também a deficiente orientação vocacional dos alunos e a frustração de não entrarem na 1ª prioridade como causas para consecutivas mudanças de curso, abandono escolar.

A Acção Social Escolar é mencionada por todos como deficitária e desigual, pondo em causa a igualdade de oportunidade de todos às mesmas condições de acesso e frequência das instituições superiores.

O elevado número de alunos por turma, a deficiente formação pedagógica dos professores e a ausência de tempo ou o tempo diminuto que estes têm disponível para apoiar os estudantes assim como, a desadequação dos currículos às expectativas dos estudantes são outros dos fatores do sucesso/insucesso.

De um modo geral, e de acordo, com o que atrás foi exposto, definir as causas ou fatores que podem influir num melhor ou pior do rendimento escolar não se apresenta consensual. Estes surjem envolvidos numa rede fortemente entrelaçada, sendo difícil delimitar e definir claramente os efeitos de cada um destes fatores.

Outras linhas de investigação diferentes e que procuram analisar o rendimento escolar tendo em conta não só as suas causas mas também a sua prevenção foram entretanto surgindo, como veremos no ponto seguinte.

3.3. Fatores Protetores e de risco do rendimento escolar

A investigação das variáveis associadas ao sucesso/insucesso e abandono escolar tem proliferado um pouco por todo o mundo. Importa a pais, a professores e à sociedade em geral que se desmultiplica no sentido de encontrar programas, projetos (como a tipologia Turma Mais, Fénix ou Híbrida pertencentes ao Programa Mais Sucesso Escolar – PMSE - do Ministério da Educação Português) que procuram lidar com as elevadas taxas de insucesso escolar do primeiro ao terceiro ciclo, reduzir o abandono e promover o sucesso escolar.

No entanto, e de acordo com Sancho (1992 cit in. Noel 1996:[s.p]), apesar de identificados os fatores e variáveis que interferem diretamente no rendimento escolar dos alunos, existem muitas dificuldades em traduzir essas descobertas em princípios orientadores da prática educativa escolar.

Neste sentido Fullana Noell (1996) orienta o seu trabalho na procura de variáveis associadas ao risco de fracasso escolar e sobre as quais podemos intervir a nível educativo, com o objetivo de o prevenir. Assim, denomina como fatores de risco

aqueles que se relacionam com o aumento da probabilidade de que o fracasso escolar ocorra e como fatores de proteção aqueles que permitem reduzir essa probabilidade. Com efeito, uma intervenção escolar preventiva será aquela que deverá trabalhar no sentido da prevenção, antes que o fracasso escolar se evidencie.

Para a autora supracitada o conceito de *risco* e os *fatores de risco* definem-se como “características ou variables de las personas, del tiempo y del espacio que están relacionadas o forman parte de conjunto de factores que constuyen la causalidad de un fenómeno y que pueden ser medidas y controladas” (Noell, 1996:2). Neste sentido, e tendo em conta a ação que se pode desenrolar na escola, podem-se considerar a existência de diferentes marcadores de risco. Estes marcadores apresentam aspetos relacionados com a família e o ambiente social que envolve o jovem e que o tornam mais vulnerável ao fracasso escolar. Quanto mais marcadores de risco uma pessoa apresentar maior será esta probabilidade, devendo-se considerar, no entanto, o grau em que cada um destes fatores afetam a pessoa.

O conceito de fatores de proteção, que atuam no sentido de diminuir a probabilidade de fracasso escolar, encontram-se extremamente relacionados com a **resiliência** que se caracteriza pela capacidade da pessoa para ultrapassar situações adversas e seguir em frente, preservando o seu desenvolvimento e socialização. Assim se explica que crianças vulneráveis consigam ter bons resultados escolares se comportem de forma eficaz e se tornem adultos competentes (Manciaux, 1994 cit in Noell, 1998:47).

Para Masten (2001, cit in Poletto e Koller, 2008:408) o conceito de resiliência é multifacetado, contextual e dinâmico onde os fatores de proteção procuram interagir com os eventos de vida e acionar processos que possibilitem desenvolver a adaptação e a saúde emocional.

Rutter (1993 cit in Garcia, Brino e Williams, 2009:23) considera que a resiliência não é uma característica ou traço individual, mas a consequência da interação entre os fatores de risco, a insidade e duração dos mesmos e dos fatores de proteção do indivíduo ou do seu ambiente, decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de suporte social, no meio envolvente, escola e comunidade.

A pessoa resiliente é aquela que, apesar de nascer e viver em situações de risco consegue desenvolver-se com saúde e êxito.

Garcia, Brino e Williams (2009:23) referem que:

“As características emocionais e habilidades emocionais apontadas nos jovens resilientes são: mais responsabilidade, autonomia, motivação para a realização de tarefas, boas habilidades de comunicação e resolução de problemas, boas relações interpessoais, empatia, ter um hobby ou interesse especial compartilhado com algum amigo, direção de metas, locus de controle interno, expectativas futuras, senso de auto-eficácia, criatividade, humor e autoconceito positivo. No meio escolar os estudantes resilientes apresentam competências cognitivas, escolares e capacidade de concentração”.

Com efeito, as crianças resilientes apresentam características sócio-emocionais e cognitivas que lhes permitem enfrentar os factores de risco e aproveitar os factores protetores, conseguindo o sucesso adaptativo.

De acordo com Noell (1998:51) as diferentes pesquisas desenvolvidas acerca das características dos indivíduos resilientes podem ser englobadas em dois grupos: (1) as características pessoais dos indivíduos (aspectos atitudinais, cognitivos e intelectuais, traços afetivos e de personalidade e habilidades sociais e de interação social); (2) e as características da envolvente familiar e social (características familiares, características da sociedade e do ambiente social, características escolares, estabelecer relações sociais significativas com pessoas concretas ao longo da sua vida).

De entre os aspectos atitudinais podem referir-se ter uma autoestima positiva, valorizar-se a si próprio, ter uma visão positiva das suas possibilidades e do seu futuro, ter um elevado grau de autonomia, sentido de controlo da sua vida, dos seus êxitos e fracassos e considerar a escola como uma experiência importante e valiosa. Os aspectos cognitivos referem-se a habilidades para a resolução de problemas e para tomar decisões. Os aspectos afetivos destacam a importância da estabilidade emocional e ter características temperamentais que levem a que os outros produzam sobre si respostas sociais positivas. Para que se produzam essas respostas positivas o indivíduo deve ter habilidades para a relação interpessoal e a empatia permitindo-lhe estabelecer relações positivas quer com o grupo de pares quer com os adultos.

O estudo empírico levado a cabo pela autora supracitada (Noell, 1998) procurou conhecer quais são os fatores protetores e de risco de fracasso escolar, ou seja, as variáveis que contribuem para diminuir o risco em indivíduos que se encontram na situação referida. Neste estudo foram entrevistadas crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e que obtiveram um bom desempenho escolar. Além dos alunos também foram entrevistados os professores e educadores. Os resultados permitiram concluir que os fatores protetores do risco de fracasso escolar mais importantes são:

- Ser consciente da situação complexa e desfavorável em que vive e das repercussões que pode ter nos seus estudos;
- Ter um propósito, um objetivo sobre si mesmo, a médio e longo prazo que sirva de motivação para ter um bom desempenho nos estudos, apresentando-se estes como úteis e necessários para alcançar esse objetivo;
- Ter um autoconceito positivo e uma autoestima alta;
- Sentir-se autoresponsável pela sua aprendizagem;
- Ter habilidades sociais;
- Identificar em algumas pessoas próximas modelos a seguir, referentes;
- Ter atitudes positivas perante a escola e a aprendizagem;
- Ter desenvolvido hábitos de estudo, especialmente de organização e constância.

A consideração dos fatores de risco e de proteção permite colocar em prática uma perspetiva preventiva onde se procuram diminuir os fatores de risco, os seus efeitos e potencializar os protetores. Aqui importa definir e atuar sobre fatores que sejam modificáveis. No caso da escola a intervenção deverá incidir sobre fatores modificáveis pela intervenção educativa que esta poderá levar a cabo.

3.4. Relação entre a Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar

Desde a popularização do conceito de Inteligência Emocional, início da década de 90, que o conceito tem suscitado os mais diversos estudos e as mais diversas controvérsias. Goleman considerou-o mais importante que o QI para predizer o sucesso na vida, o sucesso no trabalho incluindo o sucesso académico.

Vaários autores, um pouco por todo o mundo, se debruçaram sobre a possível correlação entre a IE e o rendimento escolar ou o sucesso/insucesso académico, no sentido de determinar a influência e impacto que as emoções podem ter no percurso académico dos estudantes (vide quadro 4.3 e 4.4).

Os estudos seleccionados procuraram analisar a relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar (Barchard,2003; Barthi &Sidana,2012; Downey et al.,2008; Márquez, P. et al.,2006; Newsome et al.,2000; Silva, D. e Duarte J.,2012; Petrides et al.,2002; Pope et al. 2011), medida com diferentes instrumentos (MSCEIT, LEAS, TEIS, TAS-20, OGS, TMMS, QSE, EIS, SUEIT, EQ-i, TEIQue, ECI-U II) e os resultados escolares dos alunos – classificações finais de ano ou estatística de retenções ao longo de um curso. Há estudos (Márquez et al., 2006; Barchard, 2003; Newsome et al., 2000; Petrides et al., 2004) que procuraram perceber se tal relação se mantinha quando controladas a personalidade e a inteligência (Quadro 3.2).

Os diferentes estudos apresentam amostras constituídas por mais mulheres que homens (Barchard, 2013; Downey et al., 2008; Newsome et al., 2000; Silva&Duarte, 2012; Pope et al., 2011), por mais homens que mulheres (Márquez et al., 2006; Petrides et al., 2002) ou com igual número de ambos os sexos (Barthi&Sidana, 2012).

QUADRO 3.2 - Inteligência Emocional e Rendimento escolar: localidade, amostra, variáveis predictoras e variáveis criteriosais

Estudo/Autor	Localidade	Amostra	Variáveis Predictoras	Variáveis Criteriais
Barchard, Kimberly (2003)	EUA	150 estudantes universitários (94 mulheres) sendo a média de 21,5 anos. Voluntários	Capacidades cognitivas Personalidade Inteligência emocional	Classificações finais dos alunos
Barthi & Sidana (2012)	Índia	Inicialmente 600 mas selecionados, aleatoriamente, para o estudo 80 (40 homens e 40 mulheres) estudantes a professores de diversas escolas pertencentes à Universidade de Jammu.	Inteligência Emocional Stress académico	Resultados finais dos estudantes (B.Ed. theory examinations)
Downey et al. (2008)	Austrália	209 estudantes (86 homens e 123 mulheres) com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Ensino Secundário.	Inteligência Emocional	Classificações finais dos alunos
Márquez, P. et al. (2006)	Espanha	77 (38 mulheres e 39 homens) estudantes do Ensino Secundário Obrigatório (ESO)	Inteligência Emocional; capacidades cognitivas; personalidade e competências sociais.	Classificações finais dos alunos.
Newsome et al. (2000)	Canadá	180 estudantes (118 mulheres, 62 homens) com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos.	Capacidades cognitivas Personalidade Inteligência emocional	Classificações escolares
Silva, D. e Duarte J. (2012)	Aveiro, Portugal	287 (41 do sexo masculino e 246 do sexo feminino) estudantes da licenciatura em enfermagem.	Inteligência Emocional	Resultados escolares
Petrides et al. (2004)	Inglaterra	650 alunos (média de idades 16,5 anos) 52% homens e 48% mulheres. Ensino secundário.	Traços de Inteligência Emocional Capacidades Cognitivas	Resultados das avaliações (KS3); Certificado geral do secundário (GCSE); Faltas escolares e abandono escolar
Pope et al. (2011)	Reino Unido	135 alunos graduados em psicologia (38 homens e 97 mulheres)	Inteligência Emocional	Estatística das retenções ao longo do curso e nota média percentual (APM) final do curso

As diferentes amostras foram constituídas por alunos do ensino secundário (Downey et al., 2008; Márquez, et al., 2006; Petrides et al, 2004) e alunos do ensino superior (Barchard, 2003; Barthi & Sidana, 2012; Newsome, 2000; Silva & Duarte, 2012; Pope et al., 2011) de diferentes estabelecimentos, de ensino de diferentes países.

Os estudantes participaram voluntariamente na investigação, sendo necessário, nalguns casos a autorização dos pais. No estudo de Newsome et al., (2000), os estudantes receberam créditos extra pela sua participação.

Como podemos ver pela análise do quadro 4.3 os diferentes estudos utilizaram diferentes instrumentos para medir aquilo a que se propunham.

No que diz respeito aos resultados alcançados, não se pode considerar que tenha havido concordância entre os mesmos.

O estudo de Barchard (2003), que procurou analisar o impacto da IE no desempenho académico, através da aplicação de diversas escalas de IE (incluindo o MSCEIT), de personalidade e cognitivas, revelou que a personalidade e as capacidades cognitivas apresentaram uma maior capacidade preditiva da performance académica que aquela verificada pela IE.

Também o estudo de Newsome et al. (2000), que pretendia determinar a validade incremental da IE na previsão das classificações escolares sobre as capacidades cognitivas e a personalidade, concluiu pela existência de correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (Extroversão e autocontrolo) e a inexistência de relação entre a inteligência emocional e as classificações escolares.

O estudo de Petrides et al. (2004) procurou analisar a relação entre a inteligência emocional, o sucesso académico e os comportamentos desviantes na escola. A inteligência emocional foi medida com uma escala de autoavaliação, elaborada de acordo com o modelo misto (TEIQue). Os autores avaliaram ainda a validade incremental da inteligência emocional sobre a inteligência verbal e sobre os fatores da personalidade. Os resultados mostraram-se intrigantes. Apesar da inteligência emocional não ter revelado efeitos diretos sobre o desempenho académico, moderou os efeitos do QI (inteligência verbal) e sucesso escolar. Além disso, os efeitos da

inteligência emocional mantinham-se mesmo quando controlada a personalidade. Alunos com uma inteligência verbal cotada como inferior apresentaram maior índice de inteligência emocional. Assim, em alunos com níveis mais baixos de QI verifica-se uma maior correlação entre inteligência emocional. O impacto da IE vai diminuindo à medida que o QI vai aumentando. Além das relações encontradas entre a inteligência emocional e o sucesso académico, verificou-se que os alunos com níveis altos de IE são menos propensos a faltar sem justificação e a suspensões.

Para Pope et al. (2011) a inteligência emocional geral não conseguiu prever de forma significativa os resultados escolares dos alunos, mas as competências específicas de IE (conscienciosidade, adaptabilidade, empatia, consciência organizacional e construção de laços), após controladas por sexo, conseguiram prever significativamente as notas finais dos estudantes.

No estudo de Márquez et al. (2006) foi avaliada a validade discriminante, criterial e incremental do MSCEIT. Os resultados do estudo revelaram que o MSCEIT se apresenta praticamente independente da personalidade e não se sobrepõe de forma considerável à inteligência. Além de apoiarem a validade incremental da IE, os resultados indicam correlação positiva entre a IE e o desempenho académicos dos adolescentes, assim como, no seu desenvolvimento social. Os alunos com níveis mais elevados de IE são mais prosociais e com um melhor desempenho escolar.

Também Downey et al. (2008) concluíram pela existência de correlação entre níveis elevados de IE total e o sucesso académico dos estudantes. Além disso, identificaram que a subdimensão do teste SUEIT, Controlo e Gestão Emocional apresentava-se como preditora das disciplinas de Matemática e Ciências enquanto a subdimensão Compreender as Emoções se apresentava como preditora de disciplinas como Artes e Geografia.

Barthi & Sidana (2012) no seu estudo com 80 estudantes, 40 com baixa inteligência emocional e 40 com alta inteligência emocional concluíram que alunos com elevada inteligência emocional apresentam melhores resultados escolares e maior capacidade de combate ao stress académico que os alunos que apresentam índices de inteligência emocional mais baixos.

O estudo de Siva & Duarte (2012) também se revelou muito conclusivo indicando que os fatores analisados pela escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o sucesso escolar.

Sintetizando o que aqui foi apresentado, as investigações têm revelado algumas inconsistências e apresentado dados contraditórios no que diz respeito à capacidade preditiva da inteligência emocional em relação à performance académica.

De acordo com Morales e López-Zafra (2009:71-72):

“Si nos centramos en las investigaciones que recurren a autoinformes que evalúan la inteligencia emocional percibida, los resultados señalan la existencia de relaciones moderadas aunque significativas (Pérez&Castejón, 2007), de los factores emocionales con el rendimiento académico incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional (Schutte et al., 1998; Gumora&Arsenio, 2002; Petrides, Frederickson&Furnham, 2004; Pena&Repetto, 2008).

Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT) han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera&Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day e Catano (2000), Bachard (2003) y Austin, Evans, Goldwater&Potter (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.”

As grandes dificuldades que se podem associar à relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar estarão relacionadas com o carácter multidisciplinar que o último apresenta, podendo ser determinado por inúmeras variáveis como a inteligência, a motivação, o ambiente social e escolar, entre outros. Além disso, o conceito de inteligência emocional sendo um construto novo carece de maior consistência teórica e delimitação de ferramentas de avaliação mais adequadas para cada âmbito seja científico, escolar, organizacional ou clínico.

QUADRO 3.3 - Inteligência Emocional e Rendimento Escolar: Instrumentos, Resultados

Estudo/Autor	Instrumentos	Resultados
Barchard, Kimberly (2003)	- 31 medidas de IE (MSCEIT, LEAS, TEIS, TAS-20, OIGSI, TMMS, QSE - bateria de 12 testes cognitivos cronometrados (de Barchard, French Kit, Thurstone, ; - medida de personalidade IPIP (Personality Item Pool of the 30 revised NEO Personality Inventory – NEO-PI-R)	Os domínios das capacidades cognitivas e da personalidade apresentaram-se como melhores preditores do sucesso académico que a IE.
Barthi & Sidana (2012)	- EIS (Emotional Intelligence Scale (Ankuool et al.); - Bist Battery of Stress Scales (B.B.S.S. de Abha Rani Bist). - Resultados finais dos estudantes (B.Ed. theory examinations)	Correlação entre altos níveis de IE e desempenho escolar. Alunos com um nível de IE mais alto apresentam melhores resultados escolares e maior capacidade de combater o stress académico.
Downey et al. (2008)	- SUEIT para adolescentes (Luebbers, Downey & Stough, 2007)	Sucesso académico relacionado com níveis altos de IE. As sub dimensões do teste SUEIT, <u>Controlo e Gestão Emocional</u> apresentam-se como predictoras das disciplinas de Matemática e Ciências; enquanto que a sub-dimensão <u>Compreender as emoções</u> apresenta-se como preditora de disciplinas como Artes e Geografia.
Márquez, P. et al. (2006)	- Versão espanhola do MSCEIT (V.2.0, 2002); - BFC (cinco grandes fatores de personalidade: Caprara, Barbanelli y Borgogni, 1993); - IGF-r (inteligência geral: Yuste, 2002); - AECS (questionário de competências sociais: Moraleda et al., 1998).	- Alunos com maior IE apresentam-se mais prosociais e com um melhor desempenho escolar.
Newsome et al. (2000)	- Wonderlic Personnel Test, Inc., 1992 (capacidades cognitivas gerais; - 16PF (Cattell et al., 1993: aferir a personalidade); - EQ-i (Bar-ON, 1997: aferir a inteligência emocional)	Correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (extroversão e autocontrolo) e as classificações escolares; inexistência de correlação entre as classificações escolares e a inteligência emocional.
Silva, D. e Duarte J. (2012)	- Escala de avaliação de Avaliação da Inteligência Emocional de Rego & Fernandes (2005).	Os fatores analisados pela escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o sucesso escolar.
Petrides et al. (2002)	- TEIQUE (questionários de traços de Inteligência Emocional); - EPQ (Eysenck Personality Questionnaire-Revised: Eysenck & Barrett, 1985); - VTR (Verbal Reasoning Test); - Resultados da avaliação nas disciplinas de matemática, Inglês e Ciências (KS3 results); - Certificado Geral do Secundário (GCSE A-C marks).	Os traços de personalidade têm influência no rendimento escolar dos alunos e comportamento desviante. Os traços de IE moderam a relação entre o desempenho cognitivo e rendimento escolar; Alunos com resultados altos de IE são menos propensos a faltar sem justificação e de serem suspensos. Os traços de IE mantiveram-se mesmo após controladas as variantes de personalidade.
Pope et al. (2011)	ECI – U II (Emotional Competence Inventory- University Edition: Boyatzis & Goleman, 2005).	Não se verificaram diferenças, em termos de IE geral ou competências específicas de IE, entre os estudantes que concluíram o curso e aqueles que não concluíram. A IE geral não prediz significativamente a nota média percentual de final de curso (APM) mas as competências específicas (conscienciosidade, adaptabilidade, empatia, consciência organizacional e construção de laços), após controladas por sexo, conseguiram prever significativamente a APM.

3.5. Personalidade e Rendimento escolar

A relação entre a personalidade e o rendimento académico data do século passado quando Webb et al. (e.g. Flemming, 1932 In Poropat, 2009) concluíram que as medidas de personalidade estariam correlacionadas com o desempenho académico dos estudantes.

No entanto, as primeiras pesquisas ficaram marcadas pela inconsistência e por problemas metodológicos, como Harris (1940, In Poropat, 2009:322) considerou. Mais tarde Stein (1963, Idem) também enfatizou a dificuldade de se conseguir uma pesquisa sensata, já que a mesma era baseada em diversas teorias e medidas. Margrain (1978, Idem) revelou a falta de clareza da teoria apesar da sua criatividade em termos de metodologia; e em 1996 De Raad e Schouwenburg consideraram que a relação entre a personalidade e o rendimento escolar apresentava uma natureza dispersa revelando uma falta de enquadramento abrangente ou de paradigma.

Dois grandes avanços a nível metodológico ajudaram a reverter essas conclusões. Um deles deve-se às técnicas de meta-análise que permitiram combinar resultados de pesquisas anteriores e o outro à crescente consideração pelos modelos fatoriais de personalidade, o que proporcionou uma plataforma para a comparação dos estudos sobre a personalidade. Neste sentido, damos especial destaque ao modelo dos cinco fatores da personalidade (FFM) por ser aquele que será utilizado no nosso estudo e por ser o mais presente nos diversos estudos analisados sobre a relação entre a personalidade e o rendimento académico.

Para a análise da relação entre a personalidade e o rendimento escolar selecionei um conjunto de estudos de diferentes investigadores que se dedicaram a essa exploração.

Os estudos analisados (Abraham & Bond, 2003; Akomolafe, 2013; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conrad, 2005; Farsides & Woodfield, 2002; Ferreira & Alves, 2011; Feyter et al., 2012; Komarrajau et al., 2009; Pérez et al., 2005) foram realizados com estudantes de diferentes países, sendo a maior parte pertencente ao continente europeu (vide quadro).

As diferentes amostras foram compostas por mais membros do sexo feminino, à exceção dos estudos de Akomolafe (2013) e Feyter et al. (2012) onde a amostra foi constituída por mais homens que mulheres. Os estudos centraram-se na análise de alunos universitários (Abraham & Bond, 2003; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conrad, 2005; Farsides & Woodfield, 2002; 2011; Feyter et al., 2012; Komarraju et al., 2009) e de alunos a frequentar o ensino secundário (Akomolafe, 2013, Ferreira&Alves, 2011; Pérez et al., 2005).

Os diferentes estudos procuraram analisar a capacidade preditora da personalidade no rendimento académico dos alunos. Há estudos como o de Abraham & Bond, 2003; 2003; Conrad, 2005; Farsides & Woodfield, 2002; Komarraju et al., 2009, que procuraram perceber essa relação quando controladas outras variáveis como a inteligência, a motivação ou atitudes e percepção de autoeficácia.

QUADRO 3.4 – Personalidade e rendimento escolar: localidade, amostra, variáveis preditoras e variáveis criteriosais

	Localidade	Amostra	Variáveis Preditoras	Variáveis Criteriais	
Estudo/Autor	<i>Abraham & Bond, 2003</i>	Inglaterra	165 estudantes universitários (132 mulheres e 33 homens) com idades compreendidas entre os 20 anos e os 49 anos.	Personalidade, Motivação, Cognição	Desempenho escolar
	<i>Akomolafe, 2013</i>	Nigeria	398 estudantes do ensino secundário (204 homens e 194 mulheres) com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos.	Personalidade	Resultados escolares dos alunos
	<i>Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003</i>	Inglaterra	Amostra 1: 70 estudantes universitários do University College London (49 mulheres e 21 homens) com idades compreendidas entre os 17 e 21 anos. Dados recolhidos ao longo de três anos de escolaridade (1998/2001); Amostra 2: 75 estudantes (54 mulheres e 21 homens) com idades compreendidas entre os 17 e 40 anos. Dados recolhidos ao longo de três anos de escolaridade (1996/1999).	Personalidade	Resultados escolares
	<i>Conrad, 2005</i>		300 estudantes universitários (233 mulheres e 67 homens).	Personalidade Comportamento	Desempenho final (GPA)
	<i>Farsides & Woodfield, 2002</i>	Inglaterra	432 estudantes universitários (205 homens e 226 mulheres) que completaram com sucesso 3 anos do curso.	Personalidade Inteligência Motivação	Sucesso académico/resultados escolares
	<i>Ferreira & Alves, 2011</i>	Aveiro, Portugal	65 alunos do 12º ano de escolaridade (17 do género masculino e 48 do género feminino) com idades compreendidas entre os 17 anos e os 20 anos.	Personalidade	Resultados escolares
	<i>Feyter et al., 2012</i>	Bélgica	375 alunos do 1º ano da universidade (60% homens e 40% mulheres) com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos.	Personalidade	Desempenho académico
	<i>Komarrajau et al., 2009</i>		308 estudantes universitários (47,7% homens e 52,3% mulheres).	Personalidade	Motivação e resultados escolares
	<i>Pérez et al., 2005</i>	Argentina	176 estudantes do ensino secundário (64% mulheres e 36% homens) com idades compreendidas entre os 16 e 20 anos.	Atitudes e percepção da Autoeficácia, Traços de personalidade	Resultados escolares

A análise dos instrumentos utilizados, nos diferentes estudos, permite-nos constatar que o modelo de personalidade mais utilizado foi o modelo dos cinco fatores de personalidade (vide quadro 3.5) avaliado pelo Big Five Inventory – BFI de John&Srivastava (1999) e pelo NEO-FFI de Costa&McCrae (1992).

QUADRO 3.5 – Personalidade e rendimento escolar: instrumentos

Estudo/Autor	Instrumentos
Abraham & Bond, 2003	Escala de motivação de Sheldon&Elliot (1998); NEO-FFI
Akomolafe, 2013	Big Five Inventory (BFI, John&Srivastava:1999)
Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003	ABI (Desempenho dos alunos em seminário, absentismo, redações dos alunos) ; notas gerais dos alunos nos final de cada semestre; previsões dos professores em relação ao desempenho dos alunos; Barron-Welsh Scale (Welsh,1963), medida psicométrica para avaliar a criatividade; Amostra 1 foi aplicado o NEO-FFI-R (Costa&McCrae, 1992); Amostra 2 foi aplicado o EPQ-R (Eysenck&Eysenck, 1985)
Conrad, 2005	NEO-FFI forma S; desempenho dos alunos através de diversas formas de análise (absentismo não voluntário, resultados GPA e desempenho no curso).
Farsides & Woodfield, 2002	NEO- FFI (personalidade); AH5 Test of High Intelligence (Heim, 1968); variáveis demográficas; notas dos professores, absentismo,
Ferreira&Alves, 2011	GPP-I (Inventário de Personalidade de Gordon)
Feyter et al., 2012	Desempenho escolar de acordo com o sistema de créditos Belga; NEO-FFI (Five Factor Inventory); AMS (Academic Motivation Scales);
Komarrajau et al., 2009	NEO-FFI (Five Factor Inventory); AMS (Academic Motivation Scales); dados demográficos e resultados escolares dos alunos (GPA).
Pérez et al., 2005	DAT 5 (Teste de atitudes Diferenciais de Bennet&Wesman, 2000); IAMI-R (Inventário de autoeficácia para inteligências múltiplas revisado); 16PF-IPIP (Cupani&Perez, 2004)

Os resultados obtidos pelos diferentes estudos permitem considerar a capacidade preditiva da personalidade no rendimento escolar dos alunos.

O estudo de Akomolafe (2013) revela que as características da personalidade quando juntas preveem significativamente o rendimento académico. A Conscienciosidade apresentou uma maior correlação e capacidade preditiva em relação ao rendimento académico. Outras características também apresentaram capacidade preditiva: Agradabilidade, Abertura à Experiência, Extroversão. O Neuroticismo apresentou correlação negativa com o rendimento académico.

Conrad (2005) verificou a existência de correlação entre a Conscienciosidade e os resultados GPA, desempenho no curso e participação dos alunos). A conscienciosidade apresenta validade incremental na predição dos resultados académicos dos estudantes.

No estudo de Feyter et al. (2012) os fatores de personalidade superaram a motivação académica, como preditores do rendimento dos alunos. Apenas com altos níveis de Conscienciosidade é que a motivação apresentou um efeito incremental positivo no desempenho escolar. A Conscienciosidade e a Extroversão são capazes de prever positivamente as variações na motivação académica, mas apenas alunos com alta conscienciosidade revelam desempenho escolar elevado.

Komarrajau et al. (2009) verificaram um padrão complexo de correlação entre os traços de personalidade medidos pelo Big five, a motivação académica e os resultados académicos. A conscienciosidade apresenta correlação significativa com os resultados escolares e a motivação intrínseca e extrínseca. A agradabilidade e a abertura foram outros traços que se mostraram relacionados com os bons resultados.

No estudo de Farsides&Woodfield, (2002) a Abertura à Experiência apresentou-se positivamente correlacionada com o desempenho académico. Contrariamente, a Conscienciosidade e o Neuroticismo não apresentaram correlações positivas com o desempenho académico, assim como a Extroversão.

Ferreira & Alves (2011) não encontraram relação estatisticamente significativa entre os dados obtidos nas nove escalas do GPP-I e os resultados escolares. A análise das escalas por género não se mostrou significativa em relação ao género masculino. No entanto, o género feminino apresenta correlação estatisticamente significativa entre duas subescalas do GPP-I (responsabilidade e prudência) e os resultados escolares.

Pérez et al. (2005) constataram que os traços de personalidade Responsabilidade e Amabilidade (em menor índice) contribuem de forma independente, positiva e significativa para o desempenho dos estudantes em Língua, quando controlados os efeitos da atitude geral e autoeficácia linguística. Em relação à Matemática, nenhum traço de personalidade permite melhorar de forma significativa os rendimentos dos alunos nesta área.

O estudo de Chamorro-Premuzic & Furnham (2003) envolveu duas amostras. Na amostra um verificaram que o comportamento em seminário, as redações, a escala de Neuroticismo e Conscienciosidade estabeleceram correlações mais significativas do desempenho escolar. Contrariamente, a Abertura à Experiência e a Extroversão não revelaram correlação com o desempenho dos alunos. Na amostra dois constataram que o comportamento em seminário, o absentismo, as redações, o Neuroticismo, a Extroversão e o Psicotismo apresentavam correlações significativas com o desempenho académico. Os resultados das duas amostras suportam a tese de que a personalidade está significativamente relacionada com o desempenho académico dos estudantes.

Os diferentes estudos aqui analisados revelam que a personalidade apresenta capacidade preditora em relação ao rendimento escolar. Foram encontradas ligações sólidas e estáveis entre vários indicadores de desempenho escolar e a Conscienciosidade o neuroticismo, a extroversão, a abertura à experiência (Akomolafe, 2013; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conrad, 2005; Komarraju et al., 2009).

Na meta-análise realizada por Poropat (2009) - onde se analisou o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade e o desempenho académico -, a Conscienciosidade apresenta-se como o fator com maior capacidade de predição do rendimento académico dos adolescentes: “Conscientiousness has the strongest association with academic performance of all the FFM dimensions” (Idem:334). Quanto maior for a conscienciosidade de um aluno maior a probabilidade de conseguir atingir com êxito os objetivos do sistema de ensino.

Neste estudo o autor salienta a importância da personalidade no comportamento académico dos estudantes e considera que “future considerations of individual differences with respect to academic performance will need to consider not only the *g* factor of intelligence but also the *w* factor of Conscientiousness” (Idem:334).

3.6. Género e rendimento escolar

Ao longo dos anos diferentes estudos têm demonstrado a existência de diferenças entre homens e mulheres a nível comportamental, cognitivo, emocional, de personalidade (Charro, 2008:156-162). Consideram-se as mulheres mais emotivas, afetivas, solidárias, empáticas e colaboradoras; enquanto os homens se apresentam como mais racionais, mais competitivos, mais impulsivos e com menor autocontrolo.

As mulheres apresentam maior fluência verbal e capacidade para interpretar as emoções, enquanto os homens apresentam maior domínio ao nível do raciocínio matemático e compreensão espacial. Charro (2008:156-162) refere ainda que as mulheres revelam níveis maiores de conscienciosidade e responsabilidade que os homens em todas as culturas. Essas diferenças podem revelar maior rendimento académico e explicar o maior número de mulheres no ensino superior.

No relatório publicado em 2011 por Eurydice – Red Europea de Infomación en Educación – sobre as diferenças de género nos resultados escolares, foram feitas as seguintes considerações (11-12):

- As raparigas apresentam maiores vantagens em relação à leitura. Em média estas lêem mais e gostam mais de ler do que os rapazes. Esta situação é verificada em todos os países, independentemente da faixa etária, dos períodos do inquérito e dos programas de estudo.
- A Matemática, nos quartos e oitavos anos de escolaridade, os rapazes apresentam resultados semelhantes aos das raparigas, na maioria dos países. A vantagem dos rapazes surge nos últimos anos de escolaridade e é observável entre os estudantes que frequentam os mesmos programas de ensino e que estão na mesma faixa etária.
- Os rapazes apresentam maior probabilidade de apresentar resultados mais baixos no que respeita à leitura. Em relação à Matemática e Ciências não se observam, na maioria dos países diferenças entre os rapazes e as raparigas que apresentam os piores resultados escolares. As raparigas apresentam uma maior

probabilidade de apresentar um aproveitamento escolar mais baixo a Matemática em, aproximadamente, um terço dos sistemas educativos europeus.

Outros estudos vêm reforçar estes resultados, como veremos de seguida. As pesquisas selecionadas e analisadas abaixo revelam um estudo (Xin Gong et al., 2014) que se debruça exclusivamente sobre esta relação e outros estudos que analisam a relação entre o rendimento escolar e as diferenças de género a par com outras variáveis, como sejam a origem Sócio-cultural, o papel dos pares ou a perceção social (Bahar, 2010; Ficano, 2012; Almeida et al., 2006; Andrade et al, [s.d]).

No estudo de Xin Gong et al (2014) foram analisadas as diferenças de género no rendimento escolar dos estudantes de municípios rurais pobres do sudoeste da China. A análise incidiu sobre 27 municípios pobres, escolhidos de forma aleatória, para integrar o projeto conjunto entre o Reino Unido e a China (SBEP- Southwest Basic Education Projet). Este projeto visava poder proporcionar aos estudantes mais pobres uma educação de qualidade e equitativa e capacitá-los na gestão da sua educação. O projeto iniciou-se em Setembro de 2006 e terminou em Março de 2011. A amostra foi constituída por 31,590 estudantes do terceiro grau, 25,604 estudantes do quinto grau, 7557 estudantes do nono grau. Envolveu 400 escolas do ensino primário (3º ao 5º grau) e 100 escolas do ensino secundário inferior (lower-secondary school). Os resultados obtidos revelam que as raparigas apresentaram melhor desempenho que os rapazes a língua Chinesa, nos diferentes graus de ensino. Estes resultados são mais expressivos no ensino secundário inferior. Os resultados a Matemática revelaram-se negativos para as raparigas e favoreceram os rapazes, em qualquer que fosse o grau de ensino.

O estudo de Almeida et al. (2006) procurou analisar o impacto do sexo e da origem sócio-cultural dos estudantes na nota de candidatura ao Ensino Superior e nos cursos escolhidos, bem como nas dificuldades antecipadas e no rendimento académico no final do 1º ano de frequência universitária. Neste estudo participaram 1407 estudantes da Universidade do Minho (Portugal). Os resultados obtidos permitiram constatar a predominância do sexo masculino nos cursos associados às engenharias e do sexo feminino nos cursos ligados às ciências sociais, verificando-se a influência do género nas escolhas educativas/profissionais dos estudantes. Este estudo permitiu constatar ainda que os estudantes do sexo feminino e mais favorecidos socialmente apresentam

notas mais elevadas na média de entrada no curso e no final do primeiro ano do curso. Paralelamente, os estudantes do sexo masculino e mais desfavorecidos economicamente apresentam notas mais baixas.

O estudo de Andrade et al. [s.d] procurou comparar o desempenho a matemática de rapazes e raparigas que frequentavam a 3ª série do Ensino Médio regular, nas escolas urbanas (excetuando a rede federal) no Brasil. A amostra foi composta por 26187 alunos de 1303 escolas públicas e privadas. Os resultados obtidos indicam uma diferença ao nível de 5% no desempenho matemático por género, apresentando os rapazes melhor desempenho nesta área que as raparigas.

Bahar (2010) analisou o sucesso académico em relação com o género, a perceção que os estudantes têm em relação ao suporte social (família, amigos, alguém especial) e o estatuto sociométrico. Foram analisados 274 estudantes universitários (144 homens e 130 raparigas) de diferentes cursos (ciências, matemática na educação primária, música e turco) Os resultados revelaram que o género, o suporte familiar e o estatuto socioeconómico previram em 15% o sucesso académico. O sexo apresentou-se como a variável com maior capacidade para prever o sucesso académico. Bahar (2010:3804) refere que “this deduction is consistent with research findings indicating that academic success varies according to gender and that female students are more successful than males”.

Os diferentes estudos, aqui referenciados, indicam que as raparigas obtêm melhores resultados a letras, enquanto os rapazes apresentam melhores resultados a Matemática. Ao nível do ensino superior estas diferenças manifestam-se na escolha dos diferentes cursos. As raparigas optam por cursos ligados às ciências sociais e os rapazes ligados à engenharia (Almeida et al., 2006). Este enviesamento de género que determina que muitas das profissões ligadas à Matemática sejam maioritariamente masculinas.

3.7. Considerações Finais

O estudo do rendimento escolar dos alunos afigura-se como a dimensão mais importante do processo de ensino aprendizagem. Este apresenta-se como um conceito multidimensional determinado por inúmeras variáveis (inteligência, a motivação, a personalidade) e em que interferem inúmeros fatores pessoais, familiares, escolares, entre outros. Por esse motivo estudá-lo tem-se apresentado como muito difícil.

Desde há várias décadas que diferentes autores se debruçaram sobre o rendimento escolar e as variáveis que poderiam estar mais diretamente relacionadas com o mesmo.

Quando se pretende avaliar o rendimento académico e melhorá-lo procura-se analisar em maior ou menor grau os fatores que podem interferir com o mesmo e, geralmente se consideram, entre outros, fatores pessoais, socioeconómicos, a amplitude dos programas de estudo, as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas, a dificuldade em ministrar um ensino personalizado, os conceitos prévios que os alunos apresentam assim como o nível de pensamento formal dos mesmos (Bénitez, Gimenez y Osicka, 2000 cit in Navarro (2003).

Mais recentemente procura-se analisar o rendimento escolar no sentido não só de o explicar como também de o prevenir. Assim, procura-se identificar os fatores de risco, que se apresentam como aqueles mais diretamente relacionados com o risco do fracasso escolar e os fatores de proteção, como aqueles que diminuem essa probabilidade.

Estudos recentes têm relevado a relação entre a personalidade, a inteligência emocional e as diferenças de género na determinação do sucesso/insucesso académico.

No que à personalidade diz respeito, a sua relação com o sucesso académico é frequentemente analisada com recurso ao modelo dos cinco fatores de personalidade (Neuroticismo, Extroversão, Abertura, Amabilidade e Responsabilidade). De acordo com Extremera&Fernández-Berrocal, 2001 cit in Morales&López-Zafra, 2009:74) na maioria dos estudos o factor Responsabilidade (Conscienciosidade) é o que apresenta um maior poder preditivo sobre o rendimento académico, o que de si não surpreende

uma vez que o fator faz referência a facetas como a competência, obediência e orientação para a realização.

A inteligência emocional apresenta-se como um conceito novo e um campo ainda em larga expansão. No entanto, nas últimas décadas têm crescido os estudos que procuram analisar a relação deste constructo com o desempenho académico. Contudo, ainda não se pode considerar a existência de achados concludentes. Há estudos que encontraram relações significativas e positivas entre a inteligência emocional e o rendimento escolar, outros que encontram relações moderadas quando controladas outras variáveis e outros ainda que não encontraram evidência clara de que a inteligência emocional poderia estar relacionada com o êxito académico.

O rendimento escolar e as diferenças entre rapazes e raparigas parece ser mais evidente. Os estudos analisados revelam que as raparigas obtêm melhores resultados a letras, enquanto os rapazes apresentam melhores resultados a Matemática. Ao nível do ensino superior estas diferenças manifestam-se na escolha dos diferentes cursos. As raparigas optam por cursos ligados às ciências sociais e os rapazes ligados à engenharia (Almeida et al., 2006). Este enviesamento de género que determina que muitas das profissões ligadas à Matemática sejam maioritariamente masculinas.

Personalidade, inteligência emocional, diferenças de género e rendimento escolar dos alunos do ensino secundário (12º ano) das escolas públicas do concelho de Setúbal (Portugal)

SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4: Objetivos do Estudo

4.1. Objetivo geral

Este é um estudo de carácter descritivo, transversal e quantitativo e tem como objetivos:

Geral

- Perceber se existe e se é significativa a relação entre personalidade, inteligência emocional e diferenças de género no rendimento escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) das escolas públicas do Concelho de Setúbal (Portugal).

4.2. Objetivos Específicos

Específicos

- Estabelecer relação entre determinadas dimensões da personalidade e uma melhor evolução psicossocial e académica;
- Estabelecer relação entre uma maior inteligência emocional e um melhor rendimento académico;
- Perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo masculino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português;
- Perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo feminino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português.

Capítulo 5: Metodologia

5.1. Amostra do estudo

A seleção da amostra para este estudo teve como critério de inclusão a frequência do 12º ano de escolaridade dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e Sócio-Económicas. A escolha destes cursos deveu-se ao facto de em ambos os cursos os alunos terem Matemática A e Português. Nos restantes cursos os alunos não tinham Matemática A e sim Matemática aplicada às Ciências Sociais (MACS), que apresenta um programa diferente e objetivos de aprendizagem diferentes. Este dado era importante já que se procurava saber as classificações dos alunos a Matemática A e Português no terceiro período do 11º ano.

Outro critério estabelecido para a definição da amostra foi a idade mínima estabelecida para a realização dos diferentes questionários: 16 anos no caso do NEO-FFI e o TECA e 17 anos no caso do MSCEIT. Assim, como se pode na figura --- nenhum aluno apresentou idade inferior à definida como limite para a realização dos questionários.

Para a recolha dos dados foram estabelecidos contactos com os diretores das cinco escolas secundárias do concelho de Setúbal. Numa das escolas o diretor não autorizou a realização do estudo por estarem a decorrer na escola, com os alunos do 12ºano, 3 estudos de cariz nacional e internacional. Nas quatro escolas disponíveis o parecer dos diretores foi positivo. Assim, foi preparado material para aplicação a 300 alunos. Contudo, até à data da análise dos dados uma escola ainda não tinha aplicado os testes/questionários, pelo que se optou por avançar com os dados que já se encontravam disponíveis.

Dos questionários recolhidos 12 foram excluídos, sendo considerados inválidos, quer por terem respondido ao acaso ou não terem respondido ao questionário TECA. Assim, a amostra ficou reduzida a 108 alunos do 12º ano de três escolas secundárias do concelho de Setúbal.

Dos 108 alunos 59 (54.6%) são do sexo feminino e 49 (45.4%) são do sexo masculino, com idades entre os 17 e os 20 anos (1 aluna) ($M = 17.23$; $DP = 0.54$). A maioria tinha 17 anos (81.5%) à data das respostas aos questionários (Figura ---).

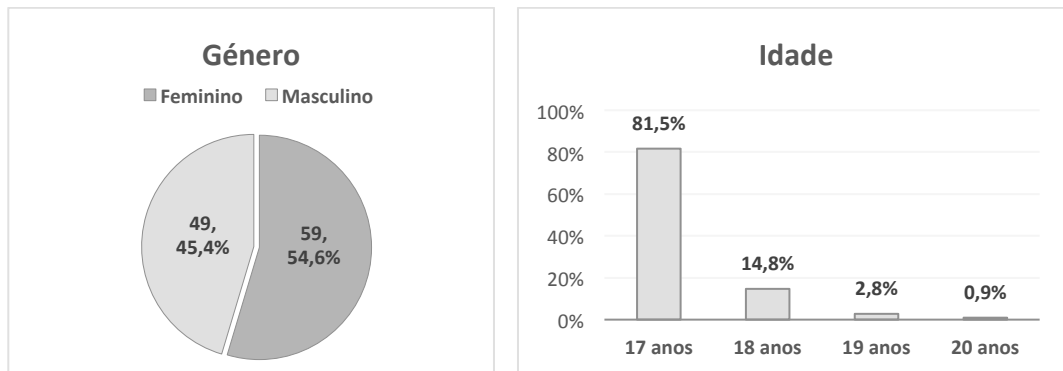


Figura 5.1 – Caracterização da amostra quanto ao género e idade (N = 108).

5.2. Instrumentos de avaliação

Para a realização do estudo empírico foram seleccionados três instrumentos: O NEO-FFI de Costa, P. T. & McCrae, R. R., (2008), tendo sido utilizada a versão portuguesa de Lima e Simões (2000) (vide anexo 1); o MSCEIT (Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso) de Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002), tendo sido utilizada a adaptação espanhola de Natalio Extremera e Pablo Fernández-Berrocal, comercializada pela TEA Ediciones (vide anexo 2); e o TECA (2008) de Belén López-Pérez, Irene Fernández Pinto e Francisco José Abad García (vide anexo 3), também comercializado pela TEA Ediciones.

TECA

O TECA é uma medida global de empatia direccionado para adolescentes a partir dos 16 anos e adultos. É composto por 33 ítems que devem ser pontuados numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 ao “discordo totalmente”, o 2 ao “discordo um pouco”, o 3 ao “neutro”, o 4 ao concordo um pouco e o 5 ao “totalmente de acordo”. O questionário é de aplicação rápida, podendo variar entre os 5 e os 10 minutos o tempo necessário para a sua aplicação. A avaliação do questionário é feita pela soma das pontuações dadas nas diferentes respostas, tendo em conta as quatro escalas do instrumento.

A empatia é medida de uma forma global e os 33 itens que compõem o instrumento estão distribuídos por quatro escalas que medem capacidades mais específicas. Deste modo consegue-se obter uma pontuação global e uma pontuação mais específica para cada escala.

O conceito de empatia avaliado pelo TECA contempla a dimensão cognitiva da empatia e a dimensão afectiva. Para Kerem, Fishman y Josselson (2001 In autores do Teca) “Cuando encontramos solamente un componente afectivo no se puede ablar de empatía sino de otros procesos psicológicos como el contagio o la hipersensibilidad emocional. Por tanto, el componente cognitivo por sí solo se puede considerar empatía, aunque es necesario remarcar que ello generaria una empatía menos profunda”.

Neste sentido, a dimensão cognitiva da empatia é avaliada através das escalas Adoção de Perspectivas (AP) e Compreensão Emocional (CE). A dimensão afectiva engloba as escalas de Stress empático (EE) e Alegria Empática (AE).

A escala AP (Adoção de Perspectivas) traduz a capacidade intelectual ou imaginativa do indivíduo em se colocar no lugar do outro. Uma pontuação alta nesta escala indica facilidade na comunicação e tolerância nas relações interpessoais. Estes indivíduos apresentam um pensamento flexível e capacidade de adaptar a sua forma de pensar a diferentes situações. As pontuações extremamente altas podem interferir na capacidade do indivíduo em tomar decisões, devido à carga cognitiva que exige ter em atenção todos os pontos de vista.

Os indivíduos que apresentam pontuações baixas nesta escala podem apresentar um pensamento menos flexível e menor capacidade para compreender os estados mentais do outro, o que dificulta a comunicação e relação com outras pessoas. As pontuações extremamente baixas podem revelar um pensamento bastante rígido e fraca capacidade de relação e comunicação com as outras pessoas.

A escala CE (Compreensão Emocional) diz respeito à capacidade de conhecer e compreender os estados emocionais as intenções e as demonstrações não-verbais e verbais dos outros. Uma pessoa com pontuações altas nesta escala apresenta uma grande facilidade para fazer uma leitura emocional dos outros perante o seu comportamento verbal e não-verbal. Estes indivíduos revelam facilidade nas relações interpessoais, na

capacidade de comunicação com o outro e na perceção da expressão de emoções positivas e negativas no outro. Uma pontuação muito alta pode indicar um indivíduo que se preocupa demais com os outros e coloca-se em segundo plano.

Uma pontuação baixa nesta escala reflecte dificuldade no relacionamento interpessoal assim como menores capacidades sociais. Uma pontuação muito baixa poderá indicar problemas graves na capacidade de relacionamento com os outros, uma rede social deficiente e dificuldades emocionais a nível intrapessoal.

A escala EE (Stress Empático) revela a capacidade do indivíduo em se ligar emocionalmente com a outra pessoa, de ser sensível às emoções negativas desta. Uma pontuação alta nesta escala indica indivíduos mais emotivos com relações sociais de maior qualidade. Estes indivíduos têm tendência e implicar-se demais nos problemas dos outros. Os indivíduos que apresentam pontuações muito altas costumam apresentar níveis elevados de neuroticismo (Férrnandez y López, 2007 IN) o que pode intervir negativamente na sua vida levando-os a distorcer e aumentar o sofrimento da outra pessoa (Batson, 1991; Davis, 1983; Eisenberg, Shea, Carlo e Knight, 1991 IN).

Uma pontuação baixa nesta escala revela pessoas pouco emotivas e emocionalmente distantes que não se comovem facilmente. Estes indivíduos conseguem distinguir e separar bem as suas necessidades e emoções das dos outros. Um indivíduo com uma pontuação muito baixa nesta escala revela uma frieza emocional excessiva, ou seja, não se comove com facilidade perante o que possa acontecer ao outro. Esta distância emocional não lhe permite ter uma rede emocional de grande qualidade (Férrnandez&López, 2007).

A escala AE (Alegria empática) diz respeito à capacidade do indivíduo de partilhar das emoções positivas do outro. Indivíduos com pontuações altas nesta escala tendem a ficar felizes com o êxito ou acontecimentos positivos que sucedem com o outro. Uma pontuação muito alta pode significar que a felicidade do indivíduo está dependente da felicidade do outro e que este deixa para segundo plano a sua realização pessoal, esquecendo-se de alcançar as suas próprias metas.

Uma pontuação baixa nesta escala indica menor capacidade de partilhar das emoções positivas dos outros. Os indivíduos com pontuações muito baixas tendem a

revelar indiferença perante os acontecimentos positivos que sucedem aos outros. Estes tendem a apresentar uma rede social de menor qualidade.

Validade e Fiabilidade

A análise da validade e fiabilidade do TECA foi feita a partir de uma amostra heterogénia de adultos (N=380) com idades compreendidas entre os 16 e 66 anos. Destes 42% eram homens e 58% mulheres. Do total da amostra 58% dos indivíduos tinham formação universitária, 32% tinham o ensino secundário, 9% uma pós-graduação e cerca de 1% não tinham formação de nenhum tipo.

A fiabilidade do instrumento foi medida através do método das metades e pelo cálculo do coeficiente de consistência interna *alfa* de Cronbach. Esta análise considerou que o TECA apresenta uma boa consistência interna e que todos os itens do questionário contribuíam para reforçar essa consistência, uma vez que eliminar qualquer um deles levaria à redução do coeficiente *alfa*.

No que diz respeito à validade de conteúdo, o questionário além de medir a empatia de uma forma global, inclui diversas escalas que fazem referência a diferentes aspetos que formam a empatia. Os 33 itens do teste distribuem-se por quatro escalas, três destas formadas por 8 itens e uma por 9 itens (escala CE).

A validade do TECA foi comprovada através da correlação com outros questionários que se propõem medir o constructo. Assim, foram analisadas as relações com:

- outras provas de empatia (QMEE – Questionnaire Measure of Emotional Empathy de Mehrabian & Epstein, 1927; e IRI - Interpersonal Reactivity Index de Davis, 1990). A análise com outras provas de empatia permitiu correlacionar a QMEE com as escalas de Stress Empático e Alegria Empática que medem a resposta emocional. No caso da IRI as escalas EE e AP apresentam uma correlação mais forte que as outras apesar de todas as escalas se correlacionarem com o IRI acima dos 0,3.
- provas de aferição de rede social (subescala Red Social da Escala de Apoio Psicológico y Estrés Diario de Reig et al., 1991). A relação entre a pontuação total do TECA e a Red Social foi de 0,31 reforçando assim o facto de que as

peessoas que apresentam valores mais altos de empatia tendem a ter uma maior rede social. De igual modo as pessoas que ficam felizes com a felicidade dos outros (nível alto em AE) e aquelas que têm em consideração as perspetivas dos outros (nível alto em AP) apresentam uma rede social mais consolidada.

- provas de agressividade (questionário de agressividade AQ de Buss&Perry, 1992 versão de 29 ítems de Rodriguez et al., 2002); Considerou-se que a relação entre a empatia e a agressividade seria negativa. Os resultados permitiram concluir que as pessoas que apresentam maior empatia (AQ) são menos agressivas; as pessoas que facilmente se colocam no lugar dos outros e compreendem as suas atitudes (AP) mostram-se menos agressivas; as pessoas mais compassivas (EE) são menos agressivas.
- provas de traços de personalidade (Single Ítem Big Five de Woods&Hampson, 2005). A análise global detetou relações significativas entre a totalidade do teste constatando-se que as pessoas mais empáticas apresentam valores mais altos de neuroticismo o que seria expectável já que as pessoas muito empáticas implicam-se demais emocionalmente nas suas relações interpessoais e isso poderá conduzir a uma maior instabilidade emocional. A EE relacionou-se positivamente com Extroversão, Afabilidade e Neuroticismo. A escala AE mostrou correlação positiva com as dimensões de Extraversão, Afabilidade e Neuroticismo indicando que as pessoas que são mais introvertidas apresentam maior empatia.
- provas de Inteligência Emocional e Intrapessoal (TMMS-24 – Trait Meta Mood Scale – de Salovey et al., 1995 versão espanhola de Fernández-Berrocal et al., 2004). As três escalas da TMMS-24: Atenção (Sentir e prestar atenção aos sentimentos de forma adequada), Clareza emocional (Capacidade para compreender as próprias emoções) e Regulação Emocional (capacidade para regular os seus estados emocionais) correlacionaram-se significativamente com a empatia. A escala AP correlacionou-se com Atenção; CE com Compreensão Emocional e Regulação Emocional; AE e EE com Atenção. Os resultados ressaltam a distinção entre a adoção de perspetivas cognitivas (AP) e afetivas (CE) reforçando a empatia como um conceito multidimensional que se relaciona

com outros componentes de Inteligência Emocional Intrapessoal e não apenas com a componente de compreensão.

MSCEIT

O MSCEIT é um teste de IE construído como medida de desempenho. Mede como os indivíduos executam tarefas e resolvem problemas emocionais, fornecendo uma estimativa da aptidão dos indivíduos. Contém problemas acerca de emoções e problemas que requerem o uso de emoções. Este destina-se a adolescentes a partir dos 17 anos de idade e adultos.

Tal como vimos anteriormente, o MSCEIT foi construído a partir das primeiras medidas de desempenho que surgiram no sentido de medir a inteligência emocional (Escala Multifactorial de Inteligência Emocional – MEIS). Este fornece uma medida fiável e válida da inteligência emocional.

No que diz respeito à pontuação, o MSCEIT oferece uma pontuação global de inteligência emocional, duas pontuações por área (Inteligência Emocional Experiencial e Inteligência Emocional Estratégica), quatro pontuações por componentes ou ramos e 8 pontuações por Tarefas, tal como mostra o quadro. Cada Componente/Ramo é composto por duas secções, perfazendo um total de 8 secções. São estes Componentes/Ramos que estabelecem ligação com o modelo teórico (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

QUADRO 5.1 Estrutura do MSCEIT

Escala Global	Áreas MSCEIT	Componente	Tarefas	
Inteligência Emocional (CIE)	Inteligência Emocional Experiencial (CIEEX)	Percepção Emocional (CIEP)	Faces	Secção A
			Paisagens	Secção E
		Facilitação Emocional (CIEF)	Facilitação	Secção B
			Sensações	Secção F
	Inteligência Emocional Estratégica (CIES)	Compreensão Emocional (CIEC)	Mudanças	Secção C
			Combinações	Secção G
		Gestão de Emoções (CIEM)	Gerir Emoções	Secção D
			Relacionar Emoções	Secção H

Adaptado de Mayer et al., 2009

A **pontuação total** de Inteligência emocional (CIE) fornece-nos um índice geral da inteligência emocional do indivíduo. O resultado total do teste apresenta-se como um resumo do desempenho do sujeito e tem em conta todos os itens do mesmo e é apurado de acordo com um resultado padronizado com média 100 e desvio padrão 15.

As **pontuações por área** permitem ao examinador obter mais informações sobre a capacidade do sujeito adquirir e manipular informação emocional (capacidade para compreender e utilizar as emoções e gerir emoções). A pontuação na área experiencial (CIEEX) reflete, por um lado, a capacidade do sujeito para perceber a informação emocional e relacioná-la com outras sensações (ex. cores, sabor ou sons) e por outro a forma como essa capacidade é usada no sentido de facilitar o pensamento. A Inteligência Emocional Experiencial (CIEEX) situa-se num nível mais básico de processamento emocional. Vai indicar, deste modo, a capacidade que o indivíduo apresenta para perceber, responder e utilizar a informação emocional sem que a compreenda necessariamente. Desta forma dá-nos indicação sobre a forma como o indivíduo “lê” e expressa emoções e como compara essa informação emocional com outro tipo de sensações. Também pode demonstrar como o indivíduo funciona sob a influência de diferentes emoções.

A pontuação na área estratégica (CIES) permite avaliar a capacidade do sujeito para compreender e utilizar as emoções sem que tenha necessariamente experimentado os sentimentos de forma correta. Indica-nos também de que forma o indivíduo compreende o significado das emoções (tristeza como podendo ser um sinal de perda) até que ponto é capaz de gerir as próprias emoções e as dos outros. Com efeito, a Inteligência Emocional Estratégica (CIES) dá-nos informação sobre a capacidade do indivíduo para compreender a informação emocional e para utilizá-la estrategicamente tendo em conta o seu planeamento e autogestão (Mayer et al. 2009:74-76).

A **pontuação por Componente/Ramo** dá-nos informação sobre as capacidades emocionais específicas do sujeito. Neste sentido, o MSCEIT fornece quatro pontuações por Componente/Ramo: Perceção Emocional (CIEP); Facilitação Emocional (CIEF); Compreensão Emocional (CIEC); Gestão de Emoções (CIEM). Cada um destes componentes é avaliado por duas secções.

O componente Perceção Emocional (CIEP) indica-nos em que nível o sujeito é capaz de identificar emoções em si e nos outros, assim como em objetos, nas obras de arte, na música, em textos ou perante outros estímulos. Esta implica a capacidade para perceber e expressar os sentimentos. Assim, o indivíduo deve expressar, numa escala de um a cinco, e para cada uma das emoções, o grau em que reconhece a presença dessa emoção (ex. quanta felicidade, medo, tristeza).

O componente Facilitação Emocional (CIEF) fornece informações sobre a forma como os sujeitos usam as emoções para melhorar o pensamento, raciocinar, tomar decisões, facilitar a atividade cognitiva. Ser capaz de utilizar as próprias emoções pode ajudar o sujeito a resolver os problemas de forma creativa, por exemplo, já que as emoções têm influência na forma como pensamos – ajudando a criar pensamentos positivos quando a pessoa está feliz e pensamentos negativos quando a pessoa está triste.

As emoções também podem interferir negativamente na cognição (ex. experimentar ansiedade ou medos excessivos) ou fazer com que o sistema cognitivo estabeleça prioridades para prestar atenção ao que é importante ou concentrar-se no que pode fazer tendo em conta determinado estado de ânimo. As secções que avaliam este componente procuram perceber essa relação ao pedir, por exemplo, ao sujeito que julgue de que forma determinada emoção está associada a outra experiência subjetiva como temperatura, sabor ou cor. Deste modo, a comparação indica que as emoções não são apenas percebidas, mas também processadas e associadas a outros significados.

O componente Compreensão Emocional (CIEC) permite perceber de que forma o indivíduo compreende a complexidade dos significados emocionais e das transições emocionais. Neste componente avalia-se a capacidade do sujeito “dar nomes” às emoções, de reconhecer que há grupos de termos relacionados com as emoções assim como para perceber que as emoções se podem combinar e mudar dando lugar a outras emoções. Estas podem tornar-se mais intensas ou menos intensas ao longo do tempo. Por exemplo, o incómodo e a irritação podem dar lugar à ira se a causa da irritação continuar a persistir e se tornar mais intensa.

O componente Gestão de Emoções (CIEM) procura avaliar em que nível o sujeito é capaz de regular emoções em si e nos outros. A gestão emocional implica que o sujeito seja capaz de, perante um sentimento, não o reprimir mas antes usá-lo para tomar melhores decisões. Isto requer que se trabalhe com os sentimentos de forma reflexiva em vez de atuar sobre eles sem pensar. Gerir as emoções implica que estas possam estar incluídas no pensamento. Quando a regulação emocional se situa num nível ótimo as emoções não são completamente minimizadas nem eliminadas. As tarefas associadas a este componente procuram que o indivíduo escolha, de entre várias alternativas, uma ação que permita à pessoa descrita alcançar um objetivo, nomeadamente, manter ou mudar um determinado sentimento.

Validade e Fiabilidade

A amostra normativa da adaptação espanhola do MSCEIT foi composta por 2.066 pessoas, sendo 64,4% mulheres (1330) e 35,5 homens (734). A idade dos sujeitos ficou compreendida entre os 17 e os 69 anos, sendo que média de idades da amostra situou-se nos 25,9 anos.

Os índices de validade e fiabilidade da versão espanhola do MSCEIT apresentaram-se muito semelhantes aos do original, pelo que os autores consideraram que os resultados obtidos em amostras americanas, inglesas ou australianas podiam ser extrapoláveis a Espanha. Além disso, evidências preliminares demonstraram que os resultados obtidos na Europa com a utilização do instrumento assemelham-se aos resultados anteriormente obtidos em amostras americanas (Lopes et al., 2009 In Extremera e Fernández-Berrocal, 2009:56).

As análises efetuadas revelaram uma boa validade aparente e reforçaram que o MSCEIT apresenta uma validade de conteúdo apropriada, representando de forma adequada o modelo teórico de Mayer e Salovey (1997).

NEO-FFI

O Inventário de Personalidade NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory de Costa, P.T. & McCrae, R.R., 1992) é uma versão reduzida do teste NEO-PI-R baseado no modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (FFM – Five Factor Model) de Paul Costa e Robert McCrae. Esta versão é constituída por 60 itens que fornecem uma breve medida dos cinco domínios da personalidade (extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência).

De acordo com Costa e McCrae (*cit in* Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:10) “el NEO-FFI resulta útil quando se dispone de poco tiempo para la aplicación y puede considerarse suficiente una información global sobre la personalidad”. Neste sentido, a versão abreviada propõe-se ser uma medida rápida, fiável e válida dos cinco domínios da personalidade.

O teste utilizado neste estudo foi adaptado por Lima&Simões (2000) à população portuguesa a partir do NEO-PI (Lima&Simões, 1995). Este deve ser aplicado a adolescentes a partir dos 16 anos e adultos e demora cerca de 15 minutos a ser preenchido. As respostas são dadas de acordo com uma escala de cinco pontos onde o 0 (zero) corresponde ao discordo fortemente, o 1 (um) ao discordo, o 2 (dois) ao neutro, o 3 (três) ao concordo e o 4 (quatro) ao concordo fortemente. A avaliação do questionário é feita de acordo com as pontuações nos diferentes domínios da personalidade que constam no manual de aplicação do instrumento.

As cinco grandes categorias que, de acordo com o modelo dos cinco grandes fatores, aglutinam as tendências comportamentais, emocionais e cognitivas dos sujeitos são (Costa e McCrae In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:25): Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C).

O *Neuroticismo* (N) opõe a estabilidade à instabilidade emocional, perturbação emocional. Apesar dos clínicos identificarem diferentes tipos de perturbação emocional, como a fobia social, a depressão, hostilidade ou outros, muitos estudos revelaram que os sujeitos que têm propensão a um destes estados emocionais também terão provavelmente experimentado os outros (Costa e McCrae, 1992). As pontuações

elevadas nesta escala indicam sujeitos com tendência a experimentar sentimentos negativos, como o medo, a melancolia, a vergonha e repugnância. Estes indivíduos têm dificuldade na regulação emocional, são emocionalmente mais reativos e vulneráveis podendo apresentar uma diminuição na capacidade de pensar claramente, tomar decisões e lidar de forma apropriada com o stress. Os indivíduos que apresentam pontuações baixas nesta escala são emocionalmente estáveis, apresentam-se tranquilos, sossegados e relaxados e são capazes de enfrentar situações de stress sem grandes alterações emocionais.

O traço *Extroversão* (E) caracteriza indivíduos sociáveis que gostam de estar em grupo. São assertivos, ativos, faladores, enérgicos e otimistas. Os introvertidos são indivíduos mais reservados, mais independentes que seguidores e não sofrem de ansiedade social e não são necessariamente pessimistas. De um modo geral o traço de Extroversão avalia a quantidade e intensidade das interações interpessoais, bem como o nível de atividade, a necessidade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria.

O traço *Abertura* (O) avalia a procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, a tolerância e a exploração do que não é familiar. Os indivíduos com uma pontuação baixa nesta escala tendem a ter um comportamento convencional, são conservadores, preferem o convencional ao que é novo. No entanto, não se pode dizer que estes indivíduos por serem política e socialmente “fechados” sejam necessariamente autoritários ou intolerantes. Os indivíduos que apresentam pontuação elevada em Abertura (O) tendem a ser pouco convencionais a questionar facilmente a autoridade, estão dispostos a aceitar novas ideias éticas, sociais e políticas. Apesar destas tendências estes indivíduos não se podem considerar pessoas sem princípios, podendo aplicar o seu sistema de valores de maneira tanto ou mais segura que um tradicionalista.

A Amabilidade (A) apresenta-se como a dimensão das tendências interpessoais e avalia a qualidade da orientação interpessoal num contínuo que vai desde a compaixão ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações. As pessoas amáveis são fundamentalmente altruístas e a pessoa desagradável ou antipática são egocêntricas e são maispositoras que cooperantes.

A Conscienciosidade (C) avalia o nível de planificação e organização, persistência e motivação do indivíduo na realização e concretização de tarefas ou objetivos. Indivíduos com uma pontuação elevada em (C) são de confiança e escrupulosos e, pelo contrário, os indivíduos que obtêm pontuações mais baixas nesta escala apresentam-se como preguiçosos e descuidados. Este traço apresenta-se como um aspeto do que se considera o carácter (Costa e McCrae In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:26).

Validade e Fiabilidade do NEO-FFI

A versão reduzida do NEO-PI, o NEO-FFI foi elaborada pela utilização de fatores “validimax” (McCrae e Costa, 1989 b In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:69) e tendo como critério o NEO-PI. A seleção dos itens teve em conta uma amostra de homens e mulheres a quem se aplicou o NEO-PI em 1985 (Costa e McCrae, 1988b In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:69). Foi feita a factorização dos 180 ítems e extraídos os principais componentes que foram submetidos ao método “validimax” de rotação fatorial dos itens, no sentido de maximizar a validade convergente e discriminante com os fatores validimax do NEO-PI (In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:69).

Posteriormente foram os itens que apresentavam maiores pesos positivos ou negativos, em cada um dos fatores básicos que configuraram o NEO-FFI. Esta versão mais reduzida apresentou-se como uma versão fiável dos domínios do modelo dos cinco grandes fatores da personalidade apresentando valores de consistência interna entre .68 e .86 (Costa e McCrae, 1989 In Lima et al. 2014:2 ARTIGO português).

O NEO-FFI deu origem a várias adaptações em diferentes países e conseguiu valores de consistência interna entre culturas amplamente aceitáveis e similares, considerando-se, desta forma, a sua capacidade para ser utilizado em diferentes contextos (Lima et al. 2014:2 ARTIGO).

A versão portuguesa do NEO-PI-R de Lima&Simões (2000) apresentou boas propriedades psicométricas e uma estrutura que corresponde ao modelo dos cinco fatores da personalidade. A análise fatorial, pela rotação-varimax mostrou que as estruturas gerais da versão portuguesa e americana eram similares (Magalhães et al., 2014). Tal como na versão original, a versão portuguesa do NEO-FFI foi criada a partir

da seleção dos doze itens de cada dimensão do NEO-PI-R que apresentavam valores mais altos de correlação com as pontuações dos fatores validimax.

O estudo de Eunice Magalhães et al. (2014) demonstrou a validade da versão portuguesa do NEO-FFI considerando o contributo que esta versão pode trazer à pesquisa internacional da personalidade, podendo estabelecer-se estudos comparativos acerca do modelo dos cinco fatores da personalidade integrando participantes portugueses.

5.3.Procedimento

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, tendo-se pedindo as devidas autorizações à Direção Geral de Educação, diretores de agrupamento e pais dos alunos para a recolha dos dados.

Para obter a autorização para a realização do estudo, por parte da Direção Geral de Educação, foi feita inicialmente uma inscrição do estudo na página da Direção Geral de Educação – Monotização de Inquéritos em Meio Escolar. Posteriormente foi enviada uma nota metodológica donde consta um breve enquadramento do estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a descrição dos questionários a utilizar e o procedimento de aplicação dos questionários. Foram ainda enviados os respetivos instrumentos questionários para apreciação por parte da Direção Geral de Educação. Simultaneamente, foi feito enviado para a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) a informação acerca dos questionários a realizar bem como o pedido de informação sobre a proteção de dados pessoais. O parecer CNPD foi o de que não havia necessidade de obter, notificar e abrir processo de proteção de dados, uma vez que os questionários são anónimos.

Após a autorização (vide anexo4) da Direção Geral de Educação procedeu-se ao contacto, via telefone e e-mail com os diretores executivos das cinco escolas secundárias existentes no concelho de Setúbal onde são ministrados os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias. Uma das cinco escolas não aceitou a realização do estudo, pelo que se procedeu à entrega do material para o estudo nas restantes quatro escolas (embora só tenhamos utilizado o material de três escolas.

Em duas escolas o investigador foi o aplicador dos questionários. No entanto, nas outras duas escolas os diretores preferiram que os questionários fossem deixados na escola e aplicados pelos professores diretores de turma, por uma questão de logística. Seguindo-se esta via, o investigador fez uma apresentação dos instrumentos ao professor responsável pela sua distribuição e elaborou um documento (vide anexo 5) com as instruções de aplicação dos testes, referindo que os professores aplicadores deveriam ter em sua posse a pauta de avaliação dos alunos respeitante ao 3º período do 11ºano, para que estes pudessem confirmar as suas notas, caso não se recordassem das mesmas; e outro com indicações e dúvidas que os alunos poderiam ter aquando da realização do questionário MSCEIT (vide anexo).

Todos os alunos tiveram de assinar o consentimento/autorização (vide anexo 6) para a recolha dos dados. A maioria dos alunos por ser menor de idade precisou da autorização do encarregado de educação para a realização dos questionários. Só os alunos que trouxeram as autorizações assinadas puderam participar na investigação.

Os participantes foram informados acerca da natureza do estudo. Este procedimento visa a garantia da compreensão das características do estudo e dos direitos do participante, especialmente o carácter voluntário da participação, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento. Assim, antes da aplicação foram explicados os objetivos da investigação, os seus procedimentos e foi dado espaço caso quisessem colocar alguma dúvida ou questão.

Os questionários foram aplicados na escola em versão papel e lápis pelo investigador, na presença do professor da turma, ou pelos professores diretores de turma. O tempo médio para o preenchimento foi o de uma aula de 90 minutos.

À excepção do NEO-FFI onde foi utilizada a versão portuguesa (Lima e Simões, 2000) gentilmente cedida pela autora, a Professora Doutora Margarida Pedroso de Lima, docente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; os restantes instrumentos MSCEIT e TECA foram traduzidos da versão espanhola para a língua portuguesa para aplicação nesta investigação.

O teste MSCEIT apresenta uma versão portuguesa comercializada pela Multi-Health Systems. No entanto, por se apresentar extremamente dispendioso optou-se pela compra à CEGOC Portugal, representante da TEA Ediciones, da versão espanhola e pela sua tradução. O TECA está disponível na biblioteca universitária de León e foi disponibilizado pela orientadora da tese para a realização do estudo.

A tradução e revisão dos testes (TECA e MSCEIT) foi realizada por dois tradutores. Um é professor e tradutor de espanhol, licenciado em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade de Oviedo e a outra é licenciada pela Universidade Autónoma de Lisboa.

Depois de recolhidos os questionários preenchidos, separados aqueles considerados inválidos, por não terem respondido a um teste ou por terem claramente respondido ao acaso, procedeu-se à sua codificação, lançamento dos dados e respectivas análises, apresentadas de seguida.

5.4. Resultados

5.4.1. Descrição da metodologia estatística

A análise estatística foi realizada com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para Windows.

A consistência interna, ou fiabilidade, dos instrumentos utilizados foi avaliada através do Alfa de Cronbach. Foram considerados valores adequados quando o Alfa de Cronbach foi superior a 0.60 (Hair *et al.*, 2010).

As variáveis em estudo foram caracterizadas através da média (M) e do desvio padrão (DP), com os resultados apresentados na forma M (DP). A normalidade dos dados foi verificada através dos coeficientes de simetria e curtose. Os valores absolutos destes coeficientes foram inferiores a 1 em todas as variáveis, indicando a não existência desvios importantes à normalidade (Marôco, 2011).

Por este motivo, foram utilizados testes paramétricos nas análises realizadas: Teste T de Student para a comparação entre grupos independentes; Coeficiente de

Correlação de Pearson para o estudo da associação entre variáveis contínuas; modelos de regressão linear. No caso dos modelos de regressão linear foram ainda verificados os pressupostos da normalidade dos resíduos, a homogeneidade das variâncias dos resíduos e a ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes (Pestana e Gajreiro, 2008).

Foi considerado o nível de significância de 5% para a tomada de decisão quanto aos resultados dos testes estatísticos.

SIGLAS

M – Média

DP – Desvio-padrão

Md –

p – Valor de significância dos testes estatísticos

r – Coeficiente de Correlação de Pearson

B – Coeficiente de Regressão (não standardizado)

β – Coeficiente de Regressão (standardizado)

VIF – *Variance Inflation Factor*

DESIGNAÇÕES DAS ESCALAS

TECA

- TECA-Total
- TECA-AP (Adoção de Perspetivas)
- TECA-CE (Compreensão Emocional)
- TECA-EE (Stress Empático)
- TECA-AE (Alegria Empática)

NEO-FFI

- NEO-FFI-N (Neuroticismo)
- NEO-FFI-E (Extroversão)
- NEO-FFI-O (Abertura)
- NEO-FFI-A (Amabilidade)
- NEO-FFI-C (Conscienciosidade)

MSCEIT

MSCEIT-CIE (Inteligência Emocional Global)

- **MSCEIT-CIEX (Área Inteligência Emocional Experiencial)**
 - MSCEIT-CIEP (Componente Perceção Emocional)
 - Faces
 - Paisagens
 - MSCEIT-CIEF (Componente Facilitação Emocional)
 - Facilitação
 - Sensações
- **MSCEIT-CIES (Área Inteligência Emocional Estratégica)**
 - MSCEIT-CIEC (Componente Compreensão Emocional)
 - Mudanças
 - Combinações
 - MSCEIT-CIEM (Componente Gestão de Emoções)
 - Gerir Emoções
 - Relacionar Emoções
- **Itens adicionais**
 - MSCEIT-DISP (Dispersão)
 - MSCEIT-PosNeg (Sesgo Positivo-Negativo)

5.4.2. Consistência Interna dos Instrumentos

Nas tabelas 1 e 2 são apresentadas as informações dos itens que compõem cada dimensão das escalas do TECA e do NEO-FFI, a indicação dos itens a inverter, as pontuações mínimas e máximas possíveis e o valor do Alfa de Cronbach.

A escala do TECA global apresentou um nível de consistência interna muito bom com o Alfa de Cronbach igual a 0.842. Quanto às suas dimensões, a consistência interna foi boa nas dimensões TECA-EE (Stress Empático) (Alfa = 0.775) e a TECA-AE (Alegria Empática) (Alfa = 0.787) e razoável nas dimensões TECA-CE (Compreensão Emocional) (Alfa = 0.685) e TECA-AP (Adoção de Perspetivas) (Alfa = 0.673) (Tabela 5.1).

TABELA 5.1– Itens e consistência interna das dimensões do TECA (N = 108).

TECA	Nº itens	Itens	Mínimo - Máximo	Alfa de Cronbach
TECA-AP (Adoção de Perspetivas)	8	6, 11, 15, 17*, 20, 26*, 29, 32*	8 - 40	0.673
TECA-CE (Compreensão Emocional)	9	1, 7*, 10*, 13, 14*, 24, 27, 31, 33	9 - 45	0.685
TECA-EE (Stress Empático)	8	3, 5, 8*, 12*, 18, 23, 28*, 30*	8 - 40	0.775
TECA-AE (Alegria Empática)	8	2, 4, 9, 16, 19, 21*, 22, 25*	8 - 40	0.787
TECA TOTAL	33	-	33 - 165	0.842

* itens com pontuação invertida.

Relativamente às dimensões do NEO-FFI (Tabela 5.2), apenas a dimensão NEO-FFI-O (Abertura) (Alfa = 0.583) apresentou um nível de consistência interna ligeiramente inferior ao que seria desejável. Nas restantes dimensões, os valores de Alfa de Cronbach apontam para níveis de consistência interna bons nas dimensões NEO-FFI-N (Neuroticismo) (Alfa = 0.839), NEO-FFI-C (Conscienciosidade) (Alfa = 0.796) e NEO-FFI-A (Amabilidade) (Alfa = 0.749), e razoável na dimensão NEO-FFI-E (Extroversão) (Alfa = 0.664).

TABELA 5.2 – Itens e consistência interna das dimensões do NEO-FFI (N = 108).

TECA	Nº itens	Itens	Mínimo - Máximo	Alfa de Cronbach
NEO-FFI-N (Neuroticismo)	12	1*, 6, 11, 16*, 21, 26, 31*, 36, 41, 46*, 51, 56	0 - 48	0.839
NEO-FFI-E (Extroversão)	12	2, 7, 12*, 17, 22, 27*, 32, 37, 42*, 47, 52, 57*	0 - 48	0.664
NEO-FFI-O (Abertura)	12	3*, 8*, 13, 18*, 23*, 28, 33*, 38*, 43, 48*, 53, 58	0 - 48	0.583
NEO-FFI-A (Amabilidade)	12	4, 9*, 14*, 19, 24*, 29*, 34, 39*, 44*, 49, 54*, 59*	0 - 48	0.749
NEO-FFI-C (Conscienciosidade)	12	5, 10, 15*, 20, 25, 30*, 35, 40, 45*, 50, 55*, 60	0 - 48	0.796

* itens com pontuação invertida.

Os resultados da pontuação total da escala MSCEIT e das pontuações das suas dimensões (áreas, componentes e ramos) foram recebidos da editora do teste após o envio das respostas individuais dos alunos. As pontuações recebidas para cada aluno foram apuradas de acordo com um resultado padronizado com média 100 e desvio padrão 15.

A cotação foi feita pelo Serviço de Correção on-line da TEA Ediciones de acordo com o sexo e a idade do sujeito (baremos : *de 17 a 19 años varones; de 17 a 19 años mujeres e a partir de 20 años, mujeres*).

5.4.3. Caracterização e Comparação por Género

Nesta secção apresentam-se os resultados do estudo da comparação entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino, quanto às classificações de Matemática A e de Português (Subsecção 4.1), às pontuações do TECA (Subsecção 4.2), do NEO-FFI (Subsecção 4.3) e do MSCEIT (Subsecção 4.4). Para a análise da significância das diferenças foi utilizado o Teste T de Student para amostras independentes.

GÉNERO vs. CLASSIFICAÇÕES

Os alunos do sexo feminino tiveram classificações superiores aos do sexo masculino, tanto a Matemática A com a Português, sendo as diferenças estatisticamente significativas em ambos os casos ($p = 0.003$ e $p < 0.001$, respetivamente). A classificação média das raparigas foi de 14.19 (DP = 3.25) a Matemática A e 14.15 (DP = 2.23) a Português e dos rapazes foi de 12.08 (DP = 4.00) a Matemática A e 12.43 (DP = 2.07) a Português (Tabela 5.3).

TABELA 5.3 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às classificações a Matemática A e Português (N = 108).

CLASSIFICAÇÕES	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
Matemática A	13.23 (3.74)	14.19 (3.25)	12.08 (4.00)	0.003
Português	13.37 (2.32)	14.15 (2.23)	12.43 (2.07)	< 0.001

GÉNERO vs. TECA

Os resultados da comparação das pontuações do TECA (Tabela 4), mostram que os alunos do sexo feminino tiveram pontuações significativamente mais elevadas no TECA total ($p = 0.039$) e nas dimensões Stress Empático ($p = 0.001$) e Alegria Empática ($p = 0.012$). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões Adoção de Perspetivas ($p = 0.461$) e Compreensão Emocional ($p = 0.785$).

TABELA 5.4 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino às dimensões do TECA (N = 108).

TECA	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
TECA TOTAL	114.09 (13.93)	116.61 (13.92)	111.06 (13.47)	0.039
Adoção de Perspetivas	28.59 (4.43)	28.31 (4.49)	28.94 (4.37)	0.461
Compreensão Emocional	31.32 (4.84)	31.44 (4.44)	31.18 (5.32)	0.785
Stress Empático	23.95 (5.97)	25.61 (5.82)	21.96 (5.56)	0.001
Alegria Empática	30.22 (4.73)	31.25 (4.49)	28.98 (4.76)	0.012

GÉNERO vs. NEO-FFI

Relativamente ao NEO-FFI (Tabela 5.5), as raparigas têm médias mais elevadas do que os rapazes em todas as dimensões, no entanto as diferenças apenas são estatisticamente significativas no Neuroticismo ($p < 0.001$) e na Conscienciosidade ($p = 0.005$).

TABELA 5.5 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do NEO-FFI (N = 108).

NEO-FFI	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
Neuroticismo	25.68 (8.15)	28.41 (7.35)	22.39 (7.91)	< 0.001
Extroversão	30.05 (5.45)	30.29 (5.85)	29.76 (4.95)	0.615
Abertura	27.10 (5.38)	27.88 (5.51)	26.16 (5.12)	0.099
Amabilidade	29.29 (6.63)	30.12 (5.80)	28.29 (7.44)	0.153
Conscienciosidade	31.48 (6.51)	33.07 (6.63)	29.57 (5.87)	0.005

GÉNERO vs. MSCEIT

Os resultados da comparação das pontuações do MSCEIT (Tabela 6) mostram que apenas existem diferenças significativas na área MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) ($p = 0.015$), com as raparigas a terem pontuações médias superiores às dos rapazes. Dentro dessa área, as diferenças são significativas na

componente CIEP (Perceção Emocional) ($p = 0.040$) e dentro da componente, as diferenças são significativas na tarefa Paisagens ($p = 0.016$).

Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) entre os alunos do sexo masculino e feminino em mais nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT.

TABELA 5.6 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do MSCEIT (N = 108).

MSCEIT	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
MSCEIT-CIE (TOTAL)	105.16 (12.12)	106.54 (10.70)	103.49 (13.57)	0.194
MSCEIT-CIEX	105.43 (12.43)	108.07 (11.46)	102.24 (12.90)	0.015
MSCEIT-CIEP	107.87 (12.78)	110.17 (11.41)	105.10 (13.87)	0.040
Faces	100.92 (13.51)	100.71 (12.20)	101.16 (15.05)	0.864
Paisagens	109.82 (12.26)	112.39 (10.73)	106.73 (13.36)	0.016
MSCEIT-CIEF	99.95 (9.72)	101.34 (9.16)	98.29 (10.20)	0.104
Facilitação	93.99 (9.27)	94.47 (8.53)	93.41 (10.14)	0.554
Sensações	109.09 (12.84)	110.51 (13.00)	107.39 (12.57)	0.210
MSCEIT-CIES	103.90 (12.17)	103.59 (11.39)	104.27 (13.17)	0.777
MSCEIT-CIEC	105.20 (12.52)	104.61 (11.84)	105.92 (13.39)	0.591
Mudanças	106.95 (12.66)	106.27 (12.20)	107.78 (13.27)	0.541
Combinações	101.85 (12.59)	101.15 (11.50)	102.69 (13.87)	0.529
MSCEIT-CIEM	101.96 (13.46)	101.44 (12.05)	102.59 (15.09)	0.660
Gerir Emoções	99.94 (12.34)	100.92 (12.48)	98.76 (12.19)	0.367
Relacionar Emoções	103.11 (13.71)	101.54 (12.79)	105.00 (14.65)	0.193
Itens adicionais				
MSCEIT-DISP	103.12 (13.20)	103.69 (13.16)	102.43 (13.36)	0.622
MSCEIT-PosNeg	91.94 (2.78)	91.88 (2.36)	92.00 (3.24)	0.826

5.4.4. Relação entre as dimensões das 3 escalas

Nesta secção apresentam-se os resultados do estudo das correlações entre todas as dimensões dos três instrumentos utilizados: NEO-FFI com TECA; NEO-FFI com MSCEIT; e TECA com MSCEIT. Para o estudo das correlações foi utilizado o coeficiente de Correlação de Pearson (r).

NEO-FFI vs. TECA

O Neuroticismo está positivamente correlacionado com o TECA total ($r = 0.285$; $p < 0.01$) e com as dimensões Stress Empático ($r = 0.425$; $p < 0.01$) e Alegria Empática ($r = 0.289$; $p < 0.01$). A Extroversão apenas se encontra correlacionada com a Alegria Empática ($r = 0.206$; $p < 0.05$). Tanto a Abertura como a Amabilidade têm correlações positivas com o TECA total ($r = 0.382$ e $r = 0.411$; $p < 0.01$) e com as dimensões Adoção de Perspetivas ($r = 0.406$ e $r = 0.425$; $p < 0.01$), Stress Empático ($r = 0.286$ e $r = 0.260$; $p < 0.01$) e Alegria Empática ($r = 0.228$ e $r = 0.424$; $p < 0.01$). A Conscienciosidade apenas se encontra correlacionada com o TECA total ($r = 0.196$; $p < 0.05$) e com a Compreensão Emocional ($r = 0.296$; $p < 0.01$) (Tabela 5.7).

TABELA 5.7 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do TECA (N = 108).

TECA	NEO-FFI				
	Neuroticismo	Extroversão	Abertura	Amabilidade	Conscienciosidade
TECA TOTAL	0.285**	0.135	0.382**	0.411**	0.196*
Adoção de Perspetivas	0.097	0.043	0.406**	0.425**	-0.009
Compreensão Emocional	-0.076	0.121	0.153	0.061	0.296**
Stress Empático	0.425**	0.022	0.286**	0.260**	0.109
Alegria Empática	0.289**	0.206*	0.228**	0.424**	0.144

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

NEO-FFI vs. MSCEIT

O Neuroticismo, a Extroversão e a Conscienciosidade não se encontram correlacionadas com nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT (coeficientes próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). A dimensão Abertura apenas tem correlação positiva com a componente MSCEIT-CIEM ($r = 0.259$; $p < 0.01$) e com a tarefa Gerir

Emoções ($r = 0.312$; $p < 0.01$). A dimensão Amabilidade está positivamente correlacionada com o MSCEIT-CIE (TOTAL) ($r = 0.404$; $p < 0.01$) e com todas as suas áreas e componentes (com exceção dos itens adicionais do MSCEIT) (Tabela 5.8).

TABELA 5.8 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do MSCEIT (N = 108).

MSCEIT	NEO-FFI				
	Neuroticismo	Extroversão	Abertura	Amabilidade	Conscienciosidade
MSCEIT-CIE (TOTAL)	-0.008	0.091	0.155	0.404**	0.137
MSCEIT-CIEX	-0.011	0.104	0.059	0.297**	0.149
MSCEIT-CIEP	-0.040	0.066	-0.011	0.226*	0.135
Faces	-0.055	0.059	-0.022	0.205*	0.095
Paisagens	-0.030	0.010	-0.023	0.147	0.132
MSCEIT-CIEF	0.052	0.080	0.096	0.261**	0.062
Facilitação	-0.047	0.065	0.026	0.148	-0.017
Sensações	0.065	0.046	0.083	0.239*	0.114
MSCEIT-CIES	-0.001	0.066	0.186	0.374**	0.056
MSCEIT-CIEC	-0.041	-0.013	0.040	0.220*	0.099
Mudanças	-0.036	-0.028	-0.057	0.080	0.047
Combinações	-0.048	0.010	0.116	0.265**	0.102
MSCEIT-CIEM	0.023	0.141	0.259**	0.409**	0.021
Gerir Emoções	0.045	0.070	0.312**	0.381**	-0.034
Relacionar Emoções	0.022	0.162	0.170	0.303**	0.033
Itens adicionais					
MSCEIT-DISP	0.003	0.034	-0.148	-0.125	0.056
MSCEIT-PosNeg	0.047	-0.102	-0.041	-0.080	-0.058

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

TECA vs. MSCEIT

A correlação entre o TECA total e o MSCEIT-CIE (TOTAL) é positiva ($r = 0.435$; $p < 0.01$), indicando uma associação entre pontuações elevadas no TECA e pontuações elevadas no MSCEIT. De uma forma geral as correlações entre as dimensões do TECA e as do MSCEIT são positivas e estatisticamente significativas. As exceções são: as correlações da componente MSCEIT-CIEP (e respetivas tarefas) com as dimensões do TECA (apenas é significativa a correlação com a Alegria Empática); as correlações da Compreensão Emocional com MSCEIT-CIEX (área e respetivas componentes e tarefas); as correlações do Stress Empático com as áreas e componentes do MSCEIT (apenas são significativas as correlações com a componente MSCEIT-CIEF e com a tarefa Gerir Emoções); as correlações ente a componente MSCEIT-CIEC e a Alegria Empática. Os itens adicionais do MSCEIT não estão correlacionados com nem com o TECA total nem com nenhuma das suas dimensões (Tabela 5.9).

TABELA 5.9 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do MSCEIT com as dimensões do TECA (N = 108).

MSCEIT	TECA				
	TOTAL	Adoção de Perspetivas	Compreensão Emocional	Stress Empático	Alegria Empática
MSCEIT-CIE (TOTAL)	0.435**	0.413**	0.276**	0.162	0.409**
MSCEIT-CIEX	0.310**	0.260**	0.115	0.178	0.328**
MSCEIT-CIEP	0.155	0.115	0.039	0.093	0.193*
Faces	0.083	0.063	0.015	0.048	0.110
Paisagens	0.130	0.100	0.041	0.083	0.143
MSCEIT-CIEF	0.379**	0.342**	0.140	0.226*	0.367**
Facilitação	0.228*	0.268**	0.053	0.090	0.254**
Sensações	0.280**	0.228*	0.158	0.172	0.232*
MSCEIT-CIES	0.405**	0.431**	0.327**	0.090	0.340**
MSCEIT-CIEC	0.199*	0.193*	0.330**	-0.077	0.164
Mudanças	0.199*	0.138	0.289**	-0.009	0.173
Combinações	0.125	0.176	0.281**	-0.145	0.099
MSCEIT-CIEM	0.431**	0.477**	0.218*	0.173	0.383**
Gerir Emoções	0.390**	0.416**	0.102	0.267**	0.318**
Relacionar Emoções	0.355**	0.417**	0.260**	0.039	0.339**
Itens adicionais					
MSCEIT-DISP	-0.120	-0.181	-0.022	-0.019	-0.138
MSCEIT-PosNeg	-0.021	0.015	0.009	0.017	-0.106

-* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

5.4.5. Relação entre as classificações a Matemática A Português e as diferentes escalas

Nesta secção apresentam-se os resultados do estudo das correlações das classificações de Matemática A e de Português com as dimensões dos três instrumentos utilizados: TECA (Subsecção 6.1); NEO-FFI (Subsecção 6.2); e MSCEIT (Subsecção 6.3). O estudo foi feito considerando o total da amostra e separadamente na amostra feminina e na amostra masculina. Foi utilizado o coeficiente de Correlação de Pearson (r).

CLASSIFICAÇÕES vs. TECA

Das correlações entre as dimensões do TECA e as classificações, apenas as correlações do TECA total ($r = -0.338$; $p < 0.05$) e da dimensão Adoção de Perspetivas ($r = -0.390$; $p < 0.01$) com a classificação de Matemática A, na amostra masculina, são significativamente diferentes de zero. Em ambos os casos as correlações são negativas, indicando que rapazes com pontuações mais baixas no TECA total e na Adoção de Perspetivas tiveram melhores resultados a Matemática A (Tabela 5.10).

Tabela 5.10 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do TECA.

TECA	AMOSTRA TOTAL (N = 108)		FEMININO (n = 59)		MASCULINO (n = 49)	
	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.
TECA TOTAL	-0.129	0.076	-0.061	0.050	-0.338*	-0.063
Adoção de Perspetivas	-0.182	-0.119	0.047	0.014	-0.390**	-0.253
Compreensão Emocional	-0.019	0.126	0.147	0.207	-0.170	0.038
Stress Empático	-0.056	0.131	-0.202	-0.003	-0.109	0.050
Alegria Empática	-0.121	0.040	-0.119	-0.061	-0.208	-0.048

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

CLASSIFICAÇÕES vs. NEO-FFI

Quanto ao NEO-FFI (Tabela 5.11), considerando toda a amostra, observaram-se correlações positivas entre a Abertura e as classificações de Português ($r = 0.274$; $p < 0.01$) e entre a Conscienciosidade e as classificações a Matemática A ($r = 0.204$; $p < 0.05$) e a Português ($r = 0.240$; $p < 0.05$).

Na amostra feminina, tanto as classificações de Matemática A como as de Português estão positivamente correlacionadas com a Abertura ($r = 0.347$ e $r = 0.433$; $p < 0.01$) e com a Conscienciosidade ($r = 0.254$ e $r = 0.242$; $p < 0.01$), indicando que maiores níveis de abertura e conscienciosidade estão associados a melhores resultados, facto não verificado na amostra masculina.

Na amostra masculina apenas a correlação da Amabilidade com a classificação a Matemática A é significativamente diferente de zero ($r = 0.295$; $p < 0.05$). Neste caso a correlação é negativa, indicando que alunos com menor amabilidade têm melhores resultados a Matemática A.

TABELA 5.11 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do NEO-FFI.

NEO-FFI	AMOSTRA TOTAL (N = 108)		FEMININO (n = 59)		MASCULINO (n = 49)	
	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.
Neuroticismo	0.000	0.052	-0.081	-0.089	-0.149	-0.112
Extroversão	-0.012	0.050	0.092	0.027	-0.166	0.045
Abertura	0.105	0.274**	0.347**	0.433**	-0.235	-0.044
Amabilidade	-0.069	0.057	0.124	0.097	-0.295*	-0.086
Conscienciosidade	0.204*	0.240*	0.254*	0.242*	0.015	0.031

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

CLASSIFICAÇÕES vs. MSCEIT

Relativamente às correlações com o MSCEIT (Tabela 5.12), considerando toda a amostra, apenas as pontuações da componente MSCEIT-CIEC ($r = 0.238$; $p < 0.01$), e respetivas tarefas, com a classificação a Matemática A são positivas e significativamente diferentes de zero.

Na amostra feminina, foram positivas e significativas as correlações da dimensão MSCEIT-CIEC tanto com a classificação de Matemática A ($r = 0.333$; $p < 0.01$) como com a classificação de Português ($r = 0.401$; $p < 0.01$). Essas correlações foram sobretudo influenciadas pela tarefa Combinações.

Na amostra masculina apenas existem correlações significativas a Facilitação e as classificações a Matemática A ($r = -0.295$; $p < 0.05$) e a Português ($r = -0.320$; $p < 0.05$), e entre a área MSCEIT-CIES e a classificação a Matemática A ($r = -0.284$; $p < 0.05$).

TABELA 5.12 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do MSCEIT.

MSCEIT	AMOSTRA TOTAL (N = 108)		FEMININO (n = 59)		MASCULINO (n = 49)	
	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.
MSCEIT-CIE (TOTAL)	-0.068	0.071	0.101	0.027	-0.271	0.026
MSCEIT-CIEX	-0.079	-0.041	-0.080	-0.198	-0.221	-0.079
MSCEIT-CIEP	-0.063	-0.033	-0.163	-0.252	-0.097	0.024
Faces	-0.103	-0.128	-0.128	-0.235	-0.083	-0.024
Paisagens	-0.038	0.002	-0.165	-0.220	-0.067	0.039
MSCEIT-CIEF	-0.070	-0.061	0.009	-0.086	-0.236	-0.182
Facilitação	-0.112	-0.117	0.061	0.003	-0.295*	-0.320*
Sensações	0.038	0.018	-0.024	-0.136	0.033	0.113
MSCEIT-CIES	-0.066	0.146	0.203	0.219	-0.284*	0.114
MSCEIT-CIEC	0.025	0.238**	0.333**	0.401**	-0.212	0.137
Mudanças	0.029	0.224*	0.185	0.274*	-0.076	0.256

Combinações	0.019	0.193*	0.381**	0.426**	-0.241	0.029
MSCEIT-CIEM	-0.128	0.007	0.002	-0.042	-0.217	0.094
Gerir Emoções	-0.094	0.064	-0.044	0.020	-0.206	0.052
Relacionar Emoções	-0.136	-0.022	0.034	-0.083	-0.224	0.152
Itens adicionais						
MSCEIT-DISP	-0.069	-0.006	-0.317*	-0.181	0.136	0.173
MSCEIT-PosNeg	0.052	0.095	0.077	0.246	0.048	-0.012

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

5.4.6. Modelos de Regressão

Nesta secção são apresentados os resultados dos modelos de regressão linear para a identificação dos fatores com influência nos resultados escolares. Foram construídos dois modelos de regressão linear múltipla: um com a classificação de Matemática A como variável dependente (Subsecção 7.1) e outro com a classificação de Português como variável dependente (Subsecção 7.2). Em ambos os modelos foram consideradas como variáveis independentes as 4 dimensões do TECA, as 5 dimensões do NEO-FFI e as 4 componentes do MSCEIT. De forma a obter resultados ajustados ao género e à idade, estas duas variáveis foram também incluídas como variáveis independentes.

Os pressupostos para a realização da regressão linear múltipla foram verificados e atendidos nos modelos conduzidos (normalidade dos resíduos, homogeneidade das variâncias dos resíduos, ausência de multicolinearidade) (Vide anexo 6).

Matemática A

Na Tabela 13 apresentam-se os resultados do modelo de regressão linear para o estudo dos fatores que influenciam as classificações de Matemática A. O modelo é significativo ($F_{(15,92)} = 3.386$; $p < 0.001$) e explica 35.6% ($R^2 = 0.356$) da variabilidade das classificações de matemática A.

Entre as dimensões do TECA, do NEO-FFI e do MSCEIT, as únicas que têm influência estatisticamente significativa nas classificações de Matemática A são a NEO-FFI-Conscienciosidade ($B = 0.147$; $\beta = 0.256$; $p = 0.009$) e a NEO-FFI-Abertura ($B = 0.135$; $\beta = 0.194$; $p = 0.054$) (no caso da Abertura no limite da significância estatística). Em

ambos os casos o efeito é positivo, indicando que alunos com mais conscienciosidade e com mais abertura têm melhores resultados a Matemática A.

Nenhuma das dimensões do TECA e das componentes do MSCEIT têm influência significativa nas classificações de Matemática A.

TABELA 5.13 – Modelo de regressão considerando a classificação a Matemática A como variável dependente (N = 108).

Variáveis independentes	Coefficiente não estandardizado (B)	Erro-padrão	Coefficiente estandardizado (β)	Valor de significância (p)
<i>(Constante)</i>	67.731	11.781		
Género (Feminino)	1.924	0.781	0.257	0.016
Idade	-3.073	0.641	-0.443	< 0.001
TECA - Adoção de Perspetivas	-0.034	0.112	-0.040	0.762
TECA - Compreensão Emocional	-0.095	0.083	-0.123	0.256
TECA - Stress Empático	-0.083	0.069	-0.132	0.234
TECA - Alegria Empática	0.025	0.100	0.032	0.798
NEO-FFI - Neuroticismo	-0.004	0.050	-0.008	0.941
NEO-FFI - Extroversão	0.054	0.073	0.079	0.458
NEO-FFI - Abertura	0.135	0.069	0.194	0.054
NEO-FFI - Amabilidade	-0.049	0.062	-0.087	0.427
NEO-FFI – Conscienciosidade	0.147	0.055	0.256	0.009
COMPONENTE MSCEIT-CIEP	-0.053	0.030	-0.181	0.084
COMPONENTE MSCEIT-CIEF	-0.009	0.040	-0.024	0.818
COMPONENTE MSCEIT-CIEC	0.046	0.031	0.154	0.139
COMPONENTE MSCEIT-CIEM	-0.040	0.030	-0.142	0.187
MODELO: $F_{(15,92)} = 3.386$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.356$				

Português

Na Tabela 5.14 apresentam-se os resultados do modelo de regressão linear para o estudo dos fatores que influenciam as classificações de Português. O modelo é significativo ($F_{(15,92)} = 5.568$; $p < 0.001$) e explica 47.6% ($R^2 = 0.476$) da variabilidade das classificações de Português.

Entre as dimensões do TECA, do NEO-FFI e do MSCEIT, as únicas que têm influência estatisticamente significativa nas classificações de Português são a NEO-FFI-Abertura ($B = 0.137$; $\beta = 0.318$; $p = 0.001$), a NEO-FFI-Conscienciosidade ($B = 0.061$; $\beta = 0.170$; $p = 0.053$), a componente MSCEIT-CIEP ($B = -0.037$; $\beta = -0.206$; $p = 0.030$) e a componente MSCEIT-CIEC ($B = 0.068$; $\beta = 0.369$; $p < 0.001$) (no caso da Conscienciosidade no limite da significância estatística). No caso da NEO-FFI-Abertura, da NEO-FFI-Conscienciosidade e da componente MSCEIT-CIEC o efeito é positivo, indicando que alunos com pontuações mais elevadas nestas escalas têm melhores resultados a Português. A componente MSCEIT-CIEP têm influência negativa, ou seja, alunos com pontuações mais elevadas nesta componente têm piores resultados a Português.

TABELA 5.14 – Modelo de regressão considerando a classificação a Português como variável dependente (N = 108).

Variáveis independentes	Coefficiente não estandardizado (B)	Erro-padrão	Coefficiente estandardizado (β)	Valor de significância (p)
<i>(Constante)</i>	35.544	6.582		
Género (Feminino)	1.446	0.436	0.312	0.001
Idade	-1.516	0.358	-0.353	< 0.001
TECA - Adoção de Perspetivas	-0.109	0.063	-0.208	0.084
TECA - Compreensão Emocional	0.002	0.047	0.003	0.974
TECA - Stress Empático	0.026	0.039	0.067	0.502
TECA - Alegria Empática	0.043	0.056	0.088	0.441
NEO-FFI - Neuroticismo	-0.021	0.028	-0.072	0.469
NEO-FFI - Extroversão	0.019	0.041	0.044	0.645

NEO-FFI - Abertura	0.137	0.039	0.318	0.001
NEO-FFI - Amabilidade	-0.013	0.035	-0.037	0.708
NEO-FFI – Conscienciosidade	0.061	0.031	0.170	0.053
COMPONENTE MSCEIT-CIEP	-0.037	0.017	-0.206	0.030
COMPONENTE MSCEIT-CIEF	-0.024	0.022	-0.100	0.291
COMPONENTE MSCEIT-CIEC	0.068	0.017	0.369	< 0.001
COMPONENTE MSCEIT-CIEM	-0.017	0.017	-0.100	0.304

MODELO: $F_{(15,92)} = 5.568$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.476$

5.6. Limitações

Por mais que o investigador se esforce para que os seus estudos tenham relevância académica e prática, não se deve esquecer nem deixar de destacar as limitações que podem ser encontradas nas pesquisas.

Uma das limitações que a este estudo podem ser apresentadas prende-se com a utilização de dois instrumentos (MSCEIT e TECA) aferidos à população espanhola e que apenas foram traduzidos e não adaptados à população portuguesa. O instrumento MSCEIT apresenta uma versão portuguesa, não comercializada em Portugal, muito dispendiosa e que, apesar disso, utiliza como amostra de referência, para a cotação dos itens a partir das percentagens de escolhas na população, uma amostra maioritariamente americana. Por estes motivos se optou pela versão espanhola do MSCEIT. Esta versão, além de ser menos dispendiosa toma como amostra de referência a população espanhola, podendo a nosso ver, e dada a proximidade física e cultural com Portugal apresentar menos enviesamentos decorrentes de especificidades culturais.

Optando-se pela tradução destes dois instrumentos para o português não podemos deixar de referir outro aspeto passível de introduzir enviesamento no estudo e que se prende com a tradução realizada. Os termos respeitantes a emoções são relativamente difíceis de traduzir, por apresentarem diferentes sinónimos que em maior ou menor grau podem expressar aquilo que se pretende. Relativamente à tradução realizada, a tradução de “enojo” foi aquela que maior dificuldade nos suscitou.

Outro aspeto que poderemos referir como limitação do estudo refere-se ao grau de desejabilidade social que possa estar presente quando se utilizam provas de autorrelato, neste caso com adolescentes (TECA e NEO-FFI).

A aplicação dos questionários aos alunos pelos professores de turma, e não pelo investigador, poderá constituir-se como outra limitação do estudo. O nível de empenhamento dos alunos na realização dos testes poderá diminuir quando é o professor o aplicador dos mesmos. Além disso, a recolha dos dados foi feita numa única aplicação, numa aula de 90 minutos o que se torna exaustivo para os alunos. Este dado verificou-se nos questionários aplicados pelos professores onde alguns alunos desistiram a meio e outros optaram por selecionar no questionário TECA a opção 3 numa escala de 1 a 5 (estes questionários não foram validados). Uma forma de contornar esta situação seria fazer a aplicação dos instrumentos em duas sessões.

CAPÍTULO 6: Discussão e Conclusões

6.1. Discussão dos resultados

Neste capítulo apresenta-se uma discussão à volta dos resultados obtidos relacionando-os com os aspetos da fundamentação teórica selecionada e definida para a realização deste trabalho.

O objetivo principal e que motivou esta investigação foi o de perceber de que forma a personalidade, a inteligência emocional e as diferenças de géneros poderão estar relacionadas com o rendimento académico dos alunos.

Quer a personalidade, quer a inteligência emocional ou as diferenças de género sejam na literatura como apresentando relação preditiva com o rendimento escolar. Contudo, em nenhum estudo por mim analisado se procurou perceber a relação entre estas três variáveis e o rendimento dos alunos, mais concretamente as classificações escolares a Matemática e a Português.

Tendo em conta a revisão bibliográfica efetuada acerca da Personalidade considerou-se pertinente utilizar neste estudo o modelo dos cinco fatores (FFM) por se enquadrar nas novas correntes epistemológicas do estudo da personalidade e permitir uma análise global da mesma.

Este modelo, de acordo com Lima e Simões (2000:362-366), apresenta-se como um conjunto útil de dimensões com uma utilidade preditiva e descritiva importante, proporcionando uma boa resposta à questão da estrutura da personalidade. Na atualidade, no terreno, o estudo da personalidade com o modelo dos cinco fatores prevalece sobre outros modelos.

Para medição da Inteligência Emocional optou-se pelo modelo inteligência emocional como aptidão de Mayer e Salovey. Os modelos mistos têm originado alguma controvérsia por se considerar que incluem aspetos da personalidade, não constituindo, dessa forma uma inteligência *per se*, uma inteligência única, que use as emoções e se beneficie delas, ou seja, uma habilidade mental.

Na opinião de Davies e Colaboradores (1998 citado por Hedlund e Sternberg, 2002:118 In Bar-On e Parker, 2002) se sob a égide da inteligência emocional se explicarem fatores de personalidade e de capacidade cognitiva geral esta pode vir a representar um conceito bastante limitado.

Para Salovey e Mayer (Mayer, Salovey e Caruso, 1999 *cit in* McCrae, 2002:199), os modelos mistos ao misturarem aptidões com características da personalidade são muito difíceis de avaliar.

Neste sentido, diferentes investigadores (Lopes et al.,2003 e Roberts, Zeidner e Matthews, 2001 *cit in* Woyciekoski e Hutz, 2009, s.p.) consideram que a validade discriminante do MSCEIT em relação a constructos de personalidade é evidente, tal como têm demonstrado diferentes estudos que apontam que as correlações do MEIS ou do MSCEIT e medidas de traços de personalidade raramente superam 0,30.

Para a medição da empatia optou-se pelo TECA por ser um instrumentos adequado à faixa etária dos sujeitos da amostra, por não ser muito extenso e apresentar correlações com outros questionários que se propõem medir o constructo. O instrumento demonstrou relação com os critérios estabelecidos no sentido esperado: relação negativa com agressividade e relação positiva com a rede social e inteligência emocional percebida (López-Pérez e Fernández-Pinto, 2009). A análise global ao questionário apresentou correlações significativas entre a totalidade do testes e as provas de traços de personalidade, bem como com as provas de Inteligência Emocional e Interpessoal.

A análise à consistência interna ou fiabilidade dos instrumentos, foi realizada pela avaliação através do Alfa de Cronbach. Executou-se este procedimento para os testes TECA e NEO-FFI mas não se pode aplicar o procedimento ao questionário MSCEIT uma vez que a cotação dos resultados foi feita pela editora do teste (TEA Ediciones). A cotação foi feita pelo Serviço de Correção on-line da TEA Ediciones de acordo com o sexo e a idade do sujeito (*baremos : de 17 a 19 años varones; de 17 a 19 años mujeres e a partir de 20 años, mujeres*).

Os níveis de consistência interna do questionário TECA revelaram-se como muito bons (0.842). Em relação ao questionário NEO-FFI os níveis de consistência

interna verificados situaram-se no bom para as dimensões Conscienciosidade (0.796), Neuroticismo (0.839) e Amabilidade (0.749). As dimensões Abertura (0.583) e Extroversão (0.664) apresentaram resultados inferiores, no entanto aceitáveis.

Indo ao encontro do nosso primeiro objetivo específico: ***estabelecer relação entre determinadas dimensões da personalidade e uma melhor evolução psicossocial e académica***; podemos verificar (vide tabela ----) que existem determinadas dimensões da personalidade mais relacionadas quer com o teste de empatia (TECA) quer com o teste de Inteligência Emocional (MSCEIT) ou com as classificações escolares.

Quando analisamos a dimensão Amabilidade verificamos que esta se relaciona positivamente com o MSCEIT-CIE (pontuação total) ($r = 0.404$; $p < 0.01$) e as suas áreas e componentes. Esta dimensão também se apresenta correlacionada com o TECA Total ($r=0.411$) e as dimensões Adoção de Perspetivas $r = 0.425$; Stress Empático ($r = 0.260$; $p < 0.01$) e a Alegria Empática ($r = 0.424$; $p < 0.01$). Contudo, para a dimensão Amabilidade não são verificadas correlações estatisticamente significativas com as classificações a Matemática A e Português, quando considerado o total da amostra ou as classificações dos alunos do género feminino. Na amostra masculina correlação da Amabilidade com a classificação a Matemática A é significativamente diferente de zero ($r = 0.295$; $p < 0.05$). Neste caso a correlação é negativa, indicando que alunos com menor amabilidade têm melhores resultados a Matemática A.

Em relação à dimensão Abertura, esta apresenta correlação positiva e estatisticamente significativa com a componente MSCEIT-CIEM ($r = 0.259$; $p < 0.01$) e com a tarefa Gerir Emoções ($r = 0.312$; $p < 0.01$). Com o teste TECA a correlações são com a pontuação total TECA ($r = 0.382$ $p < 0.01$), com a Adoção de Perspetivas ($r = 0.406$ $p < 0.01$), com o Stress Empático ($r = 0.286$ $p < 0.01$) e com Alegria Empática ($r = 0.228$ $p < 0.01$). No que diz respeito às classificações escolares, considerando toda a amostra, observaram-se correlações positivas entre a Abertura e as classificações de Português ($r = 0.274$; $p < 0.01$). Na amostra feminina, tanto as classificações de Matemática A como as de Português estão positivamente correlacionadas com a Abertura ($r = 0.347$ e $r = 0.433$; $p < 0.01$).

A dimensão Neuroticismo não apresentou correlação estatisticamente significativa com nenhuma das áreas, componente ou tarefas do MSCEIT (coeficientes

próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). Em relação ao TECA podem-se verificar correlações positivas com a sua pontuação total ($r = 0.285$; $p < 0.01$) e com as dimensões Stress Empático ($r = 0.425$; $p < 0.01$) e Alegria Empática ($r = 0.289$; $p < 0.01$). Esta dimensão não apresentou correlação estatisticamente significativa com as classificações dos alunos.

No que diz respeito à dimensão Extroversão esta não apresenta correlação com nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT (coeficientes próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). A Extroversão apenas se encontra correlacionada com a Alegria Empática ($r = 0.206$; $p < 0.05$). Esta dimensão também não apresenta correlações estatisticamente significativas com as classificações dos alunos.

A Conscienciosidade não se encontram correlacionada com nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT (coeficientes próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). Apenas se encontra correlacionada com o TECA total ($r = 0.196$; $p < 0.05$) e com a Compreensão Emocional ($r = 0.296$; $p < 0.01$). No que diz respeito às classificações escolares considerando toda a amostra, esta dimensão apresentou correlação com as classificações a Matemática A ($r = 0.204$; $p < 0.05$) e a Português ($r = 0.240$; $p < 0.05$). Considerando-se a amostra feminina verificaram-se correlações ($r = 0.254$ e $r = 0.242$; $p < 0.01$) quer com as classificações de Matemática A como as de Português. estão, indicando que maiores níveis de abertura e conscienciosidade estão associados a melhores resultados,

De um modo geral podemos constatar que as dimensões da personalidade que apresentam correlações estatisticamente significativas com as classificações escolares são a Abertura, a Amabilidade e a Conscienciosidade.

A análise da dimensão Amabilidade caracterizada por ser a dimensão das tendências interpessoais e do altruísmo apresentou correlação com todas as dimensões do MSCEIT e do TECA e de forma mais significativa com componentes deste último que traduzem a capacidade de se colocar no lugar do outro, tolerância nas relações interpessoais (AP), capacidade de se ligar emocionalmente ao outro sendo sensível às emoções negativas deste (EE) e capacidade de partilhar das emoções positivas do outro (AE). Uma boa capacidade de relacionamento interpessoal não revela, no entanto, correlação estatisticamente positiva com as classificações escolares. Constando-se, no

entanto, correlação negativa quando analisadas as classificações dos estudantes do sexo masculino a Matemática A (quanto menor a amabilidade maiores seriam as classificações dos alunos). Este dado não é corroborado por diferentes estudos (Akomolafe,2013; Komarraju et al.,2009; Pérez et al.,2005) que consideraram a capacidade preditiva da Amabilidade no rendimento escolar.

A abertura define-se pela procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, pela tolerância e exploração do que não é familiar. Esta dimensão correlacionou-se com a componente do MSCEIT-CIEM (Gestão de Emoções) que implica a capacidade de trabalhar com os sentimentos de forma reflexiva em vez de atuar sobre eles sem pensar e com a pontuação total do TECA e, mais significativamente, com as suas escalas Adoção de Perspetivas (AP), Stress Empático (EE) e Alegria Empática (AE). Esta dimensão correlacionou-se positivamente apenas com as classificações dos alunos a Português, quando tomada a amostra no seu todo. Na amostra feminina correlacionou-se com ambas as disciplinas. Assim quanto maior abertura à experiência, capacidade de gestão emocional e empatia maiores serão as classificações apresentadas.

A Conscienciosidade que se caracteriza pelo nível de motivação e persistência do indivíduo na realização das suas tarefas ou objetivos, não apresentou, no nosso estudo correlação com o MSCEIT. As correlações verificadas são com a pontuação total do TECA salientando-se a Compreensão Emocional (CE) que se caracteriza pela capacidade de conhecer os estados emocionais, as intenções verbais e não verbais dos outros. Esta dimensão correlacionou-se com as classificações a Matemática A e a Português. Podemos dizer que quanto maior a Conscienciosidade maior os índices de empatia e compreensão emocional maiores serão as classificações dos alunos.

A relevância da Conscienciosidade na predição do rendimento escolar encontra-se bastante documentada em diferentes estudos (Akomolafe, 2013; Conrad,2005; Feyter et al.,2012; Komarraju et al.,2009;).

Relativamente ao segundo objetivo específico da nossa investigação: ***estabelecer relação entre uma maior inteligência emocional e um melhor rendimento académico***, a análise das correlações entre as classificações obtidas pelos alunos a Matemática A e Português não indicaram correlação com o MSCEIT-CIE (escala global). É verificada

correlação entre as pontuações da componente MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) ($r = 0.238$; $p < 0.01$) e respetivas tarefas (Mudanças e Combinações) e os resultados dos alunos a Matemática A. Esta correlação permite-nos perceber que a os alunos que apresentam melhores classificações a Matemática A apresentam maior capacidade em compreender a complexidade dos significados emocionais e para combinar emoções (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

Em relação ao TECA não foram registadas correlações estatisticamente significativas com as classificações escolares dos alunos. Assim, a empatia não se apresenta no nosso estudo com capacidade preditiva em relação às classificações escolares dos alunos.

O terceiro objetivo específico estabelecido para esta investigação prendeu-se com: ***perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo masculino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português.***

A análise dos resultados entre MSCEIT e m relação ao sexo masculino permitiu constatar que os alunos do sexo masculino tiveram médias mais altas na área MSCEIT-CIES (Inteligência Emocional Estratégica) ($M = 104.27$) do que na área MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) ($M = 102.24$). Na análise das pontuações por componentes podem-se verificar médias mais altas na MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) ($M = 105.92$) e MSCEIT-CIEP (Perceção Emocional) ($M = 105.10$), seguindo-se a MSCEIT-CIEM (Gestão de Emoções) ($M = 102.59$) e por último a componente MSCEIT-CIEF (Facilitação Emocional) ($M = 98.29$).

Estes dados indicam-nos em primeiro lugar que a área Inteligência Emocional Estratégica que se traduz pela capacidade do sujeito para compreender a informação emocional e para utilizá-la estrategicamente tendo em conta o seu planeamento e autogestão; é a que melhor enquadra a nossa amostra referente ao sexo masculino. Os valores elevados em MSCEIT-CIEC (componente da área MSCEIT-CIES) reforçam esta constatação. Os valores mais baixos em Facilitação emocional revelam menor capacidade para usar as emoções para melhorar o pensamento, raciocinar e tomar decisões.

Relativamente às classificações escolares, podemos verificar pela análise dos dados, que a componente MSCEIT- CIEF (Facilitação Emocional), mais concretamente a tarefa Facilitação, se relaciona significativamente com as classificações obtidas pelos alunos a Matemática A ($r = -0.295$; $p < 0.05$) e Português ($r = -0.320$; $p < 0.05$). Estes dados revelam que quanto maior for a capacidade dos sujeitos do sexo masculino de utilizar as emoções para melhorar o pensamento, facilitar a atividade cognitiva, tomar decisões e resolver problemas de forma criativa; maior será o seu desempenho escolar nesta disciplina.

A Área MSCEIT-CIES (área estratégica) compreendendo as componentes Compreensão Emocional (CIEC) e Gestão Emocional (CIEM) apresentam correlação com a classificação dos alunos a Matemática A ($r = -0.284$; $p < 0.05$). Estes dados revelam que quanto mais hábil for o indivíduo do sexo masculino em compreender a informação emocional e em utilizá-la estrategicamente tendo em conta o seu planeamento e autogestão, maiores se apresentam os seus resultados na disciplina de Matemática A.

Pela análise dos dados da amostra, respeitante ao TECA, podemos verificar que o valor total do TECA ($r = -0.338$; $p < 0.05$) e a componente Adoção de Perspetivas ($r = -0.390$; $p < 0.01$) se relacionam negativamente. Estes dados indicam-nos que ter empatia não exerce influência significativa ao nível das classificações escolares verificando-se, no entanto que quanto menor é a empatia (TECA total) e a componente AP maiores são os resultados dos indivíduos do sexo masculino a Matemática A.

No objetivo 4 deste trabalho procuramos, de forma análoga ao objetivo anterior, pretendemos ***Perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo feminino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português.***

A análise dos resultados do MSCEIT em relação ao sexo feminino permitiu constatar que, entre os alunos do sexo feminino as pontuações médias foram mais elevadas na área MSCEIT-CIEX ($M = 108.07$) do que na área MSCEIT-CIES ($M = 103.59$). Quando analisadas as pontuações por componente, nas estudantes do sexo feminino as médias foram mais elevadas na componente MSCEIT-CIEP ($M = 110.17$),

seguindo-se a MSCEIT-CIEC ($M = 104.61$) e por último as componentes MSCEIT-CIEM ($M = 101.44$) e MSCEIT-CIEF ($M = 101.34$).

Daqui se pode concluir que a área da Inteligência Emocional Experiencial, que se refere à capacidade do sujeito para perceber a informação emocional e relacioná-la com outras sensações e ao modo como essa capacidade é utilizada; é aquela que melhor enquadra os alunos do sexo feminino.

Os resultados obtidos indicam correlações positivas e significativas na dimensão MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional), nomeadamente a na tarefa combinações, com as classificações a Matemática A ($r = 0.333$; $p < 0.01$) e Português ($r = 0.401$; $p < 0.01$). Deste modo, no nosso estudo a Inteligência Emocional medida pelo MSCEIT apenas apresenta capacidade preditiva em relação ao rendimento escolar do sexo feminino na dimensão de Compreensão Emocional, revelando que as raparigas com maior capacidade autoconhecimento emocional com maior capacidade para reconhecer, compreender as emoções e transições emocionais empregando-as adequadamente em diferentes situações (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

No que diz respeito à empatia medida pelo TECA não se verificaram correlações estatisticamente significativas. Ter empatia não se apresenta como preditor do desempenho académico das estudantes do sexo feminino.

Fazendo uma breve síntese do que aqui foi exposto as dimensões da personalidade que se relacionam mais diretamente com uma maior evolução psicossocial e académica são, de forma mais evidente a Conscienciosidade e a Abertura.

A inteligência emocional não apresenta correlação ao nível da sua escala global com o rendimento académico dos estudantes. Verifica-se correlação mais significativa na componente MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) e respetivas tarefas (Mudanças e Combinações) apenas com os resultados a Matemática A.

Estes dados corroboram os estudos analisados (e que aqui foram documentados) acerca da capacidade preditiva da inteligência emocional em relação à performance escolar. De acordo com Morales e López-Zafra (2009:71-72):

Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT) han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera&Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day e Catano (2000), Bachard (2003) y Austin, Evans, Goldwater&Potter (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.”

O resultado da comparação das pontuações do MSCEIT por sexo revelam que as únicas diferenças estatisticamente significativas que o nosso estudo indica prendem-se com a área MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) onde as raparigas apresentam pontuações médias superiores às dos rapazes. As diferenças tornam-se mais acentuadas quando analisada a componente dessa área – a CIEP (Percepção Emocional) e, dentro desta a tarefa Paisagens. Podemos dizer deste modo que as estudantes do sexo feminino se apresentam mais competentes que os estudantes do sexo masculino na capacidade para perceber, responder e utilizar a informação emocional (sem que necessariamente a compreendam). Estas são mais capazes de identificar emoções em si e nos outros, assim como em objetos, em obras de arte, na música, em textos ou perante outros estímulos (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

Este dado é corroborado por Extremera, Fernández-Berrocal e Salovey (2006:31) indicando que diferentes pesquisas documentaram que as mulheres apresentam maiores habilidades em termos emocionais que os homens, incluindo leitura de expressões faciais, compreender pistas não-verbais, (Hall, 1984; Rotter e Rotter, 1988), uso de vocabulário emocional (Fivush et al., 2000) ou na memória emocional (Bloise e Johnson, 2007).

Tendo em conta as classificações escolares, enquanto nos estudantes do sexo masculino é verificada correlação maior na tarefa Facilitação (integra a componente MSCEIT- CIEF) e as classificações a Português e Matemática; nas raparigas verifica-se correlação entre MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) na tarefa de combinações e os resultados nestas duas disciplinas. Assim, no caso dos estudantes do sexo masculino, quanto maior for capacidade dos sujeitos para utilizar as emoções para melhorar o pensamento, facilitar a atividade cognitiva, tomar decisões e resolver problemas de forma criativa; maior será o seu desempenho, rendimento escolar. No caso das

raparigas, uma maior capacidade de autoconhecimento emocional, para reconhecer, compreender as emoções e transições emocionais empregando-as adequadamente em diferentes situações traduz-se em melhor rendimento académico (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

Bar-On (2002:268) também indica que embora possam não ser verificadas diferenças entre o sexo masculino e feminino com relação à competência emocional, “as mulheres são mais conscientes das emoções [...] os homens parecem ter mais autorrespeito, são mais independentes, lidam melhor com o stress, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais otimistas que as mulheres”.

Em relação ao TECA não foram registados resultados estatisticamente positivos que pudessem indicar a capacidade preditiva da empatia em relação às classificações das estudantes do sexo feminino a Matemática A e Português.

A única relação estatística encontrada foi negativa quando se correlacionaram os resultados do TECA com as classificações escolares dos estudantes do sexo masculino. Aqui o valor total do TECA e o valor na componente Adoção de Perspetivas correlacionam-se negativamente com as classificações dos estudantes na disciplina de Matemática, indicando que quanto menor a empatia maiores os resultados a Matemática A. Neste sentido, podemos dizer que, de certa forma, a empatia geral e a capacidade imaginativa para se colocar no lugar do outro, ser tolerante nas relações interpessoais e ter capacidade para adaptar a sua forma de pensar a diferentes situações (aspetos da componente Adoção de Perspetivas) contrastam com o rigor e a exatidão da disciplina da Matemática A.

No entanto, quando analisado em relação ao género os resultados do TECA permitiram-nos comprovar que os estudantes do sexo feminino apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no TECA pontuação total ($p = 0.039$) e nas dimensões Stress Empático ($p = 0.001$) e Alegria Empática ($p = 0.012$) que os estudantes do sexo masculino. De acordo com os dados apresentados podemos concluir que as mulheres apresentam maior empatia que os homens, são mais emotivas, apresentam maior capacidade para se ligar emocionalmente ao outro e de ficar felizes

com o êxito ou com os acontecimentos positivos que envolvem o outro (Fernández & López, 2007).

6.2. Conclusões

Chegámos ao momento de refletir e tecer considerações acerca do trabalho a que nos propusemos e as conclusões a que chegámos.

Objetivámos Perceber se existe e se é significativa a relação entre personalidade, inteligência emocional e diferenças de género no rendimento escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) das escolas públicas do Concelho de Setúbal (Portugal).

Para tal debruçamo-nos na análise das variáveis Personalidade, Inteligência Emocional e Rendimento escolar de forma a dar corpo teórico e consistência ao estudo empírico que seria levado a cabo. Os instrumentos selecionados para a realização do estudo (NEO-FFI e MSCEIT) tiveram em conta a análise teórica desenvolvida.

Após feita a análise e discussão dos dados podemos tecer algumas considerações, tendo em conta os objetivos traçados:

- As dimensões da personalidade que se relacionam mais diretamente com uma maior evolução psicossocial e académica são, de forma mais evidente a Conscienciosidade e a Abertura, tal como também é documentado na literatura;
- Contrariamente ao que seria esperado, a inteligência emocional não apresenta correlação em pontuação total com o rendimento académico dos estudantes. Verifica-se correlação mais significativa na componente MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) e respetivas tarefas (Mudanças e Combinações) apenas com os resultados a Matemática A.
- Os alunos do sexo masculino, apresentam médias mais elevadas na área da Inteligência Emocional MSCEIT-CIES (Inteligência Emocional Estratégica) o que se traduz pela capacidade do sujeito para compreender a informação emocional e para utilizá-la estrategicamente, tendo em conta o seu planeamento e autogestão. Relativamente às classificações escolares, verifica-se maior

correlação na tarefa Facilitação (integra a componente MSCEIT- CIEF) e as classificações a Português e Matemática. Neste sentido, quanto maior for capacidade dos sujeitos para utilizar as emoções para melhorar o pensamento, facilitar a atividade cognitiva, tomar decisões e resolver problemas de forma criativa; maior será o seu desempenho, rendimento escolar.

- As estudantes do sexo feminino apresentaram no nosso estudo médias mais elevadas na área da Inteligência Emocional MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) ($M = 108.07$) que se refere à capacidade do sujeito para perceber a informação emocional e relacioná-la com outras sensações e ao modo como essa capacidade é utilizada. Em relação aos resultados escolares, verifica-se correlação entre MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) na tarefa de combinações e os resultados a Matemática A e Português. Neste sentido, uma maior capacidade de autoconhecimento emocional, uma maior capacidade para reconhecer, compreender as emoções e transições emocionais empregando-as adequadamente em diferentes situações traduz-se em melhor rendimento académico.

De um modo geral podemos dizer que no nosso estudo foram verificadas relações significativas entre algumas dimensões da personalidade e as classificações escolares dos alunos a Matemática A e Português. Em relação à Inteligência Emocional não se verificou uma relação entre a pontuação total do teste mas sim algumas componentes e tarefas que se destacaram por apresentar relação mais forte com as classificações escolares. Rapazes e raparigas apresentaram diferentes características em Inteligência Emocional ou empatia estando estas correlacionadas com as suas classificações escolares.

CAPÍTULO 7: Futuras Investigações

As limitações deste estudo levantam diretamente uma série de pistas para prosseguir com novas investigações, nomeadamente ao nível da amostragem, da aplicação dos instrumentos de medida e da tradução dos mesmos.

Em relação à amostragem sugerir-se-ia a replicação deste estudo numa amostra maior de estudantes. A aplicação dos instrumentos, tal como se sugeriu nas limitações, poderá ser realizada em duas sessões, no sentido de se reduzir o efeito cansaço e na presença do investigador, procurando-se desta forma um maior empenho no preenchimento dos mesmos.

Seria porventura interessante, além da replicação do presente estudo numa amostra maior de alunos, estudar estas variáveis em núcleos rurais e comparar esses dados com o do presente estudo, de forma a ressaltar questões culturais.

Outra linha de aplicação poderia ser a replicação do estudo em escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) onde os alunos apresentam inúmeras carências económicas, afetivas, culturais, procurando-se analisar a influência que o meio socioeconómico poderá ter no estudo destas variáveis.

Seria também interessante, a nosso ver o estudo destas relações longitudinalmente onde pudessem ser comparados os resultados obtidos em diferentes fases, por exemplo ao longo do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

No diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, considero muito relevantes e pertinentes para futuras investigações, aqueles utilizados neste estudo (NEO-FFI, MSCEIT, TECA) salvaguardando-se, no entanto, as limitações que possam ter sido apresentadas.

O modelo dos cinco fatores de personalidade, que configura o NEO-FFI, apresenta-se, de acordo com Lima e Simões (2000:362-366) como um conjunto útil de dimensões com uma utilidade preditiva e descritiva importante, proporcionando uma boa resposta à questão da estrutura da personalidade. Será de referir que o NEO-FFI por não ser um teste muito extenso (60 questões) permite a sua aplicação em conjunto com outros instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Costa e McCrae (*cit in* Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:10) “el NEO-FFI resulta útil quando se dispone de poco tiempo para la aplicación y puede considerarse suficiente una información global sobre la personalidad”.

O MSCEIT apresenta-se a nosso ver como o instrumento mais adequado para medir a inteligência emocional, considerando-se as limitações apresentadas aos instrumentos de autorrelato utilizados nos modelo mistos de inteligência emocional.

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, J.P.; HEGGESTAD, E.D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, pp. 219-245
- HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- ADELL CUEVA, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ADELL i CUEVA , M. (1995). Las variables predictores del bienestar académico. *Anuari de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1(2), pp. 97-123
- AGOSTIN, T. M., & BAIN, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
- AHMAD, S.; BANGASH, H.; AND KHAN, S. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.* vol, 25, nº1
- AKISKAL, H.S.; HIRSCHFIELD, R.; YEREVANIAN, B. (1983). The relationship of personality and affective disorders. *Archives of General Psychiatry*, 40, 801-810
- AKOMOLAFE, M. J., OGUNMAKIN, A. O., & FASOOT, G. M. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Academic Self-Concept in Predicting Secondary School Students' Academic Performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335.
- ALCÁNTARA, J. (1997). *Como Educar a Auto-Estima*. Lisboa: Plátano Editora
- ALLPORT, G. W., ODBERT, H. S., & HARVARD PSYCHOLOGICAL LABORATORY. (1936). *Trait-names, a psycho-lexical study*. Princeton, N.J.; Albany, N.Y.: Psychological Review Company.
- ALLPORT, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*, Nova Iorque: Holt
- ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., SOARES, A. P., & SAAVEDRA, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

AMÂNCIO, L. (1989). *Factores Psicossociológicos da discriminação da mulher no trabalho*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISCTE

AMÂNCIO, L. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-21

AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Lisboa: Edições Afrontamento

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995) - Manual Diagnóstico e Estadístico de los Transtornos Mentales (4ª ed.). Barcelona: Mason

ANDRÉ, C. & LELORD, F. (2000). *A Auto-Estima*. Lisboa: Presença

ÁRIAS, A., CABANACH, R. & PÉREZ, J. (1998). Variables Cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psichotema*, 10 (2), 393-412

ASHMORE, R.D.; DEL BOCA, F. K., & Wohlers, A.J. (1986). Gender stereotypes. In R. D. ASHMORE, & F.K. DEL BOCA (Eds.). *The Social Psychology of Female-Male Relations* (pp. 69-121). New York: Academic Press

ATKINSON, R. y ATKINSON, R. (1994) – *Introdução à Psicologia*. [s.l.] Artes Médicas, p.336-359

AX, A. (1953). The psychological differentiation between anger and fear in humans. *Psychosomatic Medicine*, 15, 433-442

BAELO ÁLVAREZ, R., & ARIAS GAGO, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, (18), 105–131.

BAELO ÁLVAREZ, R., & CANTÓN MAYO, I. (2009). La tecnología dell'informazione e della comunicazione nel settore dell'istruzione superiore spagnola. *Pedagogia e Vita*, (5-6), 37–54.

BAHAR, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801–3805. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.593>

BALBI, Renato e BALBI, Rosellina (1982) – *Longa viagem ao centro do cérebro*. Lisboa: Edições 70

- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nova York: Freeman In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: na agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, v.52, 1-26
- BANDURA, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v.31, 101-119.
- BANKS, T.; DABBS, J.M. (1996). Salivary testosterone and cortisol in a delinquent and violent urban subculture. *Journal of Social Psychology*, 136, pp. 49-56
- BAR-ON, R. (1996). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research on Emotional Intelligence. Acedido a 12/05/2013 em http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- BAR-ON, R. (1997a) – Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi): Technical manual. Toronto , Canada Multi-Health Systems
- BAR-ON, R. (2000). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (2002) – Insights do Emotional Quotient Inventory. In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- BAR-ON, R., & PARKER, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R., COSTA, R. C., PARKER, J. D. A., & GOLEMAN, D. (2002). *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed.
- BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed

- BAR-ON, REUVEN (2002) – Insights do Emotional Quotient Inventory. In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- BARCHARD, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840–858. <http://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- BARON-COHEN, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. Phi Kappa Phi Forum, 85, 22-26 In TAPIA, MARSH II (2006) . The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, vol 18, pp.108-11
- BARRIGA, S. (1980). *Psicologia Geral*. Lisboa: CETOP.
- BASTIAN, V.A; BURNS, N.R. & NETTELBECK, T. (2005). Emotional in Intelligence predicts life skills, but not as well as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145
- BATES, J. et al. (1991) – “Origins of externalizing behavior problems at eight years of age”. In D.J. Pepler e K.H. Rubin (organizadores), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- BECKHAM, J.C.; VRANA, S.R.; BAREFOOT, J.C.; FELDMAN, M.E.; FAIRBANK, J.; MOORE, S.D. (2002). Magnitude and duration of cardiovascular responses to anger in Vietnam veterans with and without posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 228-234
- BELTRÃO, L., & NASCIMENTO, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença
- BENAVENTE, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BÉNESTAEU, J. (2002). *Mensonges freudiens: Histoire d'une désinformation*. Liège: Mardaga.
- BENSON, D.F. & BLUMER, D. (1975). Personality changes with frontal and temporal lobe lesions. In BENSON, D.F.; BLUMER, D. (eds) (1975). *Psychiatric aspects of neurological disease*, Nova Iorque: Grune et Stratton, pp. 151-170
- BERNAL, I. (2008) – Emoción, Recompensa y Castigo (pp. 67-91). In CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara

- BERRY, J. W. (1974) – Radical cultural relativism and the concept of intelligence. In BERRY, J.W. & DASEN, P. R. (eds.), *Culture and Cognition: Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen, pp 225-259.
- BERRY, J.W. (1984) – Toward a universal psychology of cognitive competence. *International Journal of Psychology*, 19, 335-361
- BINET, A. (1890). *On double consciousness experimental psychological studies*. Chicago: Open Court Pub. Obtido de <http://content.apa.org/books/2005-02932-000>
- BINET, A. (1892). *Les altérations de la personnalité*. Paris: Ancienne libr. Germer Baillière et cie, Félix Alcan.
- BINET, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher frères & cie. Obtido de <http://hdl.handle.net/10111/UIUCBB:bineal0001etuexp>
- BINET, A. & SIMON, T. (1904). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'annee psychologique*, 11(1), 163–190.
- BINET, A. & SIMON, T. (1905a). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. S.l: s.n.
- BINET, A. & SIMON, T. (1905b). *Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence*. Paris: Masson.
- BINET, A. & SIMON, T. (1929). *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*,. São Paulo: Comp. melhoramentos de S. Paulo.
- BINET, A. & SIMON, T. (1973) – *The development of intelligence in children (The Binet Simon Scale)* (Elisabeth S. Kite, Trans). New York: The Arno Press (Original work published 1916)
- BLAKEMORE, S. J., & FRITH, U. (2009). O cérebro que aprende, lições para a educação. *Lisboa: Gradiva Publicações*.
- BLOCK, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin Psychological Bulletin*, 117(2), 187–215.
- BLOCK, J. GJERDE, P.F. & BLOCK, J. H. (1991) – “personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-old: A prospective study.” *Journal of personality and Social Psychology*, 60, 726-738

- BLOISE, S. M., & JOHNSON, M. K. (2007). Memory for emotional and neutral information: Gender and individual differences in emotional sensitivity. *Memory*, 15(2), 192–204.
- BORING, E. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton–Century–Crofts In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- BOUCHARD, T.J. & MCGUE, M. (1981). Familial studies of intelligence: a review. *Science*, 212, pp. 1055-1059
- BOWLBY, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres: Tavistock. In CASSIDY, J. (1994). “Emotion Regulation: Influences of attachment relationships”. In N. Fox (organizador), *Emotion Regulation: Behavioral and biological considerations* (pp. 228-249). *Society for Research in Child Development monographs*, 59 (número de série 240)
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. & KENNETH, S.R. (2002). Visões do Emotional Competence Inventory (252-265) In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, G & KENNETH, S.R. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In BAR-ON and PARKER, J. (Eds), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass
- BRACKETT, M. & SAVOLEY, P. (2004). Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. In GEHR, G. (Ed). *Measurement of emotional intelligence* (pp. 179-194). New York: Nova Science
- BRACKETT, M. & MAYER, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Bulletin*, 9, 1147-1158
- BRANDEN, N. (2000). *Auto-estima e seus pilares*. São Paulo: Saraiva In NORO, Ellis e NORO, Luiz (2002). A auto-estima como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Humanidades*, 17 (nº 2) Agosto/Dezembro, pp. 119
- BRIGGS, S.R. (1992). Assessing the Five-Factor Model of Personality Description, Special Issue The Five-Factor Model: Issues and Applications. *Journal of Personality*, 1992 June, 60 (2), 253-293.

- BROCA, P. (1861). Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races. *Bull. Soc. Anthropologie*. Paris, vol.2 p.153 In VIDAL, C.; BENOIT-BROWAEYS, D. (2005) – *Cérebro, sexo e poder*. Portugal: Caleidoscópico
- BUENO, J. & PRIMI, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 279-291
- BURGER, A. G. & PHILIPPE, J. (1992). Thyroid emergencies. *Baillieres Clinical and Endocrinology Metabolism*, 6, 77-93
- BUSS, A.H. & PLOMIN,R. (1984). *Temperaments: Early developing personality traits*. Hillsdale, N.J., Erlbaum
- BYNE, W. (2006). Developmental endocrine influences on gender identity. *The Mount Sinai journal of medicine*, 73(7).
- CAMPBELL, J. (1989). *The improbable machine: What upheavals in artificial intelligence research reveal about how the mind really works*. New York: Simon & Schuster
- CAMPBELL, J. (1990). Self-esteem and the clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 122-133
- CANDEIAS, A. (1997). Poderemos, efectivamente, falar de uma escola multidimensional? *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 1 (1), 455-466
- CANDEIAS, A. & ALMEIDA, L. (2005). Inteligência, auto-conceito e rendimento académico: Que relação?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 nº 2, pp. 229-243
- CANLI, T., SIVERS, H., WHITFIELD, S. L., GOTLIB, I. H., & GABRIELI, J. D. (2002). Amygdala response to happy faces as a function of extraversion. *Science*, 296(5576), 2191-2191.
- CANLI, T., ZHAO, Z., DESMOND, J. E., KANG, E., GROSS, J., & GABRIELI, J. D. (2001). An fMRI study of personality influences on brain reactivity to emotional stimuli. *Behavioral neuroscience*, 115(1), 33.
- CANNOB, W.B. (1927). The James Lange theory of emotion: A critical examination and na alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124. In

- PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- CANTOR, N.; KIHLMSTROM, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- CARROLL, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- CARVER, C.S. & SCHEIER, M.F. (2000). *Perspectives on Personality*. Londres: Ally and Bacon In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- CASCÓN, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Apresentado na II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca: Universidad de Salamanca.
Obtido de
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- CASPI, A., HENRY, B., MCGEE, R. O., MOFFITT, T. E., & SILVA, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child development*, 66(1), 55-68.
- CATTELL, R. B. (1940). *Crooked personalities in childhood and after: an introduction to psychotherapy*. New York: D. Appleton-Century.
- CATTELL, R. B. (1941a). An Objective Test Of Character-Temperament: I. *The Journal of General Psychology* *The Journal of General Psychology*, 25(1), 59–73.
- CATTELL, R. B. (1941b). *General psychology*,. Cambridge, Mass.: Sci-art Publishers.
- CATTELL, R. B. (1971a). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston [etc.]: Houghton Mifflin.
- CATTELL, R. B. (1971b). Estimating modulator indices and state liabilities. *Multivariate Behavioral Research*, 6(1), 7–33.
- CATTELL, R. B. (1971c). *Hanbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand Mc Nally & company.
- CAVALIERI, A. & SOARES, A. (2007). O que é a inteligência? Uma perspectiva histórico evolutiva. *Revista Científica UBM*, 9 nº 17, pp. 4 - 16

- CHABOT, D. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional*. Cascais: Pegaminho
- CHAMORRO-PREMUZIC, T., & FURNHAM, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338.
[http://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](http://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- CHARBONNEAU, NICOL, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences* 33, 1101-1113
- CHARRO, M. (2008) – Hombre y mujer iguales, diferentes, complementarios (pp. 141-171). In CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- CHARRO, M. C. (2008). *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- CHERNISS, C. (2002). 2001 DIVISION 27 PRESIDENTIAL ADDRESS: Emotional Intelligence and the Good Community. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 1–11. <http://doi.org/10.1023/A:1014367914754>
- CICCHELLI-PUGEAULT, C., & CICCHELLI, V. (1998). *Les théories sociologiques de la famille*. Paris: Découverte.
- CLEMENTE CARRIÓN, A. (1983). *Aproximación cognitiva a la caracterización de los problemas escolares en el ciclo superior de EGB y su relación con el rendimiento académico*. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Psicología, Valencia.
- CNE (2002). *Sucesso, Insucesso no Ensino Superior Português: Seminários e Colóquios*. Lisboa: ME-CNE
- COHEN, S., TYRRELL, D. A., & SMITH, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. *New England journal of medicine*, 325(9), 606-612.
- COLE, M. & MEANS, B. (1981). *Comparative studies of how people think: Na introduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- COLE, M., & SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- CONARD, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339–346.
- CONNELL, R.W. (1993). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press
- CONSTANTINOPOLE, A. (1986). Masculinité/Féminité. Exception à un célèbre adage. In HURTIG, M.C. & PICHEVIN, M.F., (Eds). *La différence des sexes* (pp. 225-250). Paris: Tierce Sciences
- CORDERO, A.; PAMOS, A & SEISDEDOS, N. (1999). Questionário NEO-PI-R, Inventário de Personalidade NEO Revisado de Paul T.Costa e Robert McCrae (manual do utilizador). Madrid: TEA Ediciones
- COSTA, P. T., MCCRAE, R. R. & Psychological Assessment Resources, I. (1992). *NEO personality inventory-revised (NEO PI-R)*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- COSTA JR, P., TERRACCIANO, A., & MCCRAE, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- COSTA, P. T., & MCCRAE, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, 38(4), 668.
- COSTA JR., P. T., & MCCRAE, R. R. (1994). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. Em T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (pp. 21–40). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- COSTA, P. T., MCCRAE, R. R., & ARENBERG, D. (1980). Enduring dispositions in adult males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 793.
- DABBS, J.M. (1992). Testosterone and occupational achievement. *Social Forces*, 70, 813-824
- DABBS JR, J. M., FRADY, R. L., CARR, T. S., & BESCH, N. F. (1987). Saliva testosterone and criminal violence in young adult prison inmates. *Psychosomatic medicine*, 49(2), 174-182.
- DABBS, J. M., & MORRIS, R. (1990). Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4,462 men. *Psychological Science*, 1(3), 209-211.

- DAMÁSIO, A. (1999) – O sentimento de si, o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Lisboa: Europa América, p. 56-104
- DAMÁSIO, A. R. (1994a). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- DAMÁSIO, A. R. (1994b). *O Erro de descartes*. Lisboa: Europa América.
- DAMÁSIO, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- DAMÁSIO, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- DARWIN, C. (1871). *The descent of man and selection in relation to sex*. New York: Appleton
- DARWIN, C. (1964). *On the origin of species*. Cambridge: Harvard University Press (original work published 1859)
- DAVIES, M., STANKOV, L., & ROBERTS, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- DAWDA, D., & HART, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- DE FEYTER, T., CAERS, R., VIGNA, C., & BERINGS, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439–448. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>
- DE NEVE, K.M. & COOPERO, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, pp. 197-229 In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- DEAUX, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105.

- DEAUX, K. & LAFRANCE, M. (1998). Gender. In GILBERT, D.T.; FISKE, S.T. & LINDZEY, G. (Eds). *The Handbook of Social Psychology* (vol. 2, 4th ed, pp.788-827). New York: McGraw-Hill
- DEGLER, C. (1991). *In search of human nature*. New York:Oxford University Press
- DESCARTES, R. (1669) – Discourse on the method of rightly conducting one's reason and seeking truth in the sciences. In WILSON, M. D. (Ed.) *The essential Descartes*. New York: New American Library (Original work published in 1637)
- DIGMAN, J.M., (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440
- DOLAN, M. & PARK, I. (2002). The neuropsychology of antisocial personality disorder. *Psychological Medicine*, 32, 417-427
- DONALD, M. (1991). *Origins of the modern mind: three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- DORON, R. & PAROT, F. (2001) – *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi
- DOWNEY, L., MOUNTSTEPHEN, J., LLOYD, J., HANSEN, K., & STOUGH, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10–17.
- DOWNHILL, J.E.; BUCHSBAUM, M.S.; WEI, T.S.; SPEIGEL-COHEN, J.; HAZLETT, E.; HAZNEDAR, M. M.; SILVERMAN, J. & SIEVER, L.J. (2000). Shape and size of the corpus callosum in schizophrenia and schizotypal personality disorder. *Schizophrenia Research*, 42, 193-208
- DUNN, P. (2002). The impact of starting a new venture on the entrepreneur and their family. Expectations, reality, and willingness to start again. Presented at the Association for Small Business and Entrepreneurship 2002, Annual Conf In AHMAD, S.; BANGASH, H.; AND KHAN, S. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.* vol, 25, nº1
- DUPERTIUS, D.G. (1996). *The EQ-i and MMPI-2 profiles of a clinical sample in Argentina*. Original não publicado In BAR-ON, REUVEN (2002). *Insights do Emotional Quotient Inventory*.
- DUTROW, A. M. & HOUSTON, C. A. (1981). An analysis of the relationships of academic success and selected achievement/attitude tests. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the Southeastern Association for Community College

- Research, Orlando, FL. In SISTO, Firmino e RUEDA, Fabián (2008) – Estudo sobre as relações entre autocontrolo e traços de personalidade [versão electrónica]. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.12 n.2 Campinas dez. 2008 acessado a 15 de Agosto de 2010, em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200008&lng=pt&nrm=iso
- EID, M. & DIENER, E. (1992). Intraindividual variability in affect: Reliability, validity, and personal correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 662-676
- EISENBERG, N., & FABES, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 138-156.
- EISENBERG, N., FABES, R. & LOSOYA, S. (1999). Resposta emocional: capacidade de controlo, relacionamentos sociais e socialização. In SOLOVEY, Peter e SLUYTER David (Organizadores) – *Inteligência Emocional da Criança* (pp.165-213). Rio de Janeiro: Campus
- EISENBERG, N., CUMBERLAND, A., & SPINRAD, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- EISENBERG, N., & FABES, R. A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 203-228.
- EISLER, R.M. (1998) – The Psychology of gender and health. In A.E.BELLACK Y M. HERSEN (eds). *Comprehensive Clinical Psychology*. Vol. 10:Sociocultural and individual differences (pp. 161-172). New York: Elsevier
- EKMAN, P., & DAVIDSON, R.J. (1994) – The nature of emotion: Fundamental questions. New York: Oxford University Press. In PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- EKMAN, P., & FRIESEN, W. (1971) – Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129. In PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- ERIKSON, E.H. (1958). *Young man Luther: a study in psychoanalysis and history*. Nova York: Norton In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill

- ERIKSON, E.H. (1969). *Gandhi's truth: on the origins of militant nonviolence*. Nova Iorque: Norton In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- ERIKSON, E.H. (1974). *Dimensions of a new identity: the 1973 Jefferson lectures in the humanities*. Nova Iorque: Norton
- ERIKSON, E.H. (1975). *Life history and the historical moment*. Nova Iorque: Norton
- EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso. *Madrid: TEA Ediciones*.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & SALOVEY, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Suplemento), 42–48.
- EYSENCK, H.J. & EYSENCK, M. (1985). *Personality and Individual Differences*. London: Plenum Press
- EYSENCK, H.J. (1964). *Crime and Personality*. Boston: Houghton Mifflin In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- EYSENCK, H. J. (1982). *Personality, genetics, and behavior: selected papers*. 39819. Obtido de <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/548759>
- EYSENCK, H.J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673
- EYSENCK, H.J. (1993). The structure of phenotypic personality traits: Comment. *American Psychologist*, 48 (12), 1299-1300
- EYSENCK, H.J. (org) (1981). *A model for personality*. Nova Iorque: Springer
- FACHADA, M.O (2000). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo, pp. 119-127
- FARSIDES, T., & WOODFIELD, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243.

- FARSIDES, T., & WOODFIELD, R. (2007). Individual and gender differences in «good» and «first-class» undergraduate degree performance. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, 98, 467–83.
- FEIST, J. & FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- FELDMAN, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development* (2nd). Norwood, NJ: Ablex (Original works published in 1980)
- FERNÁNDEZ, I., & LÓPEZ-PÉREZ, B. (2007). Cuestionario de Empatía Cognitiva y Afectiva: una medida alternativa. Apresentado na I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Málaga.
- FERRÁNDIZ GARCÍA, C., HERNÁNDEZ, D., LÓPEZ PINA, J. A., SOTO MARTÍNEZ, G., & BERMEJO GARCÍA, M. R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. Em P. Fernández Berrocal, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 473–480). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- FERREIRA, C., & ALVES, P. (2011). A Personalidade e os Resultados Escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (45-1), 79–92.
- FICANO, C. C. (2012). Peer effects in college academic outcomes – Gender matters! *Economics of Education Review*, 31(6), 1102–1115. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.07.012>
- FIERRO, A. (1992). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. In PALACIOS, J.; MARCHESI, A. e COLL, C. (organizadores). *Desarrollo psicológico y educación*, I (pp. 327-338). Madrid: Alianza editorial
- FISKE, S.T.; STEVENS, L.E. (1993). What’s so special about sex? Gender Stereotypes and discrimination. In OSKAMP, S.; COSTANZO, M. (eds). *Gender Issues in Contemporary Society*. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology. London: Sage Publications
- FIVUSH, R., BROTMAN, M. A., BUCKNER, J. P., & GOODMAN, S. H. (2000). Gender Differences in Parent–Child Emotion Narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233–253. <http://doi.org/10.1023/A:1007091207068>
- FONTANA, D. (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- FRANK, R. (1988)- *Passions within reason: The strategic role of the emotions*. New York: Norton

FREUD, S. (1933/1964). New introductory lectures on psychoanalysis. In Standard edition, 1933/1964, v.22

FREUD, S. (1964). Introduction à la psychanalyse. Paris:Payot

FREUD, S. (1925). *Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes* (Vol. 19). SE.

FULLANA NOELL, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 47–70.

GALTON, F. (1869). *Hereditary genius an inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co. Obtido de <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/psybooks/publication/756350>

GALTON, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. New York, N.Y.: Macmillan. Obtido de <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/psybooks/publication/2026505>

GARCIA, S. C., BRINO, R. D. F., & WILLIAMS, L. C. D. A. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, (28), 23-50.

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

GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1993b). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: BasicBooks.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na pratica*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre (RS): Artes Medicas.

GARDNER, H. (1999a). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.

GARDNER, H. (1999b). *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- GARDNER, H. (1999c). *The disciplined mind: what all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: BasicBooks.
- GARDNER, H., FELDMAN, D. H., KRECHEVSKY, M., CHEN, J.-Q., & HARVARD PROJECT ZERO. (1998). *Project Zero frameworks for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- GARDNER, H.; KORNHABER, M. & WAKE, W. (1998). *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- GENET, M. (2007). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Papa Ediciones
- GIL, A. C. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas
- GIRÁLDEZ, Serafín Lemos (2008) – Existen unas características psicológicas según el sexo? (pp. 47-64) In CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- GLEITMAN, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Calouste Goulbenkian
- GLEITMAN, L. R. (1993). A human universal: the capacity to learn a language. *Modern philology*, S13–S33.
- GOLDBERG, L. R., & SAUCIER, G. (1995). So what do you propose we use instead? A reply to Block. *Psychological Bulletin*, 117(2), 221–225. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.221>
- GOLDBERG, P. (1968). Are women prejudiced against women? *Trans-Action*, 5(5), 28–30. <http://doi.org/10.1007/BF03180445>
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- GOLEMAN, D. (1995b). Why your emotional intelligence quotient can matter more than IQ. *USA Weekend*, 4-8.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (2003). An EI-based theory of performance. Em C. Cherniss & D. Goleman, *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 27–44). San Francisco: John Wiley & Sons.

- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GONG, X., DING, Y., & TSANG, M. C. (2014). Gender differences of academic performance in compulsory education in rural Southwestern China. *International Journal of Educational Development*, 39, 193–204.
<http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.07.004>
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, (9), 247–258.
- GOODNOW, J. J. (1990). The socialization of cognition: What's involved? Em *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259–286). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- GORSKI, R.A. (2000): Diferenciación sexual del sistema nervioso. Em E. KANDEL; J.H.SCHWARTZ; T.M. JESSEL. (Ed.). *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill
- GOULD, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- GOULD, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. WW Norton & Company.
- GREENBERG, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154.
- GREENBERG, M. T., & SNELL, J. L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 93-126.
- GREENFIELD, S. A. (2002). *O cérebro humano: uma visita guiada*. Lisboa: Rocco.
- GRIGORENKO, E. L., & STERNBERG, R. J. (1995). Thinking styles. Em *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205–229). Springer.
Obtido de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-5571-8_11
- GROSS, J. J., & JOHN, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and individual differences*, 19(4), 555-568.
- GUDÍN, M. (2008). Diferenciación sexual del sistema nervioso central: influencia hormonal (pp. 93-109). In CHARRO, M. C. [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara

- GUERRERO, A. & CLAVIJO, M. (1989). *Técnicas de Investigación Educativa*. Sevilla: Atlas
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- HAIR J, BLACK C, BABIN J & ANDERSON E (2010). “Multivariate Data Analysis – International Edition (7th Edition)”. Pearson Education, New Jersey.
- HANSENNE, M., PITCHOT, W., PINTO, E., REGGERS, J., SCANTAMBURLO, G., FUCHS, S., PIRARD, S. & ANSSEAU, M. (2002). 5-HT1A dysfunction in borderline personality disorder. *Psychological medicine*, 32(05), 935–941.
- HANSENNE, M. (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- HARASTY, J., DOUBLE, K. L., HALLIDAY, G. M., KRIL, J. J., & MCRITCHIE, D. A. (1997). Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. *Archives of Neurology*, 54(2), 171-176.
- HARRIS, K. R., & GRAHAM, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 27-36.
- HARVEY, P. D., KEEFE, R. S., MITROUPOLOU, V., DUPRE, R., ROITMAN, S. L., MOHS, R. C., & SIEVER, L. J. (1996). Information-processing markers of vulnerability to schizophrenia: performance of patients with schizotypal and nonschizotypal personality disorders. *Psychiatry Research*, 60(1), 49-56.
- HEDLUND, J., & STERNBERG, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. Em 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. 136–167). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- HEDLUND, J. & STERNBERG, R. (2002). Integrando as Inteligências Social, Emocional e prática (pp. 111-131). Em Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- HENNEN, G. (2001). *Endocrinologie*. Bruxelas: De Boeck
- HENNER, T. (1998) – *Comparing EQ-i and TMMS scale scores*. Original não publicado. Jackson, D. N. (1974). *Personality Research Form manual*. Goshen, NY: Research Psychologists Press

- HÉRITIER, F. (2002) – Masculin/féminin. Odile Jacob
- HERLA, G. (1987). Partage des responsabilités familiales, attitudes et comportements effectifs. *Les cahiers de psychologie sociale*, 35, 9-50.
- HERMAN, E. (1992). Being and doing: humanistic psychology and the spirit of the 1960s. *Sights on the sixties*, 87-101.
- HERPERTZ, S. C., WERTH, U., LUKAS, G., QUNAIBI, M., SCHUERKENS, A., KUNERT, H.-J., ... OSTERHEIDER, M. (2001). Emotion in criminal offenders with psychopathy and borderline personality disorder. *Archives of general psychiatry*, 58(8), 737–745.
- WASEK, T., & ENDICOTT, J. (1983). Assessing personality: effects of the depressive state on trait measurement. *The American journal of psychiatry*, 140(6), 695-699.
- HORN, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory.
- HUBEL, D. (1979). The brain. *Scientific American*, 241, 44-53 In In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- HUBEL, D. & WIESEL, T. (1962). Receptive fields, binocular interaction, and functional architecture in the cat's visual cortex. *Journal of Psychology*, 160, 106-154
- HUMPHREY, N.; CURRAN, A.; MORRIS, E.; FARREL, P.& WOODS, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: a critical review. *Educational Psychology*, vol27, nº 2, pp. 235-254
- HUTZ, C. S., & WOYCIEKOSKI, C. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade? *pusf Psico-USF*, 15(2), 151–159.
- ISCHISADA, M. (1974) – The civil service examination: China's examination hell. *Chinese Education*, 7(3), 1-74
- IZARD, C.E.; LIBERO, D.Z.; PUTMAN, P. & HAYNES, O.M. (1993). Stability of emotional experiences and their relation to traits of personality. *Journal of personality and Social Personality*, 64, 847-860
- JENSEN, A. (1969) – How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123

- JERISON, H. (1982) – The evolution of biological intelligence. In STERNBERG, R. J., (Ed.), *The Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 723-791
- JOST, A.; VIGIER, B.; PREPIN J & PERCHELLETT, J.P.: Studies on sex differentiation in mammals. *Recent Progress in Hormone Research* 1973; 29 1-41 In GUDÍN, M. (2008) – Diferenciación sexual del sistema nervioso central: influencia hormonal (pp. 93-109).
- KEARNEY, D. L. (1966). Selected non-intellectual factors as predictors of academic success in junior college intellectually capable students. Tese de Doutorado, University of Southern California. Los Angeles, CA.
- KEEFE, R. S., SILVERMAN, J. M., MOHS, R. C., SIEVER, L. J., HARVEY, P. D., FRIEDMAN, L., ... & DAVIS, K. L. (1997). Eye tracking, attention, and schizotypal symptoms in nonpsychotic relatives of patients with schizophrenia. *Archives of general psychiatry*, 54(2), 169-176.
- KEREM, E., FISHMAN, N., & JOSSELSOON, R. (2001). The Experience of Empathy in Everyday Relationships: Cognitive and Affective Elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 709–729. <http://doi.org/10.1177/0265407501185008>
- KEVLES, D. J. (1985). *In the name of eugenics: Genetics and the uses of human heredity* (No. 95). Harvard University Press.
- KIMURA, D. (2001). *Cerveau d'homme, cerveau de femme?*. Odile Jacob.
- SCARR, S. (1996). Twins as a tool of behavioral genetics: Report of the Dahlem workshop on what are the mechanisms mediating the genetic and environmental determinants of behavior? Twins as a tool of behavioral genetics held in Berlin, 17-22 May 1992-Bouchard, TJ, Propping, P.
- KOMARRAJU, M., KARAU, S. J., & SCHMECK, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- KORNHABER, M. L., & GARDNER, H. (1989, July). Critical thinking across multiple intelligences. In *Trabalho apresentado durante a Conferência" The Curriculum Redefined. Paris*.

- KRETSCHMER, E. (1925). *Physique and character*. Nova Iorque: Harcourt Brace In
HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- LAGHAI, A., & JOSEPH, S. (2000). Attitudes towards emotional expression: Factor structure, convergent validity and associations with personality. *British Journal of Medical Psychology*, 73(3), 381-384.
- LARSEN, R. J., & KETELAAR, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of personality and social psychology*, 61(1), 132.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- LAZARE, A., & KLERMAN, G. L. (1968). Hysteria and depression: The frequency and significance of hysterical personality features in hospitalized depressed women. *American Journal of Psychiatry*, 124(11S), 48-56.
- LAZARUS, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352.
- LAZARUS, R. S., KANNER, A. D., & FOLKMAN, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. *Theories of emotion*, 1, 189-217.
- LEDOUX, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Lisboa: Pergaminho
- LEDOUX, J. E. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- LEDOUX, J. E. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- LEE, T. H. (1985). *Government education and examinations in Sung China*. Chinese University Press.
- LEGREE, P. J. (1995). Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure. *Intelligence*, 21(3), 247-266.
- LEIDY, N. K. (1994). Operationalizing Maslow's theory: Development and testing of the basic need satisfaction inventory. *Issues in Mental Health Nursing*, 15(3), 277-295.

- LEMONS GIRÁLDEZ, S., VALLEJO SECO, G. & SANDOVAL MENA, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- LESCH, K. P., BENGEL, D., HEILS, A., SABOL, S. Z., GREENBERG, B. D., PETRI, S., ... & MURPHY, D. L. (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region. *Science*, 274(5292), 1527-1531.
- LIAÑO, H. (2008) – Cerebro de hombre, cerebro de mujer: a un mismo tiempo, iguales y distintos (pp.19-45). Em CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cérebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- LICKONA, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- LIMA, M. P., (1997). *NEO-PI-R- Contextos Teóricos e Psicométricos: «Ocean» ou «Iceberg»*. Universidade de Coimbra, Coimbra. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/1006>
- LIMA, M. P., & SIMÕES, A. (1997b). O Inventário da Personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa. *Psychologica*, 18, 24–46.
- LIMA, M. P., & SIMÕES, A. (2000). NEO-PI-R manual profissional. *Lisboa: CEGOC*, 106.
- LIMA, M. P., & SIMÕES, A. (2012). A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico?. *Análise Psicológica*, 18(2), 171-179.
- LIPS, H. (1988) . *Sex & Gender*. Estados Unidos da América: Mayfield Publishing
- LOCKE, J. (1939). *An essay concerning human understanding*. London: J.M. Dent & Sons Ltd.
- LOCKE, J. (1997). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural.
- LOEHLIN, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development* (Vol. xiv). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P., & STRAUS, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.

- LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I., & ABAD GARCÍA, F. (2008). *TECA: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual*. Madrid: TEA.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines/Dominating individuals and dominated groups. Masculine and feminine representations*. Grenoble: Presses Universitaires
- LORENZI-CIOLDI, F. (1994). *Les androgynes*. Presses universitaires de France.
- LOURENÇO, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: teorias, dados e implicações*. Coimbra Almedina
- LUDERS, E., NARR, K. L., THOMPSON, P. M., REX, D. E., JANCKE, L., STEINMETZ, H., & TOGA, A. W. (2004). Gender differences in cortical complexity. *Nature neuroscience*, 7(8), 799-800.
- LESCARRET O., LEONARDIS M. (De), OUBRAYRIE Nathalie, & Et al. (1997). *Pratiques familiales, estime de soi et compétences cognitives. Etude de la réussite scolaire chez les adolescents de milieux défavorisés. (Rapport terminal)*. Paris: MIRE.
- MACCOBY, E. E., & D'ANDRADE, R. G. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MACCOBY, E.E. (1980). *Social Development: psychological growth and parente-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc In NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. (s.d). Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar. [Documento online](#)
- MACHADO, D.; BASTOS, V; SILVA, P. & ANDRADE, U. (2008). Diferenças sexuais encefálicas e níveis de atenção em homens e mulheres. *Fitness Performance Journal*, 4.4 pp. 232-235
- MAGALHÃES, E.; SALGUEIRA, A.; GONZALEZ, A.J.; COSTA, J.; COSTA, M. & COSTA, P. (2013). Propriedades psicométricas de um inventário reduzido de personalidade no contexto português. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27 (4), pp. 599-614
- MAGALHÃES, O. (1992). *Verso e reverso: alunos, professores e indisciplina: um estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- MAIN, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human development*, 33(1), 48-61.
- MAIN, M., KAPLAN, N., & CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.
- MANCIAUX, M. (1994). De la vulnerabilitat a la resiliència, i dels conceptes a l'acció. In *Revista Fòrum* (pp. 48-56).
- MANDEL, H. P., & MARCUS, S. I. (1988). *The Psychology of Underachievement: Differential Diagnosis and Differential Treatment*. John Wiley & Sons.
- MARÔCO J (2011). “Análise Estatística com o SPSS Statistics – 5ª edição”. Editora Report Number, Pêro Pinheiro, Portugal.
- MÁRQUEZ, P. G.-O., MARTÍN, R. P., & BRACKETT, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118–123.
- MARSH, H. W., & SHAVELSON, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.
- MARTIN, D. y BOECK, K. (1997). QE: O que é a inteligência emocional. Lisboa: Pergaminho
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis
- MARTINHO, J. (2008) . *Persona: uma introdução às teorias da personalidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- MARTINS, A. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MASLOW, A. (1968). *Toward a psychology of being* . Princeton, NJ: Van Nostrand In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and personality*. 2. Ed. Nova Iorque: Harper&Row
- MASTEN, A. (2001). Ordinary magic: resilience process in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238

- MATHES, E.W.; ZEVON, M.A.; ROTER, P.M. & JOERGER, S.M. (1982). Peak experience tendencies: scale development and theory testing. *Journal of humanistic Psychology*, 22, 92-108
- MATTHEWS, G. & DOM, L. (1995). Cognitive and attentional processes in personality and intelligence. In SAKLOFSKE, D.H.; ZEIDNER, M. (eds). *International handbook of personality and intelligence. Perspectives on individual differences*. Nova Iorque: Plenum, pp. 367-396
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., & ROBERTS, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- MAYER, J. D. & COBB, C. (2000). Educational policy and emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183
- MAYER, J. D. & GEHER, G. (1996) – Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113
- MAYER, J. D. & MITCHELL, D.C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds), *Advances in cognition and educational practice* (vol.5, pp. 43-75). Greenwich, CT:JAI
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *INTELL Intelligence*, 17(4), 433–442.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1999) – O que é a Inteligência Emocional?. In SALOVEY, Peter e SLUYTER David (Organizadores) – *Inteligência Emocional da Criança* (pp.16-53). Rio de Janeiro: Campus
- MAYER, J. D. & STEVENS, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality* 28, 351-373
- MAYER, J. D. & MITCHELL, D.C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds), *Advances in cognition and educational practice* (vol.5, pp. 43-75). Greenwich, CT:JAI
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development,*

assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 320–342). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

MAYER, J. D., DIPAOLO, M. & SALOVEY, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 54 (3&4) 772-781

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002a). *Inteligência Emocional como Zeitgeist, como Personalidade e como Aptidão Mental* (pp. 82-98). In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002b). Seleccionando uma medida para a Inteligência Emocional: Em Defesa das Escalas de Aptidão (pp. 237-251). In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry* vol. 15, No. 3, 197-215

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS): emotional intelligence a key to success*. Simsbury, CT: Charles J. Wolfe Associates, LLC Publisher.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92–117). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT)*. New York: MHS.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for na intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2000b). Models of emotional intelligence . In R.J. Sternberg (Ed), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R., EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2009). *MSCEIT: test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA.
- MAYR, E. (1982). *The growth of biological thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- McCRAE, R. (2002). A Inteligência Emocional segundo a Perspetiva do Modelo da Personalidade dos Cinco Fatores (pp.198-206). In In BAR-ON, R.; PARKER, J. (org) (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- McCRAE, R. R. & COSTA, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *PER European Journal of Personality*, 9(4), 231–252.
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, pp. 227-232 In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1992). Discriminant Validity of NEO-PIR Facet Scales, Educational and Psychological Measurement. *Spr*, 52 (1), 229-237 In LIMA, M.P. (1997). NEO-PI-R Contextos teóricos e psicométricos: ‘Ocean’ ou Iceberg’? Tese de Doutoramento. Coimbra
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In WIGGINS, J.S. (org) . *The five-factor model of personality: theoretical perspectives*. Nova Iorque: Guilford Press, pp.51-87
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1999). A Five Factor theory of personality. In PERVIN, L.A.; JOHN, O.P. (orgs). *Personality theory and reserach*. Nova Iorque: Guilford Press, pp. 139-153 In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. Nova Iorque: Guilford In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- McCRAE, R.R. & JOHN, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, vol 60 p.175-215

- MENDEL, G.J. (1866). Versuche über Pflanzenhybriden. *Verhandlungen des Naturforschungen Vereines In Bruenn*, 4, pp. 3-47
- MILL, J.S. (1869). *L'assujettissement des femmes*. Paris: Guillaumin
- MILLON, T. (1998) – Transtornos de la personalidad: Más allá del DSM-IV. Barcelona:Masson In GIRÁLDEZ, Serafín Lemos (2008) – Existen unas características psicológicas según el sexo? (pp. 47-64)
- MONTEIRO, M. & SANTOS M. (1999). *Manual escola de Psicologia*. Porto: Porto Editora
- MORA, J. (1991), *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote
- MORALES, M., & LÓPEZ-ZAFRA, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69–79.
- MOYSÉS, L. (2001). *A Auto-Estima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papyrus
- NAVARRO, R. (2003). El rendimiento academic: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad en Educación*, vol I nº 2 acedido a 13 de março de 2014 em
- NEISSER, U.; BOODOO, G.; BOUCHARD, T.; BOYKIN, A.; BRODY, N.; CECI, S.; HALPERN, D.; LOEBLIN, J.; PERLOFF, R.; STERNBERG, R.; & URBINA, S. (1996) – Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 51, 77-101
- NEWSOME, S., DAY, A. L., & CATANO, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- NOGUEIRA, C. & SAAVEDRA, L. (s.d). Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar. [Documento online](#)
- NORO, E. & NORO, L. (2002). A auto-estima como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Humanidades*, 17 (nº 2) Agosto/Dezembro, pp. 119
- NORONHA, M. & NORONHA, Z. (1991). *Sucesso escolar*. Portugal: Plátano

- ORTONY, A., CLORE, G.L, E COLLINS, A. (1988) – *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. In PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- PACHECO, N.; BERROCAL, P.; NAVAS, J. & BOZAL, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (nº002), pp. 209-228
- PARKE, R. D., MACDONALD, K. B., BURKS, V. M., CARSON, J., BHAVNAGRI, N. P., BARTH, J. M., & BEITEL, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. In *A version of this chapter was presented at the conference on "Family Systems and Life Span Development," Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, West Germany, Dec 4-6, 1986.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- PARKER, J.D. (1999). An emotional Stroop task examination of the EQ-i. Original não publicado In BAR-ON, REUVEN (2002) – *Insights do Emotional Quotient Inventory*.
- PARKER, J.D. (2002). Inteligência Emocional: Implicações Clínicas e Terapêuticas (pp.355-354). In BAR-ON, R.; PARKER, J. (org) (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- PARSONS, T. & BALES, R.F. (1956). *Family: Socialization, and interaction process*. Glencoe, III: Free Press
- PAYNE, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- PENA GARRIDO, M., & REPETTO TALAVERA, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 400–420.
- PÉREZ, E., CUPANI, M., & AYLLÓN, S. (2005). Predictores de rendimento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 01–11.
- PERKINS, D.N. (1993). Person Plus. In G. Salomon (Ed.), *Distributes Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- PERVIN, L.A. (1984). *Personality: Theory and Research*. New York: John Wiley&Sons
- PESTANA MH, GAJEIRO JN (2008). “Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS - 5ª Edição”. Edições Sílabo, Lisboa.
- PETRIDES , K; FURHAM, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320
- PHOENIX, C. H., GOY, R. W., GERALD, A. A., & YOUNG, W. C. (1959). Organizing action of prenatally administered testosterone propionate on the tissues mediating mating behavior in the female guinea pig 1. *Endocrinology*, 65(3), 369-382.
- PIMENTA, M.L, (s.d) – *A importância da autonomia no desenvolvimento humano* – antologia de textos. Setúbal: ESE de Setúbal
- PINTO, A. da C. (2001). *Psicologia Geral* (Vol. 227). Lisboa: Universidade Aberta.
- PIÑEIRO AGUÍN, I., VALLE ARIAS, A., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S., GONZÁLEZ CABANACH, R., SUÁREZ RIVEIRO, J. M., & FERNÁNDEZ SUÁREZ, A. P. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula abierta*, (72), 249–266.
- PIÑERO, L. J., & RODRIGUEZ, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *Human Development Department. LCSHD Paper series*, (36).
- PIZARRO, R., & CRESPO, N. (1997). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.
- PLATÃO (1956). *Menon*. Lisboa: GEC Publicacoes.
- PLOMIN, R. (1988) – *The nature and nature of cognitive abilities*. In STERNBERG, R. J. (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (vol. 4, pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- PLUTCHIK, R. (1980) – A general psychoevolutionary theory of emotion. In Plutchick e H.Kellerman (Eds), *Emotion: Theory, research, and experience*, vol.: theories of emotion (pp3-33). New York: Academic Press.
- POESCHL, G.; MÚRIAS, C. & RIBEIRO, R. (2003). As diferenças entre os sexos: Mito ou realidade?. *Análise Psicológica*, 2 (XXI): 213-228

- POESCHL, G.; MÚRIAS, COSTA, E. (2004). Desigualdades sociais e representações das diferenças entre os sexos. *Análise Social*, vol. XXXIX (171), 365-387
- POLETO, M. & KOLLER, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de protecção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3) 405-416
- POPPOVIC, A. (1980). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas
- POROPAT, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
<http://doi.org/10.1037/a0014996>
- PRIMI, R. (2003). Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 2003, 1, pp. 67-77
- RAFAEL, P. (2011) Insucesso Escolar: Perceções de alunos, pais e professores – Um estudo de casos num Agrupamento TEIP. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Portugal. Acedido a 28/03/2015 em
- RAWLINGS, D., & CARNIE, D. (1989). The interaction of EPQ extraversion with WAIS subtest performance under timed and untimed conditions. *Personality and Individual Differences*, 10(4), 453-458.
- RICE, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance* (Doctoral dissertation, Pepperdine University, research project (MSOD)).
- ROBERTS, M. J. (2002). The relationship between extraversion and ability. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 517-522.
- ROBERTS, R.; FLORES-MENDONZA, E. & NASCIMENTO, E. (2002). *Inteligência Emocional: Um constructo científico?*. *Paidéia* 12 (33), 77-92
- ROBERTS, R.; ZEIDNER, M., & MATTHEWS, G. (2002). Does emotional intelligence meet traditional standards for na intelligence? Some new data and conclusions, *Emotion*, 1, 196-231 In BRACKETT, M.; MAYER, J. (2002). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*
- ROBINSON, D.L. (1989). The neurophysiological basis of high 10. *International Journal of Neuroscience*, 46, pp. 209-243

- ROSENKRANTZ, P.S.; VOGEL,S.R.; BEE, H.; BROVERMAN, I.K.; & BROVERMAN, D.M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295
- ROSMANICH, A., MARQUEZ, J., & VALENZUELA, E. (1975). Congenital suprarenal hyperplasia. *Revista chilena de obstetricia y ginecologia*, 41(6), 413-418.
- ROTHBAERT, M.K. (1994). Emotional Development: Changes in reactivity and self-regulation. In P.Ekman e R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 369-372). New York: Oxford University Press
- ROTHBART, M.K., Posner, M.I e Hershley K.L. (1995) Temperament, attention, and developmental pathology. In D. Cicchetti e D. Cohen (organizadores), *Manual of developmental psychopathology* (pp.315-340). Nova York:Wiley.
- ROTTER, N. G., & ROTTER, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(2), 139–148. <http://doi.org/10.1007/BF00986931>
- ROZELL, E. J., PETTIJOHN, C. E., & PARKER, R. S. (2002). An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development. *Journal of Management Development*, 21(4), 272–289. <http://doi.org/10.1108/02621710210430272>
- RUBIA, F. (2008) – Cualidades cognitivas del cerebro según el sexo. Em CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. pp.111-119) . Espanha: Almuzara
- RUBIN, M.M. (1990) – *Emotional Intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Original não publicado, Immaculata College, Immaculata, PA Em MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. (2002) – Seleccionando uma medida para a Inteligência Emocional: Em Defesa das Escalas de Aptidão (pp. 237-251).
- RUEDA, F. & SISTO, F. (2007). Relação entre emoções e autocontrole em crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 25 (51) Outubro/Dezembro 2007, pp. 393-400
- RUTTER, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations, *Journal of Adolescents Health*, 14 (8), 626-633

- SAARNI, Carolyn (1999) – *Competência emocional e autocontrolo na infância*. In SALOVEY, Peter e SLUYTER David (Organizadores) – *Inteligência Emocional da Criança* (pp.54-95). Rio de Janeiro: Campus
- SAARNI, Carolyn (2000). *Competência Emocional: Uma perspectiva Evolutiva* In BAR-ON, R.; PARKER, J. (org) (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. (pp.65-80) São Paulo: Artmed
- SAAVEDRA, L. (1995). *Identidade do género e escolha da carreira em adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho In NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. (s.d). *Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar*.
- SALGUERO, J.; EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2012). Emotional Intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual differences*, 53, 29-32
- SALOMON, G. (Ed.).(1993) – *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D., CARUSO, D., & LOPES, P. (2001). Measuring Emotionia Intelligence as a Set of Mental Abilities with the MSCEIT. *Handbook of Positive Psychology Assesment*.
- SALOVEY, P. & SLUYTER D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança*. Rio de Janeiro: Campus
- SANCHO, J.M. (1992): Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa en Rué, J. (coord): investigar para inovar en educación. Seminario de Recerca Educativa. Pp. 39-59. Bellaterra: ICE UAB
- SANDOVAL, M., LEMOS GIRÁLDEZ, S., & VALLEJO SECO, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18 (4).

- SAPIR, E. (1915). *The Social Organization of the West Coast Tribes*. Royal Society of Canada.
- SAPPINGTON, A. A., FRITSCHI, O., SANDEFER, D., & TAUXE, M. (1980). Self-directed study skill programs for students on probation. *Journal of Counseling Psychology*, 27(6), 616-619
- SATTLER, J. M. (1992). *Assessment of children: WISC—III and WPPSI—R supplement*. Jerome M. Sattler.
- SCARR, S. (1985). An author's frame of mind: Review of *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* by Howard Gardner, Basic Books (1984). *New ideas in psychology*, 3(1), 95-100.
- SCARR, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. *Intelligence. Measurement, theory, and public policy*, 74-118.
- SCHACHTER, S. & SINGER, J.E. (1962) – Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological revue*, 69, 379-399
- SCOTT, J. F. (1914). *Historical essays on apprenticeship and vocational education*. Ann Arbor Press.
- SCOTT, J. W. (1994). A mulher trabalhadora. *História das Mulheres—O Século XIX*, 443-475.
- SHEA, M.T.; LEON, A.C.; MUELLER, T.I.; SOLOMON, D.A.; WARSHAM, M.G.; KELLER, M.B. (1996). Does major depression result in lasting personality change? *American Journal of Psychiatry*, 153, pp. 1404-1410
- SHELDON, W.H. (1942). *The varieties of temperamento: A psychology of constitutional differences*. Nova Iorque: Harper
- SHEPARD, L. (1993) – Evaluating test validity. In DARLING-HARMOND, L. (Ed.) , *The Review of Research in Education*, 19, 405-450
- SHERRIFFS, A.C. & McKEE, J.P. (1957). Qualitative aspects of beliefs about men and women. *Journal pf personality*, 25, 451-464
- SHIELDS, S. A. (1986). Fonctionnalisme, darwinisme et psychologie des femmes. Etude d'un mythe social. *La différence des sexes*, 29-61.

- SHIHABUDDIN, L.; BUCHSBAUM, M.S.; HAZLETT, E.A.; SILVERMAN, J.; NEW, A.; BRICKMAN, A.M.; MITROPOULOU, V.; NUNN, M.; FLEISHMAN, M.B.; TANG, C. & SIEVER, L.J. (2001). Striatal size and glucose metabolic rate in schizotypal personality disorder and schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 58, pp. 877-884
- SHOSTROM, E.L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service
- SIEGLING, A.; SFEIR, M.; SMYTH, H. (2014). Measured and Self-estimated trait emotional intelligence una a UK sample of managers. *Personality and Individual Differences*, 65, 59-64
- SIL, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: percepções, estratégias e opiniões dos professores, estudo exploratório*. Instituto Piaget.
- SISTO, F. F., & RUEDA, F. J. M. (2008). Estudo sobre as relações entre Autocontrolo e Traços de Personalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 369-380.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Nova Iorque: Macmillan
- SKINNER, B.F. (1987). *Upon further reflection*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- SKINNER, B.F. & VAUGHAN, M.E. (1983). *Enjoy old age: a program for self-management*. Nova Iorque: Norton
- SKODOL, A.E.; SIEVER, L.J.; LIVESLEY, W.J.; GUNDERSON, J.G.; PFOHL, B. & WIDIGER, T.A. (2002). The borderline diagnosis II: biology, genetics, and clinical course. *Biological Psychiatry*, 51, 951-963
- SMIRNOV, S.O. (1994). Intelligence and personality in the psychological theory of activity. In STERNBERG, R.J.; RUZGIS, P. (eds) (1994). *Personality and intelligence*. pp. 221-247. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- SMITH, P. K., COWIE, H., BLADES, M., & ALVES, R. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- SPEARMAN, C. (1904). « General Intelligence,» objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292.
- SPEARMAN, C. (1923). *The nature of «intelligence» and the principles of cognition*,. London: Macmillan.

- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man; their nature and measurement*. London: Macmillan Co.
- SPEARMAN, C. (1946). Theory of general factor. *British Journal of Psychology*, 36(3), 117–131.
- SPIELBERGER, C. (Ed.). (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set* (Vols. 1–3). Boston: Academic Press.
- STALLINGS, M.C.; HEWITT, J.K.; CLONINGER, C.R.; HEATH, A.C. & EAVES, L.J. (1996). Genetic and environmental structure of the Tridimensional Personality Questionnaire: three or four temperamento dimensions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 127-140
- STEINER, C. & PERRY, P. (2000). *Educação Emocional Literacia ou a Arte de Ler as Emoções*. Cascais: Pergaminho
- STERN, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung*. Leipzig.
- STERNBERG, R. J. (1977). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Brace College Publishers
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking
- STERNBERG, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press
- STERNBERG, R. J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. Em R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 169–187). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Plume.
- STERNBERG, R. J. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge University Press.

- STERNBERG, R. J., & DETTERMAN (EDS.). (1981). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. J., & DETTERMAN (EDS.). (2003). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity* (Vol. ix). New York, NY, US: Free Press.
- STERNBERG, R. J., WAGNER, R. K., & OKAGAKI, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. *Advances in lifespan development*, 205–227.
- STIER, D. S., & HALL, J. A. (1984). Gender differences in touch: An empirical and theoretical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(2), 440–459. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.47.2.440>
- STOUGH, C.; BREBNER, J.; NETTELBECK, T.; COOPER, C.J.; BATES, T. & MANGAN, G.L. (1996). The relationship between intelligence, personality and inspection time. *British journal of Psychology*, 87, 255-268
- STRONG, E. K. (1936). Interest of men and women. *Journal of Social Psychology*, 7, 49-67
- TAPIA, M. (1999). A study of the relationship of the emotional intelligence inventory (intelligences tests). Dissertation
- TAPIA, M., & MARSH, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18(Suplemento), 108–111.
- TATCHER, R. (1994). Psychopathology of early frontal lobe damage: Dependence on cycles of development. *Development and Psychopathology*, 6, 565-596
- TAYLOR, G.; BAGBY, R.M & PARKER, J.D.A. (1997). *Disorders of affect regulation*. Cambridge: Cambridge University Press .
- TERMAN, L. M. (1916). *The measurement of intelligence; an explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- TERMAN, L.M. (1921) – Intelligence and its measurement. *Journal of Educacional Psychology*, 12(3), 127-

- THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227–235.
- THORNDIKE, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of educational psychology*, 27(3), 231.
- THORNDIKE, R.L. & STEIN, S. (1937). An Evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284
- THURSTONE, L. L. (1938a). The perceptual factor. *Psychometrika*, 3 (1), 1–17.
- THURSTONE, L. L. (1938b). *Primary mental abilities*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- THURSTONE, L. L. (1938c). *Tests for primary abilities; the perceptual battery and the inductive battery*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- TOBET, S.A. (2002). Genes controlling hypothalamic development and sexual differentiation. *European Journal of Neuroscience*, 16, 373-362
- TOMMASI, M., WATKINS, M., ORSINI, A., PEZZUTI, L., CIANCI, L., & SAGGINO, A. (2015). Gender differences in latent cognitive abilities and education links with g in Italian elders. *Learning and Individual Differences*, 37, 276–282. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.020>
- TRINIDAD, D.R. & JOHNSON, C.A. (2001). The Association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105
- TAYLOR, G. J., & BAGBY, M. (2002). Uma visão geral do constructo alexitimia. *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicações em casa, na escola e no trabalho*, 47-64.
- VALLE ARIAS, A., GONZÁLEZ CABANACH, R., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S., PIÑEIRO AGUÍN, I., & SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*, 525–545.
- VERMA, P. & DASH, P. (2014). Gender and Emotional Intelligence og Collage going students. *The international Journal of Indian Psychology*, 1, 114-120
- VERNON, P.E. (1956). *The measurement of abilities*. London: University of London Press

- VIDAL, C. & BENOIT-BROWAEYS, D. (2005). *Cérebro, sexo e poder*. Portugal: Caleidoscópio
- VOGLMAIER, M.M.; SEIDMAN, L.J.; SALISBURY, D. & MCCARLEY, R.W. (1997). Neuropsychological dysfunction in schizotypal personality disorder: a profile analysis. *Biological Psychiatry*, 41, 530-540
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes,
- WASSERMANN, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- WATSON, D. & CLARK, L.A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of personality*, 60, 441-476
- WATSON, J.B. & RAYNER, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, (3), 1-14
- WATSON, J.D. & CRICK, F.H.E. (1953). Genetical implications of the structure of deoxyribonucleic acid. *Nature*, 171, 964-967
- WECHSLER, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- WHITESIDE, R. (1966). *A study of methods of controlling impulses*. Abilene, Tex.: Abilene Christian College.
- WILLIAMS, J.E. & BENNETT, S.M. (1975). The definition of sex stereotypes via the adjective check list. *Sex Roles*, 1, 327-337
- WILLIAMS, J.E.; BEST, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes – A multinational study*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- WOYCIEKOSKI, C. (2006). *Instrumentos de inteligência emocional de auto-relato medem alguma coisa que instrumentos de personalidade não medem?* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). Obtido de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8699/000586889.pdf?sequence=1>
- WOYCIEKOSKI, C., & HUTZ, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicol. Reflex. Crit. Psicologia: Reflexão E Crítica*, 22(1), 1–11.

- YOUNG, L., BECHARA, A., TRANEL, D., DAMÁSIO, H., HAUSER, M., & DAMÁSIO, A. (2010). Damage to ventromedial prefrontal cortex impairs judgment of harmful intent. *Neuron*, 65(6), 845–51.
- ZEIDNER, M., ROBERTS, R., & MATTHEWS, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.
- ZIRKEL, S. (2000). Social intelligence : the development and maintenance of purposive behavior. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 3–27). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- ZUCKERMAN, M., HALL, J. A., DEFRANK, R. S., & ROSENTHAL, R. (1976). Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 966.
- ZUCKERMAN, M., LIPETS, M. S., KOIVUMAKI, J. H., & ROSENTHAL, R. (1975). Encoding and decoding nonverbal cues of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1068–1076.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário MSCEIT e Informação aos alunos

Anexo 2: Questionário NEO-FFI

Anexo 3: Questionário TECA

Anexo 4: Autorização do Ministério da Educação

Anexo 5: Informações para os professores aplicadores

Anexo 6: Autorizações Alunos menores e maiores de idade

Anexo 7: Modelos de regressão linear

ANEXO 1: Questionário MSCEIT e Informação aos alunos

Estimado(a) aluno(a)

Os questionários para os quais se solicita a sua colaboração são anónimos e inserem-se numa investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de León, Espanha, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonia Mélcon Álvarez.

Estamos interessados em identificar o grau em que a Personalidade, a Inteligência Emocional e as diferenças de género se relacionam com o desempenho académico.

A sua colaboração neste projeto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Não há respostas certas ou erradas e os dados recolhidos serão submetidos a tratamentos estatísticos que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais.

A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Questionários: MSCEIT, TECA e NEO-FFI

Muito obrigada por aceitar participar neste estudo

Marisa Chagas

.....

Preencha por favor,

Idade _____ Sexo: M F

Classificações:	Matemática A	Português
11º ano		

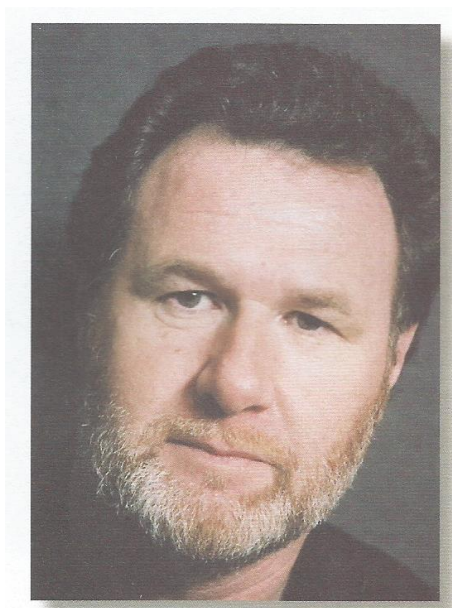
MSCEIT™

Instruções gerais

Esta prova é formada por 8 secções diferentes. Cada uma contém instruções específicas. Em cada pergunta escolha a opção com a qual está mais de acordo e marque-a na folha de respostas, inclusivamente nos casos em que não tenha a certeza da sua resposta. Responda a todas as perguntas sem deixar nenhuma em branco.

Secção A

1.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
2.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
3.	Ausência de surpresa	1	2	3	4	5	Surpresa extrema
4.	Ausência de repugnância	1	2	3	4	5	Repugnância extrema
5.	Ausência de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiasmo extremo

2.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
----	------------------------	---	---	---	---	---	--------------------

2.	Ausência de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
4.	Ausência de surpresa	1	2	3	4	5	Surpresa extrema
5.	Ausência de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiamo extremo

3.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
2.	Ausência de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
4.	Ausência de surpresa	1	2	3	4	5	Surpresa extrema
5.	Ausência de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiasmo extremo

4.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
2.	Ausência de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
4.	Ausência de fúria	1	2	3	4	5	Fúria extrema
5.	Ausência de repugnância	1	2	3	4	5	Repugnância extrema

Secção B

Instruções: Por favor, selecione o grau de utilidade de cada uma das emoções nas situações descritas de seguida. Responda na folha de respostas, de acordo com a seguinte escala.

Nada útil					Muito útil
1	2	3	4	5	

1. Que estado de ânimo se deveria sentir quando preparamos decorações novas e comoventes para uma festa de aniversário?

1. Incómodo
2. Aborrecimento
3. Alegria

2. Que estado de ânimo se deveria sentir quando compomos uma marcha militar animada?

1. Fúria
2. Entusiasmo
3. Frustração

3. Que estado de ânimo se deveria sentir quando preparamos uma receita de cozinha complicada e difícil?

1. Tensão
2. Pena
3. Estado de ânimo neutro

4. Que estado de ânimo se deveria sentir quando tentamos entender o que provocou uma disputa entre três crianças? Cada criança conta uma história diferente sobre como começou a disputa. Averiguar o que aconteceu requer dar atenção aos detalhes das histórias e avaliar os fatos.

1. Felicidade
2. Surpresa
3. Tristeza

5. Que estado de ânimo deveria um médico sentir quando seleciona um tratamento para um paciente com um tumor cancerígeno? O médico deve aplicar vários procedimentos eficazes, mas que interferem uns com os outros durante o tratamento.

1. Felicidade
2. Estado de ânimo neutro
3. Fúria e desafio

Secção C

Instruções: selecione a que considere ser a melhor alternativa para cada um dos seguintes enunciados e marque-a na folha de respostas.

1. Marisa sentia-se cada vez mais e mais envergonhada, e começou a sentir-se miserável. Mais tarde sentiu-se _____ .

- a. Preocupada
- b. Deprimida
- c. Envergonhada
- d. Constrangida
- e. Inquieta

2. **Francisco sentia-se contente quando pensava na sua vida e quanto mais refletia sobre as coisas boas que tinha feito e na alegria que tinha provocado aos outros, mais _____ se sentia.**
- Surpreendido
 - Deprimido
 - Aceite
 - Feliz
 - Assustado
3. **Natália nunca tinha sido tão apanhada de surpresa na sua vida. Contudo, quando recuperou um pouco a comoção pela perda e se deu conta de que podia sair beneficiada com a situação se pensasse com cautela, ela _____ .**
- Sentiu-se assustada
 - Sentiu-se confusa
 - Negou a situação
 - Sentiu-se expectante
 - Sentiu-se pensativa
4. **Nacho estava triste com as notícias que tinha recebido da sua família e queria expressar a sua dor mais profunda. Quando soube que não lhe tinham contado de imediato e que o problema era pior do que o que pensava ao princípio, sentiu _____ .**
- Fúria e surpresa
 - Tristeza e expectativa
 - Comoção e pena
 - Medo e aversão
 - Fúria e pesar
5. **Rafa costuma estar bastante satisfeito com o trabalho e as coisas também estão bem em casa. Pensava que tanto ele como os seus colegas de trabalho recebiam um bom ordenado e um tratamento justo. Hoje toda a sua equipa, ele incluído, recebeu um aumento de ordenado como parte dos ajustes salariais da empresa. Rafa sentiu-se _____ .**
- Surpreendido e comovido
 - Tranquilo e calmo
 - Contente e eufórico
 - Humilhado e culpado
 - Orgulhoso e dominante
6. **Gloria amava Javier e sentia que ele só lhe pertencia a ela. Começou a vê-lo como alguém ideal que roçava a perfeição. Ela _____ .**

- a. Respeitava-o
 - b. Admirava-o
 - c. Invejava-o
 - d. Adorava-o
 - e. Tinha-lhe rancor
7. **Tamara estava desgostosa por um colega de trabalho ter ficado injustamente com o mérito de um projeto. Quando voltou a fazê-lo, sentiu-se _____ .**
- a. Desgostosa
 - b. Chateada
 - c. Frustrada
 - d. Perturbada
 - e. Deprimida
8. **Desde que lhe roubaram o carro pela primeira vez, Carlos instalou um alarme novo no seu carro. Quando o roubaram de novo, primeiro sentiu-se abalado e surpreendido e depois sentiu _____ .**
- a. Assombro e estupefacção
 - b. Impotência, desespero e fúria
 - c. Fúria e indignação
 - d. Ciúmes e inveja
 - e. Depressão e desprezo
9. **Quando Esteban descobriu que vários estudantes copiavam nos exames, pensou que isso era moralmente incorreto. Quando contou ao professor, este respondeu-lhe que não podia fazer nada. Esteban pensou em colocar o problema ao Diretor Pedagógico do Colégio, pois sentia-se _____ com o que tinha acontecido.**
- a. Inquieto
 - b. Enfurecido
 - c. Indignado
 - d. Deprimido
 - e. Entristecido
10. **Marcos estava desgostoso porque um grande amigo seu tinha-lhe ferido os sentimentos. Marcos disse-lhe como se tinha sentido e quando o seu amigo voltou a ofendê-lo, Marcos sentiu-se _____ .**

- a. Desgostoso
- b. Temeroso
- c. Muito chateado
- d. Preocupado
- e. Enfurecido

11. Teresa estava a ver televisão para seguir a evolução da grande tempestade que se estava a aproximar da costa, onde viviam os seus pais. Conforme a tempestade se dirigia à casa dos seus pais ia-se sentindo ansiosa e impotente. Contudo, no último minuto, a tempestade mudou de direção, ficando a salvo toda essa zona litoral. Ela sentiu _____ .

- a. Alívio e gratidão
- b. Surpresa e comoção
- c. Tensão e alívio
- d. Expectativa e ansiedade
- e. Expectativa e calma

12. Uma mulher que se sentia segura de si própria e aceite pelos outros, mais tarde sentiu-se deprimida. O que aconteceu entre o primeiro sentimento e o segundo?

- a. Recebeu um cumprimento dirigido a outra pessoa.
- b. Descobriu que o seu marido a enganava.
- c. Um amigo adoeceu.
- d. Uma encomenda que tinha enviado a um amigo foi entregue a outra pessoa.
- e. Estava frustrada com o mau desempenho que tinha tido num projeto.

13. Uma criança que esperava alegremente pelo dia da sua festa de aniversário sentiu-se triste depois de esta acabar. O que poderá ter acontecido para mudar dessa forma?

- a. Uma criança traquina insultou-o e ele defendeu-se.
- b. Dois amigos que esperava que viessem à sua festa não apareceram.
- c. Comeu demasiados bolos.
- d. A sua mãe envergonhou-o à frente das outras crianças.
- e. O seu pai acusou-o de algo que não tinha feito.

14. Uma mulher de meia-idade encontrava-se feliz e pouco depois sentiu-se rejeitada. O que lhe poderá ter acontecido para mudar dessa forma?

- a. O seu filho teve um pequeno acidente no trabalho.
- b. Deu-se conta que tinha ferido os sentimentos de um grande amigo.
- c. A sua nora chegou tarde ao jantar de família.
- d. O seu marido criticou-a.
- e. Perdeu um livro importante para ela.

15. Um homem estava descontraído e depois sentiu admiração. O que lhe poderá ter acontecido para mudar dessa forma?

- a. Enquanto estava descontraído resolveu um problema de trabalho importante.
- b. Ouviu uma história sobre um desportista que tinha estabelecido um novo recorde mundial.
- c. O seu amigo telefonou-lhe para dizer-lhe que tinha acabado de comprar um carro desportivo a um bom preço.
- d. Chegou uma encomenda com um presente de sua mãe.
- e. O seu médico telefonou-lhe para lhe dizer que os seus exames de rotina indicavam que estava de boa saúde.

16. Os sentimentos de uma mulher mudaram de expectativa para amor. O que pode ter provocado essa transformação?

- a. Fez um donativo e pensou em todas as pessoas que iria ajudar.
- b. Comprou um vestido que a favorecia muito.
- c. Leu uma revista sobre uma estrela de cinema que lhe parecia muito atraente.
- d. A sua mãe telefonou-lhe para lhe dizer que ia enviar-lhe um presente de aniversário surpreendente.
- e. Foi a um encontro e descobriu que tinha muitas coisas em comum com um homem atraente.

17. Um executivo de uma empresa estava desgostoso e mais tarde sentiu-se ofendido. O que lhe pode ter acontecido?

- a. Um subordinado não conseguiu atingir os objectivos de vendas estabelecidos para esse período.
- b. Outro executivo da empresa, que considerava um incompetente, obteve um aumento de salário maior.
- c. Leu um artigo sobre as pessoas que, noutra parte do mundo, vivem na pobreza e como uma importante ONG (Organização Não Governamental) estava a ultrapassar muitos obstáculos para os ajudar.
- d. A sua mulher estava a ajudar os seus filhos com os trabalhos de casa.
- e. Parecia que não agradava a ninguém.

18. Uma mulher estava zangada e de seguida sentiu-se culpada. O que lhe pode ter acontecido?

- a. Perdeu o número de telefone de um grande amigo.
- b. Não terminou um trabalho tão bem como esperava, pois não tinha tido o tempo suficiente.
- c. Expressou a sua zanga a uma amiga e de imediato descobriu que a sua amiga não tinha feito nada para a magoar.
- d. Perdeu uma grande amiga.
- e. Estava zangada porque alguém andava a bisbilhotar sobre ela e depois descobriu que todos os outros faziam o mesmo.

19. Luis estimava o seu amigo Pedro e pouco depois deixou de sentir essa estima por ele. O que lhe pode ter acontecido?

- a. Pedro perdeu um livro dele muito caro que ele lhe tinha emprestado.
- b. Pedro foi infiel à sua própria mulher.
- c. Pedro conseguiu um aumento de ordenado que não merecia.
- d. Pedro disse-lhe que ia mudar de cidade.
- e. Luis sentiu que tinha magoado Pedro ainda que, em parte, tivesse sido culpa deste.

20. Uma mulher amava uma pessoa e depois sentiu-se segura, o que pode ter acontecido?

- a. Apercebeu-se de que a outra pessoa também a amava.
- b. Decidiu não expressar os seus sentimentos.
- c. O seu amor desvaneceu-se.
- d. Disse à outra pessoa que a amava.
- e. O amor que sentia deu-lhe segurança.

Secção D

Instruções: Selecione uma opção para cada uma das ações e marque-a na folha de respostas.

1. Maria levantou-se a sentir-se bastante bem. Tinha dormido estupendamente, estava muito descansada e não tinha nenhum tipo de inquietação ou preocupação. **Como é que cada uma destas acções a ajudará a manter este estado de ânimo?**

Ação 1: Levantou-se e desfrutou do resto do dia.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Maria desfrutou desse sentimento e decidiu pensar e apreciar todas as coisas que lhe corriam bem.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Decidiu que seria melhor ignorar o sentimento porque de qualquer forma não iria durar muito.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Aproveitou esse sentimento positivo para telefonar à sua mãe, que tinha estado deprimida, e tentou animá-la.

2. Andrés trabalha demasiado, inclusivamente, trabalha mais do que os seus colegas. De facto, geralmente as suas ideias são melhores e obtém resultados muito positivos para a empresa. O seu colega faz um trabalho medíocre, mas mete-se na política da empresa de tal forma que progride. Assim, quando o chefe de Andrés anunciou que o prémio de mérito anual seria para o seu colega, Andrés ficou muito incomodado. **Em que graus seriam eficazes cada uma destas acções para ajudar Andrés a sentir-se melhor?**

Ação 1: Andrés descansou um pouco e pensou sobre as coisas boas da sua vida e do seu trabalho.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Fez uma lista com as características positivas e negativas do seu colega.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Sentiu-se muito mal por agir dessa maneira e disse a si próprio que não iria conseguir nada chateando-se por algo que estava fora do seu controle.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Andrés decidiu dizer a todos que o seu colega tinha realizado um trabalho muito pobre e que, por isso não merecia o prémio. Reuniu documentos e relatórios para demonstrar o seu ponto de vista e assim fundamentar o que dizia.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

3. Joana não sabia quando venciam as suas faturas, quantas mais chegariam em breve e nem se podia pagá-las. Além disso, o seu carro começou a fazer uns ruídos estranhos e o mecânico disse-lhe que o arranjo ia ser tão caro que não valia a pena. Agora, não consegue adormecer facilmente, acorda várias vezes durante a noite e está sempre preocupada. **Em que grau seriam eficazes cada uma das seguintes acções para reduzir a sua preocupação?**

Ação 1: Joana tentou calcular quanto devia e até quando podia pagar.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Joana aprendeu técnicas de relaxamento profundo para se acalmar.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Joana conseguiu o nome de um contabilista para que a ajudasse a aprender como tratar das suas finanças.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Decidiu arranjar um trabalho onde ganhasse mais.

4. Com o Eduardo vai tudo mal. Não há muitas coisas na sua vida que o divirtam e o façam desfrutar. **Durante o próximo ano, em que grau seriam eficazes cada uma das seguintes ações, para fazer com que Eduardo se sentisse melhor?**

Ação 1: Eduardo telefonou a uns amigos com os quais não falava há muito tempo e fez planos para os visitar.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Começou a comer melhor, a deitar-se mais cedo e a fazer mais exercício.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Eduardo notava que deprimia as pessoas e decidiu estar só até perceber o que estava a acontecer. Sentia que necessitava de mais tempo para estar consigo mesmo.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Apercebeu-se de que, de noite, relaxar em frente à televisão, com uma ou duas cervejas, ajudava-o a sentir-se melhor.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

5. Enquanto Roberto conduzia do trabalho até casa, cruzou-se com um camião enorme. Não teve tempo para tocar a buzina. Roberto rapidamente voltou à direita para evitar o choque. Estava furioso. **Em que grau seriam eficazes cada uma das seguintes ações para controlar a sua fúria?**

Ação 1: Roberto vingou-se do camionista atravessando-se no seu caminho uns quilómetros mais à frente.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Roberto aceitou que essas coisas acontecem e conduziu até sua casa.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Gritou o mais que pôde, maldizendo e insultando o camionista.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Jurou que nunca mais voltava a conduzir naquela estrada.

- a) Muito ineficaz b. pouco ineficaz c. nem eficaz, nem ineficaz d. pouco eficaz e. muito eficaz

Secção E

1.

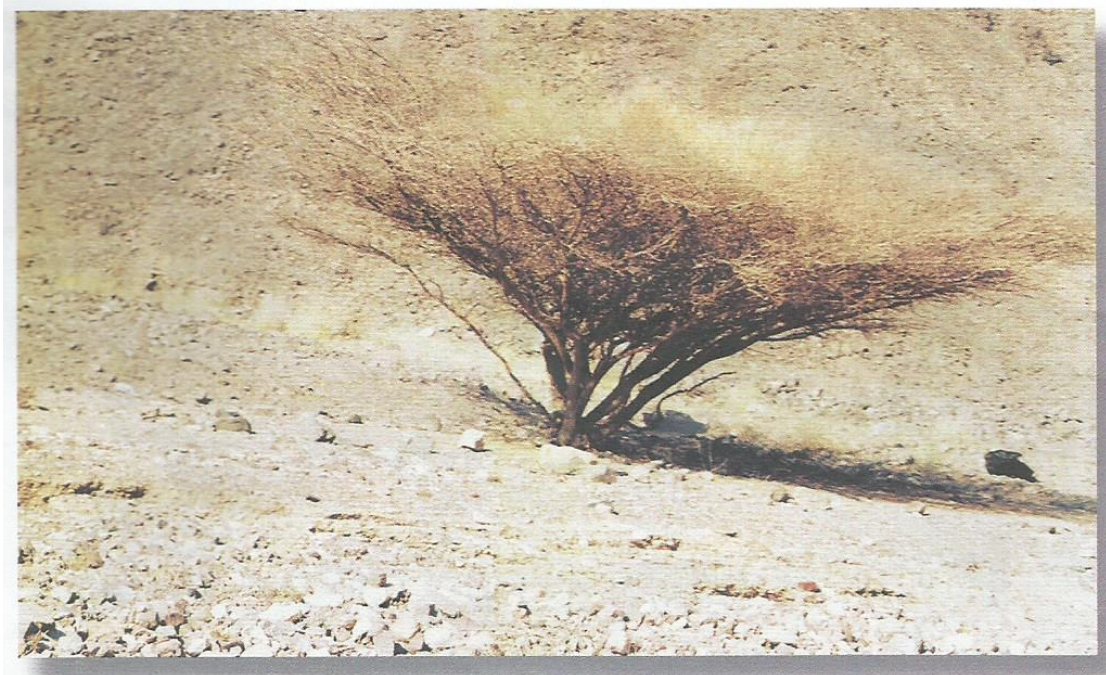


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Tristeza					
3. Medo					
4. Fúria					
5. Repugnância					

2.

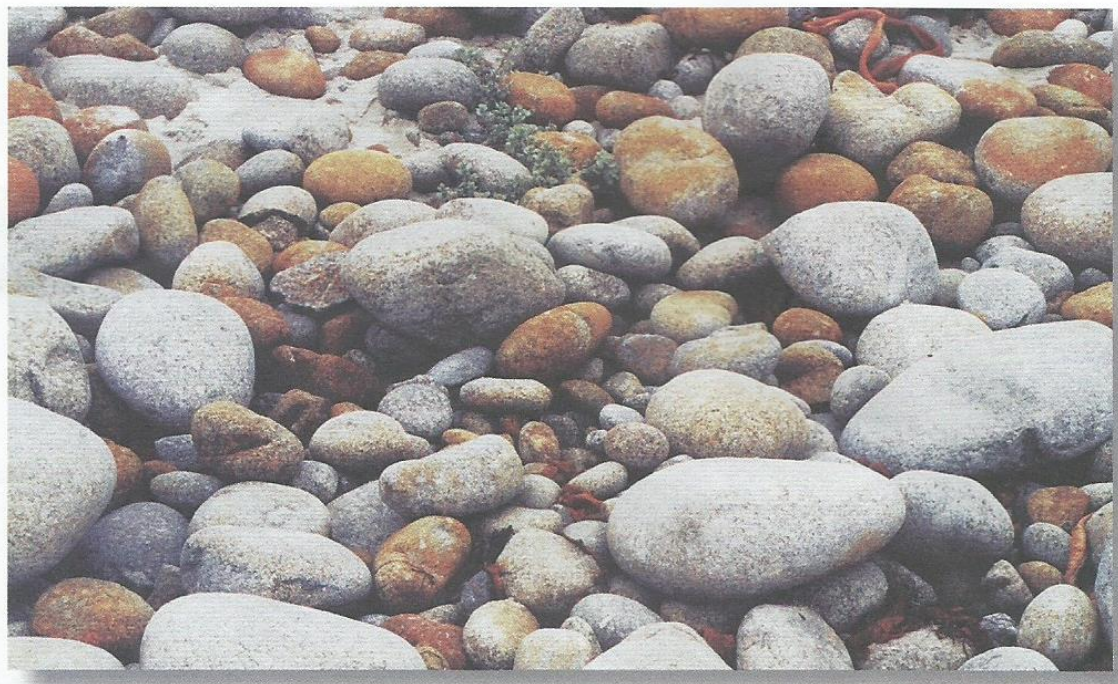


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Fúria					
3. Surpresa					
4. Repugnância					
5. Entusiasmo					

3.



Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Medo					
3. Fúria					
4. Surpresa					
5. Repugnância					

4.

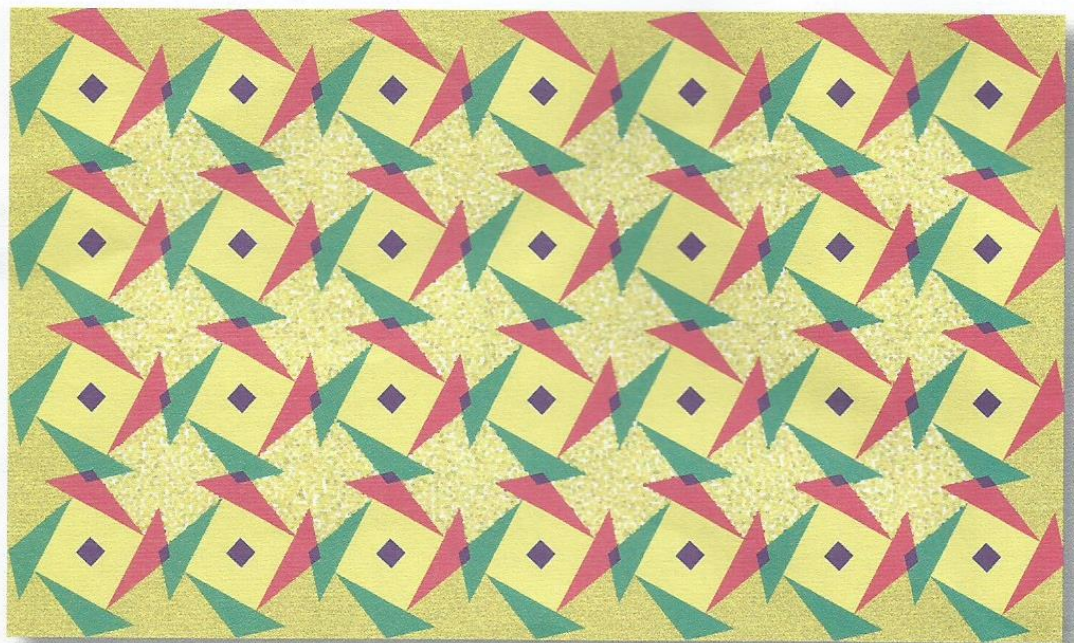


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, seleccione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Medo					
3. Fúria					
4. Surpresa					
5. Repugnância					

5.

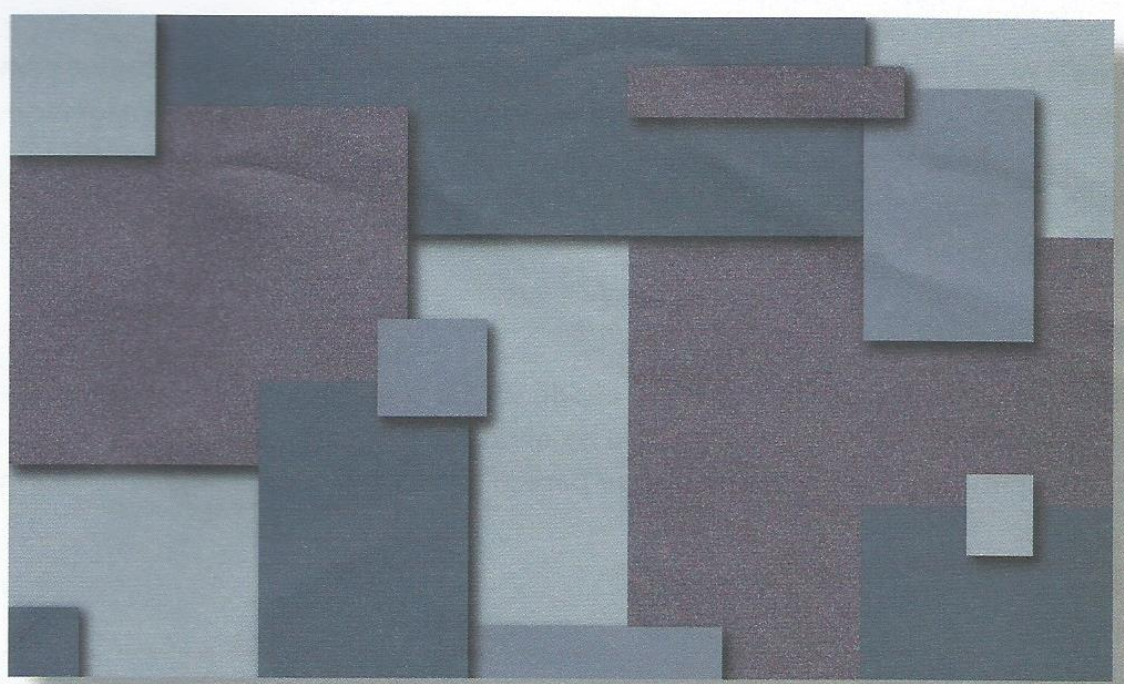


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Tristeza					
3. Medo					
4. Fúria					
5. Repugnância					

6.



Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Tristeza					
3. Fúria					
4. Surpresa					
5. Repugnância					

Secção F

Instruções: Em cada um dos seguintes enunciados é-lhe pedido que se imagine a sentir-se de uma determinada maneira. Responda o melhor que conseguir, mesmo que não consiga imaginar esse sentimento. Responda na folha de respostas de acordo com a seguinte escala:

Nada parecido			Muito parecido	
1	2	3	4	5

1. **Imagine que se sente culpado porque se esqueceu de visitar um grande amigo que tem uma doença grave. A meio do dia apercebe-se de que se esqueceu por completo de ir vê-lo ao hospital. Em que grau esse sentimento de culpa se parece com cada um dos seguintes termos?**

1. Frio	1	2	3	4	5
2. Azul	1	2	3	4	5
3. Doce	1	2	3	4	5

2. **Imagine que se sente contente, está um dia maravilhoso e tudo corre bem no trabalho e com a sua família. Em que grau esse sentimento de satisfação se parece com cada umas das seguintes sensações?**

1. Quente	1	2	3	4	5
2. Cor púrpura	1	2	3	4	5
3. Salgado	1	2	3	4	5

3. **Imagine que está a sentir-se frio, lento e cruel. Em que grau esse sentimento se parece a cada um dos seguintes termos?**

1. Desafiado	1	2	3	4	5
2. Isolado	1	2	3	4	5
3. Surpreendido	1	2	3	4	5

- 4. Imagine que se sente intenso, grande, delicado e verde brilhante. Em que grau esse sentimento se parece com cada um dos seguintes termos?**

1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
2. Ciumento	1	2	3	4	5
3. Assustado	1	2	3	4	5

- 4. Imagine que se sente fechado, escuro e paralisado. Em que grau esse sentimento se parece a cada um dos seguintes termos?**

1. Triste	1	2	3	4	5
2. Contente	1	2	3	4	5
3. Tranquilo	1	2	3	4	5

Secção G

Instruções: Selecione a melhor alternativa em cada um dos seguintes enunciados. Marque-a na folha de respostas.

- 1. Um sentimento de preocupação é a combinação de emoções de _____ .**
 - a. amor, ansiedade, surpresa e fúria
 - b. surpresa, orgulho, fúria e medo
 - c. aceitação, ansiedade, medo e expectativa
 - d. medo, alegria, surpresa e vergonha
 - e. ansiedade, cuidado e expectativa

- 2. Outra palavra para “esperar sistematicamente o prazer” é _____ .**
 - a. optimismo
 - b. felicidade
 - c. satisfação
 - d. alegria
 - e. surpresa

- 3. Aceitação, alegria e afeto combinam-se com frequência para formar _____ .**
 - a. amor
 - b. assombro (admiração)
 - c. expectativa
 - d. satisfação
 - e. aceitação

- 4. Combinar os sentimentos de nojo e revolta tem como resultado _____ .**
 - a. culpa
 - b. raiva
 - c. vergonha
 - d. ódio
 - e. desprezo

- 5. Uma surpresa triste leva _____ .**
 - a. à desilusão
 - b. ao assombro (admiração)
 - c. à fúria
 - d. ao medo
 - e. ao arrependimento

- 6. Tristeza, culpa e arrependimento combinam-se para formar _____ .**

- a. dor
 - b. desagrado
 - c. depressão
 - d. remorsos
 - e. Infelicidade
- 7. Relaxamento, segurança e serenidade são parte do(a) _____ .**
- a. amor
 - b. fadiga
 - c. expectativa
 - d. calma
 - e. antecipação
- 8. Medo, alegria, surpresa e vergonha são parte do(a) _____ .**
- a. apreço
 - b. retração/sobressalto
 - c. perplexidade
 - d. respeito
 - e. compreensão
- 9. Vergonha, surpresa e calor estão combinados no sentimento de _____ .**
- a. ciúme
 - b. tristeza
 - c. culpa
 - d. inveja
 - e. humilhação
- 10. Admiração, amor e ansiedade são parte do(a) _____ .**
- a. ciúme
 - b. tristeza
 - c. maldade
 - d. orgulho
 - e. preocupação
- 11. Alegria, entusiasmo e incerteza são parte do sentimento de _____ .**
- a. vivacidade
 - b. expectativa
 - c. ansiedade
 - d. calma
 - e. serenidade
- 12. Tristeza e satisfação são às vezes parte do sentimento de _____ .**
- a. nostalgia
 - b. ansiedade

- c. expectativa
- d. depressão
- e. desprezo

Secção H

Instruções: Selecione o grau de eficácia de cada uma das seguintes respostas e marque a opção escolhida na folha de respostas.

1. No ano passado, Juan fez um grande amigo no trabalho. Hoje, esse amigo surpreendeu-o por completo ao dizer-lhe que tinha aceitado um trabalho noutra empresa e que iria mudar-se para essa zona. Ele não tinha dito ao Juan que estava à procura de outro trabalho. **Em que grau será eficaz para Juan, tendo como finalidade a conservação da amizade, responder da seguinte forma?**

Resposta 1: Sentiu-se feliz pelo seu amigo e disse-lhe que estava muito contente por ter conseguido outro trabalho. A partir de agora, Juan iria assegurar-se de que manteriam contacto.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 2: Juan ficou triste porque o seu amigo ia partir, considerava que o que tinha acontecido era uma prova de que ele não era importante para o seu amigo. Depois de tudo, o seu amigo não tinha comentado que estava à procura de emprego. Já que de qualquer forma ele iria partir, Juan não lhe disse nada e começou a arranjar novos amigos no trabalho.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 3: Juan estava muito incomodado porque o seu amigo não lhe tinha dito nada e mostrou desaprovação ignorando-o até ter uma explicação. Juan pensou que se ele não lhe dizia nada, isso iria confirmar a sua opinião de que não valia a pena falar com

2. A professora do Raul acaba de telefonar aos seus pais para dizer-lhes que ele está muito mal na escola. A professora disse-lhes que o filho não presta atenção, é problemático e não consegue estar quieto. Esta professora em particular não se dá muito bem com meninos irrequietos e os pais do Raul perguntam-se o que estará a acontecer realmente. Mais tarde, a professora diz-lhes que o seu filho irá repetir o ano a menos que melhore. Os pais sentem-se muito incomodados. **Em que grau será útil para o seu filho cada uma destas reações?**

Resposta 1: Os pais disseram à professora que isso é bastante chocante para eles e que era a primeira vez que estavam a ter conhecimento desse problema. Pedem para reunir com a professora e pedem para que o diretor também esteja presente na reunião.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 2: Os pais disseram à professora que se ela continuasse a ameaçar com a retenção do filho, comunicariam esse problema ao diretor. Disseram-lhe: "Se o nosso filho repetir o ano, diremos que a senhora é pessoalmente responsável. A senhora é a professora e o seu trabalho é ensinar, não deitar a culpa aos alunos".

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 3: Os pais do Raul desligaram o telefone à professora e telefonaram ao diretor. Queixaram-se das ameaças da professora e solicitaram que o seu filho mudasse de turma.

- a) Muito ineficaz b. Pouco ineficaz c. Nem eficaz, nem ineficaz d. Pouco eficaz

3. Tudo corre bem a Lisa. Enquanto todos os outros receberam críticas pelo seu trabalho, Lisa conseguiu uma promoção e um aumento de ordenado bastante bom. Os seus filhos estão muito contentes e vão muito bem na escola, o seu casamento é estável e muito feliz. Lisa começa a sentir-se muito orgulhosa de si própria e tem a tentação de comentar a sua vida entre amigos. **Em que medida seriam eficazes cada uma das seguintes respostas para manter os seus relacionamentos?**

Resposta 1: Sendo que tudo vai bem é bom sentir-se orgulhosa. Contudo Lisa também se apercebeu de que algumas pessoas vêem isso como uma atitude de arrogância ou podem sentir-se com ciúmes e por isso apenas expressou os seus sentimentos aos amigos mais chegados.

a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 2: Lisa pensou em todas as coisas que poderiam correr mal no futuro, assim teria uma visão mais completa da sua vida. Compreendeu que os sentimentos positivos não duram para sempre.

a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 3: Nessa noite Lisa partilhou os seus sentimentos com o seu marido. Pouco depois decidiu que a família deveria passar mais tempo junta aos fins de semana e fazer mais atividades familiares para estarem unidos.

a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Fim da Prova

Certifique-se que respondeu a todas as perguntas na folha de respostas.

ANEXO 2. Questionário NEO-FFI

NEO-FFI
Lima & Simões (2000)

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem e assinale com uma cruz o que melhor representa a sua opinião. Responda a todas as questões.

Discordo Fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Fortemente
0	1	2	3	4

	0	1	2	3	4
1. Não sou uma pessoa preocupada.					
2. Gosto de ter muita gente à minha volta.					
3. Não gosto de perder tempo a sonhar acordado(a).					
4. Tento ser delicado com todas as pessoas que encontro.					
5. Mantenho as minhas coisas limpas e em ordem.					
6. Sinto-me muitas vezes inferior às outras pessoas.					
7. Rio facilmente.					
8. Quando encontro uma maneira correta de fazer qualquer coisa não mudo mais.					
9. Frequentemente arranjo discussões com a minha família e colegas de trabalho.					
10. Sou bastante capaz de organizar o meu tempo de maneira a fazer as coisas dentro do prazo.					
11. Quando estou numa grande tensão sinto-me, às vezes, como se me estivessem a fazer em pedaços.					
12. Não me considero uma pessoa alegre.					
13. Fico admirado(a) com os modelos que encontro na arte e na natureza.					
14. Algumas pessoas pensam que sou invejoso(a) e egoísta.					
15. Não sou uma pessoa muito metódica (ordenada).					
16. Raramente me sinto só ou abatido(a).					
17. Gosto muito de falar com as outras pessoas.					
18. Acredito que deixar os alunos ouvir pessoas, com ideias discutíveis, só os pode confundir e desorientar.					
19. Preferia colaborar com as outras pessoas do que competir com elas.					
20. Tento realizar, conscienciosamente, todas as minhas obrigações.					
21. Muitas vezes sinto-me tenso(a) e enervado(a).					
22. Gosto de estar onde está a ação.					
23. A poesia pouco ou nada me diz.					
24. Tento a ser descrente ou a duvidar das boas intenções dos outros.					
25. Tenho objectivos claros e faço por atingi-los de uma forma ordenada.					
26. Às vezes sinto-me completamente inútil.					
27. Normalmente prefiro fazer as coisas sozinho(a).					
28. Frequentemente experimento comidas novas e desconhecidas.					
29. Penso que a maior parte das pessoas abusa de nós, se as deixarmos.					
30. Perco muito tempo antes de me concentrar no trabalho.					

31. Raramente me sinto amedrontado(a) ou ansioso(a).									
32. Muitas vezes, sinto-me a rebentar de energia.									
Discordo Fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Fortemente					
0	1	2	3	4					

	0	1	2	3	4
33. Poucas vezes me dou conta da influência que diferentes ambientes produzem nas pessoas.					
34. A maioria das pessoas que conheço gosta de mim.					
35. Trabalho muito para conseguir o que quero.					
36. Muitas vezes aborreço-me a maneira como as pessoas me tratam.					
37. Sou uma pessoa alegre e bem-disposta.					
38. Acredito que devemos ter em conta a autoridade religiosa quando se trata de tomar decisões respeitantes à moral.					
39. Algumas pessoas consideram-me frio(a) e calculista.					
40. Quando assumo um compromisso podem sempre contar que eu o cumpra.					
41. Muitas vezes quando as coisas não me correm bem perco a coragem e tenho vontade de desistir.					
42. Não sou um(a) grande optimista.					
43. Às vezes ao ler poesia e ao olhar para uma obra de arte sinto um arrepio ou uma onda de emoção.					
44. Sou inflexível e duro(a) nas minhas atitudes.					
45. Às vezes não sou tão seguro(a) ou digno(a) de confiança como deveria ser.					
46. Raramente estou triste ou deprimido(a).					
47. A minha vida decorre a um ritmo rápido.					
48. Gosto pouco de me pronunciar sobre a natureza do universo e da condição humana.					
49. Geralmente procuro ser atencioso(a) e delicado(a).					
50. Sou uma pessoa aplicada, conseguindo sempre realizar o meu trabalho.					
51. Sinto-me, muitas vezes, desamparado(a), desejando que alguém resolva os meus problemas por mim.					
52. Sou uma pessoa muito ativa.					
53. Tenho muita curiosidade intelectual.					
54. Quando não gosto das pessoas faço-lhes saber.					
55. Parece que nunca consigo ser organizado(a).					
56. Já houve alturas em que fiquei tão envergonhado(a) que desejava meter-me num buraco.					
57. Prefiro tratar da minha vida a ser chefe das outras pessoas.					
58. Muitas vezes dá-me prazer brincar com teorias e ideias abstractas.					
59. Se for necessário não hesito em manipular as pessoas para conseguir aquilo que quero.					
60. Esforço-me por ser excelente em tudo o que faço.					

Idade _____ Sexo: M F

ANEXO 3. Questionário TECA

TECA

Sexo

 M

 F

Idade

As seguintes frases referem-se aos seus sentimentos e pensamentos em várias situações. Indique como o descreve cada situação escolhendo a pontuação de 1 a 5, conforme indicado à direita. Quando tiver escolhido a sua resposta, **rodeie com um círculo** o número correspondente. Leia cuidadosamente cada frase antes de responder. Responda honestamente de acordo com o que se identificar melhor, uma vez que não há respostas corretas ou incorretas. Não deixe nenhuma frase por responder.

- ① Discordo completamente
- ② Discordo um pouco
- ③ Neutro
- ④ Concordo um pouco
- ⑤ Concordo completamente

1	Percebo facilmente as intenções dos que me rodeiam.	1	2	3	4	5
2	Sinto-me bem quando todos os outros se divertem.	1	2	3	4	5
3	Não fico triste só porque um amigo está triste.	1	2	3	4	5
4	Se um amigo consegue um trabalho que há muito queria, fico muito feliz por ele.	1	2	3	4	5
5	Afeta-me bastante ver programas de televisão que mostram os problemas de outras pessoas.	1	2	3	4	5
6	Antes de tomar uma decisão tento ter em conta todos os pontos de vista.	1	2	3	4	5
7	É raro conseguir perceber como alguém se sente só de olhar para ela.	1	2	3	4	5
8	Afeta-me muito pouco o facto de ouvir desgraças sobre pessoas desconhecidas.	1	2	3	4	5
9	Fico radiante quando vejo que um amigo novo se adapta muito bem ao nosso grupo.	1	2	3	4	5
10	É para mim difícil entender como se sente uma pessoa perante uma situação pela qual eu nunca tenha passado.	1	2	3	4	5
11	Quando um amigo se porta mal comigo tento entender os seus motivos.	1	2	3	4	5
12	A não ser que se trate de algo muito grave, muito dificilmente choro com o que acontece aos outros.	1	2	3	4	5
13	Percebo facilmente quando alguém está de mau humor.	1	2	3	4	5
14	Nem sempre percebo que a pessoa que está ao meu lado se sente mal.	1	2	3	4	5
15	Tento colocar-me no lugar dos outros para saber como irão agir.	1	2	3	4	5
16	Fico feliz quando acontece algo de bom a uma pessoa.	1	2	3	4	5
17	Se tenho uma opinião formada não presto muita atenção aos argumentos dos outros.	1	2	3	4	5
18	Por vezes sofro mais com as desgraças dos outros do que eles próprios.	1	2	3	4	5
19	Sinto-me feliz só por ver felizes as outras pessoas.	1	2	3	4	5
20	Quando alguém tem um problema tento imaginar como me sentiria se estivesse nessa situação.	1	2	3	4	5
21	Não fico especialmente feliz se alguém me conta que teve um “golpe de sorte”.	1	2	3	4	5
22	Quando vejo alguém receber um presente, não consigo conter um sorriso.	1	2	3	4	5
23	Não consigo evitar chorar com os testemunhos de pessoas desconhecidas.	1	2	3	4	5
24	Quando conheço pessoas novas percebo com que opinião elas ficaram de mim.	1	2	3	4	5
25	Quando os meus amigos me dizem que estão bem, não lhes dou muita importância.	1	2	3	4	5
26	Acho difícil ver as coisas do ponto de vista das outras pessoas.	1	2	3	4	5

27	Perceber como alguém se sente, é muito fácil para mim.	1	2	3	4	5
28	Não sou dessas pessoas que se deprimem com os problemas dos outros.	1	2	3	4	5
29	Tento compreender melhor os meus amigos vendo as situações na perspectiva deles.	1	2	3	4	5
30	Considero-me uma pessoa fria porque não me comovo com facilidade.	1	2	3	4	5
31	Apercebo-me quando as pessoas que me são próximas estão especialmente contentes mesmo sem me terem contado o motivo.	1	2	3	4	5
32	Tenho dificuldade em colocar-me no lugar de pessoas com as quais não estou de acordo.	1	2	3	4	5
33	Apercebo-me quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	1	2	3	4	5

Autores: B. López-Pérez, I. Fernández-Pinto y F. J. Abad García
Copyright© 2008, 2014 by TEA Edições, S.A.U., Madrid, Espanha

ANEXO 4. Autorização do Ministério da Educação

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0490600001, com a designação *MSCEIT*, *NEO-FFI* e *TECA*, registado em 19-07-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Marisa Isabel Freitas das Chagas

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do concelho de Setúbal, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e inquirindo sobre matérias de sensibilidade pessoal, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser primeiramente atestado pelos seus

representantes legais mas também recolher o seu consentimento informado. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação e pelos alunos devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 5. Informações para os professores aplicadores

INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Caro Professor:

1. A aplicação dos questionários poderá ter a duração de uma aula 90 minutos. Estima-se que o tempo possa ser inferior.
2. Entregue a cada aluno os questionários (que constam neste envelope). Poderá referir que o MSCEIT procura avaliar a inteligência emocional, O NEO-FFI a personalidade e o TECA a empatia.
3. Reforce a necessidade de responder a todas as perguntas com sinceridade e que os diferentes testes apenas se destinam para fins de investigação, não tendo nenhuma relação com as avaliações escolares.
4. Peça-lhes que leiam a primeira folha, com as informações sobre os instrumentos, e que indiquem as notas obtidas no final do 3º período do 11º ano a Matemática e Português. Os alunos podem consultar a pauta do 3º período do 11º ano no caso de terem dúvidas.
5. Entregue a cada aluno um caderno de teste MSCEIT (pasta branca). Peça-lhes que comecem por responder a esse questionário/teste (por ser o mais demorado), indicando as suas respostas na folha de respostas e **nunca no caderno**. O caderno deverá servir para aplicação nas outras turmas.
6. Refira que, em relação ao teste MSCEIT, pede-se que resolvam problemas emocionais organizados em 8 secções (de A a H). As perguntas que contém cada uma dessas secções procuram identificar emoções em caras e imagens, comparar sentimentos e emoções com outras sensações tais como calor, cores, etc.
7. Após completarem o MSCEIT podem preencher os outros questionários, NEO-FFI e TECA nas respetivas folhas. Estes não carecem de nenhuma informação adicional.
8. Os alunos devem preencher os questionários a esferográfica azul ou preta.

9. Caso seleccionem uma resposta e depois optem por outra devem fazer um risco por cima da resposta que querem inutilizar e seleccionar a nova resposta.
10. No final do tempo de realização dos questionários peça, por favor, aos alunos para que confirmem que nenhuma questão ficou por responder. É muito importante que respondam a todas as questões para que o teste não seja invalidado.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e cooperação.

ANEXO 6. Autorizações Alunos menores e maiores de idade

Informação ao aluno e Encarregado de Educação

Os questionários para os quais se solicita a sua participação inserem-se numa investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de León, Espanha, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonia Mélcon Álvarez e ou Dr. Roberto Baelo.

Estamos interessados em identificar o grau em que a Personalidade, a Inteligência Emocional e as diferenças de género se relacionam com o desempenho académico.

A Inteligência Emocional é uma área de investigação recente que ainda carece de muita investigação e nesse sentido é de extrema importância o seu contributo.

A sua colaboração neste projeto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos serão submetidos a tratamento estatístico que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais. Toda a informação obtida é estritamente confidencial, o que significa que só os responsáveis pelo projeto (investigador e orientadora da tese) terão acesso aos dados recolhidos.

Os questionários a realizar são de resposta fechada – apenas tem de selecionar de entre vários pontos de uma escala aquele que melhor o(a) descreve - não tem respostas extensas. Não se trata de nenhum teste académico e por isso não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas que exprima aquilo que pensa e sente.

A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Grata pela sua colaboração.

.....

Autorizo o meu educando a participar na investigação - “Personalidade, Inteligência Emocional e Diferenças de Género no Rendimento Escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) do Concelho de Setúbal” - procedendo para tal ao preenchimento de três questionários (MSCEIT, TECA e NEO-FFI).

Nome : _____ Turma: _____ Nº _____

Assinatura: _____

Informação ao aluno

Os questionários para os quais se solicita a sua participação inserem-se numa investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de León, Espanha, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonia Mélcon Álvarez.

Estamos interessados em identificar o grau em que a Personalidade, a Inteligência Emocional e as diferenças de género se relacionam com o desempenho académico.

A Inteligência Emocional é uma área de investigação recente que ainda carece de muita investigação e nesse sentido é de extrema importância o seu contributo.

A sua colaboração neste projeto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos serão submetidos a tratamentos estatísticos que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais. Toda a informação obtida é estritamente confidencial, o que significa que só os responsáveis pelo projeto (investigador e orientador da tese) terão acesso aos dados recolhidos.

Os questionários a realizar são de resposta fechada – apenas tem de selecionar de entre vários pontos de uma escala aquele que melhor o(a) descreve - não tem respostas extensas. Não se trata de nenhum teste académico e por isso não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas que exprima aquilo que pensa e sente.

A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Grata pela vossa colaboração.

Marisa Chagas

.....
É de minha livre e espontânea vontade que participo na investigação “Personalidade, Inteligência Emocional e Diferenças de Género no Rendimento Escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) do Concelho de Setúbal” – procedendo para tal ao preenchimento de três questionários (MSCEIT, TECA e NEO-FFI).

Nome : _____ Turma: _____ Nº _____

Assinatura: _____

ANEXO 7. Modelos de regressão linear

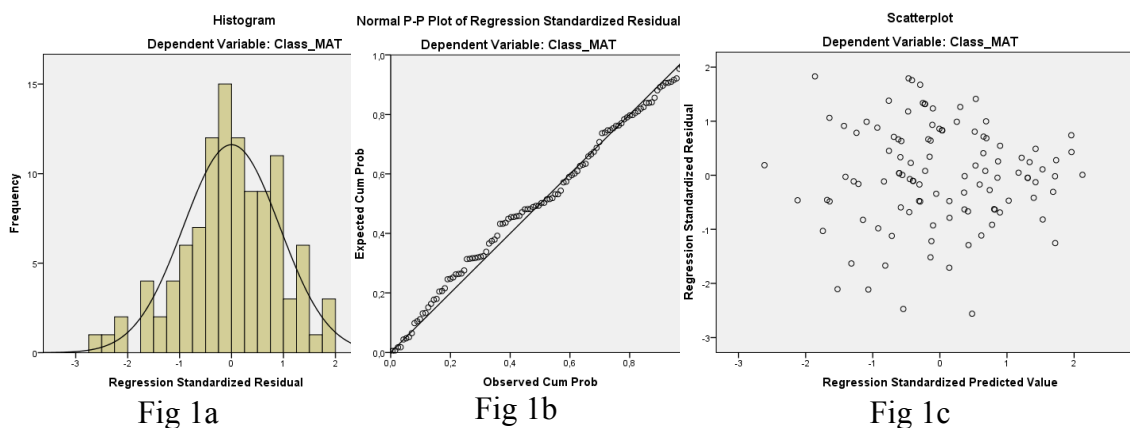
Pressupostos dos modelos de regressão

Os pressupostos para a realização da regressão linear múltipla foram atendidos nos 2 modelos conduzidos. Foi atendido o pressuposto da normalidade dos resíduos, com os histogramas a apresentarem formas próximas da curva normal (Fig 1a e Fig 2a) e os pontos dos *Normal PP Plot* muito próximos da diagonal principal (Fig 1b e Fig 2b). Os diagramas de dispersão dos valores observados versus valores previstos mostraram que os resíduos se mantêm constantes em relação ao eixo horizontal zero (Fig 1c e Fig 2c), não mostrando tendência crescente ou decrescente, confirmando o pressuposto da homogeneidade das variâncias dos resíduos (Pestana e Gajeiro, 2008).

Para diagnosticar eventuais problemas de multicolinearidade entre as variáveis independentes, foram analisados o VIF (*Variance Inflation Factor*) e a tolerância. Segundo Pestana e Gajeiro (2008), o valor de tolerância normalmente considerado como o limite abaixo do qual há multicolinearidade é 0.1. Quanto ao VIF, quanto mais próximo de zero estiver, menor será a multicolinearidade, sendo o valor 10 o limite acima do qual existe multicolinearidade.

Os valores da tolerância variaram entre 0.427 e 0.832 e os do VIF entre 1.223 e 2.264, indicando a inexistência de problemas de multicolinearidade entre as variáveis independentes.

MODELO - MATEMÁTICA A (Secção 7.1)



MODELO – PORTUGUÊS (Secção 7.2)

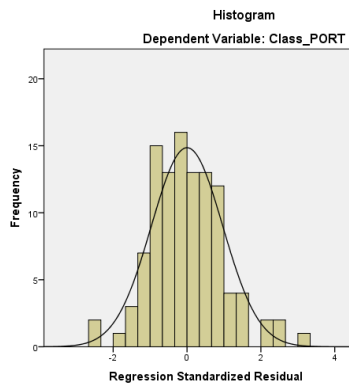


Fig 2a

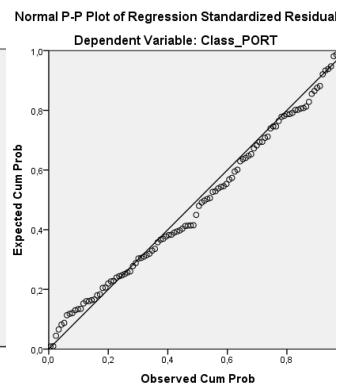


Fig 2b

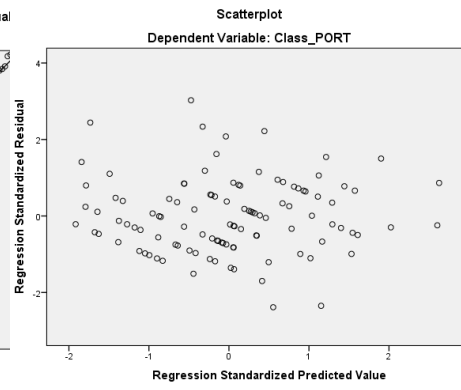


Fig 2c

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1 Definições da Personalidade

QUADRO 1.2 Resumo dos oito estágios do Ciclo de vida de Erikson

QUADRO 1.3 Dimensões da personalidade

QUADRO 1.4 Termos utilizados pelos diferentes autores e as cinco dimensões

QUADRO 1.5 Modelo dos cinco fatores da personalidade

QUADRO 2.1 Diferentes definições de inteligência

QUADRO 2.2 Teste da “Escala de Inteligência” de Binet e Simon (Revisão de 1911)

QUADRO 2.3 Quocientes de Inteligência relacionados com a profissão do pai

QUADRO 2.4 Aptidões mentais primárias de Thurstone

QUADRO 2.5 Escala de Inteligência de Wechsler para adultos – tipo de testes

QUADRO 2.6 Estádios de desenvolvimento de Piaget

QUADRO 2.7 As sete inteligências de Gardner

QUADRO 2.8 Emoções e resposta do corpo

QUADRO 2.9 Emoções primárias e situações associadas

QUADRO 2.10 Listagem das emoções básicas e respectivos critérios de seleção

QUADRO 2.11 Representação de alguns dos principais sistemas de personalidade

QUADRO 2.12 Escalas compostas e subescalas do EQ-i de Bar-On

QUADRO 2.13 Competências emocionais e domínios do modelo de Goleman

QUADRO 2.14 Diferenças cognitivas entre o cérebro masculino e feminino

QUADRO 3.1 Fatores responsáveis pelo sucesso/insucesso

QUADRO 3.2 Inteligência Emocional e Sucesso escolar: localidade, amostra, variáveis predictoras e variáveis criteriosais

QUADRO 3.3 Inteligência Emocional e Sucesso escolar: Instrumentos, Resultados

QUADRO 3.4 Personalidade e rendimento escolar: localidade, amostra, variáveis predictoras e variáveis criteriosais

QUADRO 3.5 Personalidade e rendimento escolar: instrumentos

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 5.1 Itens e consistência interna das dimensões do TECA

TABELA 5.2 Itens e consistência interna das dimensões do NEO-FFI

TABELA 5.3 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às classificações a Matemática A e Português

TABELA 5.4 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino às dimensões do TECA

TABELA 5.5 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do NEO-FFI

TABELA 5.6 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do MSCEIT

TABELA 5.7 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do TECA

TABELA 5.8 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do MSCEIT

TABELA 5.9 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do MSCEIT com as dimensões do TECA

TABELA 5.10 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do TECA

TABELA 5.11 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do NEO-FFI

TABELA 5.12 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do MSCEIT.

TABELA 5.13 TABELA 5.13 – Modelo de regressão considerando a classificação a Matemática A como variável dependente (N = 108).

TABELA 5.14 Modelo de regressão considerando a classificação a Português como variável dependente (N = 108).

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1 A hierarquia das necessidades de Maslow

FIGURA 1.2 Valores B de Maslow

FIGURA 1.3 Determinismo Recíproco de Bandura

FIGURA 1.4 Organização comportamental em ações específicas

FIGURA 1.5 A estrutura hierárquica de PEN

FIGURA 1.6 Distribuição dos indivíduos entre os extremos Extroversão e Introversão

FIGURA 1.7 Esquema bidimensional com vários pontos extremos nas escalas E e N

FIGURA 1.8 Modelo dos principais componentes da teoria da personalidade de Eysenck

FIGURA 2.1 Modelo de Guilford de 1967 da Estrutura da inteligência

FIGURA 2.2 Modelo Hierárquico de Vernon

FIGURA 2.3 Esquema de reação emocional segundo a teoria periférica

FIGURA 2.4 Esquema de reação emocional segundo a teoria córtico-hipotálmica

FIGURA 2.5 Conceptualização da Inteligência Emocional

FIGURA 2.6 Representação circular do modelo de quatro divisões da inteligência emocional de Mayer e Salovey

FIGURA 2.7 Habilidades Emocionais

FIGURA 5.1 Caracterização da amostra quanto ao género e idade

QUADRO 3.2 - Inteligência Emocional e Rendimento escolar: localidade, amostra, variáveis predictoras e variáveis criteriosais

Estudo/Autor	Localidade	Amostra	Variáveis Predictoras	Variáveis Criteriais
Barchard, Kimberly (2003)	EUA	150 estudantes universitários (94 mulheres) sendo a média de 21,5 anos. Voluntários	Capacidades cognitivas Personalidade Inteligência emocional	Classificações finais dos alunos
Barthi & Sidana (2012)	Índia	Inicialmente 600 mas selecionados, aleatoriamente, para o estudo 80 (40 homens e 40 mulheres) estudantes a professores de diversas escolas pertencentes à Universidade de Jammu.	Inteligência Emocional Stress académico	Resultados finais dos estudantes (B.Ed. theory examinations)
Downey et al. (2008)	Austrália	209 estudantes (86 homens e 123 mulheres) com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Ensino Secundário.	Inteligência Emocional	Classificações finais dos alunos
Márquez, P. et al. (2006)	Espanha	77 (38 mulheres e 39 homens) estudantes do Ensino Secundário Obrigatório (ESO)	Inteligência Emocional; capacidades cognitivas; personalidade e competências sociais.	Classificações finais dos alunos.
Newsome et al. (2000)	Canadá	180 estudantes (118 mulheres, 62 homens) com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos.	Capacidades cognitivas Personalidade Inteligência emocional	Classificações escolares
Silva, D. e Duarte J. (2012)	Aveiro, Portugal	287 (41 do sexo masculino e 246 do sexo feminino) estudantes da licenciatura em enfermagem.	Inteligência Emocional	Resultados escolares
Petrides et al. (2004)	Inglaterra	650 alunos (média de idades 16,5 anos) 52% homens e 48% mulheres. Ensino secundário.	Traços de Inteligência Emocional Capacidades Cognitivas	Resultados das avaliações (KS3); Certificado geral do secundário (GCSE); Faltas escolares e abandono escolar
Pope et al. (2011)	Reino Unido	135 alunos graduados em psicologia (38 homens e 97 mulheres)	Inteligência Emocional	Estatística das retenções ao longo do curso e nota média percentual (APM) final do curso

As diferentes amostras foram constituídas por alunos do ensino secundário (Downey et al., 2008; Márquez, et al., 2006; Petrides et al, 2004) e alunos do ensino superior (Barchard, 2003; Barthi & Sidana, 2012; Newsome, 2000; Silva & Duarte, 2012; Pope et al., 2011) de diferentes estabelecimentos, de ensino de diferentes países.

Os estudantes participaram voluntariamente na investigação, sendo necessário, nalguns casos a autorização dos pais. No estudo de Newsome et al., (2000), os estudantes receberam créditos extra pela sua participação.

Como podemos ver pela análise do quadro 4.3 os diferentes estudos utilizaram diferentes instrumentos para medir aquilo a que se propunham.

No que diz respeito aos resultados alcançados, não se pode considerar que tenha havido concordância entre os mesmos.

O estudo de Barchard (2003), que procurou analisar o impacto da IE no desempenho académico, através da aplicação de diversas escalas de IE (incluindo o MSCEIT), de personalidade e cognitivas, revelou que a personalidade e as capacidades cognitivas apresentaram uma maior capacidade preditiva da performance académica que aquela verificada pela IE.

Também o estudo de Newsome et al. (2000), que pretendia determinar a validade incremental da IE na previsão das classificações escolares sobre as capacidades cognitivas e a personalidade, concluiu pela existência de correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (Extroversão e autocontrolo) e a inexistência de relação entre a inteligência emocional e as classificações escolares.

O estudo de Petrides et al. (2004) procurou analisar a relação entre a inteligência emocional, o sucesso académico e os comportamentos desviantes na escola. A inteligência emocional foi medida com uma escala de autoavaliação, elaborada de acordo com o modelo misto (TEIQue). Os autores avaliaram ainda a validade incremental da inteligência emocional sobre a inteligência verbal e sobre os fatores da personalidade. Os resultados mostraram-se intrigantes. Apesar da inteligência emocional não ter revelado efeitos diretos sobre o desempenho académico, moderou os efeitos do QI (inteligência verbal) e sucesso escolar. Além disso, os efeitos da

inteligência emocional mantinham-se mesmo quando controlada a personalidade. Alunos com uma inteligência verbal cotada como inferior apresentaram maior índice de inteligência emocional. Assim, em alunos com níveis mais baixos de QI verifica-se uma maior correlação entre inteligência emocional. O impacto da IE vai diminuindo à medida que o QI vai aumentando. Além das relações encontradas entre a inteligência emocional e o sucesso académico, verificou-se que os alunos com níveis altos de IE são menos propensos a faltar sem justificação e a suspensões.

Para Pope et al. (2011) a inteligência emocional geral não conseguiu prever de forma significativa os resultados escolares dos alunos, mas as competências específicas de IE (conscienciosidade, adaptabilidade, empatia, consciência organizacional e construção de laços), após controladas por sexo, conseguiram prever significativamente as notas finais dos estudantes.

No estudo de Márquez et al. (2006) foi avaliada a validade discriminante, criterial e incremental do MSCEIT. Os resultados do estudo revelaram que o MSCEIT se apresenta praticamente independente da personalidade e não se sobrepõe de forma considerável à inteligência. Além de apoiarem a validade incremental da IE, os resultados indicam correlação positiva entre a IE e o desempenho académicos dos adolescentes, assim como, no seu desenvolvimento social. Os alunos com níveis mais elevados de IE são mais prosociais e com um melhor desempenho escolar.

Também Downey et al. (2008) concluíram pela existência de correlação entre níveis elevados de IE total e o sucesso académico dos estudantes. Além disso, identificaram que a subdimensão do teste SUEIT, Controlo e Gestão Emocional apresentava-se como preditora das disciplinas de Matemática e Ciências enquanto a subdimensão Compreender as Emoções se apresentava como preditora de disciplinas como Artes e Geografia.

Barthi & Sidana (2012) no seu estudo com 80 estudantes, 40 com baixa inteligência emocional e 40 com alta inteligência emocional concluíram que alunos com elevada inteligência emocional apresentam melhores resultados escolares e maior capacidade de combate ao stress académico que os alunos que apresentam índices de inteligência emocional mais baixos.

O estudo de Siva & Duarte (2012) também se revelou muito conclusivo indicando que os fatores analisados pela escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o sucesso escolar.

Sintetizando o que aqui foi apresentado, as investigações têm revelado algumas inconsistências e apresentado dados contraditórios no que diz respeito à capacidade preditiva da inteligência emocional em relação à performance académica.

De acordo com Morales e López-Zafra (2009:71-72):

“Si nos centramos en las investigaciones que recurren a autoinformes que evalúan la inteligencia emocional percibida, los resultados señalan la existencia de relaciones moderadas aunque significativas (Pérez&Castejón, 2007), de los factores emocionales con el rendimiento académico incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional (Schutte et al., 1998; Gumora&Arsenio, 2002; Petrides, Frederickson&Furnham, 2004; Pena&Repetto, 2008).

Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT) han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera&Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day e Catano (2000), Bachard (2003) y Austin, Evans, Goldwater&Potter (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.”

As grandes dificuldades que se podem associar à relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar estarão relacionadas com o carácter multidisciplinar que o último apresenta, podendo ser determinado por inúmeras variáveis como a inteligência, a motivação, o ambiente social e escolar, entre outros. Além disso, o conceito de inteligência emocional sendo um construto novo carece de maior consistência teórica e delimitação de ferramentas de avaliação mais adequadas para cada âmbito seja científico, escolar, organizacional ou clínico.

QUADRO 3.3 - Inteligência Emocional e Rendimento Escolar: Instrumentos, Resultados

Estudo/Autor	Instrumentos	Resultados
Barchard, Kimberly (2003)	- 31 medidas de IE (MSCEIT, LEAS, TEIS, TAS-20, OIGSI, TMMS, QSE - bateria de 12 testes cognitivos cronometrados (de Barchard, French Kit, Thurstone, ; - medida de personalidade IPIP (Personality Item Pool of the 30 revised NEO Personality Inventory – NEO-PI-R)	Os domínios das capacidades cognitivas e da personalidade apresentaram-se como melhores preditores do sucesso académico que a IE.
Barthi & Sidana (2012)	- EIS (Emotional Intelligence Scale (Ankuool et al.); - Bist Battery of Stress Scales (B.B.S.S. de Abha Rani Bist). - Resultados finais dos estudantes (B.Ed. theory examinations)	Correlação entre altos níveis de IE e desempenho escolar. Alunos com um nível de IE mais alto apresentam melhores resultados escolares e maior capacidade de combater o stress académico.
Downey et al. (2008)	- SUEIT para adolescentes (Luebbers, Downey & Stough, 2007)	Sucesso académico relacionado com níveis altos de IE. As sub dimensões do teste SUEIT, <u>Controlo e Gestão Emocional</u> apresentam-se como predictoras das disciplinas de Matemática e Ciências; enquanto que a sub-dimensão <u>Compreender as emoções</u> apresenta-se como preditora de disciplinas como Artes e Geografia.
Márquez, P. et al. (2006)	- Versão espanhola do MSCEIT (V.2.0, 2002); - BFC (cinco grandes fatores de personalidade: Caprara, Barbanelli y Borgogni, 1993); - IGF-r (inteligência geral: Yuste, 2002); - AECS (questionário de competências sociais: Moraleda et al., 1998).	- Alunos com maior IE apresentam-se mais prosociais e com um melhor desempenho escolar.
Newsome et al. (2000)	- Wonderlic Personnel Test, Inc., 1992 (capacidades cognitivas gerais; - 16PF (Cattell et al., 1993: aferir a personalidade); - EQ-i (Bar-ON, 1997: aferir a inteligência emocional)	Correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (extroversão e autocontrolo) e as classificações escolares; inexistência de correlação entre as classificações escolares e a inteligência emocional.
Silva, D. e Duarte J. (2012)	- Escala de avaliação de Avaliação da Inteligência Emocional de Rego & Fernandes (2005).	Os fatores analisados pela escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o sucesso escolar.
Petrides et al. (2002)	- TEIQUE (questionários de traços de Inteligência Emocional); - EPQ (Eysenck Personality Questionnaire-Revised: Eysenck & Barrett, 1985); - VTR (Verbal Reasoning Test); - Resultados da avaliação nas disciplinas de matemática, Inglês e Ciências (KS3 results); - Certificado Geral do Secundário (GCSE A-C marks).	Os traços de personalidade têm influência no rendimento escolar dos alunos e comportamento desviante. Os traços de IE moderam a relação entre o desempenho cognitivo e rendimento escolar; Alunos com resultados altos de IE são menos propensos a faltar sem justificação e de serem suspensos. Os traços de IE mantiveram-se mesmo após controladas as variantes de personalidade.
Pope et al. (2011)	ECI – U II (Emotional Competence Inventory- University Edition: Boyatzis & Goleman, 2005).	Não se verificaram diferenças, em termos de IE geral ou competências específicas de IE, entre os estudantes que concluíram o curso e aqueles que não concluíram. A IE geral não prediz significativamente a nota média percentual de final de curso (APM) mas as competências específicas (conscienciosidade, adaptabilidade, empatia, consciência organizacional e construção de laços), após controladas por sexo, conseguiram prever significativamente a APM.

3.5. Personalidade e Rendimento escolar

A relação entre a personalidade e o rendimento académico data do século passado quando Webb et al. (e.g. Flemming, 1932 In Poropat, 2009) concluíram que as medidas de personalidade estariam correlacionadas com o desempenho académico dos estudantes.

No entanto, as primeiras pesquisas ficaram marcadas pela inconsistência e por problemas metodológicos, como Harris (1940, In Poropat, 2009:322) considerou. Mais tarde Stein (1963, Idem) também enfatizou a dificuldade de se conseguir uma pesquisa sensata, já que a mesma era baseada em diversas teorias e medidas. Margrain (1978, Idem) revelou a falta de clareza da teoria apesar da sua criatividade em termos de metodologia; e em 1996 De Raad e Schouwenburg consideraram que a relação entre a personalidade e o rendimento escolar apresentava uma natureza dispersa revelando uma falta de enquadramento abrangente ou de paradigma.

Dois grandes avanços a nível metodológico ajudaram a reverter essas conclusões. Um deles deve-se às técnicas de meta-análise que permitiram combinar resultados de pesquisas anteriores e o outro à crescente consideração pelos modelos fatoriais de personalidade, o que proporcionou uma plataforma para a comparação dos estudos sobre a personalidade. Neste sentido, damos especial destaque ao modelo dos cinco fatores da personalidade (FFM) por ser aquele que será utilizado no nosso estudo e por ser o mais presente nos diversos estudos analisados sobre a relação entre a personalidade e o rendimento académico.

Para a análise da relação entre a personalidade e o rendimento escolar selecionei um conjunto de estudos de diferentes investigadores que se dedicaram a essa exploração.

Os estudos analisados (Abraham & Bond, 2003; Akomolafe, 2013; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conrad, 2005; Farsides & Woodfield, 2002; Ferreira&Alves, 2011; Feyter et al., 2012; Komarrajau et al., 2009; Pérez et al., 2005) foram realizados com estudantes de diferentes países, sendo a maior parte pertencente ao continente europeu (vide quadro).

As diferentes amostras foram compostas por mais membros do sexo feminino, à exceção dos estudos de Akomolafe (2013) e Feyter et al. (2012) onde a amostra foi constituída por mais homens que mulheres. Os estudos centraram-se na análise de alunos universitários (Abraham & Bond, 2003; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conrad, 2005; Farsides & Woodfield, 2002; 2011; Feyter et al., 2012; Komarraju et al., 2009) e de alunos a frequentar o ensino secundário (Akomolafe, 2013, Ferreira&Alves, 2011; Pérez et al., 2005).

Os diferentes estudos procuraram analisar a capacidade preditora da personalidade no rendimento académico dos alunos. Há estudos como o de Abraham & Bond, 2003; 2003; Conrad, 2005; Farsides & Woodfield, 2002; Komarraju et al., 2009, que procuraram perceber essa relação quando controladas outras variáveis como a inteligência, a motivação ou atitudes e percepção de autoeficácia.

QUADRO 3.4 – Personalidade e rendimento escolar: localidade, amostra, variáveis preditoras e variáveis criteriosais

	Localidade	Amostra	Variáveis Preditoras	Variáveis Criteriais	
Estudo/Autor	<i>Abraham & Bond, 2003</i>	Inglaterra	165 estudantes universitários (132 mulheres e 33 homens) com idades compreendidas entre os 20 anos e os 49 anos.	Personalidade, Motivação, Cognição	Desempenho escolar
	<i>Akomolafe, 2013</i>	Nigeria	398 estudantes do ensino secundário (204 homens e 194 mulheres) com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos.	Personalidade	Resultados escolares dos alunos
	<i>Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003</i>	Inglaterra	Amostra 1: 70 estudantes universitários do University College London (49 mulheres e 21 homens) com idades compreendidas entre os 17 e 21 anos. Dados recolhidos ao longo de três anos de escolaridade (1998/2001); Amostra 2: 75 estudantes (54 mulheres e 21 homens) com idades compreendidas entre os 17 e 40 anos. Dados recolhidos ao longo de três anos de escolaridade (1996/1999).	Personalidade	Resultados escolares
	<i>Conrad, 2005</i>		300 estudantes universitários (233 mulheres e 67 homens).	Personalidade Comportamento	Desempenho final (GPA)
	<i>Farsides & Woodfield, 2002</i>	Inglaterra	432 estudantes universitários (205 homens e 226 mulheres) que completaram com sucesso 3 anos do curso.	Personalidade Inteligência Motivação	Sucesso académico/resultados escolares
	<i>Ferreira & Alves, 2011</i>	Aveiro, Portugal	65 alunos do 12º ano de escolaridade (17 do género masculino e 48 do género feminino) com idades compreendidas entre os 17 anos e os 20 anos.	Personalidade	Resultados escolares
	<i>Feyter et al., 2012</i>	Bélgica	375 alunos do 1º ano da universidade (60% homens e 40% mulheres) com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos.	Personalidade	Desempenho académico
	<i>Komarrajau et al., 2009</i>		308 estudantes universitários (47,7% homens e 52,3% mulheres).	Personalidade	Motivação e resultados escolares
	<i>Pérez et al., 2005</i>	Argentina	176 estudantes do ensino secundário (64% mulheres e 36% homens) com idades compreendidas entre os 16 e 20 anos.	Atitudes e percepção da Autoeficácia, Traços de personalidade	Resultados escolares

A análise dos instrumentos utilizados, nos diferentes estudos, permite-nos constatar que o modelo de personalidade mais utilizado foi o modelo dos cinco fatores de personalidade (vide quadro 3.5) avaliado pelo Big Five Inventory – BFI de John&Srivastava (1999) e pelo NEO-FFI de Costa&McCrae (1992).

QUADRO 3.5 – Personalidade e rendimento escolar: instrumentos

Estudo/Autor	Instrumentos
Abraham & Bond, 2003	Escala de motivação de Sheldon&Elliot (1998); NEO-FFI
Akomolafe, 2013	Big Five Inventory (BFI, John&Srivastava:1999)
Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003	ABI (Desempenho dos alunos em seminário, absentismo, redações dos alunos) ; notas gerais dos alunos nos final de cada semestre; previsões dos professores em relação ao desempenho dos alunos; Barron-Welsh Scale (Welsh,1963), medida psicométrica para avaliar a criatividade; Amostra 1 foi aplicado o NEO-FFI-R (Costa&McCrae, 1992); Amostra 2 foi aplicado o EPQ-R (Eysenck&Eysenck, 1985)
Conrad, 2005	NEO-FFI forma S; desempenho dos alunos através de diversas formas de análise (absentismo não voluntário, resultados GPA e desempenho no curso).
Farsides & Woodfield, 2002	NEO- FFI (personalidade); AH5 Test of High Intelligence (Heim, 1968); variáveis demográficas; notas dos professores, absentismo,
Ferreira&Alves, 2011	GPP-I (Inventário de Personalidade de Gordon)
Feyter et al., 2012	Desempenho escolar de acordo com o sistema de créditos Belga; NEO-FFI (Five Factor Inventory); AMS (Academic Motivation Scales);
Komarrajau et al., 2009	NEO-FFI (Five Factor Inventory); AMS (Academic Motivation Scales); dados demográficos e resultados escolares dos alunos (GPA).
Pérez et al., 2005	DAT 5 (Teste de atitudes Diferenciais de Bennet&Wesman, 2000); IAMI-R (Inventário de autoeficácia para inteligências múltiplas revisado); 16PF-IPIP (Cupani&Perez, 2004)

Os resultados obtidos pelos diferentes estudos permitem considerar a capacidade preditiva da personalidade no rendimento escolar dos alunos.

O estudo de Akomolafe (2013) revela que as características da personalidade quando juntas preveem significativamente o rendimento académico. A Conscienciosidade apresentou uma maior correlação e capacidade preditiva em relação ao rendimento académico. Outras características também apresentaram capacidade preditiva: Agradabilidade, Abertura à Experiência, Extroversão. O Neuroticismo apresentou correlação negativa com o rendimento académico.

Conrad (2005) verificou a existência de correlação entre a Conscienciosidade e os resultados GPA, desempenho no curso e participação dos alunos). A conscienciosidade apresenta validade incremental na predição dos resultados académicos dos estudantes.

No estudo de Feyter et al. (2012) os fatores de personalidade superaram a motivação académica, como preditores do rendimento dos alunos. Apenas com altos níveis de Conscienciosidade é que a motivação apresentou um efeito incremental positivo no desempenho escolar. A Conscienciosidade e a Extroversão são capazes de prever positivamente as variações na motivação académica, mas apenas alunos com alta conscienciosidade revelam desempenho escolar elevado.

Komarrajau et al. (2009) verificaram um padrão complexo de correlação entre os traços de personalidade medidos pelo Big five, a motivação académica e os resultados académicos. A conscienciosidade apresenta correlação significativa com os resultados escolares e a motivação intrínseca e extrínseca. A agradabilidade e a abertura foram outros traços que se mostraram relacionados com os bons resultados.

No estudo de Farsides&Woodfield, (2002) a Abertura à Experiência apresentou-se positivamente correlacionada com o desempenho académico. Contrariamente, a Conscienciosidade e o Neuroticismo não apresentaram correlações positivas com o desempenho académico, assim como a Extroversão.

Ferreira & Alves (2011) não encontraram relação estatisticamente significativa entre os dados obtidos nas nove escalas do GPP-I e os resultados escolares. A análise das escalas por género não se mostrou significativa em relação ao género masculino. No entanto, o género feminino apresenta correlação estatisticamente significativa entre duas subescalas do GPP-I (responsabilidade e prudência) e os resultados escolares.

Pérez et al. (2005) constataram que os traços de personalidade Responsabilidade e Amabilidade (em menor índice) contribuem de forma independente, positiva e significativa para o desempenho dos estudantes em Língua, quando controlados os efeitos da atitude geral e autoeficácia linguística. Em relação à Matemática, nenhum traço de personalidade permite melhorar de forma significativa os rendimentos dos alunos nesta área.

O estudo de Chamorro-Premuzic & Furnham (2003) envolveu duas amostras. Na amostra um verificaram que o comportamento em seminário, as redações, a escala de Neuroticismo e Conscienciosidade estabeleceram correlações mais significativas do desempenho escolar. Contrariamente, a Abertura à Experiência e a Extroversão não revelaram correlação com o desempenho dos alunos. Na amostra dois constataram que o comportamento em seminário, o absentismo, as redações, o Neuroticismo, a Extroversão e o Psicotismo apresentavam correlações significativas com o desempenho académico. Os resultados das duas amostras suportam a tese de que a personalidade está significativamente relacionada com o desempenho académico dos estudantes.

Os diferentes estudos aqui analisados revelam que a personalidade apresenta capacidade preditora em relação ao rendimento escolar. Foram encontradas ligações sólidas e estáveis entre vários indicadores de desempenho escolar e a Conscienciosidade o neuroticismo, a extroversão, a abertura à experiência (Akomolafe, 2013; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conrad, 2005; Komarraju et al., 2009).

Na meta-análise realizada por Poropat (2009) - onde se analisou o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade e o desempenho académico -, a Conscienciosidade apresenta-se como o fator com maior capacidade de predição do rendimento académico dos adolescentes: “Conscientiousness has the strongest association with academic performance of all the FFM dimensions” (Idem:334). Quanto maior for a conscienciosidade de um aluno maior a probabilidade de conseguir atingir com êxito os objetivos do sistema de ensino.

Neste estudo o autor salienta a importância da personalidade no comportamento académico dos estudantes e considera que “future considerations of individual differences with respect to academic performance will need to consider not only the *g* factor of intelligence but also the *w* factor of Conscientiousness” (Idem:334).

3.6. Género e rendimento escolar

Ao longo dos anos diferentes estudos têm demonstrado a existência de diferenças entre homens e mulheres a nível comportamental, cognitivo, emocional, de personalidade (Charro, 2008:156-162). Consideram-se as mulheres mais emotivas, afetivas, solidárias, empáticas e colaboradoras; enquanto os homens se apresentam como mais racionais, mais competitivos, mais impulsivos e com menor autocontrolo.

As mulheres apresentam maior fluência verbal e capacidade para interpretar as emoções, enquanto os homens apresentam maior domínio ao nível do raciocínio matemático e compreensão espacial. Charro (2008:156-162) refere ainda que as mulheres revelam níveis maiores de conscienciosidade e responsabilidade que os homens em todas as culturas. Essas diferenças podem revelar maior rendimento académico e explicar o maior número de mulheres no ensino superior.

No relatório publicado em 2011 por Eurydice – Red Europea de Infomación en Educación – sobre as diferenças de género nos resultados escolares, foram feitas as seguintes considerações (11-12):

- As raparigas apresentam maiores vantagens em relação à leitura. Em média estas lêem mais e gostam mais de ler do que os rapazes. Esta situação é verificada em todos os países, independentemente da faixa etária, dos períodos do inquérito e dos programas de estudo.
- A Matemática, nos quartos e oitavos anos de escolaridade, os rapazes apresentam resultados semelhantes aos das raparigas, na maioria dos países. A vantagem dos rapazes surge nos últimos anos de escolaridade e é observável entre os estudantes que frequentam os mesmos programas de ensino e que estão na mesma faixa etária.
- Os rapazes apresentam maior probabilidade de apresentar resultados mais baixos no que respeita à leitura. Em relação à Matemática e Ciências não se observam, na maioria dos países diferenças entre os rapazes e as raparigas que apresentam os piores resultados escolares. As raparigas apresentam uma maior

probabilidade de apresentar um aproveitamento escolar mais baixo a Matemática em, aproximadamente, um terço dos sistemas educativos europeus.

Outros estudos vêm reforçar estes resultados, como veremos de seguida. As pesquisas selecionadas e analisadas abaixo revelam um estudo (Xin Gong et al., 2014) que se debruça exclusivamente sobre esta relação e outros estudos que analisam a relação entre o rendimento escolar e as diferenças de género a par com outras variáveis, como sejam a origem Sócio-cultural, o papel dos pares ou a perceção social (Bahar, 2010; Ficano, 2012; Almeida et al., 2006; Andrade et al, [s.d]).

No estudo de Xin Gong et al (2014) foram analisadas as diferenças de género no rendimento escolar dos estudantes de municípios rurais pobres do sudoeste da China. A análise incidiu sobre 27 municípios pobres, escolhidos de forma aleatória, para integrar o projeto conjunto entre o Reino Unido e a China (SBEP- Southwest Basic Education Projet). Este projeto visava poder proporcionar aos estudantes mais pobres uma educação de qualidade e equitativa e capacitá-los na gestão da sua educação. O projeto iniciou-se em Setembro de 2006 e terminou em Março de 2011. A amostra foi constituída por 31,590 estudantes do terceiro grau, 25,604 estudantes do quinto grau, 7557 estudantes do nono grau. Envolveu 400 escolas do ensino primário (3º ao 5º grau) e 100 escolas do ensino secundário inferior (lower-secondary school). Os resultados obtidos revelam que as raparigas apresentaram melhor desempenho que os rapazes a língua Chinesa, nos diferentes graus de ensino. Estes resultados são mais expressivos no ensino secundário inferior. Os resultados a Matemática revelaram-se negativos para as raparigas e favoreceram os rapazes, em qualquer que fosse o grau de ensino.

O estudo de Almeida et al. (2006) procurou analisar o impacto do sexo e da origem sócio-cultural dos estudantes na nota de candidatura ao Ensino Superior e nos cursos escolhidos, bem como nas dificuldades antecipadas e no rendimento académico no final do 1º ano de frequência universitária. Neste estudo participaram 1407 estudantes da Universidade do Minho (Portugal). Os resultados obtidos permitiram constatar a predominância do sexo masculino nos cursos associados às engenharias e do sexo feminino nos cursos ligados às ciências sociais, verificando-se a influência do género nas escolhas educativas/profissionais dos estudantes. Este estudo permitiu constatar ainda que os estudantes do sexo feminino e mais favorecidos socialmente apresentam

notas mais elevadas na média de entrada no curso e no final do primeiro ano do curso. Paralelamente, os estudantes do sexo masculino e mais desfavorecidos economicamente apresentam notas mais baixas.

O estudo de Andrade et al. [s.d] procurou comparar o desempenho a matemática de rapazes e raparigas que frequentavam a 3ª série do Ensino Médio regular, nas escolas urbanas (excetuando a rede federal) no Brasil. A amostra foi composta por 26187 alunos de 1303 escolas públicas e privadas. Os resultados obtidos indicam uma diferença ao nível de 5% no desempenho matemático por género, apresentando os rapazes melhor desempenho nesta área que as raparigas.

Bahar (2010) analisou o sucesso académico em relação com o género, a perceção que os estudantes têm em relação ao suporte social (família, amigos, alguém especial) e o estatuto sociométrico. Foram analisados 274 estudantes universitários (144 homens e 130 raparigas) de diferentes cursos (ciências, matemática na educação primária, música e turco) Os resultados revelaram que o género, o suporte familiar e o estatuto socioeconómico previram em 15% o sucesso académico. O sexo apresentou-se como a variável com maior capacidade para prever o sucesso académico. Bahar (2010:3804) refere que “this deduction is consistent with research findings indicating that academic success varies according to gender and that female students are more successful than males”.

Os diferentes estudos, aqui referenciados, indicam que as raparigas obtêm melhores resultados a letras, enquanto os rapazes apresentam melhores resultados a Matemática. Ao nível do ensino superior estas diferenças manifestam-se na escolha dos diferentes cursos. As raparigas optam por cursos ligados às ciências sociais e os rapazes ligados à engenharia (Almeida et al., 2006). Este enviesamento de género que determina que muitas das profissões ligadas à Matemática sejam maioritariamente masculinas.

3.7. Considerações Finais

O estudo do rendimento escolar dos alunos afigura-se como a dimensão mais importante do processo de ensino aprendizagem. Este apresenta-se como um conceito multidimensional determinado por inúmeras variáveis (inteligência, a motivação, a personalidade) e em que interferem inúmeros fatores pessoais, familiares, escolares, entre outros. Por esse motivo estudá-lo tem-se apresentado como muito difícil.

Desde há várias décadas que diferentes autores se debruçaram sobre o rendimento escolar e as variáveis que poderiam estar mais diretamente relacionadas com o mesmo.

Quando se pretende avaliar o rendimento académico e melhorá-lo procura-se analisar em maior ou menor grau os fatores que podem interferir com o mesmo e, geralmente se consideram, entre outros, fatores pessoais, socioeconómicos, a amplitude dos programas de estudo, as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas, a dificuldade em ministrar um ensino personalizado, os conceitos prévios que os alunos apresentam assim como o nível de pensamento formal dos mesmos (Bénitez, Gimenez y Osicka, 2000 cit in Navarro (2003).

Mais recentemente procura-se analisar o rendimento escolar no sentido não só de o explicar como também de o prevenir. Assim, procura-se identificar os fatores de risco, que se apresentam como aqueles mais diretamente relacionados com o risco do fracasso escolar e os fatores de proteção, como aqueles que diminuem essa probabilidade.

Estudos recentes têm relevado a relação entre a personalidade, a inteligência emocional e as diferenças de género na determinação do sucesso/insucesso académico.

No que à personalidade diz respeito, a sua relação com o sucesso académico é frequentemente analisada com recurso ao modelo dos cinco fatores de personalidade (Neuroticismo, Extroversão, Abertura, Amabilidade e Responsabilidade). De acordo com Extremera&Fernández-Berrocal, 2001 cit in Morales&López-Zafra, 2009:74) na maioria dos estudos o factor Responsabilidade (Conscienciosidade) é o que apresenta um maior poder preditivo sobre o rendimento académico, o que de si não surpreende

uma vez que o fator faz referência a facetas como a competência, obediência e orientação para a realização.

A inteligência emocional apresenta-se como um conceito novo e um campo ainda em larga expansão. No entanto, nas últimas décadas têm crescido os estudos que procuram analisar a relação deste constructo com o desempenho académico. Contudo, ainda não se pode considerar a existência de achados concludentes. Há estudos que encontraram relações significativas e positivas entre a inteligência emocional e o rendimento escolar, outros que encontram relações moderadas quando controladas outras variáveis e outros ainda que não encontraram evidência clara de que a inteligência emocional poderia estar relacionada com o êxito académico.

O rendimento escolar e as diferenças entre rapazes e raparigas parece ser mais evidente. Os estudos analisados revelam que as raparigas obtêm melhores resultados a letras, enquanto os rapazes apresentam melhores resultados a Matemática. Ao nível do ensino superior estas diferenças manifestam-se na escolha dos diferentes cursos. As raparigas optam por cursos ligados às ciências sociais e os rapazes ligados à engenharia (Almeida et al., 2006). Este enviesamento de género que determina que muitas das profissões ligadas à Matemática sejam maioritariamente masculinas.

Personalidade, inteligência emocional, diferenças de género e rendimento escolar dos alunos do ensino secundário (12º ano) das escolas públicas do concelho de Setúbal (Portugal)

SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4: Objetivos do Estudo

4.1. Objetivo geral

Este é um estudo de carácter descritivo, transversal e quantitativo e tem como objetivos:

Geral

- Perceber se existe e se é significativa a relação entre personalidade, inteligência emocional e diferenças de género no rendimento escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) das escolas públicas do Concelho de Setúbal (Portugal).

4.2. Objetivos Específicos

Específicos

- Estabelecer relação entre determinadas dimensões da personalidade e uma melhor evolução psicossocial e académica;
- Estabelecer relação entre uma maior inteligência emocional e um melhor rendimento académico;
- Perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo masculino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português;
- Perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo feminino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português.

Capítulo 5: Metodologia

5.1. Amostra do estudo

A seleção da amostra para este estudo teve como critério de inclusão a frequência do 12º ano de escolaridade dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e Sócio-Económicas. A escolha destes cursos deveu-se ao facto de em ambos os cursos os alunos terem Matemática A e Português. Nos restantes cursos os alunos não tinham Matemática A e sim Matemática aplicada às Ciências Sociais (MACS), que apresenta um programa diferente e objetivos de aprendizagem diferentes. Este dado era importante já que se procurava saber as classificações dos alunos a Matemática A e Português no terceiro período do 11º ano.

Outro critério estabelecido para a definição da amostra foi a idade mínima estabelecida para a realização dos diferentes questionários: 16 anos no caso do NEO-FFI e o TECA e 17 anos no caso do MSCEIT. Assim, como se pode na figura --- nenhum aluno apresentou idade inferior à definida como limite para a realização dos questionários.

Para a recolha dos dados foram estabelecidos contactos com os diretores das cinco escolas secundárias do concelho de Setúbal. Numa das escolas o diretor não autorizou a realização do estudo por estarem a decorrer na escola, com os alunos do 12ºano, 3 estudos de cariz nacional e internacional. Nas quatro escolas disponíveis o parecer dos diretores foi positivo. Assim, foi preparado material para aplicação a 300 alunos. Contudo, até à data da análise dos dados uma escola ainda não tinha aplicado os testes/questionários, pelo que se optou por avançar com os dados que já se encontravam disponíveis.

Dos questionários recolhidos 12 foram excluídos, sendo considerados inválidos, quer por terem respondido ao acaso ou não terem respondido ao questionário TECA. Assim, a amostra ficou reduzida a 108 alunos do 12º ano de três escolas secundárias do concelho de Setúbal.

Dos 108 alunos 59 (54.6%) são do sexo feminino e 49 (45.4%) são do sexo masculino, com idades entre os 17 e os 20 anos (1 aluna) ($M = 17.23$; $DP = 0.54$). A maioria tinha 17 anos (81.5%) à data das respostas aos questionários (Figura ---).

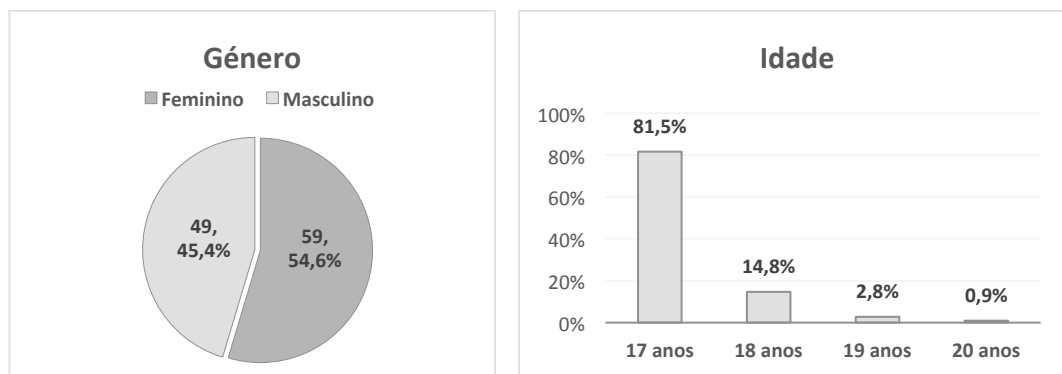


Figura 5.1 – Caracterização da amostra quanto ao género e idade (N = 108).

5.2. Instrumentos de avaliação

Para a realização do estudo empírico foram seleccionados três instrumentos: O NEO-FFI de Costa, P. T. & McCrae, R. R., (2008), tendo sido utilizada a versão portuguesa de Lima e Simões (2000) (vide anexo 1); o MSCEIT (Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso) de Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002), tendo sido utilizada a adaptação espanhola de Natalio Extremera e Pablo Fernández-Berrocal, comercializada pela TEA Ediciones (vide anexo 2); e o TECA (2008) de Belén López-Pérez, Irene Fernández Pinto e Francisco José Abad García (vide anexo 3), também comercializado pela TEA Ediciones.

TECA

O TECA é uma medida global de empatia direccionado para adolescentes a partir dos 16 anos e adultos. É composto por 33 ítems que devem ser pontuados numa escala de 1 a 5, correspondendo o 1 ao “discordo totalmente”, o 2 ao “discordo um pouco”, o 3 ao “neutro”, o 4 ao concordo um pouco e o 5 ao “totalmente de acordo”. O questionário é de aplicação rápida, podendo variar entre os 5 e os 10 minutos o tempo necessário para a sua aplicação. A avaliação do questionário é feita pela soma das pontuações dadas nas diferentes respostas, tendo em conta as quatro escalas do instrumento.

A empatia é medida de uma forma global e os 33 itens que compõem o instrumento estão distribuídos por quatro escalas que medem capacidades mais específicas. Deste modo consegue-se obter uma pontuação global e uma pontuação mais específica para cada escala.

O conceito de empatia avaliado pelo TECA contempla a dimensão cognitiva da empatia e a dimensão afectiva. Para Kerem, Fishman y Josselson (2001 In autores do Teca) “Cuando encontramos solamente un componente afectivo no se puede ablar de empatía sino de otros procesos psicológicos como el contagio o la hipersensibilidad emocional. Por tanto, el componente cognitivo por sí solo se puede considerar empatía, aunque es necesario remarcar que ello generaria una empatía menos profunda”.

Neste sentido, a dimensão cognitiva da empatia é avaliada através das escalas Adoção de Perspectivas (AP) e Compreensão Emocional (CE). A dimensão afectiva engloba as escalas de Stress empático (EE) e Alegria Empática (AE).

A escala AP (Adoção de Perspectivas) traduz a capacidade intelectual ou imaginativa do indivíduo em se colocar no lugar do outro. Uma pontuação alta nesta escala indica facilidade na comunicação e tolerância nas relações interpessoais. Estes indivíduos apresentam um pensamento flexível e capacidade de adaptar a sua forma de pensar a diferentes situações. As pontuações extremamente altas podem interferir na capacidade do indivíduo em tomar decisões, devido à carga cognitiva que exige ter em atenção todos os pontos de vista.

Os indivíduos que apresentam pontuações baixas nesta escala podem apresentar um pensamento menos flexível e menor capacidade para compreender os estados mentais do outro, o que dificulta a comunicação e relação com outras pessoas. As pontuações extremamente baixas podem revelar um pensamento bastante rígido e fraca capacidade de relação e comunicação com as outras pessoas.

A escala CE (Compreensão Emocional) diz respeito à capacidade de conhecer e compreender os estados emocionais as intenções e as demonstrações não-verbais e verbais dos outros. Uma pessoa com pontuações altas nesta escala apresenta uma grande facilidade para fazer uma leitura emocional dos outros perante o seu comportamento verbal e não-verbal. Estes indivíduos revelam facilidade nas relações interpessoais, na

capacidade de comunicação com o outro e na perceção da expressão de emoções positivas e negativas no outro. Uma pontuação muito alta pode indicar um indivíduo que se preocupa demais com os outros e coloca-se em segundo plano.

Uma pontuação baixa nesta escala reflecte dificuldade no relacionamento interpessoal assim como menores capacidades sociais. Uma pontuação muito baixa poderá indicar problemas graves na capacidade de relacionamento com os outros, uma rede social deficiente e dificuldades emocionais a nível intrapessoal.

A escala EE (Stress Empático) revela a capacidade do indivíduo em se ligar emocionalmente com a outra pessoa, de ser sensível às emoções negativas desta. Uma pontuação alta nesta escala indica indivíduos mais emotivos com relações sociais de maior qualidade. Estes indivíduos têm tendência e implicar-se demais nos problemas dos outros. Os indivíduos que apresentam pontuações muito altas costumam apresentar níveis elevados de neuroticismo (Férrnandez y López, 2007 IN) o que pode intervir negativamente na sua vida levando-os a distorcer e aumentar o sofrimento da outra pessoa (Batson, 1991; Davis, 1983; Eisenberg, Shea, Carlo e Knight, 1991 IN).

Uma pontuação baixa nesta escala revela pessoas pouco emotivas e emocionalmente distantes que não se comovem facilmente. Estes indivíduos conseguem distinguir e separar bem as suas necessidades e emoções das dos outros. Um indivíduo com uma pontuação muito baixa nesta escala revela uma frieza emocional excessiva, ou seja, não se comove com facilidade perante o que possa acontecer ao outro. Esta distância emocional não lhe permite ter uma rede emocional de grande qualidade (Férrnandez&López, 2007).

A escala AE (Alegria empática) diz respeito à capacidade do indivíduo de partilhar das emoções positivas do outro. Indivíduos com pontuações altas nesta escala tendem a ficar felizes com o êxito ou acontecimentos positivos que sucedem com o outro. Uma pontuação muito alta pode significar que a felicidade do indivíduo está dependente da felicidade do outro e que este deixa para segundo plano a sua realização pessoal, esquecendo-se de alcançar as suas próprias metas.

Uma pontuação baixa nesta escala indica menor capacidade de partilhar das emoções positivas dos outros. Os indivíduos com pontuações muito baixas tendem a

revelar indiferença perante os acontecimentos positivos que sucedem aos outros. Estes tendem a apresentar uma rede social de menor qualidade.

Validade e Fiabilidade

A análise da validade e fiabilidade do TECA foi feita a partir de uma amostra heterogénia de adultos (N=380) com idades compreendidas entre os 16 e 66 anos. Destes 42% eram homens e 58% mulheres. Do total da amostra 58% dos indivíduos tinham formação universitária, 32% tinham o ensino secundário, 9% uma pós-graduação e cerca de 1% não tinham formação de nenhum tipo.

A fiabilidade do instrumento foi medida através do método das metades e pelo cálculo do coeficiente de consistência interna *alfa* de Cronbach. Esta análise considerou que o TECA apresenta uma boa consistência interna e que todos os itens do questionário contribuíam para reforçar essa consistência, uma vez que eliminar qualquer um deles levaria à redução do coeficiente *alfa*.

No que diz respeito à validade de conteúdo, o questionário além de medir a empatia de uma forma global, inclui diversas escalas que fazem referência a diferentes aspetos que formam a empatia. Os 33 itens do teste distribuem-se por quatro escalas, três destas formadas por 8 itens e uma por 9 itens (escala CE).

A validade do TECA foi comprovada através da correlação com outros questionários que se propõem medir o constructo. Assim, foram analisadas as relações com:

- outras provas de empatia (QMEE – Questionnaire Measure of Emotional Empathy de Mehrabian & Epstein, 1927; e IRI - Interpersonal Reactivity Index de Davis, 1990). A análise com outras provas de empatia permitiu correlacionar a QMEE com as escalas de Stress Empático e Alegria Empática que medem a resposta emocional. No caso da IRI as escalas EE e AP apresentam uma correlação mais forte que as outras apesar de todas as escalas se correlacionarem com o IRI acima dos 0,3.
- provas de aferição de rede social (subescala Red Social da Escala de Apoio Psicológico y Estrés Diario de Reig et al., 1991). A relação entre a pontuação total do TECA e a Red Social foi de 0,31 reforçando assim o facto de que as

peessoas que apresentam valores mais altos de empatia tendem a ter uma maior rede social. De igual modo as pessoas que ficam felizes com a felicidade dos outros (nível alto em AE) e aquelas que têm em consideração as perspetivas dos outros (nível alto em AP) apresentam uma rede social mais consolidada.

- provas de agressividade (questionário de agressividade AQ de Buss&Perry, 1992 versão de 29 ítems de Rodriguez et al., 2002); Considerou-se que a relação entre a empatia e a agressividade seria negativa. Os resultados permitiram concluir que as pessoas que apresentam maior empatia (AQ) são menos agressivas; as pessoas que facilmente se colocam no lugar dos outros e compreendem as suas atitudes (AP) mostram-se menos agressivas; as pessoas mais compassivas (EE) são menos agressivas.
- provas de traços de personalidade (Single Ítem Big Five de Woods&Hampson, 2005). A análise global detetou relações significativas entre a totalidade do teste constatando-se que as pessoas mais empáticas apresentam valores mais altos de neuroticismo o que seria expectável já que as pessoas muito empáticas implicam-se demais emocionalmente nas suas relações interpessoais e isso poderá conduzir a uma maior instabilidade emocional. A EE relacionou-se positivamente com Extroversão, Afabilidade e Neuroticismo. A escala AE mostrou correlação positiva com as dimensões de Extraversão, Afabilidade e Neuroticismo indicando que as pessoas que são mais introvertidas apresentam maior empatia.
- provas de Inteligência Emocional e Intrapessoal (TMMS-24 – Trait Meta Mood Scale – de Salovey et al., 1995 versão espanhola de Fernández-Berrocal et al., 2004). As três escalas da TMMS-24: Atenção (Sentir e prestar atenção aos sentimentos de forma adequada), Clareza emocional (Capacidade para compreender as próprias emoções) e Regulação Emocional (capacidade para regular os seus estados emocionais) correlacionaram-se significativamente com a empatia. A escala AP correlacionou-se com Atenção; CE com Compreensão Emocional e Regulação Emocional; AE e EE com Atenção. Os resultados ressaltam a distinção entre a adoção de perspetivas cognitivas (AP) e afetivas (CE) reforçando a empatia como um conceito multidimensional que se relaciona

com outros componentes de Inteligência Emocional Intrapessoal e não apenas com a componente de compreensão.

MSCEIT

O MSCEIT é um teste de IE construído como medida de desempenho. Mede como os indivíduos executam tarefas e resolvem problemas emocionais, fornecendo uma estimativa da aptidão dos indivíduos. Contém problemas acerca de emoções e problemas que requerem o uso de emoções. Este destina-se a adolescentes a partir dos 17 anos de idade e adultos.

Tal como vimos anteriormente, o MSCEIT foi construído a partir das primeiras medidas de desempenho que surgiram no sentido de medir a inteligência emocional (Escala Multifactorial de Inteligência Emocional – MEIS). Este fornece uma medida fiável e válida da inteligência emocional.

No que diz respeito à pontuação, o MSCEIT oferece uma pontuação global de inteligência emocional, duas pontuações por área (Inteligência Emocional Experiencial e Inteligência Emocional Estratégica), quatro pontuações por componentes ou ramos e 8 pontuações por Tarefas, tal como mostra o quadro. Cada Componente/Ramo é composto por duas secções, perfazendo um total de 8 secções. São estes Componentes/Ramos que estabelecem ligação com o modelo teórico (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

QUADRO 5.1 Estrutura do MSCEIT

Escala Global	Áreas MSCEIT	Componente	Tarefas	
Inteligência Emocional (CIE)	Inteligência Emocional Experiencial (CIEEX)	Percepção Emocional (CIEP)	Faces	Secção A
			Paisagens	Secção E
		Facilitação Emocional (CIEF)	Facilitação	Secção B
			Sensações	Secção F
	Inteligência Emocional Estratégica (CIES)	Compreensão Emocional (CIEC)	Mudanças	Secção C
			Combinações	Secção G
		Gestão de Emoções (CIEM)	Gerir Emoções	Secção D
			Relacionar Emoções	Secção H

Adaptado de Mayer et al., 2009

A **pontuação total** de Inteligência emocional (CIE) fornece-nos um índice geral da inteligência emocional do indivíduo. O resultado total do teste apresenta-se como um resumo do desempenho do sujeito e tem em conta todos os itens do mesmo e é apurado de acordo com um resultado padronizado com média 100 e desvio padrão 15.

As **pontuações por área** permitem ao examinador obter mais informações sobre a capacidade do sujeito adquirir e manipular informação emocional (capacidade para compreender e utilizar as emoções e gerir emoções). A pontuação na área experiencial (CIEEX) reflete, por um lado, a capacidade do sujeito para perceber a informação emocional e relacioná-la com outras sensações (ex. cores, sabor ou sons) e por outro a forma como essa capacidade é usada no sentido de facilitar o pensamento. A Inteligência Emocional Experiencial (CIEEX) situa-se num nível mais básico de processamento emocional. Vai indicar, deste modo, a capacidade que o indivíduo apresenta para perceber, responder e utilizar a informação emocional sem que a compreenda necessariamente. Desta forma dá-nos indicação sobre a forma como o indivíduo “lê” e expressa emoções e como compara essa informação emocional com outro tipo de sensações. Também pode demonstrar como o indivíduo funciona sob a influência de diferentes emoções.

A pontuação na área estratégica (CIES) permite avaliar a capacidade do sujeito para compreender e utilizar as emoções sem que tenha necessariamente experimentado os sentimentos de forma correta. Indica-nos também de que forma o indivíduo compreende o significado das emoções (tristeza como podendo ser um sinal de perda) até que ponto é capaz de gerir as próprias emoções e as dos outros. Com efeito, a Inteligência Emocional Estratégica (CIES) dá-nos informação sobre a capacidade do indivíduo para compreender a informação emocional e para utilizá-la estrategicamente tendo em conta o seu planeamento e autogestão (Mayer et al. 2009:74-76).

A **pontuação por Componente/Ramo** dá-nos informação sobre as capacidades emocionais específicas do sujeito. Neste sentido, o MSCEIT fornece quatro pontuações por Componente/Ramo: Perceção Emocional (CIEP); Facilitação Emocional (CIEF); Compreensão Emocional (CIEC); Gestão de Emoções (CIEM). Cada um destes componentes é avaliado por duas secções.

O componente Perceção Emocional (CIEP) indica-nos em que nível o sujeito é capaz de identificar emoções em si e nos outros, assim como em objetos, nas obras de arte, na música, em textos ou perante outros estímulos. Esta implica a capacidade para perceber e expressar os sentimentos. Assim, o indivíduo deve expressar, numa escala de um a cinco, e para cada uma das emoções, o grau em que reconhece a presença dessa emoção (ex. quanta felicidade, medo, tristeza).

O componente Facilitação Emocional (CIEF) fornece informações sobre a forma como os sujeitos usam as emoções para melhorar o pensamento, raciocinar, tomar decisões, facilitar a atividade cognitiva. Ser capaz de utilizar as próprias emoções pode ajudar o sujeito a resolver os problemas de forma creativa, por exemplo, já que as emoções têm influência na forma como pensamos – ajudando a criar pensamentos positivos quando a pessoa está feliz e pensamentos negativos quando a pessoa está triste.

As emoções também podem interferir negativamente na cognição (ex. experimentar ansiedade ou medos excessivos) ou fazer com que o sistema cognitivo estabeleça prioridades para prestar atenção ao que é importante ou concentrar-se no que pode fazer tendo em conta determinado estado de ânimo. As secções que avaliam este componente procuram perceber essa relação ao pedir, por exemplo, ao sujeito que julgue de que forma determinada emoção está associada a outra experiência subjetiva como temperatura, sabor ou cor. Deste modo, a comparação indica que as emoções não são apenas percebidas, mas também processadas e associadas a outros significados.

O componente Compreensão Emocional (CIEC) permite perceber de que forma o indivíduo compreende a complexidade dos significados emocionais e das transições emocionais. Neste componente avalia-se a capacidade do sujeito “dar nomes” às emoções, de reconhecer que há grupos de termos relacionados com as emoções assim como para perceber que as emoções se podem combinar e mudar dando lugar a outras emoções. Estas podem tornar-se mais intensas ou menos intensas ao longo do tempo. Por exemplo, o incómodo e a irritação podem dar lugar à ira se a causa da irritação continuar a persistir e se tornar mais intensa.

O componente Gestão de Emoções (CIEM) procura avaliar em que nível o sujeito é capaz de regular emoções em si e nos outros. A gestão emocional implica que o sujeito seja capaz de, perante um sentimento, não o reprimir mas antes usá-lo para tomar melhores decisões. Isto requer que se trabalhe com os sentimentos de forma reflexiva em vez de atuar sobre eles sem pensar. Gerir as emoções implica que estas possam estar incluídas no pensamento. Quando a regulação emocional se situa num nível ótimo as emoções não são completamente minimizadas nem eliminadas. As tarefas associadas a este componente procuram que o indivíduo escolha, de entre várias alternativas, uma ação que permita à pessoa descrita alcançar um objetivo, nomeadamente, manter ou mudar um determinado sentimento.

Validade e Fiabilidade

A amostra normativa da adaptação espanhola do MSCEIT foi composta por 2.066 pessoas, sendo 64,4% mulheres (1330) e 35,5 homens (734). A idade dos sujeitos ficou compreendida entre os 17 e os 69 anos, sendo que média de idades da amostra situou-se nos 25,9 anos.

Os índices de validade e fiabilidade da versão espanhola do MSCEIT apresentaram-se muito semelhantes aos do original, pelo que os autores consideraram que os resultados obtidos em amostras americanas, inglesas ou australianas podiam ser extrapoláveis a Espanha. Além disso, evidências preliminares demonstraram que os resultados obtidos na Europa com a utilização do instrumento assemelham-se aos resultados anteriormente obtidos em amostras americanas (Lopes et al., 2009 In Extremera e Fernández-Berrocal, 2009:56).

As análises efetuadas revelaram uma boa validade aparente e reforçaram que o MSCEIT apresenta uma validade de conteúdo apropriada, representando de forma adequada o modelo teórico de Mayer e Salovey (1997).

NEO-FFI

O Inventário de Personalidade NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory de Costa, P.T. & McCrae, R.R., 1992) é uma versão reduzida do teste NEO-PI-R baseado no modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (FFM – Five Factor Model) de Paul Costa e Robert McCrae. Esta versão é constituída por 60 itens que fornecem uma breve medida dos cinco domínios da personalidade (extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência).

De acordo com Costa e McCrae (*cit in* Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:10) “el NEO-FFI resulta útil quando se dispone de poco tiempo para la aplicación y puede considerarse suficiente una información global sobre la personalidad”. Neste sentido, a versão abreviada propõe-se ser uma medida rápida, fiável e válida dos cinco domínios da personalidade.

O teste utilizado neste estudo foi adaptado por Lima&Simões (2000) à população portuguesa a partir do NEO-PI (Lima&Simões, 1995). Este deve ser aplicado a adolescentes a partir dos 16 anos e adultos e demora cerca de 15 minutos a ser preenchido. As respostas são dadas de acordo com uma escala de cinco pontos onde o 0 (zero) corresponde ao discordo fortemente, o 1 (um) ao discordo, o 2 (dois) ao neutro, o 3 (três) ao concordo e o 4 (quatro) ao concordo fortemente. A avaliação do questionário é feita de acordo com as pontuações nos diferentes domínios da personalidade que constam no manual de aplicação do instrumento.

As cinco grandes categorias que, de acordo com o modelo dos cinco grandes fatores, aglutinam as tendências comportamentais, emocionais e cognitivas dos sujeitos são (Costa e McCrae In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:25): Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C).

O *Neuroticismo* (N) opõe a estabilidade à instabilidade emocional, perturbação emocional. Apesar dos clínicos identificarem diferentes tipos de perturbação emocional, como a fobia social, a depressão, hostilidade ou outros, muitos estudos revelaram que os sujeitos que têm propensão a um destes estados emocionais também terão provavelmente experimentado os outros (Costa e McCrae, 1992). As pontuações

elevadas nesta escala indicam sujeitos com tendência a experimentar sentimentos negativos, como o medo, a melancolia, a vergonha e repugnância. Estes indivíduos têm dificuldade na regulação emocional, são emocionalmente mais reativos e vulneráveis podendo apresentar uma diminuição na capacidade de pensar claramente, tomar decisões e lidar de forma apropriada com o stress. Os indivíduos que apresentam pontuações baixas nesta escala são emocionalmente estáveis, apresentam-se tranquilos, sossegados e relaxados e são capazes de enfrentar situações de stress sem grandes alterações emocionais.

O traço *Extroversão* (E) caracteriza indivíduos sociáveis que gostam de estar em grupo. São assertivos, ativos, faladores, enérgicos e otimistas. Os introvertidos são indivíduos mais reservados, mais independentes que seguidores e não sofrem de ansiedade social e não são necessariamente pessimistas. De um modo geral o traço de Extroversão avalia a quantidade e intensidade das interações interpessoais, bem como o nível de atividade, a necessidade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria.

O traço *Abertura* (O) avalia a procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, a tolerância e a exploração do que não é familiar. Os indivíduos com uma pontuação baixa nesta escala tendem a ter um comportamento convencional, são conservadores, preferem o convencional ao que é novo. No entanto, não se pode dizer que estes indivíduos por serem política e socialmente “fechados” sejam necessariamente autoritários ou intolerantes. Os indivíduos que apresentam pontuação elevada em Abertura (O) tendem a ser pouco convencionais a questionar facilmente a autoridade, estão dispostos a aceitar novas ideias éticas, sociais e políticas. Apesar destas tendências estes indivíduos não se podem considerar pessoas sem princípios, podendo aplicar o seu sistema de valores de maneira tanto ou mais segura que um tradicionalista.

A Amabilidade (A) apresenta-se como a dimensão das tendências interpessoais e avalia a qualidade da orientação interpessoal num contínuo que vai desde a compaixão ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações. As pessoas amáveis são fundamentalmente altruístas e a pessoa desagradável ou antipáticas são egocêntricas e são mais opositoras que cooperantes.

A Conscienciosidade (C) avalia o nível de planificação e organização, persistência e motivação do indivíduo na realização e concretização de tarefas ou objetivos. Indivíduos com uma pontuação elevada em (C) são de confiança e escrupulosos e, pelo contrário, os indivíduos que obtêm pontuações mais baixas nesta escala apresentam-se como preguiçosos e descuidados. Este traço apresenta-se como um aspeto do que se considera o carácter (Costa e McCrae In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:26).

Validade e Fiabilidade do NEO-FFI

A versão reduzida do NEO-PI, o NEO-FFI foi elaborada pela utilização de fatores “validimax” (McCrae e Costa, 1989 b In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:69) e tendo como critério o NEO-PI. A seleção dos itens teve em conta uma amostra de homens e mulheres a quem se aplicou o NEO-PI em 1985 (Costa e McCrae, 1988b In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:69). Foi feita a factorização dos 180 ítems e extraídos os principais componentes que foram submetidos ao método “validimax” de rotação fatorial dos itens, no sentido de maximizar a validade convergente e discriminante com os fatores validimax do NEO-PI (In Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:69).

Posteriormente foram os itens que apresentavam maiores pesos positivos ou negativos, em cada um dos fatores básicos que configuraram o NEO-FFI. Esta versão mais reduzida apresentou-se como uma versão fiável dos domínios do modelo dos cinco grandes fatores da personalidade apresentando valores de consistência interna entre .68 e .86 (Costa e McCrae, 1989 In Lima et al. 2014:2 ARTIGO português).

O NEO-FFI deu origem a várias adaptações em diferentes países e conseguiu valores de consistência interna entre culturas amplamente aceitáveis e similares, considerando-se, desta forma, a sua capacidade para ser utilizado em diferentes contextos (Lima et al. 2014:2 ARTIGO).

A versão portuguesa do NEO-PI-R de Lima&Simões (2000) apresentou boas propriedades psicométricas e uma estrutura que corresponde ao modelo dos cinco fatores da personalidade. A análise fatorial, pela rotação-varimax mostrou que as estruturas gerais da versão portuguesa e americana eram similares (Magalhães et al., 2014). Tal como na versão original, a versão portuguesa do NEO-FFI foi criada a partir

da seleção dos doze itens de cada dimensão do NEO-PI-R que apresentavam valores mais altos de correlação com as pontuações dos fatores validimax.

O estudo de Eunice Magalhães et al. (2014) demonstrou a validade da versão portuguesa do NEO-FFI considerando o contributo que esta versão pode trazer à pesquisa internacional da personalidade, podendo estabelecer-se estudos comparativos acerca do modelo dos cinco fatores da personalidade integrando participantes portugueses.

5.3.Procedimento

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, tendo-se pedindo as devidas autorizações à Direção Geral de Educação, diretores de agrupamento e pais dos alunos para a recolha dos dados.

Para obter a autorização para a realização do estudo, por parte da Direção Geral de Educação, foi feita inicialmente uma inscrição do estudo na página da Direção Geral de Educação – Monotização de Inquéritos em Meio Escolar. Posteriormente foi enviada uma nota metodológica donde consta um breve enquadramento do estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a descrição dos questionários a utilizar e o procedimento de aplicação dos questionários. Foram ainda enviados os respetivos instrumentos questionários para apreciação por parte da Direção Geral de Educação. Simultaneamente, foi feito enviado para a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) a informação acerca dos questionários a realizar bem como o pedido de informação sobre a proteção de dados pessoais. O parecer CNPD foi o de que não havia necessidade de obter, notificar e abrir processo de proteção de dados, uma vez que os questionários são anónimos.

Após a autorização (vide anexo4) da Direção Geral de Educação procedeu-se ao contacto, via telefone e e-mail com os diretores executivos das cinco escolas secundárias existentes no concelho de Setúbal onde são ministrados os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias. Uma das cinco escolas não aceitou a realização do estudo, pelo que se procedeu à entrega do material para o estudo nas restantes quatro escolas (embora só tenhamos utilizado o material de três escolas.

Em duas escolas o investigador foi o aplicador dos questionários. No entanto, nas outras duas escolas os diretores preferiram que os questionários fossem deixados na escola e aplicados pelos professores diretores de turma, por uma questão de logística. Seguindo-se esta via, o investigador fez uma apresentação dos instrumentos ao professor responsável pela sua distribuição e elaborou um documento (vide anexo 5) com as instruções de aplicação dos testes, referindo que os professores aplicadores deveriam ter em sua posse a pauta de avaliação dos alunos respeitante ao 3º período do 11ºano, para que estes pudessem confirmar as suas notas, caso não se recordassem das mesmas; e outro com indicações e dúvidas que os alunos poderiam ter aquando da realização do questionário MSCEIT (vide anexo).

Todos os alunos tiveram de assinar o consentimento/autorização (vide anexo 6) para a recolha dos dados. A maioria dos alunos por ser menor de idade precisou da autorização do encarregado de educação para a realização dos questionários. Só os alunos que trouxeram as autorizações assinadas puderam participar na investigação.

Os participantes foram informados acerca da natureza do estudo. Este procedimento visa a garantia da compreensão das características do estudo e dos direitos do participante, especialmente o carácter voluntário da participação, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento. Assim, antes da aplicação foram explicados os objetivos da investigação, os seus procedimentos e foi dado espaço caso quisessem colocar alguma dúvida ou questão.

Os questionários foram aplicados na escola em versão papel e lápis pelo investigador, na presença do professor da turma, ou pelos professores diretores de turma. O tempo médio para o preenchimento foi o de uma aula de 90 minutos.

À excepção do NEO-FFI onde foi utilizada a versão portuguesa (Lima e Simões, 2000) gentilmente cedida pela autora, a Professora Doutora Margarida Pedroso de Lima, docente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; os restantes instrumentos MSCEIT e TECA foram traduzidos da versão espanhola para a língua portuguesa para aplicação nesta investigação.

O teste MSCEIT apresenta uma versão portuguesa comercializada pela Multi-Health Systems. No entanto, por se apresentar extremamente dispendioso optou-se pela compra à CEGOC Portugal, representante da TEA Ediciones, da versão espanhola e pela sua tradução. O TECA está disponível na biblioteca universitária de León e foi disponibilizado pela orientadora da tese para a realização do estudo.

A tradução e revisão dos testes (TECA e MSCEIT) foi realizada por dois tradutores. Um é professor e tradutor de espanhol, licenciado em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade de Oviedo e a outra é licenciada pela Universidade Autónoma de Lisboa.

Depois de recolhidos os questionários preenchidos, separados aqueles considerados inválidos, por não terem respondido a um teste ou por terem claramente respondido ao acaso, procedeu-se à sua codificação, lançamento dos dados e respectivas análises, apresentadas de seguida.

5.4. Resultados

5.4.1. Descrição da metodologia estatística

A análise estatística foi realizada com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para Windows.

A consistência interna, ou fiabilidade, dos instrumentos utilizados foi avaliada através do Alfa de Cronbach. Foram considerados valores adequados quando o Alfa de Cronbach foi superior a 0.60 (Hair *et al.*, 2010).

As variáveis em estudo foram caracterizadas através da média (M) e do desvio padrão (DP), com os resultados apresentados na forma M (DP). A normalidade dos dados foi verificada através dos coeficientes de simetria e curtose. Os valores absolutos destes coeficientes foram inferiores a 1 em todas as variáveis, indicando a não existência desvios importantes à normalidade (Marôco, 2011).

Por este motivo, foram utilizados testes paramétricos nas análises realizadas: Teste T de Student para a comparação entre grupos independentes; Coeficiente de

Correlação de Pearson para o estudo da associação entre variáveis contínuas; modelos de regressão linear. No caso dos modelos de regressão linear foram ainda verificados os pressupostos da normalidade dos resíduos, a homogeneidade das variâncias dos resíduos e a ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes (Pestana e Gajreiro, 2008).

Foi considerado o nível de significância de 5% para a tomada de decisão quanto aos resultados dos testes estatísticos.

SIGLAS

M – Média

DP – Desvio-padrão

Md –

p – Valor de significância dos testes estatísticos

r – Coeficiente de Correlação de Pearson

B – Coeficiente de Regressão (não standardizado)

β – Coeficiente de Regressão (standardizado)

VIF – *Variance Inflation Factor*

DESIGNAÇÕES DAS ESCALAS

TECA

- TECA-Total
- TECA-AP (Adoção de Perspetivas)
- TECA-CE (Compreensão Emocional)
- TECA-EE (Stress Empático)
- TECA-AE (Alegria Empática)

NEO-FFI

- NEO-FFI-N (Neuroticismo)
- NEO-FFI-E (Extroversão)
- NEO-FFI-O (Abertura)
- NEO-FFI-A (Amabilidade)
- NEO-FFI-C (Conscienciosidade)

MSCEIT

MSCEIT-CIE (Inteligência Emocional Global)

- MSCEIT-CIEX (Área Inteligência Emocional Experiencial)
 - MSCEIT-CIEP (Componente Perceção Emocional)
 - Faces
 - Paisagens
 - MSCEIT-CIEF (Componente Facilitação Emocional)
 - Facilitação
 - Sensações
- MSCEIT-CIES (Área Inteligência Emocional Estratégica)
 - MSCEIT-CIEC (Componente Compreensão Emocional)
 - Mudanças
 - Combinações
 - MSCEIT-CIEM (Componente Gestão de Emoções)
 - Gerir Emoções
 - Relacionar Emoções
- Itens adicionais
 - MSCEIT-DISP (Dispersão)
 - MSCEIT-PosNeg (Sesgo Positivo-Negativo)

5.4.2. Consistência Interna dos Instrumentos

Nas tabelas 1 e 2 são apresentadas as informações dos itens que compõem cada dimensão das escalas do TECA e do NEO-FFI, a indicação dos itens a inverter, as pontuações mínimas e máximas possíveis e o valor do Alfa de Cronbach.

A escala do TECA global apresentou um nível de consistência interna muito bom com o Alfa de Cronbach igual a 0.842. Quanto às suas dimensões, a consistência interna foi boa nas dimensões TECA-EE (Stress Empático) (Alfa = 0.775) e a TECA-AE (Alegria Empática) (Alfa = 0.787) e razoável nas dimensões TECA-CE (Compreensão Emocional) (Alfa = 0.685) e TECA-AP (Adoção de Perspetivas) (Alfa = 0.673) (Tabela 5.1).

TABELA 5.1– Itens e consistência interna das dimensões do TECA (N = 108).

TECA	Nº itens	Itens	Mínimo - Máximo	Alfa de Cronbach
TECA-AP (Adoção de Perspetivas)	8	6, 11, 15, 17*, 20, 26*, 29, 32*	8 - 40	0.673
TECA-CE (Compreensão Emocional)	9	1, 7*, 10*, 13, 14*, 24, 27, 31, 33	9 - 45	0.685
TECA-EE (Stress Empático)	8	3, 5, 8*, 12*, 18, 23, 28*, 30*	8 - 40	0.775
TECA-AE (Alegria Empática)	8	2, 4, 9, 16, 19, 21*, 22, 25*	8 - 40	0.787
TECA TOTAL	33	-	33 - 165	0.842

* itens com pontuação invertida.

Relativamente às dimensões do NEO-FFI (Tabela 5.2), apenas a dimensão NEO-FFI-O (Abertura) (Alfa = 0.583) apresentou um nível de consistência interna ligeiramente inferior ao que seria desejável. Nas restantes dimensões, os valores de Alfa de Cronbach apontam para níveis de consistência interna bons nas dimensões NEO-FFI-N (Neuroticismo) (Alfa = 0.839), NEO-FFI-C (Conscienciosidade) (Alfa = 0.796) e NEO-FFI-A (Amabilidade) (Alfa = 0.749), e razoável na dimensão NEO-FFI-E (Extroversão) (Alfa = 0.664).

TABELA 5.2 – Itens e consistência interna das dimensões do NEO-FFI (N = 108).

TECA	Nº itens	Itens	Mínimo - Máximo	Alfa de Cronbach
NEO-FFI-N (Neuroticismo)	12	1*, 6, 11, 16*, 21, 26, 31*, 36, 41, 46*, 51, 56	0 - 48	0.839
NEO-FFI-E (Extroversão)	12	2, 7, 12*, 17, 22, 27*, 32, 37, 42*, 47, 52, 57*	0 - 48	0.664
NEO-FFI-O (Abertura)	12	3*, 8*, 13, 18*, 23*, 28, 33*, 38*, 43, 48*, 53, 58	0 - 48	0.583
NEO-FFI-A (Amabilidade)	12	4, 9*, 14*, 19, 24*, 29*, 34, 39*, 44*, 49, 54*, 59*	0 - 48	0.749
NEO-FFI-C (Conscienciosidade)	12	5, 10, 15*, 20, 25, 30*, 35, 40, 45*, 50, 55*, 60	0 - 48	0.796

* itens com pontuação invertida.

Os resultados da pontuação total da escala MSCEIT e das pontuações das suas dimensões (áreas, componentes e ramos) foram recebidos da editora do teste após o envio das respostas individuais dos alunos. As pontuações recebidas para cada aluno foram apuradas de acordo com um resultado padronizado com média 100 e desvio padrão 15.

A cotação foi feita pelo Serviço de Correção on-line da TEA Ediciones de acordo com o sexo e a idade do sujeito (baremos : *de 17 a 19 años varones; de 17 a 19 años mujeres e a partir de 20 años, mujeres*).

5.4.3. Caracterização e Comparação por Género

Nesta secção apresentam-se os resultados do estudo da comparação entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino, quanto às classificações de Matemática A e de Português (Subsecção 4.1), às pontuações do TECA (Subsecção 4.2), do NEO-FFI (Subsecção 4.3) e do MSCEIT (Subsecção 4.4). Para a análise da significância das diferenças foi utilizado o Teste T de Student para amostras independentes.

GÉNERO vs. CLASSIFICAÇÕES

Os alunos do sexo feminino tiveram classificações superiores aos do sexo masculino, tanto a Matemática A com a Português, sendo as diferenças estatisticamente significativas em ambos os casos ($p = 0.003$ e $p < 0.001$, respetivamente). A classificação média das raparigas foi de 14.19 (DP = 3.25) a Matemática A e 14.15 (DP = 2.23) a Português e dos rapazes foi de 12.08 (DP = 4.00) a Matemática A e 12.43 (DP = 2.07) a Português (Tabela 5.3).

TABELA 5.3 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às classificações a Matemática A e Português (N = 108).

CLASSIFICAÇÕES	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
Matemática A	13.23 (3.74)	14.19 (3.25)	12.08 (4.00)	0.003
Português	13.37 (2.32)	14.15 (2.23)	12.43 (2.07)	< 0.001

GÉNERO vs. TECA

Os resultados da comparação das pontuações do TECA (Tabela 4), mostram que os alunos do sexo feminino tiveram pontuações significativamente mais elevadas no TECA total ($p = 0.039$) e nas dimensões Stress Empático ($p = 0.001$) e Alegria Empática ($p = 0.012$). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões Adoção de Perspetivas ($p = 0.461$) e Compreensão Emocional ($p = 0.785$).

TABELA 5.4 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino às dimensões do TECA (N = 108).

TECA	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
TECA TOTAL	114.09 (13.93)	116.61 (13.92)	111.06 (13.47)	0.039
Adoção de Perspetivas	28.59 (4.43)	28.31 (4.49)	28.94 (4.37)	0.461
Compreensão Emocional	31.32 (4.84)	31.44 (4.44)	31.18 (5.32)	0.785
Stress Empático	23.95 (5.97)	25.61 (5.82)	21.96 (5.56)	0.001
Alegria Empática	30.22 (4.73)	31.25 (4.49)	28.98 (4.76)	0.012

GÉNERO vs. NEO-FFI

Relativamente ao NEO-FFI (Tabela 5.5), as raparigas têm médias mais elevadas do que os rapazes em todas as dimensões, no entanto as diferenças apenas são estatisticamente significativas no Neuroticismo ($p < 0.001$) e na Conscienciosidade ($p = 0.005$).

TABELA 5.5 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do NEO-FFI (N = 108).

NEO-FFI	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
Neuroticismo	25.68 (8.15)	28.41 (7.35)	22.39 (7.91)	< 0.001
Extroversão	30.05 (5.45)	30.29 (5.85)	29.76 (4.95)	0.615
Abertura	27.10 (5.38)	27.88 (5.51)	26.16 (5.12)	0.099
Amabilidade	29.29 (6.63)	30.12 (5.80)	28.29 (7.44)	0.153
Conscienciosidade	31.48 (6.51)	33.07 (6.63)	29.57 (5.87)	0.005

GÉNERO vs. MSCEIT

Os resultados da comparação das pontuações do MSCEIT (Tabela 6) mostram que apenas existem diferenças significativas na área MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) ($p = 0.015$), com as raparigas a terem pontuações médias superiores às dos rapazes. Dentro dessa área, as diferenças são significativas na

componente CIEP (Perceção Emocional) ($p = 0.040$) e dentro da componente, as diferenças são significativas na tarefa Paisagens ($p = 0.016$).

Não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) entre os alunos do sexo masculino e feminino em mais nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT.

TABELA 5.6 – Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do MSCEIT (N = 108).

MSCEIT	TOTAL (n = 108) M (DP)	FEMININO (n = 59) M (DP)	MASCULINO (n = 49) M (DP)	TESTE T DE STUDENT (p)
MSCEIT-CIE (TOTAL)	105.16 (12.12)	106.54 (10.70)	103.49 (13.57)	0.194
MSCEIT-CIE X	105.43 (12.43)	108.07 (11.46)	102.24 (12.90)	0.015
MSCEIT-CIE P	107.87 (12.78)	110.17 (11.41)	105.10 (13.87)	0.040
Faces	100.92 (13.51)	100.71 (12.20)	101.16 (15.05)	0.864
Paisagens	109.82 (12.26)	112.39 (10.73)	106.73 (13.36)	0.016
MSCEIT-CIE F	99.95 (9.72)	101.34 (9.16)	98.29 (10.20)	0.104
Facilitação	93.99 (9.27)	94.47 (8.53)	93.41 (10.14)	0.554
Sensações	109.09 (12.84)	110.51 (13.00)	107.39 (12.57)	0.210
MSCEIT-CIE S	103.90 (12.17)	103.59 (11.39)	104.27 (13.17)	0.777
MSCEIT-CIE C	105.20 (12.52)	104.61 (11.84)	105.92 (13.39)	0.591
Mudanças	106.95 (12.66)	106.27 (12.20)	107.78 (13.27)	0.541
Combinações	101.85 (12.59)	101.15 (11.50)	102.69 (13.87)	0.529
MSCEIT-CIE M	101.96 (13.46)	101.44 (12.05)	102.59 (15.09)	0.660
Gerir Emoções	99.94 (12.34)	100.92 (12.48)	98.76 (12.19)	0.367
Relacionar Emoções	103.11 (13.71)	101.54 (12.79)	105.00 (14.65)	0.193
Itens adicionais				
MSCEIT-DISP	103.12 (13.20)	103.69 (13.16)	102.43 (13.36)	0.622
MSCEIT-PosNeg	91.94 (2.78)	91.88 (2.36)	92.00 (3.24)	0.826

5.4.4. Relação entre as dimensões das 3 escalas

Nesta secção apresentam-se os resultados do estudo das correlações entre todas as dimensões dos três instrumentos utilizados: NEO-FFI com TECA; NEO-FFI com MSCEIT; e TECA com MSCEIT. Para o estudo das correlações foi utilizado o coeficiente de Correlação de Pearson (r).

NEO-FFI vs. TECA

O Neuroticismo está positivamente correlacionado com o TECA total ($r = 0.285$; $p < 0.01$) e com as dimensões Stress Empático ($r = 0.425$; $p < 0.01$) e Alegria Empática ($r = 0.289$; $p < 0.01$). A Extroversão apenas se encontra correlacionada com a Alegria Empática ($r = 0.206$; $p < 0.05$). Tanto a Abertura como a Amabilidade têm correlações positivas com o TECA total ($r = 0.382$ e $r = 0.411$; $p < 0.01$) e com as dimensões Adoção de Perspetivas ($r = 0.406$ e $r = 0.425$; $p < 0.01$), Stress Empático ($r = 0.286$ e $r = 0.260$; $p < 0.01$) e Alegria Empática ($r = 0.228$ e $r = 0.424$; $p < 0.01$). A Conscienciosidade apenas se encontra correlacionada com o TECA total ($r = 0.196$; $p < 0.05$) e com a Compreensão Emocional ($r = 0.296$; $p < 0.01$) (Tabela 5.7).

TABELA 5.7 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do TECA (N = 108).

TECA	NEO-FFI				
	Neuroticismo	Extroversão	Abertura	Amabilidade	Conscienciosidade
TECA TOTAL	0.285**	0.135	0.382**	0.411**	0.196*
Adoção de Perspetivas	0.097	0.043	0.406**	0.425**	-0.009
Compreensão Emocional	-0.076	0.121	0.153	0.061	0.296**
Stress Empático	0.425**	0.022	0.286**	0.260**	0.109
Alegria Empática	0.289**	0.206*	0.228**	0.424**	0.144

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

NEO-FFI vs. MSCEIT

O Neuroticismo, a Extroversão e a Conscienciosidade não se encontram correlacionadas com nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT (coeficientes próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). A dimensão Abertura apenas tem correlação positiva com a componente MSCEIT-CIEM ($r = 0.259$; $p < 0.01$) e com a tarefa Gerir

Emoções ($r = 0.312$; $p < 0.01$). A dimensão Amabilidade está positivamente correlacionada com o MSCEIT-CIE (TOTAL) ($r = 0.404$; $p < 0.01$) e com todas as suas áreas e componentes (com exceção dos itens adicionais do MSCEIT) (Tabela 5.8).

TABELA 5.8 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do MSCEIT (N = 108).

MSCEIT	NEO-FFI				
	Neuroticismo	Extroversão	Abertura	Amabilidade	Conscienciosidade
MSCEIT-CIE (TOTAL)	-0.008	0.091	0.155	0.404**	0.137
MSCEIT-CIEX	-0.011	0.104	0.059	0.297**	0.149
MSCEIT-CIEP	-0.040	0.066	-0.011	0.226*	0.135
Faces	-0.055	0.059	-0.022	0.205*	0.095
Paisagens	-0.030	0.010	-0.023	0.147	0.132
MSCEIT-CIEF	0.052	0.080	0.096	0.261**	0.062
Facilitação	-0.047	0.065	0.026	0.148	-0.017
Sensações	0.065	0.046	0.083	0.239*	0.114
MSCEIT-CIES	-0.001	0.066	0.186	0.374**	0.056
MSCEIT-CIEC	-0.041	-0.013	0.040	0.220*	0.099
Mudanças	-0.036	-0.028	-0.057	0.080	0.047
Combinações	-0.048	0.010	0.116	0.265**	0.102
MSCEIT-CIEM	0.023	0.141	0.259**	0.409**	0.021
Gerir Emoções	0.045	0.070	0.312**	0.381**	-0.034
Relacionar Emoções	0.022	0.162	0.170	0.303**	0.033
Itens adicionais					
MSCEIT-DISP	0.003	0.034	-0.148	-0.125	0.056
MSCEIT-PosNeg	0.047	-0.102	-0.041	-0.080	-0.058

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

TECA vs. MSCEIT

A correlação entre o TECA total e o MSCEIT-CIE (TOTAL) é positiva ($r = 0.435$; $p < 0.01$), indicando uma associação entre pontuações elevadas no TECA e pontuações elevadas no MSCEIT. De uma forma geral as correlações entre as dimensões do TECA e as do MSCEIT são positivas e estatisticamente significativas. As exceções são: as correlações da componente MSCEIT-CIEP (e respetivas tarefas) com as dimensões do TECA (apenas é significativa a correlação com a Alegria Empática); as correlações da Compreensão Emocional com MSCEIT-CIEX (área e respetivas componentes e tarefas); as correlações do Stress Empático com as áreas e componentes do MSCEIT (apenas são significativas as correlações com a componente MSCEIT-CIEF e com a tarefa Gerir Emoções); as correlações ente a componente MSCEIT-CIEC e a Alegria Empática. Os itens adicionais do MSCEIT não estão correlacionados com nem com o TECA total nem com nenhuma das suas dimensões (Tabela 5.9).

TABELA 5.9 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do MSCEIT com as dimensões do TECA (N = 108).

MSCEIT	TECA				
	TOTAL	Adoção de Perspetivas	Compreensão Emocional	Stress Empático	Alegria Empática
MSCEIT-CIE (TOTAL)	0.435**	0.413**	0.276**	0.162	0.409**
MSCEIT-CIEX	0.310**	0.260**	0.115	0.178	0.328**
MSCEIT-CIEP	0.155	0.115	0.039	0.093	0.193*
Faces	0.083	0.063	0.015	0.048	0.110
Paisagens	0.130	0.100	0.041	0.083	0.143
MSCEIT-CIEF	0.379**	0.342**	0.140	0.226*	0.367**
Facilitação	0.228*	0.268**	0.053	0.090	0.254**
Sensações	0.280**	0.228*	0.158	0.172	0.232*
MSCEIT-CIES	0.405**	0.431**	0.327**	0.090	0.340**
MSCEIT-CIEC	0.199*	0.193*	0.330**	-0.077	0.164
Mudanças	0.199*	0.138	0.289**	-0.009	0.173
Combinações	0.125	0.176	0.281**	-0.145	0.099
MSCEIT-CIEM	0.431**	0.477**	0.218*	0.173	0.383**
Gerir Emoções	0.390**	0.416**	0.102	0.267**	0.318**
Relacionar Emoções	0.355**	0.417**	0.260**	0.039	0.339**
Itens adicionais					
MSCEIT-DISP	-0.120	-0.181	-0.022	-0.019	-0.138
MSCEIT-PosNeg	-0.021	0.015	0.009	0.017	-0.106

-* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

5.4.5. Relação entre as classificações a Matemática A Português e as diferentes escalas

Nesta secção apresentam-se os resultados do estudo das correlações das classificações de Matemática A e de Português com as dimensões dos três instrumentos utilizados: TECA (Subsecção 6.1); NEO-FFI (Subsecção 6.2); e MSCEIT (Subsecção 6.3). O estudo foi feito considerando o total da amostra e separadamente na amostra feminina e na amostra masculina. Foi utilizado o coeficiente de Correlação de Pearson (r).

CLASSIFICAÇÕES vs. TECA

Das correlações entre as dimensões do TECA e as classificações, apenas as correlações do TECA total ($r = -0.338$; $p < 0.05$) e da dimensão Adoção de Perspetivas ($r = -0.390$; $p < 0.01$) com a classificação de Matemática A, na amostra masculina, são significativamente diferentes de zero. Em ambos os casos as correlações são negativas, indicando que rapazes com pontuações mais baixas no TECA total e na Adoção de Perspetivas tiveram melhores resultados a Matemática A (Tabela 5.10).

Tabela 5.10 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do TECA.

TECA	AMOSTRA TOTAL (N = 108)		FEMININO (n = 59)		MASCULINO (n = 49)	
	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.
TECA TOTAL	-0.129	0.076	-0.061	0.050	-0.338*	-0.063
Adoção de Perspetivas	-0.182	-0.119	0.047	0.014	-0.390**	-0.253
Compreensão Emocional	-0.019	0.126	0.147	0.207	-0.170	0.038
Stress Empático	-0.056	0.131	-0.202	-0.003	-0.109	0.050
Alegria Empática	-0.121	0.040	-0.119	-0.061	-0.208	-0.048

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

CLASSIFICAÇÕES vs. NEO-FFI

Quanto ao NEO-FFI (Tabela 5.11), considerando toda a amostra, observaram-se correlações positivas entre a Abertura e as classificações de Português ($r = 0.274$; $p < 0.01$) e entre a Conscienciosidade e as classificações a Matemática A ($r = 0.204$; $p < 0.05$) e a Português ($r = 0.240$; $p < 0.05$).

Na amostra feminina, tanto as classificações de Matemática A como as de Português estão positivamente correlacionadas com a Abertura ($r = 0.347$ e $r = 0.433$; $p < 0.01$) e com a Conscienciosidade ($r = 0.254$ e $r = 0.242$; $p < 0.01$), indicando que maiores níveis de abertura e conscienciosidade estão associados a melhores resultados, facto não verificado na amostra masculina.

Na amostra masculina apenas a correlação da Amabilidade com a classificação a Matemática A é significativamente diferente de zero ($r = 0.295$; $p < 0.05$). Neste caso a correlação é negativa, indicando que alunos com menor amabilidade têm melhores resultados a Matemática A.

TABELA 5.11 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do NEO-FFI.

NEO-FFI	AMOSTRA TOTAL (N = 108)		FEMININO (n = 59)		MASCULINO (n = 49)	
	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.
Neuroticismo	0.000	0.052	-0.081	-0.089	-0.149	-0.112
Extroversão	-0.012	0.050	0.092	0.027	-0.166	0.045
Abertura	0.105	0.274**	0.347**	0.433**	-0.235	-0.044
Amabilidade	-0.069	0.057	0.124	0.097	-0.295*	-0.086
Conscienciosidade	0.204*	0.240*	0.254*	0.242*	0.015	0.031

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

CLASSIFICAÇÕES vs. MSCEIT

Relativamente às correlações com o MSCEIT (Tabela 5.12), considerando toda a amostra, apenas as pontuações da componente MSCEIT-CIEC ($r = 0.238$; $p < 0.01$), e respetivas tarefas, com a classificação a Matemática A são positivas e significativamente diferentes de zero.

Na amostra feminina, foram positivas e significativas as correlações da dimensão MSCEIT-CIEC tanto com a classificação de Matemática A ($r = 0.333$; $p < 0.01$) como com a classificação de Português ($r = 0.401$; $p < 0.01$). Essas correlações foram sobretudo influenciadas pela tarefa Combinações.

Na amostra masculina apenas existem correlações significativas a Facilitação e as classificações a Matemática A ($r = -0.295$; $p < 0.05$) e a Português ($r = -0.320$; $p < 0.05$), e entre a área MSCEIT-CIES e a classificação a Matemática A ($r = -0.284$; $p < 0.05$).

TABELA 5.12 – Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do MSCEIT.

MSCEIT	AMOSTRA TOTAL (N = 108)		FEMININO (n = 59)		MASCULINO (n = 49)	
	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.	MAT. A	PORT.
MSCEIT-CIE (TOTAL)	-0.068	0.071	0.101	0.027	-0.271	0.026
MSCEIT-CIEX	-0.079	-0.041	-0.080	-0.198	-0.221	-0.079
MSCEIT-CIEP	-0.063	-0.033	-0.163	-0.252	-0.097	0.024
Faces	-0.103	-0.128	-0.128	-0.235	-0.083	-0.024
Paisagens	-0.038	0.002	-0.165	-0.220	-0.067	0.039
MSCEIT-CIEF	-0.070	-0.061	0.009	-0.086	-0.236	-0.182
Facilitação	-0.112	-0.117	0.061	0.003	-0.295*	-0.320*
Sensações	0.038	0.018	-0.024	-0.136	0.033	0.113
MSCEIT-CIES	-0.066	0.146	0.203	0.219	-0.284*	0.114
MSCEIT-CIEC	0.025	0.238**	0.333**	0.401**	-0.212	0.137
Mudanças	0.029	0.224*	0.185	0.274*	-0.076	0.256

Combinações	0.019	0.193*	0.381**	0.426**	-0.241	0.029
MSCEIT-CIEM	-0.128	0.007	0.002	-0.042	-0.217	0.094
Gerir Emoções	-0.094	0.064	-0.044	0.020	-0.206	0.052
Relacionar Emoções	-0.136	-0.022	0.034	-0.083	-0.224	0.152
Itens adicionais						
MSCEIT-DISP	-0.069	-0.006	-0.317*	-0.181	0.136	0.173
MSCEIT-PosNeg	0.052	0.095	0.077	0.246	0.048	-0.012

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

5.4.6. Modelos de Regressão

Nesta secção são apresentados os resultados dos modelos de regressão linear para a identificação dos fatores com influência nos resultados escolares. Foram construídos dois modelos de regressão linear múltipla: um com a classificação de Matemática A como variável dependente (Subsecção 7.1) e outro com a classificação de Português como variável dependente (Subsecção 7.2). Em ambos os modelos foram consideradas como variáveis independentes as 4 dimensões do TECA, as 5 dimensões do NEO-FFI e as 4 componentes do MSCEIT. De forma a obter resultados ajustados ao género e à idade, estas duas variáveis foram também incluídas como variáveis independentes.

Os pressupostos para a realização da regressão linear múltipla foram verificados e atendidos nos modelos conduzidos (normalidade dos resíduos, homogeneidade das variâncias dos resíduos, ausência de multicolinearidade) (Vide anexo 6).

Matemática A

Na Tabela 13 apresentam-se os resultados do modelo de regressão linear para o estudo dos fatores que influenciam as classificações de Matemática A. O modelo é significativo ($F_{(15,92)} = 3.386$; $p < 0.001$) e explica 35.6% ($R^2 = 0.356$) da variabilidade das classificações de matemática A.

Entre as dimensões do TECA, do NEO-FFI e do MSCEIT, as únicas que têm influência estatisticamente significativa nas classificações de Matemática A são a NEO-FFI-Conscienciosidade ($B = 0.147$; $\beta = 0.256$; $p = 0.009$) e a NEO-FFI-Abertura ($B = 0.135$; $\beta = 0.194$; $p = 0.054$) (no caso da Abertura no limite da significância estatística). Em

ambos os casos o efeito é positivo, indicando que alunos com mais conscienciosidade e com mais abertura têm melhores resultados a Matemática A.

Nenhuma das dimensões do TECA e das componentes do MSCEIT têm influência significativa nas classificações de Matemática A.

TABELA 5.13 – Modelo de regressão considerando a classificação a Matemática A como variável dependente (N = 108).

Variáveis independentes	Coefficiente não estandardizado (B)	Erro-padrão	Coefficiente estandardizado (β)	Valor de significância (p)
<i>(Constante)</i>	67.731	11.781		
Género (Feminino)	1.924	0.781	0.257	0.016
Idade	-3.073	0.641	-0.443	< 0.001
TECA - Adoção de Perspetivas	-0.034	0.112	-0.040	0.762
TECA - Compreensão Emocional	-0.095	0.083	-0.123	0.256
TECA - Stress Empático	-0.083	0.069	-0.132	0.234
TECA - Alegria Empática	0.025	0.100	0.032	0.798
NEO-FFI - Neuroticismo	-0.004	0.050	-0.008	0.941
NEO-FFI - Extroversão	0.054	0.073	0.079	0.458
NEO-FFI - Abertura	0.135	0.069	0.194	0.054
NEO-FFI - Amabilidade	-0.049	0.062	-0.087	0.427
NEO-FFI – Conscienciosidade	0.147	0.055	0.256	0.009
COMPONENTE MSCEIT-CIEP	-0.053	0.030	-0.181	0.084
COMPONENTE MSCEIT-CIEF	-0.009	0.040	-0.024	0.818
COMPONENTE MSCEIT-CIEC	0.046	0.031	0.154	0.139
COMPONENTE MSCEIT-CIEM	-0.040	0.030	-0.142	0.187
MODELO: $F_{(15,92)} = 3.386$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.356$				

Português

Na Tabela 5.14 apresentam-se os resultados do modelo de regressão linear para o estudo dos fatores que influenciam as classificações de Português. O modelo é significativo ($F_{(15,92)} = 5.568$; $p < 0.001$) e explica 47.6% ($R^2 = 0.476$) da variabilidade das classificações de Português.

Entre as dimensões do TECA, do NEO-FFI e do MSCEIT, as únicas que têm influência estatisticamente significativa nas classificações de Português são a NEO-FFI-Abertura ($B = 0.137$; $\beta = 0.318$; $p = 0.001$), a NEO-FFI-Conscienciosidade ($B = 0.061$; $\beta = 0.170$; $p = 0.053$), a componente MSCEIT-CIEP ($B = -0.037$; $\beta = -0.206$; $p = 0.030$) e a componente MSCEIT-CIEC ($B = 0.068$; $\beta = 0.369$; $p < 0.001$) (no caso da Conscienciosidade no limite da significância estatística). No caso da NEO-FFI-Abertura, da NEO-FFI-Conscienciosidade e da componente MSCEIT-CIEC o efeito é positivo, indicando que alunos com pontuações mais elevadas nestas escalas têm melhores resultados a Português. A componente MSCEIT-CIEP têm influência negativa, ou seja, alunos com pontuações mais elevadas nesta componente têm piores resultados a Português.

TABELA 5.14 – Modelo de regressão considerando a classificação a Português como variável dependente (N = 108).

Variáveis independentes	Coefficiente não estandardizado (B)	Erro-padrão	Coefficiente estandardizado (β)	Valor de significância (p)
<i>(Constante)</i>	35.544	6.582		
Género (Feminino)	1.446	0.436	0.312	0.001
Idade	-1.516	0.358	-0.353	< 0.001
TECA - Adoção de Perspetivas	-0.109	0.063	-0.208	0.084
TECA - Compreensão Emocional	0.002	0.047	0.003	0.974
TECA - Stress Empático	0.026	0.039	0.067	0.502
TECA - Alegria Empática	0.043	0.056	0.088	0.441
NEO-FFI - Neuroticismo	-0.021	0.028	-0.072	0.469
NEO-FFI - Extroversão	0.019	0.041	0.044	0.645

NEO-FFI - Abertura	0.137	0.039	0.318	0.001
NEO-FFI - Amabilidade	-0.013	0.035	-0.037	0.708
NEO-FFI – Conscienciosidade	0.061	0.031	0.170	0.053
COMPONENTE MSCEIT-CIEP	-0.037	0.017	-0.206	0.030
COMPONENTE MSCEIT-CIEF	-0.024	0.022	-0.100	0.291
COMPONENTE MSCEIT-CIEC	0.068	0.017	0.369	< 0.001
COMPONENTE MSCEIT-CIEM	-0.017	0.017	-0.100	0.304

MODELO: $F_{(15,92)} = 5.568$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.476$

5.6. Limitações

Por mais que o investigador se esforce para que os seus estudos tenham relevância académica e prática, não se deve esquecer nem deixar de destacar as limitações que podem ser encontradas nas pesquisas.

Uma das limitações que a este estudo podem ser apresentadas prende-se com a utilização de dois instrumentos (MSCEIT e TECA) aferidos à população espanhola e que apenas foram traduzidos e não adaptados à população portuguesa. O instrumento MSCEIT apresenta uma versão portuguesa, não comercializada em Portugal, muito dispendiosa e que, apesar disso, utiliza como amostra de referência, para a cotação dos itens a partir das percentagens de escolhas na população, uma amostra maioritariamente americana. Por estes motivos se optou pela versão espanhola do MSCEIT. Esta versão, além de ser menos dispendiosa toma como amostra de referência a população espanhola, podendo a nosso ver, e dada a proximidade física e cultural com Portugal apresentar menos enviesamentos decorrentes de especificidades culturais.

Optando-se pela tradução destes dois instrumentos para o português não podemos deixar de referir outro aspeto passível de introduzir enviesamento no estudo e que se prende com a tradução realizada. Os termos respeitantes a emoções são relativamente difíceis de traduzir, por apresentarem diferentes sinónimos que em maior ou menor grau podem expressar aquilo que se pretende. Relativamente à tradução realizada, a tradução de “enojo” foi aquela que maior dificuldade nos suscitou.

Outro aspeto que poderemos referir como limitação do estudo refere-se ao grau de desejabilidade social que possa estar presente quando se utilizam provas de autorrelato, neste caso com adolescentes (TECA e NEO-FFI).

A aplicação dos questionários aos alunos pelos professores de turma, e não pelo investigador, poderá constituir-se como outra limitação do estudo. O nível de empenhamento dos alunos na realização dos testes poderá diminuir quando é o professor o aplicador dos mesmos. Além disso, a recolha dos dados foi feita numa única aplicação, numa aula de 90 minutos o que se torna exaustivo para os alunos. Este dado verificou-se nos questionários aplicados pelos professores onde alguns alunos desistiram a meio e outros optaram por selecionar no questionário TECA a opção 3 numa escala de 1 a 5 (estes questionários não foram validados). Uma forma de contornar esta situação seria fazer a aplicação dos instrumentos em duas sessões.

CAPÍTULO 6: Discussão e Conclusões

6.1. Discussão dos resultados

Neste capítulo apresenta-se uma discussão à volta dos resultados obtidos relacionando-os com os aspetos da fundamentação teórica selecionada e definida para a realização deste trabalho.

O objetivo principal e que motivou esta investigação foi o de perceber de que forma a personalidade, a inteligência emocional e as diferenças de géneros poderão estar relacionadas com o rendimento académico dos alunos.

Quer a personalidade, quer a inteligência emocional ou as diferenças de género sejam na literatura como apresentando relação preditiva com o rendimento escolar. Contudo, em nenhum estudo por mim analisado se procurou perceber a relação entre estas três variáveis e o rendimento dos alunos, mais concretamente as classificações escolares a Matemática e a Português.

Tendo em conta a revisão bibliográfica efetuada acerca da Personalidade considerou-se pertinente utilizar neste estudo o modelo dos cinco fatores (FFM) por se enquadrar nas novas correntes epistemológicas do estudo da personalidade e permitir uma análise global da mesma.

Este modelo, de acordo com Lima e Simões (2000:362-366), apresenta-se como um conjunto útil de dimensões com uma utilidade preditiva e descritiva importante, proporcionando uma boa resposta à questão da estrutura da personalidade. Na atualidade, no terreno, o estudo da personalidade com o modelo dos cinco fatores prevalece sobre outros modelos.

Para medição da Inteligência Emocional optou-se pelo modelo inteligência emocional como aptidão de Mayer e Salovey. Os modelos mistos têm originado alguma controvérsia por se considerar que incluem aspetos da personalidade, não constituindo, dessa forma uma inteligência *per se*, uma inteligência única, que use as emoções e se beneficie delas, ou seja, uma habilidade mental.

Na opinião de Davies e Colaboradores (1998 citado por Hedlund e Sternberg, 2002:118 In Bar-On e Parker, 2002) se sob a égide da inteligência emocional se explicarem fatores de personalidade e de capacidade cognitiva geral esta pode vir a representar um conceito bastante limitado.

Para Salovey e Mayer (Mayer, Salovey e Caruso, 1999 *cit in* McCrae, 2002:199), os modelos mistos ao misturarem aptidões com características da personalidade são muito difíceis de avaliar.

Neste sentido, diferentes investigadores (Lopes et al.,2003 e Roberts, Zeidner e Matthews, 2001 *cit in* Woyciekoski e Hutz, 2009, s.p.) consideram que a validade discriminante do MSCEIT em relação a constructos de personalidade é evidente, tal como têm demonstrado diferentes estudos que apontam que as correlações do MEIS ou do MSCEIT e medidas de traços de personalidade raramente superam 0,30.

Para a medição da empatia optou-se pelo TECA por ser um instrumentos adequado à faixa etária dos sujeitos da amostra, por não ser muito extenso e apresentar correlações com outros questionários que se propõem medir o constructo. O instrumento demonstrou relação com os critérios estabelecidos no sentido esperado: relação negativa com agressividade e relação positiva com a rede social e inteligência emocional percebida (López-Pérez e Fernández-Pinto, 2009). A análise global ao questionário apresentou correlações significativas entre a totalidade do testes e as provas de traços de personalidade, bem como com as provas de Inteligência Emocional e Interpessoal.

A análise à consistência interna ou fiabilidade dos instrumentos, foi realizada pela avaliação através do Alfa de Cronbach. Executou-se este procedimento para os testes TECA e NEO-FFI mas não se pode aplicar o procedimento ao questionário MSCEIT uma vez que a cotação dos resultados foi feita pela editora do teste (TEA Ediciones). A cotação foi feita pelo Serviço de Correção on-line da TEA Ediciones de acordo com o sexo e a idade do sujeito (*baremos : de 17 a 19 años varones; de 17 a 19 años mujeres e a partir de 20 años, mujeres*).

Os níveis de consistência interna do questionário TECA revelaram-se como muito bons (0.842). Em relação ao questionário NEO-FFI os níveis de consistência

interna verificados situaram-se no bom para as dimensões Conscienciosidade (0.796), Neuroticismo (0.839) e Amabilidade (0.749). As dimensões Abertura (0.583) e Extroversão (0.664) apresentaram resultados inferiores, no entanto aceitáveis.

Indo ao encontro do nosso primeiro objetivo específico: ***estabelecer relação entre determinadas dimensões da personalidade e uma melhor evolução psicossocial e académica***; podemos verificar (vide tabela ----) que existem determinadas dimensões da personalidade mais relacionadas quer com o teste de empatia (TECA) quer com o teste de Inteligência Emocional (MSCEIT) ou com as classificações escolares.

Quando analisamos a dimensão Amabilidade verificamos que esta se relaciona positivamente com o MSCEIT-CIE (pontuação total) ($r = 0.404$; $p < 0.01$) e as suas áreas e componentes. Esta dimensão também se apresenta correlacionada com o TECA Total ($r=0.411$) e as dimensões Adoção de Perspetivas $r = 0.425$; Stress Empático ($r = 0.260$; $p < 0.01$) e a Alegria Empática ($r = 0.424$; $p < 0.01$). Contudo, para a dimensão Amabilidade não são verificadas correlações estatisticamente significativas com as classificações a Matemática A e Português, quando considerado o total da amostra ou as classificações dos alunos do género feminino. Na amostra masculina correlação da Amabilidade com a classificação a Matemática A é significativamente diferente de zero ($r = 0.295$; $p < 0.05$). Neste caso a correlação é negativa, indicando que alunos com menor amabilidade têm melhores resultados a Matemática A.

Em relação à dimensão Abertura, esta apresenta correlação positiva e estatisticamente significativa com a componente MSCEIT-CIEM ($r = 0.259$; $p < 0.01$) e com a tarefa Gerir Emoções ($r = 0.312$; $p < 0.01$). Com o teste TECA a correlações são com a pontuação total TECA ($r = 0.382$ $p < 0.01$), com a Adoção de Perspetivas ($r = 0.406$ $p < 0.01$), com o Stress Empático ($r = 0.286$ $p < 0.01$) e com Alegria Empática ($r = 0.228$ $p < 0.01$). No que diz respeito às classificações escolares, considerando toda a amostra, observaram-se correlações positivas entre a Abertura e as classificações de Português ($r = 0.274$; $p < 0.01$). Na amostra feminina, tanto as classificações de Matemática A como as de Português estão positivamente correlacionadas com a Abertura ($r = 0.347$ e $r = 0.433$; $p < 0.01$).

A dimensão Neuroticismo não apresentou correlação estatisticamente significativa com nenhuma das áreas, componente ou tarefas do MSCEIT (coeficientes

próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). Em relação ao TECA podem-se verificar correlações positivas com a sua pontuação total ($r = 0.285$; $p < 0.01$) e com as dimensões Stress Empático ($r = 0.425$; $p < 0.01$) e Alegria Empática ($r = 0.289$; $p < 0.01$). Esta dimensão não apresentou correlação estatisticamente significativa com as classificações dos alunos.

No que diz respeito à dimensão Extroversão esta não apresenta correlação com nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT (coeficientes próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). A Extroversão apenas se encontra correlacionada com a Alegria Empática ($r = 0.206$; $p < 0.05$). Esta dimensão também não apresenta correlações estatisticamente significativas com as classificações dos alunos.

A Conscienciosidade não se encontram correlacionada com nenhuma das áreas, componentes ou tarefas do MSCEIT (coeficientes próximos de zero e não significativos: $p > 0.05$). Apenas se encontra correlacionada com o TECA total ($r = 0.196$; $p < 0.05$) e com a Compreensão Emocional ($r = 0.296$; $p < 0.01$). No que diz respeito às classificações escolares considerando toda a amostra, esta dimensão apresentou correlação com as classificações a Matemática A ($r = 0.204$; $p < 0.05$) e a Português ($r = 0.240$; $p < 0.05$). Considerando-se a amostra feminina verificaram-se correlações ($r = 0.254$ e $r = 0.242$; $p < 0.01$) quer com as classificações de Matemática A como as de Português. estão, indicando que maiores níveis de abertura e conscienciosidade estão associados a melhores resultados,

De um modo geral podemos constatar que as dimensões da personalidade que apresentam correlações estatisticamente significativas com as classificações escolares são a Abertura, a Amabilidade e a Conscienciosidade.

A análise da dimensão Amabilidade caracterizada por ser a dimensão das tendências interpessoais e do altruísmo apresentou correlação com todas as dimensões do MSCEIT e do TECA e de forma mais significativa com componentes deste último que traduzem a capacidade de se colocar no lugar do outro, tolerância nas relações interpessoais (AP), capacidade de se ligar emocionalmente ao outro sendo sensível às emoções negativas deste (EE) e capacidade de partilhar das emoções positivas do outro (AE). Uma boa capacidade de relacionamento interpessoal não revela, no entanto, correlação estatisticamente positiva com as classificações escolares. Constando-se, no

entanto, correlação negativa quando analisadas as classificações dos estudantes do sexo masculino a Matemática A (quanto menor a amabilidade maiores seriam as classificações dos alunos). Este dado não é corroborado por diferentes estudos (Akomolafe,2013; Komarraju et al.,2009; Pérez et al.,2005) que consideraram a capacidade preditiva da Amabilidade no rendimento escolar.

A abertura define-se pela procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, pela tolerância e exploração do que não é familiar. Esta dimensão correlacionou-se com a componente do MSCEIT-CIEM (Gestão de Emoções) que implica a capacidade de trabalhar com os sentimentos de forma reflexiva em vez de atuar sobre eles sem pensar e com a pontuação total do TECA e, mais significativamente, com as suas escalas Adoção de Perspetivas (AP), Stress Empático (EE) e Alegria Empática (AE). Esta dimensão correlacionou-se positivamente apenas com as classificações dos alunos a Português, quando tomada a amostra no seu todo. Na amostra feminina correlacionou-se com ambas as disciplinas. Assim quanto maior abertura à experiência, capacidade de gestão emocional e empatia maiores serão as classificações apresentadas.

A Conscienciosidade que se caracteriza pelo nível de motivação e persistência do indivíduo na realização das suas tarefas ou objetivos, não apresentou, no nosso estudo correlação com o MSCEIT. As correlações verificadas são com a pontuação total do TECA salientando-se a Compreensão Emocional (CE) que se caracteriza pela capacidade de conhecer os estados emocionais, as intenções verbais e não verbais dos outros. Esta dimensão correlacionou-se com as classificações a Matemática A e a Português. Podemos dizer que quanto maior a Conscienciosidade maior os índices de empatia e compreensão emocional maiores serão as classificações dos alunos.

A relevância da Conscienciosidade na predição do rendimento escolar encontra-se bastante documentada em diferentes estudos (Akomolafe, 2013; Conrad,2005; Feyter et al.,2012; Komarraju et al.,2009;).

Relativamente ao segundo objetivo específico da nossa investigação: ***estabelecer relação entre uma maior inteligência emocional e um melhor rendimento académico***, a análise das correlações entre as classificações obtidas pelos alunos a Matemática A e Português não indicaram correlação com o MSCEIT-CIE (escala global). É verificada

correlação entre as pontuações da componente MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) ($r = 0.238$; $p < 0.01$) e respetivas tarefas (Mudanças e Combinações) e os resultados dos alunos a Matemática A. Esta correlação permite-nos perceber que a os alunos que apresentam melhores classificações a Matemática A apresentam maior capacidade em compreender a complexidade dos significados emocionais e para combinar emoções (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

Em relação ao TECA não foram registadas correlações estatisticamente significativas com as classificações escolares dos alunos. Assim, a empatia não se apresenta no nosso estudo com capacidade preditiva em relação às classificações escolares dos alunos.

O terceiro objetivo específico estabelecido para esta investigação prendeu-se com: ***perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo masculino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português.***

A análise dos resultados entre MSCEIT e m relação ao sexo masculino permitiu constatar que os alunos do sexo masculino tiveram médias mais altas na área MSCEIT-CIES (Inteligência Emocional Estratégica) ($M = 104.27$) do que na área MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) ($M = 102.24$). Na análise das pontuações por componentes podem-se verificar médias mais altas na MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) ($M = 105.92$) e MSCEIT-CIEP (Perceção Emocional) ($M = 105.10$), seguindo-se a MSCEIT-CIEM (Gestão de Emoções) ($M = 102.59$) e por último a componente MSCEIT-CIEF (Facilitação Emocional) ($M = 98.29$).

Estes dados indicam-nos em primeiro lugar que a área Inteligência Emocional Estratégica que se traduz pela capacidade do sujeito para compreender a informação emocional e para utilizá-la estrategicamente tendo em conta o seu planeamento e autogestão; é a que melhor enquadra a nossa amostra referente ao sexo masculino. Os valores elevados em MSCEIT-CIEC (componente da área MSCEIT-CIES) reforçam esta constatação. Os valores mais baixos em Facilitação emocional revelam menor capacidade para usar as emoções para melhorar o pensamento, raciocinar e tomar decisões.

Relativamente às classificações escolares, podemos verificar pela análise dos dados, que a componente MSCEIT- CIEF (Facilitação Emocional), mais concretamente a tarefa Facilitação, se relaciona significativamente com as classificações obtidas pelos alunos a Matemática A ($r = -0.295$; $p < 0.05$) e Português ($r = -0.320$; $p < 0.05$). Estes dados revelam que quanto maior for a capacidade dos sujeitos do sexo masculino de utilizar as emoções para melhorar o pensamento, facilitar a atividade cognitiva, tomar decisões e resolver problemas de forma criativa; maior será o seu desempenho escolar nesta disciplina.

A Área MSCEIT-CIES (área estratégica) compreendendo as componentes Compreensão Emocional (CIEC) e Gestão Emocional (CIEM) apresentam correlação com a classificação dos alunos a Matemática A ($r = -0.284$; $p < 0.05$). Estes dados revelam que quanto mais hábil for o indivíduo do sexo masculino em compreender a informação emocional e em utilizá-la estrategicamente tendo em conta o seu planeamento e autogestão, maiores se apresentam os seus resultados na disciplina de Matemática A.

Pela análise dos dados da amostra, respeitante ao TECA, podemos verificar que o valor total do TECA ($r = -0.338$; $p < 0.05$) e a componente Adoção de Perspetivas ($r = -0.390$; $p < 0.01$) se relacionam negativamente. Estes dados indicam-nos que ter empatia não exerce influência significativa ao nível das classificações escolares verificando-se, no entanto que quanto menor é a empatia (TECA total) e a componente AP maiores são os resultados dos indivíduos do sexo masculino a Matemática A.

No objetivo 4 deste trabalho procuramos, de forma análoga ao objetivo anterior, pretendemos ***Perceber as diferenças significativas em Inteligência Emocional no sexo feminino e a sua relação com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática A e Português.***

A análise dos resultados do MSCEIT em relação ao sexo feminino permitiu constatar que, entre os alunos do sexo feminino as pontuações médias foram mais elevadas na área MSCEIT-CIEX ($M = 108.07$) do que na área MSCEIT-CIES ($M = 103.59$). Quando analisadas as pontuações por componente, nas estudantes do sexo feminino as médias foram mais elevadas na componente MSCEIT-CIEP ($M = 110.17$),

seguindo-se a MSCEIT-CIEC ($M = 104.61$) e por último as componentes MSCEIT-CIEM ($M = 101.44$) e MSCEIT-CIEF ($M = 101.34$).

Daqui se pode concluir que a área da Inteligência Emocional Experiencial, que se refere à capacidade do sujeito para perceber a informação emocional e relacioná-la com outras sensações e ao modo como essa capacidade é utilizada; é aquela que melhor enquadra os alunos do sexo feminino.

Os resultados obtidos indicam correlações positivas e significativas na dimensão MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional), nomeadamente a na tarefa combinações, com as classificações a Matemática A ($r = 0.333$; $p < 0.01$) e Português ($r = 0.401$; $p < 0.01$). Deste modo, no nosso estudo a Inteligência Emocional medida pelo MSCEIT apenas apresenta capacidade preditiva em relação ao rendimento escolar do sexo feminino na dimensão de Compreensão Emocional, revelando que as raparigas com maior capacidade autoconhecimento emocional com maior capacidade para reconhecer, compreender as emoções e transições emocionais empregando-as adequadamente em diferentes situações (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

No que diz respeito à empatia medida pelo TECA não se verificaram correlações estatisticamente significativas. Ter empatia não se apresenta como preditor do desempenho académico das estudantes do sexo feminino.

Fazendo uma breve síntese do que aqui foi exposto as dimensões da personalidade que se relacionam mais diretamente com uma maior evolução psicossocial e académica são, de forma mais evidente a Conscienciosidade e a Abertura.

A inteligência emocional não apresenta correlação ao nível da sua escala global com o rendimento académico dos estudantes. Verifica-se correlação mais significativa na componente MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) e respetivas tarefas (Mudanças e Combinações) apenas com os resultados a Matemática A.

Estes dados corroboram os estudos analisados (e que aqui foram documentados) acerca da capacidade preditiva da inteligência emocional em relação à performance escolar. De acordo com Morales e López-Zafra (2009:71-72):

Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT) han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera&Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day e Catano (2000), Bachard (2003) y Austin, Evans, Goldwater&Potter (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.”

O resultado da comparação das pontuações do MSCEIT por sexo revelam que as únicas diferenças estatisticamente significativas que o nosso estudo indica prendem-se com a área MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) onde as raparigas apresentam pontuações médias superiores às dos rapazes. As diferenças tornam-se mais acentuadas quando analisada a componente dessa área – a CIEP (Percepção Emocional) e, dentro desta a tarefa Paisagens. Podemos dizer deste modo que as estudantes do sexo feminino se apresentam mais competentes que os estudantes do sexo masculino na capacidade para perceber, responder e utilizar a informação emocional (sem que necessariamente a compreendam). Estas são mais capazes de identificar emoções em si e nos outros, assim como em objetos, em obras de arte, na música, em textos ou perante outros estímulos (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

Este dado é corroborado por Extremera, Fernández-Berrocal e Salovey (2006:31) indicando que diferentes pesquisas documentaram que as mulheres apresentam maiores habilidades em termos emocionais que os homens, incluindo leitura de expressões faciais, compreender pistas não-verbais, (Hall, 1984; Rotter e Rotter, 1988), uso de vocabulário emocional (Fivush et al., 2000) ou na memória emocional (Bloise e Johnson, 2007).

Tendo em conta as classificações escolares, enquanto nos estudantes do sexo masculino é verificada correlação maior na tarefa Facilitação (integra a componente MSCEIT- CIEF) e as classificações a Português e Matemática; nas raparigas verifica-se correlação entre MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) na tarefa de combinações e os resultados nestas duas disciplinas. Assim, no caso dos estudantes do sexo masculino, quanto maior for capacidade dos sujeitos para utilizar as emoções para melhorar o pensamento, facilitar a atividade cognitiva, tomar decisões e resolver problemas de forma criativa; maior será o seu desempenho, rendimento escolar. No caso das

raparigas, uma maior capacidade de autoconhecimento emocional, para reconhecer, compreender as emoções e transições emocionais empregando-as adequadamente em diferentes situações traduz-se em melhor rendimento académico (Extremera e Fernández-Berrocal, 2009).

Bar-On (2002:268) também indica que embora possam não ser verificadas diferenças entre o sexo masculino e feminino com relação à competência emocional, “as mulheres são mais conscientes das emoções [...] os homens parecem ter mais autorrespeito, são mais independentes, lidam melhor com o stress, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais otimistas que as mulheres”.

Em relação ao TECA não foram registados resultados estatisticamente positivos que pudessem indicar a capacidade preditiva da empatia em relação às classificações das estudantes do sexo feminino a Matemática A e Português.

A única relação estatística encontrada foi negativa quando se correlacionaram os resultados do TECA com as classificações escolares dos estudantes do sexo masculino. Aqui o valor total do TECA e o valor na componente Adoção de Perspetivas correlacionam-se negativamente com as classificações dos estudantes na disciplina de Matemática, indicando que quanto menor a empatia maiores os resultados a Matemática A. Neste sentido, podemos dizer que, de certa forma, a empatia geral e a capacidade imaginativa para se colocar no lugar do outro, ser tolerante nas relações interpessoais e ter capacidade para adaptar a sua forma de pensar a diferentes situações (aspetos da componente Adoção de Perspetivas) contrastam com o rigor e a exatidão da disciplina da Matemática A.

No entanto, quando analisado em relação ao género os resultados do TECA permitiram-nos comprovar que os estudantes do sexo feminino apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no TECA pontuação total ($p = 0.039$) e nas dimensões Stress Empático ($p = 0.001$) e Alegria Empática ($p = 0.012$) que os estudantes do sexo masculino. De acordo com os dados apresentados podemos concluir que as mulheres apresentam maior empatia que os homens, são mais emotivas, apresentam maior capacidade para se ligar emocionalmente ao outro e de ficar felizes

com o êxito ou com os acontecimentos positivos que envolvem o outro (Fernández & López, 2007).

6.2. Conclusões

Chegámos ao momento de refletir e tecer considerações acerca do trabalho a que nos propusemos e as conclusões a que chegámos.

Objetivámos Perceber se existe e se é significativa a relação entre personalidade, inteligência emocional e diferenças de género no rendimento escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) das escolas públicas do Concelho de Setúbal (Portugal).

Para tal debruçamo-nos na análise das variáveis Personalidade, Inteligência Emocional e Rendimento escolar de forma a dar corpo teórico e consistência ao estudo empírico que seria levado a cabo. Os instrumentos selecionados para a realização do estudo (NEO-FFI e MSCEIT) tiveram em conta a análise teórica desenvolvida.

Após feita a análise e discussão dos dados podemos tecer algumas considerações, tendo em conta os objetivos traçados:

- As dimensões da personalidade que se relacionam mais diretamente com uma maior evolução psicossocial e académica são, de forma mais evidente a Conscienciosidade e a Abertura, tal como também é documentado na literatura;
- Contrariamente ao que seria esperado, a inteligência emocional não apresenta correlação em pontuação total com o rendimento académico dos estudantes. Verifica-se correlação mais significativa na componente MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) e respetivas tarefas (Mudanças e Combinações) apenas com os resultados a Matemática A.
- Os alunos do sexo masculino, apresentam médias mais elevadas na área da Inteligência Emocional MSCEIT-CIES (Inteligência Emocional Estratégica) o que se traduz pela capacidade do sujeito para compreender a informação emocional e para utilizá-la estrategicamente, tendo em conta o seu planeamento e autogestão. Relativamente às classificações escolares, verifica-se maior

correlação na tarefa Facilitação (integra a componente MSCEIT- CIEF) e as classificações a Português e Matemática. Neste sentido, quanto maior for capacidade dos sujeitos para utilizar as emoções para melhorar o pensamento, facilitar a atividade cognitiva, tomar decisões e resolver problemas de forma criativa; maior será o seu desempenho, rendimento escolar.

- As estudantes do sexo feminino apresentaram no nosso estudo médias mais elevadas na área da Inteligência Emocional MSCEIT-CIEX (Inteligência Emocional Experiencial) ($M = 108.07$) que se refere à capacidade do sujeito para perceber a informação emocional e relacioná-la com outras sensações e ao modo como essa capacidade é utilizada. Em relação aos resultados escolares, verifica-se correlação entre MSCEIT-CIEC (Compreensão Emocional) na tarefa de combinações e os resultados a Matemática A e Português. Neste sentido, uma maior capacidade de autoconhecimento emocional, uma maior capacidade para reconhecer, compreender as emoções e transições emocionais empregando-as adequadamente em diferentes situações traduz-se em melhor rendimento académico.

De um modo geral podemos dizer que no nosso estudo foram verificadas relações significativas entre algumas dimensões da personalidade e as classificações escolares dos alunos a Matemática A e Português. Em relação à Inteligência Emocional não se verificou uma relação entre a pontuação total do teste mas sim algumas componentes e tarefas que se destacaram por apresentar relação mais forte com as classificações escolares. Rapazes e raparigas apresentaram diferentes características em Inteligência Emocional ou empatia estando estas correlacionadas com as suas classificações escolares.

CAPÍTULO 7: Futuras Investigações

As limitações deste estudo levantam diretamente uma série de pistas para prosseguir com novas investigações, nomeadamente ao nível da amostragem, da aplicação dos instrumentos de medida e da tradução dos mesmos.

Em relação à amostragem sugerir-se-ia a replicação deste estudo numa amostra maior de estudantes. A aplicação dos instrumentos, tal como se sugeriu nas limitações, poderá ser realizada em duas sessões, no sentido de se reduzir o efeito cansaço e na presença do investigador, procurando-se desta forma um maior empenho no preenchimento dos mesmos.

Seria porventura interessante, além da replicação do presente estudo numa amostra maior de alunos, estudar estas variáveis em núcleos rurais e comparar esses dados com o do presente estudo, de forma a ressaltar questões culturais.

Outra linha de aplicação poderia ser a replicação do estudo em escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) onde os alunos apresentam inúmeras carências económicas, afetivas, culturais, procurando-se analisar a influência que o meio socioeconómico poderá ter no estudo destas variáveis.

Seria também interessante, a nosso ver o estudo destas relações longitudinalmente onde pudessem ser comparados os resultados obtidos em diferentes fases, por exemplo ao longo do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

No diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, considero muito relevantes e pertinentes para futuras investigações, aqueles utilizados neste estudo (NEO-FFI, MSCEIT, TECA) salvaguardando-se, no entanto, as limitações que possam ter sido apresentadas.

O modelo dos cinco fatores de personalidade, que configura o NEO-FFI, apresenta-se, de acordo com Lima e Simões (2000:362-366) como um conjunto útil de dimensões com uma utilidade preditiva e descritiva importante, proporcionando uma boa resposta à questão da estrutura da personalidade. Será de referir que o NEO-FFI por não ser um teste muito extenso (60 questões) permite a sua aplicação em conjunto com outros instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Costa e McCrae (*cit in* Cordero, A., Pamos, A. e Seisdedos, N. 1999:10) “el NEO-FFI resulta útil quando se dispone de poco tiempo para la aplicación y puede considerarse suficiente una información global sobre la personalidad”.

O MSCEIT apresenta-se a nosso ver como o instrumento mais adequado para medir a inteligência emocional, considerando-se as limitações apresentadas aos instrumentos de autorrelato utilizados nos modelo mistos de inteligência emocional.

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, J.P.; HEGGESTAD, E.D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, pp. 219-245 In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- ADELL CUEVA, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ADELL i CUEVA , M. (1995). Las variables predictores del bienestar académic. *Anuari de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1(2), pp. 97-123
- AGOSTIN, T. M., & BAIN, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
- AHMAD, S.; BANGASH, H.; AND KHAN, S. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.* vol, 25, nº1
- AKISKAL, H.S.; HIRSCHFIELD, R.; YEREVANIAN, B. (1983). The relationship of personality and affective disorders. *Archives of General Psychiatry*, 40, 801-810
- AKOMOLAFE, M. J., OGUNMAKIN, A. O., & FASOOT, G. M. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Academic Self-Concept in Predicting Secondary School Students' Academic Performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335.
- ALCÁNTARA, J. (1997). *Como Educar a Auto-Estima*. Lisboa: Plátano Editora
- ALLPORT, G. W., ODBERT, H. S., & HARVARD PSYCHOLOGICAL LABORATORY. (1936). *Trait-names, a psycho-lexical study*. Princeton, N.J.; Albany, N.Y.: Psychological Review Company.
- ALLPORT, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*, Nova Iorque: Holt
- ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., SOARES, A. P., & SAAVEDRA, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

AMÂNCIO, L. (1989). *Factores Psicossociológicos da discriminação da mulher no trabalho*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISCTE

AMÂNCIO, L. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-21

AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Lisboa: Edições Afrontamento

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995) - Manual Diagnóstico e Estadístico de los Transtornos Mentales (4ª ed.). Barcelona: Mason

ANDRÉ, C. & LELORD, F. (2000). *A Auto-Estima*. Lisboa: Presença

ÁRIAS, A., CABANACH, R. & PÉREZ, J. (1998). Variables Cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psichotema*, 10 (2), 393-412

ASHMORE, R.D.; DEL BOCA, F. K., & Wohlers, A.J. (1986). Gender stereotypes. In R. D. ASHMORE, & F.K. DEL BOCA (Eds.). *The Social Psychology of Female-Male Relations* (pp. 69-121). New York: Academic Press

ATKINSON, R. y ATKINSON, R. (1994) – *Introdução à Psicologia*. [s.l.] Artes Médicas, p.336-359

AX, A. (1953). The psychological differentiation between anger and fear in humans. *Psychosomatic Medicine*, 15, 433-442

BAELO ÁLVAREZ, R., & ARIAS GAGO, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, (18), 105–131.

BAELO ÁLVAREZ, R., & CANTÓN MAYO, I. (2009). La tecnología dell'informazione e della comunicazione nel settore dell'istruzione superiore spagnola. *Pedagogia e Vita*, (5-6), 37–54.

BAHAR, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801–3805. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.593>

BALBI, Renato e BALBI, Rosellina (1982) – *Longa viagem ao centro do cérebro*. Lisboa: Edições 70

- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nova York: Freeman In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: na agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, v.52, 1-26
- BANDURA, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v.31, 101-119.
- BANKS, T.; DABBS, J.M. (1996). Salivary testosterone and cortisol in a delinquent and violent urban subculture. *Journal of Social Psychology*, 136, pp. 49-56
- BAR-ON, R. (1996). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research on Emotional Intelligence. Acedido a 12/05/2013 em http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
- BAR-ON, R. (1997a) – Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi): Technical manual. Toronto , Canada Multi-Health Systems
- BAR-ON, R. (2000). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (2002) – Insights do Emotional Quotient Inventory. In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- BAR-ON, R., & PARKER, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R., COSTA, R. C., PARKER, J. D. A., & GOLEMAN, D. (2002). *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed.
- BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed

- BAR-ON, REUVEN (2002) – Insights do Emotional Quotient Inventory. In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- BARCHARD, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840–858. <http://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- BARON-COHEN, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. Phi Kappa Phi Forum, 85, 22-26 In TAPIA, MARSH II (2006) . The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, vol 18, pp.108-11
- BARRIGA, S. (1980). *Psicologia Geral*. Lisboa: CETOP.
- BASTIAN, V.A; BURNS, N.R. & NETTELBECK, T. (2005). Emotional in Intelligence predicts life skills, but not as well as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145
- BATES, J. et al. (1991) – “Origins of externalizing behavior problems at eight years of age”. In D.J. Pepler e K.H. Rubin (organizadores), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- BECKHAM, J.C.; VRANA, S.R.; BAREFOOT, J.C.; FELDMAN, M.E.; FAIRBANK, J.; MOORE, S.D. (2002). Magnitude and duration of cardiovascular responses to anger in Vietnam veterans with and without posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 228-234
- BELTRÃO, L., & NASCIMENTO, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença
- BENAVENTE, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BÉNESTAEU, J. (2002). *Mensonges freudiens: Histoire d'une désinformation*. Liège: Mardaga.
- BENSON, D.F. & BLUMER, D. (1975). Personality changes with frontal and temporal lobe lesions. In BENSON, D.F.; BLUMER, D. (eds) (1975). *Psychiatric aspects of neurological disease*, Nova Iorque: Grune et Stratton, pp. 151-170
- BERNAL, I. (2008) – Emoción, Recompensa y Castigo (pp. 67-91). In CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara

- BERRY, J. W. (1974) – Radical cultural relativism and the concept of intelligence. In BERRY, J.W. & DASEN, P. R. (eds.), *Culture and Cognition: Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen, pp 225-259.
- BERRY, J.W. (1984) – Toward a universal psychology of cognitive competence. *International Journal of Psychology*, 19, 335-361
- BINET, A. (1890). *On double consciousness experimental psychological studies*. Chicago: Open Court Pub. Obtido de <http://content.apa.org/books/2005-02932-000>
- BINET, A. (1892). *Les altérations de la personnalité*. Paris: Ancienne libr. Germer Baillière et cie, Félix Alcan.
- BINET, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher frères & cie. Obtido de <http://hdl.handle.net/10111/UIUCBB:bineal0001etuexp>
- BINET, A. & SIMON, T. (1904). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'annee psychologique*, 11(1), 163–190.
- BINET, A. & SIMON, T. (1905a). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. S.l: s.n.
- BINET, A. & SIMON, T. (1905b). *Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence*. Paris: Masson.
- BINET, A. & SIMON, T. (1929). *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*,. São Paulo: Comp. melhoramentos de S. Paulo.
- BINET, A. & SIMON, T. (1973) – *The development of intelligence in children (The Binet Simon Scale)* (Elisabeth S. Kite, Trans). New York: The Arno Press (Original work published 1916)
- BLAKEMORE, S. J., & FRITH, U. (2009). O cérebro que aprende, lições para a educação. *Lisboa: Gradiva Publicações*.
- BLOCK, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin Psychological Bulletin*, 117(2), 187–215.
- BLOCK, J. GJERDE, P.F. & BLOCK, J. H. (1991) – “personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-old: A prospective study.” *Journal of personality and Social Psychology*, 60, 726-738

- BLOISE, S. M., & JOHNSON, M. K. (2007). Memory for emotional and neutral information: Gender and individual differences in emotional sensitivity. *Memory*, 15(2), 192–204.
- BORING, E. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton–Century–Crofts In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- BOUCHARD, T.J. & MCGUE, M. (1981). Familial studies of intelligence: a review. *Science*, 212, pp. 1055-1059
- BOWLBY, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres: Tavistock. In CASSIDY, J. (1994). “Emotion Regulation: Influences of attachment relationships”. In N. Fox (organizador), *Emotion Regulation: Behavioral and biological considerations* (pp. 228-249). *Society for Research in Child Development monographs*, 59 (número de série 240)
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. & KENNETH, S.R. (2002). Visões do Emotional Competence Inventory (252-265) In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, G & KENNETH, S.R. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In BAR-ON and PARKER, J. (Eds), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass
- BRACKETT, M. & SAVOLEY, P. (2004). Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. In GEHR, G. (Ed). *Measurement of emotional intelligence* (pp. 179-194). New York: Nova Science
- BRACKETT, M. & MAYER, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Bulletin*, 9, 1147-1158
- BRANDEN, N. (2000). *Auto-estima e seus pilares*. São Paulo: Saraiva In NORO, Ellis e NORO, Luiz (2002). A auto-estima como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Humanidades*, 17 (nº 2) Agosto/Dezembro, pp. 119
- BRIGGS, S.R. (1992). Assessing the Five-Factor Model of Personality Description, Special Issue The Five-Factor Model: Issues and Applications. *Journal of Personality*, 1992 June, 60 (2), 253-293.

- BROCA, P. (1861). Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races. *Bull. Soc. Anthropologie*. Paris, vol.2 p.153 In VIDAL, C.; BENOIT-BROWAEYS, D. (2005) – *Cérebro, sexo e poder*. Portugal: Caleidoscópico
- BUENO, J. & PRIMI, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 279-291
- BURGER, A. G. & PHILIPPE, J. (1992). Thyroid emergencies. *Baillieres Clinical and Endocrinology Metabolism*, 6, 77-93
- BUSS, A.H. & PLOMIN, R. (1984). *Temperaments: Early developing personality traits*. Hillsdale, N.J., Erlbaum
- BYNE, W. (2006). Developmental endocrine influences on gender identity. *The Mount Sinai journal of medicine*, 73(7).
- CAMPBELL, J. (1989). *The improbable machine: What upheavals in artificial intelligence research reveal about how the mind really works*. New York: Simon & Schuster
- CAMPBELL, J. (1990). Self-esteem and the clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 122-133
- CANDEIAS, A. (1997). Poderemos, efectivamente, falar de uma escola multidimensional? *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 1 (1), 455-466
- CANDEIAS, A. & ALMEIDA, L. (2005). Inteligência, auto-conceito e rendimento académico: Que relação?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 nº 2, pp. 229-243
- CANLI, T., SIVERS, H., WHITFIELD, S. L., GOTLIB, I. H., & GABRIELI, J. D. (2002). Amygdala response to happy faces as a function of extraversion. *Science*, 296(5576), 2191-2191.
- CANLI, T., ZHAO, Z., DESMOND, J. E., KANG, E., GROSS, J., & GABRIELI, J. D. (2001). An fMRI study of personality influences on brain reactivity to emotional stimuli. *Behavioral neuroscience*, 115(1), 33.
- CANNOB, W.B. (1927). The James Lange theory of emotion: A critical examination and na alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124. In

- PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- CANTOR, N.; KIHLMSTROM, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- CARROLL, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- CARVER, C.S. & SCHEIER, M.F. (2000). *Perspectives on Personality*. Londres: Ally and Bacon In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- CASCÓN, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Apresentado na II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca: Universidad de Salamanca.
Obtido de
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- CASPI, A., HENRY, B., MCGEE, R. O., MOFFITT, T. E., & SILVA, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child development*, 66(1), 55-68.
- CATTELL, R. B. (1940). *Crooked personalities in childhood and after: an introduction to psychotherapy*. New York: D. Appleton-Century.
- CATTELL, R. B. (1941a). An Objective Test Of Character-Temperament: I. *The Journal of General Psychology* *The Journal of General Psychology*, 25(1), 59–73.
- CATTELL, R. B. (1941b). *General psychology*,. Cambridge, Mass.: Sci-art Publishers.
- CATTELL, R. B. (1971a). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston [etc.]: Houghton Mifflin.
- CATTELL, R. B. (1971b). Estimating modulator indices and state liabilities. *Multivariate Behavioral Research*, 6(1), 7–33.
- CATTELL, R. B. (1971c). *Hanbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand Mc Nally & company.
- CAVALIERI, A. & SOARES, A. (2007). O que é a inteligência? Uma perspectiva histórico evolutiva. *Revista Científica UBM*, 9 nº 17, pp. 4 - 16

- CHABOT, D. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional*. Cascais: Pegaminho
- CHAMORRO-PREMUZIC, T., & FURNHAM, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338.
[http://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](http://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- CHARBONNEAU, NICOL, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences* 33, 1101-1113
- CHARRO, M. (2008) – Hombre y mujer iguales, diferentes, complementarios (pp. 141-171). In CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- CHARRO, M. C. (2008). *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- CHERNISS, C. (2002). 2001 DIVISION 27 PRESIDENTIAL ADDRESS: Emotional Intelligence and the Good Community. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 1–11. <http://doi.org/10.1023/A:1014367914754>
- CICCHELLI-PUGEAULT, C., & CICCHELLI, V. (1998). *Les théories sociologiques de la famille*. Paris: Découverte.
- CLEMENTE CARRIÓN, A. (1983). *Aproximación cognitiva a la caracterización de los problemas escolares en el ciclo superior de EGB y su relación con el rendimiento académico*. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Psicología, Valencia.
- CNE (2002). *Sucesso, Insucesso no Ensino Superior Português: Seminários e Colóquios*. Lisboa: ME-CNE
- COHEN, S., TYRRELL, D. A., & SMITH, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. *New England journal of medicine*, 325(9), 606-612.
- COLE, M. & MEANS, B. (1981). *Comparative studies of how people think: Na introduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- COLE, M., & SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- CONARD, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339–346.
- CONNELL, R.W. (1993). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press
- CONSTANTINOPOLE, A. (1986). Masculinité/Féminité. Exception à un célèbre adage. In HURTIG, M.C. & PICHEVIN, M.F., (Eds). *La différence des sexes* (pp. 225-250). Paris: Tierce Sciences
- CORDERO, A.; PAMOS, A & SEISDEDOS, N. (1999). Questionário NEO-PI-R, Inventário de Personalidade NEO Revisado de Paul T.Costa e Robert McCrae (manual do utilizador). Madrid: TEA Ediciones
- COSTA, P. T., MCCRAE, R. R. & Psychological Assessment Resources, I. (1992). *NEO personality inventory-revised (NEO PI-R)*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- COSTA JR, P., TERRACCIANO, A., & MCCRAE, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- COSTA, P. T., & MCCRAE, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, 38(4), 668.
- COSTA JR., P. T., & MCCRAE, R. R. (1994). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. Em T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (pp. 21–40). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- COSTA, P. T., MCCRAE, R. R., & ARENBERG, D. (1980). Enduring dispositions in adult males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 793.
- DABBS, J.M. (1992). Testosterone and occupational achievement. *Social Forces*, 70, 813-824
- DABBS JR, J. M., FRADY, R. L., CARR, T. S., & BESCH, N. F. (1987). Saliva testosterone and criminal violence in young adult prison inmates. *Psychosomatic medicine*, 49(2), 174-182.
- DABBS, J. M., & MORRIS, R. (1990). Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4,462 men. *Psychological Science*, 1(3), 209-211.

- DAMÁSIO, A. (1999) – O sentimento de si, o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Lisboa: Europa América, p. 56-104
- DAMÁSIO, A. R. (1994a). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- DAMÁSIO, A. R. (1994b). *O Erro de descartes*. Lisboa: Europa América.
- DAMÁSIO, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- DAMÁSIO, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- DARWIN, C. (1871). *The descent of man and selection in relation to sex*. New York: Appleton
- DARWIN, C. (1964). *On the origin of species*. Cambridge: Harvard University Press (original work published 1859)
- DAVIES, M., STANKOV, L., & ROBERTS, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- DAWDA, D., & HART, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- DE FEYTER, T., CAERS, R., VIGNA, C., & BERINGS, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439–448. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>
- DE NEVE, K.M. & COOPERO, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, pp. 197-229 In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- DEAUX, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105.

- DEAUX, K. & LAFRANCE, M. (1998). Gender. In GILBERT, D.T.; FISKE, S.T. & LINDZEY, G. (Eds). *The Handbook of Social Psychology* (vol. 2, 4th ed, pp.788-827). New York: McGraw-Hill
- DEGLER, C. (1991). *In search of human nature*. New York:Oxford University Press
- DESCARTES, R. (1669) – Discourse on the method of rightly conducting one's reason and seeking truth in the sciences. In WILSON, M. D. (Ed.) *The essential Descartes*. New York: New American Library (Original work published in 1637)
- DIGMAN, J.M., (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440
- DOLAN, M. & PARK, I. (2002). The neuropsychology of antisocial personality disorder. *Psychological Medicine*, 32, 417-427
- DONALD, M. (1991). *Origins of the modern mind: three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- DORON, R. & PAROT, F. (2001) – *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi
- DOWNEY, L., MOUNTSTEPHEN, J., LLOYD, J., HANSEN, K., & STOUGH, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10–17.
- DOWNHILL, J.E.; BUCHSBAUM, M.S.; WEI, T.S.; SPEIGEL-COHEN, J.; HAZLETT, E.; HAZNEDAR, M. M.; SILVERMAN, J. & SIEVER, L.J. (2000). Shape and size of the corpus callosum in schizophrenia and schizotypal personality disorder. *Schizophrenia Research*, 42, 193-208
- DUNN, P. (2002). The impact of starting a new venture on the entrepreneur and their family. Expectations, reality, and willingness to start again. Presented at the Association for Small Business and Entrepreneurship 2002, Annual Conf In AHMAD, S.; BANGASH, H.; AND KHAN, S. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.* vol, 25, nº1
- DUPERTIUS, D.G. (1996). *The EQ-i and MMPI-2 profiles of a clinical sample in Argentina*. Original não publicado In BAR-ON, REUVEN (2002). *Insights do Emotional Quotient Inventory*.
- DUTROW, A. M. & HOUSTON, C. A. (1981). An analysis of the relationships of academic success and selected achievement/attitude tests. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the Southeastern Association for Community College

- Research, Orlando, FL. In SISTO, Firmino e RUEDA, Fabián (2008) – Estudo sobre as relações entre autocontrolo e traços de personalidade [versão electrónica]. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.12 n.2 Campinas dez. 2008 acessado a 15 de Agosto de 2010, em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200008&lng=pt&nrm=iso
- EID, M. & DIENER, E. (1992). Intraindividual variability in affect: Reliability, validity, and personal correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 662-676
- EISENBERG, N., & FABES, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 138-156.
- EISENBERG, N., FABES, R. & LOSOYA, S. (1999). Resposta emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização. In SOLOVEY, Peter e SLUYTER David (Organizadores) – *Inteligência Emocional da Criança* (pp.165-213). Rio de Janeiro: Campus
- EISENBERG, N., CUMBERLAND, A., & SPINRAD, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- EISENBERG, N., & FABES, R. A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 203-228.
- EISLER, R.M. (1998) – The Psychology of gender and health. In A.E.BELLACK Y M. HERSEN (eds). *Comprehensive Clinical Psychology*. Vol. 10:Sociocultural and individual differences (pp. 161-172). New York: Elsevier
- EKMAN, P., & DAVIDSON, R.J. (1994) – The nature of emotion: Fundamental questions. New York: Oxford University Press. In PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- EKMAN, P., & FRIESEN, W. (1971) – Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129. In PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- ERIKSON, E.H. (1958). *Young man Luther: a study in psychoanalysis and history*. Nova York: Norton In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill

- ERIKSON, E.H. (1969). *Gandhi's truth: on the origins of militant nonviolence*. Nova Iorque: Norton In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- ERIKSON, E.H. (1974). *Dimensions of a new identity: the 1973 Jefferson lectures in the humanities*. Nova Iorque: Norton
- ERIKSON, E.H. (1975). *Life history and the historical moment*. Nova Iorque: Norton
- EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso. *Madrid: TEA Ediciones*.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & SALOVEY, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Suplemento), 42–48.
- EYSENCK, H.J. & EYSENCK, M. (1985). *Personality and Individual Differences*. London: Plenum Press
- EYSENCK, H.J. (1964). *Crime and Personality*. Boston: Houghton Mifflin In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- EYSENCK, H. J. (1982). *Personality, genetics, and behavior: selected papers*. 39819. Obtido de <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/548759>
- EYSENCK, H.J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673
- EYSENCK, H.J. (1993). The structure of phenotypic personality traits: Coment. *American Psychologist*, 48 (12), 1299-1300
- EYSENCK, H.J. (org) (1981). *A model for personality*. Nova Iorque: Springer
- FACHADA, M.O (2000). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo, pp. 119-127
- FARSIDES, T., & WOODFIELD, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243.

- FARSIDES, T., & WOODFIELD, R. (2007). Individual and gender differences in «good» and «first-class» undergraduate degree performance. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, 98, 467–83.
- FEIST, J. & FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- FELDMAN, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development* (2nd). Norwood, NJ: Ablex (Original works published in 1980)
- FERNÁNDEZ, I., & LÓPEZ-PÉREZ, B. (2007). Cuestionario de Empatía Cognitiva y Afectiva: una medida alternativa. Apresentado na I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Málaga.
- FERRÁNDIZ GARCÍA, C., HERNÁNDEZ, D., LÓPEZ PINA, J. A., SOTO MARTÍNEZ, G., & BERMEJO GARCÍA, M. R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. Em P. Fernández Berrocal, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 473–480). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- FERREIRA, C., & ALVES, P. (2011). A Personalidade e os Resultados Escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (45-1), 79–92.
- FICANO, C. C. (2012). Peer effects in college academic outcomes – Gender matters! *Economics of Education Review*, 31(6), 1102–1115. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.07.012>
- FIERRO, A. (1992). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. In PALACIOS, J.; MARCHESI, A. e COLL, C. (organizadores). *Desarrollo psicológico y educación*, I (pp. 327-338). Madrid: Alianza editorial
- FISKE, S.T.; STEVENS, L.E. (1993). What’s so special about sex? Gender Stereotypes and discrimination. In OSKAMP, S.; COSTANZO, M. (eds). *Gender Issues in Contemporary Society*. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology. London: Sage Publications
- FIVUSH, R., BROTMAN, M. A., BUCKNER, J. P., & GOODMAN, S. H. (2000). Gender Differences in Parent–Child Emotion Narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233–253. <http://doi.org/10.1023/A:1007091207068>
- FONTANA, D. (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- FRANK, R. (1988)- *Passions within reason: The strategic role of the emotions*. New York: Norton

- FREUD, S. (1933/1964). New introductory lectures on psychoanalysis. In Standard edition, 1933/1964, v.22
- FREUD, S. (1964). Introduction à la psychanalyse. Paris:Payot
- FREUD, S. (1925). *Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes* (Vol. 19). SE.
- FULLANA NOELL, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 47–70.
- GALTON, F. (1869). *Hereditary genius an inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co. Obtido de <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/psybooks/publication/756350>
- GALTON, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. New York, N.Y.: Macmillan. Obtido de <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/psybooks/publication/2026505>
- GARCIA, S. C., BRINO, R. D. F., & WILLIAMS, L. C. D. A. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, (28), 23-50.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993b). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: BasicBooks.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na pratica*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre (RS): Artes Medicas.
- GARDNER, H. (1999a). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999b). *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- GARDNER, H. (1999c). *The disciplined mind: what all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: BasicBooks.
- GARDNER, H., FELDMAN, D. H., KRECHEVSKY, M., CHEN, J.-Q., & HARVARD PROJECT ZERO. (1998). *Project Zero frameworks for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- GARDNER, H.; KORNHABER, M. & WAKE, W. (1998). *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- GENET, M. (2007). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Papa Ediciones
- GIL, A. C. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas
- GIRÁLDEZ, Serafín Lemos (2008) – Existen unas características psicológicas según el sexo? (pp. 47-64) In CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- GLEITMAN, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Calouste Goulbenkian
- GLEITMAN, L. R. (1993). A human universal: the capacity to learn a language. *Modern philology*, S13–S33.
- GOLDBERG, L. R., & SAUCIER, G. (1995). So what do you propose we use instead? A reply to Block. *Psychological Bulletin*, 117(2), 221–225. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.221>
- GOLDBERG, P. (1968). Are women prejudiced against women? *Trans-Action*, 5(5), 28–30. <http://doi.org/10.1007/BF03180445>
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- GOLEMAN, D. (1995b). Why your emotional intelligence quotient can matter more than IQ. *USA Weekend*, 4-8.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (2003). An EI-based theory of performance. Em C. Cherniss & D. Goleman, *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 27–44). San Francisco: John Wiley & Sons.

- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GONG, X., DING, Y., & TSANG, M. C. (2014). Gender differences of academic performance in compulsory education in rural Southwestern China. *International Journal of Educational Development*, 39, 193–204.
<http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.07.004>
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, (9), 247–258.
- GOODNOW, J. J. (1990). The socialization of cognition: What's involved? Em *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259–286). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- GORSKI, R.A. (2000): Diferenciación sexual del sistema nervioso. Em E. KANDEL; J.H.SCHWARTZ; T.M. JESSEL. (Ed.). *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill
- GOULD, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- GOULD, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. WW Norton & Company.
- GREENBERG, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154.
- GREENBERG, M. T., & SNELL, J. L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 93-126.
- GREENFIELD, S. A. (2002). *O cérebro humano: uma visita guiada*. Lisboa: Rocco.
- GRIGORENKO, E. L., & STERNBERG, R. J. (1995). Thinking styles. Em *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205–229). Springer.
Obtido de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-5571-8_11
- GROSS, J. J., & JOHN, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and individual differences*, 19(4), 555-568.
- GUDÍN, M. (2008). Diferenciación sexual del sistema nervioso central: influencia hormonal (pp. 93-109). In CHARRO, M. C. [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. Espanha: Almuzara

- GUERRERO, A. & CLAVIJO, M. (1989). *Técnicas de Investigación Educativa*. Sevilla: Atlas
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- HAIR J, BLACK C, BABIN J & ANDERSON E (2010). “Multivariate Data Analysis – International Edition (7th Edition)”. Pearson Education, New Jersey.
- HANSENNE, M., PITCHOT, W., PINTO, E., REGGERS, J., SCANTAMBURLO, G., FUCHS, S., PIRARD, S. & ANSSEAU, M. (2002). 5-HT1A dysfunction in borderline personality disorder. *Psychological medicine*, 32(05), 935–941.
- HANSENNE, M. (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- HARASTY, J., DOUBLE, K. L., HALLIDAY, G. M., KRIL, J. J., & MCRITCHIE, D. A. (1997). Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. *Archives of Neurology*, 54(2), 171-176.
- HARRIS, K. R., & GRAHAM, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 27-36.
- HARVEY, P. D., KEEFE, R. S., MITROUPOLOU, V., DUPRE, R., ROITMAN, S. L., MOHS, R. C., & SIEVER, L. J. (1996). Information-processing markers of vulnerability to schizophrenia: performance of patients with schizotypal and nonschizotypal personality disorders. *Psychiatry Research*, 60(1), 49-56.
- HEDLUND, J., & STERNBERG, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. Em 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. 136–167). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- HEDLUND, J. & STERNBERG, R. (2002). Integrando as Inteligências Social, Emocional e prática (pp. 111-131). Em Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- HENNEN, G. (2001). *Endocrinologie*. Bruxelas: De Boeck
- HENNER, T. (1998) – *Comparing EQ-i and TMMS scale scores*. Original não publicado. Jackson, D. N. (1974). *Personality Research Form manual*. Goshen, NY: Research Psychologists Press

- HÉRITIER, F. (2002) – Masculin/féminin. Odile Jacob
- HERLA, G. (1987). Partage des responsabilités familiales, attitudes et comportements effectifs. *Les cahiers de psychologie sociale*, 35, 9-50.
- HERMAN, E. (1992). Being and doing: humanistic psychology and the spirit of the 1960s. *Sights on the sixties*, 87-101.
- HERPERTZ, S. C., WERTH, U., LUKAS, G., QUNAIBI, M., SCHUERKENS, A., KUNERT, H.-J., ... OSTERHEIDER, M. (2001). Emotion in criminal offenders with psychopathy and borderline personality disorder. *Archives of general psychiatry*, 58(8), 737–745.
- WASEK, T., & ENDICOTT, J. (1983). Assessing personality: effects of the depressive state on trait measurement. *The American journal of psychiatry*, 140(6), 695-699.
- HORN, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory.
- HUBEL, D. (1979). The brain. *Scientific American*, 241, 44-53 In In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- HUBEL, D. & WIESEL, T. (1962). Receptive fields, binocular interaction, and functional architecture in the cat's visual cortex. *Journal of Psychology*, 160, 106-154
- HUMPHREY, N.; CURRAN, A.; MORRIS, E.; FARREL, P.& WOODS, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: a critical review. *Educational Psychology*, vol27, nº 2, pp. 235-254
- HUTZ, C. S., & WOYCIEKOSKI, C. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade? *pusf Psico-USF*, 15(2), 151–159.
- ISCHISADA, M. (1974) – The civil service examination: China's examination hell. *Chinese Education*, 7(3), 1-74
- IZARD, C.E.; LIBERO, D.Z.; PUTMAN, P. & HAYNES, O.M. (1993). Stability of emotional experiences and their relation to traits of personality. *Journal of personality and Social Personality*, 64, 847-860
- JENSEN, A. (1969) – How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123

- JERISON, H. (1982) – The evolution of biological intelligence. In STERNBERG, R. J., (Ed.), *The Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 723-791
- JOST, A.; VIGIER, B.; PREPIN J & PERCHELLETT, J.P.: Studies on sex differentiation in mammals. *Recent Progress in Hormone Research* 1973; 29 1-41 In GUDÍN, M. (2008) – Diferenciación sexual del sistema nervioso central: influencia hormonal (pp. 93-109).
- KEARNEY, D. L. (1966). Selected non-intellectual factors as predictors of academic success in junior college intellectually capable students. Tese de Doutorado, University of Southern California. Los Angeles, CA.
- KEEFE, R. S., SILVERMAN, J. M., MOHS, R. C., SIEVER, L. J., HARVEY, P. D., FRIEDMAN, L., ... & DAVIS, K. L. (1997). Eye tracking, attention, and schizotypal symptoms in nonpsychotic relatives of patients with schizophrenia. *Archives of general psychiatry*, 54(2), 169-176.
- KEREM, E., FISHMAN, N., & JOSSELSOON, R. (2001). The Experience of Empathy in Everyday Relationships: Cognitive and Affective Elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 709–729. <http://doi.org/10.1177/0265407501185008>
- KEVLES, D. J. (1985). *In the name of eugenics: Genetics and the uses of human heredity* (No. 95). Harvard University Press.
- KIMURA, D. (2001). *Cerveau d'homme, cerveau de femme?*. Odile Jacob.
- SCARR, S. (1996). Twins as a tool of behavioral genetics: Report of the Dahlem workshop on what are the mechanisms mediating the genetic and environmental determinants of behavior? Twins as a tool of behavioral genetics held in Berlin, 17-22 May 1992-Bouchard, TJ, Propping, P.
- KOMARRAJU, M., KARAU, S. J., & SCHMECK, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- KORNHABER, M. L., & GARDNER, H. (1989, July). Critical thinking across multiple intelligences. In *Trabalho apresentado durante a Conferência" The Curriculum Redefined. Paris*.

- KRETSCHMER, E. (1925). *Physique and character*. Nova Iorque: Harcourt Brace In
HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- LAGHAI, A., & JOSEPH, S. (2000). Attitudes towards emotional expression: Factor structure, convergent validity and associations with personality. *British Journal of Medical Psychology*, 73(3), 381-384.
- LARSEN, R. J., & KETELAAR, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of personality and social psychology*, 61(1), 132.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- LAZARE, A., & KLERMAN, G. L. (1968). Hysteria and depression: The frequency and significance of hysterical personality features in hospitalized depressed women. *American Journal of Psychiatry*, 124(11S), 48-56.
- LAZARUS, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352.
- LAZARUS, R. S., KANNER, A. D., & FOLKMAN, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. *Theories of emotion*, 1, 189-217.
- LEDOUX, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Lisboa: Pergaminho
- LEDOUX, J. E. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- LEDOUX, J. E. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- LEE, T. H. (1985). *Government education and examinations in Sung China*. Chinese University Press.
- LEGREE, P. J. (1995). Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure. *Intelligence*, 21(3), 247-266.
- LEIDY, N. K. (1994). Operationalizing Maslow's theory: Development and testing of the basic need satisfaction inventory. *Issues in Mental Health Nursing*, 15(3), 277-295.

- LEMONS GIRÁLDEZ, S., VALLEJO SECO, G. & SANDOVAL MENA, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- LESCH, K. P., BENGEL, D., HEILS, A., SABOL, S. Z., GREENBERG, B. D., PETRI, S., ... & MURPHY, D. L. (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region. *Science*, 274(5292), 1527-1531.
- LIAÑO, H. (2008) – Cerebro de hombre, cerebro de mujer: a un mismo tiempo, iguales y distintos (pp.19-45). Em CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cérebro y Educación*. Espanha: Almuzara
- LICKONA, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- LIMA, M. P., (1997). *NEO-PI-R- Contextos Teóricos e Psicométricos: «Ocean» ou «Iceberg»*. Universidade de Coimbra, Coimbra. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/1006>
- LIMA, M. P., & SIMÕES, A. (1997b). O Inventário da Personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa. *Psychologica*, 18, 24-46.
- LIMA, M. P., & SIMÕES, A. (2000). NEO-PI-R manual profissional. *Lisboa: CEGOC*, 106.
- LIMA, M. P., & SIMÕES, A. (2012). A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico?. *Análise Psicológica*, 18(2), 171-179.
- LIPS, H. (1988) . *Sex & Gender*. Estados Unidos da América: Mayfield Publishing
- LOCKE, J. (1939). *An essay concerning human understanding*. London: J.M. Dent & Sons Ltd.
- LOCKE, J. (1997). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural.
- LOEHLIN, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development* (Vol. xiv). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P., & STRAUS, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.

- LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I., & ABAD GARCÍA, F. (2008). *TECA: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual*. Madrid: TEA.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines/Dominating individuals and dominated groups. Masculine and feminine representations*. Grenoble: Presses Universitaires
- LORENZI-CIOLDI, F. (1994). *Les androgynes*. Presses universitaires de France.
- LOURENÇO, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: teorias, dados e implicações*. Coimbra Almedina
- LUDERS, E., NARR, K. L., THOMPSON, P. M., REX, D. E., JANCKE, L., STEINMETZ, H., & TOGA, A. W. (2004). Gender differences in cortical complexity. *Nature neuroscience*, 7(8), 799-800.
- LESCARRET O., LEONARDIS M. (De), OUBRAYRIE Nathalie, & Et al. (1997). *Pratiques familiales, estime de soi et compétences cognitives. Etude de la réussite scolaire chez les adolescents de milieux défavorisés. (Rapport terminal)*. Paris: MIRE.
- MACCOBY, E. E., & D'ANDRADE, R. G. (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MACCOBY, E.E. (1980). *Social Development: psychological growth and parente-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc In NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. (s.d). Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar. [Documento online](#)
- MACHADO, D.; BASTOS, V; SILVA, P. & ANDRADE, U. (2008). Diferenças sexuais encefálicas e níveis de atenção em homens e mulheres. *Fitness Performance Journal*, 4.4 pp. 232-235
- MAGALHÃES, E.; SALGUEIRA, A.; GONZALEZ, A.J.; COSTA, J.; COSTA, M. & COSTA, P. (2013). Propriedades psicométricas de um inventário reduzido de personalidade no contexto português. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27 (4), pp. 599-614
- MAGALHÃES, O. (1992). *Verso e reverso: alunos, professores e indisciplina: um estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- MAIN, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human development*, 33(1), 48-61.
- MAIN, M., KAPLAN, N., & CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.
- MANCIAUX, M. (1994). De la vulnerabilitat a la resiliència, i dels conceptes a l'acció. In *Revista Fòrum* (pp. 48-56).
- MANDEL, H. P., & MARCUS, S. I. (1988). *The Psychology of Underachievement: Differential Diagnosis and Differential Treatment*. John Wiley & Sons.
- MARÔCO J (2011). “Análise Estatística com o SPSS Statistics – 5ª edição”. Editora Report Number, Pêro Pinheiro, Portugal.
- MÁRQUEZ, P. G.-O., MARTÍN, R. P., & BRACKETT, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118–123.
- MARSH, H. W., & SHAVELSON, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.
- MARTIN, D. y BOECK, K. (1997). QE: O que é a inteligência emocional. Lisboa: Pergaminho
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis
- MARTINHO, J. (2008) . *Persona: uma introdução às teorias da personalidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- MARTINS, A. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MASLOW, A. (1968). *Toward a psychology of being* . Princeton, NJ: Van Nostrand In
HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and personality*. 2. Ed. Nova Iorque: Harper&Row
- MASTEN, A. (2001). Ordinary magic: resilience process in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238

- MATHES, E.W.; ZEVON, M.A.; ROTER, P.M. & JOERGER, S.M. (1982). Peak experience tendencies: scale development and theory testing. *Journal of humanistic Psychology*, 22, 92-108
- MATTHEWS, G. & DOM, L. (1995). Cognitive and attentional processes in personality and intelligence. In SAKLOFSKE, D.H.; ZEIDNER, M. (eds). *International handbook of personality and intelligence. Perspectives on individual differences*. Nova Iorque: Plenum, pp. 367-396
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., & ROBERTS, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- MAYER, J. D. & COBB, C. (2000). Educational policy and emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183
- MAYER, J. D. & GEHER, G. (1996) – Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113
- MAYER, J. D. & MITCHELL, D.C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds), *Advances in cognition and educational practice* (vol.5, pp. 43-75). Greenwich, CT:JAI
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *INTELL Intelligence*, 17(4), 433–442.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1999) – O que é a Inteligência Emocional?. In SALOVEY, Peter e SLUYTER David (Organizadores) – *Inteligência Emocional da Criança* (pp.16-53). Rio de Janeiro: Campus
- MAYER, J. D. & STEVENS, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality* 28, 351-373
- MAYER, J. D. & MITCHELL, D.C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds), *Advances in cognition and educational practice* (vol.5, pp. 43-75). Greenwich, CT:JAI
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development,*

assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 320–342). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

MAYER, J. D., DIPAOLO, M. & SALOVEY, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 54 (3&4) 772-781

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002a). *Inteligência Emocional como Zeitgeist, como Personalidade e como Aptidão Mental* (pp. 82-98). In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002b). Seleccionando uma medida para a Inteligência Emocional: Em Defesa das Escalas de Aptidão (pp. 237-251). In BAR-ON, R.; PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry* vol. 15, No. 3, 197-215

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS): emotional intelligence a key to success*. Simsbury, CT: Charles J. Wolfe Associates, LLC Publisher.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92–117). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT)*. New York: MHS.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for na intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298

MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2000b). Models of emotional intelligence . In R.J. Sternberg (Ed), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R., EXTREMERA, N., & FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2009). *MSCEIT: test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA.
- MAYR, E. (1982). *The growth of biological thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- McCRAE, R. (2002). A Inteligência Emocional segundo a Perspetiva do Modelo da Personalidade dos Cinco Fatores (pp.198-206). In In BAR-ON, R.; PARKER, J. (org) (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- McCRAE, R. R. & COSTA, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *PER European Journal of Personality*, 9(4), 231–252.
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, pp. 227-232 In HANSENNE, Michael (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1992). Discriminant Validity of NEO-PIR Facet Scales, Educational and Psychological Measurement. *Spr*, 52 (1), 229-237 In LIMA, M.P. (1997). NEO-PI-R Contextos teóricos e psicométricos: ‘Ocean’ ou Iceberg’? Tese de Doutoramento. Coimbra
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In WIGGINS, J.S. (org) . *The five-factor model of personality: theoretical perspectives*. Nova Iorque: Guilford Press, pp.51-87
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (1999). A Five Factor theory of personality. In PERVIN, L.A.; JOHN, O.P. (orgs). *Personality theory and reserach*. Nova Iorque: Guilford Press, pp. 139-153 In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- McCRAE, R.R. & COSTA, P.T. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. Nova Iorque: Guilford In FEIST, J.; FEIST, G. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw Hill
- McCRAE, R.R. & JOHN, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, vol 60 p.175-215

- MENDEL, G.J. (1866). Versuche über Pflanzenhybriden. *Verhandlungen des Naturforschungen Vereines In Bruenn*, 4, pp. 3-47
- MILL, J.S. (1869). *L'assujettissement des femmes*. Paris: Guillaumin
- MILLON, T. (1998) – Transtornos de la personalidad: Más allá del DSM-IV. Barcelona:Masson In GIRÁLDEZ, Serafín Lemos (2008) – Existen unas características psicológicas según el sexo? (pp. 47-64)
- MONTEIRO, M. & SANTOS M. (1999). *Manual escola de Psicologia*. Porto: Porto Editora
- MORA, J. (1991), *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote
- MORALES, M., & LÓPEZ-ZAFRA, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69–79.
- MOYSÉS, L. (2001). *A Auto-Estima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papyrus
- NAVARRO, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad en Educación*, vol I nº 2 accedido a 13 de março de 2014 em
- NEISSER, U.; BOODOO, G.; BOUCHARD, T.; BOYKIN, A.; BRODY, N.; CECI, S.; HALPERN, D.; LOEBLIN, J.; PERLOFF, R.; STERNBERG, R.; & URBINA, S. (1996) – Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 51, 77-101
- NEWSOME, S., DAY, A. L., & CATANO, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- NOGUEIRA, C. & SAAVEDRA, L. (s.d). Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar. [Documento online](#)
- NORO, E. & NORO, L. (2002). A auto-estima como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Humanidades*, 17 (nº 2) Agosto/Dezembro, pp. 119
- NORONHA, M. & NORONHA, Z. (1991). *Sucesso escolar*. Portugal: Plátano

- ORTONY, A., CLORE, G.L, E COLLINS, A. (1988) – *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. In PINTO, Amâncio da Costa (2001) – *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta, p.243-270
- PACHECO, N.; BERROCAL, P.; NAVAS, J. & BOZAL, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (nº002), pp. 209-228
- PARKE, R. D., MACDONALD, K. B., BURKS, V. M., CARSON, J., BHAVNAGRI, N. P., BARTH, J. M., & BEITEL, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. In *A version of this chapter was presented at the conference on "Family Systems and Life Span Development," Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, West Germany, Dec 4-6, 1986.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- PARKER, J.D. (1999). An emotional Stroop task examination of the EQ-i. Original não publicado In BAR-ON, REUVEN (2002) – *Insights do Emotional Quotient Inventory*.
- PARKER, J.D. (2002). Inteligência Emocional: Implicações Clínicas e Terapêuticas (pp.355-354). In BAR-ON, R.; PARKER, J. (org) (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. São Paulo: Artmed
- PARSONS, T. & BALES, R.F. (1956). *Family: Socialization, and interaction process*. Glencoe, III: Free Press
- PAYNE, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- PENA GARRIDO, M., & REPETTO TALAVERA, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 400–420.
- PÉREZ, E., CUPANI, M., & AYLLÓN, S. (2005). Predictores de rendimento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 01–11.
- PERKINS, D.N. (1993). Person Plus. In G. Salomon (Ed.), *Distributes Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- PERVIN, L.A. (1984). *Personality: Theory and Research*. New York: John Wiley&Sons
- PESTANA MH, GAJEIRO JN (2008). “Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS - 5ª Edição”. Edições Sílabo, Lisboa.
- PETRIDES , K; FURHAM, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320
- PHOENIX, C. H., GOY, R. W., GERALD, A. A., & YOUNG, W. C. (1959). Organizing action of prenatally administered testosterone propionate on the tissues mediating mating behavior in the female guinea pig 1. *Endocrinology*, 65(3), 369-382.
- PIMENTA, M.L, (s.d) – *A importância da autonomia no desenvolvimento humano* – antologia de textos. Setúbal: ESE de Setúbal
- PINTO, A. da C. (2001). *Psicologia Geral* (Vol. 227). Lisboa: Universidade Aberta.
- PIÑEIRO AGUÍN, I., VALLE ARIAS, A., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S., GONZÁLEZ CABANACH, R., SUÁREZ RIVEIRO, J. M., & FERNÁNDEZ SUÁREZ, A. P. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula abierta*, (72), 249–266.
- PIÑERO, L. J., & RODRIGUEZ, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *Human Development Department. LCSHD Paper series*, (36).
- PIZARRO, R., & CRESPO, N. (1997). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.
- PLATÃO (1956). *Menon*. Lisboa: GEC Publicacoes.
- PLOMIN, R. (1988) – *The nature and nature of cognitive abilities*. In STERNBERG, R. J. (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (vol. 4, pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- PLUTCHIK, R. (1980) – A general psychoevolutionary theory of emotion. In Plutchick e H.Kellerman (Eds), *Emotion: Theory, research, and experience*, vol.: theories of emotion (pp3-33). New York: Academic Press.
- POESCHL, G.; MÚRIAS, C. & RIBEIRO, R. (2003). As diferenças entre os sexos: Mito ou realidade?. *Análise Psicológica*, 2 (XXI): 213-228

- POESCHL, G.; MÚRIAS, COSTA, E. (2004). Desigualdades sociais e representações das diferenças entre os sexos. *Análise Social*, vol. XXXIX (171), 365-387
- POLETO, M. & KOLLER, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de protecção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3) 405-416
- POPPOVIC, A. (1980). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas
- POROPAT, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
<http://doi.org/10.1037/a0014996>
- PRIMI, R. (2003). Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 2003, 1, pp. 67-77
- RAFAEL, P. (2011) Insucesso Escolar: Perceções de alunos, pais e professores – Um estudo de casos num Agrupamento TEIP. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Portugal. Acedido a 28/03/2015 em
- RAWLINGS, D., & CARNIE, D. (1989). The interaction of EPQ extraversion with WAIS subtest performance under timed and untimed conditions. *Personality and Individual Differences*, 10(4), 453-458.
- RICE, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance* (Doctoral dissertation, Pepperdine University, research project (MSOD)).
- ROBERTS, M. J. (2002). The relationship between extraversion and ability. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 517-522.
- ROBERTS, R.; FLORES-MENDONZA, E. & NASCIMENTO, E. (2002). *Inteligência Emocional: Um constructo científico?*. *Paidéia* 12 (33), 77-92
- ROBERTS, R.; ZEIDNER, M., & MATTHEWS, G. (2002). Does emotional intelligence meet traditional standards for na intelligence? Some new data and conclusions, *Emotion*, 1, 196-231 In BRACKETT, M.; MAYER, J. (2002). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*
- ROBINSON, D.L. (1989). The neurophysiological basis of high 10. *International Journal of Neuroscience*, 46, pp. 209-243

- ROSENKRANTZ, P.S.; VOGEL,S.R.; BEE, H.; BROVERMAN, I.K.; & BROVERMAN, D.M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295
- ROSMANICH, A., MARQUEZ, J., & VALENZUELA, E. (1975). Congenital suprarenal hyperplasia. *Revista chilena de obstetricia y ginecologia*, 41(6), 413-418.
- ROTHBAERT, M.K. (1994). Emotional Development: Changes in reactivity and self-regulation. In P.Ekman e R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 369-372). New York: Oxford University Press
- ROTHBART, M.K., Posner, M.I e Hershley K.L. (1995) Temperament, attention, and developmental pathology. In D. Cicchetti e D. Cohen (organizadores), *Manual of developmental psychopathology* (pp.315-340). Nova York:Wiley.
- ROTTER, N. G., & ROTTER, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(2), 139–148. <http://doi.org/10.1007/BF00986931>
- ROZELL, E. J., PETTIJOHN, C. E., & PARKER, R. S. (2002). An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development. *Journal of Management Development*, 21(4), 272–289. <http://doi.org/10.1108/02621710210430272>
- RUBIA, F. (2008) – Cualidades cognitivas del cerebro según el sexo. Em CHARRO, María Calvo [Ed.] (2008) – *Hombres y Mujeres, Cerebro y Educación*. pp.111-119) . Espanha: Almuzara
- RUBIN, M.M. (1990) – *Emotional Intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Original não publicado, Immaculata College, Immaculata, PA Em MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. (2002) – Seleccionando uma medida para a Inteligência Emocional: Em Defesa das Escalas de Aptidão (pp. 237-251).
- RUEDA, F. & SISTO, F. (2007). Relação entre emoções e autocontrole em crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 25 (51) Outubro/Dezembro 2007, pp. 393-400
- RUTTER, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations, *Journal of Adolescents Health*, 14 (8), 626-633

- SAARNI, Carolyn (1999) – *Competência emocional e autocontrole na infância*. In SALOVEY, Peter e SLUYTER David (Organizadores) – *Inteligência Emocional da Criança* (pp.54-95). Rio de Janeiro: Campus
- SAARNI, Carolyn (2000). *Competência Emocional: Uma perspectiva Evolutiva* In BAR-ON, R.; PARKER, J. (org) (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. (pp.65-80) São Paulo: Artmed
- SAAVEDRA, L. (1995). *Identidade do género e escolha da carreira em adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho In NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. (s.d). *Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar*.
- SALGUERO, J.; EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2012). Emotional Intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual differences*, 53, 29-32
- SALOMON, G. (Ed.).(1993) – *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press In GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998) – *Inteligência Múltiplas Perspetivas*. Porto Alegre: Artmed
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D., CARUSO, D., & LOPES, P. (2001). Measuring Emotionia Intelligence as a Set of Mental Abilities with the MSCEIT. *Handbook of Positive Psychology Assesment*.
- SALOVEY, P. & SLUYTER D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança*. Rio de Janeiro: Campus
- SANCHO, J.M. (1992): Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa en Rué, J. (coord): investigar para inovar en educación. Seminario de Recerca Educativa. Pp. 39-59. Bellaterra: ICE UAB
- SANDOVAL, M., LEMOS GIRÁLDEZ, S., & VALLEJO SECO, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18 (4).

- SAPIR, E. (1915). *The Social Organization of the West Coast Tribes*. Royal Society of Canada.
- SAPPINGTON, A. A., FRITSCHI, O., SANDEFER, D., & TAUXE, M. (1980). Self-directed study skill programs for students on probation. *Journal of Counseling Psychology*, 27(6), 616-619
- SATTLER, J. M. (1992). *Assessment of children: WISC—III and WPPSI—R supplement*. Jerome M. Sattler.
- SCARR, S. (1985). An author's frame of mind: Review of *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* by Howard Gardner, Basic Books (1984). *New ideas in psychology*, 3(1), 95-100.
- SCARR, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. *Intelligence. Measurement, theory, and public policy*, 74-118.
- SCHACHTER, S. & SINGER, J.E. (1962) – Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69, 379-399
- SCOTT, J. F. (1914). *Historical essays on apprenticeship and vocational education*. Ann Arbor Press.
- SCOTT, J. W. (1994). A mulher trabalhadora. *História das Mulheres—O Século XIX*, 443-475.
- SHEA, M.T.; LEON, A.C.; MUELLER, T.I.; SOLOMON, D.A.; WARSHAM, M.G.; KELLER, M.B. (1996). Does major depression result in lasting personality change? *American Journal of Psychiatry*, 153, pp. 1404-1410
- SHELDON, W.H. (1942). *The varieties of temperamento: A psychology of constitutional differences*. Nova Iorque: Harper
- SHEPARD, L. (1993) – Evaluating test validity. In DARLING-HARMOND, L. (Ed.) , *The Review of Research in Education*, 19, 405-450
- SHERRIFFS, A.C. & McKEE, J.P. (1957). Qualitative aspects of beliefs about men and women. *Journal of personality*, 25, 451-464
- SHIELDS, S. A. (1986). Fonctionnalisme, darwinisme et psychologie des femmes. Etude d'un mythe social. *La différence des sexes*, 29-61.

- SHIHABUDDIN, L.; BUCHSBAUM, M.S.; HAZLETT, E.A.; SILVERMAN, J.; NEW, A.; BRICKMAN, A.M.; MITROPOULOU, V.; NUNN, M.; FLEISHMAN, M.B.; TANG, C. & SIEVER, L.J. (2001). Striatal size and glucose metabolic rate in schizotypal personality disorder and schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 58, pp. 877-884
- SHOSTROM, E.L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service
- SIEGLING, A.; SFEIR, M.; SMYTH, H. (2014). Measured and Self-estimated trait emotional intelligence una a UK sample of managers. *Personality and Individual Differences*, 65, 59-64
- SIL, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: percepções, estratégias e opiniões dos professores, estudo exploratório*. Instituto Piaget.
- SISTO, F. F., & RUEDA, F. J. M. (2008). Estudo sobre as relações entre Autocontrolo e Traços de Personalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 369-380.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Nova Iorque: Macmillan
- SKINNER, B.F. (1987). *Upon further reflection*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- SKINNER, B.F. & VAUGHAN, M.E. (1983). *Enjoy old age: a program for self-management*. Nova Iorque: Norton
- SKODOL, A.E.; SIEVER, L.J.; LIVESLEY, W.J.; GUNDERSON, J.G.; PFOHL, B. & WIDIGER, T.A. (2002). The borderline diagnosis II: biology, genetics, and clinical course. *Biological Psychiatry*, 51, 951-963
- SMIRNOV, S.O. (1994). Intelligence and personality in the psychological theory of activity. In STERNBERG, R.J.; RUZGIS, P. (eds) (1994). *Personality and intelligence*. pp. 221-247. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- SMITH, P. K., COWIE, H., BLADES, M., & ALVES, R. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- SPEARMAN, C. (1904). « General Intelligence,» objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292.
- SPEARMAN, C. (1923). *The nature of «intelligence» and the principles of cognition*,. London: Macmillan.

- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man; their nature and measurement*. London: Macmillan Co.
- SPEARMAN, C. (1946). Theory of general factor. *British Journal of Psychology*, 36(3), 117–131.
- SPIELBERGER, C. (Ed.). (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set* (Vols. 1–3). Boston: Academic Press.
- STALLINGS, M.C.; HEWITT, J.K.; CLONINGER, C.R.; HEATH, A.C. & EAVES, L.J. (1996). Genetic and environmental structure of the Tridimensional Personality Questionnaire: three or four temperamento dimensions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 127-140
- STEINER, C. & PERRY, P. (2000). *Educação Emocional Literacia ou a Arte de Ler as Emoções*. Cascais: Pergaminho
- STERN, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung*. Leipzig.
- STERNBERG, R. J. (1977). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Brace College Publishers
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking
- STERNBERG, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press
- STERNBERG, R. J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. Em R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 169–187). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Plume.
- STERNBERG, R. J. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge University Press.

- STERNBERG, R. J., & DETTERMAN (EDS.). (1981). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. J., & DETTERMAN (EDS.). (2003). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity* (Vol. ix). New York, NY, US: Free Press.
- STERNBERG, R. J., WAGNER, R. K., & OKAGAKI, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. *Advances in lifespan development*, 205–227.
- STIER, D. S., & HALL, J. A. (1984). Gender differences in touch: An empirical and theoretical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(2), 440–459. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.47.2.440>
- STOUGH, C.; BREBNER, J.; NETTELBECK, T.; COOPER, C.J.; BATES, T. & MANGAN, G.L. (1996). The relationship between intelligence, personality and inspection time. *British journal of Psychology*, 87, 255-268
- STRONG, E. K. (1936). Interest of men and women. *Journal of Social Psychology*, 7, 49-67
- TAPIA, M. (1999). A study of the relationship of the emotional intelligence inventory (intelligences tests). Dissertation
- TAPIA, M., & MARSH, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18(Suplemento), 108–111.
- TATCHER, R. (1994). Psychopathology of early frontal lobe damage: Dependence on cycles of development. *Development and Psychopathology*, 6, 565-596
- TAYLOR, G.; BAGBY, R.M & PARKER, J.D.A. (1997). *Disorders of affect regulation*. Cambridge: Cambridge University Press .
- TERMAN, L. M. (1916). *The measurement of intelligence; an explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- TERMAN, L.M. (1921) – Intelligence and its measurement. *Journal of Educacional Psychology*, 12(3), 127-

- THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227–235.
- THORNDIKE, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of educational psychology*, 27(3), 231.
- THORNDIKE, R.L. & STEIN, S. (1937). An Evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bolletin*, 34, 275-284
- THURSTONE, L. L. (1938a). The perceptual factor. *Psychometrika*, 3 (1), 1–17.
- THURSTONE, L. L. (1938b). *Primary mental abilities*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- THURSTONE, L. L. (1938c). *Tests for primary abilities; the perceptual battery and the inductive battery*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- TOBET, S.A. (2002). Genes controlling hypothalamic development and sexual differentiation. *European Journal of Neuroscience*, 16, 373-362
- TOMMASI, M., WATKINS, M., ORSINI, A., PEZZUTI, L., CIANCI, L., & SAGGINO, A. (2015). Gender differences in latent cognitive abilities and education links with g in Italian elders. *Learning and Individual Differences*, 37, 276–282. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.020>
- TRINIDAD, D.R. & JOHNSON, C.A. (2001). The Association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105
- TAYLOR, G. J., & BAGBY, M. (2002). Uma visão geral do constructo alexitimia. *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicações em casa, na escola e no trabalho*, 47-64.
- VALLE ARIAS, A., GONZÁLEZ CABANACH, R., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S., PIÑEIRO AGUÍN, I., & SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*, 525–545.
- VERMA, P. & DASH, P. (2014). Gender and Emotional Intelligence og Collage going students. *The international Journal of Indian Psychology*, 1, 114-120
- VERNON, P.E. (1956). *The measurement of abilities*. London: University of London Press

- VIDAL, C. & BENOIT-BROWAEYS, D. (2005). *Cérebro, sexo e poder*. Portugal: Caleidoscópio
- VOGLMAIER, M.M.; SEIDMAN, L.J.; SALISBURY, D. & MCCARLEY, R.W. (1997). Neuropsychological dysfunction in schizotypal personality disorder: a profile analysis. *Biological Psychiatry*, 41, 530-540
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes,
- WASSERMANN, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- WATSON, D. & CLARK, L.A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of personality*, 60, 441-476
- WATSON, J.B. & RAYNER, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, (3), 1-14
- WATSON, J.D. & CRICK, F.H.E. (1953). Genetical implications of the structure of deoxyribonucleic acid. *Nature*, 171, 964-967
- WECHSLER, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- WHITESIDE, R. (1966). *A study of methods of controlling impulses*. Abilene, Tex.: Abilene Christian College.
- WILLIAMS, J.E. & BENNETT, S.M. (1975). The definition of sex stereotypes via the adjective check list. *Sex Roles*, 1, 327-337
- WILLIAMS, J.E.; BEST, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes – A multinational study*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- WOYCIEKOSKI, C. (2006). *Instrumentos de inteligência emocional de auto-relato medem alguma coisa que instrumentos de personalidade não medem?* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). Obtido de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8699/000586889.pdf?sequence=1>
- WOYCIEKOSKI, C., & HUTZ, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicol. Reflex. Crit. Psicologia: Reflexão E Crítica*, 22(1), 1–11.

- YOUNG, L., BECHARA, A., TRANEL, D., DAMÁSIO, H., HAUSER, M., & DAMÁSIO, A. (2010). Damage to ventromedial prefrontal cortex impairs judgment of harmful intent. *Neuron*, 65(6), 845–51.
- ZEIDNER, M., ROBERTS, R., & MATTHEWS, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.
- ZIRKEL, S. (2000). Social intelligence : the development and maintenance of purposive behavior. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 3–27). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- ZUCKERMAN, M., HALL, J. A., DEFRANK, R. S., & ROSENTHAL, R. (1976). Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 966.
- ZUCKERMAN, M., LIPETS, M. S., KOIVUMAKI, J. H., & ROSENTHAL, R. (1975). Encoding and decoding nonverbal cues of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1068–1076.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário MSCEIT e Informação aos alunos

Anexo 2: Questionário NEO-FFI

Anexo 3: Questionário TECA

Anexo 4: Autorização do Ministério da Educação

Anexo 5: Informações para os professores aplicadores

Anexo 6: Autorizações Alunos menores e maiores de idade

Anexo 7: Modelos de regressão linear

ANEXO 1: Questionário MSCEIT e Informação aos alunos

Estimado(a) aluno(a)

Os questionários para os quais se solicita a sua colaboração são anónimos e inserem-se numa investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de León, Espanha, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonia Mélcon Álvarez.

Estamos interessados em identificar o grau em que a Personalidade, a Inteligência Emocional e as diferenças de género se relacionam com o desempenho académico.

A sua colaboração neste projeto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Não há respostas certas ou erradas e os dados recolhidos serão submetidos a tratamentos estatísticos que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais.

A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Questionários: MSCEIT, TECA e NEO-FFI

Muito obrigada por aceitar participar neste estudo

Marisa Chagas

.....
Preencha por favor,

Idade _____ Sexo: M F

Classificações:	Matemática A	Português
11º ano		

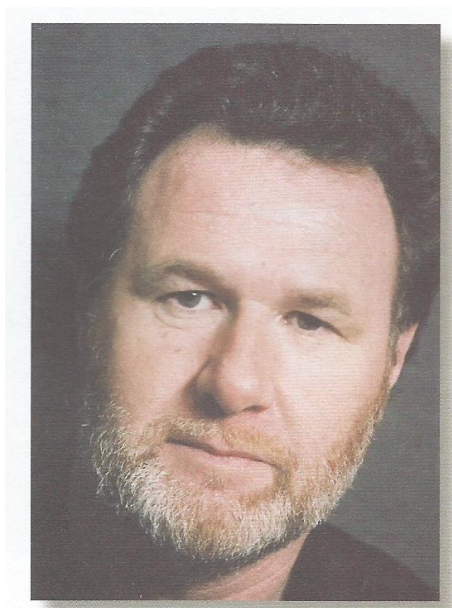
MSCEIT™

Instruções gerais

Esta prova é formada por 8 secções diferentes. Cada uma contém instruções específicas. Em cada pergunta escolha a opção com a qual está mais de acordo e marque-a na folha de respostas, inclusivamente nos casos em que não tenha a certeza da sua resposta. Responda a todas as perguntas sem deixar nenhuma em branco.

Secção A

1.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
2.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
3.	Ausência de surpresa	1	2	3	4	5	Surpresa extrema
4.	Ausência de repugnância	1	2	3	4	5	Repugnância extrema
5.	Ausência de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiasmo extremo

2.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
----	------------------------	---	---	---	---	---	--------------------

2.	Ausência de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
4.	Ausência de surpresa	1	2	3	4	5	Surpresa extrema
5.	Ausência de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiamo extremo

3.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
2.	Ausência de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
4.	Ausência de surpresa	1	2	3	4	5	Surpresa extrema
5.	Ausência de entusiasmo	1	2	3	4	5	Entusiasmo extremo

4.



Instruções: Observe a cara da imagem e indique em que grau expressa os sentimentos descritos em seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada sentimento e marque-a na folha de respostas).

1.	Ausência de felicidade	1	2	3	4	5	Felicidade extrema
2.	Ausência de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3.	Ausência de medo	1	2	3	4	5	Medo extremo
4.	Ausência de fúria	1	2	3	4	5	Fúria extrema
5.	Ausência de repugnância	1	2	3	4	5	Repugnância extrema

Secção B

Instruções: Por favor, selecione o grau de utilidade de cada uma das emoções nas situações descritas de seguida. Responda na folha de respostas, de acordo com a seguinte escala.

Nada útil					Muito útil
1	2	3	4	5	

1. Que estado de ânimo se deveria sentir quando preparamos decorações novas e comoventes para uma festa de aniversário?

1. Incómodo
2. Aborrecimento
3. Alegria

2. Que estado de ânimo se deveria sentir quando compomos uma marcha militar animada?

1. Fúria
2. Entusiasmo
3. Frustração

3. Que estado de ânimo se deveria sentir quando preparamos uma receita de cozinha complicada e difícil?

1. Tensão
2. Pena
3. Estado de ânimo neutro

4. Que estado de ânimo se deveria sentir quando tentamos entender o que provocou uma disputa entre três crianças? Cada criança conta uma história diferente sobre como começou a disputa. Averiguar o que aconteceu requer dar atenção aos detalhes das histórias e avaliar os fatos.

1. Felicidade
2. Surpresa
3. Tristeza

5. Que estado de ânimo deveria um médico sentir quando seleciona um tratamento para um paciente com um tumor cancerígeno? O médico deve aplicar vários procedimentos eficazes, mas que interferem uns com os outros durante o tratamento.

1. Felicidade
2. Estado de ânimo neutro
3. Fúria e desafio

Secção C

Instruções: selecione a que considere ser a melhor alternativa para cada um dos seguintes enunciados e marque-a na folha de respostas.

1. Marisa sentia-se cada vez mais e mais envergonhada, e começou a sentir-se miserável. Mais tarde sentiu-se _____ .

- a. Preocupada
- b. Deprimida
- c. Envergonhada
- d. Constrangida
- e. Inquieta

2. **Francisco sentia-se contente quando pensava na sua vida e quanto mais refletia sobre as coisas boas que tinha feito e na alegria que tinha provocado aos outros, mais _____ se sentia.**
- Surpreendido
 - Deprimido
 - Aceite
 - Feliz
 - Assustado
3. **Natália nunca tinha sido tão apanhada de surpresa na sua vida. Contudo, quando recuperou um pouco a comoção pela perda e se deu conta de que podia sair beneficiada com a situação se pensasse com cautela, ela _____ .**
- Sentiu-se assustada
 - Sentiu-se confusa
 - Negou a situação
 - Sentiu-se expectante
 - Sentiu-se pensativa
4. **Nacho estava triste com as notícias que tinha recebido da sua família e queria expressar a sua dor mais profunda. Quando soube que não lhe tinham contado de imediato e que o problema era pior do que o que pensava ao principio, sentiu _____ .**
- Fúria e surpresa
 - Tristeza e expectativa
 - Comoção e pena
 - Medo e aversão
 - Fúria e pesar
5. **Rafa costuma estar bastante satisfeito com o trabalho e as coisas também estão bem em casa. Pensava que tanto ele como os seus colegas de trabalho recebiam um bom ordenado e um tratamento justo. Hoje toda a sua equipa, ele incluído, recebeu um aumento de ordenado como parte dos ajustes salariais da empresa. Rafa sentiu-se _____ .**
- Surpreendido e comovido
 - Tranquilo e calmo
 - Contente e eufórico
 - Humilhado e culpado
 - Orgulhoso e dominante
6. **Gloria amava Javier e sentia que ele só lhe pertencia a ela. Começou a vê-lo como alguém ideal que roçava a perfeição. Ela _____ .**

- a. Respeitava-o
 - b. Admirava-o
 - c. Invejava-o
 - d. Adorava-o
 - e. Tinha-lhe rancor
7. **Tamara estava desgostosa por um colega de trabalho ter ficado injustamente com o mérito de um projeto. Quando voltou a fazê-lo, sentiu-se _____ .**
- a. Desgostosa
 - b. Chateada
 - c. Frustrada
 - d. Perturbada
 - e. Deprimida
8. **Desde que lhe roubaram o carro pela primeira vez, Carlos instalou um alarme novo no seu carro. Quando o roubaram de novo, primeiro sentiu-se abalado e surpreendido e depois sentiu _____ .**
- a. Assombro e estupefacção
 - b. Impotência, desespero e fúria
 - c. Fúria e indignação
 - d. Ciúmes e inveja
 - e. Depressão e desprezo
9. **Quando Esteban descobriu que vários estudantes copiavam nos exames, pensou que isso era moralmente incorreto. Quando contou ao professor, este respondeu-lhe que não podia fazer nada. Esteban pensou em colocar o problema ao Diretor Pedagógico do Colégio, pois sentia-se _____ com o que tinha acontecido.**
- a. Inquieto
 - b. Enfurecido
 - c. Indignado
 - d. Deprimido
 - e. Entristecido
10. **Marcos estava desgostoso porque um grande amigo seu tinha-lhe ferido os sentimentos. Marcos disse-lhe como se tinha sentido e quando o seu amigo voltou a ofendê-lo, Marcos sentiu-se _____ .**

- a. Desgostoso
- b. Temeroso
- c. Muito chateado
- d. Preocupado
- e. Enfurecido

11. Teresa estava a ver televisão para seguir a evolução da grande tempestade que se estava a aproximar da costa, onde viviam os seus pais. Conforme a tempestade se dirigia à casa dos seus pais ia-se sentindo ansiosa e impotente. Contudo, no último minuto, a tempestade mudou de direção, ficando a salvo toda essa zona litoral. Ela sentiu _____ .

- a. Alívio e gratidão
- b. Surpresa e comoção
- c. Tensão e alívio
- d. Expectativa e ansiedade
- e. Expectativa e calma

12. Uma mulher que se sentia segura de si própria e aceite pelos outros, mais tarde sentiu-se deprimida. O que aconteceu entre o primeiro sentimento e o segundo?

- a. Recebeu um cumprimento dirigido a outra pessoa.
- b. Descobriu que o seu marido a enganava.
- c. Um amigo adoeceu.
- d. Uma encomenda que tinha enviado a um amigo foi entregue a outra pessoa.
- e. Estava frustrada com o mau desempenho que tinha tido num projeto.

13. Uma criança que esperava alegremente pelo dia da sua festa de aniversário sentiu-se triste depois de esta acabar. O que poderá ter acontecido para mudar dessa forma?

- a. Uma criança traquina insultou-o e ele defendeu-se.
- b. Dois amigos que esperava que viessem à sua festa não apareceram.
- c. Comeu demasiados bolos.
- d. A sua mãe envergonhou-o à frente das outras crianças.
- e. O seu pai acusou-o de algo que não tinha feito.

14. Uma mulher de meia-idade encontrava-se feliz e pouco depois sentiu-se rejeitada. O que lhe poderá ter acontecido para mudar dessa forma?

- a. O seu filho teve um pequeno acidente no trabalho.
- b. Deu-se conta que tinha ferido os sentimentos de um grande amigo.
- c. A sua nora chegou tarde ao jantar de família.
- d. O seu marido criticou-a.
- e. Perdeu um livro importante para ela.

15. Um homem estava descontraído e depois sentiu admiração. O que lhe poderá ter acontecido para mudar dessa forma?

- a. Enquanto estava descontraído resolveu um problema de trabalho importante.
- b. Ouviu uma história sobre um desportista que tinha estabelecido um novo recorde mundial.
- c. O seu amigo telefonou-lhe para dizer-lhe que tinha acabado de comprar um carro desportivo a um bom preço.
- d. Chegou uma encomenda com um presente de sua mãe.
- e. O seu médico telefonou-lhe para lhe dizer que os seus exames de rotina indicavam que estava de boa saúde.

16. Os sentimentos de uma mulher mudaram de expectativa para amor. O que pode ter provocado essa transformação?

- a. Fez um donativo e pensou em todas as pessoas que iria ajudar.
- b. Comprou um vestido que a favorecia muito.
- c. Leu uma revista sobre uma estrela de cinema que lhe parecia muito atraente.
- d. A sua mãe telefonou-lhe para lhe dizer que ia enviar-lhe um presente de aniversário surpreendente.
- e. Foi a um encontro e descobriu que tinha muitas coisas em comum com um homem atraente.

17. Um executivo de uma empresa estava desgostoso e mais tarde sentiu-se ofendido. O que lhe pode ter acontecido?

- a. Um subordinado não conseguiu atingir os objectivos de vendas estabelecidos para esse período.
- b. Outro executivo da empresa, que considerava um incompetente, obteve um aumento de salário maior.
- c. Leu um artigo sobre as pessoas que, noutra parte do mundo, vivem na pobreza e como uma importante ONG (Organização Não Governamental) estava a ultrapassar muitos obstáculos para os ajudar.
- d. A sua mulher estava a ajudar os seus filhos com os trabalhos de casa.
- e. Parecia que não agradava a ninguém.

18. Uma mulher estava zangada e de seguida sentiu-se culpada. O que lhe pode ter acontecido?

- a. Perdeu o número de telefone de um grande amigo.
- b. Não terminou um trabalho tão bem como esperava, pois não tinha tido o tempo suficiente.
- c. Expressou a sua zanga a uma amiga e de imediato descobriu que a sua amiga não tinha feito nada para a magoar.
- d. Perdeu uma grande amiga.
- e. Estava zangada porque alguém andava a bisbilhotar sobre ela e depois descobriu que todos os outros faziam o mesmo.

19. Luis estimava o seu amigo Pedro e pouco depois deixou de sentir essa estima por ele. O que lhe pode ter acontecido?

- a. Pedro perdeu um livro dele muito caro que ele lhe tinha emprestado.
- b. Pedro foi infiel à sua própria mulher.
- c. Pedro conseguiu um aumento de ordenado que não merecia.
- d. Pedro disse-lhe que ia mudar de cidade.
- e. Luis sentiu que tinha magoado Pedro ainda que, em parte, tivesse sido culpa deste.

20. Uma mulher amava uma pessoa e depois sentiu-se segura, o que pode ter acontecido?

- a. Apercebeu-se de que a outra pessoa também a amava.
- b. Decidiu não expressar os seus sentimentos.
- c. O seu amor desvaneceu-se.
- d. Disse à outra pessoa que a amava.
- e. O amor que sentia deu-lhe segurança.

Secção D

Instruções: Selecione uma opção para cada uma das ações e marque-a na folha de respostas.

1. Maria levantou-se a sentir-se bastante bem. Tinha dormido estupendamente, estava muito descansada e não tinha nenhum tipo de inquietação ou preocupação. **Como é que cada uma destas acções a ajudará a manter este estado de ânimo?**

Ação 1: Levantou-se e desfrutou do resto do dia.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Maria desfrutou desse sentimento e decidiu pensar e apreciar todas as coisas que lhe corriam bem.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Decidiu que seria melhor ignorar o sentimento porque de qualquer forma não iria durar muito.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Aproveitou esse sentimento positivo para telefonar à sua mãe, que tinha estado deprimida, e tentou animá-la.

2. Andrés trabalha demasiado, inclusivamente, trabalha mais do que os seus colegas. De facto, geralmente as suas ideias são melhores e obtém resultados muito positivos para a empresa. O seu colega faz um trabalho medíocre, mas mete-se na política da empresa de tal forma que progride. Assim, quando o chefe de Andrés anunciou que o prémio de mérito anual seria para o seu colega, Andrés ficou muito incomodado. **Em que graus seriam eficazes cada uma destas acções para ajudar Andrés a sentir-se melhor?**

Ação 1: Andrés descansou um pouco e pensou sobre as coisas boas da sua vida e do seu trabalho.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Fez uma lista com as características positivas e negativas do seu colega.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Sentiu-se muito mal por agir dessa maneira e disse a si próprio que não iria conseguir nada chateando-se por algo que estava fora do seu controle.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Andrés decidiu dizer a todos que o seu colega tinha realizado um trabalho muito pobre e que, por isso não merecia o prémio. Reuniu documentos e relatórios para demonstrar o seu ponto de vista e assim fundamentar o que dizia.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

3. Joana não sabia quando venciam as suas faturas, quantas mais chegariam em breve e nem se podia pagá-las. Além disso, o seu carro começou a fazer uns ruídos estranhos e o mecânico disse-lhe que o arranjo ia ser tão caro que não valia a pena. Agora, não consegue adormecer facilmente, acorda várias vezes durante a noite e está sempre preocupada. **Em que grau seriam eficazes cada uma das seguintes acções para reduzir a sua preocupação?**

Ação 1: Joana tentou calcular quanto devia e até quando podia pagar.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Joana aprendeu técnicas de relaxamento profundo para se acalmar.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Joana conseguiu o nome de um contabilista para que a ajudasse a aprender como tratar das suas finanças.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Decidiu arranjar um trabalho onde ganhasse mais.

4. Com o Eduardo vai tudo mal. Não há muitas coisas na sua vida que o divirtam e o façam desfrutar. **Durante o próximo ano, em que grau seriam eficazes cada uma das seguintes ações, para fazer com que Eduardo se sentisse melhor?**

Ação 1: Eduardo telefonou a uns amigos com os quais não falava há muito tempo e fez planos para os visitar.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Começou a comer melhor, a deitar-se mais cedo e a fazer mais exercício.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Eduardo notava que deprimia as pessoas e decidiu estar só até perceber o que estava a acontecer. Sentia que necessitava de mais tempo para estar consigo mesmo.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Apercebeu-se de que, de noite, relaxar em frente à televisão, com uma ou duas cervejas, ajudava-o a sentir-se melhor.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

5. Enquanto Roberto conduzia do trabalho até casa, cruzou-se com um camião enorme. Não teve tempo para tocar a buzina. Roberto rapidamente voltou à direita para evitar o choque. Estava furioso. **Em que grau seriam eficazes cada uma das seguintes ações para controlar a sua fúria?**

Ação 1: Roberto vingou-se do camionista atravessando-se no seu caminho uns quilómetros mais à frente.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 2: Roberto aceitou que essas coisas acontecem e conduziu até sua casa.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 3: Gritou o mais que pôde, maldizendo e insultando o camionista.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Ação 4: Jurou que nunca mais voltava a conduzir naquela estrada.

- a) Muito ineficaz b. pouco ineficaz c. nem eficaz, nem ineficaz d. pouco eficaz e. muito eficaz

Secção E

1.



Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, seleccione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Tristeza					
3. Medo					
4. Fúria					
5. Repugnância					

2.

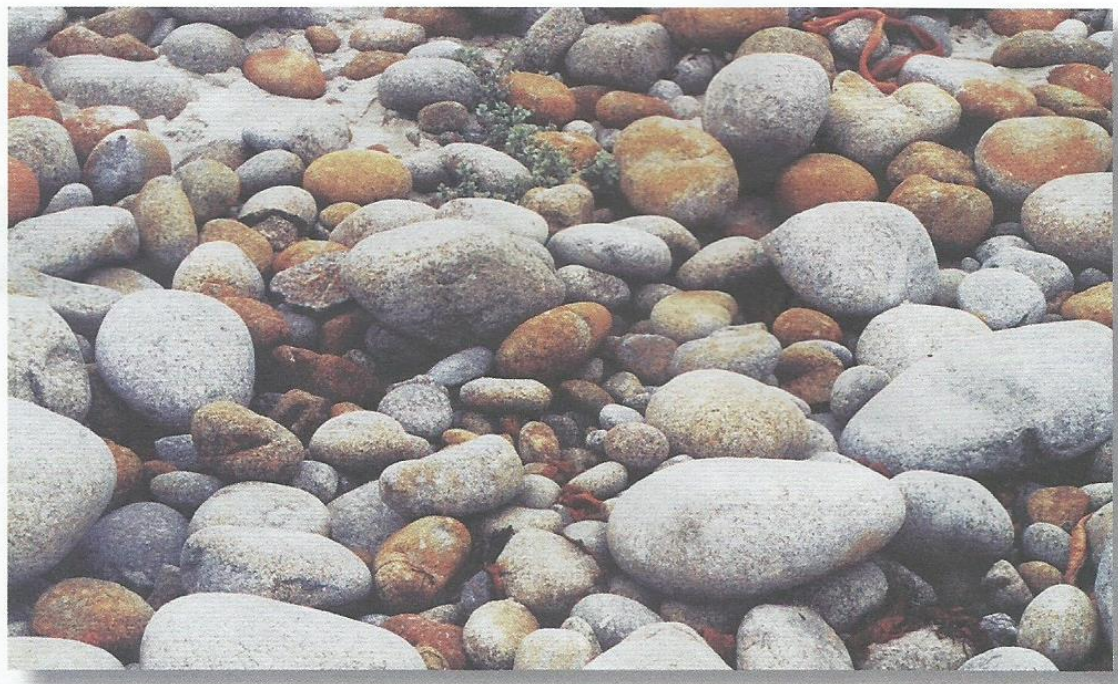


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Fúria					
3. Surpresa					
4. Repugnância					
5. Entusiasmo					

3.



Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Medo					
3. Fúria					
4. Surpresa					
5. Repugnância					

4.

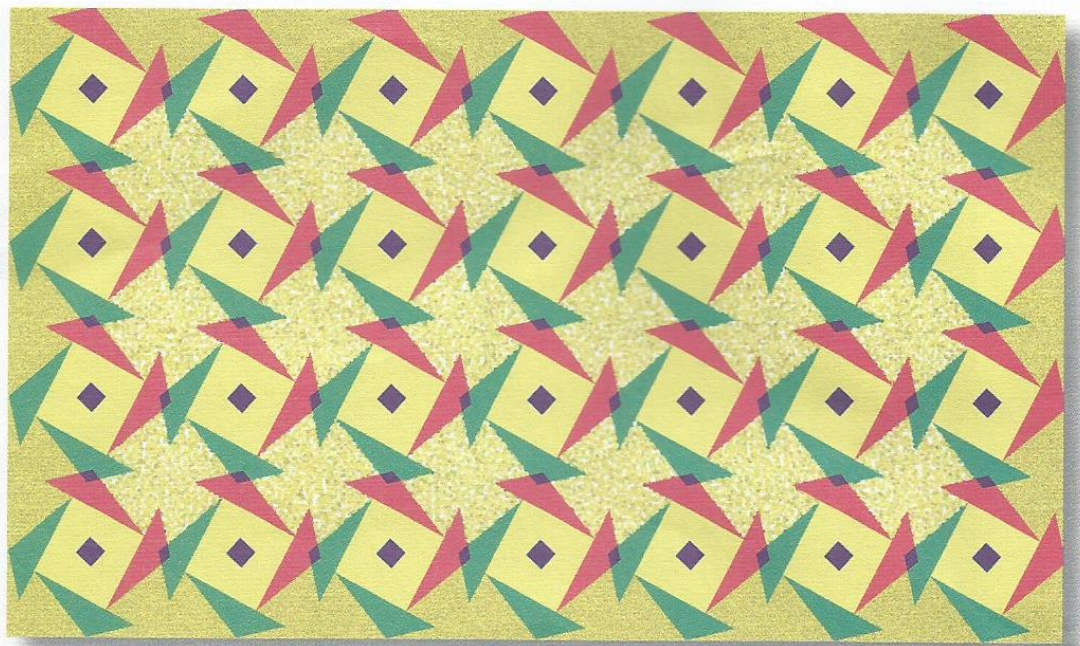


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, seleccione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Medo					
3. Fúria					
4. Surpresa					
5. Repugnância					

5.

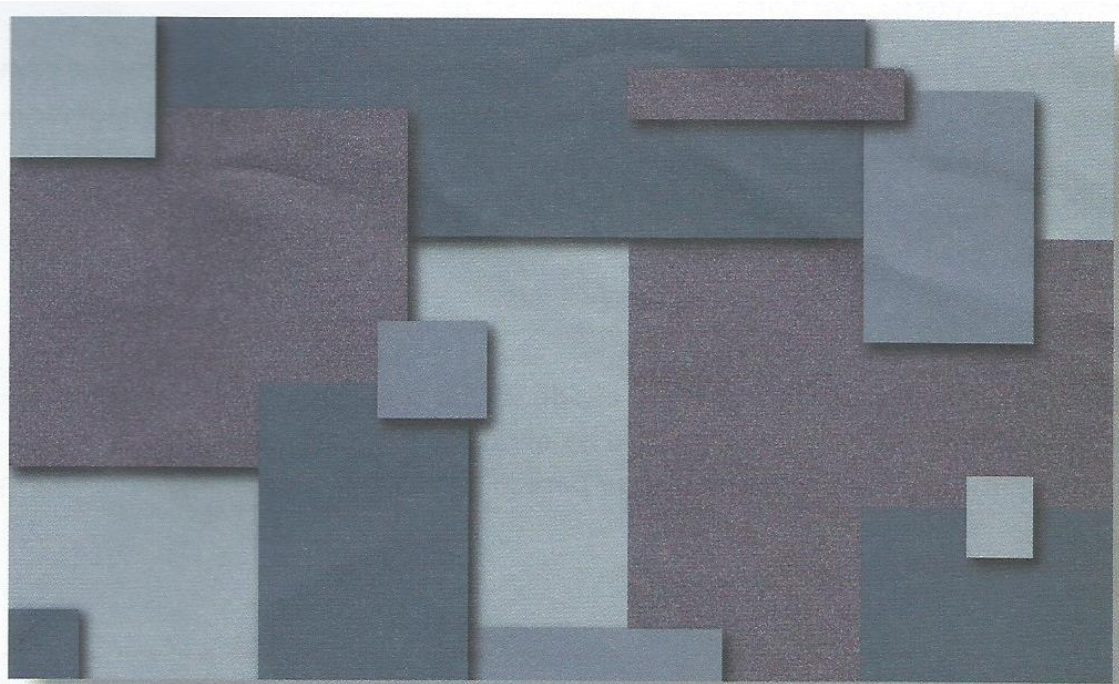


Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Tristeza					
3. Medo					
4. Fúria					
5. Repugnância					

6.



Instruções: Observe a imagem e indique em que grau expressa os sentimentos que aparecem de seguida.

(Por favor, selecione uma opção para cada emoção e marque-a na folha de respostas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidade					
2. Tristeza					
3. Fúria					
4. Surpresa					
5. Repugnância					

Secção F

Instruções: Em cada um dos seguintes enunciados é-lhe pedido que se imagine a sentir-se de uma determinada maneira. Responda o melhor que conseguir, mesmo que não consiga imaginar esse sentimento. Responda na folha de respostas de acordo com a seguinte escala:

Nada parecido			Muito parecido	
1	2	3	4	5

1. **Imagine que se sente culpado porque se esqueceu de visitar um grande amigo que tem uma doença grave. A meio do dia apercebe-se de que se esqueceu por completo de ir vê-lo ao hospital. Em que grau esse sentimento de culpa se parece com cada um dos seguintes termos?**

1. Frio	1	2	3	4	5
2. Azul	1	2	3	4	5
3. Doce	1	2	3	4	5

2. **Imagine que se sente contente, está um dia maravilhoso e tudo corre bem no trabalho e com a sua família. Em que grau esse sentimento de satisfação se parece com cada umas das seguintes sensações?**

1. Quente	1	2	3	4	5
2. Cor púrpura	1	2	3	4	5
3. Salgado	1	2	3	4	5

3. **Imagine que está a sentir-se frio, lento e cruel. Em que grau esse sentimento se parece a cada um dos seguintes termos?**

1. Desafiado	1	2	3	4	5
2. Isolado	1	2	3	4	5
3. Surpreendido	1	2	3	4	5

- 4. Imagine que se sente intenso, grande, delicado e verde brilhante. Em que grau esse sentimento se parece com cada um dos seguintes termos?**

1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
2. Ciumento	1	2	3	4	5
3. Assustado	1	2	3	4	5

- 4. Imagine que se sente fechado, escuro e paralisado. Em que grau esse sentimento se parece a cada um dos seguintes termos?**

1. Triste	1	2	3	4	5
2. Contente	1	2	3	4	5
3. Tranquilo	1	2	3	4	5

Secção G

Instruções: Selecione a melhor alternativa em cada um dos seguintes enunciados. Marque-a na folha de respostas.

1. **Um sentimento de preocupação é a combinação de emoções de _____ .**
 - a. amor, ansiedade, surpresa e fúria
 - b. surpresa, orgulho, fúria e medo
 - c. aceitação, ansiedade, medo e expectativa
 - d. medo, alegria, surpresa e vergonha
 - e. ansiedade, cuidado e expectativa

2. **Outra palavra para “esperar sistematicamente o prazer” é _____ .**
 - a. optimismo
 - b. felicidade
 - c. satisfação
 - d. alegria
 - e. surpresa

3. **Aceitação, alegria e afeto combinam-se com frequência para formar _____ .**
 - a. amor
 - b. assombro (admiração)
 - c. expectativa
 - d. satisfação
 - e. aceitação

4. **Combinar os sentimentos de nojo e revolta tem como resultado _____ .**
 - a. culpa
 - b. raiva
 - c. vergonha
 - d. ódio
 - e. desprezo

5. **Uma surpresa triste leva _____ .**
 - a. à desilusão
 - b. ao assombro (admiração)
 - c. à fúria
 - d. ao medo
 - e. ao arrependimento

6. **Tristeza, culpa e arrependimento combinam-se para formar _____ .**

- a. dor
 - b. desagrado
 - c. depressão
 - d. remorsos
 - e. Infelicidade
- 7. Relaxamento, segurança e serenidade são parte do(a) _____ .**
- a. amor
 - b. fadiga
 - c. expectativa
 - d. calma
 - e. antecipação
- 8. Medo, alegria, surpresa e vergonha são parte do(a) _____ .**
- a. apreço
 - b. retração/sobressalto
 - c. perplexidade
 - d. respeito
 - e. compreensão
- 9. Vergonha, surpresa e calor estão combinados no sentimento de _____ .**
- a. ciúme
 - b. tristeza
 - c. culpa
 - d. inveja
 - e. humilhação
- 10. Admiração, amor e ansiedade são parte do(a) _____ .**
- a. ciúme
 - b. tristeza
 - c. maldade
 - d. orgulho
 - e. preocupação
- 11. Alegria, entusiasmo e incerteza são parte do sentimento de _____ .**
- a. vivacidade
 - b. expectativa
 - c. ansiedade
 - d. calma
 - e. serenidade
- 12. Tristeza e satisfação são às vezes parte do sentimento de _____ .**
- a. nostalgia
 - b. ansiedade

- c. expectativa
- d. depressão
- e. desprezo

Secção H

Instruções: Selecione o grau de eficácia de cada uma das seguintes respostas e marque a opção escolhida na folha de respostas.

1. No ano passado, Juan fez um grande amigo no trabalho. Hoje, esse amigo surpreendeu-o por completo ao dizer-lhe que tinha aceitado um trabalho noutra empresa e que iria mudar-se para essa zona. Ele não tinha dito ao Juan que estava à procura de outro trabalho. **Em que grau será eficaz para Juan, tendo como finalidade a conservação da amizade, responder da seguinte forma?**

Resposta 1: Sentiu-se feliz pelo seu amigo e disse-lhe que estava muito contente por ter conseguido outro trabalho. A partir de agora, Juan iria assegurar-se de que manteriam contacto.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 2: Juan ficou triste porque o seu amigo ia partir, considerava que o que tinha acontecido era uma prova de que ele não era importante para o seu amigo. Depois de tudo, o seu amigo não tinha comentado que estava à procura de emprego. Já que de qualquer forma ele iria partir, Juan não lhe disse nada e começou a arranjar novos amigos no trabalho.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 3: Juan estava muito incomodado porque o seu amigo não lhe tinha dito nada e mostrou desaprovação ignorando-o até ter uma explicação. Juan pensou que se ele não lhe dizia nada, isso iria confirmar a sua opinião de que não valia a pena falar com

2. A professora do Raul acaba de telefonar aos seus pais para dizer-lhes que ele está muito mal na escola. A professora disse-lhes que o filho não presta atenção, é problemático e não consegue estar quieto. Esta professora em particular não se dá muito bem com meninos irrequietos e os pais do Raul perguntam-se o que estará a acontecer realmente. Mais tarde, a professora diz-lhes que o seu filho irá repetir o ano a menos que melhore. Os pais sentem-se muito incomodados. **Em que grau será útil para o seu filho cada uma destas reações?**

Resposta 1: Os pais disseram à professora que isso é bastante chocante para eles e que era a primeira vez que estavam a ter conhecimento desse problema. Pedem para reunir com a professora e pedem para que o diretor também esteja presente na reunião.

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 2: Os pais disseram à professora que se ela continuasse a ameaçar com a retenção do filho, comunicariam esse problema ao diretor. Disseram-lhe: "Se o nosso filho repetir o ano, diremos que a senhora é pessoalmente responsável. A senhora é a professora e o seu trabalho é ensinar, não deitar a culpa aos alunos".

- a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 3: Os pais do Raul desligaram o telefone à professora e telefonaram ao diretor. Queixaram-se das ameaças da professora e solicitaram que o seu filho mudasse de turma.

- a) Muito ineficaz b. Pouco ineficaz c. Nem eficaz, nem ineficaz d. Pouco eficaz

3. Tudo corre bem a Lisa. Enquanto todos os outros receberam críticas pelo seu trabalho, Lisa conseguiu uma promoção e um aumento de ordenado bastante bom. Os seus filhos estão muito contentes e vão muito bem na escola, o seu casamento é estável e muito feliz. Lisa começa a sentir-se muito orgulhosa de si própria e tem a tentação de comentar a sua vida entre amigos. **Em que medida seriam eficazes cada uma das seguintes respostas para manter os seus relacionamentos?**

Resposta 1: Sendo que tudo vai bem é bom sentir-se orgulhosa. Contudo Lisa também se apercebeu de que algumas pessoas vêem isso como uma atitude de arrogância ou podem sentir-se com ciúmes e por isso apenas expressou os seus sentimentos aos amigos mais chegados.

a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 2: Lisa pensou em todas as coisas que poderiam correr mal no futuro, assim teria uma visão mais completa da sua vida. Compreendeu que os sentimentos positivos não duram para sempre.

a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Resposta 3: Nessa noite Lisa partilhou os seus sentimentos com o seu marido. Pouco depois decidiu que a família deveria passar mais tempo junta aos fins de semana e fazer mais atividades familiares para estarem unidos.

a) Muito ineficaz b) Pouco ineficaz c) Nem eficaz, nem ineficaz d) Um pouco eficaz e) Muito eficaz

Fim da Prova

Certifique-se que respondeu a todas as perguntas na folha de respostas.

ANEXO 2. Questionário NEO-FFI

NEO-FFI
Lima & Simões (2000)

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem e assinale com uma cruz o que melhor representa a sua opinião. Responda a todas as questões.

Discordo Fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Fortemente
0	1	2	3	4

	0	1	2	3	4
1. Não sou uma pessoa preocupada.					
2. Gosto de ter muita gente à minha volta.					
3. Não gosto de perder tempo a sonhar acordado(a).					
4. Tento ser delicado com todas as pessoas que encontro.					
5. Mantenho as minhas coisas limpas e em ordem.					
6. Sinto-me muitas vezes inferior às outras pessoas.					
7. Rio facilmente.					
8. Quando encontro uma maneira correta de fazer qualquer coisa não mudo mais.					
9. Frequentemente arranjo discussões com a minha família e colegas de trabalho.					
10. Sou bastante capaz de organizar o meu tempo de maneira a fazer as coisas dentro do prazo.					
11. Quando estou numa grande tensão sinto-me, às vezes, como se me estivessem a fazer em pedaços.					
12. Não me considero uma pessoa alegre.					
13. Fico admirado(a) com os modelos que encontro na arte e na natureza.					
14. Algumas pessoas pensam que sou invejoso(a) e egoísta.					
15. Não sou uma pessoa muito metódica (ordenada).					
16. Raramente me sinto só ou abatido(a).					
17. Gosto muito de falar com as outras pessoas.					
18. Acredito que deixar os alunos ouvir pessoas, com ideias discutíveis, só os pode confundir e desorientar.					
19. Preferia colaborar com as outras pessoas do que competir com elas.					
20. Tento realizar, conscienciosamente, todas as minhas obrigações.					
21. Muitas vezes sinto-me tenso(a) e enervado(a).					
22. Gosto de estar onde está a ação.					
23. A poesia pouco ou nada me diz.					
24. Tento a ser descrente ou a duvidar das boas intenções dos outros.					
25. Tenho objectivos claros e faço por atingi-los de uma forma ordenada.					
26. Às vezes sinto-me completamente inútil.					
27. Normalmente prefiro fazer as coisas sozinho(a).					
28. Frequentemente experimento comidas novas e desconhecidas.					
29. Penso que a maior parte das pessoas abusa de nós, se as deixarmos.					
30. Perco muito tempo antes de me concentrar no trabalho.					

31. Raramente me sinto amedrontado(a) ou ansioso(a).									
32. Muitas vezes, sinto-me a rebentar de energia.									
Discordo Fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Fortemente					
0	1	2	3	4					

	0	1	2	3	4
33. Poucas vezes me dou conta da influência que diferentes ambientes produzem nas pessoas.					
34. A maioria das pessoas que conheço gosta de mim.					
35. Trabalho muito para conseguir o que quero.					
36. Muitas vezes aborrece-me a maneira como as pessoas me tratam.					
37. Sou uma pessoa alegre e bem-disposta.					
38. Acredito que devemos ter em conta a autoridade religiosa quando se trata de tomar decisões respeitantes à moral.					
39. Algumas pessoas consideram-me frio(a) e calculista.					
40. Quando assumo um compromisso podem sempre contar que eu o cumpra.					
41. Muitas vezes quando as coisas não me correm bem perco a coragem e tenho vontade de desistir.					
42. Não sou um(a) grande optimista.					
43. Às vezes ao ler poesia e ao olhar para uma obra de arte sinto um arrepio ou uma onda de emoção.					
44. Sou inflexível e duro(a) nas minhas atitudes.					
45. Às vezes não sou tão seguro(a) ou digno(a) de confiança como deveria ser.					
46. Raramente estou triste ou deprimido(a).					
47. A minha vida decorre a um ritmo rápido.					
48. Gosto pouco de me pronunciar sobre a natureza do universo e da condição humana.					
49. Geralmente procuro ser atencioso(a) e delicado(a).					
50. Sou uma pessoa aplicada, conseguindo sempre realizar o meu trabalho.					
51. Sinto-me, muitas vezes, desamparado(a), desejando que alguém resolva os meus problemas por mim.					
52. Sou uma pessoa muito ativa.					
53. Tenho muita curiosidade intelectual.					
54. Quando não gosto das pessoas faço-lhes saber.					
55. Parece que nunca consigo ser organizado(a).					
56. Já houve alturas em que fiquei tão envergonhado(a) que desejava meter-me num buraco.					
57. Prefiro tratar da minha vida a ser chefe das outras pessoas.					
58. Muitas vezes dá-me prazer brincar com teorias e ideias abstractas.					
59. Se for necessário não hesito em manipular as pessoas para conseguir aquilo que quero.					
60. Esforço-me por ser excelente em tudo o que faço.					

Idade _____ Sexo: M F

ANEXO 3. Questionário TECA

TECA

Sexo

 M

 F

Idade

As seguintes frases referem-se aos seus sentimentos e pensamentos em várias situações. Indique como o descreve cada situação escolhendo a pontuação de 1 a 5, conforme indicado à direita. Quando tiver escolhido a sua resposta, **rodeie com um círculo** o número correspondente. Leia cuidadosamente cada frase antes de responder. Responda honestamente de acordo com o que se identificar melhor, uma vez que não há respostas corretas ou incorretas. Não deixe nenhuma frase por responder.

- ① Discordo completamente
- ② Discordo um pouco
- ③ Neutro
- ④ Concordo um pouco
- ⑤ Concordo completamente

1	Percebo facilmente as intenções dos que me rodeiam.	1	2	3	4	5
2	Sinto-me bem quando todos os outros se divertem.	1	2	3	4	5
3	Não fico triste só porque um amigo está triste.	1	2	3	4	5
4	Se um amigo consegue um trabalho que há muito queria, fico muito feliz por ele.	1	2	3	4	5
5	Afeta-me bastante ver programas de televisão que mostram os problemas de outras pessoas.	1	2	3	4	5
6	Antes de tomar uma decisão tento ter em conta todos os pontos de vista.	1	2	3	4	5
7	É raro conseguir perceber como alguém se sente só de olhar para ela.	1	2	3	4	5
8	Afeta-me muito pouco o facto de ouvir desgraças sobre pessoas desconhecidas.	1	2	3	4	5
9	Fico radiante quando vejo que um amigo novo se adapta muito bem ao nosso grupo.	1	2	3	4	5
10	É para mim difícil entender como se sente uma pessoa perante uma situação pela qual eu nunca tenha passado.	1	2	3	4	5
11	Quando um amigo se porta mal comigo tento entender os seus motivos.	1	2	3	4	5
12	A não ser que se trate de algo muito grave, muito dificilmente choro com o que acontece aos outros.	1	2	3	4	5
13	Percebo facilmente quando alguém está de mau humor.	1	2	3	4	5
14	Nem sempre percebo que a pessoa que está ao meu lado se sente mal.	1	2	3	4	5
15	Tento colocar-me no lugar dos outros para saber como irão agir.	1	2	3	4	5
16	Fico feliz quando acontece algo de bom a uma pessoa.	1	2	3	4	5
17	Se tenho uma opinião formada não presto muita atenção aos argumentos dos outros.	1	2	3	4	5
18	Por vezes sofro mais com as desgraças dos outros do que eles próprios.	1	2	3	4	5
19	Sinto-me feliz só por ver felizes as outras pessoas.	1	2	3	4	5
20	Quando alguém tem um problema tento imaginar como me sentiria se estivesse nessa situação.	1	2	3	4	5
21	Não fico especialmente feliz se alguém me conta que teve um “golpe de sorte”.	1	2	3	4	5
22	Quando vejo alguém receber um presente, não consigo conter um sorriso.	1	2	3	4	5
23	Não consigo evitar chorar com os testemunhos de pessoas desconhecidas.	1	2	3	4	5
24	Quando conheço pessoas novas percebo com que opinião elas ficaram de mim.	1	2	3	4	5
25	Quando os meus amigos me dizem que estão bem, não lhes dou muita importância.	1	2	3	4	5
26	Acho difícil ver as coisas do ponto de vista das outras pessoas.	1	2	3	4	5

27	Perceber como alguém se sente, é muito fácil para mim.	1	2	3	4	5
28	Não sou dessas pessoas que se deprimem com os problemas dos outros.	1	2	3	4	5
29	Tento compreender melhor os meus amigos vendo as situações na perspectiva deles.	1	2	3	4	5
30	Considero-me uma pessoa fria porque não me comovo com facilidade.	1	2	3	4	5
31	Apercebo-me quando as pessoas que me são próximas estão especialmente contentes mesmo sem me terem contado o motivo.	1	2	3	4	5
32	Tenho dificuldade em colocar-me no lugar de pessoas com as quais não estou de acordo.	1	2	3	4	5
33	Apercebo-me quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	1	2	3	4	5

Autores: B. López-Pérez, I. Fernández-Pinto y F. J. Abad García
Copyright© 2008, 2014 by TEA Edições, S.A.U., Madrid, Espanha

ANEXO 4. Autorização do Ministério da Educação

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0490600001, com a designação *MSCEIT, NEO-FFI e TECA*, registado em 19-07-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Marisa Isabel Freitas das Chagas

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do concelho de Setúbal, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e inquirindo sobre matérias de sensibilidade pessoal, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser primeiramente atestado pelos seus

representantes legais mas também recolher o seu consentimento informado. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação e pelos alunos devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 5. Informações para os professores aplicadores

INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Caro Professor:

1. A aplicação dos questionários poderá ter a duração de uma aula 90 minutos. Estima-se que o tempo possa ser inferior.
2. Entregue a cada aluno os questionários (que constam neste envelope). Poderá referir que o MSCEIT procura avaliar a inteligência emocional, O NEO-FFI a personalidade e o TECA a empatia.
3. Reforce a necessidade de responder a todas as perguntas com sinceridade e que os diferentes testes apenas se destinam para fins de investigação, não tendo nenhuma relação com as avaliações escolares.
4. Peça-lhes que leiam a primeira folha, com as informações sobre os instrumentos, e que indiquem as notas obtidas no final do 3º período do 11º ano a Matemática e Português. Os alunos podem consultar a pauta do 3º período do 11º ano no caso de terem dúvidas.
5. Entregue a cada aluno um caderno de teste MSCEIT (pasta branca). Peça-lhes que comecem por responder a esse questionário/teste (por ser o mais demorado), indicando as suas respostas na folha de respostas e **nunca no caderno**. O caderno deverá servir para aplicação nas outras turmas.
6. Refira que, em relação ao teste MSCEIT, pede-se que resolvam problemas emocionais organizados em 8 secções (de A a H). As perguntas que contém cada uma dessas secções procuram identificar emoções em caras e imagens, comparar sentimentos e emoções com outras sensações tais como calor, cores, etc.
7. Após completarem o MSCEIT podem preencher os outros questionários, NEO-FFI e TECA nas respetivas folhas. Estes não carecem de nenhuma informação adicional.
8. Os alunos devem preencher os questionários a esferográfica azul ou preta.

9. Caso seleccionem uma resposta e depois optem por outra devem fazer um risco por cima da resposta que querem inutilizar e seleccionar a nova resposta.
10. No final do tempo de realização dos questionários peça, por favor, aos alunos para que confirmem que nenhuma questão ficou por responder. É muito importante que respondam a todas as questões para que o teste não seja invalidado.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e cooperação.

ANEXO 6. Autorizações Alunos menores e maiores de idade

Informação ao aluno e Encarregado de Educação

Os questionários para os quais se solicita a sua participação inserem-se numa investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de León, Espanha, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonia Mélcon Álvarez e ou Dr. Roberto Baelo.

Estamos interessados em identificar o grau em que a Personalidade, a Inteligência Emocional e as diferenças de género se relacionam com o desempenho académico.

A Inteligência Emocional é uma área de investigação recente que ainda carece de muita investigação e nesse sentido é de extrema importância o seu contributo.

A sua colaboração neste projeto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos serão submetidos a tratamento estatístico que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais. Toda a informação obtida é estritamente confidencial, o que significa que só os responsáveis pelo projeto (investigador e orientadora da tese) terão acesso aos dados recolhidos.

Os questionários a realizar são de resposta fechada – apenas tem de selecionar de entre vários pontos de uma escala aquele que melhor o(a) descreve - não tem respostas extensas. Não se trata de nenhum teste académico e por isso não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas que exprima aquilo que pensa e sente.

A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Grata pela sua colaboração.

.....

Autorizo o meu educando a participar na investigação - “Personalidade, Inteligência Emocional e Diferenças de Género no Rendimento Escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) do Concelho de Setúbal” - procedendo para tal ao preenchimento de três questionários (MSCEIT, TECA e NEO-FFI).

Nome : _____ Turma: _____ Nº _____

Assinatura: _____

Informação ao aluno

Os questionários para os quais se solicita a sua participação inserem-se numa investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de León, Espanha, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonia Mélcon Álvarez.

Estamos interessados em identificar o grau em que a Personalidade, a Inteligência Emocional e as diferenças de género se relacionam com o desempenho académico.

A Inteligência Emocional é uma área de investigação recente que ainda carece de muita investigação e nesse sentido é de extrema importância o seu contributo.

A sua colaboração neste projeto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos serão submetidos a tratamentos estatísticos que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais. Toda a informação obtida é estritamente confidencial, o que significa que só os responsáveis pelo projeto (investigador e orientador da tese) terão acesso aos dados recolhidos.

Os questionários a realizar são de resposta fechada – apenas tem de selecionar de entre vários pontos de uma escala aquele que melhor o(a) descreve - não tem respostas extensas. Não se trata de nenhum teste académico e por isso não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas que exprima aquilo que pensa e sente.

A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação.

Grata pela vossa colaboração.

Marisa Chagas

.....
É de minha livre e espontânea vontade que participo na investigação “Personalidade, Inteligência Emocional e Diferenças de Género no Rendimento Escolar dos alunos do Ensino Secundário (12ºano) do Concelho de Setúbal” – procedendo para tal ao preenchimento de três questionários (MSCEIT, TECA e NEO-FFI).

Nome : _____ Turma: _____ Nº _____

Assinatura: _____

ANEXO 7. Modelos de regressão linear

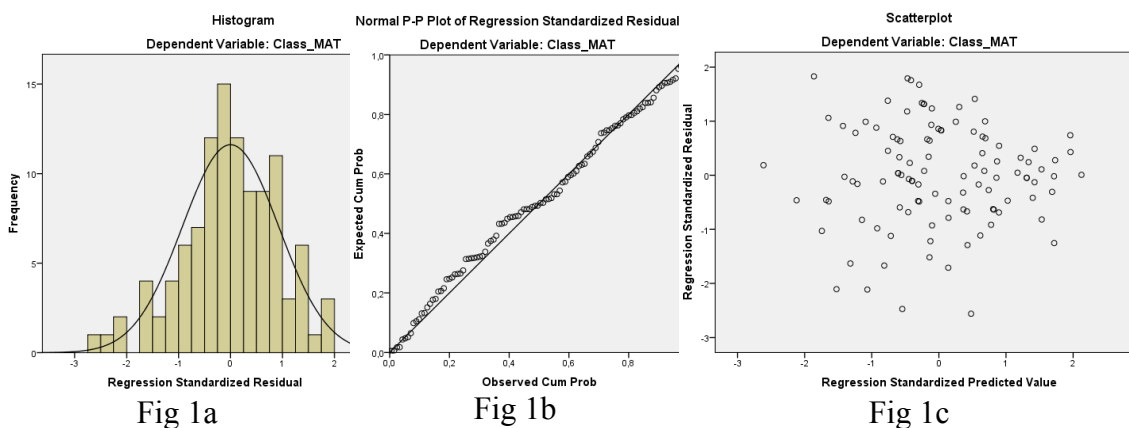
Pressupostos dos modelos de regressão

Os pressupostos para a realização da regressão linear múltipla foram atendidos nos 2 modelos conduzidos. Foi atendido o pressuposto da normalidade dos resíduos, com os histogramas a apresentarem formas próximas da curva normal (Fig 1a e Fig 2a) e os pontos dos *Normal PP Plot* muito próximos da diagonal principal (Fig 1b e Fig 2b). Os diagramas de dispersão dos valores observados versus valores previstos mostraram que os resíduos se mantêm constantes em relação ao eixo horizontal zero (Fig 1c e Fig 2c), não mostrando tendência crescente ou decrescente, confirmando o pressuposto da homogeneidade das variâncias dos resíduos (Pestana e Gajeiro, 2008).

Para diagnosticar eventuais problemas de multicolinearidade entre as variáveis independentes, foram analisados o VIF (*Variance Inflation Factor*) e a tolerância. Segundo Pestana e Gajeiro (2008), o valor de tolerância normalmente considerado como o limite abaixo do qual há multicolinearidade é 0.1. Quanto ao VIF, quanto mais próximo de zero estiver, menor será a multicolinearidade, sendo o valor 10 o limite acima do qual existe multicolinearidade.

Os valores da tolerância variaram entre 0.427 e 0.832 e os do VIF entre 1.223 e 2.264, indicando a inexistência de problemas de multicolinearidade entre as variáveis independentes.

MODELO - MATEMÁTICA A (Secção 7.1)



MODELO – PORTUGUÊS (Secção 7.2)

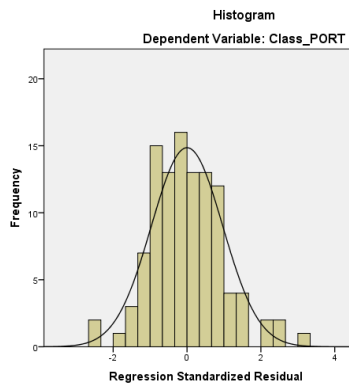


Fig 2a

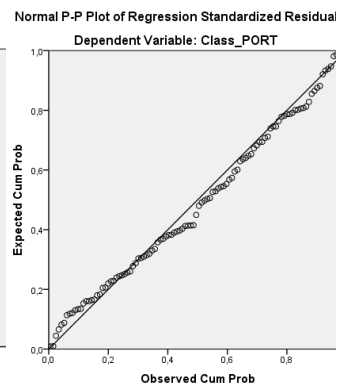


Fig 2b

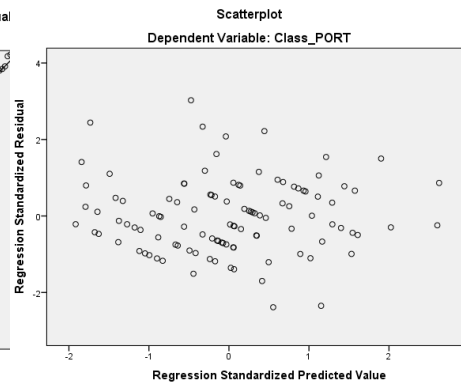


Fig 2c

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1 Definições da Personalidade

QUADRO 1.2 Resumo dos oito estágios do Ciclo de vida de Erikson

QUADRO 1.3 Dimensões da personalidade

QUADRO 1.4 Termos utilizados pelos diferentes autores e as cinco dimensões

QUADRO 1.5 Modelo dos cinco fatores da personalidade

QUADRO 2.1 Diferentes definições de inteligência

QUADRO 2.2 Teste da “Escala de Inteligência” de Binet e Simon (Revisão de 1911)

QUADRO 2.3 Quocientes de Inteligência relacionados com a profissão do pai

QUADRO 2.4 Aptidões mentais primárias de Thurstone

QUADRO 2.5 Escala de Inteligência de Wechsler para adultos – tipo de testes

QUADRO 2.6 Estádios de desenvolvimento de Piaget

QUADRO 2.7 As sete inteligências de Gardner

QUADRO 2.8 Emoções e resposta do corpo

QUADRO 2.9 Emoções primárias e situações associadas

QUADRO 2.10 Listagem das emoções básicas e respectivos critérios de seleção

QUADRO 2.11 Representação de alguns dos principais sistemas de personalidade

QUADRO 2.12 Escalas compostas e subescalas do EQ-i de Bar-On

QUADRO 2.13 Competências emocionais e domínios do modelo de Goleman

QUADRO 2.14 Diferenças cognitivas entre o cérebro masculino e feminino

QUADRO 3.1 Fatores responsáveis pelo sucesso/insucesso

QUADRO 3.2 Inteligência Emocional e Sucesso escolar: localidade, amostra, variáveis predictoras e variáveis criteriosais

QUADRO 3.3 Inteligência Emocional e Sucesso escolar: Instrumentos, Resultados

QUADRO 3.4 Personalidade e rendimento escolar: localidade, amostra, variáveis predictoras e variáveis criteriosais

QUADRO 3.5 Personalidade e rendimento escolar: instrumentos

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 5.1 Itens e consistência interna das dimensões do TECA

TABELA 5.2 Itens e consistência interna das dimensões do NEO-FFI

TABELA 5.3 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às classificações a Matemática A e Português

TABELA 5.4 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino às dimensões do TECA

TABELA 5.5 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do NEO-FFI

TABELA 5.6 Comparação entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto às dimensões do MSCEIT

TABELA 5.7 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do TECA

TABELA 5.8 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do NEO-FFI com as dimensões do MSCEIT

TABELA 5.9 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das dimensões do MSCEIT com as dimensões do TECA

TABELA 5.10 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do TECA

TABELA 5.11 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do NEO-FFI

TABELA 5.12 Correlações (Coeficiente de Correlação de Pearson) das classificações a Matemática A e Português com as dimensões do MSCEIT.

TABELA 5.13 TABELA 5.13 – Modelo de regressão considerando a classificação a Matemática A como variável dependente (N = 108).

TABELA 5.14 Modelo de regressão considerando a classificação a Português como variável dependente (N = 108).

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1 A hierarquia das necessidades de Maslow

FIGURA 1.2 Valores B de Maslow

FIGURA 1.3 Determinismo Recíproco de Bandura

FIGURA 1.4 Organização comportamental em ações específicas

FIGURA 1.5 A estrutura hierárquica de PEN

FIGURA 1.6 Distribuição dos indivíduos entre os extremos Extroversão e Introversão

FIGURA 1.7 Esquema bidimensional com vários pontos extremos nas escalas E e N

FIGURA 1.8 Modelo dos principais componentes da teoria da personalidade de Eysenck

FIGURA 2.1 Modelo de Guilford de 1967 da Estrutura da inteligência

FIGURA 2.2 Modelo Hierárquico de Vernon

FIGURA 2.3 Esquema de reação emocional segundo a teoria periférica

FIGURA 2.4 Esquema de reação emocional segundo a teoria córtico-hipotálmica

FIGURA 2.5 Conceptualização da Inteligência Emocional

FIGURA 2.6 Representação circular do modelo de quatro divisões da inteligência emocional de Mayer e Salovey

FIGURA 2.7 Habilidades Emocionais

FIGURA 5.1 Caracterização da amostra quanto ao género e idade