

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA/ PSICOLOGIA CLÍNICA
2º ANO / 2º CICLO

Estudo Exploratório da Inteligência Emocional em Adolescentes.

Discente:

Elisabete Sofia Meelind de Oliveira Nº 12540

Orientador: Professor Doutor Emílio Salgueiro
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2007/2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Emílio Salgueiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Clínica, conforme o despacho da DGES, nº19673/ 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de dedicar as primeiras palavras de agradecimento ao Professor Emílio Salgueiro pela orientação e apoio dado ao longo de todo o processo da realização da tese, bem como pela disponibilidade demonstrada.

Outra menção de agradecimento é dirigida ao Professor João Maroco pela sua disponibilidade, quando surgia alguma dúvida e pela orientação estatística do presente trabalho.

Gostaria igualmente de agradecer à Dr.^a Ana Tavares, supervisora do meu estágio académico, por toda a ajuda incansável, disponibilidade e partilha de conhecimentos relacionados com a temática da tese que me proporcionou. Também lhe agradeço a facilitação no acesso à amostra utilizada na tese e por se ter disponibilizado acompanhar-me durante as sessões de passagem dos instrumentos. Não há palavras suficientes para lhe agradecer

Agradeço igualmente à minha Família, em particular à minha Mãe, ao meu Pai, ao meu Irmão e Avó por me terem apoiado sempre, especialmente em alturas de algum desânimo.

Uma palavra de agradecimento a todos os meus Amigos por terem sido bons ouvintes e me terem apoiado.

RESUMO

O presente estudo teve como principal objectivo estudar a Inteligência Emocional numa amostra de adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Pretendeu-se averiguar a existência de correlações entre a Inteligência Emocional, a idade, o género, o número de retenções vs nenhuma retenção escolar, a inteligência geral, o ser aluno dos Cursos Educação e Formação vs. alunos do Ensino Regular, o auto – conceito e o estatuto sócio económico.

Para concretizar o objectivo, usou-se o Emotional Intelligence Scale (EIS), as Matrizes Progressivas de Raven (SPM), a Escala de Auto-Conceito de Song & Hattie e a Classificação Social Internacional de Graffar. As restantes variáveis foram obtidas mediante preenchimento de dados colocados no início dos instrumentos atrás mencionados.

Como principais resultados obteve-se uma correlação não significativa entre a Inteligência Emocional e a idade e o género, grupo (ser aluno dos CEF vs do ensino regular), o número de retenções vs. nenhuma retenção a inteligência geral e o estatuto sócio económico (verificou-se no entanto que estas três últimas variáveis relacionam-se entre si). A Inteligência Emocional mostrou-se então correlacionada unicamente com a variável Auto-Conceito.

Palavras-chaves: Inteligência Emocional; Adolescentes; Inteligência Geral; Retenção Escolar; Auto – Conceito; Estatuto Sócio – Económico.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyse Emotional Intelligence within a sample of adolescents of ages ranging between 14 and 18 years old. It is aimed to examine the existence of the correlation between Emotional Intelligence, age, gender, the number of school retentions vs. no school retentions, general intelligence and the fact of being a student of Educational and Training Courses (CEF) vs. students of Regular Education, self-concept and social-economic status.

To attain this objective, the Emotional Intelligence Scale (EIS), the Standard Progressive Methods (SPM), the Song & Hattie Self-Concept Scale and the Graffar International Social Classification were used. The remaining variants were obtained through the filling in of data placed at the beginning of the above mentioned instruments.

The main result obtained was an insignificant correlation between Emotional Intelligence, age, gender, group (a student of the CEF vs. a student of normal education), the number of retentions vs. no retentions, general intelligence and the social-economic status (however, it was verified that the last three variants are related among themselves). Emotional Intelligence is therefore solely correlated with the variant Self-Concept.

Key-words: Emotional Intelligence; Adolescents, General Intelligence; School Retention; Self-Concept, Social-Economic Status.

ÍNDICE

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Inteligência e Emoções Separadas: Primado da Razão sobre a Emoção	3
Trilogia da Mente	4
Emoção	5
Cérebro Emocional: Primado das Emoções sobre a Razão	7
Inteligência	9
Teoria Factorial da Inteligência	9
Teoria Desenvolvimentista da Inteligência	10
Teoria Cognitivista da Inteligência	11
Precursos da Inteligência Emocional	13
Inteligência Emocional	15
Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1990)	16
Reformulação e Clarificação do Modelo de Mayer e Salovey (1997)	19
Modelo de Inteligência Emocional de Bar-on (1997)	21
Modelo de Inteligência Emocional de Goleman (1995)	22
Modelo de Inteligência Emocional de Goleman para o Trabalho (1998)	25
Instrumentos de Medida da Inteligência Emocional	26
Instrumentos de Self-Report	26
Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	26
Emotional Competency Inventory (ECI)	27
Emotional Intelligence Scale (EIS)	28
Multidimensional Emotional Intelligence Assessment (MEIA)	28
Instrumentos de Aptidão da Inteligência Emocional	28
Objectivo do Presente estudo e Hipóteses de Investigação	29
Método	33
Delineamento	33
Participantes	33
Instrumentos	34
Emotional Intelligence Scale (EIS)	34
Escala de Auto-Conceito de Song & Hattie	35

Matrizes Progressivas de Raven (SPM)	36
Classificação Social Internacional de Graffar	37
Procedimento	38
Análise dos Resultados	39
Definição das Variáveis	39
Resultados Obtidos	40
Análise Descritiva	40
Análise Inferencial	45
Discussão	51
Conclusão	57
Referências Bibliográficas.	58
Anexo A: Pedido de autorização parental para a participação do estudo	
Anexo B: Emotional Intelligence Scale (EIS) – Schutte, et al (1998)	
Anexo C: Tradução e Adaptação para Portugal da EIS, feita por Gonçalves, M. (2006)	
Anexo D: Questionário de Auto- Conceito de Song & Hattie	
Anexo E: Exercício A1 das Matrizes Progressivas de Raven	
Anexo F: Classificação Social Internacional de Graffar	
Anexo G: Resultados Obtidos da Análise Descritiva e Explorativa	
Anexo H: Resultados Obtidos da Análise Inferencial.	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceptualização da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1983)	
.....	12
Figura 2 – Conceptualização da Inteligência Emocional segundo o Modelo Original de Mayer & Salovey (1990)	
.....	16
Figura 3 – Reformulação e Clarificação do Modelo de Inteligência Emocional de Mayer & Salovey (1997)	
.....	20
Figura 4 – Esquema Representativo da Escala de Auto Conceito de Song & Hattie (adaptado de Hattie 1992)	
.....	35
Figura 5 – Histograma da variável idade	
.....	42
Figura 6 – Gráfico de Barras das percentagens da variável Inteligência Geral (MPR)	
.....	43
Figura 7 – Diagrama de dispersão da variável EIS1 e idade	
.....	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Média e Desvio padrão da variável Total EIS	41
Tabela 2 – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável Idade	41
Tabela 3 – Estatísticas descritivas da variável Idade	42
Tabela 4 – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável Género	42
Tabela 5 – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável Número de Retenções	43
Tabela 6 – Coeficientes de Correlação de Pearson entre a Idade e as variáveis EIS15 e EIS18	45
Tabela 7 – Teste de Levene sobre a igualdade das variâncias entre as variáveis EIS9, EIS25, EIS38, EIS31, TotalEIS e grupo	47

INTRODUÇÃO

A temática principal deste trabalho é a Inteligência Emocional que, dependendo do autor, pode ser vista como aptidão e na qual a Inteligência Emocional é definida como um conjunto de competências cognitivas no funcionamento emocional (Mayer & Salovey, 1990), ou como os autores dos modelos mistos definem a Inteligência Emocional, isto é, como sendo não só aptidão mas também traço, e aí a Inteligência Emocional incorpora também características da personalidade. (Goleman, 1995, Bar-on 2000). O objectivo deste estudo é então explorar a Inteligência Emocional e procurar possíveis correlações com: a idade, o género, o número de retenções vs nenhuma retenção escolar, a inteligência geral, o ser aluno dos Cursos Educação e Formação vs alunos do Ensino Regular, o auto – conceito e o estatuto sócio económico.

Situámos a nossa amostra no período da adolescência porque não é uma amostra muito estudado quando se estuda a Inteligência Emocional (Nicholas et al, 2005) e porque segundo Goleman (1995) a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão-de governar a nossa vida

O trabalho está estruturado segundo as normas da APA e por isso divide-se em cinco grandes áreas. No Enquadramento Teórico foi feita uma revisão teórica abrangente onde se pretendeu propor ao leitor uma viagem desde o tempo em que havia o primado da razão sobre a Emoção, passando pela trilogia da mente onde se começou a aceitar a emoção como parte da mente, e nesse sentido, fizemos uma revisão da literatura para o conceito de emoção. Posteriormente analisámos o cérebro emocional, que constitui prova que a emoção é mais antiga que a razão, e definimos igualmente o conceito de inteligência, para estarem reunidas as condições necessárias para dissecar sobre os precursores da Inteligência Emocional. Depois entramos na temática propriamente dita e fez-se uma exposição exaustiva dos principais autores e respectivos modelos da Inteligência Emocional, bem como dos instrumentos de medida da Inteligência Emocional. Esta parte é finalizada com a exposição dos objectivos e hipóteses de investigação do presente estudo, que são acompanhadas, quando existente, por estudos que suportam a respectiva hipótese.

Na parte do Método são apresentados o delineamento do estudo, fez-se uma caracterização dos participantes, fundamentou-se os instrumentos utilizados: o Emotional Intelligence Scale (EIS), as Matrizes Progressivas de Raven (SPM), o Questionário de Auto-Conceito de Song

& Hattie e a Classificação Social Internacional de Graffar e finalmente explicou-se o procedimento desenvolvido ao longo da recolha de dados.

Posteriormente, na parte da Análise dos Resultados, fez-se uma exposição dos resultados, consequentes da análise descritiva e inferencial que se realizou.

Na Discussão dos Resultados, o que se tentou fazer foi uma interligação entre os resultados obtidos no nosso estudo e a fundamentação teórica existente.

Por fim, na Conclusão, debruçamo-nos em reflectir sobre o trabalho, apontando limitações e direcções futuras.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nos anos mais recentes tem havido um acréscimo de interesse em torno do conceito da Inteligência Emocional, dentro e fora da área da Psicologia. (Salovey & Grewal, 2005) Esta importância dada a este conceito teve o seu auge aquando a publicação em 1995 do primeiro livro de Daniel Goleman, intitulado *Inteligência Emocional*. No início do seu livro, Goleman (1995) refere que na década de 90 se assistiu a um acréscimo de notícias em que predominava uma inépcia emocional, onde se vê cada vez mais violência, maldade e agressividade entre as pessoas, um aumento de desespero e desintegração do civismo e segurança que afectam os próprios indivíduos como seres individuais, mas também ao nível colectivo. Podemos hoje, passados 13 anos da publicação do livro, dizer que a situação não só se manteve como piorou, sendo a inépcia emocional que Goleman (1995) referiu cada vez maior. Paralelamente, na mesma década (de 90), assistiu-se igualmente um acréscimo de estudos relacionados com a emoção (Goleman 1995). O conceito de Inteligência Emocional já teria sido utilizado no passado por outros autores, como a título de exemplo por Freud embora não se referindo ao conceito de Inteligência Emocional, na definição de mecanismos de defesa, enfatiza as interacções entre a emoção e o pensamento. (Mayer, 2000).

A investigação científica e mais aprofundada sobre o tema, bem como a primeira definição de Inteligência Emocional surge no ano de 1990 por Mayer e Salovey (1990), como veremos mais adiante.

Para uma maior compreensão das origens da Inteligência Emocional, é necessário fazer uma retrospectiva no tempo. Para tal, analisaremos vários períodos que foram importantes para a definição do conceito.

Inteligência e Emoções Separadas: Primado da Razão sobre a Emoção.

Na história da Psicologia e em muitas outras áreas científicas, acreditou-se durante muito tempo na existência de dois sistemas neurológicos diferentes um do outro e que nunca se cruzavam: a Razão e a Emoção. Havia um primado da razão em detrimento da Emoção que seria desvalorizada. Esta ideia remonta a filósofos da Grécia como sejam:

Platão (Branco, 2004) que defendia que a razão seria a única via de acesso ao mundo das ideias e que todo o conhecimento sensorial estaria relevado para segundo plano; **Sócrates** (Branco, 2004) que definiu os raciocínios indutivos e o conceito de *definição*, sendo esta última o que conduz à essência; **Aristóteles** (Branco, 2004) contrariamente ao seu mestre Platão, defendia que as ideias não estão separadas das coisas e assim conseguiu unir os dois mundos; Posteriormente surge **Descartes**, que na quarta secção do Discurso do Método (1637) em francês e mais tarde em Princípios da Filosofia (1644) em latim postula a afirmação mais conhecida da história da filosofia: “Eu penso logo existo”, que consagra o primado da razão sobre a existência (Branco, 2004). No entanto Descartes (1637, citado por Damásio 1995) esclarece a sua célebre frase dizendo: “ *Por isso soube que era uma substância cuja essência integral é pensar, que não havia necessidade de um lugar para a existência dessa substância e que ela não depende de algo material; então, este “eu”, quer dizer a alma através do qual sou o que sou, distingue-se completamente do corpo e é ainda mais fácil de conhecer do que este ultimo, e ainda que não houvesse corpo, a alma não deixaria de ser o que é* “. Segundo Damásio (1995), é nesta dualidade entre mente e corpo (não pensante) que consiste o erro de Descartes; Contemporâneo de Descartes, surge **Locke** (Branco, 2004) que sendo empirista vem dizer que a origem do conhecimento está na experiência. São dele, ideias tão familiares como “ *as ideias não são inatas, a alma é uma tábuia rasa* “ sendo que portanto as ideias precedem da experiência que pode ser interna ou externa. Outros autores são importantes nesta viagem ao primado da razão sobre a Emoção, como sejam Hume, Kant, Hegel e Comte, que reforçaram, cada um à sua maneira, o primado da razão sobre o restante. (Branco 2004).

Trilogia da Mente:

Na sequência surge no século dezoito o conceito de Trilogia da Mente, que tem vindo a mudar gradualmente com os tempos (Mayer, 2000). Segundo esta visão da mente, os psicólogos começaram a reconhecer a existência de uma tripartição da mente, nomeadamente em motivação, afectos (incluindo a emoção) e em cognição (ou pensamentos). (Mayer & Salovey, 1997)

Recorrer a este conceito é portanto importante para a compreensão do conceito de Inteligência Emocional uma vez que são mencionados processos subjacentes.

A motivação básica surgia em resposta a estados internos do corpo e são responsáveis

por dirigir um indivíduo a determinadas actos para satisfazer necessidades de sobrevivência e reprodutivas (Mayer et al, 2000a).

As emoções aparecem como um sinal e respondem a mudanças nas relações entre as pessoas e o ambiente (ou percepções internas dessas mudanças). Cada emoção organiza respostas comportamentais básicas de uma relação. As emoções pertencem à esfera afectiva das funções mentais e inclui as próprias emoções humanas, avaliações e estados emocionais dos outros (Mayer et al, 2000a).

Por fim, a cognição que permite ao indivíduo aprender com o ambiente e a resolver problemas em situações novas. A cognição pode estar ao serviço da satisfação das motivações ou para a manutenção das emoções positivas. Requer funções mentais como a memória, raciocínio, juízo e pensamento abstracto. (Mayer et al, 2000a)

Hilgard (1980 citado por Mayer et al, 2000a) defende que a Trilogia da mente confere uma visão completa e equilibrada da mente, quando não é negligenciada nenhuma das partes.

Como Mayer & Salovey (1997) referem qualquer definição de Inteligência Emocional deverá de algum modo interligar emoção com inteligência. Mas nem todas as interações entre ambos, pode ser designado de Inteligência Emocional. Tem de haver um enfoque dado às capacidades mentais e emocionais e na consequência dessa relação ser uma pessoa mais inteligente. Parece então conveniente esclarecer o conceito de Emoção e posteriormente o de Inteligência.

Emoção:

“Todos sabem o que é emoção até se lhes pedir para darem uma definição”

Feher e Russell (1984, citados por Oatley & Jenkins, 2002)

Um dos autores cujo trabalho é importante mencionar quando se fala de emoções é William James, que postulou há um século atrás, a hipótese sobre a natureza das emoções e dos sentimentos, sugerindo que a emoção faz parte de um processo, que de entre muitas coisas envolve o corpo, isto é, o autor postula a existência de mecanismos básicos em que determinados estímulos no meio ambiente excitam, através de um mecanismos inflexível e predeterminado à nascença, um padrão específico de reacção do corpo. No entanto, não dá qualquer ênfase à avaliação mental que provoca a emoção, apenas defende *“Cada objecto*

que excita um instinto, excita também uma emoção” (Damásio, 1995). A teoria Jamesiana que, como vimos, defende que as emoções surgem com sensações corporais e que prevê que mudanças corporais específicas correspondem a emoções específicas, foi denominada de Periférica (James, 1984, citado por Oatley & Jenkins, 2002), em contraste com a ideia de que as emoções surgiam no cérebro, defendida por Canon (1927, citado por Oatley & Jenkins, 2002) e à qual denominou-se de Teoria central.

Em 1986, Frijda (citada por Oatley & Jenkins, 2002) adianta no seu livro intitulado “*The Emotions*” uma definição que até hoje permanece viável e como tal passaremos a citar na íntegra: “ *Uma emoção é normalmente causada por uma pessoa, consciente ou inconscientemente, ao avaliar um evento como relevante para um objectivo importante; a emoção é sentida como positiva quando o assunto é avançado e negativamente quando o assunto é impedido. O núcleo de uma emoção é a prontidão para agir e a sugestão de planos; Uma emoção dá prioridade a um dos tipos de acção a que atribui um sentido de urgência. Assim pode interromper, ou competir com processos e acções mentais alternativos. Diferentes tipos de prontidão criam diferentes relações de contorno com outros. Uma emoção é normalmente experimentada como um tipo distinto de estado mental e por vezes acompanhada ou seguida de mudanças corporais, expressões e acções.*”

Damásio (1995) vai mais longe nesta temática das emoções e divide-as em emoções primárias e secundárias e ainda distingue emoção de sentimento. Emoções primárias, inatas ou jamesianas, surge da hipótese de que todos os seres estão programados para reagir com uma emoção de modo pré organizado, quando determinadas características de estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectados individualmente ou em conjunto. Só por si, a reacção emocional parece atingir alguns objectivos úteis, como seja por exemplo, a fuga numa situação de perigo. No entanto, o processo não termina com as alterações corporais que definem uma emoção. Este continua, sendo que o passo seguinte é a sensação da emoção em relação ao objecto que a desencadeia, ou seja, há uma percepção da relação entre objecto e estado emocional do corpo. O sentir / ter consciência das emoções trás algumas vantagens como sejam a generalização e a decisão em situações futuras. Este mecanismo de emoções primárias não descreve toda a gama de comportamentos emocionais. A emoção secundária é a combinação entre o processo de avaliação mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais (inatas nas emoções primárias, adquiridas nas secundárias, ambas são necessárias) a esse processo na sua maioria dirigidas

ao corpo mas também dirigidas ao próprio cérebro (activação de um grupo de estruturas situadas no tronco cerebral, que tem muito influência no estilo e eficiência dos processos cognitivos e constituem uma via paralela para a resposta emocional), resultando em alterações mentais adicionais.

Na essência de uma emoção estão portanto as mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos através de terminações nervosas sob o controle do sistema cerebral que responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento.

Segundo o mesmo autor (Damásio, 1995), todas as emoções originam sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm das emoções. Um sentimento depende portanto, de uma imagem do corpo propriamente dito com a imagem visual de outra qualquer coisa.

Já para Goleman (1995), as nossas emoções afirmam, guiam-nos quando enfrentamos tarefas demasiado importantes para serem deixadas a cargo do intelecto. Como tal todas as nossas emoções são essencialmente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida. Isto é tanto assim, que é visível na própria raiz da palavra emoção, “*motere*”, que significa “*mover*“, que com o prefixo “*e*” significa, “*mover para*”, passando a ideia de que a tendência para agir está implícita em todas as emoções.

Para Mayer, Roberts e Bansade (2008) a emoção é vista como um estado emocional integrado, envolvendo mudanças psicológicas, cognições sobre a acção (preparação motora) e experiências internas que surgem de uma avaliação do self ou da situação. Citando outros autores (Izard, 1993, Parnott 2002, Simas, 1982), Mayer et al (2008) referem que também estão envolvidas as experiências subjectivas.

Cérebro Emocional: Primado das Emoções sobre a Razão.

(Baseado em Goleman, 1995)

É imperativo debruçarmo-nos neste momento e na sequência do que tem sido falado, sobre o que as investigações neurológicas revelaram sobre o cérebro e que nos ajudará a perceber o forte legado da emoção sobre a razão e o porquê do aparente conflito entre ambas.

O cérebro cresceu e evoluiu ao longo de milhões de anos de baixo para cima, isto é, as partes mais evoluídas e superiores do cérebro, desenvolveram-se a partir de elaborações mais antigas. A parte mais primitiva do cérebro, que é comum a todas as espécies, é o tronco cerebral, que circunda a parte superior da espinal-medula e tem com principais

funções, as mais básicas da vida, como sejam, respirar, o metabolismo dos órgãos do corpo e o controlo das reacções e movimentos típicos, ou seja, é no tronco cerebral que estão um conjunto de reguladores pré-programados que asseguram a sobrevivência dos indivíduos. É a partir do tronco cerebral que surgem os centros emocionais e destes últimos que surge o neocortex. Resumindo até ao momento, já havia um cérebro emocional, muito antes de haver um cérebro pensante.

A vida emocional tem a sua raiz no lóbulo olfativo, que como se pode facilmente deduzir, é responsável pela detecção e análise dos cheiros. É a partir do lóbulo olfativo que começam a evoluir os centros de emoção e que com o passar do tempo, foram preenchendo o topo do tronco cerebral e por isso recebeu o nome de sistema límbico. É este sistema que vem acrescentar as emoções ao reportório cerebral e é nele que começa a evoluir a aprendizagem e memória que permite uma evolução da espécie.

Milhões de anos mais tarde surgem novas camadas no cérebro, que vieram compor o neocortex, sede do pensamento e responsáveis por termos a capacidade de pensar e sentir sobre os nossos próprios sentimentos, definir estratégias, fazer planos a longo prazo, de termos a capacidade de aprender sobre as emoções e sobre as reacções que temos às emoções, permitindo deste modo que fiquemos com um reportório de reacções muito variado e que podemos usar consoante a situação / acontecimento. Embora estes centros superiores possuam uma importância significativa, nem sempre são eles que governam a nossa vida emocional. Há momentos que, por diversas variáveis, os indivíduos têm as chamadas explosões emocionais, a que Goleman (1995) designa de “*sequestro emocional*”. Para perceber a origem destes sequestros emocionais, teremos de analisar as duas principais vias pelas quais uma informação sensorial (visual, auditiva, etc.) pode desencadear uma resposta emocional. Existem duas estruturas cerebrais importantíssimas: a amígdala que é responsável pelo armazenamento da memória emocional, e como tal, em caso de lesão da amígdala, existe portanto um défice no reconhecimento das sensações e da experiência dos sentimentos; E o hipocampo, que é responsável por proporcionar uma memória de contexto e portanto confere significado emocional à experiência.

Le Doux (citado por Goleman, 1995), cujo trabalho foi de extrema importância nesta área, descobriu que os sinais sensoriais vindos dos olhos e ouvidos chegam inicialmente a uma estrutura cerebral designada de tálamo. A via principal, por onde segue a maior parte da informação sensorial, é do tálamo para o neocortex onde são activados inúmeros circuitos e conferem uma compreensão mais correcta do que se está a passar e desencadear

uma resposta emocional adequada. No entanto existe uma segunda via, na qual uma pequena porção da informação sensorial vai do tálamo até à amígdala, através de uma única sinapse. Esta via é muito mais rápida, o que faz com que a amígdala possa então desencadear uma resposta emocional, antes que os centros corticais tenham tido tempo de compreender profundamente o que se passa, e sem que haja uma confirmação dos factos (sendo menos precisa). E é por isso que alguns indivíduos, senão todos (consciente ou inconscientemente), tenham os tais sequestros emocionais onde está igualmente presente o que De Loux designou de “emoção *pré-cognitiva*”, onde se sente, antes de se pensar.

Inteligência:

Nesta abordagem ao conceito de inteligência faremos referência à controvérsia em torno do mesmo e apresentaremos brevemente, devido à natureza do estudo, a diversidade de perspectivas dos diversos autores.

Como diz Richardson (1991, citado por Almeida, 1994), o conceito de inteligência é ambíguo e portanto de difícil definição.

Um dos autores pioneiros no estudo da inteligência em Psicologia foi Galton (1883, citado por Sternberg, 1987) que propõe uma visão sobre a inteligência em termos de competências básicas psicofisiológicas em especial capacidades mentais, como sejam as acuidades sensoriais e discriminatórias. Uma crítica é feita a esta teoria mais biológica da inteligência, e diz Sternberg (1987) que muito do que era medido por Galton nada teria a ver com a inteligência, mas outras como o tempo de reacção estaria de algum modo relacionado.

À parte desta teoria biológica, serão apresentadas as três abordagens mais frequentes da inteligência: abordagem factorial ou psicométrica, abordagem desenvolvimentista e a abordagem cognitivista, assim como os principais autores de cada uma delas.

Teoria Factorial da Inteligência:

A inteligência nesta teoria é vista em termos de entidade simples ou complexa de factores, traços ou aptidões mentais componentes da mente humana. Os autores apologistas desta teoria retomam a visão de Spearman (1904, 1927, citado por Almeida, 1994) que defendia a teoria bi factorial no qual o intelecto compreendia a existência do factor geral

(factor g) e comum a todas as performances da inteligência e um conjunto de factores mais específicos (1927, citado por Sternberg, 1987). É essencial portanto focarmo-nos na controvérsia entre factor g e aptidões mentais. Surgem duas definições de factor g, uma de natureza fisiológica que diz que o factor g é uma “energia mental”, e a outra definição é de natureza psicológica, e para o qual o factor g é definido de acordo com as leis de produção de conhecimento.

Visões contrárias tiveram dois autores: Thurstone (1938) e Guilford (1959) que genericamente defendiam que a mente humana seria constituída por diversas aptidões diferentes e independentes (Almeida, 1994). Thurstone propõe a teoria das aptidões primárias como sejam a compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, visualização espacial, velocidade perceptiva, memória e raciocínio indutivo e dedutivo, que para este autor são o centro da inteligência (Sternberg, 1987, Almeida 1994).

Guilford vem propor uma versão mais elaborada da teoria de Thurstone, e de acordo com esta versão, a mente envolve 120 factores que diferem no processo, produto e nos conteúdos ou áreas principais de informação envolvidos (Sternberg, 1987), podendo ser: figurativo, simbólico, semântica ou comportamental (Branco 2004).

Posteriormente, surgiram duas versões de dois autores diferentes que assumem uma postura conciliatória entre o factor g e os factores mais específicos. Vernon (1965, citado por Almeida 1994) propõe um modelo hierárquico da inteligência, onde após um factor geral surgem 2 outros factores: verbal-educativo e perceptivo-mecânico. A seguir na hierarquia vem os factores de pequeno grupo (próximos dos sugeridos por Thurstone) e depois os factores mais específicos de cada tarefa (próximo da noção de factores específicos de Spearman) (Sternberg, 1987, Almeida 1983, 1994). O outro autor a fazer uma proposta conciliadora foi Cattell (1971, citado por Almeida 1994) que sugere que a inteligência se divide em inteligência fluida que tem a ver com a capacidade mental mais básica associada ao raciocínio, e em inteligência cristalizada que tem a ver com a aprendizagem e os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos ao longo da vida nas diversas áreas.

Teoria Desenvolvimentista da Inteligência:

Esta teoria contraria a anteriormente mencionada que, como vimos, se centra nas aptidões e traços internos da mente, e vem focar as estruturas e esquemas mentais de

funcionamento da mente. Esta teoria é vista como desenvolvimentista porque as unidades em que se foca, são vistas como construções ou níveis de processamento da informação de complexidade crescente e que acompanha o desenvolvimento do indivíduo (Almeida, 1994).

O autor mais importante e com mais contributos nesta abordagem é sem duvida Jean Piaget que desenvolveu a sua teoria como resposta às teorias de Binet que estaria mais interessado primariamente no porquê das crianças acertarem aos problemas propostos, enquanto Piaget estava mais interessado em perceber o porquê de as crianças responderem incorrectamente. Como tal desenvolveu uma teoria que foca nos papéis da maturação e experiência na inteligência. Mais especificamente Piaget discute os estádios de desenvolvimento e os mecanismos pelos quais estes estádios surgiam. Estádios estes que correspondem a aquisição e complexificação sucessivas de estruturas operatórias sendo que essa evolução requer estimulação ambiental e surge associado a um mecanismo interno de auto-regulação do individuo designada de equilíbrio (Silva 1982, citado por Almeida 1994). Este mecanismo associa-se por sua vez à adaptação do sujeito e que se baseia no equilíbrio entre assimilação (o sujeito apreende a realidade com os esquemas que já possui) e a acomodação (o sujeito altera os esquemas existentes para uma melhor adaptação à realidade).

Teoria Cognitivista da Inteligência:

Esta teoria tem o seu enfoque no processamento de informação inerente à aquisição e transformação da informação e consequente resolução de tarefas e problemas (Branco, 2004). No campo da metodologia utilizada, esta teoria difere das restantes, uma vez que é mais experimental em detrimento de uma metodologia correlacional da teoria factorial ou de uma metodologia qualitativa da teoria desenvolvimentista (Almeida 1994).

Os dois autores mais representativos desta abordagem são Sternberg (1987) e Gardner (1983). (Branco 2004)

A teoria de Gardner será mencionada um pouco mais à frente, quando falarmos dos precursores da Inteligência Emocional, pelo que de seguida analisaremos unicamente a teoria de Sternberg.

Sternberg (1987) vem propor uma teoria que venha unificar e resolver o conflito em relação às teorias já existentes.

A sua teoria triárquica divide-se do seguinte modo:

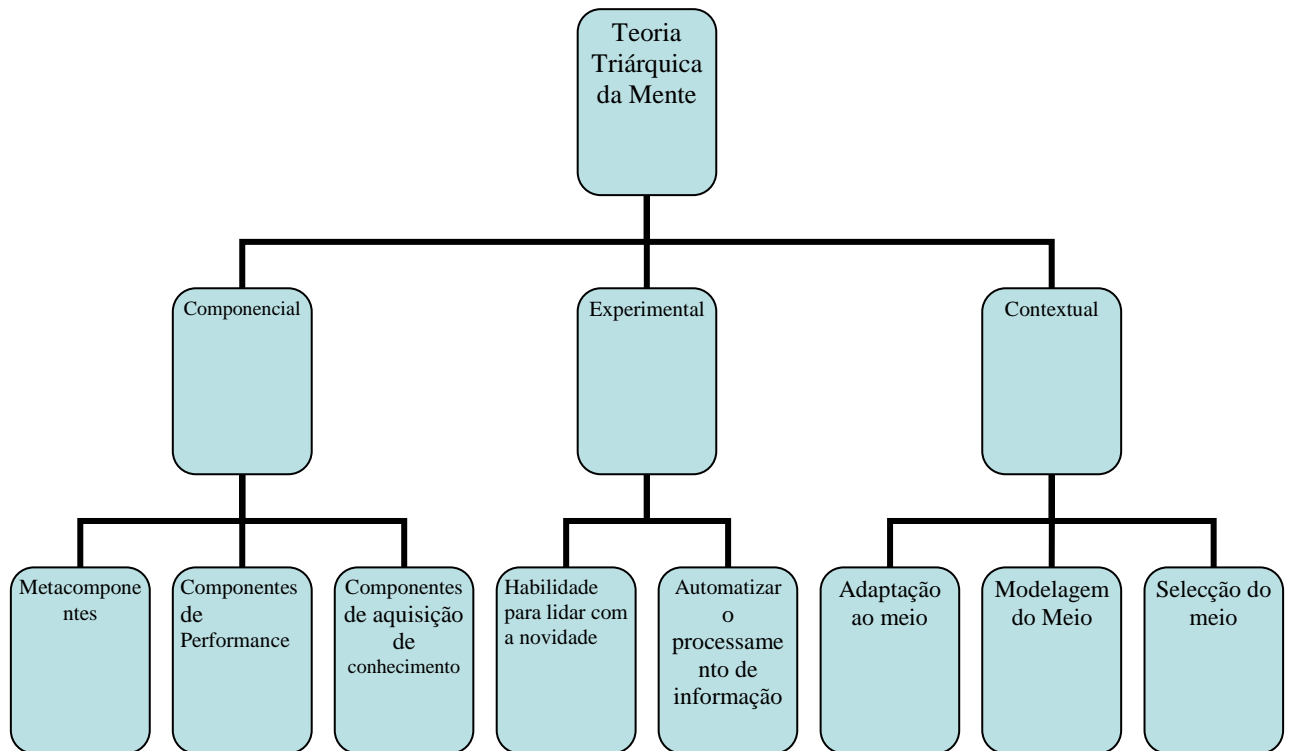


Figura 1 – Conceptualização da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1983)

A sub teoria componencial diz respeito à compreensão dos processos subjacentes ao pensamento inteligente. E requer a identificação e compreensão de três tipos básicos de componentes do processamento da informação. São eles:

- **Metacomponentes** – são processos executivos de ordem superior, usados para planear o que se vai fazer, monitorizar enquanto se está a fazer e avaliar a estratégia usada depois de estar feita. Envolve a) decisão sobre a natureza do problema, b) seleccionar um conjunto de processos de ordem inferior para resolver o problema, c) seleccionar uma estratégia que combinem as duas alíneas anteriores, d) seleccionar uma representação mental nos quais os componentes e a estratégia possam actuar, e) fixar os recursos mentais e f) monitorizar a resolução do problema.
- **Componentes de Performance** – São processos executivos de ordem inferior que executam as instruções do metacomponentes ao longo das tarefas cognitivas. Envolve raciocínio indutivo.
- **Componentes de aquisição de conhecimento** – São usados para aprender como se faz, e o que os metacomponentes e os componentes de performance fazem. Envolve a) codificação selectiva, b) Combinação selectiva e c) Comparação selectiva da informação.

A sub teoria Experimental especifica as regiões que, com a continuidade da experiência com tarefas e situações, fazem uso dos componentes enquanto estes estão a funcionar inteligentemente. As duas regiões mais relevantes são:

- Capacidade de lidar com a novidade – Esta novidade numa tarefa não deve ser exagerada, mas justamente moderada.
- Automatização do processamento de informação – faz referência à transição entre o processamento consciente e controlado, para um processamento subconsciente e automatizado, em que não é necessário pensar no que se está a fazer.

Ambas as regiões, uma vez adquiridas, facilitam a outra.

Na sub teoria Contextual especifica as funções nas quais os componentes são aplicados na relação com o mundo externo dos indivíduos. Essas funções são:

- Adaptação ao meio existente – e que envolve se necessário uma mudança para melhor, de forma a adaptarmo-nos.
- Modelagem do meio existente – para que este encaixe melhor na nossa maneira de ser.
- Selecção de novos meios – e envolve desseleccionar o antigo meio o mais recorrente, em detrimento de um ou mais novos meios, que sejam percebidos como possuindo características que sejam mais compatíveis com os indivíduos.

Precursos da Inteligência Emocional:

Durante muitos anos e como vimos até agora, os estudos sobre a inteligência não deram muita importância ao estudo da inteligência social. No entanto, têm sido retomados o estudo de formas de inteligência que permitam explicar a adaptação dos indivíduos “às normas de um sistema e à sua implementação de forma consciente e selectiva em cenários não definidos à partida”. E é neste grupo que se encontra a inteligência social que também pode ser vista como uma inteligência prática (Almeida & Candeias, 1999). O autor que primariamente sugere que as competências sociais são uma parte importante da inteligência é E.L. Thorndike, que define inteligência social como abrangendo as competências para compreender os outros e agir ou comportar-se de modo sábio na relação com outros (1920, citado por Sternberg & Hedlund, 2000). Posteriormente Neisser (1976, citado por Sternberg & Hedlund, 2000) vem dizer que a distinção entre habilidades académicas e

práticas está no tipo de tarefas associadas com a escola e tarefas do quotidiano.

O conceito de inteligência prática é a chave da teoria de sucesso de Sternberg (1985, 1997, citados por Branco, 2004) que diz que pessoas bem sucedidas são aquelas que reconhecem as suas qualidades e defeitos e investem nas suas capacidades fortes enquanto tentam corrigir, modificar as suas capacidades mais fracas. Segundo o autor, a inteligência prática é um componente importante da inteligência do sucesso e diz respeito à competência para alcançar objectivos pessoais, adaptando-se ao meio, mudando o meio de modo a este se tornar vantajoso para o indivíduo e seleccionando um novo ambiente. (Sternberg, 1987)

No mesmo período, Gardner (1983, citado por Mayer, et al, 2000a) apresenta a sua visão sobre a inteligência dizendo que é um conceito que é utilizado de diferentes maneiras por diferentes pessoas. No seu livro “Frames of Mind “ publicado em 1983 (citado por Goleman, 1995), refuta a noção da existência de apenas um tipo único e imutável de inteligência e discorda igualmente que esta seja assim tão determinante para o sucesso na vida. É apologista que inteligência é *“uma habilidade para resolver problemas ou para criar produtos que são valorizados no âmbito de um ou mais contextos culturais”*.

Propõe então a sua teoria de inteligências múltiplas, das quais enuncia sete, mas admitindo que poderão ser mais. As sete inteligências a que faz referência são: a inteligência linguística, a inteligência lógico – matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência cinestésica, a inteligência interpessoal e finalmente a inteligência intrapessoal.

A sua teoria das inteligências múltiplas baseia-se quer em resultados das investigações em neurologia, quer em estudos de comparação de culturas diferentes.

Gardner (citado por Goleman 1995) é então apologista de que todos os seres humanos possuem várias inteligências mas que naturalmente há diferenças inter individuais, podendo algumas pessoas ser mais fortes numas e mais fracas noutras.

Das sete inteligências mencionadas, Gardner admite que, para a vida quotidiana das pessoas, as mais importantes são as inteligências pessoais, em especial a intrapessoal e define-a deste modo: *“ a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas, o que as motiva, como é que funcionam, como se pode trabalhar cooperativamente com elas”*. A inteligência intrapessoal é uma capacidade correlativa virada para dentro. É a capacidade de nos compreendermos, para compreender quem somos, como podemos modificar-nos dadas as nossas limitações, potencialidades e

interesses (Gardner, 1983, citado por Branco 2004) e de criarmos um modelo correcto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida (Gardner, 1983 citado por Goleman 1995).

A inteligência emocional tem origem na inteligência social de Gardner (Inteligências Pessoais), que incluem um conhecimento do self dos outros. Segundo Mayer e Salovey (1990) um dos aspectos da inteligência pessoal relaciona-se com os sentimentos e é uma abordagem muito próxima do que estes autores vieram a designar de Inteligência Emocional

Inteligência Emocional:

O estudo mais concreto e aprofundado do que hoje se chama Inteligência Emocional surgiu no início de 1990, embora como já foi referido o termo já teria sido utilizado muito antes disso. No entanto, a popularização do tema surgiu em 1995, com a publicação de Goleman do seu livro “Emotional Intelligence”. Livro este que, para além da revisão de literatura já existente sobre o tema, acrescenta novas abordagens sobre as emoções e sobre o cérebro e reflectiu igualmente sobre os comportamentos sociais, programas escolares com o objectivo de ajudar a criança a desenvolver todas as suas potencialidades baseado no desenvolvimentos das suas capacidades emocionais e sociais. Foi esta combinação de ciência e potencial humano que atraiu a atenção dos órgãos de imprensa, tendo o tema sido largamente discutido, por exemplo em jornais. (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a).

Os pioneiros do estudo de Inteligência Emocional foram Mayer e Salovey que em 1990, num artigo, adiantaram o seguinte sobre o conceito: “*É uma espécie de inteligência social que envolve habilidade de monitorizar os seus sentimentos e emoções e dos outros, a capacidade de saber discriminá-las e de usar essa informação para guiar os seus pensamentos e acções*”. Neste artigo intitulado “Emotional Intelligence”, os autores adiantaram uma definição e um modelo para a Inteligência Emocional e iniciaram nessa altura uma investigação para desenvolver medidas válidas de Inteligência Emocional e o seu grau de significância.

Hoje em dia, já existem inúmeras definições que concorrem com a dada pelos autores supra referidos. No entanto, podemos para ser mais compreensível, dividir estas conceptualizações em dois grupos: os modelos de aptidões que, de modo generalizado e sinteticamente, define a Inteligência Emocional como sendo um conjunto de habilidades

cognitivas no funcionamento emocional (Mayer e Salovey, 1997, citado por Goldenberg et al, 2006); e os modelos mistos que definem Inteligência Emocional como incluindo não só habilidades mentais, mas também posições e traços de personalidade (Branco, 2004). Este último modelo tem como principais autores Bar-on e Goleman.

Neste sentido descreveremos em pormenor três modelos (um de aptidões e dois mistos) dos autores supra referidos.

Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1990) :

Com o já mencionado artigo “Emotional Intelligence”, os autores ofereceram uma revisão nas áreas potencialmente importantes para a Inteligência Emocional. E nessa altura, num estudo demonstrativo, revelaram um instrumento de medida de aptidões da Inteligência Emocional. (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990)

A sua primeira definição de Inteligência Emocional, foi definida como envolvendo processo mentais tais como: a) avaliação e expressão das emoções no self e nos outros; b) regulação das emoções no self e nos outros, e c) uso das emoções de forma adaptativa. Os autores mencionam, que embora estes processos sejam comuns a toda as pessoas, eles podem divergir de pessoa para pessoa devido às diferenças individuais, como por exemplo na capacidade de entender e expressar emoções, ou seja, no estilo de processamento e de aptidão.

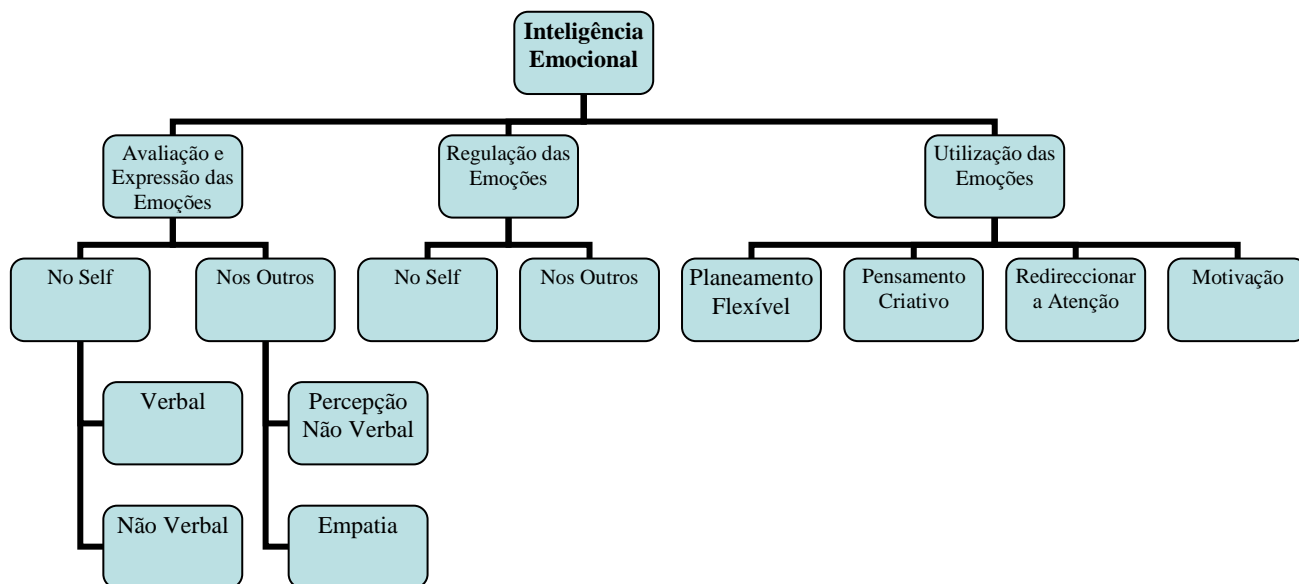


Figura 2 – Conceptualização da Inteligência Emocional segundo o Modelo Original de Mayer & Salovey (1990).

Passemos então à definição dos componentes do modelo.

Avaliação e Expressão da emoção:

- Emoção no self → O processo subjacente à Inteligência Emocional começa quando a informação emocional entra no sistema perceptivo. A Inteligência Emocional permite que se faça uma avaliação e expressão de sentimentos e é esta avaliação que determina as várias experiências possíveis de emoções. Segundo os autores, um modo de aprender acerca das emoções falando claramente sobre elas. Esta aprendizagem social interage com a capacidade de se fazer uma introspecção, da qual podem resultar preposições coerentes.

Uma das razões pela qual a avaliação e expressão de emoções foram negligenciadas como capacidade mental, deve-se ao facto que se dê frequentemente a um nível não verbal. Muita da informação / comunicação emocional ocorre através de canais não verbais. Em resumo, a avaliação e expressão de emoções é uma parte da Inteligência Emocional porque aqueles que são mais precisos nesta área conseguem, mais rapidamente, perceber e responder adequadamente as suas próprias emoções e exprimir de modo adequado a outros. E isso é fundamental para um funcionamento adequado ao nível social.

- Emoção nos outros → Divide-se em percepção não verbal das emoções e na empatia. Na percepção não verbal das emoções é importante que as pessoas sejam capazes de ter capacidade perceptiva das emoções, não só deles próprios, como dos outros e assim asseguram que haja cooperação interpessoal, pois estão atentos às emoções que podem não ser satisfatórias. Este reconhecimento de emoções nos outros pode ser feito através das expressões faciais, postura, tom de voz, etc. Muitos investigadores descobriram que as mulheres são geralmente melhores a reconhecer emoções através das expressões faciais do que os homens.

Os autores definem empatia como a aptidão para compreender os sentimentos dos outros e re-experienciar esses sentimentos neles próprios. Dizem ainda que a empatia é talvez a característica central do comportamento emocionalmente inteligente. E que é também um grande motivador de comportamentos altruístas. Como tal as pessoas que se conseguem identificar positivamente com outros, experienciam uma maior satisfação com a vida e baixo stress.

Em resumo, estas capacidades num indivíduo, permitem-no que meça com exactidão as respostas afectivas dos outros e escolham comportamentos socialmente adaptados. São geralmente pessoas consideradas genuínas e calorosas pelos outros.

Regulação da Emoção:

As pessoas podem experienciar o humor de um modo directo e de um modo reflectido. A um nível reflectivo, as pessoas têm acesso ao conhecimento relativo ao seu próprio humor e ao dos outros. Nesta secção, os autores fazem a distinção entre humor e emoção, sendo que o humor é menos intenso mas mais duradouro.

- **Regulação da Emoção no Self** → Alguns dos aspectos da regulação do humor são automático (isto é, a um nível abaixo da consciência), ainda que haja algumas meta-experiências do humor que são conscientes e abertas a questões. Pode-se regular o humor, por exemplo identificando a causa, e, se for positiva, repetir o que causou, ou se for desagradável, evitando-a. Outro modo é por associação com outras pessoas. Isto é se a pessoa for bem sucedida em áreas que não são ameaçadoras para nós, normalmente resulta um sentimento positivo como orgulho. No entanto se as áreas em que essa pessoa é bem sucedida forem importantes para nós, e se nos associarmos com elas, o que pode resultar são estados afectivos negativos como por exemplo a inveja. Também pode-se regular o humor e manter o humor positivo, procurando informações que ajudem à manutenção positiva de nós mesmos. Tesser (citado por Mayer & Salovey, 1990), define esse motivo como “*manutenção da auto-avaliação*”. Uma maneira de romper com estados emocionais negativos pode ser por exemplo ajudando outras pessoas. O humor pode variar também directamente. Isen (citado por Mayer & Salovey, 1990) sugeriu uma evidência, as pessoas tem tendência para prolongar experiências consideradas prazerosas e terminar as que são aversivas e, para isso, parece que usam a consciência para contrariar as associações automáticas que levam a humores negativos.

- **Regulação da Emoção nos outros** → A Inteligência Emocional inclui a competência para regular e mudar as reacções afectivas dos outros. Goffman (citado por Mayer & Salovey, 1990) descreve maneiras possíveis de os indivíduos se apresentarem a si próprios e as suas actividades a outros, de modo a controlarem e guiarem as impressões que as outras pessoas formam sobre eles. Em resumo, os indivíduos emocionalmente inteligentes devem ser especialmente aptos nesse processo para conseguir objectivos particulares (que podem ser positivos ou negativos. Neste último caso o objectivo pode ser manipular maliciosamente os outros).

Utilização da Inteligência Emocional:

O humor e as emoções, subtil mas sistematicamente, influenciam algumas estratégias envolvidas na resolução de problemas.

A mudança de emoções pode facilitar a geração de múltiplos planos futuros. Uma emoção positiva pode alterar a memória de organização para que o material cognitivo seja melhor integrado. As emoções providenciam uma interrupção de sistemas complexos que ajudam no processamento e na focalização das suas necessidades, e podem ser usados igualmente para motivar e assistir o desempenho de tarefas intelectuais.

- **Planeamento Flexível** → Está relacionado com o facto de as mudanças de humor poderem originar mudanças nas estimativas das probabilidades de futuros eventos dependendo da valência desses acontecimentos. As pessoas com humores positivos pensam que os acontecimentos positivos, têm mais probabilidade de acontecer do que os negativos.
- **Pensamento Criativo** → O humor pode influenciar na resolução de problemas, tendo em conta o impacto na organização e uso da informação da memória. Investigação sobre o assunto parece apontar que pessoas com humor positivo podem ter mais facilidade em desenvolver respostas criativas a um problema cognitivo.
- **Humor como Orientador da Atenção** → A atenção é direccionado para novos problemas (mais imediatos) quando emoções poderosas ocorrem.
- **Motivando as Emoções** → O humor pode ser usado para motivar a persistência em tarefas desafiantes. Por exemplo, as pessoas podem usar o seu bom humor para aumentar a confiança nas suas capacidades e assim persistirem face aos obstáculos e experiências aversivas. São igualmente mais capazes de construir experiências inter-pessoais que levam a melhores resultados e recompensas para eles mesmo e para os outros.

Reformulação e Clarificação do Modelo Original de I.E de Salovey & Mayer (1997)

Os autores no entanto, em 1997, reformularam o seu modelo, clarificando-o e desta feita dividiram as aptidões do seu modelo em quatro ramos, como explica o seguinte esquema e que passaremos a descrever.

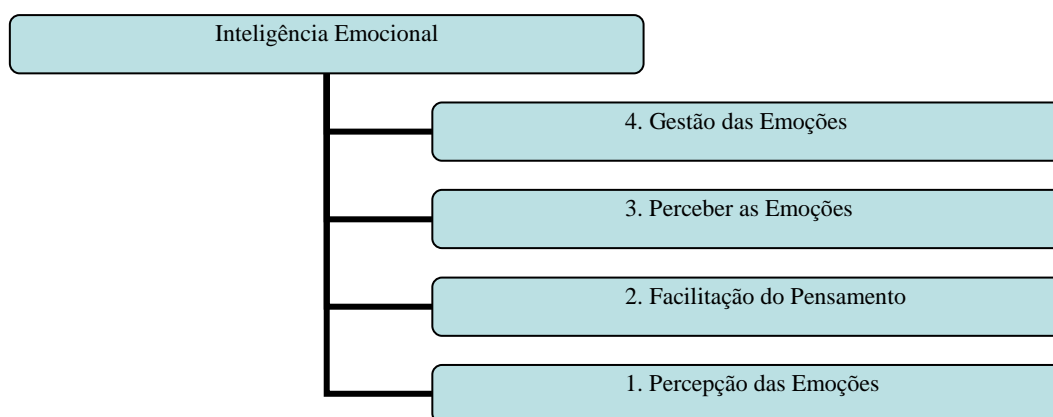


Figura 3 – Reformulação e Clarificação do Modelo de Inteligência Emocional de Mayer & Salovey (1997)

- 1º Ramo – As capacidades mais básicas envolvem a **percepção e a avaliação da emoção** e incluem a identificação e expressão dos seus estados psíquicos, sentimentos e pensamentos e identificação e decifração das mensagens emocionais dos outros à medida que vão sendo expressas através das expressões faciais linguagem (tom de voz), postura, objectos de arte e outros artefactos culturais (Mayer, Salovey & Caruso, 2000b). As expressões faciais como felicidade, tristeza, fúria e medo são reconhecidas universalmente no ser humano (Mayer & Salovey, 1997) e, desde cedo, as crianças têm contacto e aprendem sobre isso. (Mayer, Salovey e Caruso, 2000a)

- 2º Ramo – **Assimilação da experiência emocional na cognição**, isto é, ter a aptidão de reconhecer que as emoções têm a capacidade de direccionar o pensamento de modo produtivo e para as prioridades e que estes apoiam o discernimento e a memória (Mayer, Salovey & Caruso, 2000b). A facilitação das emoções no pensamento foca essencialmente em como as emoções entram e guiam o sistema cognitivo e alteram a cognição para assistir o pensamento. (Mayer e Salovey 1997).

- 3º Ramo – **Reconhecimento, compreensão e raciocínio acerca das emoções** relevantes, que inclui a aptidão para identificar as emoções sejam elas complexas ou até simultâneas e a aptidão para compreender as relações associadas a mudanças de emoções. Como Mayer et al (2000b) referem, quem for capaz de compreender as emoções o seu significado, como elas se misturam, e como progridem com o tempo, é capaz de compreender as verdades fundamentais da natureza humana e das relações inter-individuais.

- 4º Ramo – **Regulação adaptativa das emoções em si próprio e nos outros** e exige a aptidão para estar aberto aos sentimentos e para monitorizar e regular as emoções para promover um crescimento emocional e intelectual.

Parece agora óbvio o porquê de a gestão das emoções dever começar pela percepção das mesmas. Porque, se uma pessoa possuir primeiramente uma boa percepção das emoções, consegue fazer uso das mudanças de humor e compreender as emoções. E só compreendendo as emoções é que a pessoa tem o conhecimento necessário para gerir e lidar completamente com os sentimentos.

A gestão das emoções é necessariamente plástica e permite que a pessoa prossiga do modo que considera melhor em todas as áreas e só assim consegue harmonizar as várias reacções emocionais possíveis nas diferentes situações. (Mayer et al 2000b)

Segundo Mayer et al (2000a), o modelo de aptidão de Inteligência Emocional consegue prever acerca das estruturas internas da inteligência e as suas implicações na vida do indivíduo. Os indivíduos emocionalmente inteligentes, segundo este modelo, são mais prováveis de: a) terem crescido num lar em que os pais foram emocionalmente sensíveis, b) não estarem na defensiva, c) serem capazes de recompor eficazmente as emoções, d) escolher bons modelos emocionais, e) serem capazes de comunicar e discutir sobre sentimentos e f) desenvolver um conhecimento especial numa área emocional qualquer.

Modelo de Inteligência Emocional de Bar-on (1997 citado por Bar-on 2006)

O modelo de Bar-on (1997, citado por Bar-on 2006) teve como influência os trabalhos de Darwin sobre a expressão das emoções para sobrevivência e adaptação. Outra grande influência foi a já mencionada descrição de Thorndike da inteligência social, bem como as observações de Wechsler do impacto dos factores não cognitivos e motivacionais do que o autor refere de “*comportamento inteligente*”.

De Darwin até aos dias de hoje verificou-se que as definições/ conceptualizações da Inteligência Emocional Social tem incluído um ou mais dos seguintes pressupostos:

a) Competência para reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos, b) Capacidade para compreender como os outros se sentem e relacionarmo-nos com eles c) Capacidade para gerir e controlar emoções, d) Capacidade para gerir mudanças, adaptar-se e resolver problemas de natureza intra-individuais ou inter – individuais, e e) Capacidade de gerar afecto positivo e auto-motivação. De acordo com este modelo, Inteligência Emocional Social (Bar-on, 2006) é uma “*parte da correlação entre competências emocionais e sociais, capacidades e facilitadores que determinam quão eficazmente compreendemo-nos e*

expressamo-nos, compreendemos as emoções, sentimentos e necessidades dos outros e relacionamo-nos com eles e lidamos realística e flexivelmente às exigências diárias, bem como para estabelecer e manter relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias com os outros.”

Segundo este autor Inteligência Emocional é uma selecção de capacidades não cognitivas, competências e capacidades que influenciam a aptidão para se ser bem sucedido em lidar com as exigências e pressões do meio. O seu modelo pode ser dividido em cinco áreas principais de competências.

1. Competências intrapessoais, que incluem a auto-consciência das emoções, segurança, auto-confiança, auto-realização e independência.
2. Competências interpessoais: relações interpessoais, responsabilidade social e empatia.
3. Adaptabilidade: resolução de problemas, teste da realidade e Flexibilidade.
4. Gestão de stress: tolerância ao stress e controle dos impulsos.
5. Humor geral: Felicidade e optimismo.

Modelo de Inteligência Emocional de Goleman (1995)

Como já vimos anteriormente, este foi o autor que popularizou o conceito da Inteligência Emocional e no seu livro “Emotional Intelligence” criou também ele, um modelo que clarificasse a sua visão. A década de 90 foi fértil em investigações relacionadas com a emoção. As descobertas neurológicas permitiram verificar o funcionamento do cérebro enquanto pensamos, sentimos, sonhamos, imaginamos, etc. O seu trabalho é portanto o resultado das investigações feitas até a altura e os avanços e descobertas que o próprio fez.

Goleman (1995) vê a Inteligência Emocional como sendo um conjunto de habilidades como: o auto-controle, zelo, a persistência e a capacidade de nos auto motivarmos e, segundo este autor, estas competências deveriam ser ensinadas às crianças para que estas consigam alcançar o seu potencial intelectual, independentemente da sua “lotaria genética”.

O seu modelo é igualmente misto porque combina os traços de personalidade supra referidos e habilidade mentais. Divide o seu modelo em cinco áreas principais.

1. Auto – Consciência → Conhecer as próprias emoções através da auto-consciência (atenção concentrada aos nossos estados íntimos) e que, segundo o autor, é a pedra-base da Inteligência Emocional. Aqui estão envolvidos aptidões como reconhecer um sentimento

quando estes aparecem e uma monitorização dos sentimentos de momentos em momentos.

No capítulo referente à auto-consciência, Goleman analisa o exemplo de um indivíduo de seu nome Gary que sofria de aleximia que tem na sua etimologia uma explicação: “a” – falta de, “lexis” – palavra e “tymos”- emoção. Ou seja, falta de palavras para exprimir sentimentos. Estes sujeitos têm também marcada dificuldade em discriminar emoções, bem como a distinguir emoções de sensações corporais. Resumindo, têm um défice nesta aptidão fundamental da Inteligência Emocional que é a auto-consciência.

Diz ainda que se é verdade que os sentimentos demasiado fortes podem causar o caos no raciocínio, também é igualmente certo que a falta de consciência dos sentimentos pode ser ruínosa especialmente na tomada de decisão.

2. Gestão das Emoções → É imperativo e necessário conseguir lidar com os sentimentos, para que estes sejam apropriados. Não se trata de suprimir as más emoções, porque tudo o que sentimos tem o seu valor e significado. O objectivo, é sim, conseguir uma emoção apropriada e sentimentos proporcionais às circunstâncias. Para uma gestão de emoções ser eficaz, o indivíduo tem que possuir a capacidade de se acalmar a si próprio. Bowlby e Winnicott (citados por Goleman, 1995) são apologistas que esta capacidade é uma das mais importantes ferramentas psíquicas e isso inclui ainda a competência de conseguir diminuir / acalmar estados de raiva e fúria.

Goleman prossegue o capítulo da gestão de emoções com estudos interessantes sobre a ira, ansiedade, depressão e melancolia, que por não ser o tema do presente trabalho, apenas são mencionados e não descritos.

3. Motivarmo-nos a nós próprios → Refere-se à capacidade de direccionarmos as emoções ao serviço de um objectivo; atrasar a gratificação e conter a impulsividade. Goleman relata uma experiência feita com crianças, que me parece pertinente referir. Era dito às crianças que se conseguissem esperar até o examinador terminar uma tarefa e regressar à sala para perto deles, poderiam comer dois rebuçados (o que era deixado à vista deles e outro que seria dado assim que o examinador regressasse). Se não conseguissem esperar, comeriam apenas o rebuçado que fora deixado à vista deles. O estudo revelou que os que tinham sabido esperar, tornaram-se pessoas mais competentes socialmente, mais eficientes pessoalmente, mais afirmativos, mais capazes de fazer frente às dificuldades e frustrações da vida, eram mais seguros confiantes e dignos de confiança por parte dos outros e envolviam-se em projectos.

Os que não conseguiram esperar, e comeram o rebuçado durante a ausência do examinador, revelaram possuir menos destas qualidades, eram mais teimosos, indecisos, facilmente derrubados pelas vicissitudes da vida, etc. Também foi visível, através desta experiência, que o teste do adiamento da recompensa é duas vezes mais eficaz que o Q.I a prever as pontuações nos testes SAT.

Também faz parte da auto motivação, a capacidade de se entrar no *estado de fluxo*. Goleman define este estado como sendo uma alegria espontânea, um êxtase. É um estado em que as pessoas ficam completamente envolvidas no que estão a fazer e dão à tarefa uma atenção indivisa em que a consciência se funde completamente com as acções. Perdem a consciência de si mesmo. Para se entrar no estado de fluxo, a tarefa a realizar não pode ser demasiado fácil, senão aborrece os indivíduos, nem muito exigente senão faz com que estes desistam devido à ansiedade inerente. A tarefa tem de ser então desafiante, sendo mais exigente que o habitual, mas não em demasia. No fluxo as emoções são positivas, enérgicas e focadas para a tarefa em mão.

O autor diz ainda que, ser capaz de entrar no estado de fluxo é a Inteligência Emocional no seu melhor porque significa ser capaz de dominar as emoções e pô-las ao serviço da aprendizagem.

4. Reconhecer as emoções nos outros → Para o fazer, é necessário ter uma consciência empática e, segundo Goleman, esta nasce da auto-consciência, porque quanto mais aberto estivermos em relação às nossas emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros. Para ser eficaz na empatia, deve-se ser capaz de ler os sinais não verbais. As raízes da empatia parecem remeter para a primeira infância, onde é necessário que haja uma *sintonização* (Stern, citado por Goleman, 1995) que não é uma imitação dos sentimentos do bebé mas antes uma reprodução diferente dos estados íntimos do bebé, para que este perceba que foi compreendido e que a mãe lhe devolveu correctamente os seus sentimentos.

5. Gerir Relacionamentos → Envolve saber gerir as emoções nos outros e para isso é necessário desenvolver outras competências como o auto controle e a empatia. Se a pessoa for empática pode haver contágio de emoções, isto é, ver alguém a expressar uma emoção pode ser o bastante para evocar esse sentimento na própria pessoa, quer tenha a consciência ou não que está a imitar a expressão facial.

Em resumo a Inteligência Emocional é portanto a capacidade de a pessoas se motivar a si mesmas e persistir face às frustrações, de controlar os impulsos e adiar as recompensas, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança.

Goleman é ainda apologista de que o Q.I explica na melhor das hipóteses apenas 20% dos factores que determinam o êxito na vida e que os restantes 80% se devem a outras variáveis que não o Q.I.

Modelo de Inteligência Emocional de Goleman para o Trabalho (1998)

Goleman (1998, 2001), com base na análise de conteúdo das capacidades que foram identificadas através de investigação interna da performance no trabalho em centenas de empresas e organizações mundiais, postulou que o domínio da auto-consciência, a auto gestão, a consciência social e a gestão das relações, se traduzia em sucesso no local de trabalho. Resumidamente apresentaremos o modelo de Goleman seguindo estes quatro domínios.

1. A Auto-Consciência envolve: auto-consciência emocional, a auto avaliação exacta e a auto-confiança.
2. A Auto Gestão engloba o autodomínio emocional, a honestidade, a conscienciosidade, a adaptabilidade, orientação para os resultados e iniciativa.
3. A Consciência Social envolve empatia, orientação para o serviço, consciência organizacional.
4. Na Gestão de Relações estão englobados o desenvolvimento dos outros, influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança visionária, catalisador de mudança, construção de laços e colaboração e trabalho de equipa.

Goleman & Emmerling (2003) relatam que cada um destes domínios tornou-se o alicerce para as aptidões aprendidas e competências dos quais depende a força subjacente nos domínios relevantes da I.E. Goleman no mesmo artigo (2003) define competência emocional como sendo: *“uma capacidade aprendida baseada na I.E que resulta numa notável performance no trabalho”*

Instrumentos de Medida da Inteligência Emocional:

Nesta secção serão apresentados alguns instrumentos mais utilizados para medir a Inteligência Emocional. É pertinente no entanto realçar que existem muitos outros, de autores diversos para além dos mencionados.

Segundo Goldenberg et al (2006), na última década surgiram uma série de instrumentos para aceder à Inteligência Emocional. E estes instrumentos diferem essencialmente de dois modos: a primeira é porque se baseiam em diferentes conceptualizações; e a segunda porque usam diferentes abordagens de medida que podem incluir testes de aptidões, inventários de self report e em algumas ocasiões através da classificação de observações.

Instrumentos de Self Report

Os primeiros testes que surgiram para medir a Inteligência Emocional foram as escalas de self report que consiste em pedir às pessoas que se auto classifiquem numa série de características. Estes testes levantam duas questões fundamentais que os tornam algo desvantajosos. É necessário que as pessoas estejam suficientemente conscientes das suas aptidões, emoções, de modo a poderem reportarem de modo preciso. Também é essencial que as pessoas respondam de modo sincero e verdadeiro em detrimento ao que é socialmente desejável. (Salovey & Grewal, 2005)

Passaremos de seguida a descrever quatro dos principais instrumentos de Self Report usados para medir a Inteligência Emocional.

1. Emotional Quocient Inventory (EQ-I) – o seu autor foi Bar-on e começou a ser desenvolvido em 1983 com o propósito de analisar os factores psicológicos e sociais que levavam ao bem-estar (Bar-on 1988, citado por Bar-on 2000). É um instrumento de 133 itens na forma de pequenas frases e emprega uma escala de 5 pontos em que 1 representa: “*Não é verdade em mim*” e onde 5 representa “*Muito frequentemente é verdade em mim*”. Os sujeitos tem de ter 17 anos ou mais e é-lhes pedido que se auto avaliem. Os itens estão divididos por 15 escalas que reflectem o modelo de Bar-on, já mencionado, como tal as escalas são: 1. Auto-consciência emocional, 2. Segurança, 3. Auto confiança, 4. Auto realização, 5. Independência, 6. Empatia, 7. Relações interpessoais, 8. Responsabilidade social, 9. Resolução de problemas, 10. Teste de realidade, 11. Flexibilidade, 12. Tolerância ao stress,

13. Controle dos impulsos, 14. Felicidade e 15. Optimismo (Bar-on 2006). No entanto há estudos (Bar-on 1997, citado por Mayer et al, 2000a) que verificaram através de análise factorial, que este inventário tem 13 factores, sendo os principais: a auto realização, responsabilidade social e controle dos impulsos, que representam respectivamente 23%, 5% e 4% da variância. Os restantes factores possuem uma variância entre 3% e 1%.

Segundo o autor da escala, esta pode ser vista como unifactorial (Mayer et al, 2003).

Os resultados são automaticamente tabulados e convertidos em resultados padrão com uma média de 100 e desvio padrão de 15, propositadamente à semelhança do Q.I (Quociente de Inteligência), já com o intuito de estabelecer o conceito de Q.E (Quociente Emocional). (Bar-on, 2006)

O autor defende que a escala mostra evidências de validade e mostra diferenças individuais entre por exemplo, os indivíduos que se classificam como tendo muito sucesso pessoal e os que se classificam como tendo pouco sucesso pessoal; entre prisioneiros e não prisioneiros (Schutte et al, 1998 citando Bar-on). Outros estudos foram feitos e mostram uma correlação fraca entre o EQ-I e o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), (Brackett & Mayer 2003; Mayer et al 2002).

Outras correlações verificadas foram, negativamente com o Beck Depression Inventory, Zung Self Rating Depression Scale e positivamente com o afecto positivo e com a estabilidade emocional, bravura social e calor social do 16-PF. (Mayer et al, 2003)

2. Emotional Competence Inventory (ECI) → O ECI é um instrumento de 360 graus, concebido para aceder às competências emocionais dos indivíduos e das organizações. É baseado no modelo das competências emocionais identificado por Daniel Goleman no seu livro “Trabalhar com as Emoções” (1998), nas competências identificadas por Hay/McBen’s no Dicionário Genérico de Competências (1996), bem como, no Questionário de auto avaliação de Boyatzis (1991, citado por Boyatzis, 1995). Boyatzis et al (1999) desenvolveram uma série de itens concebidos para capturar um espectro completo de competências emocionais, com a revisão de Hay/McBen. O ECI-2 mede 18 competências (já mencionadas neste trabalho na pp.25) que estão organizadas em 4 domínios; Auto consciência, Auto Gestão, Consciência Social e Gestão das Relações. O uso apropriado desta escala não é para propósitos administrativos, como seja, selecção de pessoas mas antes para propósitos de desenvolvimento. Estudos mostram que o ECI tem uma consistência interna ao nível da fiabilidade muito boa quando são outros a avaliar-nos mas não tão boa quando são as próprias

peessoas a avaliarem-se. A média total de fiabilidade é de $\alpha = 0.63$. No que diz respeito à validade, esta escala também mostrou um bom nível. (Manual Técnico do ECI- 2).

Esta escala tem correlações positivas com a empatia auto avaliada e com o controle emocional (Davies et al citados por Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Estes autores também verificaram que esta escala de Goleman tinha uma baixa fiabilidade ($\alpha = 0.18$).

O tempo de administração é de 30-45 minutos e consiste num questionário totalmente confidencial com 72 questões. (Manual Técnico do ECI-2)

3. Emotional Intelligence Scale (EIS) → Tem como autores Schutte et al e foi elaborado em 1998. É uma escala baseada no modelo original de Mayer e Salovey (1990) com o objectivo de aceder o nível de Inteligência Emocional e é constituída por 33 itens. Por este instrumento ter sido o utilizado no presente estudo, reservaremos mais detalhes do mesmo para a secção do Método (ver pag 33). Podemos no entanto avançar algumas correlações significativas, como seja, positivamente com os afectos positivos, abertura e com a sub escala atenção e clareza do Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

4. Multidimensional Emotional Intelligence Assessment (MEIA) – É um inventário construído por Tett, et al e constituído por 118 itens, distribuídos por 10 escalas, a maioria dos quais são baseadas igualmente no modelo original de Mayer & Salovey (1990) e outros itens foram simplesmente adicionados. (Mayer et al, 2008)

Instrumentos de Aptidão de Inteligência Emocional

Há igualmente instrumentos que se baseiam num modelo integrativo e de aptidão. Como representante deste tipo de instrumento, descreveremos o Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCEIT), sucessor do Multibranch Emotional Intelligence Scale (MEIS), que foi a primeira tentativa para operacionalizar o modelo completo de I.E. (Mayer, Salovey. Caruso & Sitarenios, 2001). O MSCEIT surgiu então em 2002, na tentativa de melhorar as qualidades psicométrica do MEIS. É constituído por 8 tarefas (duas para cada ramo) e tem 141 itens, que medem vários aspectos da Inteligência Emocional, incluindo a **percepção emocional** em rostos e figuras, **uso das emoções na facilitação do pensamento** e na cinestesia (estímulos sensoriais e tácitos), **compreensão emocional**, mudanças temporais e discriminar emoções misturadas nos estados emocionais complexos e **gestão das emoções**

nos próprios e nas relações. Cada tarefa usa diferentes tipos de itens e diferentes modos de responder são exigidos (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Para o desenvolvimento de um modo de pontuação, foi pedido a 21 membros do International Society of Research in Emotion para responder ao MSCEIT. A pontuação surgiu de um critério baseado no consenso desses especialistas. (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Pode então ser calculado o resultado total da Inteligência Emocional, como para cada tarefa. (Salovey & Grewal, 2005)

Alguns estudos foram feitos usando o MSCEIT e permitiram algumas conclusões: a) A Inteligência Emocional está associada negativamente com o comportamento desviante nos adolescentes masculinos (Brackett et al, 2004); b) Quando usado com estudantes universitários, descobriu-se que os homens que tiveram um resultado baixo no MSCEIT reportavam estar envolvidos em uso de droga, consumiam mais álcool e tinham mais relações insatisfatórias com os seus amigos. c) Outro estudo feito por Lopes et al (2003) verificou que os participantes que tiveram resultados altos no MSCEIT, revelaram ter relações mais positivas com os outros, incluindo ter mais suporte parental e poucas interações negativas com os seus amigos mais chegados.

Objectivo do Estudo e Hipótese de Investigação:

O objectivo deste trabalho tem como principal intuito estudar a Inteligência Emocional numa amostra de adolescentes (população pouco estudada). Feita a revisão de literatura, estamos agora em condições de avançar as hipóteses de investigação que pretende avaliar e analisar as possíveis correlações entre:

Inteligência Emocional e a Idade:

O estudo da idade (em particular no intervalo da nossa amostra 14-18 anos) é pertinente na medida que como diz Nicholas et al (2005), se estudarmos a IE em indivíduos que estão na transição entre a infância para a vida adulta, é possível vislumbrar melhor os elementos formativos do desenvolvimento da I.E. Como já vimos, a Inteligência Emocional tem um papel muito importante no dia a dia, como tal estudar os adolescentes pode ajudar na compreensão das áreas da vida que são importantes na formação da I.E. Goleman (1995) também é apologista que a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão-de governar a nossa vida.

Mayer et al (2004; Mayer, 1999; Mayer et al, 2001) expõe os critérios pelos quais a Inteligência Emocional pode e deve ser vista como uma inteligência. Entre eles encontra-se o

critério que diz que a Inteligência Emocional deve desenvolver-se com a idade. Muitos outros autores são dessa opinião como seja Schutte et al (1998), Goleman (1995, 1998), Bar-on (2002). No entanto, nem sempre as investigações obtiveram resultados confirmatórios dessa premissa. Tomemos como exemplo os estudos elaborados por: Goldenberg et al (2006), Navas & Bozal (2006), Ciarrochi et al (2001), Nicholas et al, 2005 que obtiveram como resultados uma correlação não significativa entre a idade e a Inteligência Emocional.

Assumindo a posição defendida pelos primeiros autores mencionados uma vez que no presente estudo foi usado um instrumento de autoria de Schutte et al (1998) e baseado no modelo original de Mayer & Salovey (1990), pusemos a seguinte hipótese:

H1: Quanto maior for a idade, maior será o resultado da EIS

Inteligência Emocional e Género:

Esta correlação já foi mais estudada do que a anterior e na maioria dos estudos consultados, os resultados indicavam que na generalidade as mulheres têm tendência a ter melhores resultados gerais na Inteligência Emocional do que os homens. (Schutte et al, 1998; Ferrando et al, 2006; Mayer & Geber, 1996; Mayer et al 1999, Ciarrochi et al 2000, 2001; Nicholas et al, 2005 Navas & Bozal, 2006, Goldenberg et al, 2006; Bueno et al, 2006; Parker et al, 2006 Bar-on, 2006). Nos estudos mencionados os instrumentos mais utilizados foram o do presente estudo (EIS) e o MSCEIT, havendo no entanto a utilização de outros instrumentos. A grande maioria dos estudos revelou no entanto, que os Homens pontuavam mais nas capacidades intrapessoais (auto-estima, auto confiança, gestão do stress, são mais flexíveis, são melhores na resolução de problemas e são mais optimistas) e as Mulheres pontuavam mais nas capacidades interpessoais (tem maior consciência das emoções, mais empáticas, relacionam-se melhor com os outros e são sociavelmente mais responsáveis). É importante no entanto salientar, que mais uma vez, esta não é uma variável onde o consenso seja absoluto, havendo estudos, que mostram ou a não diferença nos resultados de Inteligência Emocional segundo o género ou contrariamente ao defendido pela maioria, os homens obtinham resultados de I.E. superiores às mulheres (Petrides & Furnham, 2000a; Lyusin , 2006).

A hipótese de investigação do presente estudo vai no sentido da maioria dos estudos encontrados.

H2: Existem diferenças nos resultados da EIS entre o género feminino e masculino sendo que o género feminino terá resultados superiores aos do género masculino.

Inteligência Emocional e Alunos do Ensino Regular vs Alunos do Cursos de Educação e Formação (CEF):

Esta hipótese é completamente exploratória não havendo quaisquer estudos que relacionem estas duas variáveis. Como tal, aponta-se a seguinte hipótese:

H3: Não existe diferenciação entre a Inteligência Emocional média dos alunos do grupo experimental (alunos dos CEF) e do grupo de controlo (alunos do Ensino Regular).

Inteligência Emocional e Retenção Escolar (ou Sucesso Académico):

A maioria dos estudos consultados, Wong et al (1995, citados por Parker et al 2004), Downey et al (2008), Parker et al (2006), Navas & Bozal (2006) revelaram que a Inteligência Emocional estava associado com o sucesso académico. De onde pessoas com Inteligência Emocional elevada têm mais probabilidade de serem mais bem sucedidos academicamente.

Como a nossa variável não é directamente o sucesso académico, mas sim a retenção escolar, optamos pela seguinte hipótese de investigação.

H4: Não existe correlação entre a retenção escolar e o resultado da EIS

Inteligência Emocional e Inteligência Geral

Os resultados na correlação entre estas duas variáveis não é consensual e parece depender do tipo de instrumento de avaliação da I.E. utilizado. Quando são usados instrumentos de self report, como o do nosso estudo, os resultados parecem ir no sentido de que não há correlação entre a Inteligência Geral e a Inteligência Emocional. (Saklofske, et al, 2003), ou então a existir, é uma fraca correlação entre ambas as variáveis. (Bar-on, 2000). Há alguns estudos que comprovam essa independência entre Q.I e Inteligência Emocional como seja os do Schutte et al (1998 e 2002, Ciarrochi et al (2001) e o de Navas e Bozal (2006).

A nossa terceira hipótese vai no sentido destes estudos.

H5: Não existe correlação entre os resultados da Matriz Progressivas de Raven e os da EIS.

Inteligência Emocional e o Estatuto Sócio Económico:

Não foi possível em tempo útil encontrar muitos estudos que relacionem de alguma forma a Inteligência Emocional e o estatuto sócio económico da família. O único estudo encontrado que menciona como variáveis o local de residência, a educação dos pais e o rendimento do agregado familiar foi o de Nicholas et al (2005). Como resultados descobriram que não havia relação entre a I.E. e o local de residência dos sujeitos. No que diz respeito às habilitações dos pais, descobriram que há de facto diferenças, sendo que a pontuação média de I.E dos indivíduos está correlacionada com o nível de educação quer da mãe, quer do pai, sendo maior nos que possuem pais com um nível de educação maior. Quanto ao rendimento do agregado familiar, os autores não obtiveram nenhuma diferença significativa entre os diferentes tipos de rendimentos e a I.E. As únicas variáveis desse estudo que se mostraram preditivas da I.E do adolescente foram o género e a educação do pai. A nossa hipótese de investigação é, pela falta de mais estudos comprovativos exploratória.

H6: O estatuto Sócio económico afecta o total da EIS.

Inteligência Emocional e o Auto conceito:

Esta variável pareceu-nos interessante porque, como refere Almeida, Faria e Belo (1998) o auto conceito emerge como variável psicológica frequentemente assumida, como elemento primordial e integrador da personalidade a partir da adolescência e tem contributos relevantes para a realização escolar, integração social e bem estar psicológico dos indivíduos. O auto conceito refere-se em termos gerais à percepção que o sujeito tem de si próprio e, em termos mais específicos, refere-se ao conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias (Faria & Fontaine 1990, citados por Almeida et al, 1998). Vários estudos demonstram que os sujeitos com um auto-conceito elevado parecem rentabilizar de forma mais eficaz as suas competências, melhorando deste modo os seus desempenhos (Almeida et al, 1998). Não foram encontrados estudos que relacionem o auto conceito com a Inteligência Emocional. No entanto encontramos estudos que se referem à auto-estima que, no nosso instrumento, é uma das sete subescalas. O estudo de Schutte et al (2002) teve como resultado que quanto maior a inteligência emocional, maior a auto-estima do individuo. Mais uma vez por estes estudos só se relacionarem de modo indirecto com a nossa variável, a hipótese de investigação é exploratória.

H7: Existe correlação entre o auto conceito e os resultados da EIS.

MÉTODO

1. Delineamento:

O estudo de Inteligência Emocional tem sido nas últimas duas décadas muito estudado e suscita bastante interesse em diversas áreas. No entanto, com uma amostra com as características que o presente estudo possui, como seja, a idade que vai dos 14 aos 18 anos que, como já vimos, é uma altura em que é possível vislumbrar melhor os elementos formativos do desenvolvimento da I.E. (Nicholas et al, 2005), não tem sido muito comum. Este tema com a respectiva amostra parece-nos pertinente na medida que se pode adicionar alguma informação complementar e útil, no que diz respeito à Inteligência Emocional, aos estudos já efectuados na área.

Sendo assim, o principal objectivo deste estudo é estudar a Inteligência Emocional em adolescentes e tentar perceber se existe correlação com algumas variáveis demográficas como seja, género, idade, estatuto sócio económico, e com a Inteligência geral e auto-conceito dos indivíduos. Este estudo, é então exploratório uma vez que se pretende recolher informação acerca dos adolescentes num determinado momento.

2. Participantes:

Participaram neste estudo 70 alunos, dos quais 35 são alunos dos Cursos de Educação e Formação e os outros 35 são alunos do Ensino Regular. A amostra é independente e aleatória mas fez-se um esforço para homogeneizar e, deste modo, conseguiu-se o mesmo número de rapazes (28) e raparigas (7) em cada um dos subgrupos (CEF e Ensino Regular), o que perfaz um total de 56 rapazes e 14 raparigas. No que diz respeito à idade, varia dos 14 aos 18 anos com uma média de 15, 14 anos.

Parece oportuno esclarecer os requisitos para ser aluno dos Cursos de Educação e Formação (CEF) disponibilizados pela Escola. Os alunos dos CEF são jovens com idade igual ou superior a 15 anos, com algumas excepções podem ser incluídos alunos com 14 anos mediante aprovação da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL), que estejam em risco de abandono escolar por sucessivas retenções, que não possuem 1º ciclo, o 2º ciclo, ou o 3º ciclo do Ensino Básico e que pretendam, para além da escolaridade, uma qualificação profissional. (Ministério da Educação).

A inclusão destes alunos na amostra vem no sentido de abranger o estudo a toda a população escolar e, de algum modo, aproveitar para também verificar a existência de diferenças entre estes alunos e os alunos do ensino regular.

A participação de todos os sujeitos foi voluntária e mediante autorização parental prévia através de um pedido formal aos Encarregados de Educação (Anexo A).

3. Instrumentos:

Para a concretização do objectivo deste estudo foram usados os seguintes instrumentos.

- **Emotional Intelligence Scale** (EIS, Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998 – vide Anexo B) traduzida e adaptada para Portugal por Marta M. Gonçalves (2006- vide Anexo C) e que se baseia no modelo original de Salovey e Mayer (1990) e que segundo os autores a par do modelo revisto de Salovey e Mayer (1997) é um dos modelos mais coesivos e compreensivos da Inteligência Emocional.

Schutte et al, 1998 defendem que esta é uma escala unifactorial. No entanto, há autores que aquando a análise factorial verificaram que esta podia assumir 4 factores (Petrides & Furnham, 2000, Goldenberg, et al 2006). No presente estudo adoptámos a visão do autor e trabalhamos com a escala como sendo unifactorial.

Este instrumento é uma escala de 5 pontos em que 1 representa “*discordo totalmente*” e 5 “*concordo totalmente*” com 33 itens que reflectem uma tendência adaptativa para a IE e se distribuem da seguinte forma: 13 itens para a avaliação e expressão de emoções, 10 itens para a regulação das emoções e 10 itens para a utilização de emoções. Cada categoria engloba ainda itens relacionados com o próprio e com os outros. Dos 33 itens apenas 3 encontram-se na forma negativa (5, 28 e 33) sendo a necessária a sua inversão para cotação.

O grau de dificuldade de leitura dos itens é equivalente ao nível de leitura de um 5º ano de escolaridade pelo que todos os sujeitos da amostra não tiveram problemas em responder.

Os autores desta escala advertem ainda que, tal como todos os instrumentos de self-report, a EIS também é susceptível de ser falseada. Segundo Salovey e Grewal (2005), este tipo de testes levantam duas questões importantes: 1. Se as pessoas estão suficientemente conscientes das suas emoções de modo a fazerem uma boa avaliação das mesmas; 2. Se as pessoas respondem às questões de modo verdadeiro e sincero em vez de responderem de modo

socialmente desejável.

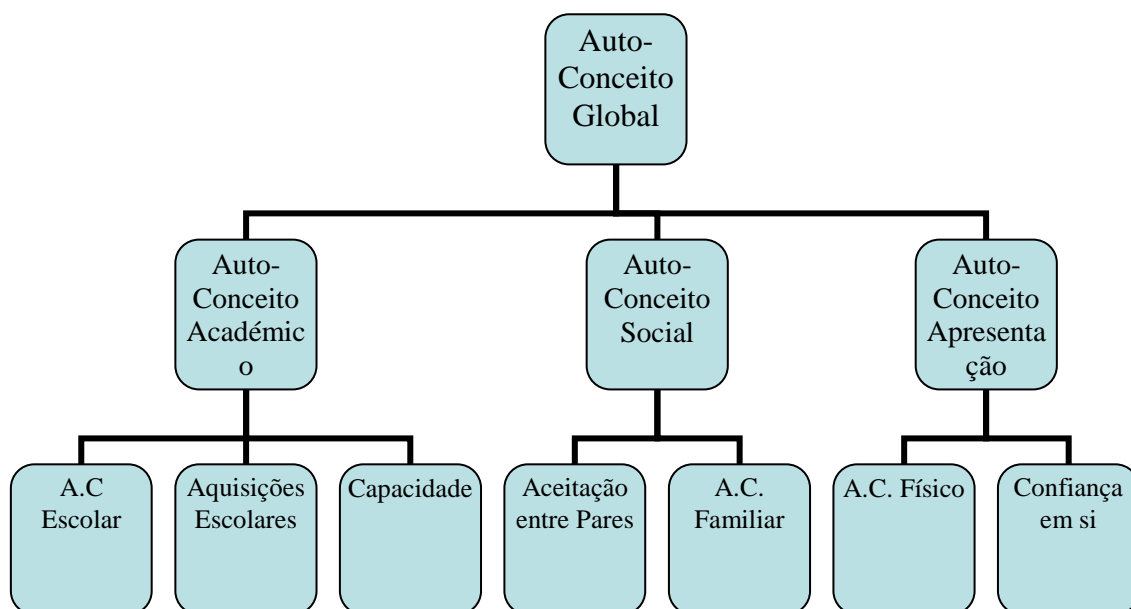
O uso desta escala em detrimento de um instrumento que medisse a aptidão emocional foi por estes serem de difícil acesso e não disponibilizados com facilidade. Optou-se então por a EIS porque como os autores referem, ainda que se deva ter cuidado na utilização da mesma devido a ser um instrumento de self report, esta pode ser utilizada para ajudar indivíduos que estão em risco de ter um baixo sucesso em tarefas que requerem Inteligência Emocional, de modo a ajudá-los posteriormente a estabelecerem-se num novo patamar e conseguirem alcançar os seus objectivos. (Schutte et al, 1998)

A obtenção do índice geral de IE faz-se através do somatório das pontuações obtidas em cada item e que quanto maior for esse somatório, mais elevado será a IE.

Para finalizar, dizer que a consistência interna da escala está entre $\alpha = 0.87$ e $\alpha = 0.90$, sendo que a fiabilidade interna é de $\alpha = 0.90$. (Schutte et al, 1998)

- **Questionário de Song & Hattie de Auto Conceito (1984) (Anexo D)**

A escala de auto-conceito de Song e Hattie (1984) baseia-se em dois pressupostos subjacentes à maioria das escalas mais actuais de avaliação do auto-conceito: a sua multidimensionalidade e a sua organização hierárquica, como é passível de ser visto esquematicamente:



- Figura 4 – Esquema Representativo da Escala de Auto Conceito de Song & Hattie – adaptado de Hattie (1992)

Após diversos estudos, os autores diminuíram a sua escala de originalmente 211 itens para 35 itens, resultado da escolha dos melhores 5 itens para cada dimensão.

Como é visível no esquema anterior, a escala tem 7 subescalas, referentes a três domínios. No domínio Académico encontra-se o A.C Escolar - que se relaciona com a confiança que o sujeito tem na sua prestação dentro da sua sala de aula e corresponde aos itens 8,16,19,23 e 34; Aquisições Escolares - que reenvia para a avaliação do desempenho escolar real do sujeito num determinado momento, equivale aos itens 6, 10,12,22 e 27; Capacidade – Relaciona-se com as crenças individuais dos sujeitos relativo à sua capacidade para conseguirem atingir os objectivos relacionados com a escola, corresponde aos itens 5,26,30,31 e 33. No Domínio Social, encontra-se a subescala Aceitação entre Pares – que diz respeito à forma como o sujeito avalia a relação com os pares e inclui os itens 1,15,18,21 e 25; A Subescala A.C Familiar remete para uma avaliação da forma como o sujeito percebe a sua relação com a família e corresponde aos itens 9,14,17,24 e 29. O Domínio Apresentação engloba a subescala A.C Físico – que reenvia para a auto-percepção relativamente à aparência física e equivale aos itens 2, 7, 11, 13 e 32; A subescala confiança em si – pretende avaliar o auto-conceito emocional e reenvia para uma avaliação que noutras escalas é designada de Auto-estima ou Self Global, correspondem os itens 3, 4, 20, 28 e 35.

Os itens têm o formato de uma escala de Likert de 6 pontos que vai do “*Extremamente de Acordo*” ao “*Extremamente em desacordo*”. Sendo que a pontuação 1 representa uma baixa competência percebida e a pontuação 6 representa uma alta competência percebida. As afirmações da escala podem indicar uma auto – percepção positiva e onde a pontuação vai de 6 a 1 ou podem indicar uma auto-percepção negativa, onde a pontuação vai de 1 a 6. Dizer ainda que há 8 itens invertidos (9, 11, 13,16,24,29,31 e 33). No final calcula-se a média dos itens por dimensão, sendo também possível o cálculo por domínio e ainda o A.C Global. A pontuação bruta pode ir de 35 a 210 pontos. A administração pode ser individual e colectiva. Neste estudo aplicou-se colectivamente.

- **As matrizes de Raven para avaliar a Inteligência Geral.**

Os testes das Matrizes Progressivas de Raven foram desenvolvidos por J. C. Raven em 1936 com o intuito inicial de estudar das origens genéticas e ambientais do comportamento inteligente. A sua finalidade era medir um dos componentes do factor “g” anteriormente identificado por Spearman, a capacidade edutiva, e isto significa a aptidão de dar sentido a um material desorganizado ou confuso e para manusear constructos claramente

não verbais que facilitam a captação de uma estrutura complexa. Quando esta capacidade está a actuar exige uma percepção holística da informação apresentada.

A primeira escala das Matrizes Progressivas de Raven foi a Escala Geral (SPM) destinada a cobrir todo o âmbito de aplicabilidade, desde crianças, os sujeitos com baixa dotação, até a adultos com dotação elevada. Seguiram-se a Escala das Matrizes Progressivas Coloridas (CPM), aplicável a sujeitos de nível inferior (Adultos ou Crianças) e por fim a Escala das Matrizes Progressivas Avançadas (APM) aplicável a sujeitos com dotação elevada (Raven, 1995). A Escala utilizada neste estudo foi a Geral. Esta é constituída por seis conjuntos (A a E) de 12 elementos cada um, perfazendo um total de 60 elementos. A aplicação desta prova pode ser feita individual ou colectivamente. No nosso estudo optou-se pela aplicação colectiva, em que os alunos tinham uma hora para a realização da tarefa, tal como indicam as normas de aplicação. A prova começa com a explicação aos indivíduos do que consiste a tarefa. É dito que tenham em atenção a figura grande superior, e que reparem que lhe falta uma parte. E que as peças dadas na parte inferior da folha tem a mesma forma que a que falta, mas que só uma tem o desenho correcto e completa a figura. Faz-se o A1 (vd. Anexo E) com o indivíduo a título de exemplo. Posteriormente espera-se que completem o exemplo e certifica-se que todos fizeram correctamente. Explica-se depois que os exercícios se assemelham ao exemplo e que de início são mais fáceis, sendo que a sua complexidade vai aumentando, mas que em todos só há uma resposta certa. Alerta-se para o facto de terem tempo para a realização da tarefa mas que tenham atenção na gestão do tempo.

Se da realização do exemplo A1 tiverem surgido duvidas, deixa-se fazer o A2 e quando acabam, revela-se a resposta. Por fim diz-se para virarem a página e continuarem com os exercícios do caderno. Durante a realização da tarefa, passa-se pelas mesas para certificação de que estão a colocar as respostas nos sítios correspondentes. (Raven, 1995a)

- **Classificação Social Internacional de Graffar para a avaliação do estatuto sócio – económico** que se baseia no estudo não apenas de uma característica social da família mas num conjunto de cinco critérios – Profissão, Nível de Instrução, Fontes de Rendimento familiar, Conforto do Alojamento e aspecto do bairro que habita. Inicialmente o que se faz é atribuir a pontuação correspondente à situação do sujeito em cada um dos cinco critérios. Posteriormente vai-se obter o escalão que a família ocupa na sociedade com a soma dessas pontuações. E aí conseguir-se-á determinar qual o estatuto sócio económico dos alunos. Da soma das pontuações resultará a atribuição de uma classe social, do seguinte modo: Classe I

(5 a 9 pontos), Classe II (10 a 13 pontos), Classe III (14 a 17 pontos), Classe IV (18 a 21 pontos), Classe V (22 a 25 pontos) sendo a Classe I a equivalente a um estatuto sócio económico mais elevado e a Classe V equivale a um estatuto sócio económico mais reduzido (Anexo F).

- A informação relativa às variáveis demográficas foi recolhida através do preenchimento de um pequeno questionário colocado antes de cada instrumento. (vd. anexo C)

4. Procedimento:

A recolha de dados desta investigação foi realizada na sua maioria na Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos Roque Gameiro, e por necessidade de homogeneizar a amostra foi realizada igualmente na Escola Secundária da Amadora, ambas situadas no concelho da Amadora, Freguesia da Reboleira.

Inicialmente foi pedida a realização do estudo a ambos os Presidentes da Comissão Executiva das Escolas, explicando-lhes todo o processo e demonstrando o objectivo e pertinência do estudo. Depois de aprovado, foi-se às três turmas dos CEF da Escola Roque Gameiro com intuito de pedir a colaboração dos alunos no estudo e, para tal, foi – lhes explicado o objectivo e o que envolveria participar, como seja os questionários que teriam de preencher. Foi igualmente dito que a sua participação seria voluntária anónima e confidencial e que como tal só participaria quem quisesse. Fez-se o mesmo com os alunos do Ensino Regular Básico e Secundário escolhidas aleatoriamente. Todos os alunos participaram ainda que só necessitássemos de 35, para homogeneizar a amostra. Esses 35 foram escolhidos aleatoriamente. Depois de explicado o processo, decidiu-se dividir a recolha em 2 sessões, na primeira realizaram as Matrizes Progressivas de Raven (SPM) e na segunda o Emotional Intelligence Scale e o Questionário Song & Hattie de Auto-conceito que, por serem de tamanho reduzido e acessível poderiam ser realizadas no tempo de uma hora. Em cada sessão foi assegurado que cada aluno ficaria numa mesa sozinho de modo a não haver influências de resposta e foi -lhes explicado previamente o propósito do teste que iriam fazer. No caso dos questionários da segunda sessão, afirmava-se ainda que não existiam respostas certas nem erradas e que apenas teriam de responder sinceramente. Foi dito igualmente, que caso tivessem dúvidas no decorrer do teste poderiam sempre chamar-me que eu tentaria cuidadosamente (de modo a não influenciar a resposta) retirá-la. Quando se verificava a não existência de dúvidas dava-se início à sessão.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta secção do trabalho, inicialmente e por uma questão de clareza, definir-se-ão as variáveis deste estudo. Posteriormente, procede-se à análise descritiva e exploratória dos dados de modo a descobrir ou identificar os aspectos ou padrões de maior interesse, descrevendo os respectivos resultados. E por último, realiza-se uma análise inferencial com o objectivo de detectar possíveis relações estatisticamente significativas entre as variáveis. Para além da análise descritiva e inferencial entre todas as variáveis e o TotalEIS, realizou-se igualmente uma análise por item, com a finalidade de encontrar mais informação. Todos os cálculos são implementados no programa informático SPSS (versão 15,0).

Definição das variáveis:

- A variável *Inteligência Emocional* medida através de uma escala, Emotional Intelligence Scale (EIS), composta por 33 itens representados pelas variáveis EIS1, EIS2, ..., EIS33 (variáveis qualitativas ordinais), respectivamente. Cada um dessas variáveis tem 5 categorias: 1 = "discordo totalmente", 2 = "discordo", 3 = "não concordo nem discordo", 4 = "concordo" e 5 = "concordo totalmente. Considerou-se também a variável TotalEIS que representa a pontuação total de EIS, ou seja, é a soma das variáveis definidas anteriormente. Portanto, esta variável toma valores entre 33 e 165. Esta é a variável dependente do estudo.
- A variável *Idade* (variável quantitativa rácio) que representa a idade de cada aluno questionado e que na nossa amostra vai dos 14 as 18 anos.
- A variável *Género* (variável qualitativa nominal) que representa o sexo de cada aluno (0 = masculino e 1 = feminino).
- A variável *Grupo* (variável qualitativa nominal) com duas categorias: um grupo experimental que inclui os alunos CEF e um grupo de controlo que engloba os alunos do ensino regular. Atribuíram-se os seguintes valores: 0 = grupo experimental e 1 = grupo de controlo.
- A variável *Numero de Retenções* (variável qualitativa ordinal) que representa o número de vezes que um aluno já ficou retido.

- A variável *Inteligência Geral* medida através das Matrizes Progressivas de Raven MPR (variável qualitativa ordinal) que representa a inteligência geral medida através das matrizes progressivas de Raven e toma valores no intervalo entre 0 (pontuação mínima) e 60 (pontuação máxima).
 - A variável *Estatuto Sócio-Económico* que é uma variável qualitativa ordinal que representa o estatuto sócio económico de cada aluno medido através da Classificação Social Internacional de Graffar e toma valores no intervalo entre 5 e 25.
 - Por fim estudou-se a variável *Auto Conceito* avaliada através do questionário de Song & Hattie onde, como já vimos, o auto conceito geral divide-se em 3 domínios: académico, social e apresentação. O domínio académico divide-se em 3 subescalas: auto conceito escolar (AC_Escolar), aquisições escolares (Aquis_Escolar) e capacidade (Capacidade). O domínio social divide-se em 2 subescalas: aceitação entre pares (Aceit_Entre_Pares) e auto conceito familiar (AC_Familiar). Por fim, o domínio apresentação divide-se igualmente em 2 subescalas: auto conceito físico (AC_Físico) e confiança em si (Confiança_em_si). Cada uma das variáveis que representam as subescalas tem 6 categorias, sendo 1 = baixa competência percebida, 3 = média competência percebida e 6 = alta competência percebida. Todas essas variáveis são qualitativas ordinais.
- Além disso, estudou-se a variável Domínio_Académico que corresponde à soma das respostas relativas às 3 subescalas do domínio académico, a variável Domínio_Social que corresponde à soma das respostas das 2 subescalas do domínio social e a variável Domínio_Apresentação que corresponde à soma das 2 subescalas do domínio apresentação. Além disso, considerou-se a variável designada por AC_Global que representa a soma de todas as respostas relativas ao auto conceito. (Toma valores de 35 a 210)

Resultados Obtidos (Anexo G e H):

Análise Descritiva e Exploratória (Anexo G)

Inicialmente serão referidos os resultados relativamente à análise das frequências das variáveis Inteligência Emocional, idade, género, Grupo, Número de Retenções, Inteligência Geral, Estatuto Sócio Económico Auto-conceito.

No que diz respeito à variável *Inteligência Emocional* efectuou-se a análise de frequências para cada um dos 33 itens e para não se tornar extensivo as respectivas tabelas encontram-se em anexo (vide anexo G). Pelo mesmo motivo, apenas serão apresentadas as frequências de EIS mais relevantes. Através da observação atenta de todas as tabelas de frequências, foi possível verificar que em 21 perguntas da EIS a resposta mais dada foi a “*Concordo*”. Em 6 perguntas a resposta mais dada foi “*Concordo Totalmente*” e em 5 perguntas a resposta mais dada foi “*Nem concordo nem Discordo*”. A resposta “*Discordo totalmente*” não foi dada por nenhum indivíduo em 13 perguntas e a “*Discordo*” em 3 perguntas. Pelo contrário, a percentagem mais elevada dada numa só resposta foi dada na pergunta “*Outras pessoas consideram fácil fazerem-me confidências*” (EIS4) em que 62,9 % dos indivíduos responderam “*Concordo*”.

No total da EIS foi possível verificar que 7,1% dos indivíduos (ou seja 5 pessoas) obteve uma pontuação de 135 pontos, outros 7,1 (5 pessoas) obtiveram uma pontuação de 139. Sendo que a pontuação máxima obtida foi de 160 e por 1,4% (uma pessoa). A pontuação mínima foi de 100 e foi obtida igualmente por 1,4% (uma pessoa). (ver anexo G)

Relativamente à média (Mean) e desvio padrão (Std. Deviation) do Total EIS estão descritas na tabela que se segue:

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TotalEIS	70	100,00	160,00	129,6857	13,38130
Valid N (listwise)	70				

Tabela 1 – Media e Desvio Padrão da Variável Total EIS

No que diz respeito à *Idade* pudemos concluir que os alunos têm idades compreendidas entre 14 e 18 anos, verificando-se que a maioria tem 15 anos (57,1%). Além disso, pode-se ver, por exemplo, que 77,1% (20%+57,1%) dos inquiridos têm até 15 anos.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
14	14	20,0	20,0
15	40	57,1	77,1
16	10	14,3	91,4
17	4	5,7	97,1
18	2	2,9	100,0
Total	70	100,0	

Tabela 2 – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável idade.

Além disso e conforme a tabela 3 pode-se verificar que, neste caso, o valor da média é 15,14, ou seja, a idade média dos inquiridos é de 15 anos e o desvio padrão de 0.90547.

(A tabela completa encontra-se em anexo G)

			Statistic	Std. Error
Idade	Mean		15,1429	,10822
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14,9270	
		Upper Bound	15,3588	
	Median		15,0000	
	Std. Deviation		,90547	

Tabela 3 – Estatísticas descritivas da variável idade

Para uma variável quantitativa, a representação gráfica mais aconselhada é o histograma. Assim, como a distribuição normal é uma distribuição teórica necessária em muitos procedimentos estatísticos, compara-se a distribuição da variável em estudo com essa distribuição. No Gráfico 1, a linha sobreposta ao histograma indica que a distribuição de idades não é normal.

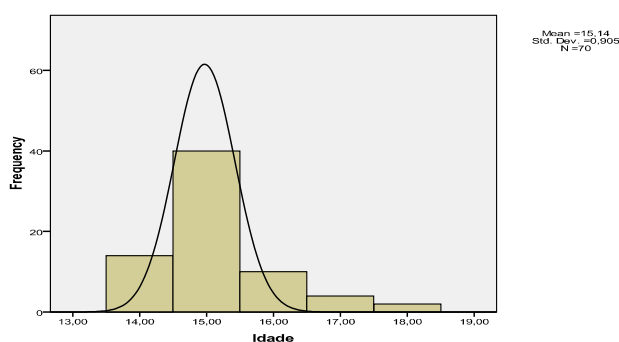


Figura 5 Histograma da variável idade.

Para a variável *Gênero* e mediante a tabela pode-se ver que 80% dos inquiridos é do sexo masculino e 20% é do sexo feminino.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Masculino	56	80,0	80,0
Feminino	14	20,0	100,0
Total	70	100,0	

Tabela 4 – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável género.

Quando analisadas as médias (vd. anexo G) verificou-se que as raparigas obtiveram médias superiores nos itens 12,18,29,30 e 31 da EIS. Os rapazes por sua vez, auferiram uma média mais alta nos itens 1, 16,21 e 28 da EIS.

No que diz respeito à variável *Grupo*, sendo no total 70 sujeitos, 35 pertencem ao grupo experimental (CEF) e os outros 35 ao grupo de controlo (Ensino regular). (Anexo G)

A variável ordinal *Número de Retenções* (*N_Retenções*) de ano tem 5 categorias. Assim, a Tabela 5 indica que a maioria dos inquiridos não repetiram nenhum ano (50%). Além disso, sete dos inquiridos reprovaram 4 vezes (10%) e um reprovou 5 vezes.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
0	35	50,0	50,0
2	13	18,6	68,6
3	14	20,0	88,6
4	7	10,0	98,6
5	1	1,4	100,0
Total	70	100,0	

Tabela 5 – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável número de retenções

A mediana ou percentil 50 (ver tabela: “Estatísticas de ordem da variável número de retenções”, em Anexo G), indica que metade dos inquiridos nunca reprovou de ano e o 3º percentil revela que 75% dos indivíduos reprovaram no máximo 3 vezes.

A análise descritiva da variável *Inteligência Geral* (MPR) mostra que a pontuação mínima obtida no estudo é 19 e a pontuação máxima é 57. Além disso, a maioria dos indivíduos atingiu a pontuação de 46 (8,6%). E 50% dos inquiridos têm a pontuação menor ou igual a 45. (Anexo G)

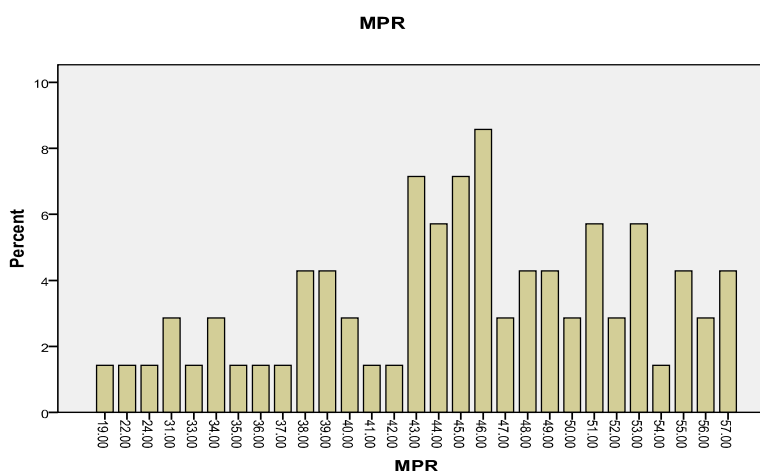


Figura 6 – Gráfico de barras das percentagens da variável Inteligência Geral (MPR)

Quanto à variável *Estatuto sócio económico*, verifica-se que a maioria (25,7%) dos inquiridos obteve a pontuação final na Classificação de Graffar de 15, o que significa que pertence à classe social III. De facto, cerca de 90% dos alunos obtiveram uma pontuação igual ou inferior a 17 e, portanto, são considerados como parte integrante da classe social III ou inferior. O 1ºquartil, 2ºquartil e 3ºquartil são 13, 15 e 16, respectivamente (Tabela Estatísticas de ordem da variável número de retenções. - Anexo G). Assim, 75% dos inquiridos teve uma pontuação igual ou inferior a 16.

Finalmente no que diz respeito à variável *Auto-Conceito*, observou-se o seguinte as variáveis aleatórias AC_Escolar, Aquis_Escolar, Capacidade, Aceit_Entre_Pares, AC_Familiar, AC_Físico, Confiança_em_si tomam valores no intervalo entre 1 e 30 e, portanto, têm 30 categorias. No entanto, verifica-se que algumas categorias dessas variáveis têm frequência nula, pelo que não constam das respectivas tabelas de frequências (ver anexo G). De seguida, indicam-se, para as 7 sub-escalas, 3 domínios e AC_Global, as categorias que têm frequência não nula e a (s) categoria (s) que apresenta (m) maior frequência:

- AC_Escolar- os indivíduos pontuaram de 9 a 30, tendo a pontuação 25 maior frequência (12,9%); Aquis_Escolar – os indivíduos pontuaram de 14 a 30 sendo que a pontuação 29 maior frequência (14,3%); Capacidade – pontuações de 13 a 30, sendo 25 maior frequência (15,7%); Aceit_Entre_Pares – as pontuações assumiram o intervalo de 15 a 30, tendo 28 maior frequência (15,7%); AC_Familiar – os indivíduos obtiveram pontuações de 20 a 30, sendo que 30 teve maior frequência (37,1%); AC_Físico – os intervalos de pontuações de 12 a 30, sendo 18 e 27 maior frequência (11,4%); Confiança_em_si – intervalo de pontuações de 14 a 30, sendo que a pontuação 28, teve maior frequência (20%).
- Para a variável Domínio_Académico, obtiveram-se os valores entre 39 e 90 e o valor 75 apresenta maior frequência (7,1%). Para a variável Domínio_Social, obtiveram-se os valores entre 40 e 60 e o valor 55 apresenta a maior frequência (12,9%). Finalmente, para a variável Domínio_Apresentação, obtiveram-se os valores 26 e 60 e os valores 45, 49, 51, 54 e 55 apresentam a maior frequência (7,1%).
- Além disso, a variável AC_Global toma valores entre 113 e 205.

Análise Inferencial (Anexo H)

Inteligência Emocional (EIS) e Idade:

O diagrama de dispersão permite ver se existe alguma relação entre as variáveis EIS1 e idade, identificando a equação que a descreve mais adequadamente. O gráfico visualiza os valores observados das variáveis EIS1 e idade. Para não sobrecarregar o texto, os restantes gráficos de dispersão encontram-se em anexo (vd. Anexo H).

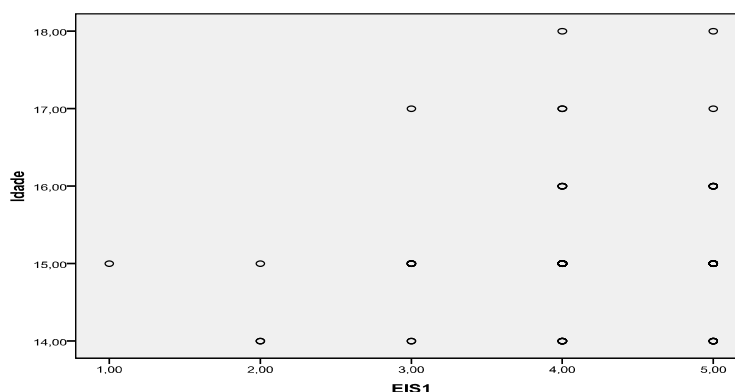


Figura 7 – Diagrama de dispersão das variáveis EIS1 e idade.

A observação dos gráficos de dispersão sugere a **inexistência de relação** entre as variáveis, já que os pontos encontram-se dispersos. Para averiguar se a suposição anterior corresponde à verdade, considera-se o coeficiente de correlação de Pearson. A tabela com os coeficientes de Pearson entre a idade e as variáveis EIS1, ..., TotalEIS, encontra-se em anexo (vd. Anexo H) para não sobrecarregar o texto, mas o que se verificou foi que os coeficientes de correlação têm um valor próximo de zero, indicando **uma fraca (quase inexistente) relação linear entre as variáveis**. A relação mais forte é entre a idade e EIS15 ($r = -0.246$), e mais fraca entre a idade e EIS18 ($r = 0$), como mostra a tabela seguinte.

		Idade
Pearson Correlation	Idade	1,000
	EIS15	-,246
	EIS18	,000

Tabela 6 – Coeficientes de correlação de Pearson entre a idade e as variáveis EIS15 e EIS 18.

Quando observámos as médias, verificamos que há certos itens (4,9,16,17 e 26) em que os participantes de 18 anos obtiveram uma média superior às restantes idades. Ainda assim na média do TotalEIS, obtiveram a média mais baixa ($M = 122,5$). (vd. Anexo H)

Inteligência Emocional (EIS) e Género:

Para testar as diferenças verificadas na amostra, entre cada uma das variáveis ordinais relativas à inteligência emocional (EIS1, ..., EIS33 e TotalEIS) e a variável dicotómica género, aplicou-se inicialmente o Teste de Levene para testar a homogeneidade das variâncias, seguidamente realizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S), e posteriormente analisados os pressupostos, efectuou-se o teste t para igualdades das médias.

No teste de Levene (Anexo H), verificou-se que as distribuições têm dispersões similares, pois os valores dos níveis de significância, de cada teste, são superiores ao nível de significância usualmente utilizado de 5%. Obteve-se para o TotalEIS, $p = 0,09 > \alpha = 0,05$. Assim, visto que as distribuições têm a mesma forma, pode aplicar-se o teste K-S para concluir sobre a independência das variáveis. (Anexo H). Foi visível que os valores dos níveis de significância obtidos no teste K-S são superiores a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula, ou seja, a hipótese de independência entre as variáveis. Por exemplo, para Total EIS, tem-se $0,867 > 0,05$. ($Z = 0.598$, $p = 0.867$) Verificados os pressupostos do teste t, realizou-se então o referido teste (vd. Anexo H) e obteve-se como resultados para o TotalEIS $t(68) = -0.275$, $p = 0.784$ que $\epsilon > \alpha = 0.05$, logo existe evidência estatística para afirmar **que não existe relação entre a Inteligência Emocional e o género.**

Inteligência Emocional (EIS) e Grupo:

Para analisar a relação entre cada uma das variáveis ordinais relativas à inteligência emocional (EIS1, ..., EIS33 e TotalEIS) e a variável grupo, procede-se da mesma forma que anteriormente, pois o grupo é, tal como o género, uma variável nominal. Realizou-se então primariamente o teste de Levene para testar a homogeneidade das variâncias e os resultados, onde se rejeita a hipótese nula das variâncias serem iguais, uma vez que o p_value é inferior a 0.05, encontram-se na tabela seguinte:

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
EIS9	5,939	1	68	,017
EIS25	4,831	1	68	,031
EIS28	9,282	1	68	,003
EIS31	4,010	1	68	,049
TotalEIS	3,058	1	68	,085

Tabela 7 – Teste de Levene sobre a igualdade de variâncias entre as variáveis EIS9, EIS25, EIS28, EIS31 e TotalEIS e o grupo.

Devido a tal facto, recorre-se ao teste t para igualdade de duas médias. Como ambos os grupos, experimental e controlo, são de dimensão maior que 30 (i.e., 35), pode-se evocar o Teorema do Limite Central e não é exigido o pressuposto da normalidade para testar a igualdade de médias. Neste caso, o teste t compara a Inteligência Emocional dos inquiridos que pertencem ao grupo experimental e ao grupo de controlo.

Os resultados do teste t são apresentados na totalidade em anexo (vd. Anexo H). Devido ao facto das distribuições relativas às variáveis EIS9, EIS25, EIS28 e EIS31 terem formas diferentes, como já foi referido, deve utilizar-se, nesses casos, o teste t na linha inferior correspondente às *Equal variances not assumed*, para os restantes usa-se a linha superior *Equal variances assumed*.

Os valores do teste t para as variáveis EIS5 ($t(68) = -2.012$, $p = 0.048$), EIS7 ($t(68) = 3.467$, $p = 0.001$), EIS12 ($t(68) = 3.045$, $p = 0.003$), EIS14 ($t(68) = 2.049$, $p = 0.044$), EIS21 ($t(68) = 2.981$, $p = 0.004$) e EIS33 ($t(68) = -3.337$, $p = 0.001$) são inferiores a 0,05, o que leva a rejeitar a respectiva hipótese nula e a concluir que os dois grupos, experimental e de controlo, têm uma inteligência emocional média diferente no que diz respeito as essas variáveis. **Para todos os outros casos, incluindo TotalEIS ($t(68) = 0.606$, $p = 0.547$) não se rejeita a hipótese nula, e portanto, não existe evidência estatística para afirmar que os dois grupos diferem.** Estes resultados evidenciam a presença do *Paradoxo de Simpson* que diz respeito à inversão na direcção da associação quando os dados referentes a vários grupos são combinados para formarem um único grupo. (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação).

Por outro lado, analisando apenas as médias amostrais verifica-se que devido ao facto de as médias dos dois grupos diferirem significativamente para às variáveis EIS5, EIS7, EIS12, EIS14, EIS21 e EIS33, pode concluir-se que os inquiridos do grupo experimental revelaram

uma maior Inteligência Emocional relativamente às perguntas EIS7 ($\mu = 3.6857$) EIS12 ($\mu = 4,2000$), EIS14 ($\mu = 4,6286$) e EIS21 ($\mu = 4,1429$) e os inquiridos do grupo de controlo apresentaram uma maior inteligência emocional apenas relativamente às variáveis EIS5 ($\mu = 3.9143$) e EIS33 ($\mu = 3.6857$). (Anexo H)

Inteligência Emocional, Número de Retenções, Inteligência Geral e Estatuto Sócio Económico:

A intensidade da relação entre variáveis ordinais pode ser analisada através do coeficiente de correlação de Spearman. Este coeficiente utiliza os valores de ordem das observações em vez do seu valor observado. Deste modo, o coeficiente de Spearman não é sensível a assimetrias na distribuição, nem à presença de outliers, não exigindo que os dados provenham de populações normais.

Da análise do Coeficiente de Spearman (Anexo H), verificou-se de novo a presença do *Paradoxo de Simpson*, ou seja, nenhuma das variáveis: N_Retenções, Estatuto Sócio Económico e MPR teve correlação significativa com a Inteligência Emocional mas no entanto, como veremos de seguida, apresentaram algumas associações significativas para 5%, assinaladas com 1 ou 2 asteriscos (vd. tabela em Anexo H) com alguns itens que compõe a EIS. Serão apresentadas as correlações significativas obtidas:

- A variável N_Retenções mostrou-se correlacionado significativamente com o resultado das MPR ($r_s = -0.646^{**}$, $p = 0,000$); com Estatuto_SocioEconómico ($r_s = -0.524^{**}$, $p = 0,000$), e com as perguntas EIS7 ($r_s = 0,375^{**}$, $p = 0,001$), EIS12 ($r_s = 0,356^{**}$, $p = 0,002$), EIS14 ($r_s = 0.299^*$, $p = 0.012$), EIS21 ($r_s = 0.389^{**}$, $p = 0.001$), EIS29 ($r_s = -0,238^*$, $p = 0,047$), EIS30 ($r_s = 0,280^*$, $p = 0,019$) e EIS33 ($r_s = -0,326^{**}$, $p = 0,006$).
- A variável MPR mostrou-se correlacionada significativamente, como já vimos, com N_Retenções ($r_s = -0.646^{**}$, $P = 0,000$); com o Estatuto_SocioEconómico ($r_s = -0,470^{**}$, $p = 0,000$), e com as perguntas EIS9 ($r_s = -0.248^*$, $p = 0,038$) EIS12 ($r_s = -0.259^*$, $p = 0,030$), EIS14 ($r_s = -0.269^*$, $p = 0,025$), EIS21 ($r_s = -0.284^*$, $p = 0,017$), EIS30 ($r_s = -0.238^*$, $p = 0,047$), EIS33 ($r_s = 0.294^*$, $p = 0,013$).
- A variável Estatuto_SocioEconómico, por sua vez, mostrou-se correlacionada significativamente com a variável N_Retenções e com os resultados da MPR (já supra referidos) e com as questões EIS7 ($r_s = 0.369^{**}$, $p = 0,002$), EIS31 ($r_s = 0.238^{**}$, $p = 0,047$).

Assim, o número de retenções, a inteligência geral e o estatuto sócio económico relacionam-se entre si. E existe uma associação negativa moderada entre o número de retenções e a inteligência geral ($r_s = -0.646$), bem como entre a inteligência geral e o estatuto sócio económico ($r_s = -0.470$), e uma associação positiva moderada entre o número de retenções e o estatuto sócio económico ($r_s = 0.524$). **Estes resultados sugerem que os alunos que mais repetiram de ano têm um melhor estatuto sócio económico. Assim, os alunos que menos repetem de ano pertencem a uma classe mais baixa na Classificação Social Internacional de Graffar e apresentam uma maior inteligência geral.**

Inteligência Emocional (EIS) e Auto – Conceito:

Neste caso, como as variáveis em análise são ordinais, calcula-se também o coeficiente de correlação de Spearman. As associações significativas para 5% estão assinaladas com um ou dois asteriscos, e por uma questão de clareza, apenas serão mencionados as associações entre as sub escalas, domínios e auto-conceito global e o TotalEIS, uma vez que é suficiente para perceber se rejeitamos ou aceitamos a nossa hipótese de investigação. No entanto, é possível adiantar a existência de outras correlações entre o Auto-conceito e os itens da EIS (que para não sobrecarregar o texto encontram-se devidamente assinaladas, no Anexo H).

Assim sendo, a variável AC Escolar mostrou-se correlacionada com o TotalEIS ($r_s = 0.036^{**}$, $p = 0.004$). A variável Aquis Escolar está igualmente correlacionada com o TotalEIS ($r_s = 0.449^{**}$, $p = 0,000$). Quando se pretendeu verificar se a sub-escala Capacidade estaria correlacionada com o TotalEIS, os dados apontam para um correlação significativa entre ambas ($r_s = 0.393^{**}$, $p = 0.001$). O **Domínio Académico** mostrou-se igualmente correlacionado com o TotalEIS ($r_s = 0,427^{**}$, $p = 0,000$.)

A variável Aceit Entre Pares mostrou influenciar o TotalEIS ($r_s = 0,531^{**}$, $p = 0,000$).

Na variável AC Familiar não se obteve uma correlação significativa com o TotalEIS ($r_s = 0,115$, $p = 0,243$) mas, em contrapartida, esta variável mostrou-se correlacionada com alguns itens que compõe a EIS são eles EIS9 ($r_s = 0,243^*$, $p = 0,043$), EIS11 ($r_s = 0,263^*$, $p = 0,028$), EIS16 ($r_s = 0,244^*$, $p = 0,042$), EIS28 ($r_s = 0,268^*$, $p = 0,025$). O que sugere a presença novamente do *Paradoxo de Simpson*. O **Domínio Social** revelou influenciar o TotalEIS ($r_s = 0,035^{**}$, $p = 0,001$)

A variável AC Físico, mostrou correlações significativas com o TotalEIS ($r_s = 0,027^{**}$, $p = 0,013$), bem como a variável Confiança em si ($r_s = 0,465^{**}$, $p = 0,000$). Quando se pretendia verificar se o **Domínio Apresentação** apresentava correlação com o TotalEIS verificou-se que era verdadeiro ($r_s = 0,401^{**}$, $p = 0,001$). Finalmente, no que diz respeito ao AC Global verificou-se que está correlacionado significativamente com o TotalEIS ($r_s = 0,468^{**}$, $p = 0,000$).

Assim, existe evidência estatística para afirmar **que as variáveis relativas à Inteligência Emocional apresentam uma certa associação com as variáveis relativas ao auto conceito. A variável TotalEIS revela uma associação com todas as variáveis do auto conceito, com a exceção de Ac_Familiar.**

DISCUSSÃO

Após a análise dos resultados, onde foram apresentados os resultados obtidos, podemos agora fazer uma reflexão e uma ligação entre os pressupostos teóricos e os nossos resultados. Primariamente há que relembrar o propósito do presente estudo e respectivas hipóteses de investigação. Esta investigação tinha como temática central a Inteligência Emocional e pretendia examinar as possíveis relações com algumas variáveis demográficas, como sejam, a idade, género, estatuto sócio económico, bem como com variáveis académicas como seja o numero de retenções vs nenhuma retenção escolar, a inteligência geral, grupo: alunos dos Cursos de Educação e Formação vs alunos do Ensino Regular, numa amostra de adolescentes. Pretendeu-se ainda examinar a existência de relação entre a Inteligência Emocional e o auto-conceito dos participantes. Para alcançar tais objectivos, formulou-se sete hipóteses teóricas que, à mediada que formos falando delas, serão enunciadas.

Como primeira hipótese colocou-se: “Quanto maior for a idade, maior será o resultado da EIS”. O que se verificou no nosso estudo foi que não havia correlação entre a idade e a inteligência emocional, logo a nossa hipótese não se verificou e contradiz a conceptualização de IE como resultado da maturação, aprendizagem e treino (Mayer & Salovey, 1997). O nosso resultado vai, no entanto, no sentido de estudos Goldenberg et al (2006), Navas & Bozal (2006), Ciarrochi et al (2001), Nicholas et al, 2005, onde também não se verificou influência da idade na inteligência emocional. Uma possível explicação para os resultados obtidos poderá ser a que é dada por Alumran & Punamäki (2008) que dizem que se pode argumentar que até aos 13 – 15 anos os indivíduos ainda não atingiram os seus níveis máximos de I.E. No mesmo sentido, Mayer, Caruso e Salovey (2000) defendem que os níveis de I.E estão conceptualizados para aumentar desde a fase inicial da vida adulta até à meia idade. Talvez, por esse motivo, a maioria dos estudos efectuados sejam realizados numa amostra de jovens adultos / adultos. Adicionalmente, Dawson, Panagiotides, Klinger & Hill (1992, citados por Downey, et al, 2008) sugerem que o desenvolvimento de algumas competências da Inteligência Emocional acompanha de perto o desenvolvimento dos lobos frontais. Greenberg & Snell (1997, citados por Downey, et al, 2008) acrescentam que à medida que o cérebro amadurece e se desenvolve ao longo da adolescência e fase inicial da vida adulta, vai havendo mudanças cruciais nas capacidades de raciocínio e, como tal, é de esperar que os adolescentes possam não mostrar o mesmo nível de competência na gestão e integração das emoções,

aquando a tomada de decisão, do que um adulto. Visto que no nosso estudo, a amostra encontrava-se maioritariamente no intervalo de idade dos 14 aos 15 anos (representando 77,1% da amostra), estas podem ser explicações válidas para os resultados obtidos.

No entanto, quando analisadas as médias, verificou-se que houve certos itens em que os alunos de 18 anos obtiveram uma média mais elevada que os restantes. Os itens foram o 4 (Outras pessoas consideram fácil fazerem-me confidências), 9 (Tenho consciência das minhas emoções quando as vivencio), 16 (Apresento-me de um modo que deixa boa impressão nos outros), 17 (Quando estou de bom humor, resolver problemas é fácil para mim) e 26 (Quando outra pessoa me conta um acontecimento importante da sua vida, quase que sinto como se eu próprio (a) o tivesse vivido). Embora não sejam diferenças significativas, é interessante que estes itens remetam para uma dimensão inter – pessoal e empática, que se desenvolvem como se sabe ao longo de toda a vida. No entanto, é bom de realçar que, quando analisamos as médias do TotalEIS, os alunos dos 18 anos obtiveram uma média mais baixa do que os alunos de 14, 15, 16 e 17 anos.

A segunda hipótese do nosso estudo foi: “Existem diferenças nos resultados da EIS entre o género feminino e masculino sendo que o género feminino terá resultados superiores ao do género masculino”. O que se obteve como resultado foi a não confirmação da hipótese colocada, ou seja, não se verificou diferenças significativas entre os géneros. O único item em que diferem significativamente foi no item 16 que diz: “ Apresento-me de um modo que deixa boa impressão nos outros” sendo que os rapazes, pontuaram mais que as raparigas. Este item remete para a relação inter-pessoal. Quando analisadas as médias, verificámos que há alguns itens em que as raparigas obtiveram médias mais elevadas, como sejam, o item 12 (Quando vivencio uma emoção positiva, sei como a fazer durar), o 18 (Olhando para as expressões faciais, reconheço as emoções que os outros estão a vivenciar), o 29 (Sei que as outras sentem, só por olhar para elas), o 30 (Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo) e 31 (Uso o bom humor para me ajudar a persistir face aos obstáculos). Estes itens remetem maioritariamente para empatia e para relação intra-pessoal. Os rapazes obtiveram médias mais elevadas, nos itens 1 (Sei quando devo falar aos outros sobre os meus problemas pessoais), 16 (já supra referido), 21 (Tenho controlo sobre as minhas emoções) e 28 (Quando enfrento um desafio, desisto porque acredito que vou falhar). Dois dos itens remetem para a relação inter – pessoal e dois para a relação intra-pessoal.

Outra relação que pretendemos apurar foi a de se a Inteligência Emocional seria diferente caso os indivíduos frequentassem os Curso de Educação e Formação ou o Ensino Regular. Para averiguar essa relação colocou-se a seguinte hipótese: “Não existe diferenciação entre a Inteligência Emocional Média dos alunos do grupo experimental (alunos dos CEF) e do grupo de controlo (alunos do Ensino Regular)”. Esta hipótese, por parcialmente estar dirigida a alunos do CEF e por estes próprios cursos existirem há relativamente pouco tempo (há apenas um ano, na escola onde se efectuou a recolha de dados), foi exploratória, não havendo nenhum estudo que relacionasse as variáveis em estudo. Os resultados obtidos foram no sentido de não haver diferença significativa nos níveis de Inteligência Emocional entre os alunos dos CEF e do ensino regular. Quando foram analisadas as médias, pôde-se concluir que os inquiridos do grupo experimental (alunos CEF) revelaram uma maior Inteligência Emocional relativamente às perguntas EIS7 (Quando o meu humor muda, vejo novas oportunidades), EIS12 (Quando vivencio uma emoção positiva, sei como a fazer durar), EIS14 (Procuro actividades que me fazem feliz) e EIS21 (Tenho Controlo sobre as minhas emoções) e os inquiridos do grupo de controlo apresentaram uma maior inteligência emocional apenas relativamente às variáveis EIS5 (Tenho dificuldade em entender as mensagens não verbais de outras pessoas) e EIS33 (Tenho dificuldades em compreender por que razão as pessoas sentem do modo que se sentem). Estes resultados ainda que não significativos não deixam de ser curiosos porque, por exemplo no grupo dos alunos do CEF estes revelaram uma média superior em itens que remetem para a gestão e utilização das emoções, e no entanto no dia a dia, são dos alunos que mais problemas dá à escola a nível do comportamento desajustado e inadequado na sala de aula.

Uma possível explicação para os resultados da análise inferencial pode estar no facto de, embora em turmas diferentes, com currículos diferentes (no caso dos alunos CEF), a maioria dos alunos pertencia à mesma escola. Penso que, se este estudo tivesse sido realizado a um nível mais global e envolvendo alunos do CEF desta e doutras escolas e alunos do ensino regular de outras escolar, provavelmente encontraríamos mais diferenças entre ambos.

A nossa quarta hipótese de investigação dizia respeito à retenção escolar e a Inteligência Emocional e postulava o seguinte: “Não existe correlação entre a retenção escolar e o resultado da EIS”. Os resultados obtidos foram no sentido da nossa hipótese. A maioria dos estudos consultados, Wong et al (1995, citados por Parker et al 2004), Downey et al (2008), Parker et al (2006), Navas & Bozal (2006), revelou que a Inteligência Emocional estava associado com o sucesso académico. Como a retenção escolar não mostrou influenciar

negativa nem positivamente a Inteligência Emocional, a nossa hipótese contraria os estudos mencionados. Logo os nossos resultados vão no sentido de estudos como os de Barchard (2003), Newsome, Day & Catano (2000) O'Connor & Little (2003), cujos estudos incluíram uma análise que foca a relação entre Inteligência Emocional e o Sucesso Académico, e usando diferentes instrumentos e formatos para a I.E, não descobriram uma relação forte entre ambas as variáveis. Segundo Parker, et al (2006), as discrepâncias relacionadas com a Inteligência Emocional e o Sucesso académico, presentes na literatura, parecem ser resultado do uso de diferentes procedimentos no que respeita à amostra e no critério de inclusão na mesma.

Uma quinta hipótese foi colocada no nosso estudo e dizia: “Não existe correlação entre os resultados da Matrizes Progressivas de Raven e os da EIS.” Os resultados obtidos foram no sentido da hipótese colocada. E, segundo o estudo elaborado por Ciarrochi, et al (2000) que obtiveram o mesmo resultado, uma explicação para os mesmos poderá ser que a I.E esteja de facto mais próxima da inteligência verbal (Q.I verbal) do que do Q.I de realização, como pode ser considerado o que é medido pelas Matrizes Progressivas de Raven. Estes autores afirmam ainda que é razoável que assim seja, uma vez que por exemplo a tarefa de identificar correctamente uma emoção possa estar mais relacionado com o Q.I verbal do que com o Q.I de realização. Os nossos resultados contrariam no entanto o defendido por Mayer et al (1999) que assumem que todas as medidas de inteligências, sejam de desempenho, verbal ou Inteligência Emocional, devem estar relacionadas umas com as outras.

Outra hipótese colocada foi “ O estatuto Sócio económico afecta o total da EIS”. Não havendo estudos que relacionassem estas duas variáveis, a hipótese era meramente exploratória. No entanto, não se obteve qualquer relação entre ambas, o que sugere que o nível de Inteligência Emocional é independente do estatuto sócio económico a que o indivíduo pertence.

Um resultado que surgiu da correlação significativa entre a variável Número de Retenções, resultado nas Matrizes Progressivas de Raven e o Estatuto Sócio Económico sugere que os alunos que mais repetiram de ano têm um melhor estatuto sócio económico. Assim, os alunos que menos repetem de ano pertencem a uma classe mais baixa na Classificação Social Internacional de Graffar e apresentam uma maior inteligência geral. Por não se tratar do tema principal deste estudo, não foi levantada teoria sobre o assunto, mas ainda assim pareceu pertinente expor o resultado.

A nossa última hipótese postulava o seguinte: “Existe correlação entre o auto conceito e os resultados da EIS.”. Esta foi a única variável em que os resultados demonstraram correlações significativas com a Inteligência Emocional. Aproveitou-se a riqueza da escala de auto-conceito utilizada e fez-se uma análise não só do Auto-conceito global mas também dos 3 domínios (académico, social e apresentação) e das sete sub escalas que compõe esses domínios (auto-conceito escolar, aquisições escolares, capacidade, aceitação entre pares, auto-conceito familiar, auto-conceito físico e confiança em si). Os 3 domínios mostraram-se correlacionados com a Inteligência Emocional, bem como seis das sete sub – escalas. A única sub-escala que não se mostrou correlacionada com a Inteligência Emocional foi o auto-conceito familiar. As correlações mais fortes, foram no entanto, entre a inteligência emocional e aquisições escolares, aceitação entre pares, e confiança em si (ou o que geralmente se designa de auto-estima). Não havendo estudos que relacionem directamente o auto-conceito e a Inteligência Emocional, há no entanto estudos que relacionem a Inteligência Emocional e a auto-estima, como sejam os de Ciarrochi et al, 2000, Schutte, et al, 2002. Ambos os estudos reportam o mesmo resultado que o nosso, isto é, a auto-estima está de facto associada com a Inteligência Emocional. É compreensível uma vez que uma pessoa que tenha uma boa auto-estima, tem confiança em si e sente-se bem com a pessoa que é, como tal essa pessoa saberá provavelmente compreender gerir e utilizar as suas emoções de um modo mais proveitoso (Schutte, et al, 2000). Há também estudos que se baseiam nas relações sociais, o que no nosso estudo seria a variável aceitação entre pares (sub-escala do auto-conceito). Segundo Eisenberg et al (2000, citados por Mayer et al, 2008) as crianças emocionalmente inteligentes são mais prováveis de ter relações sociais positivas. Ainda, segundo esse autor, se a criança possuir competências de regulação emocional, esta influenciaram o seu bem-estar social.

Já Mestre et al (2006), no seu estudo, descobriu que os estudantes com elevada pontuação na compreensão e gestão das emoções eram mais frequentemente nomeados como amigos pelos seus pares.

Os resultados obtidos parecem ter uma explicação evidente que é o facto de todos os instrumentos utilizados serem de self report, onde se está mais vulnerável a respostas que vão no sentido do socialmente desejável, (do que nos testes de realização de Inteligência Emocional, como seja, o MSCEIT) e deste modo menos verdadeiras e reais. Além disto, acrescenta-se o facto de que, nos instrumentos de self report, os indivíduos fazem uma auto-avaliação, sendo que esta pode ou não corresponder à realidade. Nos mencionados instrumentos, há como um filtro através do auto-conceito da pessoa e na impressão da gestão

dos motivos. (Mayer et al, 2000a). O que acontece é que muitas vezes não corresponde à realidade, sendo que os indivíduos podem tender a sobre avaliarem-se, como parece ter sido o caso do nosso estudo onde exceptuando algum casos pontuais, os resultados foram elevados.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objectivo aprofundar o estudo da Inteligência Emocional numa amostra relativamente pouco estudada, como sejam os adolescentes.

Com o acréscimo de notícias violentas entre os alunos em escolas de todo o mundo, com a taxa de abandono escolar a aumentar, pareceu-nos necessário elaborar um trabalho que incidisse sobre as emoções dos mesmos.

Os principais resultados do nosso estudo apenas mostraram correlações significativas entre a Inteligência Emocional e o Auto-conceito dos adolescentes. Não tendo sido encontradas portanto nenhuma correlação entre a Inteligência Emocional e a idade, género, sucesso escolar, ser aluno do ensino regular ou dos Curso de Educação e Formação, nem relativamente ao estatuto sócio económico.

Estes resultados poder-se-ão dever a algumas limitações que fomos encontrando ao longo do estudo, como sejam, a amostra reduzida; a pouca amplitude de idade usada na nossa amostra; o facto de a nossa amostra provir maioritariamente da mesma escola, não sendo reflexo da diversidade existente em várias escolas. Penso que o uso de instrumentos self report também não se mostrou vantajoso para nós, uma vez que possivelmente as não correlações entre algumas variáveis se tenham ficado a dever ao falseamento no sentido do socialmente desejável das respostas e portanto menos verdadeiras. Embora como Ciarrochi et al (2000) afirma: é possível considerar a potencial dos instrumentos self report na medição da Inteligência Emocional em adolescentes. E que a competência emocional percebida pelos adolescentes pode ser tão preditiva quanto a competência emocional real.

Em jeito de conclusão dizer que a Inteligência Emocional, que já passa pelas grandes empresas e locais de trabalho, deveria passar igualmente pelas nossas casas e pela escola.

As crianças deveriam ter acesso a educação emocional desde os primeiros anos de vida, aprenderem, por exemplo, a tomar consciência das suas emoções, a saberem lidar e gerir com as emoções de modo produtivo e menos violentos, aprenderem a ser empáticas e a controlar os seus impulsos. Este deveria ser o caminho para que não se deixe as lições emocionais ao acaso e que a presente iliteracia emocional não predomine no futuro. Para que as crianças de hoje sejam adultos equilibrados, completos e felizes amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Almeida, L. S. (1983). Teorias da Inteligência. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Almeida, L.S. (1994). Inteligência. Definição e medida. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Almeida, L.S., Belo, S. & Faria, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: importância do auto-conceito dos estudantes. In *IV Congresso galaico- português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Almeida, L.S, Gomes, M.J, Alburquerque, P.B, & Cairos, S.(Org.)

Almeida, L.S. & Candeias, A.(1999). Inteligência Social. Contributos para uma avaliação mais contextualizada em Adolescentes. In *Actas do Congresso Internacional: “ Interfaces da Psicologia”*, Vol II . Machado, C.G., Melo, M., Franco, V. & Santos, N. (Org.)

Alumran, J.I.A. & Punamäki, R-L. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, Vol.6, No.2, pp. 104- 119.

Barchard, B. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? In *Educational and Psychological Measurement*, 63, pp: 840-858.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar –on & J.D.A. Parker (Eds) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 363-388). San Francisco: Jossey- Bass.

Bar-On, R (2006). The Bar-On Model of Emotional- Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 12-25. Disponível para download em www.eiconsortium.org

Boyatzis, R. E., Baker, A., Leonard, D., Rhee, K. & Thompson, L. (1995). Will it make a differences? Assessing a value-base, outcome oriented, competency-based professional program. *Innovating in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. R. E. Boyatzis, S. S. Cowen and D. A. Kolb. San Francisco, Jossey-Bass.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*. R. Bar-On and D. A. Parker. San Francisco, Jossey Bass.

Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology bulletin*, 29 (9), 1147- 1158.

Brackett, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional Intelligence and its relation to every day behaviour. *Personality and individual differences*, 36, 1387- 1402.

Branco, A., 2004. *Para Alem do QI: Uma perspectiva mais ampla da inteligência*. Edições Quarteto.

Bueno, J.M, Santana, P, Zerbini, J. & Ramalho, T.B. (2006). Inteligência Emocional em Estudantes Universitários. *Psicologia: Teorias e Pesquisa*, Vol.22, n.3, pp 305-315.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A Critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, pp: 539- 561.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31, pp: 1105- 1119.

Classificação Social Internacional de Graffar. Disponível para download em <http://pt.wikipedia.org>

Damásio, A.R. (1994). O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano. Mem Martins: Publicações Europa – América.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Consultado a 10 de Novembro de 2008 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/mat-no-sec/pdf/Parte%208.pdf>

Emmerling, R.J. & Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence : Issues and common misunderstandings. Disponível para download em www.eiconsortium.org

Ferrando, M, Pina, J.A & Prieto, M.D. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. In *Asiedad y Estrés*, 12 (2-3), pp. 167-179.

Goldenberg., I, Matheson. J. & Mantler. J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance- Based and Self – Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86 (1), 33-45.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates.

Goleman, D. (1998). *Trabalhar com a inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates

Goleman, D. (2001). A EI-based theory of performance. In C.Cherniss & D. Goleman, *The emotionally intelligence workplace*, pp-27-44. San Francisco: Jossey Bass.

Gonçalves, M.(2006). *A inteligência emocional em jovens estudantes do 12º ano de escolaridade: um estudo exploratório*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Hattie, J. (1992). *Self- Concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum

Hedlund, J. & Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 136- 167). San Francisco: Jossey- Bass.

Downey, L.A, Mounstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K & Stough, C. (2008). Emotional Intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, Vol.60, pp. 10-17.

Lopes, P.N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

Lyusin, D.B. (2006). Emotional Intelligence as a Mixed Construct. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 44, no 6, pp- 54-68.

Manual Técnico do ECI – 2. Disponível para download em www.eiconsortium.org

Mayer, J.D. (2000). Emotion, intelligence and emotional intelligence. In J.P. Forgas (Ed.) *The handbook of affect and social cognition*. (pp.410 – 431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Mayer, J.D., Dipaolo, M.& Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mayer, J.D. & Geher, G (1996). Emotional intelligence and identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89- 113

Mayer, J.D & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & d. Slyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.

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

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of intelligence*, (pp. 396- 420). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000b). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality , and as a Mental Ability. . In R. Bar –on & J.D.A. Parker (Eds) *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 92 -115). San Francisco: Jossey- Bass.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test: Technical Manual. Toronto: Multi- Health Systems, Inc. Disponível para download em www.mhs.com.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197- 215.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232- 242.

Mayer. J.D., Roberts. R.D. & Barsade. S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

Mestre, J.M, Guil, R, Lopes, P.N, Salovey, P. & Gil – Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 18, pp: 112-117

Ministério da Educação. Consultado no dia 10 de Janeiro de 2008, através de: [Http://www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

Navas, J.M.M. & Bozal, R.G. (2006). Medidas de Ejecución versus Medidas Autoinformes de Inteligencia Emocional. In *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), pp.413-425

Newsome, S., Day, A.L., & Catano, V.M, (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, pp: 1005 -1016.

Nicholas, R.H & Scherr, S.D. (2005). An exploration of adolescents emotional intelligence in relation to demographic characteristics. In *Adolescence*, Vol.40, no 159.

O'Connor, R.M., & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self- report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, pp: 1893-1902.

Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2002). *Compreender as Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Parker, J.D.A, Hogan, M.J., Eastabrook, J.M., Oke, A & Wood, L.M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329- 1336.

Parker, J.D.A, Summerfeldt, L.J, Hogan, M.J. & Majeski S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.

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

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000a). Gender Differences in Measure and Self- Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, Vol. 42, Nos 5/6.

Saklofske, D.H, Austin, E.J. & Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, pp: 707-721.

Salovey, P. & Grewal. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychology Society*. Vol 14 – nr.6

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9, 185-211

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 25, 167- 177.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., Mckenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion* 16 (6), pp. 769-785.

Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modelling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Sternberg, R.J. (1987). Synopsis of a Triarchic of Human Intelligence. In *Intelligence and Cognition: Contemporary frames of Reference* (pp- 141-176). Irvine, S.H & Newstead, S.E. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers

Sternberg, R.J (1991). A Triarchic Model for teaching intellectual skills toward the practice of Theory- Based instruction. McKeough, A. & Lupart, J.(Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey.

Raven, J.C., Court, J.H. & Raven, J. (1995): *Manual: Section 1, General Overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Raven, J.C., Court, J.H. & Raven, J. (1995a): *Manual: Section 3, Standard Progressive Matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

ANEXO A

(Pedido de Autorização Parental para a Participação no Estudo)

Exmo. Sr. Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Elisabete Oliveira, de momento encontro-me a estagiar no Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Roque Gameiro e venho por este meio, pedir a sua autorização para a participação do seu educando num estudo no âmbito da conclusão do mestrado integrado em Psicologia na área de Psicologia Clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). O tema do estudo incide sobre a **Inteligência Emocional**. Pretende-se relacionar este conceito com o sucesso escolar, nomeadamente com o número de retenções dos alunos, com a inteligência geral, com o género, com o estatuto socioeconómico e com o auto – conceito em várias áreas da vida do aluno. Para esse efeito seria necessário a colaboração anónima, voluntária e mediante a sua autorização prévia, de todos os alunos do Curso de Educação e Formação (CEF) e de alunos do ensino regular que idealmente não tenham ainda experimentado o insucesso escolar.

Seriam utilizadas 4 instrumentos avaliativos distribuídos possivelmente em 2 sessões de aplicação. Os instrumentos são:

1. Emotional Intelligence Scale (EIS);
2. As matrizes de Raven para avaliar a Inteligência Geral;
3. Questionário de Song & Hattie de auto conceito
4. Classificação Social Internacional de Graffar para a avaliação do estatuto sócio económico.

Este estudo tem como um dos seus objectivos tentar encontrar modos alternativos para ajudar os alunos na gestão e controle das emoções que muitas vezes estão por detrás de dificuldades encontradas na escola. Todos os dados recolhidos serão mantidos confidenciais. Caso seja necessário estarei à sua disposição para esclarecer possíveis dúvidas. Para finalizar este pedido direi que no final do estudo, a Escola EB 1º e 2º ciclo Roque Gameiro, ficará com uma cópia do trabalho que poderão consultar de modo a verificarem não só os resultados mas como o que foi todo o processo.

Com os melhores cumprimentos,

Elisabete Sofia Meelind de Oliveira.

31 De Março de 2008

Tomei conhecimento e concordo com a participação do meu educando no estudo.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação _____

ANEXO B

(Emotional Intelligence Scale (EIS) – Schutte et al, 1998)

Assessing Emotions

Directions: Each of the following items asks you about your emotions or reactions associated with emotions. After deciding whether a statement is generally true for you, use the 5-point scale to respond to the statement. Please circle the "1" if you strongly disagree that this is like you, the "2" if you somewhat disagree that this is like you, "3" if you neither agree nor disagree that this is like you, the "4" if you somewhat agree that this is like you, and the "5" if you strongly agree that this is like you.

There are no right or wrong answers. Please give the response that best describes you.

- 1 = strongly disagree
- 2 = somewhat disagree
- 3 = neither agree nor disagree
- 4 = somewhat agree
- 5 = strongly agree

- | | |
|--|-----------|
| 1. I know when to speak about my personal problems to others. | 1 2 3 4 5 |
| 2. When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them. | 1 2 3 4 5 |
| 3. I expect that I will do well on most things I try. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Other people find it easy to confide in me. | 1 2 3 4 5 |
| 5. I find it hard to understand the non-verbal messages of other people. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important. | 1 2 3 4 5 |
| 7. When my mood changes, I see new possibilities. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Emotions are one of the things that make my life worth living. | 1 2 3 4 5 |
| 9. I am aware of my emotions as I experience them. | 1 2 3 4 5 |
| 10. I expect good things to happen. | 1 2 3 4 5 |
| 11. I like to share my emotions with others. | 1 2 3 4 5 |
| 12. When I experience a positive emotion, I know how to make it last. | 1 2 3 4 5 |
| 13. I arrange events others enjoy. | 1 2 3 4 5 |
| 14. I seek out activities that make me happy. | 1 2 3 4 5 |

15. I am aware of the non-verbal messages I send to others. 1 2 3 4 5
16. I present myself in a way that makes a good impression on others. 1 2 3 4 5
17. When I am in a positive mood, solving problems is easy for me. 1 2 3 4 5
18. By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing. 1 2 3 4 5
19. I know why my emotions change. 1 2 3 4 5
20. When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas. 1 2 3 4 5
21. I have control over my emotions. 1 2 3 4 5
22. I easily recognize my emotions as I experience them. 1 2 3 4 5
23. I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on. 1 2 3 4 5
24. I compliment others when they have done something well. 1 2 3 4 5
25. I am aware of the non-verbal messages other people send. 1 2 3 4 5
26. When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I experienced this event myself. 1 2 3 4 5
27. When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas. 1 2 3 4 5
28. When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail. 1 2 3 4 5
29. I know what other people are feeling just by looking at them. 1 2 3 4 5
30. I help other people feel better when they are down. 1 2 3 4 5
31. I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles. 1 2 3 4 5
32. I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice. 1 2 3 4 5
33. It is difficult for me to understand why people feel the way they do. 1 2 3 4 5

ANEXO C

(Tradução e Adaptação para Portugal da Emotional Intelligence Scale (EIS), feita
por Gonçalves, M (2006)

Avaliando as Emoções

Esta aplicação de escala insere-se num Projecto de Investigação na área de Psicologia Clínica.

Isto não é um teste e como tal não há boas, nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente.

Nas páginas seguintes vais encontrar um conjunto de afirmações com as quais podes concordar ou discordar em diferentes graus. As respostas são anónimas e confidenciais. **É importante que respondas com sinceridade.**

Não deixes itens em branco e assinala apenas uma resposta por casa frase.

Idade: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Género: M F

Data de Aplicação: ____/____/____

Ano escolaridade _____

Número de Retenções _____

AVALIANDO EMOÇÕES

Com uma cruz (X), classifique estas afirmações utilizando a escala abaixo indicada

Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 1- Sei quando devo falar aos outros sobre os meus problemas pessoais.....
- 2- Quando me deparo com obstáculos, recorro-me de alturas em que me confrontei com obstáculos idênticos e os ultrapassei
- 3- Espero fazer bem a maior parte das coisas que tento fazer
- 4- Outras pessoas consideram fácil fazerem-me confidências
- 5- Tenho dificuldades em entender as mensagens não verbais de outras pessoas...
- 6- Alguns dos mais importantes acontecimentos da minha vida levaram-me a reavaliar o que é importante e o que não é
- 7- Quando o meu humor muda, vejo novas oportunidades
- 8- As emoções são uma das coisas que fazem com que a minha vida valha a pena ser vivida
- 9- Tenho consciência das minhas emoções quando as vivencio
- 10- Tenho expectativas que aconteçam coisas boas
- 11- Gosto de partilhar as minhas emoções com outros
- 12- Quando vivencio uma emoção positiva, sei como a fazer durar
- 13- Organizo eventos que outros gostam
- 14- Procuro actividades que me fazem feliz
- 15- Tenho consciência das mensagens não verbais que envio aos outros
- 16- Apresento-me de um modo que deixa boa impressão nos outros

17- Quando estou de bom humor, resolver problemas é fácil para mim

18- Olhando para as expressões faciais, reconheço as emoções que os outros
estão a vivenciar

Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Não concordo Nem discordo 3	Concordo 4	Concordo Totalmente 5
------------------------------------	----------------------	--	----------------------	------------------------------------

1 2 3 4 5

19- Sei porque razão as minhas emoções mudam

20- Quando estou de bom humor, sou capaz de ter novas ideias

21- Tenho controlo sobre as minhas emoções

22- Reconheço facilmente as minhas emoções quando as vivencio

23- Motivo-me, imaginando o bom resultado das tarefas que desempenho

24- Elogio os outros quando fazem alguma coisa bem

25- Estou consciente das mensagens não verbais que as outras pessoas enviam

26- Quando outra pessoa me conta um acontecimento importante da sua vida,
quase que sinto como se eu próprio (a) o tivesse vivido

27- Quando sinto uma mudança de emoções, tendem a surgir-me novas ideias

28- Quando enfrento um desafio, desisto porque acredito que vou falhar

29- Sei o que as outras pessoas sentem, só por olhar para elas

30- Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo ...

31- Uso o bom humor para me ajudar a persistir face a obstáculos

32- Percebo como as pessoas se sentem só pelo tom da sua voz

33- Tenho dificuldades em compreender por que razão as pessoas sentem do
modo que se sentem

Quando terminar o preenchimento do questionário, por favor confirme se respondeu a todos os itens.

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO D

(Questionário de Auto- Conceito de Song& Hattie)

Questionário de Song & Hattie (in Hattie, 1992)

Tradução Livre

Isto não é um teste, não há boas, nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente.

Nas páginas seguintes vais encontrar um conjunto de afirmações de ti próprio, com as quais podes concordar ou discordar em diferentes graus. Existem seis alternativas para cada frase que variam entre o Extremamente de Acordo e o Extremamente em desacordo. Responde a cada item tendo em conta a forma como te sentes agora.

Não deixes itens em branco e assinala apenas uma resposta para cada frase.

Idade: _____ Data Nasc. ____/____/____

Género: M F Data de Aplicação: ____/____/____

Ano escolaridade: _____ Número de Repetências: _____

1- As pessoas da minha idade apreciam a minha companhia.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

2- Sou uma pessoa atraente.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

3- Tenho confiança em mim mesmo.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

4- Sou uma pessoa alegre.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

5- Estou seguro de mim nas situações escolares

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

6- Orgulho-me das minhas capacidades no trabalho escolar

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

7- Sou tão bonito quanto devo ser.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

8- Estou satisfeito com o trabalho escolar que faço

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

9- Desejava ter nascido noutra família.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

10- Sinto-me bem com as minhas capacidades académicas.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

11- Se pudesse mudava muitas coisas em mim.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

12- Penso que tenho capacidade para obter bons resultados no trabalho escolar.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

13- O meu aspecto incomoda-me.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

14- Sinto que a minha família confia em mim.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

15- Os meus amigos têm confiança em mim.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

16- Sinto-me excluído das coisas na turma.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

17- Sou amado pela minha família.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

18- Sou popular junto dos da minha idade.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

19- Tenho orgulho nas minhas notas.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

20- Sinto que mereço a confiança dos outros.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

21- Dou-me bem com as outras pessoas.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

22- Acho que as minhas capacidades são suficientes para lidar com o trabalho escolar.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

23- Estou satisfeito com o meu trabalho escolar.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

24- A minha família está desapontada comigo. -

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

25- Sou uma pessoa importante para os meus amigos.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

26- Tenho orgulho no meu trabalho escolar.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

27- Acho que sou capaz de obter os resultados que gostaria no meu trabalho escolar.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

28- Tenho respeito por mim próprio.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

29- Sinto-me indesejado em casa.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

30- No tipo de coisas que fazemos na escola, sinto que sou tão bom como os outros na turma.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

31- A maioria dos professores não me compreende.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

32- Estou contente com a minha aparência física.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

33- Sinto -me sem valor na turma.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

34- Sinto-me bem com o meu trabalho escolar.

Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

35- Sinto que sou sempre bom.

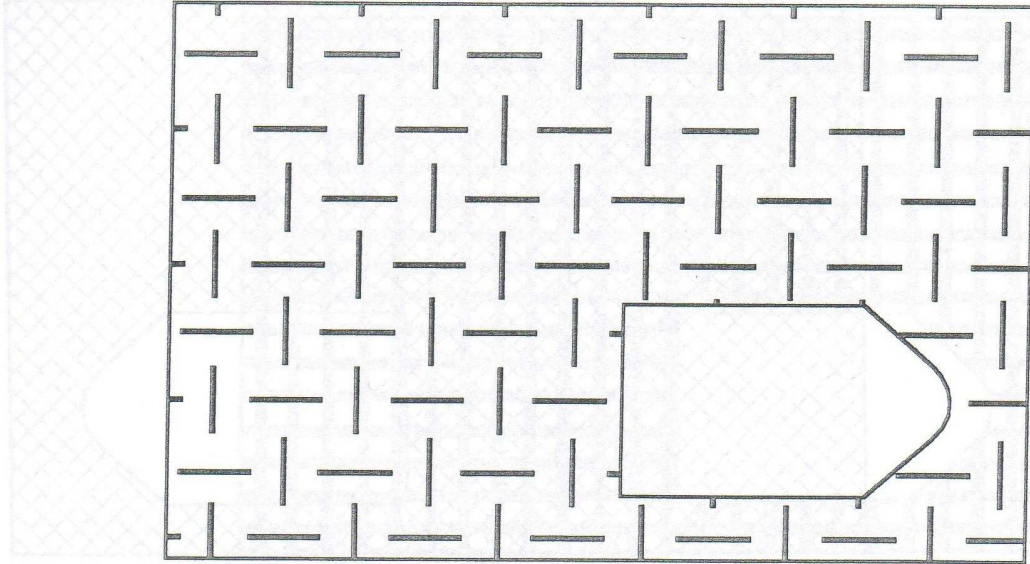
Extremamente de Acordo ☐☐☐☐☐ Extremamente em Desacordo

ANEXO E

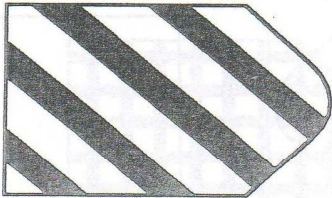
(Exercício A1 das Matrizes Progressivas de Raven)

SET A

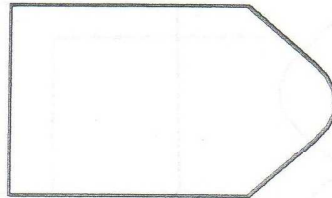
A1



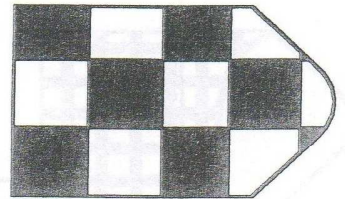
1



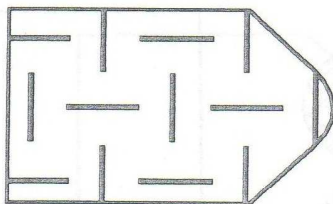
2



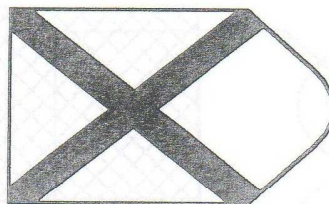
3



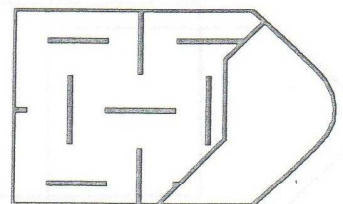
4



5



6



ANEXO F

(Classificação Social Internacional de Graffar)

Classificação Social Internacional de Graffar

Profissão

Classificar-se-ão as famílias em cinco categorias, segundo a profissão exercida pelo pai. Se a mãe exercer uma profissão de nível mais elevado do que a do pai, neste caso servirá de base para a classificação da família.

1º grau: Directores de bancos, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.

2º grau: Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos, técnicos e comerciantes.

3º grau: Ajudantes técnicos, desenhadores, caixeiros, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obra.

4º grau: Operários especializados com ensino primário completo (ex. motoristas, polícias, cozinheiros, etc).

5º grau: Trabalhadores manuais ou operários não especializados (ex: jornaleiros, mandaretas, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc).

Nível de instrução

As categorias são as seguintes:

1º grau: Ensino universitário ou equivalente (12 ou mais anos de estudo). Por exemplo, catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juizes, magistrados, agentes do Ministério Público, militares da Academia.

2º grau: Ensino médio ou técnico superior (10 a 11 anos de estudo). Por exemplo, técnicos e peritos.

3º grau: Ensino médio ou técnico inferior (8 a 9 anos de estudo). Por exemplo, indivíduos com cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa-patente ou sem Academia.

4º grau: Ensino primário completo (6 anos de estudo).

5º grau: Ensino primário incompleto (com um ou dois anos de escola primária, que sabem ler) ou nulo (analfabetos).

Fontes de rendimento familiar

Segundo a principal fonte de rendimento da família, adoptam-se as cinco categorias seguintes:

1º grau: A fonte principal é fortuna herdada ou adquirida (ex: pessoas que vivem de rendimentos, proprietários de grandes indústrias ou grandes estabelecimentos comerciais).

2º grau: Os rendimentos consistem em lucros de empresas, altos honorários, lugares bem remunerados, etc (ex: encarregados e gerentes, lugares com adição de rendimentos igual aos encarregados e gerentes, representantes de grandes firmas comerciais, profissões liberais com grandes vencimentos).

3º grau: Os rendimentos correspondem a um vencimento mensal fixo, tipo funcionário (ex: empregados de Estado, Governos Cívicos ou Câmaras Municipais, oficiais de primeira, subgerentes ou cargos de responsabilidade em grandes empresas, profissionais liberais de médio rendimento, caixeiros-viajantes).

4º grau: Os rendimentos resultam de salários, ou seja remuneração por semana, por jorna, por horas ou à tarefa (ex: operários, empregados de comércio e escriturários).

5º grau: O indivíduo ou a família são sustentados pela beneficência pública ou privada (ex: indivíduos sem rendimentos). Não se incluem neste grupo as pensões de desemprego ou de incapacidade para o trabalho.

Conforto do alojamento

Trata-se de dar uma impressão de conjunto, ainda que um pouco subjectiva. Estabelecem-se cinco categorias:

Grupo 1º: Casas ou andares luxuosos e muito grandes, oferecendo aos seus moderadores o máximo conforto.

Grupo 2º: Casas ou andares que, sem serem tão luxuosos como os da categoria precedente, são, não obstante, espaçosas e confortáveis.

Grupo 3º: Casas ou andares modestos, bem construídos e em bom estado de conservação, bem iluminadas e arejadas, com cozinha e casa de banho.

Grupo 4º: Categoria intermédia entre 3 e 5.

Grupo 5º: Alojamentos impróprios para uma vida decente, choças, barracas ou andares desprovidos de todo o conforto, ventilação, iluminação ou também aqueles onde moram demasiadas pessoas em promiscuidade.

Aspecto do bairro onde habita

Grupo 1º: Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou os alugueres são elevados.

Grupo 2º: Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas.

Grupo 3º: Ruas comerciais ou estreitas e antigas, com casas de aspecto geral menos confortável.

Grupo 4º: Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fábricas, estações de caminhos de ferro, etc.

Grupo 5º: Bairros de lata.

Classificação Social

A soma total dos pontos obtidos na classificação dos cinco critérios dá-nos uma pontuação final que corresponde à classe social, conforme a classificação que se segue:

Classe I: Famílias cuja soma de pontos vai de 5 a 9.

Classe II: Famílias cuja soma de pontos vai de 10 a 13.

Classe III: Famílias cuja soma de pontos vai de 14 a 17.

Classe IV: Famílias cuja soma de pontos vai de 18 a 21.

Classe V: Famílias cuja soma de pontos vai de 22 a 25.

ANEXO G

(Resultados Obtidos da Análise Descritiva e Exploratória)

VARIÁVEL INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Tabelas de Frequências de EIS

EIS1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	3	4,3	4,3	5,7
	3,00	9	12,9	12,9	18,6
	4,00	31	44,3	44,3	62,9
	5,00	26	37,1	37,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	2,9	2,9	2,9
	3,00	11	15,7	15,7	18,6
	4,00	44	62,9	62,9	81,4
	5,00	13	18,6	18,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	7	10,0	10,0	10,0
	4,00	28	40,0	40,0	50,0
	5,00	35	50,0	50,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	2,00	4	5,7	5,7	8,6
	3,00	25	35,7	35,7	44,3
	4,00	21	30,0	30,0	74,3
	5,00	18	25,7	25,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	8	11,4	11,4	11,4
	3,00	23	32,9	32,9	44,3
	4,00	22	31,4	31,4	75,7
	5,00	17	24,3	24,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	3,00	17	24,3	24,3	27,1
	4,00	21	30,0	30,0	57,1
	5,00	30	42,9	42,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	2,00	8	11,4	11,4	14,3
	3,00	33	47,1	47,1	61,4
	4,00	19	27,1	27,1	88,6
	5,00	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	13	18,6	18,6	20,0
	4,00	27	38,6	38,6	58,6
	5,00	29	41,4	41,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	6	8,6	8,6	10,0
	4,00	39	55,7	55,7	65,7
	5,00	24	34,3	34,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	3,00	7	10,0	10,0	12,9
	4,00	26	37,1	37,1	50,0
	5,00	35	50,0	50,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	2,9	2,9	2,9
	3,00	16	22,9	22,9	25,7
	4,00	35	50,0	50,0	75,7
	5,00	17	24,3	24,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	2,00	4	5,7	5,7	8,6
	3,00	16	22,9	22,9	31,4
	4,00	28	40,0	40,0	71,4
	5,00	20	28,6	28,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	5,7	5,7	5,7
	2,00	3	4,3	4,3	10,0
	3,00	26	37,1	37,1	47,1
	4,00	29	41,4	41,4	88,6
	5,00	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	6	8,6	8,6	10,0
	4,00	23	32,9	32,9	42,9
	5,00	40	57,1	57,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	3	4,3	4,3	4,3
	3,00	20	28,6	28,6	32,9
	4,00	33	47,1	47,1	80,0
	5,00	14	20,0	20,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	11	15,7	15,7	17,1
	4,00	40	57,1	57,1	74,3
	5,00	18	25,7	25,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	2	2,9	2,9	4,3
	3,00	11	15,7	15,7	20,0
	4,00	31	44,3	44,3	64,3
	5,00	25	35,7	35,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	1	1,4	1,4	2,9
	3,00	19	27,1	27,1	30,0
	4,00	25	35,7	35,7	65,7
	5,00	24	34,3	34,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	4	5,7	5,7	7,1
	3,00	25	35,7	35,7	42,9
	4,00	26	37,1	37,1	80,0
	5,00	14	20,0	20,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	11	15,7	15,7	17,1
	4,00	28	40,0	40,0	57,1
	5,00	30	42,9	42,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	2,00	4	5,7	5,7	8,6
	3,00	20	28,6	28,6	37,1
	4,00	24	34,3	34,3	71,4
	5,00	20	28,6	28,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	13	18,6	18,6	20,0
	4,00	31	44,3	44,3	64,3
	5,00	25	35,7	35,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	20	28,6	28,6	28,6
	4,00	33	47,1	47,1	75,7
	5,00	17	24,3	24,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	4	5,7	5,7	5,7
	4,00	35	50,0	50,0	55,7
	5,00	31	44,3	44,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	2	2,9	2,9	4,3
	3,00	20	28,6	28,6	32,9
	4,00	32	45,7	45,7	78,6
	5,00	15	21,4	21,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	4,3	4,3	4,3
	2,00	8	11,4	11,4	15,7
	3,00	25	35,7	35,7	51,4
	4,00	22	31,4	31,4	82,9
	5,00	12	17,1	17,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	5,7	5,7	5,7
	2,00	3	4,3	4,3	10,0
	3,00	20	28,6	28,6	38,6
	4,00	32	45,7	45,7	84,3
	5,00	11	15,7	15,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	8	11,4	11,4	12,9
	3,00	9	12,9	12,9	25,7
	4,00	19	27,1	27,1	52,9
	5,00	33	47,1	47,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	5,7	5,7	5,7
	2,00	5	7,1	7,1	12,9
	3,00	35	50,0	50,0	62,9
	4,00	18	25,7	25,7	88,6
	5,00	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	1,4	1,4	1,4
	3,00	5	7,1	7,1	8,6
	4,00	32	45,7	45,7	54,3
	5,00	32	45,7	45,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	1	1,4	1,4	2,9
	3,00	15	21,4	21,4	24,3
	4,00	28	40,0	40,0	64,3
	5,00	25	35,7	35,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,9	2,9	2,9
	2,00	5	7,1	7,1	10,0
	3,00	19	27,1	27,1	37,1
	4,00	29	41,4	41,4	78,6
	5,00	15	21,4	21,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

EIS33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	5	7,1	7,1	7,1
	2,00	12	17,1	17,1	24,3
	3,00	25	35,7	35,7	60,0
	4,00	16	22,9	22,9	82,9
	5,00	12	17,1	17,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

TotalEIS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	100,00	1	1,4	1,4	1,4
	102,00	1	1,4	1,4	2,9
	105,00	1	1,4	1,4	4,3
	106,00	1	1,4	1,4	5,7

108,00	2	2,9	2,9	8,6
112,00	3	4,3	4,3	12,9
115,00	1	1,4	1,4	14,3
116,00	2	2,9	2,9	17,1
117,00	3	4,3	4,3	21,4
118,00	1	1,4	1,4	22,9
119,00	2	2,9	2,9	25,7
120,00	4	5,7	5,7	31,4
121,00	1	1,4	1,4	32,9
123,00	2	2,9	2,9	35,7
125,00	2	2,9	2,9	38,6
126,00	1	1,4	1,4	40,0
128,00	2	2,9	2,9	42,9
129,00	3	4,3	4,3	47,1
132,00	2	2,9	2,9	50,0
133,00	3	4,3	4,3	54,3
134,00	1	1,4	1,4	55,7
135,00	5	7,1	7,1	62,9
136,00	2	2,9	2,9	65,7
137,00	1	1,4	1,4	67,1
139,00	5	7,1	7,1	74,3
140,00	2	2,9	2,9	77,1
142,00	3	4,3	4,3	81,4
143,00	3	4,3	4,3	85,7
144,00	2	2,9	2,9	88,6
145,00	2	2,9	2,9	91,4
146,00	1	1,4	1,4	92,9
147,00	1	1,4	1,4	94,3
149,00	1	1,4	1,4	95,7
151,00	2	2,9	2,9	98,6
160,00	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

VARIÁVEL IDADE:

			Statistic	Std. Error
Idade	Mean		15,1429	,10822
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14,9270	
		Upper Bound	15,3588	
	5% Trimmed Mean		15,0714	
	Median		15,0000	
	Variance		,820	
	Std. Deviation		,90547	
	Minimum		14,00	
	Maximum		18,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		,00	
	Skewness		1,157	,287
	Kurtosis		1,808	,566

Tabela Estatísticas descritivas da variável idade

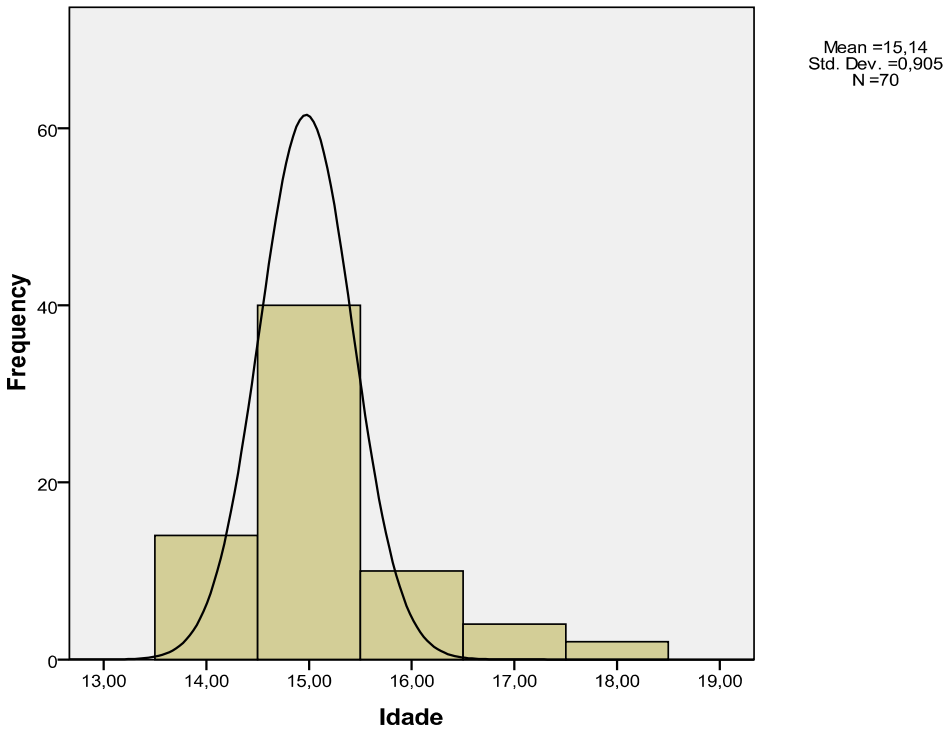


Gráfico – Histograma da variável idade.

Idade		EIS1	EIS2	EIS3	EIS4	EIS5	EIS6	EIS7	EIS8	EIS9	EIS10	EIS11	EIS12
14,00	Mean	3,9286	4,0000	4,5714	3,8571	3,6429	4,3571	3,8571	4,2857	4,1429	3,9286	4,0714	3,9286
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15,00	Mean	4,0500	3,9000	4,3000	3,6750	3,8000	3,9250	3,0750	4,1000	4,2000	4,4250	4,0250	3,7000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
16,00	Mean	4,6000	4,4000	4,4000	3,8000	3,7000	4,2000	3,4000	4,3000	4,4000	4,5000	3,7000	4,5000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
17,00	Mean	4,0000	3,7500	4,7500	3,0000	3,0000	4,5000	4,0000	4,7500	4,2500	4,5000	4,0000	3,7500
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18,00	Mean	4,5000	3,5000	4,5000	4,0000	3,0000	4,5000	3,0000	4,0000	4,5000	3,5000	3,0000	3,5000
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	Mean	4,1143	3,9714	4,4000	3,7000	3,6857	4,1000	3,3286	4,2000	4,2286	4,3143	3,9571	3,8571
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

Tabela – Média de Resposta dos itens EIS 1 até EIS12 em cada Idade

Idade		EIS13	EIS14	EIS15	EIS16	EIS17	EIS18	EIS19	EIS20	EIS21	EIS22	EIS24
14,00	Mean	3,4286	4,5000	4,0000	4,1429	4,0714	4,2857	3,5714	4,3571	3,9286	4,2857	4,4286
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15,00	Mean	3,4500	4,4750	3,8250	4,0500	4,0250	3,8000	3,6500	4,1750	3,7750	4,0500	4,2750
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
16,00	Mean	4,0000	4,5000	4,2000	4,0000	4,4000	4,4000	3,9000	4,5000	4,0000	4,4000	4,7000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
17,00	Mean	3,0000	4,0000	2,7500	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,5000	4,5000	4,7500
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18,00	Mean	3,0000	4,5000	3,0000	4,5000	4,5000	4,0000	3,5000	4,0000	3,0000	3,0000	4,0000
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	Mean	3,4857	4,4571	3,8286	4,0714	4,1000	4,0000	3,6857	4,2429	3,8000	4,1429	4,3857
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

Tabela – Média de Resposta dos itens EIS 13 até EIS24 em cada Idade

Idade		EIS25	EIS26	EIS27	EIS28	EIS29	EIS30	EIS31	EIS32	EIS33	TotalEIS
14,00	Mean	3,7857	3,6429	4,0714	4,1429	3,4286	4,2857	4,2143	3,7857	3,3571	132,4286
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15,00	Mean	3,8000	3,3250	3,3500	4,0250	3,2000	4,2750	3,8500	3,6250	3,1000	127,1250
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
16,00	Mean	4,1000	3,8000	4,0000	3,9000	3,7000	4,7000	4,5000	4,3000	3,2000	137,0000
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
17,00	Mean	4,0000	3,0000	3,7500	4,7500	3,0000	4,5000	4,7500	3,0000	4,7500	131,0000
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18,00	Mean	3,0000	4,0000	3,5000	4,0000	3,0000	4,5000	4,0000	3,5000	3,0000	122,5000
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	Mean	3,8286	3,4571	3,6143	4,0714	3,3000	4,3571	4,0714	3,7143	3,2571	129,6857
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

Tabela – Média de Resposta dos itens EIS 25 até TotalEIS em cada Idade

VARIÁVEL GÊNERO

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Masculino	56	80,0	80,0
Feminino	14	20,0	100,0
Total	70	100,0	

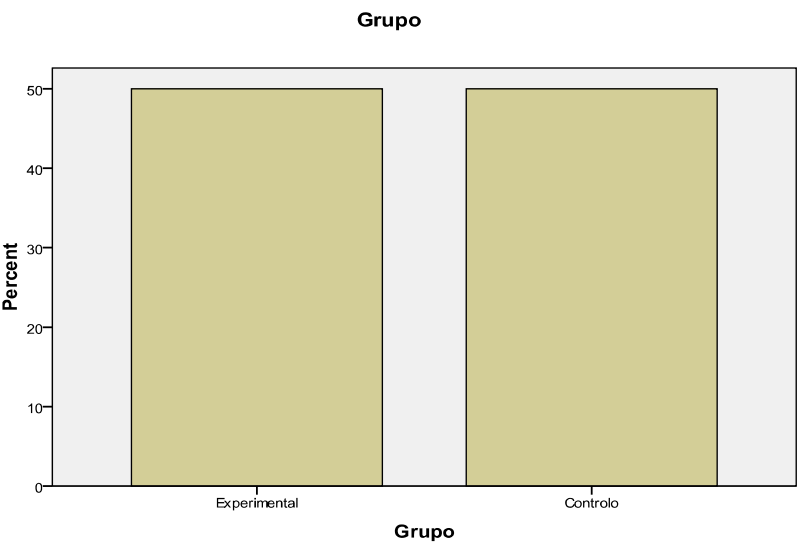
Tabela – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável Género

	Genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS1	Masculino	56	4,1786	,85508	,11427
	Feminino	14	3,8571	1,02711	,27451
EIS2	Masculino	56	3,9821	,70042	,09360
	Feminino	14	3,9286	,61573	,16456
EIS3	Masculino	56	4,3929	,67900	,09073
	Feminino	14	4,4286	,64621	,17271
EIS4	Masculino	56	3,6964	,98939	,13221
	Feminino	14	3,7143	1,13873	,30434
EIS5	Masculino	56	3,6786	,95550	,12768
	Feminino	14	3,7143	1,06904	,28571
EIS6	Masculino	56	4,0179	,99984	,13361
	Feminino	14	4,4286	,75593	,20203
EIS7	Masculino	56	3,3571	,90310	,12068
	Feminino	14	3,2143	1,05090	,28087
EIS8	Masculino	56	4,1429	,84053	,11232
	Feminino	14	4,4286	,51355	,13725
EIS9	Masculino	56	4,2143	,65267	,08722
	Feminino	14	4,2857	,72627	,19410
EIS10	Masculino	56	4,2679	,92424	,12351
	Feminino	14	4,5000	,65044	,17384
EIS11	Masculino	56	3,9643	,73767	,09858
	Feminino	14	3,9286	,91687	,24505
EIS12	Masculino	56	3,8036	1,01658	,13585
	Feminino	14	4,0714	,91687	,24505
EIS13	Masculino	56	3,5536	,97084	,12973
	Feminino	14	3,2143	,89258	,23855
EIS14	Masculino	56	4,4821	,66033	,08824
	Feminino	14	4,3571	,92878	,24823
EIS15	Masculino	56	3,8750	,81044	,10830
	Feminino	14	3,6429	,74495	,19910
EIS16	Masculino	56	4,1607	,65441	,08745
	Feminino	14	3,7143	,72627	,19410
EIS17	Masculino	56	4,0357	,89370	,11943
	Feminino	14	4,3571	,74495	,19910

EIS18	Masculino	56	3,9643	,93350	,12474
	Feminino	14	4,1429	,77033	,20588
EIS19	Masculino	56	3,6250	,94508	,12629
	Feminino	14	3,9286	,73005	,19511
EIS20	Masculino	56	4,2500	,79201	,10584
	Feminino	14	4,2143	,69929	,18689
EIS21	Masculino	56	3,8750	,97351	,13009
	Feminino	14	3,5000	1,16024	,31009
EIS22	Masculino	56	4,1786	,76532	,10227
	Feminino	14	4,0000	,78446	,20966
EIS23	Masculino	56	3,9643	,73767	,09858
	Feminino	14	3,9286	,73005	,19511
EIS24	Masculino	56	4,3750	,58968	,07880
	Feminino	14	4,4286	,64621	,17271
EIS25	Masculino	56	3,8036	,88255	,11794
	Feminino	14	3,9286	,73005	,19511
EIS26	Masculino	56	3,3571	,96160	,12850
	Feminino	14	3,8571	1,29241	,34541
EIS27	Masculino	56	3,6607	,97751	,13062
	Feminino	14	3,4286	1,08941	,29116
EIS28	Masculino	56	4,1071	1,02120	,13646
	Feminino	14	3,9286	1,38477	,37009
EIS29	Masculino	56	3,2143	,90883	,12145
	Feminino	14	3,6429	1,15073	,30755
EIS30	Masculino	56	4,3036	,71146	,09507
	Feminino	14	4,5714	,51355	,13725
EIS31	Masculino	56	4,0000	,91453	,12221
	Feminino	14	4,3571	,63332	,16926
EIS32	Masculino	56	3,7321	,92424	,12351
	Feminino	14	3,6429	1,21574	,32492
EIS33	Masculino	56	3,2500	1,11600	,14913
	Feminino	14	3,2857	1,32599	,35438
TotalEIS	Masculino	56	129,4643	14,14980	1,89085
	Feminino	14	130,5714	10,11255	2,70269

Tabela – Estatísticas Descritivas da variável Género

VARIÁVEL GRUPO



VARIÁVEL NÚMERO DE RETENÇÕES

N	Valid	70
	Missing	0
Mode		,00
Percentiles	25	,0000
	50	0,0000
	75	3,0000

Tabela – Estatísticas de ordem da variável número de retenções.

VARIÁVEL ESTATUTO SÓCIO ECONÓMICO

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
8,00	2	2,9	2,9
9,00	1	1,4	4,3
10,00	3	4,3	8,6
11,00	2	2,9	11,4
12,00	6	8,6	20,0
13,00	9	12,9	32,9
14,00	10	14,3	47,1
15,00	18	25,7	72,9
16,00	7	10,0	82,9
17,00	5	7,1	90,0
18,00	1	1,4	91,4
19,00	2	2,9	94,3
20,00	1	1,4	95,7
21,00	2	2,9	98,6
22,00	1	1,4	100,0
Total	70	100,0	

Tabela – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável estatuto sócio económico.

N	Valid	70
	Missing	0
Mode		15,00
Percentiles	25	13,0000
	50	15,0000
	75	16,0000

Tabela – Estatísticas de ordem da variável Estatuto Sócio Económico

VARIÁVEL INTELIGÊNCIA GERAL (MPR)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
19	1	1,4	1,4
22	1	1,4	2,9
24	1	1,4	4,3
31	2	2,9	7,1
33	1	1,4	8,6
34	2	2,9	11,4
35	1	1,4	12,9
36	1	1,4	14,3
37	1	1,4	15,7
38	3	4,3	20,0
39	3	4,3	24,3
40	2	2,9	27,1
41	1	1,4	28,6
42	1	1,4	30,0
43	5	7,1	37,1
44	4	5,7	42,9
45	5	7,1	50,0
46	6	8,6	58,6
47	2	2,9	61,4
48	3	4,3	65,7
49	3	4,3	70,0
50	2	2,9	72,9
51	4	5,7	78,6
52	2	2,9	81,4
53	4	5,7	87,1
54	1	1,4	88,6
55	3	4,3	92,9
56	2	2,9	95,7
57	3	4,3	100,0
Total	70	100,0	

Tabela – Frequências absolutas, percentagens e percentagens cumulativas da variável inteligência geral (MPR).

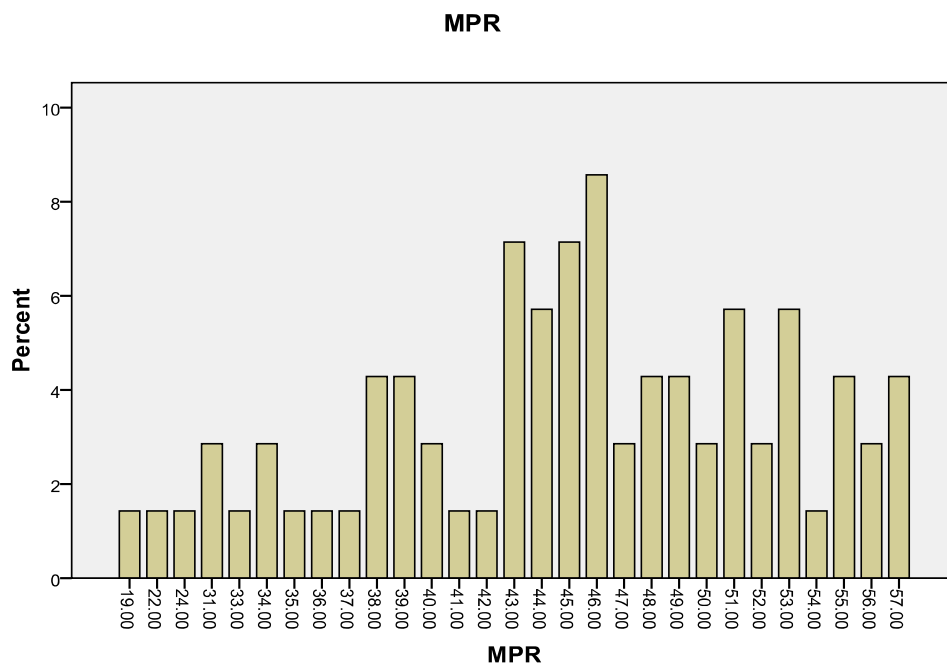


Gráfico – Gráfico de barras da variável da variável inteligência geral (MPR).

N	Valid	70
	Missing	0
Mode		46,00
Percentiles	25	39,7500
	50	45,5000
	75	51,0000

Tabela – Estatísticas de ordem da variável inteligência geral (MPR)

VARIÁVEL AUTO-CONCEITO

AUTO – CONCEITO ESCOLAR

AC_Escolar					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9,00	1	1,4	1,4	1,4
	10,00	1	1,4	1,4	2,9
	13,00	1	1,4	1,4	4,3
	14,00	2	2,9	2,9	7,1
	15,00	1	1,4	1,4	8,6
	16,00	1	1,4	1,4	10,0
	17,00	5	7,1	7,1	17,1
	18,00	1	1,4	1,4	18,6
	19,00	2	2,9	2,9	21,4
	20,00	1	1,4	1,4	22,9
	21,00	5	7,1	7,1	30,0
	22,00	6	8,6	8,6	38,6
	23,00	5	7,1	7,1	45,7
	24,00	3	4,3	4,3	50,0
	25,00	9	12,9	12,9	62,9
	26,00	8	11,4	11,4	74,3
	27,00	3	4,3	4,3	78,6
	28,00	3	4,3	4,3	82,9
	29,00	4	5,7	5,7	88,6
	30,00	8	11,4	11,4	100,0
Total		70	100,0	100,0	

AQUISIÇÕES ESCOLARES

Aquis_Escolares					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	14,00	1	1,4	1,4	1,4
	15,00	2	2,9	2,9	4,3
	16,00	1	1,4	1,4	5,7
	18,00	3	4,3	4,3	10,0

19,00	1	1,4	1,4	11,4
20,00	1	1,4	1,4	12,9
21,00	1	1,4	1,4	14,3
22,00	3	4,3	4,3	18,6
23,00	5	7,1	7,1	25,7
24,00	5	7,1	7,1	32,9
25,00	7	10,0	10,0	42,9
26,00	9	12,9	12,9	55,7
27,00	7	10,0	10,0	65,7
28,00	7	10,0	10,0	75,7
29,00	10	14,3	14,3	90,0
30,00	7	10,0	10,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

CAPACIDADE

Capacidade				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 13,00	3	4,3	4,3	4,3
15,00	3	4,3	4,3	8,6
16,00	1	1,4	1,4	10,0
17,00	2	2,9	2,9	12,9
18,00	3	4,3	4,3	17,1
19,00	2	2,9	2,9	20,0
20,00	2	2,9	2,9	22,9
21,00	3	4,3	4,3	27,1
22,00	5	7,1	7,1	34,3
23,00	2	2,9	2,9	37,1
24,00	10	14,3	14,3	51,4
25,00	11	15,7	15,7	67,1
26,00	6	8,6	8,6	75,7
27,00	8	11,4	11,4	87,1
28,00	1	1,4	1,4	88,6
29,00	3	4,3	4,3	92,9
30,00	5	7,1	7,1	100,0

Capacidade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	13,00	3	4,3	4,3	4,3
	15,00	3	4,3	4,3	8,6
	16,00	1	1,4	1,4	10,0
	17,00	2	2,9	2,9	12,9
	18,00	3	4,3	4,3	17,1
	19,00	2	2,9	2,9	20,0
	20,00	2	2,9	2,9	22,9
	21,00	3	4,3	4,3	27,1
	22,00	5	7,1	7,1	34,3
	23,00	2	2,9	2,9	37,1
	24,00	10	14,3	14,3	51,4
	25,00	11	15,7	15,7	67,1
	26,00	6	8,6	8,6	75,7
	27,00	8	11,4	11,4	87,1
	28,00	1	1,4	1,4	88,6
	29,00	3	4,3	4,3	92,9
	30,00	5	7,1	7,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

ACEITAÇÃO ENTRE PARES

Aceit_Entre_Pares					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15,00	1	1,4	1,4	1,4
	18,00	1	1,4	1,4	2,9
	19,00	1	1,4	1,4	4,3
	20,00	2	2,9	2,9	7,1
	21,00	3	4,3	4,3	11,4
	22,00	4	5,7	5,7	17,1
	23,00	7	10,0	10,0	27,1
	24,00	6	8,6	8,6	35,7
	25,00	8	11,4	11,4	47,1
	26,00	8	11,4	11,4	58,6

27,00	5	7,1	7,1	65,7
28,00	11	15,7	15,7	81,4
29,00	6	8,6	8,6	90,0
30,00	7	10,0	10,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

AUTO – CONCEITO FAMILIAR

AC_Familiar				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20,00	2	2,9	2,9	2,9
22,00	6	8,6	8,6	11,4
23,00	2	2,9	2,9	14,3
24,00	2	2,9	2,9	17,1
25,00	5	7,1	7,1	24,3
26,00	2	2,9	2,9	27,1
27,00	6	8,6	8,6	35,7
28,00	8	11,4	11,4	47,1
29,00	11	15,7	15,7	62,9
30,00	26	37,1	37,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

AUTO- CONCEITO FÍSICO

AC_Físico				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 12,00	1	1,4	1,4	1,4
14,00	2	2,9	2,9	4,3
15,00	5	7,1	7,1	11,4
18,00	8	11,4	11,4	22,9
19,00	5	7,1	7,1	30,0
20,00	1	1,4	1,4	31,4
21,00	5	7,1	7,1	38,6
22,00	4	5,7	5,7	44,3
23,00	4	5,7	5,7	50,0
24,00	6	8,6	8,6	58,6

25,00	7	10,0	10,0	68,6
26,00	3	4,3	4,3	72,9
27,00	8	11,4	11,4	84,3
28,00	5	7,1	7,1	91,4
29,00	2	2,9	2,9	94,3
30,00	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

CONFIANÇA EM SI

Confiança_em_si				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 14,00	1	1,4	1,4	1,4
15,00	1	1,4	1,4	2,9
16,00	1	1,4	1,4	4,3
17,00	3	4,3	4,3	8,6
18,00	1	1,4	1,4	10,0
20,00	1	1,4	1,4	11,4
22,00	2	2,9	2,9	14,3
23,00	9	12,9	12,9	27,1
24,00	3	4,3	4,3	31,4
25,00	6	8,6	8,6	40,0
26,00	7	10,0	10,0	50,0
27,00	9	12,9	12,9	62,9
28,00	14	20,0	20,0	82,9
29,00	6	8,6	8,6	91,4
30,00	6	8,6	8,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

DOMINIO ACADÉMICO

		Domínio_Académico			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39,000	1	1,4	1,4	1,4
	45,000	1	1,4	1,4	2,9
	46,000	1	1,4	1,4	4,3
	47,000	1	1,4	1,4	5,7
	48,000	1	1,4	1,4	7,1
	49,000	1	1,4	1,4	8,6
	50,000	1	1,4	1,4	10,0
	53,000	1	1,4	1,4	11,4
	54,000	1	1,4	1,4	12,9
	59,000	2	2,9	2,9	15,7
	62,000	2	2,9	2,9	18,6
	63,000	1	1,4	1,4	20,0
	64,000	1	1,4	1,4	21,4
	65,000	3	4,3	4,3	25,7
	66,000	1	1,4	1,4	27,1
	67,000	1	1,4	1,4	28,6
	68,000	3	4,3	4,3	32,9
	69,000	3	4,3	4,3	37,1
	70,000	1	1,4	1,4	38,6
	71,000	1	1,4	1,4	40,0
	72,000	2	2,9	2,9	42,9
	73,000	4	5,7	5,7	48,6
	75,000	5	7,1	7,1	55,7
	76,000	2	2,9	2,9	58,6
	77,000	4	5,7	5,7	64,3
	78,000	3	4,3	4,3	68,6
	79,000	4	5,7	5,7	74,3
	80,000	2	2,9	2,9	77,1
	82,000	1	1,4	1,4	78,6
	83,000	3	4,3	4,3	82,9
	84,000	2	2,9	2,9	85,7
	85,000	3	4,3	4,3	90,0

86,000	1	1,4	1,4	91,4
88,000	1	1,4	1,4	92,9
89,000	3	4,3	4,3	97,1
90,000	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

DOMINIO SOCIAL

Domínio_Social				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 40,00	1	1,4	1,4	1,4
43,00	3	4,3	4,3	5,7
45,00	1	1,4	1,4	7,1
46,00	2	2,9	2,9	10,0
47,00	2	2,9	2,9	12,9
48,00	2	2,9	2,9	15,7
49,00	5	7,1	7,1	22,9
50,00	4	5,7	5,7	28,6
51,00	6	8,6	8,6	37,1
52,00	4	5,7	5,7	42,9
53,00	5	7,1	7,1	50,0
54,00	4	5,7	5,7	55,7
55,00	9	12,9	12,9	68,6
56,00	4	5,7	5,7	74,3
57,00	3	4,3	4,3	78,6
58,00	6	8,6	8,6	87,1
59,00	3	4,3	4,3	91,4
60,00	6	8,6	8,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

DOMINIO APRESENTAÇÃO

Domínio_Apresentação					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26,00	1	1,4	1,4	1,4
	30,00	1	1,4	1,4	2,9
	32,00	2	2,9	2,9	5,7
	35,00	1	1,4	1,4	7,1
	36,00	2	2,9	2,9	10,0
	37,00	2	2,9	2,9	12,9
	38,00	1	1,4	1,4	14,3
	39,00	1	1,4	1,4	15,7
	41,00	3	4,3	4,3	20,0
	42,00	1	1,4	1,4	21,4
	44,00	2	2,9	2,9	24,3
	45,00	5	7,1	7,1	31,4
	46,00	3	4,3	4,3	35,7
	47,00	2	2,9	2,9	38,6
	48,00	4	5,7	5,7	44,3
	49,00	5	7,1	7,1	51,4
	50,00	3	4,3	4,3	55,7
	51,00	5	7,1	7,1	62,9
	52,00	3	4,3	4,3	67,1
	53,00	3	4,3	4,3	71,4
	54,00	5	7,1	7,1	78,6
	55,00	5	7,1	7,1	85,7
	56,00	3	4,3	4,3	90,0
	57,00	4	5,7	5,7	95,7
	58,00	2	2,9	2,9	98,6
	60,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total		70	100,0	100,0

AUTO – CONCEITO GLOBAL

		AC_Global			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	113,00	1	1,4	1,4	1,4
	115,00	1	1,4	1,4	2,9
	129,00	1	1,4	1,4	4,3
	130,00	2	2,9	2,9	7,1
	134,00	1	1,4	1,4	8,6
	137,00	1	1,4	1,4	10,0
	141,00	1	1,4	1,4	11,4
	146,00	1	1,4	1,4	12,9
	148,00	1	1,4	1,4	14,3
	150,00	1	1,4	1,4	15,7
	152,00	2	2,9	2,9	18,6
	154,00	2	2,9	2,9	21,4
	158,00	2	2,9	2,9	24,3
	161,00	1	1,4	1,4	25,7
	162,00	2	2,9	2,9	28,6
	163,00	1	1,4	1,4	30,0
	167,00	2	2,9	2,9	32,9
	170,00	2	2,9	2,9	35,7
	171,00	1	1,4	1,4	37,1
	172,00	2	2,9	2,9	40,0
	173,00	1	1,4	1,4	41,4
	174,00	2	2,9	2,9	44,3
	175,00	2	2,9	2,9	47,1
	176,00	2	2,9	2,9	50,0
	177,00	1	1,4	1,4	51,4
	178,00	1	1,4	1,4	52,9
	179,00	2	2,9	2,9	55,7
	180,00	3	4,3	4,3	60,0
	181,00	2	2,9	2,9	62,9
	182,00	3	4,3	4,3	67,1
	186,00	1	1,4	1,4	68,6

187,00	3	4,3	4,3	72,9
188,00	1	1,4	1,4	74,3
189,00	2	2,9	2,9	77,1
190,00	1	1,4	1,4	78,6
191,00	1	1,4	1,4	80,0
192,00	1	1,4	1,4	81,4
193,00	2	2,9	2,9	84,3
195,00	1	1,4	1,4	85,7
198,00	2	2,9	2,9	88,6
199,00	3	4,3	4,3	92,9
201,00	2	2,9	2,9	95,7
202,00	1	1,4	1,4	97,1
205,00	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

ANEXO H

(Resultados Obtidos da Análise Inferencial)

VARIÁVEL IDADE

Diagramas de Dispersão de EIS e Idade

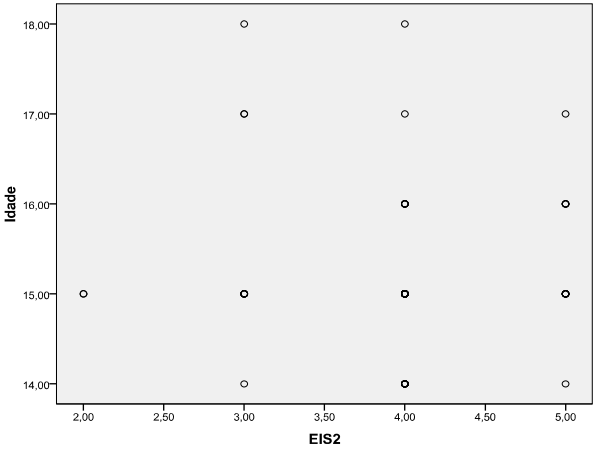


Diagrama de dispersão das variáveis EIS2 e idade.

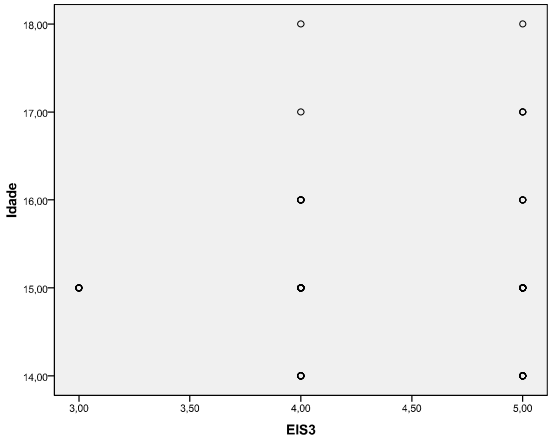


Diagrama de dispersão das variáveis EIS3 e idade.

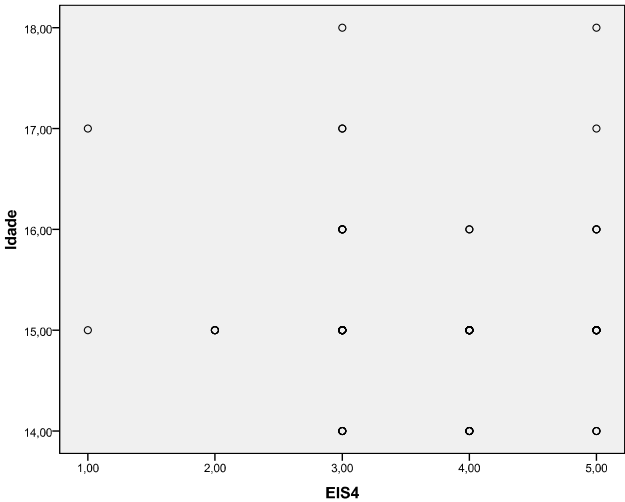


Diagrama de dispersão das variáveis EIS4 e idade.

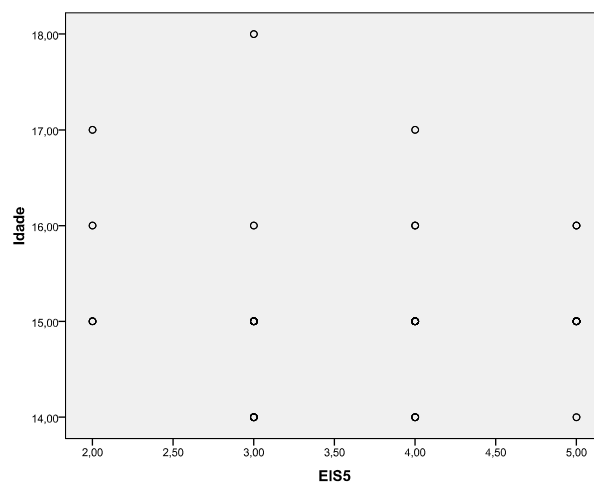


Diagrama de dispersão das variáveis EIS5 e idade.

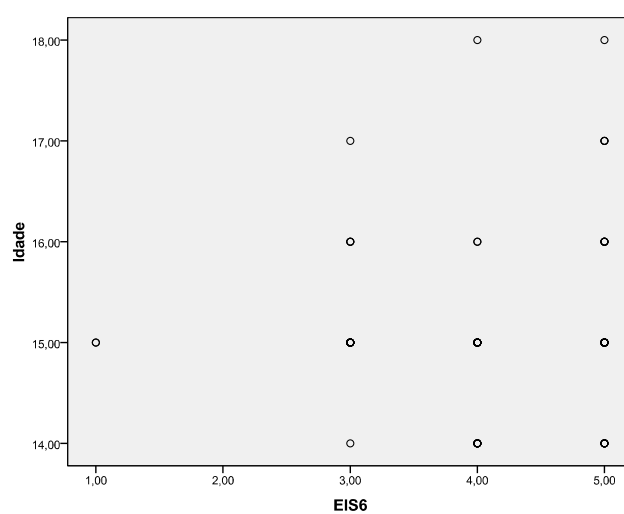


Diagrama de dispersão das variáveis EIS6 e idade.

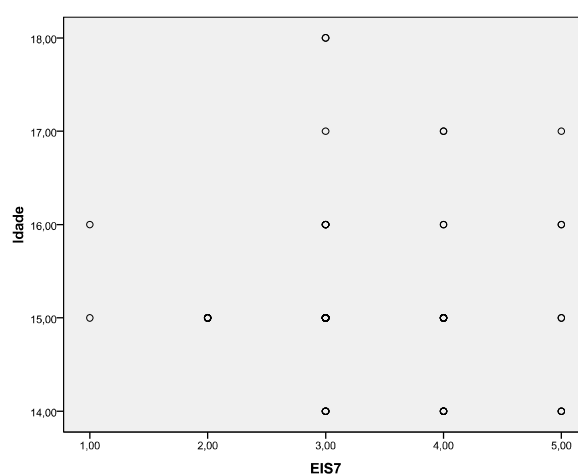


Diagrama de dispersão das variáveis EIS7 e idade.

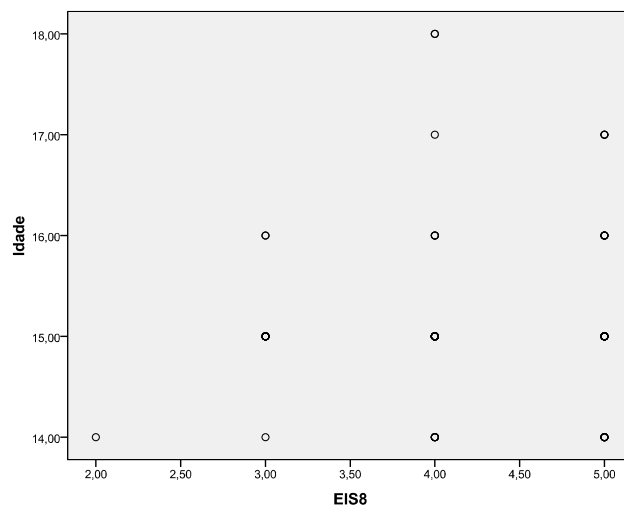


Diagrama de dispersão das variáveis EIS8 e idade.

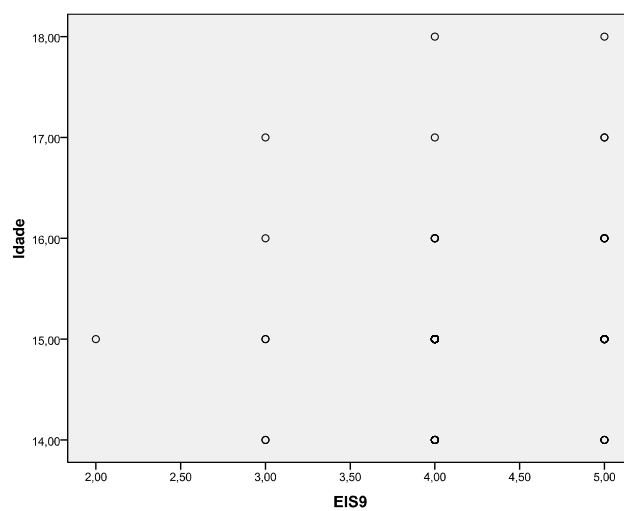


Diagrama de dispersão das variáveis EIS9 e idade.

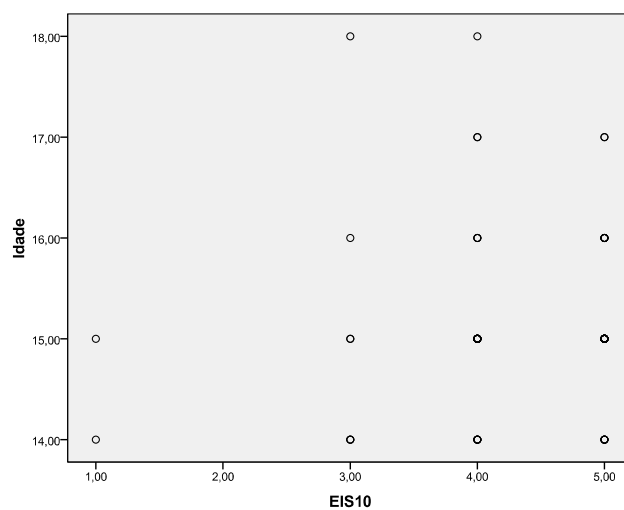


Diagrama de dispersão das variáveis EIS10 e idade.

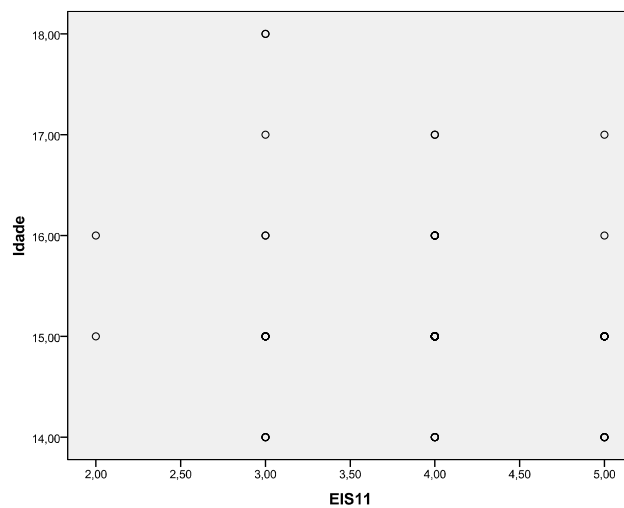


Diagrama de dispersão das variáveis EIS11 e idade.

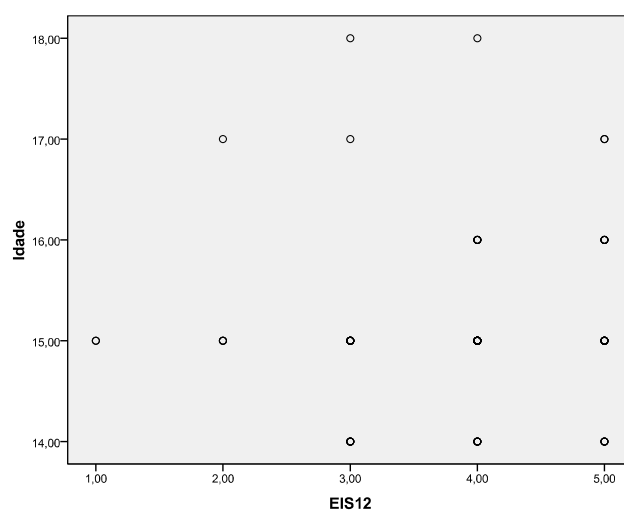


Diagrama de dispersão das variáveis EIS12 e idade.

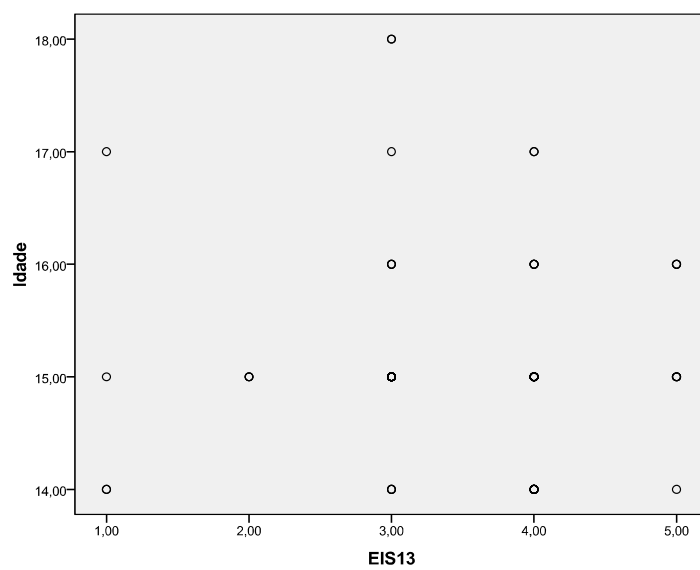


Diagrama de dispersão das variáveis EIS13 e idade.

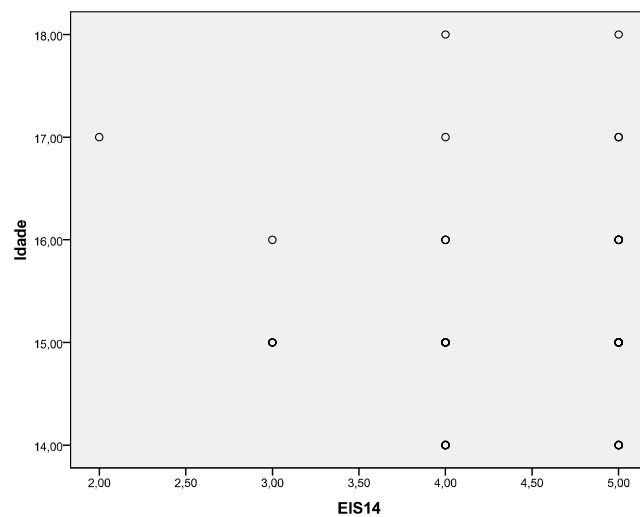


Diagrama de dispersão das variáveis EIS14 e idade.

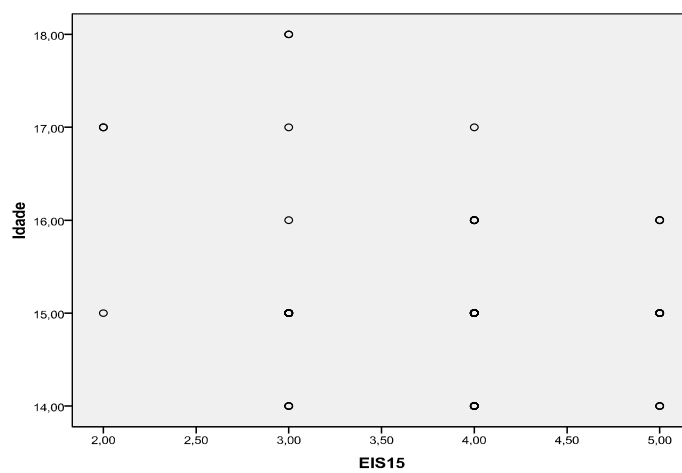


Diagrama de dispersão das variáveis EIS15 e idade.

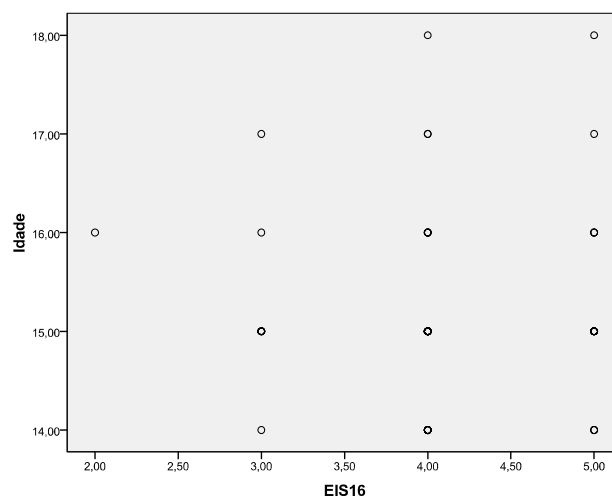


Diagrama de dispersão das variáveis EIS16 e idade.

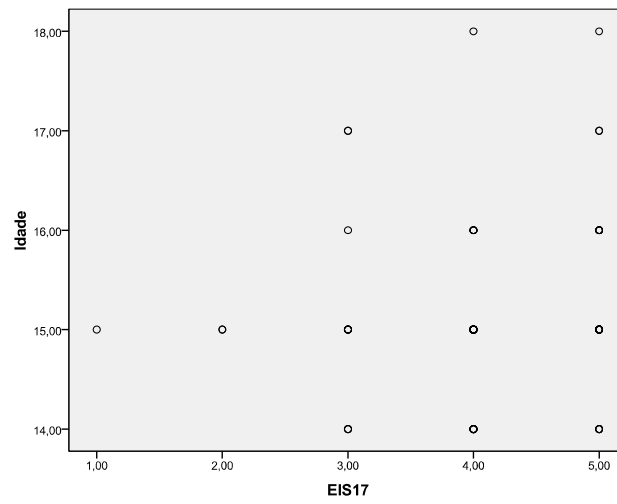


Diagrama de dispersão das variáveis EIS17 e idade.

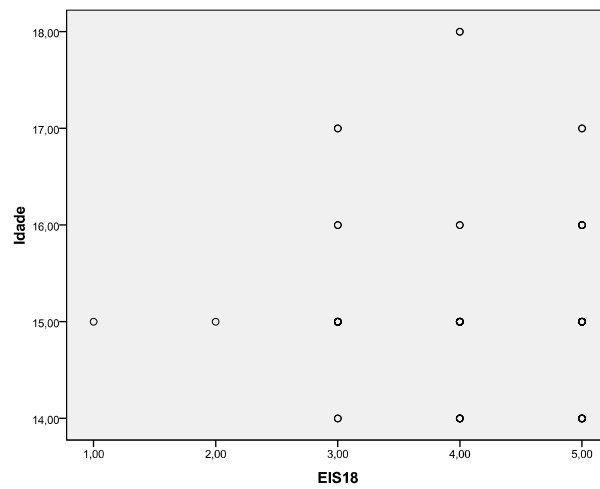


Diagrama de dispersão das variáveis EIS18 e idade.

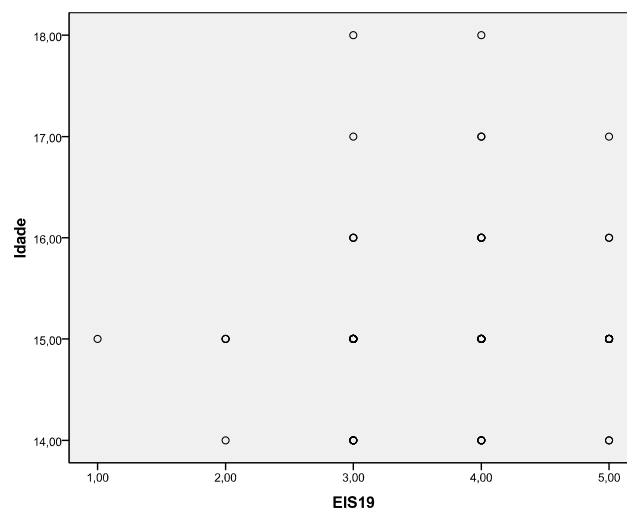


Diagrama de dispersão das variáveis EIS19 e idade.

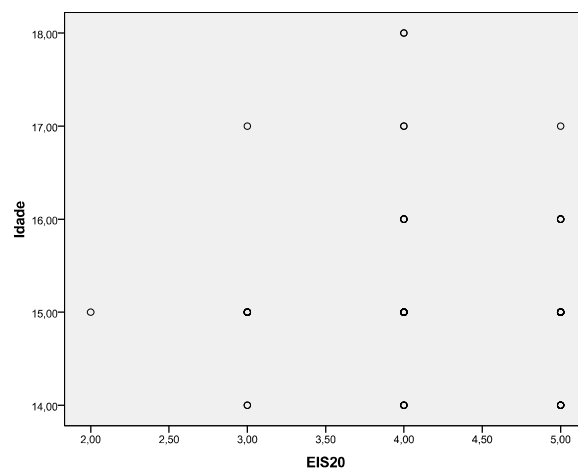


Diagrama de dispersão das variáveis EIS20 e idade.

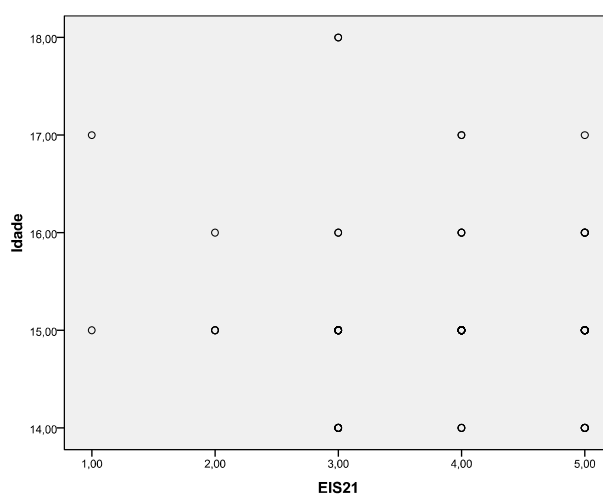


Diagrama de dispersão das variáveis EIS21 e idade.

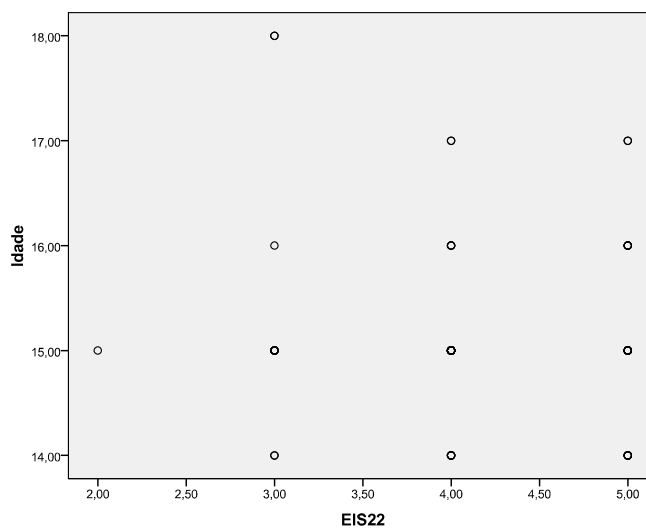


Diagrama de dispersão das variáveis EIS22 e idade.

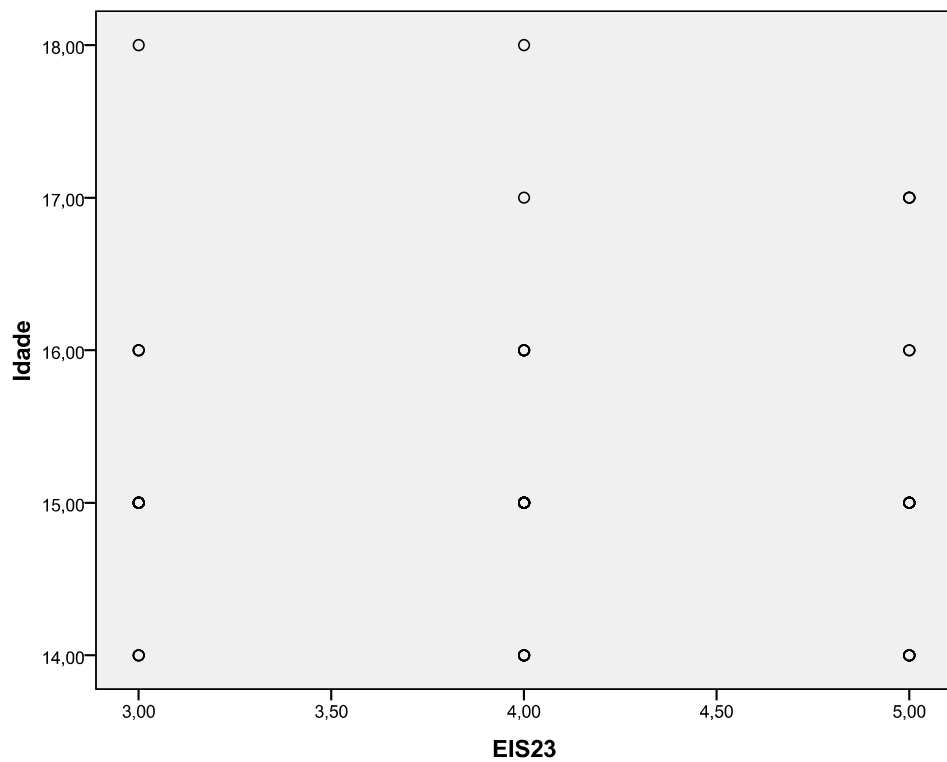


Diagrama de dispersão das variáveis EIS23 e idade.

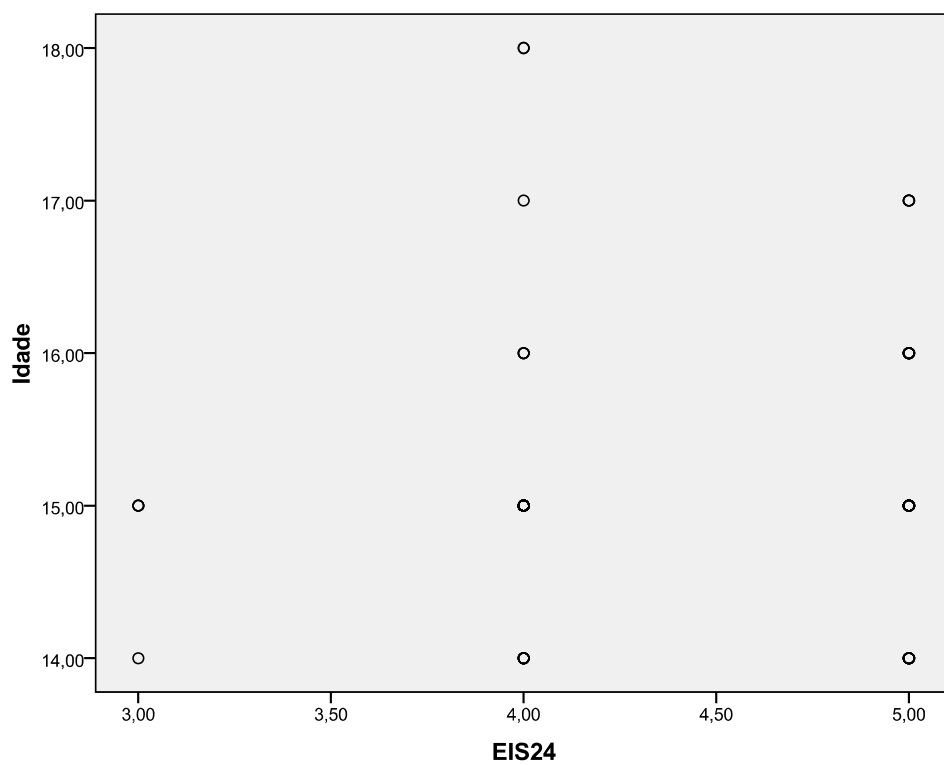


Diagrama de dispersão das variáveis EIS24 e idade.

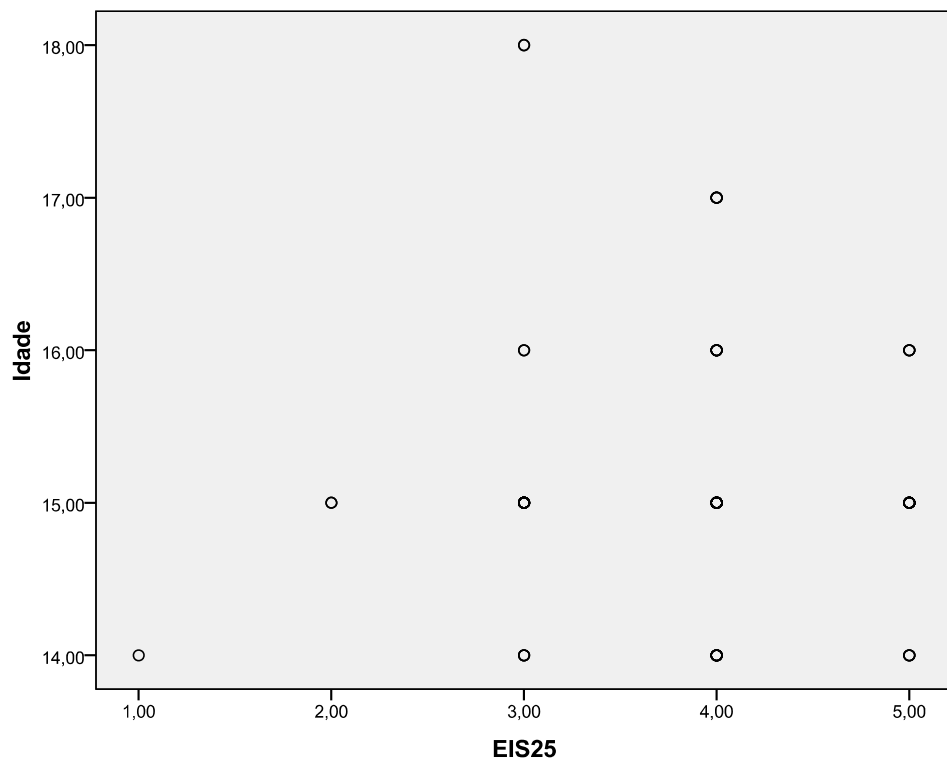


Diagrama de dispersão das variáveis EIS25 e idade.

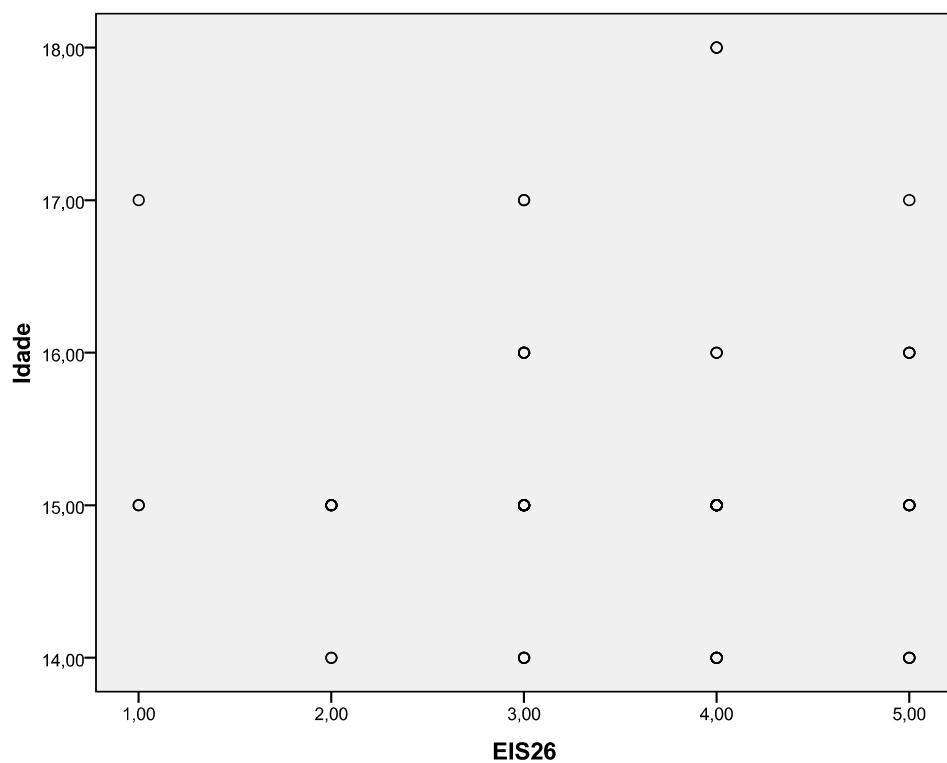


Diagrama de dispersão das variáveis EIS26 e idade.

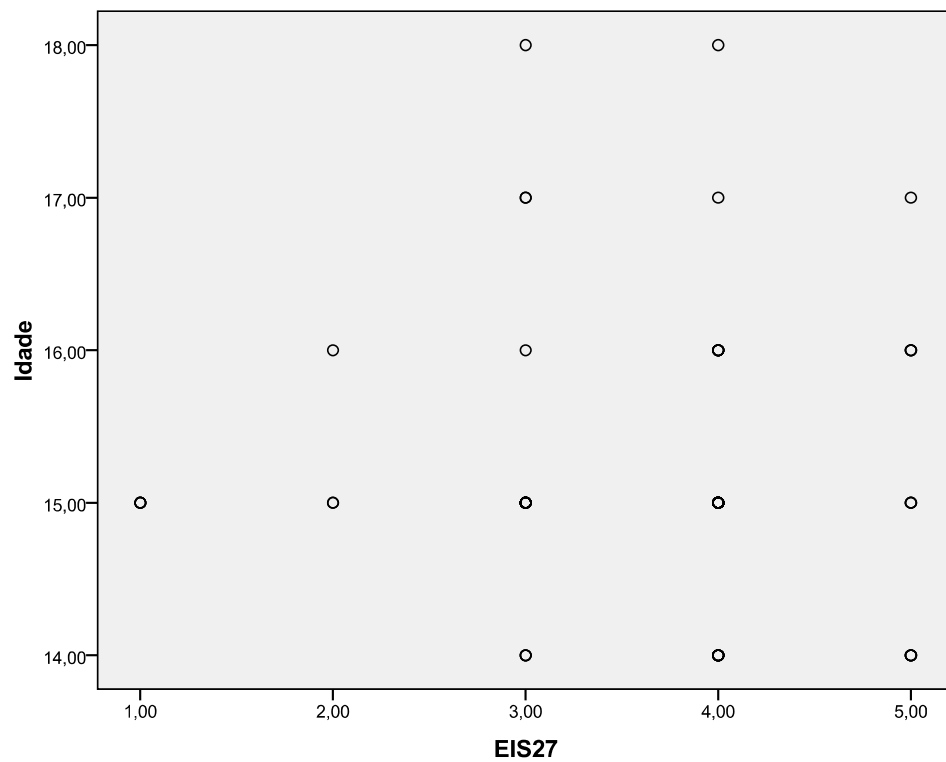


Diagrama de dispersão das variáveis EIS27 e idade.

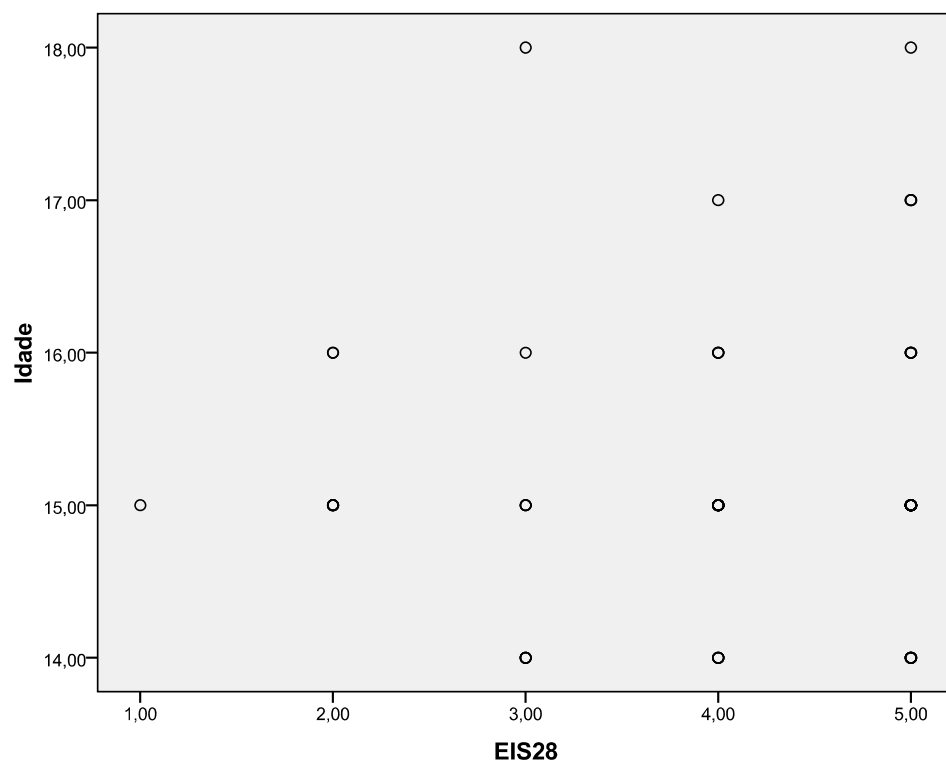


Diagrama de dispersão das variáveis EIS28 e idade.

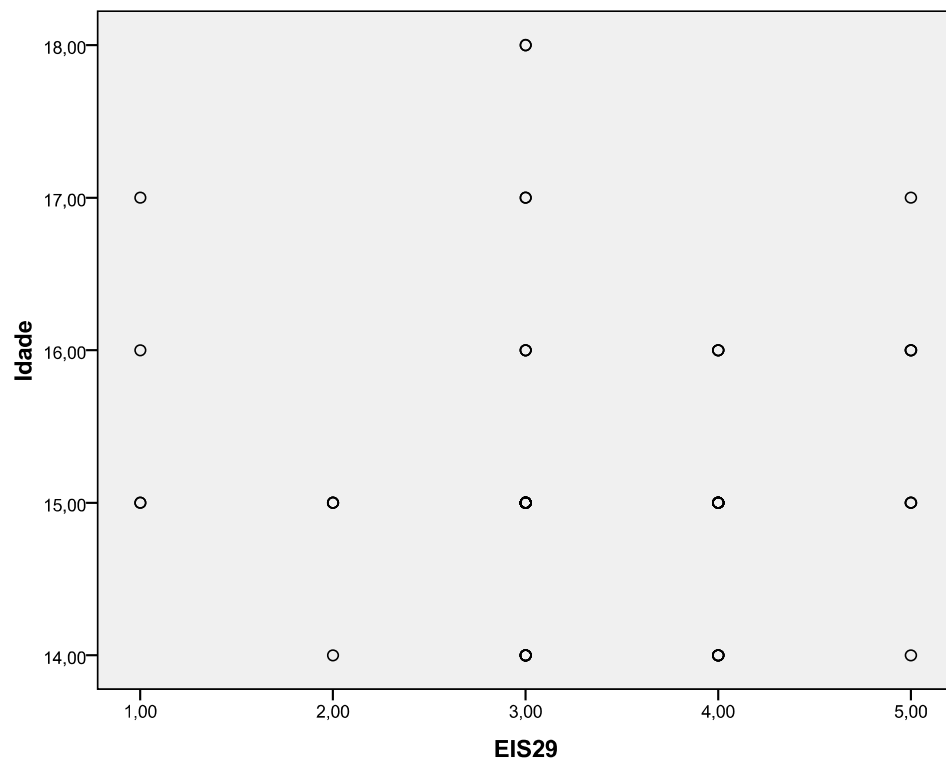


Diagrama de dispersão das variáveis EIS29 e idade.

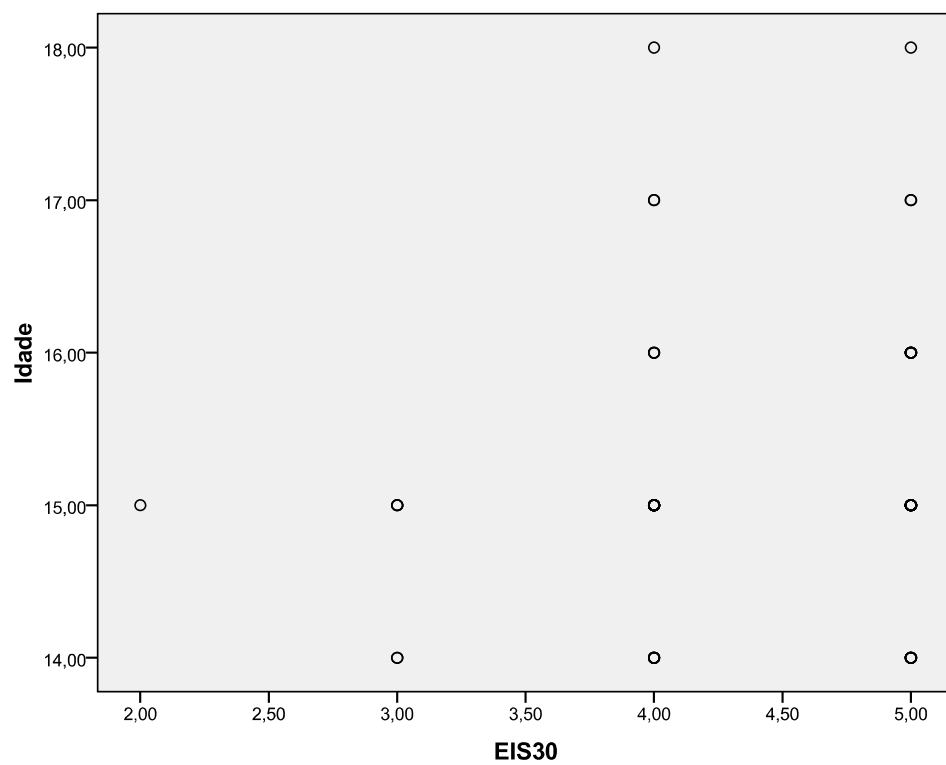


Diagrama de dispersão das variáveis EIS30 e idade.

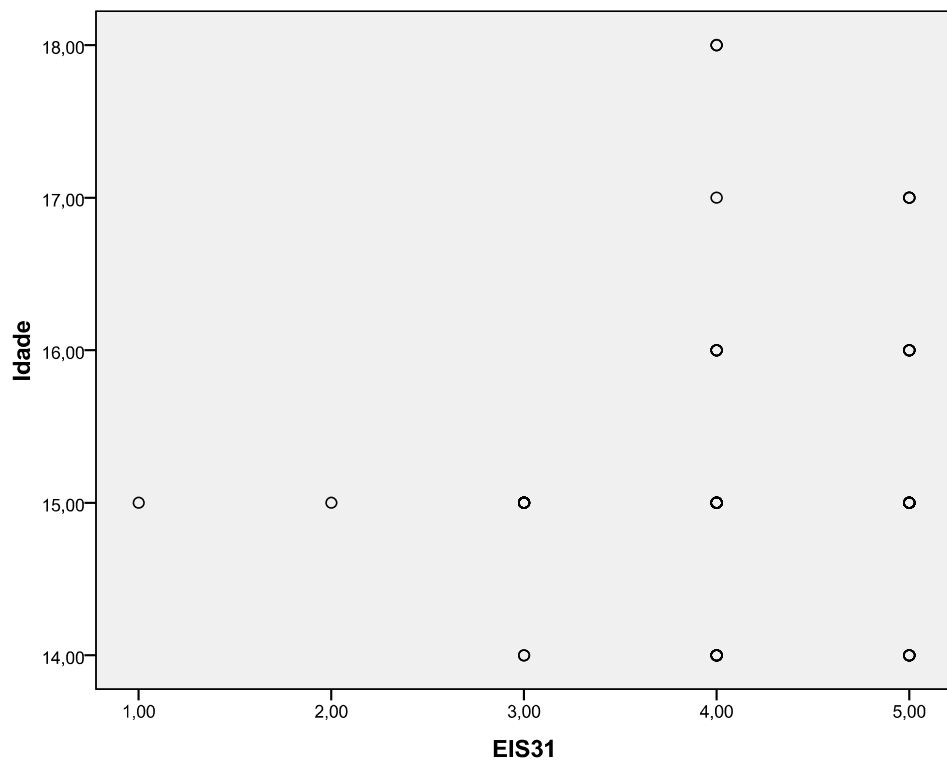


Diagrama de dispersão das variáveis EIS31 e idade.

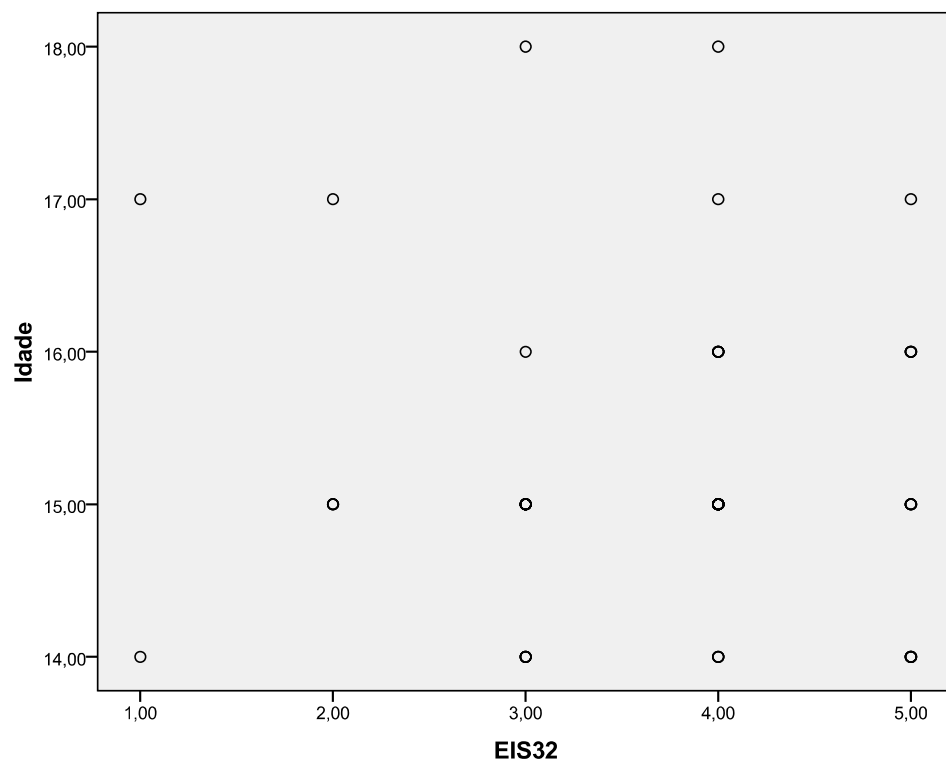


Diagrama de dispersão das variáveis EIS32 e idade.

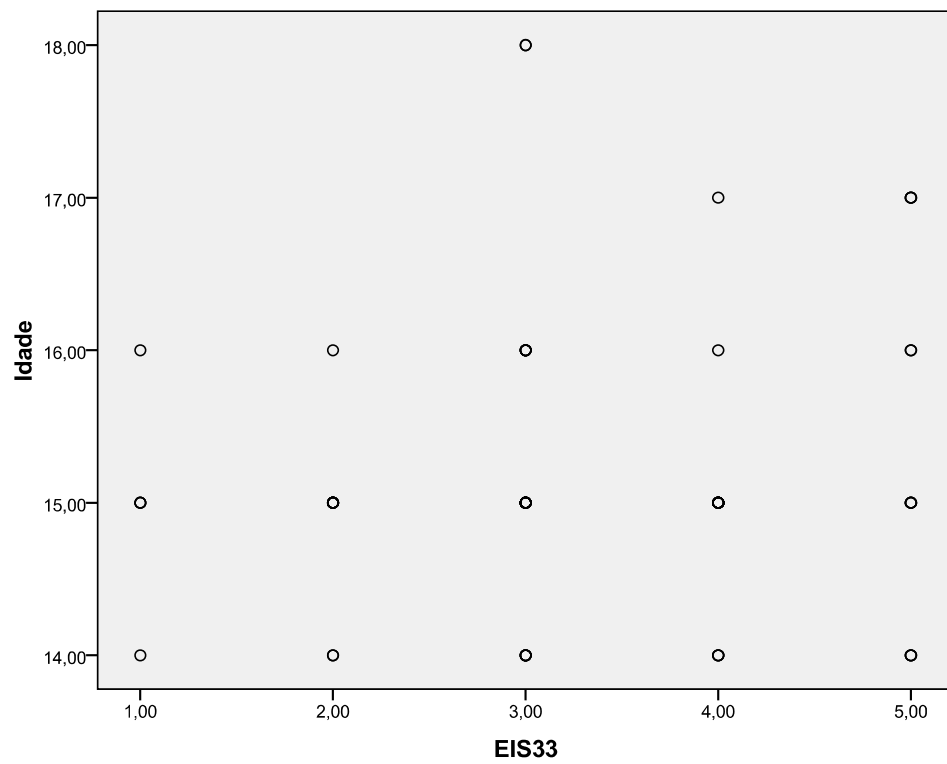


Diagrama de dispersão das variáveis EIS33 e idade.

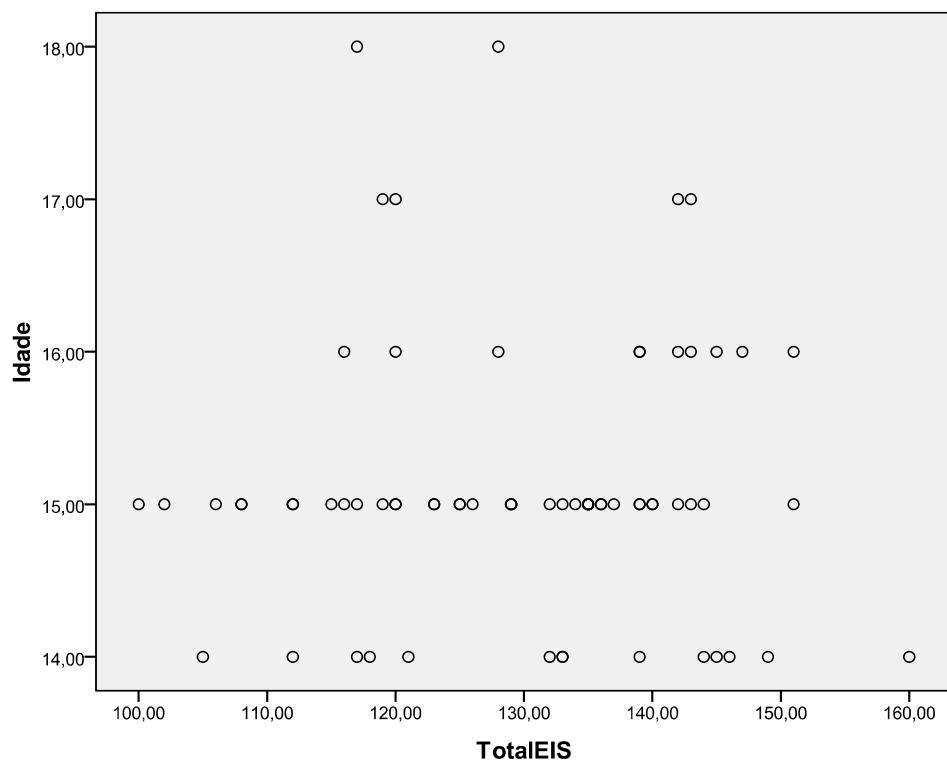


Diagrama de dispersão das variáveis TotalEIS e idade.

		Idade
Pearson Correlation	Idade	1,000
	EIS1	,159
	EIS2	-,017
	EIS3	,024
	EIS4	-,079
	EIS5	-,146
	EIS6	,050
	EIS7	-,057
	EIS8	,061
	EIS9	,114
	EIS10	,070
	EIS11	-,199
	EIS12	,039
	EIS13	-,014
	EIS14	-,080
	EIS15	-,246
	EIS16	,007
	EIS17	,092
	EIS18	,000
	EIS19	,090
	EIS20	-,051
	EIS21	-,110
	EIS22	-,072
	EIS23	,009
	EIS24	,084
	EIS25	-,005
	EIS26	,007
	EIS27	-,034
	EIS28	,033
	EIS29	-,033
	EIS30	,151
	EIS31	,134
	EIS32	-,035
	EIS33	,117
	TotalEIS	,003

Tabela – Coeficientes de correlação de Pearson entre a idade e as variáveis EIS1, ..., TotalEIS.

VARIÁVEL GÊNERO

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
EIS1	,016	1	68	,900
EIS2	,023	1	68	,881
EIS3	,174	1	68	,678
EIS4	,144	1	68	,706
EIS5	,286	1	68	,594
EIS6	,464	1	68	,498
EIS7	,002	1	68	,963
EIS8	3,132	1	68	,081
EIS9	,813	1	68	,370
EIS10	,690	1	68	,409
EIS11	,946	1	68	,334
EIS12	,507	1	68	,479
EIS13	1,098	1	68	,298
EIS14	1,937	1	68	,169
EIS15	,049	1	68	,825
EIS16	,113	1	68	,738
EIS17	,017	1	68	,897
EIS18	,483	1	68	,490
EIS19	3,170	1	68	,079
EIS20	,790	1	68	,377
EIS21	,770	1	68	,383
EIS22	,105	1	68	,746
EIS23	,020	1	68	,888
EIS24	,248	1	68	,620
EIS25	,979	1	68	,326
EIS26	2,149	1	68	,147
EIS27	,295	1	68	,589
EIS28	2,118	1	68	,150
EIS29	1,945	1	68	,168
EIS30	1,099	1	68	,298
EIS31	,585	1	68	,447
EIS32	2,004	1	68	,161
EIS33	,433	1	68	,513
TotalEIS	2,966	1	68	,090

Tabela – Teste de Levene sobre a igualdade de variâncias entre as variáveis EIS1, ..., TotalEIS e o gênero.

Test Statistics ^a					
	Most Extreme Differences			Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Absolute	Positive	Negative		
EIS1	,196	,000	-,196	,657	,781
EIS2	,054	,036	-,054	,179	1,000
EIS3	,036	,036	,000	,120	1,000
EIS4	,054	,036	-,054	,179	1,000
EIS5	,054	,054	-,036	,179	1,000
EIS6	,179	,179	,000	,598	,867
EIS7	,125	,036	-,125	,418	,995
EIS8	,250	,250	,000	,837	,486
EIS9	,107	,107	-,054	,359	1,000
EIS10	,089	,089	,000	,299	1,000
EIS11	,054	,054	-,054	,179	1,000
EIS12	,125	,125	,000	,418	,995
EIS13	,304	,036	-,304	1,016	,253
EIS14	,071	,000	-,071	,239	1,000
EIS15	,161	,000	-,161	,538	,934
EIS16	,232	,000	-,232	,777	,582
EIS17	,179	,179	,000	,598	,867
EIS18	,107	,107	,000	,359	1,000
EIS19	,179	,179	,000	,598	,867
EIS20	,089	,036	-,089	,299	1,000
EIS21	,161	,000	-,161	,538	,934
EIS22	,107	,018	-,107	,359	1,000
EIS23	,036	,000	-,036	,120	1,000
EIS24	,071	,071	-,018	,239	1,000
EIS25	,054	,054	,000	,179	1,000
EIS26	,321	,321	-,036	1,076	,197
EIS27	,143	,000	-,143	,478	,976
EIS28	,107	,036	-,107	,359	1,000
EIS29	,214	,214	-,018	,717	,683
EIS30	,143	,143	,000	,478	,976
EIS31	,214	,214	,000	,717	,683
EIS32	,089	,089	-,071	,299	1,000
EIS33	,089	,054	-,089	,299	1,000
TotalEIS	,179	,179	-,125	,598	,867

a. Grouping Variable: Género

Tabela – Teste Kolmogorov-Smirnov sobre a independência das variáveis EIS1, ..., TotalEIS e o género.

Independent Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
EIS1	Equal variances assumed	1,208	68	,231	,32143	,26610
	Equal variances not assumed	1,081	17,769	,294	,32143	,29734
EIS2	Equal variances assumed	,262	68	,794	,05357	,20469
	Equal variances not assumed	,283	22,222	,780	,05357	,18932
EIS3	Equal variances assumed	-,178	68	,860	-,03571	,20105
	Equal variances not assumed	-,183	20,792	,857	-,03571	,19509
EIS4	Equal variances assumed	-,059	68	,953	-,01786	,30467
	Equal variances not assumed	-,054	18,217	,958	-,01786	,33182
EIS5	Equal variances assumed	-,122	68	,903	-,03571	,29230
	Equal variances not assumed	-,114	18,536	,910	-,03571	,31295
EIS6	Equal variances assumed	-1,435	68	,156	-,41071	,28626
	Equal variances not assumed	-1,696	25,696	,102	-,41071	,24221
EIS7	Equal variances assumed	,512	68	,610	,14286	,27884
	Equal variances not assumed	,467	18,097	,646	,14286	,30569
EIS8	Equal variances assumed	-1,213	68	,229	-,28571	,23563
	Equal variances not assumed	-1,611	32,769	,117	-,28571	,17735
EIS9	Equal variances assumed	-,358	68	,721	-,07143	,19941
	Equal variances not assumed	-,336	18,600	,741	-,07143	,21280
EIS10	Equal variances assumed	-,884	68	,380	-,23214	,26251
	Equal variances not assumed	-1,089	27,764	,286	-,23214	,21325

EIS11	Equal variances assumed	,154	68	,878	,03571	,23162
	Equal variances not assumed	,135	17,440	,894	,03571	,26413
EIS12	Equal variances assumed	-,898	68	,372	-,26786	,29830
	Equal variances not assumed	-,956	21,733	,350	-,26786	,28018
EIS13	Equal variances assumed	1,187	68	,239	,33929	,28577
	Equal variances not assumed	1,249	21,385	,225	,33929	,27155
EIS14	Equal variances assumed	,581	68	,563	,12500	,21497
	Equal variances not assumed	,474	16,431	,641	,12500	,26345
EIS15	Equal variances assumed	,973	68	,334	,23214	,23855
	Equal variances not assumed	1,024	21,389	,317	,23214	,22664
EIS16	Equal variances assumed	2,234	68	,029	,44643	,19983
	Equal variances not assumed	2,097	18,631	,050	,44643	,21289
EIS17	Equal variances assumed	-1,240	68	,219	-,32143	,25914
	Equal variances not assumed	-1,384	23,324	,179	-,32143	,23217
EIS18	Equal variances assumed	-,661	68	,511	-,17857	,27030
	Equal variances not assumed	-,742	23,547	,466	-,17857	,24072
EIS19	Equal variances assumed	-1,119	68	,267	-,30357	,27129
	Equal variances not assumed	-1,306	25,132	,203	-,30357	,23242
EIS20	Equal variances assumed	,154	68	,878	,03571	,23162
	Equal variances not assumed	,166	22,137	,869	,03571	,21478
EIS21	Equal variances assumed	1,240	68	,219	,37500	,30236
	Equal variances not assumed	1,115	17,848	,280	,37500	,33627
EIS22	Equal variances assumed	,777	68	,440	,17857	,22979
	Equal variances not assumed	,766	19,660	,453	,17857	,23327
EIS23	Equal variances assumed	,162	68	,872	,03571	,21999
	Equal variances not assumed	,163	20,173	,872	,03571	,21860
EIS24	Equal variances assumed	-,298	68	,766	-,05357	,17955
	Equal variances not assumed	-,282	18,784	,781	-,05357	,18983
EIS25	Equal variances assumed	-,489	68	,626	-,12500	,25563

EIS26	Equal variances not assumed	-,548	23,493	,589	-,12500	,22799
	Equal variances assumed	-1,620	68	,110	-,50000	,30869
EIS27	Equal variances not assumed	-1,357	16,771	,193	-,50000	,36854
	Equal variances assumed	,777	68	,440	,23214	,29877
EIS28	Equal variances not assumed	,727	18,582	,476	,23214	,31912
	Equal variances assumed	,543	68	,589	,17857	,32870
EIS29	Equal variances not assumed	,453	16,702	,657	,17857	,39445
	Equal variances assumed	-1,494	68	,140	-,42857	,28680
EIS30	Equal variances not assumed	-1,296	17,271	,212	-,42857	,33066
	Equal variances assumed	-1,322	68	,191	-,26786	,20262
EIS31	Equal variances not assumed	-1,604	26,999	,120	-,26786	,16696
	Equal variances assumed	-1,377	68	,173	-,35714	,25932
EIS32	Equal variances not assumed	-1,711	28,271	,098	-,35714	,20877
	Equal variances assumed	,303	68	,763	,08929	,29482
EIS33	Equal variances not assumed	,257	16,944	,800	,08929	,34760
	Equal variances assumed	-,103	68	,918	-,03571	,34634
TotalEIS	Equal variances not assumed	-,093	17,879	,927	-,03571	,38449
	Equal variances assumed	-,275	68	,784	-1,10714	4,02548
	Equal variances not assumed	-,336	27,295	,740	-1,10714	3,29846

Tabela – Teste t para a igualdade de duas médias relativamente às variáveis EIS 1...TotalEIS e ao género.

VARIÁVEL GRUPO

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
EIS1	1,743	1	68	,191
EIS2	,187	1	68	,667
EIS3	3,111	1	68	,082
EIS4	,212	1	68	,646
EIS5	1,988	1	68	,163
EIS6	,358	1	68	,552
EIS7	1,099	1	68	,298
EIS8	2,911	1	68	,093
EIS9	5,939	1	68	,017
EIS10	,061	1	68	,806
EIS11	,604	1	68	,440
EIS12	,033	1	68	,856
EIS13	3,894	1	68	,053
EIS14	,767	1	68	,384
EIS15	,323	1	68	,571
EIS16	,451	1	68	,504
EIS17	2,376	1	68	,128
EIS18	,358	1	68	,552
EIS19	,012	1	68	,912
EIS20	,232	1	68	,632
EIS21	,077	1	68	,782
EIS22	3,567	1	68	,063
EIS23	,181	1	68	,672
EIS24	,522	1	68	,473
EIS25	4,831	1	68	,031
EIS26	,080	1	68	,778
EIS27	2,280	1	68	,136
EIS28	9,282	1	68	,003
EIS29	2,465	1	68	,121
EIS30	2,809	1	68	,098
EIS31	4,010	1	68	,049
EIS32	1,018	1	68	,317
EIS33	1,086	1	68	,301
TotalEIS	3,058	1	68	,085

Tabela – Teste de Levene sobre a igualdade de variâncias entre as variáveis EIS1, ..., TotalEIS e o grupo.

		t-test for Equality of Means						
							95% Confidence Interval of the Difference	
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
EIS1	Equal variances assumed	-,532	68	,596	-,11429	,21471	-,54272	,31415
	Equal variances not assumed	-,532	62,097	,596	-,11429	,21471	-,54346	,31489
EIS2	Equal variances assumed	,000	68	1,000	,00000	,16384	-,32693	,32693
	Equal variances not assumed	,000	67,734	1,000	,00000	,16384	-,32696	,32696
EIS3	Equal variances assumed	,713	68	,478	,11429	,16028	-,20555	,43412
	Equal variances not assumed	,713	64,794	,478	,11429	,16028	-,20584	,43441
EIS4	Equal variances assumed	,117	68	,907	,02857	,24372	-,45777	,51491
	Equal variances not assumed	,117	67,824	,907	,02857	,24372	-,45779	,51493
EIS5	Equal variances assumed	-2,012	68	,048	-,45714	,22720	-,91052	-,00377
	Equal variances not assumed	-2,012	66,882	,048	-,45714	,22720	-,91065	-,00363
EIS6	Equal variances assumed	,616	68	,540	,14286	,23180	-,31970	,60542
	Equal variances not assumed	,616	67,934	,540	,14286	,23180	-,31971	,60542
EIS7	Equal variances assumed	3,467	68	,001	,71429	,20603	,30316	1,12542
	Equal variances not assumed	3,467	67,688	,001	,71429	,20603	,30312	1,12545
EIS8	Equal variances assumed	,905	68	,369	,17143	,18939	-,20650	,54936
	Equal variances not assumed	,905	65,911	,369	,17143	,18939	-,20672	,54958
EIS9	Equal variances assumed	,358	68	,721	,05714	,15953	-,26120	,37548
	Equal variances not assumed	,358	59,966	,721	,05714	,15953	-,26197	,37626
EIS10	Equal variances assumed	1,092	68	,279	,22857	,20938	-,18925	,64639
	Equal variances not assumed	1,092	67,772	,279	,22857	,20938	-,18927	,64642
EIS11	Equal variances assumed	,154	68	,878	,02857	,18529	-,34118	,39832
	Equal variances not assumed	,154	66,107	,878	,02857	,18529	-,34137	,39851
EIS12	Equal variances assumed	3,045	68	,003	,68571	,22518	,23636	1,13506
	Equal variances not assumed	3,045	67,848	,003	,68571	,22518	,23635	1,13508
EIS13	Equal variances assumed	-,248	68	,805	-,05714	,23087	-,51784	,40355
	Equal variances not assumed	-,248	60,732	,805	-,05714	,23087	-,51884	,40455

EIS14	Equal variances assumed	2,049	68	,044	,34286	,16732	,00898	,67673
	Equal variances not assumed	2,049	66,519	,044	,34286	,16732	,00885	,67687
EIS15	Equal variances assumed	,596	68	,553	,11429	,19166	-,26817	,49674
	Equal variances not assumed	,596	67,598	,553	,11429	,19166	-,26821	,49678
EIS16	Equal variances assumed	1,221	68	,226	,20000	,16384	-,12693	,52693
	Equal variances not assumed	1,221	67,734	,226	,20000	,16384	-,12696	,52696
EIS17	Equal variances assumed	,960	68	,340	,20000	,20823	-,21552	,61552
	Equal variances not assumed	,960	64,729	,340	,20000	,20823	-,21590	,61590
EIS18	Equal variances assumed	-1,334	68	,187	-,28571	,21415	-,71304	,14161
	Equal variances not assumed	-1,334	65,791	,187	-,28571	,21415	-,71330	,14187
EIS19	Equal variances assumed	-,261	68	,795	-,05714	,21891	-,49398	,37969
	Equal variances not assumed	-,261	67,843	,795	-,05714	,21891	-,49400	,37971
EIS20	Equal variances assumed	1,408	68	,164	,25714	,18268	-,10740	,62168
	Equal variances not assumed	1,408	65,735	,164	,25714	,18268	-,10762	,62191
EIS21	Equal variances assumed	2,981	68	,004	,68571	,23004	,22668	1,14475
	Equal variances not assumed	2,981	67,305	,004	,68571	,23004	,22660	1,14483
EIS22	Equal variances assumed	,310	68	,758	,05714	,18451	-,31105	,42534
	Equal variances not assumed	,310	66,801	,758	,05714	,18451	-,31117	,42546
EIS23	Equal variances assumed	,488	68	,627	,08571	,17572	-,26492	,43635
	Equal variances not assumed	,488	67,470	,627	,08571	,17572	-,26497	,43640
EIS24	Equal variances assumed	-,598	68	,552	-,08571	,14336	-,37179	,20036
	Equal variances not assumed	-,598	66,774	,552	-,08571	,14336	-,37188	,20045
EIS25	Equal variances assumed	-,559	68	,578	-,11429	,20439	-,52215	,29358
	Equal variances not assumed	-,559	62,581	,578	-,11429	,20439	-,52279	,29422
EIS26	Equal variances assumed	-1,146	68	,256	-,28571	,24927	-,78313	,21170
	Equal variances not assumed	-1,146	67,673	,256	-,28571	,24927	-,78317	,21175
EIS27	Equal variances assumed	1,326	68	,189	,31429	,23703	-,15870	,78727
	Equal variances not assumed	1,326	64,939	,190	,31429	,23703	-,15910	,78767
EIS28	Equal variances assumed	-,983	68	,329	-,25714	,26168	-,77931	,26503

	Equal variances not assumed	-,983	59,747	,330	-,25714	,26168	-,78062	,26634
EIS29	Equal variances assumed	-1,624	68	,109	-,37143	,22878	-,82795	,08510
	Equal variances not assumed	-1,624	67,821	,109	-,37143	,22878	-,82798	,08512
EIS30	Equal variances assumed	1,968	68	,053	,31429	,15968	-,00435	,63293
	Equal variances not assumed	1,968	64,430	,053	,31429	,15968	-,00467	,63325
EIS31	Equal variances assumed	,682	68	,498	,14286	,20961	-,27542	,56113
	Equal variances not assumed	,682	64,442	,498	,14286	,20961	-,27584	,56155
EIS32	Equal variances assumed	,000	68	1,000	,00000	,23601	-,47096	,47096
	Equal variances not assumed	,000	67,024	1,000	,00000	,23601	-,47108	,47108
EIS33	Equal variances assumed	-3,337	68	,001	-,85714	,25686	-1,36970	-,34458
	Equal variances not assumed	-3,337	64,076	,001	-,85714	,25686	-1,37027	-,34401
TotalEIS	Equal variances assumed	,605	68	,547	1,94286	3,21355	-4,46969	8,35540
	Equal variances not assumed	,605	64,410	,548	1,94286	3,21355	-4,47616	8,36188

Tabela – Teste t para a igualdade de duas médias relativamente às variáveis EIS1, ..., TotalEIS e ao grupo.

Group Statistics					
Grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EIS1	Experimental	35	4,0571	1,02736	,17366
	Controlo	35	4,1714	,74698	,12626
EIS2	Experimental	35	3,9714	,70651	,11942
	Controlo	35	3,9714	,66358	,11217
EIS3	Experimental	35	4,4571	,74134	,12531
	Controlo	35	4,3429	,59125	,09994
EIS4	Experimental	35	3,7143	1,04520	,17667
	Controlo	35	3,6857	,99325	,16789
EIS5	Experimental	35	3,4571	1,01003	,17073
	Controlo	35	3,9143	,88688	,14991
EIS6	Experimental	35	4,1714	,98476	,16645
	Controlo	35	4,0286	,95442	,16133
EIS7	Experimental	35	3,6857	,83213	,14066
	Controlo	35	2,9714	,89066	,15055
EIS8	Experimental	35	4,2857	,85994	,14536
	Controlo	35	4,1143	,71831	,12142
EIS9	Experimental	35	4,2571	,78000	,13184
	Controlo	35	4,2000	,53137	,08982
EIS10	Experimental	35	4,4286	,85011	,14370
	Controlo	35	4,2000	,90098	,15229

EIS11	Experimental	35	3,9714	,70651	,11942
	Controlo	35	3,9429	,83817	,14168
EIS12	Experimental	35	4,2000	,96406	,16296
	Controlo	35	3,5143	,91944	,15541
EIS13	Experimental	35	3,4571	1,12047	,18939
	Controlo	35	3,5143	,78108	,13203
EIS14	Experimental	35	4,6286	,64561	,10913
	Controlo	35	4,2857	,75035	,12683
EIS15	Experimental	35	3,8857	,83213	,14066
	Controlo	35	3,7714	,77024	,13020
EIS16	Experimental	35	4,1714	,70651	,11942
	Controlo	35	3,9714	,66358	,11217
EIS17	Experimental	35	4,2000	,96406	,16296
	Controlo	35	4,0000	,76696	,12964
EIS18	Experimental	35	3,8571	,97446	,16471
	Controlo	35	4,1429	,80961	,13685
EIS19	Experimental	35	3,6571	,93755	,15847
	Controlo	35	3,7143	,89349	,15103
EIS20	Experimental	35	4,3714	,68966	,11657
	Controlo	35	4,1143	,83213	,14066
EIS21	Experimental	35	4,1429	,91210	,15417
	Controlo	35	3,4571	1,01003	,17073
EIS22	Experimental	35	4,1714	,82197	,13894
	Controlo	35	4,1143	,71831	,12142
EIS23	Experimental	35	4,0000	,76696	,12964
	Controlo	35	3,9143	,70174	,11862
EIS24	Experimental	35	4,3429	,63906	,10802
	Controlo	35	4,4286	,55761	,09425
EIS25	Experimental	35	3,7714	,97274	,16442
	Controlo	35	3,8857	,71831	,12142
EIS26	Experimental	35	3,3143	1,07844	,18229
	Controlo	35	3,6000	1,00587	,17002
EIS27	Experimental	35	3,7714	,87735	,14830
	Controlo	35	3,4571	1,09391	,18490
EIS28	Experimental	35	3,9429	1,28207	,21671
	Controlo	35	4,2000	,86772	,14667
EIS29	Experimental	35	3,1143	,93215	,15756
	Controlo	35	3,4857	,98134	,16588
EIS30	Experimental	35	4,5143	,74247	,12550
	Controlo	35	4,2000	,58410	,09873
EIS31	Experimental	35	4,1429	,97446	,16471
	Controlo	35	4,0000	,76696	,12964
EIS32	Experimental	35	3,7143	1,04520	,17667
	Controlo	35	3,7143	,92582	,15649
EIS33	Experimental	35	2,8286	1,20014	,20286
	Controlo	35	3,6857	,93215	,15756
TotalEIS	Experimental	35	130,6571	11,74970	1,98606
	Controlo	35	128,7143	14,94612	2,52636

Tabela – Estatísticas necessárias para o cálculo da estatística do teste t para a igualdade de duas médias relativamente às variáveis EIS1, ..., TotalEIS e ao grupo.

VARIÁVEIS N RETENÇÕES, INTELIGÊNCIA GERAL E ESTATUTO SÓCIO ECONOMICO

			N_Repetições	MPR	Estatuto_SocioEconómico
Spearman's rho	N_Repetições	Correlation Coefficient	1,000	-,646**	,524**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	MPR	Correlation Coefficient	-,646**	1,000	-,470**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	Estatuto_SocioEconómico	Correlation Coefficient	,524**	-,470**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	EIS1	Correlation Coefficient	,016	,155	,100
		Sig. (2-tailed)	,898	,200	,410
	EIS2	Correlation Coefficient	-,080	-,024	,098
		Sig. (2-tailed)	,509	,845	,422
	EIS3	Correlation Coefficient	,091	-,005	-,007
		Sig. (2-tailed)	,455	,966	,957
	EIS4	Correlation Coefficient	,082	,055	,096
		Sig. (2-tailed)	,499	,653	,430
	EIS5	Correlation Coefficient	-,188	,203	-,059
		Sig. (2-tailed)	,119	,092	,630
	EIS6	Correlation Coefficient	,084	-,026	-,034
		Sig. (2-tailed)	,491	,829	,777
	EIS7	Correlation Coefficient	,375**	-,189	,369**
		Sig. (2-tailed)	,001	,116	,002
	EIS8	Correlation Coefficient	,187	-,088	,026
		Sig. (2-tailed)	,120	,471	,829
	EIS9	Correlation Coefficient	,169	-,248*	-,044
		Sig. (2-tailed)	,162	,038	,717
	EIS10	Correlation Coefficient	,095	-,050	,191
		Sig. (2-tailed)	,433	,678	,113
	EIS11	Correlation Coefficient	,009	-,040	,051
		Sig. (2-tailed)	,943	,742	,676
	EIS12	Correlation Coefficient	,356**	-,259*	,199
		Sig. (2-tailed)	,002	,030	,099

Tabela – Coeficiente de Spearman relativamente às variáveis EIS1, ..., EIS12, número de repetições, inteligência geral e estatuto sócio económico

			N_Repetições	MPR	Estatuto_Socio Económico
Spearman's rho	N_Repetições	Correlation Coefficient	1,000	-,646**	,524**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	MPR	Correlation Coefficient	-,646**	1,000	-,470**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	Estatuto_SocioEconómico	Correlation Coefficient	,524**	-,470**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	EIS13	Correlation Coefficient	,016	,194	-,067
		Sig. (2-tailed)	,892	,108	,580
	EIS14	Correlation Coefficient	,299*	-,269*	,147
		Sig. (2-tailed)	,012	,025	,224
	EIS15	Correlation Coefficient	,034	,033	,048
		Sig. (2-tailed)	,783	,789	,696
	EIS16	Correlation Coefficient	,140	-,219	,109
		Sig. (2-tailed)	,246	,068	,371
	EIS17	Correlation Coefficient	,168	-,125	,085
		Sig. (2-tailed)	,164	,304	,486
	EIS18	Correlation Coefficient	-,073	,080	,060
		Sig. (2-tailed)	,547	,512	,622
	EIS19	Correlation Coefficient	,014	-,040	,026
		Sig. (2-tailed)	,908	,742	,833
	EIS20	Correlation Coefficient	,120	-,161	,233
		Sig. (2-tailed)	,323	,182	,052
	EIS21	Correlation Coefficient	,389**	-,284*	,217
		Sig. (2-tailed)	,001	,017	,071
	EIS22	Correlation Coefficient	,038	-,147	,082
		Sig. (2-tailed)	,757	,224	,499
	EIS23	Correlation Coefficient	,025	,046	-,048
		Sig. (2-tailed)	,840	,703	,692
	EIS24	Correlation Coefficient	-,062	,033	,057
		Sig. (2-tailed)	,609	,785	,641
	EIS25	Correlation Coefficient	,005	,050	-,029
		Sig. (2-tailed)	,970	,683	,810

Tabela – Coeficiente de Spearman relativamente às variáveis EIS13, ..., EIS25, número de repetições, inteligência geral e estatuto sócio económico.

			N_Repetições	MPR	Estatuto_Socio Económico
Spearman's rho	N_Repetições	Correlation Coefficient	1,000	-,646**	,524**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	MPR	Correlation Coefficient	-,646**	1,000	-,470**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	Estatuto_SocioEconómico	Correlation Coefficient	,524**	-,470**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	EIS26	Correlation Coefficient	-,124	,110	-,147
		Sig. (2-tailed)	,308	,364	,225
	EIS27	Correlation Coefficient	,138	,020	,185
		Sig. (2-tailed)	,254	,872	,125
	EIS28	Correlation Coefficient	-,012	,076	,041
		Sig. (2-tailed)	,922	,533	,734
	EIS29	Correlation Coefficient	-,238*	,068	-,026
		Sig. (2-tailed)	,047	,575	,828
	EIS30	Correlation Coefficient	,280*	-,238*	,110
		Sig. (2-tailed)	,019	,047	,365
	EIS31	Correlation Coefficient	,129	-,103	,238*
		Sig. (2-tailed)	,288	,398	,047
	EIS32	Correlation Coefficient	-,009	,064	,052
		Sig. (2-tailed)	,943	,601	,667
	EIS33	Correlation Coefficient	-,326**	,294*	-,204
		Sig. (2-tailed)	,006	,013	,091
	TotalEIS	Correlation Coefficient	,079	,014	,104
		Sig. (2-tailed)	,516	,906	,390

Tabela – Coeficiente de Spearman relativamente às variáveis EIS26, ..., EIS33, TotalEIS, número de repetições, inteligência geral e estatuto sócio económico.

VARIÁVEL AUTO – CONCEITO

		AC_Esco.	Aquis_Es	Capacida	Aceit_Ent	AC_Fami	AC_Fisi	Confianç	Domínio_Académic	Domínio_Social	Domínio_Apresenta	AC_Glob
EIS1	Correlation Coefficient	.292*	.340*	.336**	.274*	.182	.263*	.229	.344*	.266*	.322*	.367**
	Sig. (2-tailed)	.014	.004	.004	.022	.132	.028	.057	.004	.026	.007	.002
EIS2	Correlation Coefficient	.218	.313**	.270*	.261*	.217	.181	.180	.295*	.286*	.226	.328**
	Sig. (2-tailed)	.070	.008	.024	.029	.072	.133	.135	.013	.017	.060	.006
EIS3	Correlation Coefficient	.249*	.326*	.309**	.238*	.182	.276*	.406**	.313**	.234	.348**	.360**
	Sig. (2-tailed)	.038	.006	.009	.047	.131	.021	.000	.008	.051	.003	.002
EIS4	Correlation Coefficient	.147	.201	.210	.524*	-.052	.085	.200	.191	.280*	.147	.230
	Sig. (2-tailed)	.225	.096	.081	.000	.669	.482	.097	.113	.019	.226	.056
EIS5	Correlation Coefficient	.148	.276*	.159	.114	.062	.226	-.022	.213	.076	.155	.195
	Sig. (2-tailed)	.221	.021	.189	.346	.612	.060	.858	.077	.534	.199	.106
EIS6	Correlation Coefficient	-.024	.111	.158	.004	.021	.054	.133	.088	-.010	.080	.074
	Sig. (2-tailed)	.841	.361	.191	.975	.862	.658	.271	.468	.934	.512	.545
EIS7	Correlation Coefficient	.200	.251*	.174	.144	.053	.059	.276*	.223	.035	.160	.159
	Sig. (2-tailed)	.097	.036	.149	.236	.664	.628	.021	.063	.772	.186	.188
EIS8	Correlation Coefficient	.224	.273*	.233	.089	.042	-.041	.242*	.264*	.068	.056	.168
	Sig. (2-tailed)	.062	.022	.052	.462	.730	.735	.044	.027	.577	.645	.163
EIS9	Correlation Coefficient	.207	.178	.162	.273*	.243*	.240*	.285*	.202	.237*	.265*	.275*
	Sig. (2-tailed)	.085	.140	.181	.022	.043	.045	.017	.094	.048	.026	.021
EIS10	Correlation Coefficient	.375**	.434*	.393**	.416*	.153	.297*	.405**	.436*	.338*	.378*	.451**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.001	.000	.207	.012	.001	.000	.004	.001	.000
EIS11	Correlation Coefficient	.251*	.152	.341**	.335*	.263*	.162	.293*	.268*	.332*	.200	.304*
	Sig. (2-tailed)	.036	.210	.004	.005	.028	.181	.014	.025	.005	.096	.010
EIS12	Correlation Coefficient	.240*	.214	.168	.461*	.135	.131	.547**	.222	.385*	.301*	.315**
	Sig. (2-tailed)	.045	.075	.165	.000	.264	.279	.000	.065	.001	.011	.008

Tabela - Coeficiente de Spearman relativamente às variáveis EIS1, ..., EIS12 e auto conceito.

		AC_Esco.	Aquis_Es	Capacida	Aceit_Ent	AC_Fami	AC_Fisi	Confianç	Domínio_Académic	Domínio_Social	Domínio_Apresenta	AC_Glob
EIS13	Correlation Coefficient	.354**	.458*	.287*	.378*	.041	.286*	.310**	.393*	.305*	.326*	.386*
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.016	.001	.738	.016	.009	.001	.010	.006	.001
EIS14	Correlation Coefficient	.302*	.376*	.254*	.345*	.188	.150	.380**	.331*	.265*	.261*	.336**
	Sig. (2-tailed)	.011	.001	.034	.003	.118	.215	.001	.005	.026	.029	.004
EIS15	Correlation Coefficient	.308**	.377*	.204	.233	.212	.188	.053	.325**	.260*	.195	.317**
	Sig. (2-tailed)	.010	.001	.090	.052	.079	.120	.664	.006	.030	.106	.008
EIS16	Correlation Coefficient	.222	.295*	.344**	.534*	.244*	.433*	.520**	.307*	.454*	.540*	.485**
	Sig. (2-tailed)	.065	.013	.004	.000	.042	.000	.000	.010	.000	.000	.000
EIS17	Correlation Coefficient	.234	.168	.209	.293*	-.105	.100	.248*	.240*	.115	.164	.222
	Sig. (2-tailed)	.051	.166	.082	.014	.389	.410	.039	.045	.341	.175	.064
EIS18	Correlation Coefficient	.098	.160	.097	.373*	-.045	.140	.232	.125	.216	.199	.210
	Sig. (2-tailed)	.420	.186	.425	.001	.712	.248	.054	.304	.073	.098	.080
EIS19	Correlation Coefficient	.089	-.002	-.063	-.073	-.064	.011	-.160	.032	-.093	-.055	-.023
	Sig. (2-tailed)	.465	.987	.602	.546	.599	.930	.185	.791	.444	.653	.853
EIS20	Correlation Coefficient	.141	.145	.115	.276*	-.021	.153	.233	.147	.211	.207	.218
	Sig. (2-tailed)	.245	.231	.342	.021	.864	.207	.052	.225	.079	.085	.069

EIS21	Correlation Coefficient	,154	,178	,094	,120	,125	,252	,255	,151	,144	,284	,213
	Sig. (2-tailed)	,202	,141	,441	,323	,301	,035	,033	,213	,233	,017	,076
EIS22	Correlation Coefficient	,141	,248	,228	,167	-,047	,157	,312	,228	,064	,227	,218
	Sig. (2-tailed)	,243	,039	,058	,168	,700	,193	,009	,058	,600	,058	,069
EIS23	Correlation Coefficient	,192	,318	,392	,194	,124	,097	,304	,310	,187	,192	,273
	Sig. (2-tailed)	,112	,007	,001	,108	,307	,426	,011	,009	,122	,111	,022
EIS24	Correlation Coefficient	,208	,279	,165	,067	,057	,080	,181	,244	,031	,148	,184
	Sig. (2-tailed)	,083	,019	,172	,579	,640	,510	,133	,042	,800	,221	,128
EIS25	Correlation Coefficient	,147	,335	,211	,122	,085	,056	,071	,244	,102	,079	,175
	Sig. (2-tailed)	,223	,005	,080	,314	,485	,647	,561	,042	,401	,516	,147

Tabela – Coeficiente de Spearman relativamente às variáveis EIS13, ..., EIS25 e auto conceito.

		AC_Esco.	Aquis_Es	Capacida	Aceit_Ent	AC_Fami	AC_Fisi	Confianç	Domínio_Académic	Domínio_Social	Domínio_Apresenta	AC_Glob
EIS26	Correlation Coefficient	-,077	-,071	-,099	,235	-,105	,093	,174	-,075	,124	,123	,012
	Sig. (2-tailed)	,525	,560	,416	,050	,389	,443	,151	,535	,307	,311	,922
EIS27	Correlation Coefficient	,072	,172	,075	,280	-,018	,121	,248	,130	,166	,187	,163
	Sig. (2-tailed)	,555	,154	,537	,019	,879	,318	,038	,282	,170	,121	,178
EIS28	Correlation Coefficient	,191	,357	,429	,311	,268	,148	,288	,335	,306	,236	,345
	Sig. (2-tailed)	,113	,002	,000	,009	,025	,222	,016	,005	,010	,050	,003
EIS29	Correlation Coefficient	-,049	,090	,000	,226	-,155	,156	,120	,006	,045	,168	,068
	Sig. (2-tailed)	,685	,458	,999	,059	,201	,197	,321	,963	,713	,164	,576
EIS30	Correlation Coefficient	,308	,315	,287	,529	,179	,316	,555	,332	,435	,448	,450
	Sig. (2-tailed)	,010	,008	,016	,000	,139	,008	,000	,005	,000	,000	,000
EIS31	Correlation Coefficient	,278	,229	,412	,312	,173	,063	,154	,328	,278	,095	,282
	Sig. (2-tailed)	,020	,057	,000	,008	,152	,606	,203	,006	,020	,436	,018
EIS32	Correlation Coefficient	,285	,230	,192	,304	-,056	,196	,119	,278	,136	,183	,268
	Sig. (2-tailed)	,017	,055	,111	,010	,645	,105	,326	,020	,262	,129	,025
EIS33	Correlation Coefficient	-,255	-,042	,142	,076	-,100	,164	-,014	-,090	-,034	,101	-,007
	Sig. (2-tailed)	,033	,728	,241	,531	,409	,175	,910	,457	,782	,405	,952
TotalEIS	Correlation Coefficient	,336**	,449**	,393**	,531**	,115	,297*	,465**	,427**	,375**	,401**	,468**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,001	,000	,343	,013	,000	,000	,001	,001	,000

Tabela – Coeficiente de Spearman relativamente às variáveis EIS26, ..., EIS33, TotalEIS e auto conceito.