



Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria

**Inteligência Emocional em Alunos do 8º ano:
Diferenças em Função de Variáveis
Sociodemográficas**

Dora Filipa Santos Matias

Leiria

2012



Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria

**Inteligência Emocional em Alunos do 8º ano:
Diferenças em Função de Variáveis
Sociodemográficas**

Dora Filipa Santos Matias

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestrado em
Psicologia Social e Organizacional sob a orientação da Professora Doutora Liliana Faria e da
Professora Doutora Joana Carneiro Pinto

Leiria

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Liliana Faria e da Professora Doutora Joana Carneiro Pinto, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria para obtenção do grau de mestre em Psicologia Social e Organizacional, conforme o Despacho n.º 23130/2008, da DGES, publicado na 2ª série do Diário da República, em 10 de Setembro de 2008.

DECLARAÇÃO

Nome: Dora Filipa Santos Matias

Endereço Eletrónico: dorasmattias@gmail.com

Telefone: 917681272

Número do Cartão de Cidadão: 13035963/7 ZZ5

Título da Tese de Mestrado: Inteligência Emocional em Alunos do 8º ano:
Diferenças em Função de Variáveis Sociodemográficas

Orientadora: Doutora Lilitiana Faria

Coorientadora: Doutora Joana Carneiro Pinto

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Psicologia Social e Organizacional

É autorizada a reprodução integral desta Dissertação, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

ISLA, Julho de 2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este projeto representa um marco muito importante na minha vida/carreira, um sonho e uma meta que me propus alcançar, mas que somente se tornou realidade graças ao esforço conjunto de diversas pessoas e instituições, que direta ou indiretamente, colaboraram comigo para que se tornasse possível a sua concretização. Assim, é com grande satisfação que dedico ao longo das próximas linhas, os meus profundos e sinceros agradecimentos:

Ao ISLA – Leiria, desde o primeiro ano de licenciatura. Foi neste contexto marcado pela riqueza e multiplicidade de experiências, de âmbito educativo, formativo e profissional, que realizei esta viagem pelo conhecimento de qualidade e excelência.

À Doutora Maria do Céu Taveira pela cedência de dados, que se encontram integrados no Projeto Carreira e Cidadania: Condições Pessoais e do Contexto para o Questionamento Ético dos Projetos de Vida (Projeto financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, and Programa Compete (PTDC/CPE-CED/098896/2008).

À orientadora deste projeto de Mestrado, Doutora Liliana Faria, e à coorientadora, Doutora Joana Carneiro Pinto pela motivação, persistência, sabedoria, dedicação e acompanhamento durante este percurso. Muito obrigada por nunca desistirem deste projeto, acreditando nas minhas competências, e fazendo-me acreditar também, mesmo quando tudo parecia não ter continuidade. Agradeço a ambas todos os conhecimentos que me transmitiram nos variados momentos de aprendizagem, discussão e partilha.

Ao coordenador do Mestrado, Doutor José Magalhães, pela disponibilidade e grande generosidade que sempre mostrou para com os seus alunos, ao longo de todo o mestrado.

Aos colegas do Mestrado, que partilharam comigo parte desta caminhada. Agradeço pelas aprendizagens, experiências e projetos conjuntos, pelo companheirismo e trabalho em equipa, e pela partilha dos mesmos receios e angústias. Agradeço especialmente às colegas Matilde Vieira pelo apoio e companheirismo, ao longo do Mestrado, e à Ana Rute Magalhães pela força e perseverança que sempre me transmitiu, ao longo da execução deste projeto.

E, por último, mas com um lugar privilegiado no meu coração, à minha família, aos meus pais, Elisabete Matias e Luís Matias, e ao meu namorado Ricardo Ferreira, pelo amor incondicional, pelo apoio, compreensão e pela convivência comigo dia após dia nesta batalha pessoal e profissional. Sem eles não teria alcançado a meta final. Muito obrigada pela união, partilha e descontração e por nunca terem duvidado de que eu seria capaz, mesmo quando as forças ameaçavam fracassar. A vós dedico este trabalho.

A todos um sincero agradecimento por se cruzarem no meu caminho.

Inteligência Emocional em Alunos do 8º ano: Diferenças em Função de Variáveis Sociodemográficas

Resumo

A inteligência emocional tem ganho um relevo particular no domínio da psicologia, enquanto ingrediente-chave para alcançar sucesso, qualidade de relacionamento interpessoal, saúde, satisfação, bem-estar, e qualidade de vida, associados aos contextos educativos e profissionais (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009, cit. in Carvalho, 2011). Neste estudo visa-se estudar as qualidades psicométricas de um instrumento de avaliação da inteligência emocional, caracterizar a inteligência emocional, e analisar possíveis diferenças nos resultados em função de variáveis sociodemográficas. Participaram 557 alunos do 8º ano de escolaridade, 289 raparigas e 268 rapazes, entre os 11 e os 15 anos ($M=13.27$; $DP=.583$), que frequentavam escolas públicas do norte, centro, e sul de Portugal. A inteligência emocional foi avaliada através do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On, (Candeias & Rebocho, 2007). Em termos das qualidades psicométricas do instrumento verifica-se uma solução fatorial de 31 itens, organizados em cinco fatores, que explicam aproximadamente 50% da variância dos itens, sendo claramente identificados os fatores Humor Geral, Adaptabilidade e Interpessoal. Por sua vez, constatam-se diferenças estatisticamente significativas em função do sexo, na dimensão Intrapessoal, a favor das raparigas, e na dimensão Humor Geral a favor dos rapazes; em função da idade, na dimensão Adaptabilidade, a favor dos alunos mais novos; e, em função da localização geográfica, na dimensão Intrapessoal, a favor dos jovens do norte. Retiram-se implicações para o desenvolvimento de intervenções de aconselhamento de carreira ao longo da vida, que englobem o construto da inteligência emocional.

Palavras-chave: Inteligência emocional, adolescência, variáveis sociodemográficas, análise fatorial exploratória

Emotional Intelligence in Students in 8th grade: Differences in Terms of Sociodemographic Variables

Abstract

Emotional intelligence has gained special importance in the field of psychology as a key ingredient for success, quality of interpersonal relationships, health, satisfaction, wellbeing and quality of life associated with educational and professional contexts (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009, cit. in Carvalho, 2011). This study aims to study the psychometric qualities of an instrument of emotional intelligence, characterize emotional intelligence, and analyze possible differences in results according to sociodemographic variables. 557 students in 8th grade participated, 289 girls and 268 boys between 11 and 15 years ($M = 13:27$, $SD = .583$) attending public schools in northern, central and southern Portugal. Emotional intelligence was assessed using the Emotional Intelligence Questionnaire Bar-On (Rebocho & Candeias, 2007). In terms of the psychometric qualities of the instrument there is a factorial solution of 31 items organized into five factors, explaining approximately 50% of the variance of the items being clearly identified the factors Humor General Adaptability and Interpersonal. In terms of the psychometric qualities of the instrument there is a solution factorial of 31 items organized into five factors, explaining approximately 50% of the variance of the items being clearly identified factors Humor General, Adaptability and Interpersonal. In turn, there are also significant differences by gender in the Intrapersonal dimension in favor of girls, and the General Mood scale in favor of boys according to age, the dimension Adaptability in favor of younger students; and, depending on geographic location in the intrapersonal dimension, for young people from the north. Remove from implications to the development of career counseling interventions lifelong covering the construct of emotional intelligence.

Key-words: Emotional Intelligence, adolescence, sociodemographic variables, exploratory factor analysis

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Índice de Tabelas.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico.....	5
1.1. Inteligência Emocional.....	5
1.1.1. Inteligência Geral e Inteligência Emocional.....	5
1.1.2. Modelos de Inteligência Emocional.....	16
1.1.3. Competências e Aptidões de Inteligência Emocional.....	20
1.1.4. Instrumentos de avaliação de Inteligência Emocional.....	23
1.1.5. Investigação em Inteligência Emocional	27
1.1.5.1. Contexto Escolar	29
1.1.5.2. Contexto Organizacional.....	33
Capítulo 2. Inteligência Emocional em Alunos do 8º ano: Diferenças em Função de Variáveis Sociodemográficas.....	37
2.1. Método	37
2.1.1. Objetivos do Estudo.....	37
2.1.2. Hipóteses de Investigação.....	38
2.1.3. Participantes.....	38
2.1.4. Instrumento de medida.....	39
2.1.5. Procedimentos.....	40
2.1.6. Análises.....	41
2.2. Resultados	42
2.2.1. Estudo do Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007): análise fatorial exploratória	42
2.2.2. Resultados do Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade	51
2.2.3. Resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função do sexo	51

2.2.4. Resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função da idade	54
2.2.5. Resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função da região	56
2.3. Discussão dos Resultados.....	59
2.4. Conclusão.....	64
REFERÊNCIAS	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Principais modelos teóricos de Inteligência Emocional. (Lizeretti, 2009, p.90)....	17
Tabela 2 - Resumo de pesquisas relevantes sobre IE no contexto educativo (Extremera, Fernández-Berocal, (2003 cit. in, Flores, Tovar, 2005).....	31
Tabela 3 - Distribuição da amostra por localização geográfica, escola, sexo, e idade.....	39
Tabela 4 - Resultados descritivos nos itens Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.....	43
Tabela 5 - Resultados de consistência e validade interna nos itens Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.....	45
Tabela 6 - Resultados da análise fatorial exploratória do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On: rotação <i>varimax</i> , sem especificação de fatores.....	47
Tabela 7 - Resultados da análise fatorial exploratória do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On: rotação <i>varimax</i> , com especificação de cinco fatores.....	49
Tabela 8 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados do one sample t test considerando a amostra global.....	51
Tabela 9 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados do one sample t test e do T-teste para amostras independentes, considerando a variável sexo.....	53
Tabela 10 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados do one sample t -test e do T-teste para amostras independentes, considerando a variável idade.....	55
Tabela 11 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados da ANOVA, considerando a variável localização geográfica.....	58

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo EQ-I de Bar-On (Van Rooyen, 2002, p. 25, cit. in Sierra, 2008).....	21
Figura 2 - Scree plot da análise fatorial exploratória.....	48
Figura 3 - Scree plot da análise fatorial exploratória forçada a 5 fatores.....	50

INTRODUÇÃO

“A noção de que os mecanismos mentais não operam diretamente sobre os dados provenientes da experiência, (...) mas antes sobre as representações mentais desses dados, subalterniza todo e qualquer fenómeno psicológico por referência à cognição” (Afonso, 2007, p. 7). Esta citação, aplicada ao paradigma cognitivista da Psicologia, parece retratar a forma como os processos cognitivos têm vindo a ser analisados ao longo do tempo. No entanto, este tipo de orientações extremas ocasionou uma reação a esta posição radical, no sentido da integração entre o funcionamento cognitivo e o funcionamento afetivo/emocional. A transição é marcada por ideias integradoras dos dois conceitos, a que não foi alheia a obra de Damásio (2005) “*O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*”, ou a sugestão do conceito de “inteligência emocional” proposta por Salovey e Mayer (1990, cit. in Monteiro, 2009).

Durante séculos, assistiu-se a uma grande controvérsia entre os teóricos erguida pela dicotomia relacionada com os conceitos da razão e da emoção (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011). Diversas concepções de inteligência, e suas respetivas medidas de avaliação, envolveram, tanto no passado como na atualidade, variáveis não-cognitivas (Monteiro, 2009). Constituem-se como um exemplo as concepções de Inteligência Social de Thorndike e Stein, (1937), de Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), de Inteligência Prática de Sternberg e Wagner (1993), e de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer (1990; Bar-On, 2000; Goleman, 2003).

Apesar de nos dias de hoje esta discussão não ser ainda consensual, grande parte dos indivíduos tem noção que compreender e gerir efetivamente as emoções, contribui para o seu bem-estar. A título de exemplo, salienta-se o facto de os psicoterapeutas terem vindo a reconhecer a importância essencial da função reflexiva, ou seja, da capacidade para pensar e fazer recair a reflexão, tanto sobre a sua própria vida mental e estados emocionais, como sobre os dos outros (Veríssimo, 2003). De facto, a capacidade para pensar sobre a origem e significado dos sentimentos próprios na sua subjetividade - tendência de consciencialização - é crucial para a terapia por insight (Veríssimo, 2003). Desta forma, ser competente para reconhecer o que sentimos e o que os outros sentem, assim como encontrar formas de lidar com estas emoções é uma capacidade importante, genericamente apontada pela psicologia como Inteligência Emocional (Martins, Ramalho, & Morin, 2010).

A pertinência desta dissertação vem de encontro ao facto da Inteligência Emocional ter vindo a despertar bastante interesse por parte dos académicos e investigadores, uma vez que parecem existir evidências de que as pessoas que gerem melhor as próprias emoções são

aquelas que possuem maior sucesso nos diversos palcos de vida, nomeadamente, a nível pessoal, académico e profissional, e apresentam níveis mais elevados de qualidade, bem-estar e satisfação com a vida (Carvalho, 2011; Roberts, Flores-Mendoza, & Nascimento, 2002).

“Numa época altamente tecnológica e competitiva, mas com baixo nível de emprego, o investimento na Inteligência Emocional (IE) surge como uma alternativa promissora para aumentar o potencial de empregabilidade, se não o próprio, pelo menos o dos filhos” (Robert et al., 2002, p.77). É importante que logo desde cedo, mesmo antes da escolha profissional e da entrada no mundo do trabalho, se perceba as implicações da IE e a forma como esta se relaciona com os valores de vida dos estudantes, com vista a que no futuro sejam indivíduos emocional e profissionalmente bem preparados e bem-sucedidos. Por este motivo, considera-se que se torna cada vez mais importante o desenvolvimento de estudos nesta área da Psicologia. A reforçar esta ideia, a *American Psychological Association* (APA) emitiu um documento, onde consta que pouco se sabe sobre as possíveis formas de inteligência e que os atuais instrumentos de avaliação seriam capazes de captar apenas algumas destas inteligências, sugerindo a existência de outras, as quais teriam sido bem menos estudadas e compreendidas (APA, 1997, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009). Podemos, assim, afirmar que se torna cada vez mais pertinente o alargamento dos estudos nesta área.

O aprofundamento do tema desta dissertação, a Inteligência Emocional em alunos do 8ºano: diferenças em função de variáveis sociodemográficas, vai trazer mais conhecimentos neste domínio para a Psicologia, e despertar o interesse de novas e diferentes pesquisas acerca desta temática. O objetivo que pretendemos alcançar nesta dissertação concerne em analisar as qualidades psicométricas do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007), assim como, caracterizar a inteligência emocional em jovens adolescentes portugueses que se encontram a frequentar o 8º ano de escolaridade, em escolas públicas do ensino básico, analisando diferenças em função de variáveis sociodemográficas, tais como o sexo, a idade, e a localização geográfica. Assim, este trabalho encontra-se organizado em dois capítulos distintos.

No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico. Este sistematiza e discute o estado da arte do constructo de IE. O segundo capítulo visa a apresentação do estudo empírico. Assim, inicialmente é apresentado o método de investigação, onde constam os objetivos e as hipóteses do estudo, a descrição dos participantes, o instrumentos de avaliação, bem como, o procedimento de recolha e análise de dados. De seguida, são apresentados os resultados obtidos, organizados em dois pontos centrais. O primeiro ponto consiste no estudo do Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007): análise fatorial exploratória e o

segundo ponto consiste na caracterização dos alunos do 8º ano através do Questionário de Bar-On e na análise das diferenças em função das características sociodemográficas dos participantes. Finalmente, os resultados são discutidos à luz da revisão da literatura. Conclui-se este trabalho através da apresentação de algumas das limitações inerentes ao estudo, assim como, através da discussão de implicações para o desenvolvimento de investigações futuras dentro desta temática.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

1.1 Inteligência Emocional

1.1.1 Inteligência Geral e Inteligência Emocional

A inteligência é uma das dimensões mais estudadas na Psicologia (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009), consistindo um tema importante, mas, igualmente, polémico (Richardson, 2000).

Desde o século XIX que a inteligência humana tem despertado um crescente interesse, sobretudo quando Spencer e Galton propuseram a existência de uma capacidade humana geral e superior. Para Galton (1883), a inteligência era percebida como o reflexo de aptidões sensoriais e perceptivas transmitidas geneticamente (Woyciekoski & Hutz, 2009), e que poderiam ser avaliadas de forma objetiva através de medidas de avaliação rigorosas e fiáveis. Cattell (1896, cit. in Lavratti & Bastos, 2010), tal como Galton, também acreditava que as medidas baseadas em aptidões mentais simples, tais como os tempos de reação, a discriminação sensorial e a associação de palavras, poderiam constituir-se importantes preditores dos níveis reais de inteligência de uma pessoa, e conseqüentemente, do seu nível de desempenho nos domínios académico e profissional (Woyciekoski & Hutz, 2009). No entanto, investigações realizadas posteriormente mostraram que as escalas baseadas em aptidões simples não só não eram adequadas para medir a inteligência, como não eram preditores válidos dos níveis de desempenho ou sucesso (Carroll, 1982, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009).

Binet (1905, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009), depois de analisar os instrumentos de avaliação mental realizados por estes e outros investigadores, concluiu que as escalas que abarcassem capacidades mais complexas e atividades do dia-a-dia seriam mais adequadas para medir a inteligência. Por conseguinte, Binet e Simon criaram, em 1905, o primeiro instrumento de avaliação da inteligência, a partir de um pedido do Ministério de Educação Francês, que visava diagnosticar crianças com necessidades educativas especiais (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). A escala Binet-Simon era composta por itens que incluíam a compreensão da linguagem e a capacidade de raciocinar a nível verbal e não-verbal. Esta escala foi traduzida e aferida para diversos países e línguas, tendo-se tornado a base de investigações subsequentes. Anos mais tarde começaram a ser realizadas investigações em avaliação mental de adultos, particularmente quando em 1939, Wechsler criou a Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS).

No que concerne à definição de inteligência, é possível destacar duas correntes teóricas. Alguns autores, tal como Binet, Wechsler, e Spearman definiram a inteligência como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio. Spearman (1904), por exemplo, propôs a existência de um Fator Geral de Inteligência (**g**), o qual influenciaria o desempenho em todas as tarefas intelectuais. De acordo com Spearman, as pessoas seriam mais ou menos inteligentes dependendo da quantidade de inteligência geral (**g**) que possuíam. O autor estava interessado na natureza psicológica e na interpretação da componente mental, que tende a produzir correlações positivas entre os diversos testes. Através de vários estudos, Spearman indicou “que o **g** era um fator central e supremo em todas as medidas de Inteligência, o qual representava a capacidade de raciocínio ou a gênese do pensamento abstrato” (Carroll, 1982; Sternberg, 1992 cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009, p.2). Por outro lado, outros autores, tal como Thurstone, descrevem-na como incluindo várias capacidades mentais independentes umas das outras (e.g., Woyciekoski & Hutz, 2009). Thurstone, em 1938, censurou a inteligência geral de Spearman, e afirmou que a inteligência poderia ser dividida em diversas capacidades básicas através da análise fatorial. Thurstone apresentou sete fatores, nomeadamente, a compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, visualização espacial, memória, raciocínio e velocidade perceptiva, que eram avaliados através do Teste de Capacidades Mentais Básicas (Butcher, 1968/1974, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009). Guilford (1967), de modo semelhante, sugeriu que a inteligência compreenderia 120 fatores, ($5 \times 6 \times 4 = 120$ fatores) obtidos através do cruzamento de cinco diferentes tipos de operações mentais (avaliação-análise de respostas possíveis; produção divergente e convergente; memória; cognição), seis tipos de produtos (unidades-partes de informação, classes-agrupamentos de informação, relações, sistemas-agrupamentos de informação segundo padrões interrelacionados, transformações, implicações) e quatro tipos de conteúdos (figurativo - que mais tarde foi dividido em visual e auditivo, simbólico, semântica, comportamental). Por seu lado, Gardner (1995) criou a Teoria das Inteligências Múltiplas, as quais seriam independentes entre si e atuariam em partes separadas no cérebro, obedecendo a regras próprias. Esta teoria compreende a inteligência lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal.

Segundo Neisser, et al. (1996), o que distingue as pessoas são as capacidades que estas possuem para se adaptarem ao ambiente, aprenderem com a experiência, compreenderem ideias complexas, orientando o seu raciocínio e solucionando problemas através do pensamento. Contudo, tendo em conta que o desempenho intelectual de cada pessoa varia em circunstâncias e domínios distintos, estas diferenças individuais apesar de serem substanciais,

raramente são consistentes. Vários autores (e.g., Campione, Brown, & Ferrara, 1982; Gardner, 1995; Mayer & Salovey, 1997) propuseram a existência de muitas inteligências, as quais constituiriam sistemas de competências. Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2001) afirmaram que diferentes inteligências seriam definidas segundo o que entra e é processado no sistema. Qualquer tipo de inteligência apenas seria possível através de um *input* ou entrada de um estímulo (informação) no sistema. A informação introduzida poderia ser de ordem verbal, espacial, social, emocional, entre outras, dando assim origem aos diferentes tipos de inteligência (Woyciekoski & Hutz, 2009). Por exemplo, de acordo com Campione, Brown e Ferrara (1982), a inteligência acadêmica integraria uma das formas de inteligência possíveis, mas não a única. Sternberg (1997) evidenciou que a capacidade de pensar de forma abstrata seria uma das características mais importantes da inteligência.

Thorndike (1936) foi dos primeiros autores a tomar iniciativa de tentar ampliar o conceito de inteligência, para além das capacidades intelectuais gerais (habitualmente relacionadas com as competências académicas). A inteligência social (IS) foi proposta pelo autor como “a capacidade de perceber os estados emocionais próprios e alheios, motivos e comportamentos, além da capacidade de agir com base nestas informações de forma ótima” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p.2-3). A inteligência social espelharia a capacidade de decifrar informações provenientes do contexto social e de desenvolver estratégias comportamentais eficazes, com vista a objetivos sociais (Siqueira, Barbosa & Alves, 1999).

Para Sternberg e Salter (1982), grande parte da inteligência consta em resolver diversos problemas expostos nos diferentes contextos sociais. De acordo com Sternberg (1997), os seres humanos são fundamentalmente sociais e a inexistência de competências sociais poderia indicar uma limitação relevante na capacidade de adaptação social bem-sucedida (Woyciekoski & Hutz, 2009). Tal como a existência do reconhecimento da importância destas capacidades, também o papel das emoções na adaptação social e no comportamento inteligente se torna relevante.

Para compreendermos a inteligência emocional é necessário ter presente a noção de emoção. Segundo Fortes D’Andrea (1996), poucos factos psicológicos se comparam com as emoções, uma vez que estas determinam acontecimentos importantes na nossa vida, mas mais do que isso, influenciam a forma como reagimos às experiências. Smith e Lazarus (1990) argumentaram que “elas podem causar importantes impactos no bem-estar subjetivo das pessoas, na saúde física e mental, nas interações sociais, além de influenciar a capacidade de resolução de problemas” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p.3). Segundo Campos, Campos e Barret (1989, cit. in Garber & Dodge, 1991), as emoções seriam responsáveis pelas relações

entre o indivíduo e o ambiente externo, assim como, pela sua manutenção ou interrupção. Para os autores, uma das características principais da emoção é a coordenação de múltiplos processos (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Podemos dizer que “a emoção corresponderia a uma reação psicobiológica complexa, que envolveria inteligência e motivação, impulso para ação, além de aspetos sociais e da personalidade, que acompanhados de mudanças fisiológicas, expressariam um acontecimento significativo para o bem-estar subjetivo do sujeito no seu encontro com o ambiente” (Woyciekoski & Hutz, 2009). Segundo Smith e Lazarus (1990, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009), a emoção seria, em parte, biologicamente determinada, mas também o produto da experiência e do desenvolvimento humano no contexto sociocultural.

Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin, e Salovey (2004) ressaltaram que as competências emocionais são muito importantes nas interações sociais porque as emoções alimentam funções comunicativas e sociais, assim como possuem informações sobre os pensamentos e intenções das pessoas. De acordo com os autores, quando ocorre uma interação social positiva e satisfatória pressupõe-se que os indivíduos percebam, processem e manipulem a informação emocional de forma inteligente. Diversos programas de aprendizagem social e emocional em escolas e em ambientes de trabalho, tal como o interesse pelo tema da inteligência emocional, têm sido inspirados pela visão de que as competências emocionais são fundamentais para a adaptação.

O comportamento inteligente possui uma dimensão bastante importante que é a capacidade de gerenciar as emoções, de modo a possibilitar aos indivíduos a sociabilidade e a aquisição de um padrão de vida adequado. Esta capacidade tem sido apelidada pela psicologia de “inteligência intra e interpessoal” (Gardner, 1994), de “inteligência prática” (Sternberg, 1985, 2000) e, a partir de 1990, de “inteligência emocional” por Mayer e Salovey (1997).

A inteligência emocional teve a sua origem no conceito de inteligência social (Law, Wong & Song, 2004). Nas últimas décadas tem-se tentado medir a inteligência social, no entanto, não tem sido fácil diferenciar a inteligência geral da inteligência social, o que tem complicado a identificação de critérios de validação externa para validar escalas experimentais. Naturalmente assistiu-se ao declínio do estudo da inteligência social enquanto entidade intelectual distinta, até ao recente despertar do interesse pela inteligência emocional (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001).

Existem diversos estudos onde se tenta perceber se há uma correlação entre a aptidão para gerir emoções e a qualidade das interações sociais (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin & Salovey, 2004; Lopes, Salovey, Côté & Beers, 2005; Lopes, Salovey & Straus,

2003;). Efetivamente parece haver evidências de que o treino de competências emocionais contribui para a adaptação social (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Kusche & Greenberg, 2001, cit. in Lopes, Salovey & Straus, 2003). No entanto, prosseguem as questões de como deve a IE ser definida, o que deve avaliar e o que permite predizer. Será que a avaliação da IE permite realmente predizer a adaptação social e emocional dos indivíduos? Ou, analisando de outra forma, será que a IE contribuirá para uma boa adaptação social e emocional? Alguns estudiosos sugerem teorias baseadas em competências emocionais (Salovey & Mayer, 1990), outros prenunciam-se acerca da IE como uma capacidade de adaptação social e emocional, ou seja, como um conjunto vasto de competências (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 2000; 2003). Esta conceção mais ampla envolve competências sociais, emocionais e traços de temperamento, sobrepondo-se a áreas como a personalidade e a motivação (Lopes et al., 2003). E por isso mesmo, estes tipos de modelos são designados de híbridos ou mistos (e.g., Mayer, Caruso & Salovey, 2000a, Mayer, Salovey & Caruso 2000a; 2000b; Roberts et. al., 2001). Os modelos de inteligência emocional serão abordados, aprofundadamente, um pouco mais à frente nesta investigação.

A noção de inteligência emocional combina duas ideias: a de que as emoções podem “tornar o pensamento mais inteligente” e a de que se pode “pensar inteligentemente acerca das emoções” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5, cit. in Monteiro, 2009).

O conceito de inteligência emocional, tal como o próprio nome indica, está relacionado com os conceitos de inteligência e de emoção, contudo não é equivalente a nenhum deles. A inteligência é considerada como uma aptidão mental que permite o reconhecimento, a aprendizagem, a memorização e a capacidade de processar formas particulares de informação. Por sua vez, a emoção é uma resposta mental organizada a um evento, interno ou externo, que inclui aspetos psicológicos, cognitivos, motivacionais ou experienciais, entre outros. Neste sentido, podemos definir a inteligência emocional como “a capacidade de raciocinar acerca das emoções e de usar as emoções para orientar pensamentos e ações (Salovey & Mayer, 1990). Segundo Ermer, Kahn, Salovey e Kiehl (2012), a IE é definida como a capacidade de perceber, gerir e raciocinar sobre as emoções, em si mesmo e nos outros.

A inteligência emocional é um dos conceitos psicológicos mais recentes e populares desta última década. Atualmente verificam-se sinais preocupantes de uma sociedade emocionalmente doente, uma vez que a humanidade tem passado por problemas como crimes sórdidos, suicídios, abuso de drogas, sendo estes o reflexo de uma cultura que só apostou pelo intelecto, distanciando o esquecimento do lado emocional do indivíduo (Goleman, 1996).

A inteligência emocional pode ser definida, no domínio da Psicologia, como uma inteligência porque é um aspeto quantificável e mensurável da capacidade do indivíduo para realizar pensamentos abstratos, aprender e adaptar-se ao meio ambiente (Nascimento, 2006). A conceção da IE como uma habilidade foi desenvolvida numa série de artigos na década de 1990 (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990), sendo que a investigação inicial visou aspetos teóricos de delimitação de constructo, medição e comprovação empírica, baseados no modelo psicométrico de inteligência (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). A popularização da IE aconteceu entre 1994 e 1997, quando Daniel Goleman, psicólogo formado pela Universidade de Harvard, lançou o livro intitulado “*Emotional Intelligence*”, ocasionando a ampliação e a “mudança” da definição da IE (em especial na comunicação social e na literatura popular), que a partir de então passou a incluir aspetos da personalidade. Goleman (1995, cit. in Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho, p.31) afirma que o “sucesso das pessoas na vida quotidiana depende mais do uso inteligente das emoções do que da inteligência académica tal como é medida pelos testes de QI”. O autor menciona diversos casos de pessoas que, apesar de possuírem altos níveis intelectuais, não tiveram sucesso na vida. Segundo Goleman, o analfabetismo emocional seria o responsável pelo insucesso social dessas pessoas. De acordo com Goleman (1995, 1999, cit. in Kerkoski, 2008), o sucesso dos indivíduos, em estudos mais otimistas, depende apenas 20% do nível de inteligência lógico-matemática. A restante percentagem deve-se a outros tipos de inteligência, entre elas a inteligência emocional.

Goleman apresenta o termo inteligência emocional para indicar: “Que os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e anseios são guias essenciais, e a nossa espécie deve grande parte da sua existência à força deles nos assuntos humanos. As nossas emoções guiam-nos quando enfrentamos provações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao intelecto. Quanto mais intenso o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais intelectual a racional. É uma disposição que parece originar-se de eras e eras da vantagem evolucionária de termos as emoções e intuições como guias da nossa resposta instantânea nas situações em que a nossa vida está em perigo” (Goleman, 1995, cit. in Kerkoski, 2008, p.34).

De acordo com o mesmo autor, o ser humano usufrui de dois tipos diferenciados de mente, uma que pensa e a outra que se emociona. Os dois tipos de mente anteriormente mencionados interagem para formar a vida ou para viver a vida. O autor declara ainda que, quanto mais ocorre o envolvimento de sentimento numa situação, maior o controle da mente que sente. Por outro lado, quanto mais ocorre o envolvimento da razão ou raciocínio, maior o

controle da mente que pensa. Goleman (1995) propõe, então, que o ser humano procure uma jornada equilibrada entre estas duas mentes. O pesquisador menciona, também, que as nossas emoções foram e continuam a ser, desde os primórdios da evolução humana, orientadores para a sobrevivência da raça, uma vez que em situações de alto risco é a memória emocional de sobrevivência, reunida ao longo da existência da espécie, que determina a reação ao problema.

Na anatomia emocional, esta fundamentação é explicada pelo fato de os estímulos recebidos serem, primeiramente, processados pela amígdala. “Esta é uma estrutura do cérebro primitivo que processa a informação com base nas experiências emocionais armazenadas e produz respostas rápidas, dispensando um processamento elaborado e refinado, o que economiza tempo para a produção da reação” (Kerkoski, 2008, p.35). No entanto, podemos afirmar que, habitualmente, esta resposta no mundo social atual nem sempre é a mais adequada. Pois, dependendo da situação, utilizar exclusivamente a mente que sente pode conduzir a um erro de julgamento e originar uma resposta inadequada. O inverso também é verdadeiro, uma vez que em algumas situações, ao utilizar apenas a mente que pensa também é possível que o indivíduo subjuguie sentimentos envolvidos com a situação, concebendo uma resposta inadequada. Goleman (1995) e Märtin e Boeck (2004), para reforçarem o envolvimento desta dinâmica, e também para mostrarem que o ser humano não é, unicamente, produto dos aspetos lógicos, defendem que apenas 20% do sucesso pessoal e profissional está dependente da cognição ou razão. O restante, sensivelmente 80%, é atribuído a outros fatores, tais como a emoção.

Numa outra abordagem, acerca da relação entre cognição e emoção, Salovey e Sluyter (1999, cit. in Kerkoski, 2008) defendem que a cognição – cujos representantes são a memória, o raciocínio, o julgamento e a elaboração de pensamento abstrato – representa a inteligência. Esta conjectura sugere um conceito de inteligência emocional que conserve os dois sentidos originais dos termos que o compõem. Desta forma, os autores apreendem que as interinfluências entre inteligência/cognição e emoção têm uma correlação moderada entre si. Assim, as emoções podem contribuir, em muitos momentos, não para a desorganização do pensamento, mas sim para o pensamento adequado. Fundamentando-se neste entendimento, os autores definem inteligência emocional como a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1999; cit. in Kerkoski, 2008).

Bar-On e Parker (2002), também, apresentam as contraposições que ocorrem nas definições do termo, no manual do teste de inteligência emocional. Neste contraponto apresentado pelos autores é possível analisar, por um lado, as definições de Bar-On e Goleman, em que a inteligência emocional pode ser compreendida como tudo aquilo que não é quociente de inteligência (QI), revogando as possíveis relações entre razão e emoção. Por outro lado, os autores colocam, em oposição a estas definições, as ideias de Salovey, Mayer e colaboradores, que compreendem a inteligência emocional como uma habilidade cognitiva que envolve a capacidade de reconhecer as emoções e utilizar esse mesmo conhecimento para solucionar problemas, por raciocínio emocional ajustado.

Bar-On define IE como “um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam o desempenho de cada um face às exigências e pressões do meio” (Bar-On, 1997, p.14; cit. in Mayer, Caruso & Salovey, 2000b). Ou seja, é qualquer capacidade ou competência que não seja especificamente cognitiva, e que o autor associa à inteligência social, o que torna o tema, assim definido, bastante mais abrangente como, também, mencionam outros autores (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, & Salovey, 2004).

No seu modelo, Bar-On enfatizou a co dependência entre as capacidades associadas à inteligência emocional com traços de personalidade e a sua aplicabilidade ao bem-estar dos indivíduos (Stys & Brown, 2004). Então, para o autor, pessoas com altos níveis de IE seriam, em geral, melhor sucedidas em lidar com as pressões e exigências ambientais, assinalando que uma inteligência emocional deficiente pode simbolizar uma falha no sucesso promovendo, assim, o surgimento de mais problemas emocionais (Stys & Brown, 2004).

Assim, pessoas com altos níveis de inteligência emocional têm tendência a conhecer-se bem e a compreenderem melhor as emoções alheias, o que consiste num marco importante no que toca à adaptação social e emocional, ao integrar um papel essencial no estabelecimento, gestão e qualidade das relações interpessoais (Costa & Faria, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Serrat, 2009; Wojciekoski & Hutz, 2009), sendo, por isso, mais afáveis, estáveis, resilientes, otimistas e felizes, e tendendo a exibir uma autoestima mais elevada (Costa & Faria, 2009; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Serrat, 2009; Wojciekoski & Hutz, 2009).

Podemos, então, afirmar que indivíduos com elevados níveis de inteligência emocional seriam mais capazes de gerir conflitos (Serrat, 2009), ostentando níveis mais baixos de impulsividade e uma menor tendência a justificar comportamentos agressivos (Downey et al., 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), assim como menores pontuações em stress,

ansiedade, depressão e pensamentos ruminativos (Downey et al., 2008; Extremera & Fernández Berrocal, 2004; Landa & López-Zafra, 2010; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2011). Estes resultados traduzem-se em maiores níveis de saúde mental e de bem-estar (Costa & Faria, 2009; Downey et al., 2008; Extremera & Fernández Berrocal, 2004; Landa & López-Zafra, 2010), maior capacidade para reparar as emoções negativas e prolongar as positivas (Extremera & FernándezBerrocal, 2004), maior produtividade (Freshwater & Stickley, 2004, cit. in Costa & Faria, 2009; Serrat, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009;), melhor desempenho (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mayer, Salovey & Caruso, 2002) e adaptação escolar (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998, Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), assim como mais altos níveis de satisfação com a vida (Landa & López-Zafra, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009).

O termo inteligência emocional, com base na análise dos conceitos anteriores, parece possuir duas interpretações diferenciadas. Uma aponta que as emoções são guias fundamentais para o ser humano (na evolução dos homínídeos) e são desvinculadas dos processos de pensamento, relacionados à razão. A outra indica que as emoções fazem parte da tomada de decisão, nos processos de pensamento, uma vez que a emoção é organizadora e auxilia os procedimentos de adaptação (Kerkoski, 2008).

Já muito se investigou e escreveu sobre o tema inteligência emocional, apesar do conceito ser, ainda, relativamente recente em psicologia. Este conceito tem sido, inclusivamente, descrito de diversas formas. Por isso, nos dias de hoje, quando se fala de IE, torna-se premente fazer uma distinção entre conceções. Torna-se mesmo imprescindível perguntar: “De que inteligência emocional estamos a falar?”

As definições de IE vão desde as que a salientam como uma inteligência tradicional envolvendo emoções, até às mais difusas e alargadas, que a consideram um vasto conjunto de atributos, já bastante estudados, como persistência, otimismo e sociabilidade (Mayer, 2006).

Cada uma das conceções tem desenvolvido um amplo corpo teórico e respetivos instrumentos de medida. Para além da conceção sobre a qual assenta o presente estudo, desenvolvida por Bar-On com o respetivo EQ.i (Emotional Quotient Inventory), posteriormente aferido para a população portuguesa por Candeias e Rebocho em 2007, duas outras conceções podem ser enumeradas, pois embora existam mais (MacCann & Roberts, 2008), estas são as que alegadamente têm possuído maior atenção e/ou investigação (Brackett & Glenn, 2006; Mayer, 2006;): a definição de Goleman e o respetivo ECI (Emotional Competency Inventory) desenvolvido conjuntamente com Boyatzis, e a definição de Mayer, Salovey e Caruso (Monteiro, 2009).

A inteligência emocional (IE) constitui um recente constructo psicológico e, atualmente, é um dos aspetos da inteligência mais discutidos. É um tema que se encontra em constante desenvolvimento, abrangendo diversas áreas de pesquisa.

De acordo com Salovey, Woolery e Mayer (2001) “a relevância da IE depende da sua capacidade de prever importantes aspetos da vida do homem, incluindo o comportamento. Sendo assim, psicólogos, educadores, empresários e pesquisadores têm procurado conhecer as implicações desta forma de inteligência na vida das pessoas, bem como se interessado nas aplicações práticas da IE nos contextos educacional, ocupacional e clínico” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p.6).

Segundo Goleman (1998, p. 20; cit. in Braga, 2010, p.24-25) “o nosso nível de inteligência emocional não está fixado geneticamente nem se desenvolve apenas no começo da infância...tudo indica que a inteligência emocional pode ser, em grande parte, aprendida e continuar a desenvolver-se no transcorrer da vida, com as experiências que acumulamos.”

Atualmente, um dos aspetos mais importantes do debate sobre a IE envolve o seu contributo para a predição do sucesso escolar e profissional. Ainda que se tenha afirmado que a IE poderia explicar grande parte do comportamento bem-sucedido nestes contextos, poucos estudos têm efetivamente demonstrado estas relações de forma empírica (Mayer et al., 2000). Presentemente torna-se importante o desenvolvimento de mais investigações nesta área, daí a escolha do tema desta dissertação recair sobre este conceito.

Matthews, Zeidner e Roberts (2002) revelaram uma crescente preocupação por parte das autoridades e educadores com os problemas comportamentais, alguns dos quais tem desencadeado inclusivamente assassinatos em escolas americanas, cometidos pelos próprios alunos (Woyciekoski & Hutz, 2009). Vários educadores e psicólogos atribuem estes acontecimentos a uma falha na aprendizagem das competências emocionais e sociais dos estudantes, aspetos que compõem a IE.

De acordo com Mayer e Geher (1996, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009), estes profissionais acreditam que cada vez mais se torna necessário e pertinente a consideração de aspetos relativos à aprendizagem de competências emocionais no ambiente escolar, o qual deveria também promover esta educação. Para estes autores, a IE seria essencial para o sucesso académico e para uma experiência positiva neste contexto. Similarmente, Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998) alegaram que o desenvolvimento emocional e social das competências, que constituem pré-requisitos básicos para a aprendizagem e ajustamento escolar é influenciado pela inteligência emocional (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Os aspetos positivos até então reunidos dizem respeito ao facto da IE enfatizar a noção de que o sucesso e a adaptação na vida diária, nos mais diversos âmbitos (pessoal, interpessoal e profissional), não dependem apenas da atividade intelectual. A sensibilidade emocional, as competências emocionais e sociais são fatores que, também, os influenciam significativamente, tal como a capacidade de sentir e pensar de forma integrada de maneira a utilizar estas informações com o intuito de produzir comportamentos estratégicos e resolução de problemas.

“A competência da inteligência emocional deve ser utilizada desde o início da carreira de um profissional, sendo que pessoas emocionalmente inteligentes levam vantagem por assimilarem com maior facilidade as regras que regem para o sucesso na política organizacional” (Ramos, Junior, Evangelista, Junior, & Alonso, 2011, p.1). O estudo da inteligência emocional tornou-se importante porque tem vindo a sugerir o reconhecimento de que as habilidades emocionais afetam o desempenho académico e profissional (Munguía, 2008).

Presentemente, o campo da IE contém uma sólida base teórica proporcionada por diferentes linhas de pesquisa, das quais surgiram os modelos teóricos disponíveis, e os instrumentos de avaliação, alguns deles empiricamente corroborados. A inteligência emocional foi tema monográfico de conceituadas revistas de divulgação científica, tais como: *Emotion* (2001, vol. 1), *Psychological Inquiry* (2004, vol. 15), *Journal of Organizational Behavior* (2005, vol. 26), *Psicothema* (2006, vol. 18), *Ansiedad y Estrés* (2006, vol.12/ nº 2-3) (Neta, García & Gargalho, 2008). O tema foi debatido, também, no I Congresso Internacional de Inteligência Emocional, sediado pela Universidade de Málaga (Espanha), em Setembro de 2007, no qual participaram mais de duzentos pesquisadores de diferentes partes do mundo.

O constructo de inteligência emocional tem vindo a beneficiar de um grande reconhecimento em diversos contextos, tais como o contexto organizacional, educacional e clínico. Por isso, atualmente tem sido tão reconhecida a necessidade de se investir na IE, nomeadamente em instrumentos de medida. (Mayer, Salovey, Caruso, 2002; Zeidner; Roberts; Matthews, 2001;

A concluir, “destacamos a pertinência do conceito de inteligência emocional ser assumido com um significado amplo, integrando a capacidade de se compreender a si e aos outros, de se auto expressar, de se relacionar com outros, de lidar com emoções fortes, de se adaptar à mudança e de resolver problemas de natureza social e pessoal” (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011).

1.1.2. Modelos de Inteligência Emocional

Segundo Barrett e Salovey (2002), os estudos da inteligência emocional surgiram devido ao desenvolvimento dos modelos de inteligência, à importância das emoções e à associação das emoções com os processos cognitivos.

A inteligência emocional foi introduzida pela primeira vez, em 1990, pelos autores Mayer e Salovey, a partir dos conceitos de inteligência intrapessoal e interpessoal de Gardner (Flores & Tovar, 2005).

Podemos considerar que a inteligência emocional tem fundamentalmente dois tipos de modelos (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000): os modelos de aptidões, na perspectiva de Mayer e Salovey (1990), que se focam nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência, como são tradicionalmente definidas; e os modelos mistos, na perspectiva de Baron-On (1997) e na vertente de Goleman (1995), que consideram as aptidões mentais e uma multiplicidade de outras características como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais (autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única. Os principais modelos de inteligência emocional são apresentados sinteticamente na tabela 1.

De acordo com Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional era considerada um modelo de aptidões e estava relacionada com a inteligência social. Segundo estes autores, a inteligência emocional era definida como a capacidade de os indivíduos aprenderem e compreenderem as emoções, diferenciando-as de forma a conseguirem orientar o seu comportamento. Possuir uma boa inteligência emocional significava ter a capacidade de considerar as próprias emoções e as dos outros (Ângelo, 2007).

Inicialmente, este modelo de aptidões era composto por três dimensões: competências relacionadas com a compreensão, a demonstração das emoções de forma verbal e não-verbal dos próprios indivíduos e a capacidade de perceber as emoções dos outros com empatia; aptidões associadas à adaptação das emoções nas várias situações do dia-a-dia para que os indivíduos as usem em seu proveito ou alterem as emoções dos outros; capacidades relacionadas com a utilização das emoções para melhorar o pensamento criativo, facilitar o pensamento flexível, mudar a atenção para outros problemas e para aumentar a motivação dos indivíduos em determinadas tarefas (Salovey & Mayer, 1990). Mayer e Salovey (1993) afirmam que os indivíduos devem conciliar o uso das emoções com o pensamento para que sejam consideradas mais opções de comportamento e para que sejam tomadas decisões mais racionais.

Tabela 1 - Principais modelos teóricos de Inteligência Emocional. (Lizeretti, 2009, p.90)

Concetualização da IE	Modelo	Componentes da IE
Modelo de aptidões	Salovey e Mayer (1990)	Identificação e expressão das emoções Regulação emocional Utilização da emoção
	Mayer e Salovey (1997)	Identificação e expressão das emoções Compreensão das emoções Facilitação de emoções Gestão das emoções
Modelo Misto	Goleman (1995)	Autoconhecimento Autorregulação Motivação Empatia Habilidades Sociais
	Bar-On (1997)	Fatores da IE: autoconsideração, autoconhecimento emocional, assertividade, empatia, relações interpessoais, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, medição fiável, flexibilidade e resolução de problemas.
	Cooper e Sawaf (1997)	Alfabetização emocional Agilidade emocional Profundidade emocional Alquimia emocional

Mais tarde, em 1997, os mesmos autores ampliaram a sua definição de inteligência emocional, passando a considera-la a “capacidade para perceber minuciosamente, avaliar e expressar as emoções, aptidão para aceder ou gerar sentimentos, para ajudar o raciocínio, compreender as emoções e facilitar o conhecimento emocional, a capacidade para regular emoções, promovendo o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.10). Na tentativa de dar maior ênfase aos aspetos cognitivos, os autores alargaram a definição do conceito, pois procuravam outro tipo de inteligências que denominavam de inteligências quentes (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Tal como a definição, também o número de dimensões foi ampliado passando a ser constituído por quatro dimensões:

capacidade para os indivíduos reconhecerem as suas emoções e as dos outros; aptidão para usar as emoções combinando-as com o pensamento de forma a obter um melhor desempenho nas tarefas cognitivas; aptidão para descrever as emoções e compreender que elas mudam e variam ao longo do tempo e capacidade para regular as emoções (Mayer et al., 2004).

No ano de 1995, foi definido por Goleman um modelo misto de inteligência emocional que incluía aptidões não cognitivas pessoais e traços de personalidade. Segundo o autor, as competências emocionais não são inatas, são aprendidas e desenvolvidas, mas a pessoa nasce com um potencial que determina até que ponto essas competências podem ser adquiridas. Para Goleman, os indivíduos com maiores competências emocionais têm maior probabilidade de possuírem sucesso na vida pessoal e profissional (Goleman, 1997). Goleman define a inteligência emocional como a “capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e dos outros, de nos motivarmos e gerirmos bem as emoções dos outros” (Goleman, 1998, p. 323).

Mais tarde, em 1998, Goleman concebeu um modelo de inteligência emocional constituído por 25 aptidões, divididas em aptidões pessoais e sociais. Estas competências estavam categorizadas em quatro dimensões: capacidades de reconhecer as emoções dos outros; capacidades de os indivíduos gerirem as suas emoções; capacidades de os indivíduos ter em conta os sentimentos dos outros e as capacidades de gestão das interações pessoais (Goleman, 1998). Já em 2001, o autor referiu que o seu modelo era constituído apenas por 20 competências (Goleman, 2001, cit in Stys & Brown, 2004).

Bar-On, em 1997, apresentou um modelo misto de inteligência emocional definido por competências não cognitivas. O autor acreditava que as competências emocionais e sociais eram essenciais para os indivíduos lidarem com a realidade quotidiana e com os outros (Bar-On, 2006). Segundo Bar-On (2006), os indivíduos que possuam melhores aptidões emocionais e sociais têm maiores probabilidades de terem sucesso na vida. Em contrapartida, os que não detiverem competências emocionais e sociais, terão menos sucesso na vida e poderão vir a sofrer de alguns problemas emocionais. De acordo com Bar-On (2006), a inteligência emocional tem em comum os fatores cognitivos e emocionais, podendo pressupor o sucesso do indivíduo. No modelo de Bar-On são mencionadas cinco dimensões: competências interpessoais, competências intrapessoais, competências de adaptação à realidade, competências de adaptação às situações de *stress* e, por último, as competências de humor geral (Ângelo, 2007).

Posteriormente, Petrides e Furnham, em 2000, apresentaram um modelo em que a inteligência emocional resultava de um conjunto de traços de personalidade. Os autores diferenciaram a inteligência emocional de traços de personalidade e a inteligência emocional

do modelo de aptidões. Enquanto a primeira se relaciona com a disposição comportamental dos sujeitos e a forma como vêm as suas emoções, a segunda está associada às competências que os indivíduos possuem presentemente. A inteligência emocional dos traços de personalidade pode ser avaliada através de métodos de autorrelato, uma vez que a inteligência emocional do modelo de aptidões pode ser medida através de testes de QI, isto é, os testes de inteligência tradicionais (Petrides & Furnham, 2006).

Kunnanatt (2008) apresentou um modelo de inteligência emocional com o objetivo de tentar verificar a relação existente entre a inteligência emocional e a interação social. De acordo com o autor, neste modelo, os indivíduos com maior inteligência emocional têm mais hipóteses de alcançarem resultados na interação com os outros e serem vistos como mais atrativos do ponto de vista emocional, o que leva a uma maior aproximação entre as pessoas. Os indivíduos com menores níveis de inteligência emocional possuem menos possibilidades de obterem sucessos nas interações, levando a que os outros se afastem.

Segundo Ghuman (2011), poderá ser construído um modelo de grupo de inteligência emocional através da abordagem sistémica constituída pela afetividade (contágio emocional dos grupos), a disposição mental para as tarefas dos elementos e os meios usados para a distribuição das tarefas e pela perspectiva do componente da relação constituída pela sinergia do grupo, cultura do grupo e capacidade emocional.

De acordo com Ugwu (2011), não existem definições consistentes de inteligência emocional, este conceito é ainda muito vago. Tal como a inteligência cognitiva, também a inteligência emocional é pouco clara. A combinação de elevados níveis de inteligência emocional com elevados níveis de inteligência cognitiva pode levar ao sucesso dos indivíduos (Ugwu, 2011).

Segundo Hedlund e Sternberg (2000), estes modelos apresentam algumas limitações, mas também algumas vantagens. Estes dois autores referem que, no seu modelo, Goleman não levou em consideração os fatores cognitivos relacionados com os testes de QI.

De acordo com Cunha, Rego, Cunha, e Cardoso (2006), o modelo de aptidões tem como vantagens considerar os fatores cognitivos e realçar a importância das emoções na combinação com o pensamento, com o intuito de orientar o comportamento dos indivíduos. Contudo, este modelo apresenta também algumas limitações, tais como, a falta de estudos que demonstrem a sua capacidade de prever outras variáveis importantes na vida das pessoas e a capacidade de predição inferior aos modelos mistos. Os modelos mistos ostentam vantagens como apresentar diversos traços de personalidade na sua constituição, possuindo uma boa validade e beneficiam de uma grande capacidade de prever várias variáveis essenciais para

os indivíduos. No entanto, estes modelos apresentam, também, algumas limitações como, por exemplo, o facto de alguns dos traços já fazerem parte do modelo de cinco fatores de personalidade, a existência de alguma confusão na forma como as aptidões são definidas e a incapacidade de se perceber os limites entre elas (Cunha et al., 2006).

1.1.3. Competências e Aptidões de Inteligência Emocional

Ainda que a literatura acerca da inteligência emocional (competências e aptidões) seja relativamente recente, deparamo-nos com referências que ostentam visões e conceções que nos parecem sólidas no que diz respeito a esta complexa e instigante problemática.

Destacamos Goleman (1995), que, suportando-se nas investigações de Sternberg e Salovey, assinala que os cinco principais domínios ou aptidões da inteligência emocional são: conhecer as próprias emoções, lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e lidar com relacionamentos. Seguidamente são descritas as aptidões acima referidas:

- Conhecer as próprias emoções diz respeito à autoconsciência, isto é, o reconhecimento de quando uma emoção está a ocorrer.
- Lidar com as emoções refere-se ao desenvolvimento e à forma como se gerem as emoções, por isso, essa aptidão é denominada também de autocontrolo.
- Motivar-se designa a relação entre o estado motivacional, ou seja, os motivos pelos quais as pessoas agem e o campo da inteligência emocional. Os motivos pessoais que levam às mais inesperadas ações são características do estado motivacional interno, designado de intrínsecos pelos psicólogos e são de grande relevância para a área da inteligência emocional.
- Reconhecer emoções nos outros diz respeito à capacidade de traduzir os sinais verbais e não-verbais em interpretações do estado emocional exibido por um indivíduo. O termo utilizado para a identificação das emoções nas outras pessoas é apelidado pela palavra empatia.
- Lidar com relacionamentos ou interações, também designada de “artes sociais”, é a aptidão para mobilizar, inspirar, convencer e influenciar os outros e, em organizações de encontros sociais, é também a capacidade de deixar os outros à vontade para se posicionarem (Kerkoski, 2008).

Märtin & Boeck (2004, cit. in Kerkoski, 2008) referem que as aptidões são compostas pela forma como manuseamos as nossas emoções. As aptidões são compostas por: reconhecer e aceitar as emoções; gerir as próprias emoções; tirar proveito do potencial existente; colocar-se no lugar da outra pessoa e criar relações sociais.

Neste mesmo contexto, Bar-On e Parker (2002) avaliam cinco competências emocionais, no instrumento para avaliar o QE em crianças e adolescentes: a Inteligência Intrapessoal, a Interpessoal, a Adaptabilidade, a Gestão do Stress e Humor Geral (Kerkoski, 2008). Estas cinco competências surgem apresentadas, esquematicamente, na figura 1.



Figura 1 - Modelo EQ-I de Bar-On (Van Rooyen, 2002, p. 25, cit. in Sierra, 2008)

A Inteligência Intrapessoal refere-se à capacidade de compreender as próprias emoções, expressar e comunicar os sentimentos ou necessidades ao próximo. Segundo Bar-On e Parker (2002), esta dimensão inclui o autorrespeito, a autoconsciência emocional, a assertividade, a independência e a autorrealização. Para os autores, conhecer-se a si mesmo abarca, entre outras coisas, o conhecimento acerca da forma como nos sentimos, pensamos e nos comportamos normalmente em determinadas situações. Conhecer-se a si mesmo exige uma consciência geral das emoções, uma boa capacidade para as distinguir, descrevê-las e entendê-las. Bar-On e Parker (2002) julgam ainda que o autorrespeito desfruta de uma conexão razoavelmente forte com a Inteligência Emocional, sendo considerado um pré-requisito da autoconsciência emocional e empatia.

O autorrespeito está diretamente associado à força interior, à autoconfiança e aos sentimentos de adequação e autorrealização. O autorrespeito surge como um dos preditores mais poderosos do comportamento competente, em estudos de validade efetuados pelos autores. A autoconsciência emocional é a capacidade de possuir consciência das emoções e de identificá-las. Bar-On e Parker (2002) sugerem que a autoconsciência emocional representa um dos pilares dos modelos conceituais da inteligência emocional, sugeridos nos últimos 80 anos. É considerado um critério mínimo para prever sucesso em (psico)terapia. No que respeita à assertividade designa-se pela capacidade de expressar as próprias emoções, sendo afirmativo, capaz, até, de dizer “não”.

No que concerne à Inteligência Interpessoal, é caracterizada pela capacidade do indivíduo para ouvir, entender e apreciar os sentimentos dos outros. Podemos, ainda, referir que estes indivíduos possuem satisfatórios relacionamentos interpessoais. De acordo com Bar-On e Parker (2002), essa dimensão envolve (i) empatia - capacidade de ter consciência dos sentimentos e necessidades dos outros, e consideram que a nossa capacidade de ter consciência de outras pessoas e de entendê-las depende da nossa capacidade de possuímos consciência de nós mesmos, (ii) responsabilidade social - capacidade de ter consideração pelos outros e pelos seus sentimentos, ser cooperativo e estar disponível para contribuir com o grupo e (iii) relacionamento interpessoal - capacidade de criar e preservar relacionamentos, caracterizados pela capacidade de dar e receber intimidade pessoal. Os autores afirmam, ainda, que o relacionamento interpessoal está relacionado com a sensibilidade em relação aos outros, o desejo de estabelecer relacionamentos, as expectativas positivas quanto ao comportamento interpessoal e com o sentir-se à vontade com os relacionamentos em geral (Bar-On & Parker, 2002).

A Adaptabilidade designa-se pela capacidade de o indivíduo ser flexível, realista, efetivo gerenciador de mudança e apto para encontrar caminhos positivos nas negociações com problemas diários. Bar-On e Parker (2002) mencionam que tal característica abrange (i) teste de realismo - capacidade de conseguir realizar a autoavaliação no confronto com a situação imediata, de forma precisa e realista, (ii) flexibilidade e resolução de problemas - capacidade de se ajustar a um ambiente social diferente. A resolução de problemas é a capacidade de resolver um problema com conteúdo afetivo e emocional e envolvendo um comportamento persistente, perseverante e disciplinado.

A competência de Gestão do Stress ou, em outros termos, regulação emocional é uma característica de indivíduos calmos que desenvolvem atividades sobre pressão e obtém bons resultados. Os grandes gerenciadores do stress são pessoas, normalmente, calmas e que

trabalham bem sob pressão, excepcionalmente são impulsivos e podem, eventualmente, responder a um evento stressante com uma fria emoção. Segundo Bar-On e Parker (2002), esta dimensão envolve (i) tolerância ao stress - capacidade de lidar com as demandas do ambiente, de influenciar eventos stressantes e de fazer algo ativamente para melhorar a situação imediata e, (ii) controlo dos impulsos - capacidade de controlar as emoções, nomeadamente, de conter e controlar o comportamento agressivo.

Quanto ao Humor Geral, este apresenta a positividade no sentido da perspetiva positiva mediante situações desfavoráveis. Esta dimensão é uma característica de pessoas que, em geral, são otimistas, têm uma perspetiva positiva e são companhias prazerosas. “O otimismo não é considerado pelos autores como um componente fatorial da Inteligência Emocional, mas é considerado um facilitador. A felicidade é considerada como um medidor do bem-estar geral do indivíduo” (Kerkoski, 2008, p.48). Segundo os autores, de certo modo, a felicidade ajuda-nos a fazer o que desejamos, além de nos dizer como o estamos a fazer (Bar-On & Parker, 2002).

1.1.4. Instrumentos de avaliação de Inteligência Emocional

Além de todas as conceções teóricas, também os instrumentos de medida, que paralelamente se têm desenvolvido, são alvo de contestação entre pesquisadores da inteligência emocional. Não obstante, continua a ser questionável se existe algo de novo na inteligência emocional, que já não seja do conhecimento dos psicólogos, familiarizados com as áreas da personalidade, inteligência e da psicologia aplicada (Roberts et al., 2001).

O conteúdo dos testes de inteligência emocional varia em função das distintas interpretações e conceptualizações teóricas atribuídas ao termo Inteligência Emocional. Subsiste uma diferença básica que permite dividir estes instrumentos em dois grupos: (i) os que derivam de autorrelatos (e.g., EQ-i) de comportamentos típicos do dia-a-dia ou de relatos de terceiros designados de informadores (e.g., ECI); e (ii) os que dependem do desempenho objetivo em situações experimentais controladas (Roberts et al., 2001).

As medidas de autorrelato têm sido usadas para avaliar a crença e perceção que cada pessoa possui sobre a sua capacidade/competência em determinado domínio da IE. Por seu lado, as medidas de aptidão ou desempenho permitem aceder à capacidade de um indivíduo realizar determinada tarefa, por acesso ao resultado do desempenho (Monteiro, 2009).

Lane, Quinlan, Schwartz, Walker e Zeitlin (1990), criaram a primeira escala de inteligência emocional, a LEAS (*The Levels of Emotional Awareness Scale*). Esta escala é uma medida de auto descrição, constituída por 20 imagens, onde as pessoas têm de referir

como se iriam sentir perante aquela situação. O formato de resposta é de tipo *Likert* e varia entre 0 a 5. É uma escala que apresenta bons valores de fidelidade e validade (Lane et al., 1990). Já em 2005, Bajjar, Ciarrochi, Lane e Deane desenvolveram a LEAS-C (Bajjar et al., 2005) para crianças.

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai (1995) construíram a escala de Traço de Meta-Humor. Esta escala é uma medida de autorrelato, composta por 48 itens reunidos em três dimensões: atenção, clareza e reparação, cujo objetivo consiste em avaliar como as pessoas se vêem em relação às suas competências emocionais. Esta escala tem um formato de resposta tipo escala de *Likert* e varia entre 1 (discordo completamente) e 5 (concordo completamente) (Salovey et al., 1995). Queirós, Fernandez-Berrocal, Extremera, Carrera e Queirós (2005) validaram para a população portuguesa uma versão desta escala composta, somente, por 24 itens (Queirós et al., 2005).

Bar-On (1997) apresentou uma bateria de testes denominada *Emocional Quocient Inventory* (EQ-I). Consta numa medida de autorrelato em que é pedido aos indivíduos para dizerem se aquelas afirmações constituíam o seu comportamento habitual. O inventário é constituído por 133 itens destinado a avaliar as cinco dimensões do modelo de Bar-On: Humor Geral, Interpessoal, Intrapessoal, Gestão do Stress e Adaptabilidade. O formato de resposta variava entre 1 e 5 (“não acontece” a “comportamento frequente”). Os valores de fidelidade desta escala variam entre .69 e .86, apresentando validade de conteúdo e de constructo. Esta escala é aplicada a pessoas com mais de 17 anos (Bar-On, 2000). Contudo, existem também versões para crianças e adolescentes entre os 6 e 17 anos (Bar-On, 2000). Esta escala foi usada e traduzida para Portugal apenas para fim experimental (Ângelo, 2007). No entanto, atendendo à necessidade de dispor de instrumentos validados para a população portuguesa, Candeias, Rebelo, Silva e Cartaxo, em 2011, fizeram um estudo de adaptação e validação do Inventário de Quociente Emocional – (Bar-On EQ-i:YV) a crianças e jovens portugueses.

Após a sua investigação, os autores concluíram que os resultados encontrados demonstram características psicométricas positivas e favorecem a sua aplicação na avaliação de competências emocionais em Portugal (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011). Podemos, assim, afirmar que é com base neste estudo que surge o tema de investigação desta dissertação, uma vez que se torna pertinente o desenvolvimento de investigações sobre a inteligência emocional em contexto escolar. Tal como Gardner (1995, cit. in Kerkoski, 2008) sugeriu para as inteligências múltiplas, na literatura sobre inteligência emocional, os períodos de desenvolvimento da infância e adolescência, também, são citados como as fases de

aprendizagem emocional que, posteriormente, irão determinar os hábitos, as emoções básicas mais recorrentes ou competências ativadas, ao longo de toda a vida.

Esta concepção de desenvolvimento, também, é compartilhada por Simó (2001, p.21, cit. in, Kerkoski, 2008, p.57), cujo pensamento se traduz em: *“El niño nace con su propio croquis y este será la base, junto a todo aquello que vaya desarbolando a lo largo de su camino por la vida, que definirá cualitativa y cuantitativamente su potencial de funcionamiento cognoscitivo, emocional, relacional y social. Los niños nacen ya con tenues características que, aunque sutiles, serán los esbozos que se irán convirtiendo en trazos firmes através de los estímulos afectivos que se les ofrezcan y de las posibilidades de desarrollo que les presente el mundo familiar, escolar y social en general”*.

Ao longo da obra de Shapiro (2002), sobre este tema, é possível observar que a inteligência emocional é desenvolvida ou, pelo menos, a sua base de fortificação é edificada nas primeiras idades. Ao descrever os aspetos que fazem parte da educação emocional nas crianças, o autor dá relevância às características ou competências do quociente emocional que se vão desenvolvendo desde o nascimento. Cada característica ou competência aparenta possuir uma idade ótima de desenvolvimento. De acordo com o mesmo autor essa idade pode variar, do nascimento até à idade de 6 ou 7 anos ou de 11 a 13 anos. Apesar das idades expostas por Shapiro (2002), poderem ser consideradas idades favoráveis para o desenvolvimento, não significa que em outras faixas etárias não ocorra desenvolvimento emocional.

Ainda acerca desta temática e para enfatizar a relação entre inato e meio ambiente, Pérsico (2005, p.20) argumenta que *“el grado de inteligencia emocional de un individuo no es fijo ni innato sino que se puede incrementar aprendiendo técnicas que desarrollen las habilidades propias de esta capacidad”*. Também para Gottman e DeClaire (2001, p.41, cit. in, Kerkoski, 2008, p.58), *“a inteligência emocional da criança é determinada, até certo ponto, pelo temperamento – isto é, pelos traços de personalidade com os quais se nasce –, mas ela também é moldada pelas interações da criança com os pais”*.

Tendo em linha de conta tais concepções, fica clara a existência de um componente genético e um componente ambiental no desenvolvimento emocional. O componente ambiental é, normalmente, retratado pela família, pela escola e pelo contexto social em que os indivíduos estão inseridos.

Cooper e Sawaf (1997) desenvolveram uma escala de inteligência emocional, a EQ-MAP, com o objetivo de identificar perfis de competências emocionais em futuros empregados das organizações. Esta escala é uma medida de auto descrição, composta por 258

itens englobados em cinco dimensões: aptidões relacionadas com a situação de vida em que os sujeitos se encontram, competências relacionadas com o alfabeto emocional, competências do quociente emocional, competências e valores emocionais e resultados do quociente emocional.

A *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS), desenvolvida por Mayer e Salovey (1997), é constituída por doze subescalas com três subclasses distintas: percepção emocional, compreensão emocional e gestão emocional. Esta escala é composta por 402 itens (Mayer & Salovey, 1997). Uma vez que era uma prova com muitos itens e não continha a totalidade do modelo de aptidões, foi melhorada (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Em 2002, surgiu uma nova versão da MEIS, a *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Scale Test* (MSCEIT). Esta, por sua vez, é formada por 141 itens divididos em oito tarefas e pretende avaliar quatro dimensões: percepção emocional, facilitação emocional, compreensão e gestão das emoções em testes de aptidões (resolução de problemas). Cada dimensão possui duas tarefas. A cada uma das tarefas é atribuída pontuação, gerando no final uma pontuação para cada dimensão. Por fim chegam-se a resultados finais: resultado geral do teste, resultado para cada subescala ou fator e os resultados da inteligência emocional experiencial e o da Estratégica (Mayer et al., 2002). Em termos de valores de fidelidade, a consistência interna foi de .91. Em 2003 surgiu uma nova versão da MSCEIT, a MSCEIT V2.0, cujos valores de fidelidade variam entre .64 e .91. A escala tem, também, uma versão para adolescentes a MSCEIT-YV (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). Monteiro (2009) validou a escala de MSCEIT para a população portuguesa, no mesmo formato da escala original.

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, e Dornheim (1998) criaram uma escala de inteligência emocional apelidada de SSRI (Inventário Schutte de Autorrelato), tendo como base os trabalhos iniciais de Mayer e Salovey. Esta escala é uma medida de autorrelato, com formato de resposta tipo *Likert* que varia entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente). A escala é constituída por 33 itens englobados em três dimensões: como as pessoas percebem as emoções, como gerem as suas emoções e dos outros, e como usam as suas emoções. Esta escala tem valores elevados de fidelidade (Schutte et al., 1998).

Goleman (1998) desenvolveu o *Emocional Competency Inventory* (ECI) propondo uma bateria de cinco escalas de avaliação da inteligência emocional: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Mais tarde, (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) fizeram uma revisão e sugeriram quatro escalas: autoconsciência, autogestão, aptidões sociais e consciência social. Este instrumento foi apontado para avaliar as competências dos indivíduos nas organizações. É um questionário baseado no método dos

informadores: os líderes ou os padrões situam os sujeitos mediante determinadas afirmações. Avalia 20 competências de acordo com as quatro dimensões do modelo de Goleman, já referidas. Possui 73 itens com formato de resposta tipo *Likert* que varia desde 1 (comportamento não se verifica) até 6 (comportamento frequente). Existe uma outra versão com 110 itens, em que o formato de resposta varia entre 1 (nada habitual o comportamento) e 7 (comportamento muito frequente) (Goleman et al., cit. in Stys & Brown, 2004). A fidelidade apresenta valores de alfa *de cronbach* entre .73 e .92 e apresenta bons valores de validade de constructo e de conteúdo.

Petrides (2001) desenvolveu a *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQ). Esta escala é constituída por 153 itens divididos em 15 subescalas com quatro dimensões: habilidades sociais, aptidões de bem-estar, aptidões emocionais e aptidões de autocontrolo. É uma medida de autorrelato, com o formato de resposta de tipo *Likert* que varia entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo completamente) (Petrides & Furnham, 2001).

Branco (2005) validou uma escala, baseada na teoria de Goleman, que designou de Escala de Capacidades de Inteligência Emocional. Esta escala é destinada a avaliar as competências emocionais dos professores. A escala é formada por 85 itens e tem como objetivo avaliar as aptidões relacionadas com a autoconsciência emocional; com a capacidade de gerir as emoções; com as capacidades de os indivíduos se auto motivarem; com as aptidões de empatia e com as capacidades de gerirem as interações entre grupos. O formato de resposta varia entre 1 (nunca) e 7 (sempre) e é um questionário de autorrelato. (Branco, 2005).

Rego e Fernandes (2005) construíram e validaram uma medida destinada a avaliar a Inteligência Emocional. A bateria de testes é constituída por 96 itens, englobados em seis dimensões: sensibilidade emocional, empatia, compreensão das próprias emoções, auto motivação, compreensão das emoções dos outros e autocontrolo emocional. Consta numa medida de autorrelato, em que os sujeitos respondem segundo o formato de Escala de *Likert*, variando entre 1 a 7 (não se aplica a aplica-se a mim). Para fazer esta validação, os autores basearam-se na literatura sobre o conceito de Inteligência Emocional, no modelo de Mayer e Solovey (1990). As qualidades psicométricas foram boas, sendo que o instrumento detetou boa validade de constructo (Rego & Fernandes, 2005).

1.1.5. Investigação em Inteligência Emocional

Do ponto de vista da avaliação da inteligência emocional, o instrumento mais frequentemente usado é o Bar-On Quotient Inventory (EQi Bar-On, 1997), que conta com uma versão adaptada à realidade portuguesa, como referido anteriormente, desenvolvida por

Candeias e Rebocho, (2007). Não existe uma medida suficientemente sólida, que indique a importância da inteligência emocional como mais um aspeto a ter em conta na explicação da teia complexa dos comportamentos humanos, todavia ainda muito no início, nomeadamente em Portugal (Franco, 2003).

Ao longo do tempo, desenvolveram-se diversos estudos empíricos sobre os efeitos da inteligência emocional na qualidade de vida, no sucesso profissional, académico, ocupacional, saúde e qualidade de relacionamento social e marital, que o tornam ingrediente-chave para atingir o sucesso, bem-estar e felicidade (Nelis et al., 2009, cit. in Carvalho, 2011). A IE tem sido muito associada a elevada coesão e desempenho em grupos (Quoidbach & Hansenne, 2009), nomeadamente no que diz respeito ao “*emocional labor*”, isto é, envolvendo elevados níveis de interação social, como no sector dos serviços (Hochschild, 1983), encontram-se associações positivas entre elevados níveis de inteligência emocional e de satisfação laboral e desempenho profissional (Sy, Tram & O’Hara, 2006).

Diversos estudos apontam para a existência de uma associação positiva entre as variáveis inteligência emocional e bem-estar (e.g., Carmeli, Yitzhak-Halevy, & Weisberg, 2009; Ciarrochi & Scott, 2006; Queiroz & Neri, 2005; Teixeira, 2008), inteligência emocional e relação marital (e.g., Brackett, Warner & Bosco, 2005; Fitness, 2006; Novas, Garcia, Ortiz & Jimenez, 2011), inteligência emocional e personalidade (e.g., Leary, Reilly & Brown, 2009; Othman, Daud & Kassim, 2011), e inteligência emocional e assertividade (e.g., Costa, 2009).

Para além do deslumbramento pela forma como os outros se sentem, os preditores tradicionais achavam poder explicar grande parte da variância em critérios de sucesso, quer em contextos organizacionais, quer educacionais, o que motivou a investigação, procurando responder a esta lacuna (Dullewicks & Higgs, 2000).

A meta-análise empreendida por Rooy e Viswesvaran (2004), sobre a validade preditiva da IE usando 69 estudos independentes, relacionando a IE, o desempenho e outras variáveis como a habilidade mental geral e cinco dimensões da personalidade; tomando uma amostra representativa de sujeitos com diferentes ocupações e oriundos de vários países; indicara que a IE é um preditor válido da *performance*. Ainda que a correlação encontrada tenha sido .23, é mais elevada do que noutros métodos de seleção (como cartas de referência). Contrariamente, apresentou correlações de .24 com o desempenho no trabalho e .10 com o desempenho académico. Ainda possibilitou concluir que a IE pode ser um melhor preditor do desempenho que as dimensões de personalidade; e que a sua influência não é significativa isoladamente, mas associada à habilidade mental geral, é um preditor poderoso no desempenho.

Estas investigações despertam o desenvolvimento de estudos empíricos que, controlando habilidades cognitivas e personalidade, pretendem servir de base a programas de treino. Estas preocupações tornam-se ainda mais pertinentes, quando averiguamos que os avanços tecnológicos minimizam a interação social e que trabalhadores expatriados podem necessitar de IE para enfrentar as transições (Rooy & Viswesvaran, 2004). Investigações mais vastas são essenciais para elucidar como funcionam os processos envolvidos na relação IE - trabalho, tendo em vista a sua promoção (Carvalho, 2011).

1.1.5.1. Contexto Escolar

A inteligência emocional tem sido comprovada como um preditor do desempenho académico. A título de exemplo, um estudo desenvolvido por Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos (2001, cit. in Flores, 2006), com estudantes universitários, demonstrou que altos níveis de IE favorecem níveis mais elevados de bem-estar psicológico e emocional nos jovens adolescentes e adultos, ou seja, estes estudantes mostram ser menos ansiosos e possuem menos sintomas depressivos. Também foi observado que os estudantes classificados como deprimidos tiveram um desempenho escolar, no final do semestre, inferior do que os estudantes classificados como não-deprimidos. Este estudo permitiu verificar que alguns componentes não-académicos, tais como, os níveis de IE, podem afetar o desempenho educacional dos estudantes (Flores, 2006).

A investigação referida destaca a existência de relações entre o desempenho académico e a inteligência emocional. Especificamente, a inteligência emocional intrapessoal, ou seja, o metaconhecimento para perceber os nossos estados emocionais, para experienciar os sentimentos com clareza e reparar estados emocionais negativos.

Na mesma linha, Schutte e colaboradores (1998), realizaram um estudo longitudinal para verificar se a inteligência emocional prediz, significativamente, a classificação média dos alunos no final do ano e verificaram que inteligência emocional alta no início do ano letivo pressupôs significativamente a nota média dos estudantes no final do ano.

Importa salientar que além de muitos outros estudos que comprovam a existência de relações entre a inteligência emocional e o desempenho/rendimento académico (e.g., Jaeger, 2003; Liff, 2003; Nasser, Chisti, Rahman, & Jumani, 2011; Petrides, Frederickson, & Nurham, 2004), vários estudos apontam ainda para a existência de uma associação entre as variáveis inteligência emocional e sucesso na aprendizagem de novas línguas (e.g., Aki, 2006), o ajuste psicológico (e.g., Maldonado & Extremera (2000), e os comportamentos disruptivos (e.g., Trinidad & Johnson, 2002).

A tabela 2 apresenta uma síntese dos principais estudos mais recentemente desenvolvidos na área da inteligência emocional, no contexto educativo.

A partir de toda a informação mencionada, podemos afirmar que a inteligência emocional, apesar de ser um constructo ainda em desenvolvimento, está a ser consolidada com estudos empíricos que mostram validade em áreas como a psicologia, assim como o contexto escolar. Contudo, também é importante que o conceito se torne útil no contexto organizacional.

Tabela 2 - Resumo de pesquisas sobre IE no contexto educativo (Extremera, & Fernández-Berocal, (2003 cit. in, Flores & Tovar, 2005)

Âmbito de Investigação	Autores	Instrumento	Amostra	Resultados
Ajuste Psicológico	Fernández-Berocal, Alcalde e Ramos (1999)	Medida de autorrelato: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudantes espanhóis adolescentes de ESO (1º, 2º e 3º ciclos)	- Os alunos depressivos apresentaram pontuações menores de IE (baixa clareza e reparação emocional), maiores níveis de ansiedade de pensamentos de ruminação. - Foram encontrados maiores níveis de IE nas raparigas quando comparadas com os rapazes.
	Ciarrochi, Chan e Bajar (2001)	Medida de autorrelato: Schutte Scale	Estudantes adolescentes australianos	- Alunos com elevada IE apresentam melhores relações e mais satisfação interpessoais, comportamentos de regulação mais adaptativos e uma melhor identificação emocional
	Ciarrochi, Chan e Caputi (2000)	Medida de capacidade: MEIS	Estudantes universitários australianos	- IE alta foi associada a uma maior empatia, maior satisfação de vida e melhor qualidade nas relações sociais.
	Salovey, Stroud, Woolery e Epel (2002)	Medida de autorrelato: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudantes universitários americanos	- IE alta foi associada a menores sintomas físicos, menores níveis de ansiedade social e depressão, melhores níveis de autoestima, maior satisfação interpessoal, menor afrontamento passivo e maior utilização de estratégias de afrontamento ativo, menores níveis de ruminação e perceção de stresse.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai (1995)	Medida de autorrelato: Trasxzzz	Estudantes universitários americanos	- IE alta (clareza) estava associada a uma recuperação mais rápida e eficaz perante uma emoção stressante induzida experimentalmente.
	Lopes, Salovey e Straus (2003)	Medida de habilidade: (MSCEIT)	Estudantes universitários americanos	- IE alta foi associada a relações mais positivas com os amigos, melhorou o vínculo parental das crianças e menor número de conflitos e interações negativas com amigos íntimos.
	Ciarrochi, Deane e Anderson (2002)	Medida de autorrelato: Schutte Scale	Estudantes universitários australianos	- IE alta foi relacionada com as respostas ao stresse com menos ideação suicida e menos sintomas de depressão e desespero.

Rendimento Escolar	Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos (in press)	Medida de autorrelato: Trait-Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudantes adolescentes espanhóis de ESO (1º, 2º e 3º ciclos)	- Alta IE foi associada a sintomas reduzidos de ansiedade e depressão e menor tendência para pensamentos intrusivos; os que apresentaram menos sintomas de depressão obtiveram melhor desempenho acadêmico.
	Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden e Dornheim (1998)	Cooper, Medida de autorrelato: Schutte Scale	Estudantes universitários australianos	- IE alta no início do ano letivo pressupôs significativamente a nota média dos estudantes no final do ano.
	Barchard (2000) Rubin (1999)	Medida de habilidade: MSCEIT Medida de habilidade: MEIS	Estudantes universitários americanos Estudantes adolescentes americanos	- Controlando as competências cognitivas e variáveis de personalidade, os níveis de IE dos universitários previam as notas obtidas no final do ano letivo. - Estudantes com IE alta foram associados a menores comportamentos agressivos em sala de aula, assim como uma melhor avaliação do professor no comportamento pró-social.
Comportamentos Disruptivos	Extremera e Fernández-Berrocal (in press)	Medida de autorrelato: Trait-Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudantes adolescentes espanhóis de ESO (1º, 2º e 3º ciclos)	- Alunos com menos tendência para justificar comportamentos agressivos teriam uma maior capacidade para poder distinguir as suas emoções (alta clareza emocional), mais capacidade para reparar emoções negativas e prolongar as positivas (satisfação alta), maiores pontuações em saúde mental, níveis mais baixos de impulsividade e menor tendência para suprimir pensamentos negativos.
	Trinidad e Johnson (2002)	Medida de habilidade: MEIS	Estudantes adolescentes americanos	
	Brackett e Mayer (in press) Maldonado e Extremera (2000)	Medida de habilidade: MSCEIT Medida de autorrelato: Trait-Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudantes universitários americanos Estudantes adolescentes espanhóis de ESO (1º, 2º e 3º ciclos)	- IE alta foi associada a menor consumo de tabaco nos últimos 30 dias, menor consumo semanal de tabaco e menor consumo de álcool na semana anterior. - Nos homens, a IE alta associa-se a um aumento na tendência para o consumo de drogas ilegais, maior consumo de álcool, maior número de brigas e relações negativas com os amigos. - IE alta e melhor ajustamento psicológico associa-se a um menor consumo de tabaco e álcool.

1.1.5.2. Contexto Organizacional

No que concerne às investigações existentes acerca da inteligência emocional em contexto organizacional, Almeida e Sobral (2005), apuraram que os gerentes portugueses valorizam mais os aspetos cognitivos do que os aspetos emocionais, e que vêem o controlo das suas emoções benéfico na hora da negociação. Os gestores que foram avaliados neste estudo atribuem pouca importância à capacidade para responder emotivamente, logo, as capacidades cognitivas e de negociação racional são mais importantes para os inquiridos que as questões envolventes na inteligência emocional (Almeida & Sobral, 2005).

Vários são os estudos que relacionam a IE com variáveis organizacionais. Santos (2005) averiguou que os enfermeiros que ocupam lugares como gestores hospitalares utilizam mais uma liderança entre o transacional e transformacional e que os fatores demográficos, tais como idade, habilitações académicas, sexo, anos de permanência, local e experiência no processo de liderança não têm correlação com a inteligência emocional. Neste estudo é ainda possível correlacionar o estilo de liderança transformacional a pontuações altas na inteligência emocional (Santos, 2005). Também Mauthner (2006) apurou uma correlação moderada entre inteligência emocional e o tipo de liderança transformacional.

Um estudo realizado no México apurou que os diretores dos centros de pesquisa têm uma correlação alta entre capacidades como a gestão das suas emoções, capacidades sociais e empatia (Flores & Tovar, 2005). A motivação e a consciência das suas emoções aparecem como altamente correlacionadas com esta mesma gestão de emoções e com sentimentos positivos, afetividade e autoavaliação emocional. Este estudo verificou ainda que a empatia surge aliada à gestão das emoções dos outros, tal como à gestão de conflitos.

Bastos (2008) indica uma relação moderada entre a inteligência emocional e as chefias e liderança e entre as mesmas dimensões da inteligência emocional e o estilo de liderança transformacional. Esta autora verifica, ainda, uma correlação baixa entre a inteligência emocional e o estilo de liderança transacional. Coelho (2009) estudou a inteligência emocional nos profissionais cabos da GNR e comprovou que as questões emocionais potenciam o processo de liderança. Por sua vez, Silva (2010) revelou que havia uma influência determinante das emoções no processo de tomada de decisão nas relações interpessoais. Hong, Catano e Liao (2010) analisaram o impacto da inteligência emocional e da motivação para liderar na emergência dos líderes e concluíram que, apesar da motivação para liderar ser crucial no processo de liderança, as questões emocionais vão ter um impacto indireto sobre este.

Sorin Suciú, Petcu e Gherhes (2010), afirmam que além dos líderes não considerarem essencial a inteligência emocional, caem ainda no erro de desconsiderar as questões emocionais. Assim, os sujeitos em posição de liderança podem não conseguir gerir os seus impulsos, nem sentirem empatia pelos seus colaboradores e levar a organização ao insucesso. Estes autores sugerem, também, a inclusão de formação acerca de inteligência emocional e a sua saliência nos currículos.

Abraham (1999) associou inteligência emocional ao trabalho, referenciando que há um maior comprometimento organizacional, menor dissonância emocional, maior comportamento de cidadania organizacional, maior coesão grupal, menores conflitos éticos de papel e maior segurança no trabalho nos sujeitos emocionalmente inteligentes.

Vários estudos demonstram que, no mundo do trabalho, existe uma associação positiva entre inteligência emocional e as seguintes variáveis: relação entre colegas no trabalho (Brackett, Mayer & Warner, 2004), criatividade e inovação no trabalho (Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Scott & Bruce, 1994; Suliman & Al-Shaikh, 2007), satisfação com o trabalho (Carmeli, 2003; Chivas & Alegre, 2008; Ghoniem, ElKhouly, Mohsen & Ibrahim, 2011; Sy, Tram & O'Hara, 2006;), capacidade de tomada de decisão (Amason, 1996; Hess & Bagacigalupo, 2011), ausência de conflitos no local de trabalho (Suliman & Al-Shaikh, 2007), capacidade de comprometimento (Aremu, 2005; Khalili, 2011), adoção de comportamentos de equipa de trabalho (Sue-Chan & Latham, 2004; Ilarda & Findlay, 2006), coesão de grupo (Barrick, Stewart, & Neubart, 1998; Quoidbach & Hansenne, 2009; Rapisarda, 2002), iniciativa no local de trabalho (Welch, 2003), resistência ao *stress* no trabalho (Acosta & Jimenez, 2011; Oginska-Bullik, 2005), eficácia de desempenho (Khosravi, Manafi, Hojabri, Farzhadi & Ghesmi, 2011) satisfação dos clientes (Kernbach & Schutte, 2005), manutenção dos empregados na organização (Carmeli, 2003), motivação e qualidade das decisões no trabalho (Law, Wong & Sang, 2004), capacidade dos empregados sobrestimarem uma tarefa de alto risco (Lerner & Keltner, 2001), atitudes e intenções empresariais (Zampetakis, Kafetsios, Bouranta, Dewett, & Moustakis, 2009), adesão às normas dos grupos (Rafaeli & Sutton, 1987), confiança do grupo (Jones & George, 1998), capacidade de negociação (Fulmer & Barry, 2004; Foo, Tan & Aik, 2004; Kong & Bottom, 2010), estatuto (Grandey, 2003), relações sociais (Wong & Law, 2002), atitudes de trabalho, altruísmo e resultados (Carmeli, 2003), mudança organizacional (Vakola, Tsaousis & Nikolau, 2004), envolvimento com o trabalho (Ravichadran, Arasu, & Kumar, 2011), ética e envolvimento na organização (Magnus, Viesweran, Desphande, & Joseph, 2010; Cabral, 2011), eficácia de marketing (Nwokah & Ahiauzu, 2009), satisfação dos clientes (Kernbach

& Schutte, 2005), liderança, moralidade e estilo de vida saudável no trabalho (Dulewicz, Higgs & Slaski, 2003), liderança e o comprometimento para com o trabalho (Carmeli, 2003), liderança e desempenho dos trabalhadores (Hayward, 2005), liderança e satisfação dos elementos do grupo (Langhorn, 2004; Weiss & Cropanzano, 1996), liderança e resistência ao *stress* (Dulewicz et al., 2003) liderança e desempenho no trabalho dos líderes (Bastos, 2008; Dulewicz et al., 2003; Langhorn, 2004; Rosette & Chiarrochi, 2005), liderança e motivação dos elementos da equipa (Ashforth & Humphrey, 1995), liderança (Riggio & Reichard, 2008; Khosravi et al., 2011; Slaff, 2011).

De acordo com Douglas, Frink e Ferris (2003), a inteligência emocional modera os efeitos dos traços de personalidade do líder e dos outros membros durante as interações.

Vários estudos encontraram relações positivas fortes e estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho (Afolabi, Awosola & Mole, 2010; Bachman, Stein, Campbell & Sitarenios, 2000; Bar-On, Handley & Fund, 2005; Beigi & Shirmohammadi, 2011; Chaudry & Usman, 2011; Cobêro, Primi & Muniz, 2006; Deeter-Schmelz & Sozka, 2003; Godinho, 2007; Higgs, 2004; Jordan & Troth, 2004; Jorfi, Jorfi & Moghadami, 2010; Lam & Kirby, 2002; Lopes, Grewall, Kadis, Gall & Solovey, 2006; Luskin, Aberman & DeLorenzo, 2005; Lyons & Schneider, 2005; Sardo, 2004; Wong, Law & Wong, 2004; Lodge & Mills, 2006; Mishra e Mohaptra, 2011; Muniz & Primi, 2007; Naem, Saif & Khalil, 2008; Ngah, Jusoff & Rahman, 2009; Portas, 2011; Prentice & King, 2011; Ramo, Saris & Boyatzis, 2009; Rozell, Pettijohn & Parker, 2006; Shahzad, Sarmad, Abbas., & Khan 2011; Sy et al., 2006). Estudos verificaram, ainda, uma relação entre a inteligência emocional e o desempenho das equipas de trabalho (Neuman, Agner & Christiansen, 1999; Abraham, 1999; Jordan, Ashkanasy, Hartel & Hooper, 2002; Jordan & Troth, 2004; Koman & Wolff, 2008; Aslan, Ozata & Mete, 2008; Nasser et al., 2011).

De acordo com Cherniss (2000), o desempenho no trabalho está fortemente relacionado com as competências emocionais. Os trabalhadores com maior inteligência emocional compreendem a necessidade de mostrar as suas emoções e respondem de forma adequada às exigências das situações (Brotheridge, 2006)

Num estudo feito por Coté e Miners (2006), os resultados indicaram que a inteligência emocional e a inteligência cognitiva preveem o desempenho no trabalho e que a associação entre inteligência emocional e desempenho é maior, quanto menor for a inteligência cognitiva.

No estudo de Koman e Wolff (2008) a inteligência emocional está associada às competências emocionais do grupo, o que levará a uma maior eficácia no desempenho.

Numa meta-análise feita por Jr. O'Boyle, Humprey, Pollack, Hawver e Story (2011)

verificou-se que a personalidade e a inteligência têm extrema importância na inteligência emocional para prever o comportamento.

Existem, também, estudos que indicaram uma associação positiva entre as variáveis desempenho e motivação no trabalho (Mahesh & Kesturi, 2006; Sun & Shin, 2005), desempenho e personalidade (Berry, Page & Sackett, 2007; Othman et al., 2011; Rothman & Coetzer, 2003; Sawyerr, Srivas e Wang; 2009), desempenho e inteligência geral (Chan & Schmitt, 2002; Dulewicz & Higgs, 2000; Motowidlo & Van Scotter, 1994; Schmidt & Hunter, 1998), satisfação (Van Scotter, 2000), liderança (Young & Dulewicz, 2009).

Capítulo 2. Inteligência Emocional em Alunos do 8º ano: diferenças em função de variáveis sociodemográficas

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia geral e os resultados do estudo empírico. Assim, inicialmente, serão descritos os objetivos e hipóteses do estudo, bem como, apresentada a caracterização dos participantes. Será também efetuada uma apresentação dos procedimentos de recolha e de análise estatística dos dados. Seguidamente são apresentados os resultados da investigação exploratória realizada, nomeadamente, o estudo de qualidades psicométricas da medida de inteligência emocional, o estudo descritivo do constructo, e o estudo das diferenças em função das variáveis sociodemográficas, em alunos do 8º ano de escolaridade. Os resultados serão apresentados respeitando a ordem de estudos aqui referida.

2.1 Método

2.1.1 Objetivos do Estudo

Na sequência da revisão da literatura anteriormente apresentada, o presente estudo tem como objetivo geral caracterizar a inteligência emocional em jovens adolescentes portugueses, que se encontram a frequentar o 8º ano de escolaridade, em escolas públicas do ensino básico, e analisar diferenças em função de variáveis sociodemográficas. Para o efeito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (a) Realizar um estudo fatorial exploratório do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on, originalmente desenvolvido por Bar-On e Handley (1997), e adaptado por Candeias e Rebocho (2007) a estudantes portugueses, destinado a avaliar a inteligência emocional, e decidir sobre a sua utilização no presente estudo;
- (b) Descrever resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade;
- (c) Analisar diferenças nos resultados em função de variáveis sociodemográficas, tais como o sexo (rapazes e raparigas), idade (grupo 1:11-13 anos e grupo 2:14-15 anos) e localização geográfica (grupo 1: norte; grupo 2: centro e grupo 3: sul).

2.1.2 Hipóteses de Investigação

De acordo com os objetivos mencionados anteriormente, este estudo procura testar as seguintes hipóteses específicas:

Hipótese 1: Espera-se que os itens e subescalas do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on apresentem qualidades métricas satisfatórias, replicando o modelo teórico subjacente à versão adaptada da medida por Candeias e Rebocho (2007);

Hipótese 2: São esperadas diferenças estatisticamente significativas ao nível da inteligência emocional, em função das características sociodemográficas dos alunos do 8ºano, tal como detalhado nas seguintes sub-hipóteses:

Hipótese 2.1: São esperadas diferenças estatisticamente significativas ao nível da inteligência emocional em função do sexo, a favor das raparigas;

Ciarrochi, Chan e Bajar (2001), desenvolveram alguns estudos com jovens adolescentes austríacos, tendo concluído que as raparigas apresentam níveis de inteligência emocional mais elevados, comparativamente com os rapazes.

Hipótese 2.2: São esperadas diferenças estatisticamente significativas ao nível da inteligência emocional, em função da idade, a favor dos alunos mais velhos;

Bar-On (2000, 2005), nos seus estudos, verificou que os grupos de pessoas com mais idade obtêm pontuações mais elevadas na maioria das escalas do EQ-i, comparativamente com os grupos de pessoas mais jovens.

Hipótese 2.3: São esperadas diferenças estatisticamente significativas ao nível da inteligência emocional, em função da localização geográfica dos alunos.

2.1.3 Participantes

Participaram neste estudo 557 jovens adolescentes, dos quais 289 (51.9%) são raparigas e 268 (48.1%) são rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com um valor médio de 13.27 anos (DP=.583). Estes jovens frequentavam o 8º ano de escolaridade, no ano letivo de 2010/2011, em seis instituições educativas públicas pertencentes ao norte, centro e sul de Portugal. Destas instituições, três pertencem à região norte do país: uma do concelho de Braga (23.9%) e duas do concelho de Viana do Castelo

(29.1%). Uma das instituições pertence à região centro: Aveiro (16.9%) e, por último, duas pertencem à região sul do país: Évora (11.7%) e Lisboa (18.5%).

A tabela 3 apresenta a caracterização sociodemográfica da amostra dos alunos do 8ºano.

Tabela 3 - Distribuição da amostra por localização geográfica, escola, sexo, e idade

Região	Escola	Sexo		Idade
			N (%)	Média (DP)
Norte	Braga (N=133, 23.88%)	Raparigas	68 (51.1%)	13.10 (.462)
		Rapazes	65 (48.9%)	13.14 (.496)
		Total	133 (100%)	13.12 (.477)
	Viana do Castelo (N=162, 29.08%)	Raparigas	89 (54.9%)	13.31 (.556)
		Rapazes	73 (45.1%)	13.42 (.622)
		Total	162 (100%)	13.36 (.587)
Centro	Aveiro (N=94, 16.88%)	Raparigas	50 (53.2%)	13.04 (.638)
		Rapazes	44 (46.8%)	13.16 (.645)
		Total	94 (100%)	13.10 (.640)
Sul	Évora (N=65, 11.67%)	Raparigas	28 (43.1%)	13.29 (.535)
		Rapazes	37 (56.9%)	13.35 (.538)
		Total	65 (100%)	13.32 (.533)
	Lisboa (N=103, 18.49%)	Raparigas	54 (52.4%)	13.41 (.659)
		Rapazes	49 (47.6%)	13.45 (.542)
		Total	103 (100%)	13.43 (.604)
TOTAL	N=557 (100%)	Raparigas	289 (51.9%)	13.23 (.582)
		Rapazes	268 (48.1%)	13.31 (.584)

2.1.4 Instrumento de medida

Tendo em consideração as finalidades deste estudo, solicitou-se aos participantes o preenchimento do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) para avaliar o constructo da inteligência emocional.

O Bar-on, EQ-i: YV é considerado um instrumento de autorrelato que considera a inteligência emocional como a capacidade que um indivíduo possui para compreender e relacionar-se consigo próprio e com os outros, gerir e expressar as suas emoções e adaptar-se a contextos pessoais e sociais em constante mudança, nos quais surgem exigências distintas de natureza emocional (Bar-On, 1997, 2000; Candeias, Rebelo, Silva, & Cartaxo, 2010).

A versão original é constituída por 60 itens, construídos sob um formato *Likert* de quatro pontos, em que 1 significa “nunca” e 4 significa “sempre”. Estes itens encontram-se estruturados em 7 dimensões: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress, Humor Geral, Impressão Positiva e Índice de Inconsistência.

O questionário, na sua versão adaptada, é constituído por 28 itens construídos sob um formato *Likert* de quatro pontos, que se organizam em cinco subescalas de inteligência emocional: (a) Adaptabilidade, que avalia a capacidade de adaptação das emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos face a diferentes situações, e inclui os itens 12, 22, 25, 30, 34, 38, 44 e 48; (b) Intrapessoal, que avalia a capacidade de expressão dos sentimentos, pensamentos, e necessidades, e inclui os itens 1, 5, 14, 23, 24, 36, 45, 51 e 55; (c) Interpessoal, que avalia a capacidade de escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos dos outros, e é constituída pelos itens 7, 13, 31 e 43; (d) Humor Geral, que avalia o grau de otimismo e pensamento positivo, e inclui os itens 9, 40, 47, 56, e 60; e, (e) Gestão do Stress, que avalia a capacidade de controlo, tranquilidade e calma face a situações stressantes, esta última é composta pelos itens 26 e 35.

Candeias, Rebelo, Silva e Cartaxo (2011) desenvolveram um estudo de aferição do Bar-on, EQ-i: YV à população portuguesa, com 840 alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, do centro do país (444 raparigas e 396 rapazes; $M_{idade}=12,29$; $DP=2,25$) no qual foi obtido um índice de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de ,87 para a escala total, em que os cinco fatores anteriormente mencionados explicam 50,6% da variância total dos itens.

2.1.5 Procedimentos

Para a constituição da amostra utilizada na presente investigação, foi utilizado um método não probabilístico de amostragem, próprio dos estudos exploratórios. A amostra utilizada trata-se de uma amostra por conveniência, visto que os estabelecimentos de ensino foram selecionados de acordo com a possibilidade e a existência de condições prévias para a rápida aceitação da realização da investigação. O presente projeto de investigação foi inicialmente apresentado às direções das escolas selecionadas, e de seguida, aos agentes educativos (pais e professores), com a finalidade de se obter a sua autorização para o processo

de recolha de dados. Os dados foram recolhidos no início do segundo período escolar, do ano letivo de 2010/2011. O instrumento de avaliação de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) foi administrado em grupo, na sala de aula, na presença de uma investigadora e do/a professor(a) da disciplina. Todos os alunos aceitaram voluntariamente participar no preenchimento do instrumento de avaliação, após apresentação do consentimento informado e salvaguarda dos aspetos de confidencialidade associados ao tratamento os dados. O preenchimento do instrumento demorou, em média, 20 minutos em cada turma.

2.1.6 Análises

O estudo do instrumento utilizado teve como base a avaliação das propriedades dos itens da medida. Para o efeito, foram realizadas análises descritivas, nomeadamente, a média, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo, e intervalo inter-quartilico, com a finalidade de se analisar a distribuição das respostas dos participantes. Foi também analisada a normalidade os dados, através da interpretação dos valores das notas z dos coeficientes de assimetria e curtose, assim como, o poder discriminativo (superior a .30) e consistência interna (alpha de Cronbach; superior a .70) dos itens. Finalmente foi realizada uma análise fatorial exploratória do instrumento para se analisar a saturação dos itens nos diversos fatores/subescalas que constituem o instrumento. Nesta análise foram tidos em consideração os fatores com valor próprio superior à unidade, e os coeficientes de saturação superiores a .32.

De seguida, foram realizadas análises de estatística descritiva para a caracterização sociodemográfica dos participantes (média, desvio-padrão, mínimo e máximo, e percentagens), assim como, análises de estatística diferencial com a finalidade de se analisar a presença ou ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos relativos ao sexo, idade e localização geográfica. Para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados obtidos pelos participantes e os pontos médios de cada subescala, foram realizados one sample t-tests. Para analisar a existência de diferenças entre sexo (rapazes e raparigas) e idade (11-13 e 14-15) foram realizados t-testes para amostras independentes. E, no caso da localização geográfica (norte, centro e sul) foi realizada uma One-Way ANOVA.

Todos os dados foram tratados com o *software* estatístico *PASW Statistics*, versão 19.0. Foram considerados estatisticamente significativos os resultados cujo valor do teste de significância foi inferior a .05 ($p < .05$).

2.2 Resultados

2.2.1 Estudo do Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007): análise fatorial exploratória

Análise dos itens

A análise descritiva dos itens indica que os participantes usaram todas as possibilidades de resposta da escala Likert apresentada (entre 1 e 4 pontos), condição que se verifica para os 60 itens considerados.

No que respeita as médias obtidas, os resultados indicam que os participantes optaram quase sempre pelos pontos 3 e 4 da escala Likert, ou seja, pelas respostas “quase sempre” e “sempre”. As exceções constataam-se nos itens 3, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 22, 27, 35, 39, 52 em que os participantes responderam em torno do ponto 2 da escala Likert, ou seja, “às vezes” e nos itens 21, 26, 37, 42, 46 e 50 em que os participantes responderam em torno do ponto 1 da mesma escala, isto é, “nunca”. Estes resultados são comprovados também pela mediana, cujos valores se situam, maioritariamente em torno de 3 e 4 pontos, indicando um viés das respostas dos participantes pelos pontos mais elevados da escala Likert.

A análise da dispersão interna dos itens foi realizada através do cálculo do intervalo inter-quartil (subtração entre o percentil 75 e o percentil 25). Constatou-se que, em termos da variabilidade nas respostas dos participantes, a maioria dos itens apresenta o valor mínimo exigido (1 ponto) em termos de dispersão de respostas. Contudo, verifica-se que os itens 1, 2, 18, 20, 23 e 27 apresentam fraca dispersão nas respostas (0 pontos), o item 57 apresenta um valor de dispersão de 2 pontos.

Relativamente aos valores das notas z dos índices de assimetria e curtose, verifica-se que os itens que cumprem os valores de assimetria são: 2, 3, 10, 11, 12, 13, 16, 18 e 29. Relativamente aos restantes itens verifica-se que a distribuição é enviesada à esquerda (assimetria positiva). Os itens que cumprem os valores de curtose são: 2, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49 e 53. Relativamente aos restantes itens verifica-se que a distribuição é leptocúrtica (tendência pontiaguda).

Na tabela 4 são apresentados os resultados descritivos e de normalidade de cada um dos itens do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.

Tabela 4 - Resultados descritivos nos itens Questionário de IE de Bar-On

Item	Frequências (%)				Média (DP)	Mediana	Min. Max.	Intervalo interquartilico	Assimetria	Curtose
	1	2	3	4						
1	2 (.4)	9 (1.6)	52 (9.3)	494 (88.7)	3.86 (.46)	4	1-4	0	-33.44	66.22
2	1 (.2)	98 (17.6)	338 (60.7)	120 (21.5)	3.04 (.63)	3	1-4	0	-.683	-1.61
3	25 (4.5)	186 (33.4)	236 (42.4)	110 (19.7)	2.78 (.81)	3	1-4	1	-.683	-3.21
4	3 (.5)	36 (6.5)	213 (38.3)	305 (54.8)	3.46 (.64)	4	1-4	1	-9.19	1.95
5	4 (.7)	54 (9.7)	269 (48.3)	230 (41.3)	3.30 (.67)	3	1-4	1	-5.63	-.39
6	105 (18.9)	302 (54.2)	100 (18)	50 (9)	2.17 (.84)	2	1-4	1	5.74	-116
7	58 (10.4)	298 (53.5)	159 (28.5)	42 (7.5)	2.34 (.76)	2	1-4	1	3.61	.478
8	5 (.9)	92 (16.5)	214 (38.4)	246 (44.2)	3.26 (.76)	3	1-4	1	-5.72	-3.06
9	11 (2)	101 (18.1)	266 (47.8)	179 (32.1)	3.10 (.76)	3	1-4	1	-4.28	-1.73
10	7 (.13)	191 (34.2)	288 (51.7)	71 (12.7)	2.76 (.68)	3	1-4	1	.95	-2.29
11	13 (2.3)	153 (27.5)	266 (47.8)	125 (22.4)	2.91 (.76)	3	1-4	1	-1.52	-2.81
12	23 (4.1)	238 (42.7)	229 (41.1)	67 (12)	2.61 (.75)	3	1-4	1	1.75	-2.24
13	12 (2.2)	182 (32.7)	293 (52.6)	70 (12.6)	2.76 (.69)	3	1-4	1	-.31	-1.43
14	4 (.7)	32 (5.7)	241 (43.3)	280 (50.3)	3.43 (.64)	4	1-4	1	-8.12	2.29
15	7 (1.3)	296 (53.2)	166 (29.8)	88 (15.8)	2.60 (.76)	2	1-4	1	6.13	-3.52
16	10 (1.8)	180 (32.3)	276 (49.6)	91 (16.3)	2.81 (.72)	3	1-4	1	.21	-2.63
17	88 (15.8)	264 (47.4)	149 (26.8)	56 (10.1)	2.31 (.86)	2	1-4	1	3.13	-2.26
18	2 (.4)	133 (23.9)	326 (58.5)	96 (17.2)	2.93 (.65)	3	1-4	0	-.10	-1.97
19	15 (2.7)	143 (25.7)	267 (47.9)	132 (23.7)	2.93 (.77)	3	1-4	1	-2.16	-2.57
20	1 (.2)	8 (1.4)	40 (7.2)	508 (91.2)	3.90 (.36)	4	1-4	0	-40.08	93.42
21	197 (35.3)	308 (55.3)	36 (6.5)	16 (2.9)	1.77 (.69)	2	1-4	1	8.30	6.46
22	14 (2.5)	252 (45.2)	238 (42.7)	53 (9.5)	2.60 (.69)	3	1-4	1	2.76	-1.87
23	2 (.4)	10 (1.8)	61 (11.0)	484 (86.9)	3.85 (.43)	4	1-4	0	-30.45	54.28
24	11 (2.0)	59 (10.6)	165 (29.6)	322 (57.8)	3.43 (.76)	4	1-4	1	-11.38	3.24
25	12 (2.2)	104 (18.7)	262 (47.0)	179 (32.1)	3.09 (.77)	3	1-4	1	-4.32	-1.83
26	149 (26.7)	330 (59.2)	55 (9.9)	23 (4.1)	1.92 (.72)	2	1-4	1	7.58	5.24
27	60 (10.8)	366 (65.7)	115 (20.6)	16 (2.9)	2.16 (.64)	2	1-4	0	5.05	4.16
28	52 (9.3)	306 (55.0)	134 (24.1)	65 (11.7)	2.38 (.81)	2	1-4	1	4.99	-1.10

29	17 (3.1)	158 (28.4)	286 (51.3)	96 (17.2)	2.83 (.74)	3	1-4	1	-1.63	-1.56
30	10 (1.8)	257 (46.1)	245 (44.0)	45 (8.1)	2.59 (.66)	3	1-4	1	3.16	-1.83
31	60 (10.8)	296 (53.1)	162 (29.1)	39 (7.0)	2.32 (.76)	2	1-4	1	3.38	-0.52
32	3 (.5)	45 (8.1)	213 (38.2)	296 (53.1)	3.44 (.66)	4	1-4	1	-8.53	0.64
33	4 (.7)	30 (5.4)	175 (31.4)	348 (62.5)	3.56 (.63)	4	1-4	1	-12.41	6.31
34	6 (1.1)	227 (40.8)	251 (45.1)	73 (13.1)	2.70 (.70)	3	1-4	1	2.88	-3.21
35	104 (18.7)	361 (64.8)	68 (12.2)	24 (4.3)	2.02 (.69)	2	1-4	0	7.20	5.99
36	8 (1.4)	58 (10.4)	226 (40.6)	265 (47.6)	3.35 (.72)	3	1-4	1	8.30	1.15
37	349 (62.7)	178 (32.0)	13 (2.3)	17 (3.1)	1.46 (.69)	1	1-4	1	16.84	16.63
38	6 (1.1)	232 (41.7)	234 (42.0)	85 (15.3)	2.72 (.73)	3	1-4	1	3.15	3.80
39	36 (6.5)	269 (48.3)	182 (32.7)	70 (12.6)	2.51 (.79)	2	1-4	1	3.11	2.25
40	14 (2.5)	95 (17.1)	207 (37.2)	241 (43.3)	3.21 (.81)	3	1-4	1	-6.63	-1.79
41	15 (2.7)	94 (16.9)	238 (42.8)	210 (37.7)	3.16 (.79)	3	1-4	1	-5.86	-1.37
42	260 (46.7)	221 (39.7)	52 (9.3)	24 (4.3)	1.71 (.81)	2	1-4	1	10.20	3.43
43	82 (14.7)	307 (55.1)	130 (23.3)	38 (6.8)	2.22 (.78)	2	1-4	1	4.45	.08
44	12 (2.2)	275 (49.4)	194 (34.8)	76 (13.6)	2.60 (.75)	2	1-4	1	4.70	-2.93
45	17 (3.1)	83 (14.9)	178 (32.0)	279 (50.1)	3.29 (.83)	4	1-4	1	-8.74	-.30
46	199 (35.7)	262 (47.0)	75 (13.5)	21 (3.8)	1.85 (.79)	2	1-4	1	7.01	.92
47	9 (1.6)	80 (14.4)	142 (25.5)	326 (58.5)	3.41 (.79)	4	1-4	1	-10.32	.32
48	19 (3.4)	238 (42.7)	230 (41.3)	70 (12.6)	2.64 (.74)	3	1-4	1	1.97	-2.38
49	89 (16.0)	313 (56.2)	114 (20.5)	41 (7.4)	2.19 (.79)	2	1-4	1	5.24	.51
50	219 (39.3)	271 (48.7)	47 (8.4)	20 (3.6)	1.76 (.75)	2	1-4	1	8.92	4.26
51	5 (.9)	23 (4.1)	89 (16.0)	440 (79.0)	3.74 (.57)	4	1-4	0	-22.76	27.07
52	56 (10.1)	360 (64.6)	124 (22.3)	17 (3.1)	2.18 (.64)	2	1-4	1	4.85	3.53
53	51 (9.2)	257 (64.1)	88 (15.8)	61 (11.0)	2.29 (.78)	2	1-4	1	8.12	1.89
54	109 (19.6)	360 (64.7)	58 (10.4)	30 (5.4)	2.02 (.72)	2	1-4	0	8.20	6.39
55	4 (.7)	75 (13.5)	251 (45.0)	227 (40.8)	3.26 (.71)	3	1-4	1	-5.28	-2.05
56	47 (8.4)	137 (24.6)	182 (32.7)	191 (34.3)	2.93 (.96)	3	1-4	1	-4.27	-4.10
57	30 (5.4)	155 (27.8)	228 (40.9)	144 (25.9)	2.87 (.86)	3	1-4	2	-2.60	-3.36
58	100 (18.0)	266 (47.8)	125 (22.4)	66 (11.8)	2.28 (.89)	2	1-4	1	3.99	-2.49

59	8 (1.4)	115 (20.6)	261 (46.9)	173 (31.1)	3.08 (.75)	3	1-4	1	-3.14	-2.98
60	26 (4.7)	134 (24.1)	204 (36.7)	193 (34.6)	3.01 (.88)	3	1-4	1	-4.20	-3.59

Em relação ao poder discriminativo dos itens, e tomando o critério fixado como ponto de corte o valor de .30, os itens 1, 3, 5, 6, 11, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 33, 35, 37, 39, 42, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54 e 58 não atingem este valor. Os restantes itens apresentam valores que oscilam entre .31 (itens 36 e 56) e .47 (item 29).

Em termos de consistência interna dos itens, o instrumento apresenta um alpha de Cronbach de .845. Por sua vez, e analisando o valor do alpha quando o item é eliminado, observa-se que a exclusão dos itens 28 e 50 faz aumentar o índice global do coeficiente alpha para .851 e .850, respectivamente, enquanto que a exclusão dos itens 17 e 29 faz diminuir o índice global do coeficiente *alpha* para .838.

Na tabela 5 são apresentados os resultados de consistência e validade interna de cada um dos itens do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.

Tabela 5 - Resultados de consistência e validade interna nos itens Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.

Item	RTIC	Alpha de Cronbach se item eliminado
1	.214	.843
2	.341	.841
3	.263	.843
4	.332	.841
5	.247	.843
6	.024	.848
7	.456	.839
8	.376	.840
9	.462	.839
10	.388	.840
11	.285	.842
12	.365	.841
13	.444	.839
14	.282	.842
15	.106	.846
16	.337	.841
17	.461	.838
18	.380	.841
19	.448	.839
20	.100	.845
21	.022	.847
22	.396	.840

23	.175	.844
24	.221	.843
25	.349	.841
26	-.015	.848
27	.299	.842
28	-.141	.851
29	.474	.838
30	.435	.840
31	.422	.839
32	.386	.840
33	.239	.843
34	.471	.839
35	.011	.847
36	.313	.842
37	-.118	.849
38	.426	.839
39	.226	.843
40	.435	.839
41	.405	.840
42	.209	.844
43	.457	.839
44	.459	.839
45	.108	.846
46	.182	.844
47	.356	.841
48	.435	.839
49	.089	.846
50	-.115	.850
51	.170	.844
52	.158	.844
53	-.095	.849
54	.051	.846
55	.375	.840
56	.313	.842
57	.327	.841
58	.048	.847
59	.370	.840
60	.400	.840

Tendo em consideração o fraco poder discriminativo dos itens anteriormente apresentados, todos eles foram eliminados antes de se prosseguir com a realização da análise fatorial exploratória, por se considerar que estes colocavam em causa a homogeneidade da escala (Candeias, Rebelo, Silva, & Cartaxo, 2011) – itens 1, 3, 5, 6, 11, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 33, 35, 37, 39, 42, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54 e 58.

Análise fatorial exploratória

O estudo de validade do constructo foi baseado na análise fatorial exploratória, usando o método de rotação *varimax*, e sem especificação de fatores, considerando os itens da prova anteriormente mencionados. Para o efeito, foram considerados os fatores com valores próprios superiores a 1 e as saturações fatoriais superiores .32. Nesta primeira solução fatorial, constituída por 33 itens, foram encontrados sete fatores que contribuem para explicar 54.91% da variância. Contudo, a interpretação dos fatores revelou-se pouco coerente com a versão original do autor, e com a versão dos estudos de Candeias e colaboradores (2008). Os resultados da análise fatorial exploratória podem ser encontrados na tabela 6.

Tabela 6 - Resultados da análise fatorial exploratória do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On: rotação *varimax*, sem especificação de fatores

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	h ²
30	.714	.145	.012	-.035	.131	.194	-.047	.589
44	.681	.058	.101	.255	-.117	-.081	.178	.595
34	.657	.063	.141	.194	.076	.030	-.057	.504
22	.651	.151	.110	-.238	.160	.172	.035	.572
38	.635	.055	.155	.086	.043	-.001	.092	.447
48	.625	.190	.073	.004	-.018	.059	.130	.453
12	.528	-.037	.027	.122	-.009	.147	.120	.331
16	.478	.032	.101	-.094	.298	.204	-.043	.381
25	.453	-.059	.033	.345	.170	-.133	.162	.402
13	.411	.307	.131	-.044	.238	.315	-.054	.441
60	.113	.843	.108	-.006	.063	.014	.019	.739
56	.081	.832	.136	-.062	-.064	.009	-.038	.727
40	.094	.780	.073	.154	.093	.174	.013	.685
47	.063	.752	.034	.125	.022	.107	.107	.610
9	.161	.602	.127	.198	.040	.322	-.017	.549
43	.109	.074	.809	.089	.024	.143	.126	.716
17	.157	.151	.764	.139	.126	.012	.049	.670
31	.114	.075	.758	.148	.152	.064	-.017	.642
7	.150	.153	.692	.077	.145	.090	.050	.563
8	.030	.119	.178	.655	.153	.216	-.155	.570

36	.081	-.011	.058	.615	.144	-.038	.140	.430
41	.089	.305	.220	.448	-.034	.103	.210	.406
4	-.014	.422	.031	.438	-.156	.356	.102	.532
32	.127	.299	.177	.421	-.006	.002	.283	.394
18	.131	.054	.194	.401	.301	.314	-.143	.428
2	.124	.010	.121	.125	.719	.029	.104	.575
10	.125	.084	.206	.121	.698	-.026	.199	.606
29	.249	.348	.082	.072	.133	.681	.037	.677
19	.213	.335	.074	.172	.042	.648	-.030	.615
27	.079	-.071	.302	.028	-.218	.505	.307	.500
55	.044	-.023	.121	.168	.433	.043	.676	.691
59	.109	-.092	.124	.163	.441	.016	.641	.667
57	.290	.233	-.006	-.032	-.051	.052	.516	.412

A figura 2 apresenta o scree plot da análise fatorial exploratória

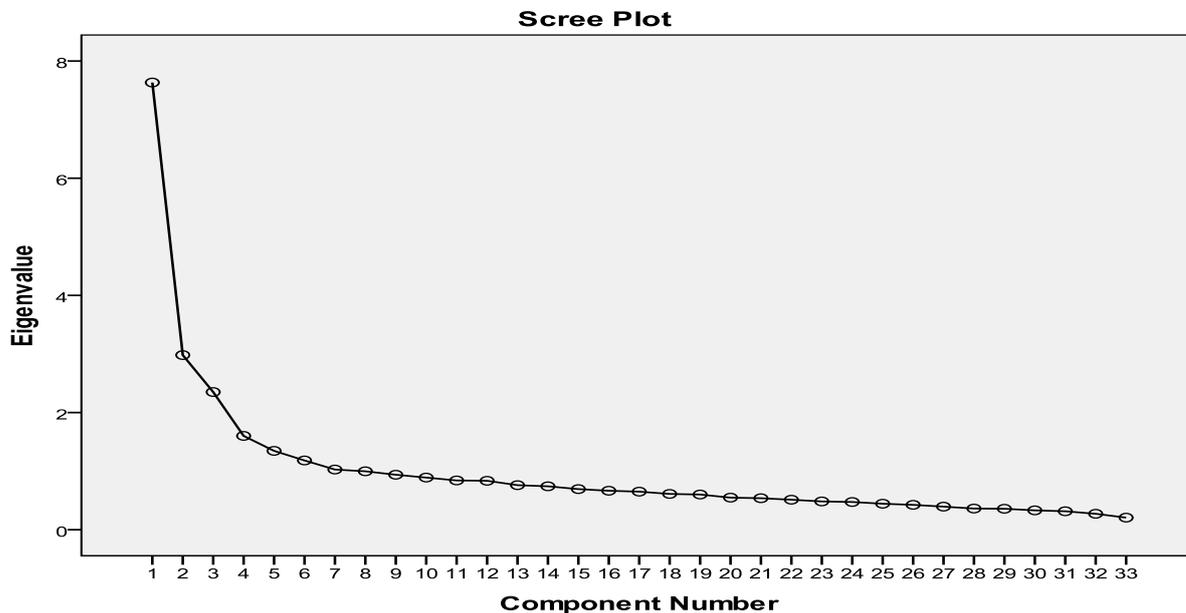


Figura 2 - Scree plot da análise fatorial exploratória

Assim, optámos por realizar novamente uma análise fatorial exploratória, com rotação *varimax*, *forçando* a cinco fatores, numa tentativa de aproximação à estrutura original do autor.

Tabela 7 - Resultados da análise fatorial exploratória do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On: rotação *varimax*, com especificação de cinco fatores

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	h^2
60	.828	.094	.092	.069	-.014	.708
56	.813	.057	.117	-.064	-.052	.685
40	.790	.097	.077	.069	.184	.677
47	.750	.058	.013	.083	.155	.598
9	.637	.187	.149	-.018	.282	.544
29	.469	.356	.164	-.026	.284	.455
19	.440	.306	.148	-.113	.370	.458
30	.175	.736	.049	.026	.003	.576
22	.192	.683	.143	.078	-.184	.564
44	.013	.637	.038	.090	.240	.473
34	.047	.637	.143	.056	.168	.459
48	.188	.620	.052	.065	.036	.428
38	.041	.617	.134	.115	.080	.420
12	-.022	.540	.021	.054	.174	.326
16	.081	.517	.160	.142	-.068	.324
13	.366	.458	.192	.074	.024	.386
25	-.100	.413	-.006	.311	.261	.345
57	.243	.301	-.077	.263	.050	.228
43	.090	.113	.789	.111	.158	.681
31	.076	.103	.757	.145	.149	.632
17	.140	.135	.744	.179	.134	.642
7	.162	.148	.688	.162	.099	.558
27	.018	.161	.299	-.082	.275	.198
55	.007	.072	.071	.749	.183	.605
59	-.067	.133	.076	.740	.163	.602
10	.101	.135	.231	.673	.022	.535
2	.040	.145	.172	.614	.030	.430
8	.121	.027	.207	.067	.639	.471
4	.450	.011	.020	-.075	.558	.520
36	-.047	.047	.022	.290	.546	.388

41	.291	.073	.171	.154	.478	.372
32	.270	.098	.111	.239	.420	.328
18	.097	.164	.259	.127	.419	.295
Valor Próprio	7.633	2.981	2.350	1.601	1.346	
% Variância Explicada Acumulada	23.130	32.164	39.286	44.139	48.218	

Nesta nova análise fatorial exploratória, e usando novamente como critério valores próprios superiores a 1 e saturações fatoriais superiores .32, chegamos a uma solução de 31 itens. Os itens 27 e 57 foram excluídos por não apresentarem saturações fatoriais superiores ao limiar de .32 em nenhum dos fatores. Nesta solução fatorial os testes da matriz de intercorrelação (KMO=.886) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2=6279.392$; gl=528; $p < .000$) apresentaram índices adequados (Maroco & Garcia-Marques, 2006). As saturações (>.32) obtidas sugerem a existência de cinco componentes fatoriais explicando no seu conjunto 48.22% da variância dos itens (Tabela 7). O fator 1 engloba os itens 60, 56, 40, 47, 9, 29, 19 e 4. O fator 2 abrange os itens 30, 22, 44, 34, 48, 38, 12, 16, 13 e 25. O fator 3 é constituído pelos itens 43, 31, 17 e 7. O fator 4 é composto pelos itens 55, 5, 10 e 2. E, o fator 5 engloba os itens 8, 4, 36, 41, 32 e 18. A figura 3 apresenta o Scree plot da análise fatorial exploratória forçada a 5 fatores

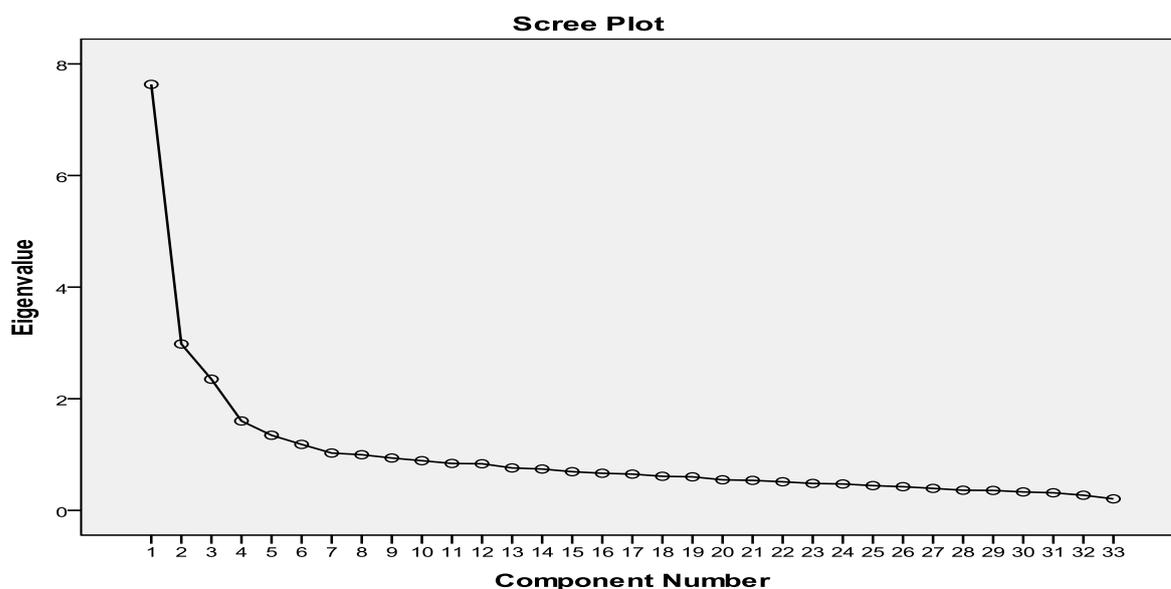


Figura 3 - Scree plot da análise fatorial exploratória forçada a 5 fatores

2.2.2 Resultados do Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade

Os valores de média e de desvio-padrão das respostas ao questionário Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007), considerando a amostra de alunos do 8º ano de escolaridade, apresentam-se na tabela 8.

Tabela 8 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados do one sample t test considerando a amostra global

Dimensões de IE	N	Ponto médio	M	DP	Min - Max	t(556)	p
Adaptabilidade	557	20	21.54	3.75	10 – 32	9.685	.000
Intrapessoal	557	22.5	31.51	3.37	11 – 36	63.130	.000
Interpessoal	557	10	9.64	2.18	4 – 16	-3.901	.000
Humor Geral	557	12.5	15.67	3.39	5 – 20	22.068	.000
Gestão do Stress	557	5	3.94	1.18	2 – 8	-21.237	.000

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos no questionário de inteligência emocional oscilam entre os valores mais elevados, alcançados na dimensão Intrapessoal (M=31.51; DP=3.37) e mais reduzidos, alcançados na dimensão Gestão do Stress (M=3.94; DP=1.18).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada subescala indica resultados acima do ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas subescalas Interpessoal e Gestão do Stress.

Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas. Neste sentido, os participantes apresentam níveis de Adaptabilidade ($t(556)= 9.685$, $p=.000$) e de Intrapessoal ($t(556)=63.130$, $p=.000$) superiores à média da população em geral, e níveis de Interpessoal ($t(556)=-3.901$, $p=.000$), Humor Geral ($t(556)=22.068$, $p=.000$), e Gestão do Stress ($t(556)= -21.237$, $p=.000$) inferiores à média da população em geral.

2.2.3 Resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função do sexo

Analisaram-se as diferentes dimensões Adaptabilidade, Intrapessoal, Interpessoal, Humor Geral e Gestão do Stress, que caracterizam a inteligência emocional em função da

variável sexo. Para o efeito foram considerados os seus valores de média e de desvio-padrão, tanto para as raparigas, como para os rapazes. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 9.

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, no questionário de inteligência emocional, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Intrapessoal (M=32.65; DP=2.63) e Gestão do Stress (M=3.96; DP=1.16) para as raparigas e as dimensões Intrapessoal (M=30.28; DP=3.64) e Gestão do Stress (M=3.92; DP=1.20), para os rapazes. As raparigas obtêm resultados médios superiores aos rapazes nas dimensões Intrapessoal e Gestão do Stress, e inferiores em todas as restantes dimensões.

Uma análise dos resultados obtidos pelas raparigas em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio indica que as raparigas obtiveram resultados acima do ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas subescalas Interpessoal, e Gestão do Stress. Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(288)=6.266$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(288)=65.657$, $p=.000$; Interpessoal: $t(288)=-3.395$, $p=.000$; Humor Geral: $t(288)=10.749$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(288)=-15.235$, $p=.000$).

Uma análise dos resultados obtidos pelos rapazes em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio indica que os rapazes obtiveram um padrão de resultados semelhante ao das raparigas, isto é, resultados acima do ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas subescalas Interpessoal e Gestão do Stress. Os resultados do one sample t-test indicam que as diferenças anteriormente apontadas são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(267)=7.413$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(267)=34.982$, $p=.000$; Interpessoal: $t(267)=-2.100$, $p=.037$; Humor Geral: $t(267)=23.690$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(267)=-14.776$, $p=.000$).

A análise das diferenças entre os resultados das raparigas e dos rapazes para cada uma das dimensões foi efetuada através de um t-teste para amostras independentes. Constatou-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativas. Uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Intrapessoal ($t=8.837$; $p < .05$) é favorável às raparigas, e a outra diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Humor Geral ($t=-6.717$; $p < .05$) é favorável aos rapazes.

Tabela 9 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados do one sample t test e do T-teste para amostras independentes considerando a variável sexo

Dimensões de IE	Ponto médio	Sexo						One sample t-test		One sample t-test		Diferenças entre raparigas e rapazes	
		Raparigas			Rapazes			raparigas		rapazes			
		N	M	DP	N	M	DP	t (288)	p	t (267)	p	t	p
Adaptabilidade	20	289	21.30	3.53	268	21.80	3.97	6.266	.000	7.413	.000	-1.552	.121
Intrapessoal	22.5	289	32.65	2.63	268	30.28	3.64	65.657	.000	34.982	.000	8.837	.000
Interpessoal	10	289	9.57	2.18	268	9.72	2.19	-3.396	.000	-2.100	.037	-.832	.406
Humor Geral	12.5	289	14.78	3.60	268	16.63	2.86	10.749	.000	23.690	.000	-6.717	.000
Gestão do Stress	5	289	3.96	1.16	268	3.92	1.20	-15.235	.000	-14.776	.000	.445	.657

2.2.4 Resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função da idade

A tabela 10 apresenta os resultados médios obtidos no Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007), medido através das dimensões Adaptabilidade, Intrapessoal, Interpessoal, Humor Geral e Gestão do Stress, em função da idade. Os resultados em termos de média e desvio-padrão são apresentados para a amostra dos alunos das idades dos 11 aos 13 anos e dos 14 aos 15 anos.

Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, no questionário de inteligência emocional, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Intrapessoal ($M=31.60$; $DP=3.33$) e Gestão do Stress ($M=3.90$; $DP=1.14$) para o grupo 1 e as dimensões Intrapessoal ($M=31.27$; $DP=3.54$) e Gestão do Stress ($M=4.04$; $DP=1.27$), para o grupo 2. O grupo 1 alcançou resultados médios superiores ao grupo 2 nas dimensões Adaptabilidade e Intrapessoal, e inferiores nas três restantes dimensões (Interpessoal, Humor Geral e Gestão de Stress).

O grupo 1 obteve resultados superiores ao ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas subescalas Interpessoal, e Gestão do Stress. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(406)= 9.602$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(406)= 55.538$, $p=.000$; Interpessoal: $t(406)=-3.395$, $p=.001$; Humor Geral: $t(406)=18.790$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(406)=-19.398$, $p=.000$).

O padrão de resultados obtido pelo grupo 2 é bastante semelhante, com resultados superiores ao ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, abaixo do ponto médio nas restantes subescalas. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(149)= 2.957$, $p=.004$; Intrapessoal: $t(149)= 30.387$, $p=.000$; Humor Geral: $t(149)=11.541$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(149)=-9.245$, $p=.000$), com exceção da dimensão Interpessoal ($t(2149)=-1.915$, $p=.057$).

Tal como apresentado na tabela 5, a análise das diferenças entre os resultados obtidos por ambos os grupos aponta para a existência de uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Adaptabilidade ($t=2.409$; $p <.05$), favorável aos alunos mais novos, isto é, ao grupo de idades dos 11 aos 13 anos ($M=21.77$; $DP=3.72$).

Tabela 10 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes resultados do one sample t - test e do T-teste para amostras independentes considerando a variável idade

Dimensões de IE	Ponto médio	Idade						One sample t-test		One sample t-test		Diferenças entre grupo 1 e grupo 2	
		Grupo1: 11 - 13			Grupo 2: 14 - 15			Grupo1		Grupo2		grupo 1 e grupo 2	
		N	M	DP	N	M	DP	t (406)	p	t (149)	P	t	p
Adaptabilidade	20	407	21.77	3.72	150	20.91	3.78	9.602	.000	2.957	.004	2.409	.016
Intrapessoal	22.5	407	31.60	3.30	150	31.27	3.54	55.538	.000	30.387	.000	1.014	.311
Interpessoal	10	407	9.63	2.22	150	9.68	2.07	-3.395	.001	-1.915	.057	-.242	.809
Humor Geral	12.5	407	15.63	3.37	150	15.77	3.47	18.790	.000	11.541	.000	-.408	.684
Gestão do Stress	5	407	3.90	1.14	150	4.04	1.27	-19.398	.000	-9.245	.000	-1.193	.233

2.2.5 Resultados do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on (Candeias & Rebocho, 2007) em alunos do 8º ano de escolaridade: estudo das diferenças em função da região

A tabela 11 apresenta os resultados médios obtidos nas dimensões de Adaptabilidade, Intrapessoal, Interpessoal, Humor Geral e Gestão do Stress, do Questionário de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007), em função da região do país. Os resultados, em termos de média e desvio-padrão, são apresentados para a amostra dos alunos das três regiões do país: norte, centro e sul.

Os valores obtidos no questionário oscilam entre os mais elevados, alcançados na dimensão Intrapessoal para qualquer região do país (Norte: M=32.02; DP=2.92; Centro: M=31.47; DP=2.93; e Sul: M=1.27; DP=4.09) e os mais baixos, alcançados na dimensão Gestão do Stress para qualquer região do país (Norte: M=3.88; DP=1.22; Centro: M=4.01; DP=1.06; e Sul: M=4.00; DP=1.17).

O grupo de participantes do Norte obteve resultados superiores ao ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas subescalas Interpessoal, Humor Geral e Gestão do Stress. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(294)=7.467$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(294)=56.009$, $p=.000$; Interpessoal: $t(294)=-2.436$, $p=.015$; Humor Geral: $t(294)=15.852$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(294)=-15.735$, $p=.000$).

O grupo de participantes do Centro obteve resultados superiores ao ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas subescalas restantes. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(93)=4.063$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(93)=29.674$, $p=.000$; Humor Geral: $t(93)=8.838$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(93)=-9.035$, $p=.000$), à exceção da dimensão Interpessoal ($t(93)=-.184$, $p=.854$).

Finalmente, o grupo de participantes do Sul obteve o mesmo padrão de resultados já anteriormente mencionado para os restantes dois grupos, com resultados superiores ao ponto médio nas subescalas Adaptabilidade, Intrapessoal, e Humor Geral, e abaixo do ponto médio nas três subescalas restantes. Os resultados do one sample t-test indicam que estas diferenças são estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(167)=4.657$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(167)=25.762$, $p=.000$; Interpessoal: $t(167)=-3.898$, $p=.000$; Humor Geral: $t(167)=12.526$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(167)=-11.093$, $p=.000$).

Importa ainda salientar que, tal como apresentado na tabela 6, se verifica a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os três grupos regionais, ao nível da dimensão Intrapessoal ($F=9.294$; $p < .05$), favorável à região norte ($M=32.02$; $DP=2.92$), em comparação com a região centro ($M=31.47$; $DP=2.93$) e a região sul ($M=30.64$; $DP=4.09$) do país.

Tabela 11 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de inteligência emocional dos jovens adolescentes e resultados da ANOVA considerando a variável localização geográfica

Dimensões de IE	Ponto médio	Região									One sample t-test Norte		One sample t-test Centro		One sample t-test Sul		Diferenças entre norte, centro e sul	
		Norte			Centro			Sul			t (294)	p	t (93)	P	t (167)	p	F	p
		N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP								
Adaptabilidade	20	295	21.71	3.93	94	21.49	3.54	168	21.27	3.54	7.467	.000	4.063	.000	4.657	.000	.741	.477
Intrapessoal	22.5	295	32.02	2.92	94	31.47	2.93	168	30.64	4.09	56.009	.000	29.674	.000	25.762	.000	9.294	.000
Interpessoal	10	295	9.69	2.22	94	9.96	2.25	168	9.38	2.06	-2.436	.015	-.184	.854	-3.898	.000	2.250	.106
Humor Geral	12.5	295	15.67	3.43	94	15.68	3.49	168	15.67	3.28	15.852	.000	8.838	.000	12.526	.000	.001	.999
Gestão Stress	5	295	3.88	1.22	94	4.01	1.06	168	4.00	1.17	-15.735	.000	-9.035	.000	-11.093	.000	.713	.491

2.3 Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como principal finalidade caracterizar os níveis de inteligência emocional em alunos portugueses, do 8º ano de escolaridade, e analisar diferenças nos resultados em função do sexo, idade e localização geográfica. Para além disso, apresentou-se um estudo prévio acerca das qualidades psicométricas do instrumento de avaliação da inteligência emocional – Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.

Os resultados do estudo descritivo do instrumento indicam problemas ao nível da normalidade de alguns itens, nomeadamente no que concerne aos índices de assimetria. Esta situação comprova-se através das respostas dos participantes que optam quase sempre pelos pontos mais elevados (3 e 4) da escala de *Likert*. Esta situação parece evidenciar que estes participantes tiveram a preocupação de transmitir uma imagem positiva acerca si mesmos. Verifica-se ainda um fraco poder discriminativo de alguns itens, o que inclusivamente motivou à sua eliminação antes da realização da análise fatorial exploratória. Em contrapartida, os níveis de consistência interna da globalidade dos itens foram bastante adequados.

No que diz respeito à análise fatorial exploratória, o primeiro estudo realizado encontrou uma solução fatorial constituída por 33 itens, organizados em sete fatores e que explicam aproximadamente 55% da variância dos itens. Dada a sua incoerência quer à versão original de Bar-On quer à versão portuguesa de Candeias, Rebelo, Silva e Cartaxo (2011), foi realizado um segundo estudo forçando a cinco fatores. Neste estudo, foi encontrada uma solução fatorial constituída por 31 itens e que explicam aproximadamente 50% da variância dos itens. Dos cinco fatores encontrados, conseguimos identificar claramente os fatores Humor Geral, Adaptabilidade e Interpessoal, sendo que os restantes dois fatores integram itens que não correspondem nem à dimensão Intrapessoal nem à dimensão Gestão do Stress. Dada a discrepância encontrada entre esta solução fatorial e a versão portuguesa de Candeias e colaboradores, optamos por realizar o estudo de caracterização e diferenças da inteligência emocional com base na versão previamente existente, dada a amostra ter sido mais heterogénea. Tendo em linha de conta o supra referido, concluímos que a nossa hipótese 1 não se verificou.

Contudo, e tendo em consideração, de acordo com a literatura, que não existe uma grande tradição na construção ou adaptação com validação de instrumentos no que respeita à avaliação psicológica em Portugal. (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011), estes resultados tornam-se muito importantes. Sendo a inteligência emocional uma área tão recente, torna-se necessário defini-la e operacionaliza-la, construindo ou adaptando instrumentos de

medida de IE adaptados às características e temperamentos de cada país. Tendo em conta que houve uma adaptação do Inventário de Inteligência Emocional de Bar-On, para crianças e jovens adolescentes portugueses, realizada por Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011), considerámos oportuno avançar para mais investigações nesta área. De facto, o modelo dos autores assemelha-se à estrutura do modelo original de Bar-On. A prova apresentada, numa versão única para crianças e adolescentes, apresenta-se como uma opção válida para avaliar as capacidades emocionais de crianças e adolescentes. Assim, esta prova pode consistir num dos instrumentos a incluir no processo de avaliação psicológica de crianças e jovens, com vista ao seu desenvolvimento e/ou formação.

No que diz respeito à caracterização dos resultados obtidos pelos participantes nas dimensões de IE, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o ponto médio da escala e os valores médios dos participantes em todas as dimensões consideradas. Os resultados dos participantes são sempre mais elevados em comparação com o ponto médio nas dimensões Adaptabilidade, Intrapessoal e Humor Geral. No que concerne à adaptabilidade, podemos afirmar que os alunos possuem capacidades para serem mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerarem mudanças e aptos para encontrarem caminhos positivos nas negociações com problemas diários. Os resultados demonstraram que os participantes beneficiam de uma boa capacidade de adaptação das emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos face a diferentes situações. Quanto à dimensão Intrapessoal, verificámos que os alunos compreendem bem as suas próprias emoções, conseguem expressar e comunicar os seus sentimentos ou necessidades aos outros. Os participantes demonstraram, através dos resultados obtidos, que conhecem bem a forma como se sentem, pensam e se comportam habitualmente em determinadas situações. Conhecer-se a si mesmo requiere uma consciência geral das emoções, uma boa capacidade para as distinguir, descrevê-las e entendê-las. Em relação ao Humor Geral, podemos afirmar que os participantes são pessoas otimistas, possuem uma perspetiva positiva diante situações adversas e são, normalmente, companhias agradáveis.

Por outro lado, os resultados dos participantes são sempre mais baixos em comparação com o ponto médio nas dimensões Interpessoal e Gestão do Stress. No que concerne à dimensão Interpessoal, podemos afirmar que estes alunos se percebem como possuindo uma reduzida capacidade de escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos dos outros. Relativamente à capacidade de Gestão do Stress, segundo os dados obtidos, podemos afirmar que estes alunos não parecem ser muito tolerantes em relação ao stress, nem possuem um

grande controlo de impulsos. A competência de Gestão do Stress é uma característica de indivíduos calmos que desenvolvem atividades sobre pressão com bons resultados.

Esta situação verifica-se para a amostra global, para o grupo das raparigas e dos rapazes, para o grupo dos alunos mais novos e o grupo dos alunos mais velhos e para os grupos dos alunos do norte, centro e sul do país. Verificam-se exceções em dois grupos, no grupo dos alunos mais velhos e no grupo dos alunos da região centro que não se diferenciam do ponto médio na dimensão Interpessoal. Esta dimensão implica a capacidade para estar consciente das emoções, sentimentos e necessidades dos outros, estabelecer e manter relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias. Assim, estes alunos conseguem desenvolver boas interações com outros indivíduos, percebem as emoções nos outros e têm capacidade para gerirem as emoções dos outros nas trocas sociais.

No que diz respeito às diferenças entre grupos, foram encontradas duas diferenças estatisticamente significativas considerando a variável sexo, nomeadamente na dimensão Intrapessoal a favor das raparigas, e na dimensão Humor Geral a favor dos rapazes. Tendo em conta que a dimensão Intrapessoal evidencia valores superiores nas raparigas, podemos concluir, que as raparigas se percebem como possuindo mais capacidades para trabalhar aspetos internos de si mesmas, para aceder a sentimentos, discriminá-los e classificá-los em códigos que guiem o seu próprio comportamento. De acordo com os resultados obtidos, as raparigas têm mais competência para reconhecerem e processarem informação emocional e para perceberem em que medida isto pode afetar os pensamentos e o comportamento. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Alumran e Punamaki (2008) que relatam que as raparigas apresentam maiores habilidades interpessoais que os rapazes. Da mesma forma, Ciarrochi e colaboradores (2001) encontraram resultados que apontam as raparigas como sendo mais aptas a perceber, regular e utilizar as emoções, para construir relacionamentos.

No entanto, a dimensão Humor Geral demonstra valores superiores nos rapazes, o que indica que os rapazes se percebem como possuindo maior positividade, isto é, um sentido de perspetiva positiva diante de situações desfavoráveis. Segundo os resultados obtidos, podemos, ainda, dizer que os rapazes mostram ser mais felizes e mais otimistas, em comparação com as raparigas. Deste modo, a nossa hipótese 2.1, apenas se verificou parcialmente: algumas dimensões constaram-se diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas (e.g., Intrapessoal), mas em outras dimensões obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas a favor dos rapazes (e.g., Humor Geral). Estes resultados vão de encontro aos estudos de Naghavi e Redzuan (2011).

Os resultados obtidos, relativamente à variável sexo, parecem assim ir de encontro às incongruências encontradas na literatura a este respeito. Estudos tais como os de Petrides e Furnham (2003) e Ahmad, Bangash, e Khan (2009) referem que os homens têm uma inteligência emocional superior às mulheres. Outros estudos (Ciarrochi, Chan & Bajar, 2001; Day & Carroll, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Palmer, Monach, Gignac, & Stough, 2003; Singh, 2002; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2004; Wing & Love, 2001) revelam que as mulheres têm maior inteligência emocional que os homens.

Assim sendo, parece que a IE não respeita a sexo. Homens e mulheres são emocionalmente inteligentes de formas distintas. Por um lado, as mulheres são mais conscientes de suas emoções, mostram mais a empatia, e são mais hábeis do ponto de vista interpessoal. Por outro lado, os homens, são mais auto confiantes, otimistas e adaptáveis e, lidam melhor com o stress (Naghavi & Redzuan, 2011). Do nosso ponto de vista, parece-nos que o mais importante não é identificar quem é mais ou menos inteligente do ponto de vista emocional (raparigas ou rapazes), mas sim perceber com que dimensões da inteligência emocional se identificam mais as raparigas e com que dimensões se identificam mais os rapazes, ou seja, compreender a forma como cada um percebe a vida, de modo a poder intervir de forma diferenciada.

No que diz respeito à idade foram encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor do grupo de alunos mais novos na dimensão Adaptabilidade. Este resultado infirma a nossa hipótese 2.2 e, indica que os alunos mais novos se consideram mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerar mudanças e encontrarem caminhos positivos para a resolução dos problemas do dia-a-dia. Estes alunos possuem uma maior capacidade na resolução de problemas, em comparação com o grupo de alunos mais velhos. Estes resultados são contrários aos dos estudos realizados por Bar-On (2000, 2005) que verificou, também, que os grupos de pessoas com mais idade obtêm pontuações mais elevadas na maioria das escalas do EQ-i, comparativamente com os grupos de pessoas mais jovens. Contudo, são congruentes com os estudos de Fariselli, Ghini, e Freedman (2008) que revelam que a relação entre a IE e idade é muito leve, o que significa que enquanto uma ligeira maioria das pessoas mais velhas apresentam valores mais elevados de IE, existem muitos jovens com valores mais elevados na IE do que os seus colegas mais velhos. O que chama atenção para a importância de se olhar para os jovens como uma importante fonte de capital humano.

Em relação à localização geográfica foram encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos do norte do país na dimensão Intrapessoal, o que confirma a nossa hipótese 2.3. Tal como referido anteriormente, a inteligência intrapessoal refere-se a

aspectos internos de uma pessoa, quer isto dizer que os alunos da região norte do país consideram ter acesso ao sentimento da própria vida, à identificação das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções, e talvez rotulá-las e utilizá-las como uma forma de entender e orientar o próprio comportamento. Os resultados deste estudo indicam-nos que os alunos do norte demonstram possuírem mais autoconsciência emocional, assertividade, autoconsideração, autorrealização e independência, comparativamente aos alunos da região centro e sul do país.

2.4 Conclusão

Apresentamos um estudo sobre a Inteligência Emocional com alunos do 8º ano de escolaridade. Neste ponto do trabalho serão apresentadas as conclusões principais sobre o mesmo, salientando algumas implicações para a intervenção, bem como limitações do presente estudo e propostas de investigações futuras.

A Inteligência Emocional tem vindo a ser alvo de um estudo intensivo, ao longo dos últimos anos, no domínio da psicologia, e em particular dos contextos educativos (e.g., Gonçalves, 2006; Neta, García & Gargallo, 2008; Perdomo, Pérez-Olmos & Pinilla, 2011) e profissionais (e.g., Almeida & Sobral, 2005; Barros, 2011; Justino & Santos, 2010).

Vários investigadores têm mostrado bastante interesse em desenvolver pesquisas acerca da inteligência emocional, uma vez que existem evidências de que as pessoas que conseguem gerir melhor as próprias emoções, são aquelas que têm mais facilidade em obterem maiores sucessos ao longo da vida, tanto a nível pessoal e académico, como a nível profissional, e tendem a apresentar níveis mais elevados de qualidade, bem-estar e satisfação com a vida. Podemos afirmar, que numa época em que nos deparamos com um baixo nível de emprego, onde existe cada vez mais competitividade e onde a tecnologia assume um papel fundamental, o desenvolvimento da inteligência emocional aparece como uma alternativa auspiciosa para aumentar o potencial de empregabilidade, se não do próprio indivíduo, pelo menos das futuras gerações (Pinto, Taveira, Candeias & Mota, 2012).

Pessoas com altos níveis de inteligência emocional têm tendência a conhecer-se bem e a compreenderem melhor as emoções alheias, o que consiste num marco importante no que toca à adaptação social e emocional, ao integrar um papel essencial no estabelecimento, gestão e qualidade das relações interpessoais, sendo, por isso, mais afáveis, estáveis, resilientes, otimistas e felizes, e tendendo a exibir uma autoestima mais elevada.

O desenvolvimento de estudos empíricos, que se têm vindo a verificar ao longo do tempo, sobre os efeitos da inteligência emocional na qualidade de vida, no sucesso profissional, académico, ocupacional, na saúde, assim como na qualidade dos relacionamentos social e marital, têm assumido uma grande importância para que se perceba a forma como os indivíduos conseguem atingir o sucesso, o bem-estar e a felicidade. A inteligência emocional tem sido muito associada a elevada coesão e desempenho em grupos, envolvendo elevados níveis de interação social, como no sector dos serviços. Deparamo-nos, também, com associações positivas entre elevados níveis de inteligência emocional e de satisfação laboral e desempenho profissional, assim como, verificamos, através de estudos

consultados, a existência de uma associação positiva entre inteligência emocional e personalidade e inteligência emocional e assertividade.

Atualmente, um dos aspetos mais importantes da controvérsia acerca da inteligência emocional, envolve o seu contributo para a predição do sucesso escolar e profissional. Com o intuito de que no futuro, os estudantes sejam pessoas emocional e profissionalmente bem preparados e bem-sucedidos, torna-se relevante que logo desde cedo, mesmo antes da escolha profissional e da entrada no mundo do trabalho, se perceba as implicações da inteligência emocional nestes indivíduos. Por isso, cada vez mais se torna pertinente o desenvolvimento de estudos nesta área da Psicologia. O estudo aqui apresentado constitui mais um passo importante na avaliação da Inteligência Emocional, sobretudo porque permitiu fazer o estudo psicométrico de um instrumento, bem como analisar resultados diferenciais dos sujeitos.

Os resultados do nosso estudo colocam um repto aos profissionais de psicologia, que desenvolvem a sua ação em estudos e projetos no âmbito da psicologia vocacional, uma vez que a inteligência emocional deve ser aproveitada desde o início da carreira, levando em consideração a inteligência emocional, na exploração vocacional dos alunos e na orientação profissional dos indivíduos que já fazem parte do mundo organizacional. Nos dias de hoje, os jovens são forçados a refletir no que é mais importante para si, numa sociedade global suportada pela informação tecnológica e pela interconexão entre diferentes domínios da vida. Neste contexto, a inteligência emocional é um processo psicológico fundamental no desenvolvimento dos jovens. Sabe-se da literatura que as pessoas emocionalmente inteligentes levam vantagem por assimilarem com maior facilidade as regras que regem para o sucesso na estratégia organizacional, o que torna a IE a ser um elemento importante a considerar nas intervenções vocacionais. Atualmente, as empresas podem competir entre si, no que respeita à tecnologia graças à globalização e ao aumento da competitividade. Contudo, o que marcará a diferença e delineará o caminho da empresa serão os profissionais bem preparados emocionalmente e motivados que dela fazem parte e que nela atuam. As intervenções tendo por base a IE tornam-se ainda mais pertinentes, quando averiguamos que os avanços tecnológicos minimizam a interação social e que, por exemplo, trabalhadores expatriados podem necessitar de inteligência emocional para enfrentarem as transições.

Para além das questões que nos parecem especialmente relevantes para a prática das intervenções pensamos que é importante referir algumas das limitações desta investigação.

Em primeiro lugar, precisamos tecer algumas considerações em torno dos problemas relacionados com o método de seleção da amostra. O facto de se tratar de uma amostra de conveniência, e de apenas alunos do 8º ano de escolaridade, constitui uma limitação à

generalização dos resultados obtidos. Outra dificuldade está relacionada com o fato de o instrumento de medida ser de autorrelato, e deste modo estar sujeito a erros de interpretação e a fatores de desejabilidade social. O facto de os dados terem sido recolhidos apenas num único momento, também pode constituir uma outra limitação deste estudo. As respostas dadas pelos participantes em estudos transversais, como acontece na presente investigação, podem ser influenciadas pelo seu estado emocional no momento da aplicação, impedindo que deem a sua verdadeira opinião sobre os aspetos abordados.

Por último, apesar de esta escala apresentar boas características métricas do ponto de vista da análise fatorial, sugere-se, para futuros estudos, o recurso a outras técnicas para análise da validade, nomeadamente: validade convergente, divergente e preditiva. Considera-se importante o desenvolvimento de novas investigações, de forma a validar e confirmar os resultados obtidos. Espera-se que novos trabalhos possam, assim, contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do instrumento apresentado. Neste sentido, recomenda-se a realização de mais estudos sobre a temática.

De modo a minimizar os enviesamentos das respostas dos sujeitos, propomos, ainda que, em investigações futuras, se proceda à aplicação do mesmo questionário em diferentes momentos, tendo por base um estudo longitudinal, de forma a considerar as mudanças dos indivíduos ao longo do tempo. Sugere-se, também, a replicação deste estudo junto de um grupo alunos com características escolares distintas.

Em jeito de conclusão, destacamos a pertinência do conceito de inteligência emocional ser assumido com um vasto significado, integrando a capacidade do indivíduo se compreender a si e aos outros, de se auto expressar, de se relacionar com outros, de lidar com emoções fortes, de se adaptar à mudança e de resolver problemas de natureza social e pessoal.

O aprofundamento do tema desta dissertação, a Inteligência Emocional em alunos do 8ºano: diferenças em função de variáveis sociodemográficas, contribuiu para a ampliação e o para o desenvolvimento de uma melhor compreensão deste domínio da Psicologia e, possivelmente, irá despertar o interesse de novas e diferentes pesquisas acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125 (2), 209-219.
- Acosta, O. R. & Jimenez, B. E. B. (2011). Inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos internos de pregrado. *Educational Medicine*, 14 (1), 49-55.
- Afolabi, A. O., Awosola, R. K. & Omole, O. S. (2010). Influence of Emotional Intelligence and Gender on Job Performance and Job satisfaction among Nigerian policeman. *Current Research Journal of Social Sciences*, 2 (3), 147-154.
- Afonso, M. J. (2007). *Paradigmas diferencial e sistémico de investigação da inteligência humana: perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ahmad, Bangash, H. & Khan, S. A. (2009). Emotional Intelligence And Gender Differences. *Sarhad J. Agric.*, 25, 1.
- Aki, O. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal Applied Science*, 6 (1), 66-70.
- Almeida, F. J. R. & Sobral, F. J. B. A. (2005). Emoções, Inteligência e Negociação: Um Estudo Empírico sobre a Percepção dos Gerentes Portugueses. *RAC*, 9 (4), 09-30.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alumran, J. I. A. & Punamaki, R. L. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, & Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, 6 (1), 104-119.
- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams: *Academy of Management Journal*, 39 (1), 123-148.
- Ângelo, I. S. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação-Formação Pessoal e Social. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Aremu, O. A. (2005). A confluence of credentialing, career experience, self-efficacy, emotional intelligence, and motivation on the career commitment on young police in Ibadan, Nigeria. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 28 (4), 609-618.

- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotions in the workplace: A reappraisal. *Human relations*, 48 (2), 97-125.
- Aslan, S., Ozata, M. & Mete, M. (2008). The investigation of the effects of group emotional intelligence in team effectiveness. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3 (2), 104-115.
- Bachman, J., Stein, S., Campbel, K. & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 8 (3), 176-182.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, L. & Deane, P. F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 569-586.
- Barchard, K. A. (2000). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academia success?*. Thesis doctoral. University of British Columbia, Vancouver: 320420.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000a). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2000b). Inteligência Social e Emocional: insights do Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & Parker, J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. São Paulo: Artmed Editora, SA.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-On, R., Handley, R. & Fund, S. (2005). The impact of emotional intelligence on performance. In V. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence*, (pp. 3-20).
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2002). *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barrett, F. L. & Salovey, P. (2002). *The Wisdom in Feeling: psychological Processes in Emotional intelligence*. New York: Guilford Press.
- Barrick, M. R., Stewart, G. L. & Neubert, M. J. (1998). Relating member ability and personality to work team processes and team effectiveness. *Journal of applied psychology*, 83 (3), 377-391.

- Barros, S. B. (2011). *Inteligência Emocional, Confiança do Empregado na Organização e Bem-Estar no Trabalho: Um Estudo com Executivos*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Saúde. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Bastos, C. (2008). *Inteligência emocional, liderança e desempenho – Qual a relação?: Um caso na administração pública local*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Beigi, M. & Shirmohammadi, M. (2011). Effects of an emotional intelligence training program on service quality of bank branches. *Managing Service Quality*, 21 (5), 552-567.
- Berry, C. M., Page, R. C., Sackett, P. R. (2007). Effects of self- deceptive enhancement on personality - job performance relationships. *International Journal of Selection and Assessment*, 15 (1), 94-109.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & Glenn, G. (2006). Measuring Emotional Intelligence: Paradigmatic Diversity and Common Ground. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 27-50). New York: Psychology Press.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (in press). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and individual differences*.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Warner, R. M. & Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 97-212.
- Braga, I. C. M. (2010). *Inteligência Emocional na Liderança das Organizações. INESC em revista. Instituto de Ensino Superior Cenecista*, 8 (9), ISBN 1678-7293.
- Branco, V. R. A. M. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de Doutorado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139-144.
- Cabral, R. M. A. (2011). *A inteligência emocional e a ética no sucesso organizacional*.

- Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Campione, J. C., Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of human intelligence* (pp. 392-492). New York: Cambridge University Press.
- Candeias, A. & Rebocho, A. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A., Rebelo, Silva, J., N. Cartaxo, A. (2011). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQ-i: YV) – Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica – XV Conferência Internacional Avaliação: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (8), 788-813.
- Carmeli, A., Halevey- Yithzak, M. & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological well-being. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (1), 66-78.
- Carvalho, V. M. C. (2011). *Inteligência Social em Alunos do 8º ano: Implicações para o Questionamento Ético dos Projectos de Vida*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Chan, D. & Schmitt, N. (2002). Situational judgment and job performance. *Human Performance*, 15, 233–254.
- Chaudry, A. A. & Usman, A. (2011). An investigation of the relationship between employees' emotional intelligence and performance. *African Journal of Business Management*, 5 (9), 356-362.
- Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology: New Orleans, LA.
- Chiva, R. & Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37 (6), 680-701.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A & Caputi, P., (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences* 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the

- relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *Britannic Journal Guiding Counseling*. 34 (2), 231-243
- Cobêro, C., Primi, R. & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional e o desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BRP-5 e 16PF. *Páideia*, 16 (35), 337-348.
- Coelho, R. (2009). *Inteligência emocional e motivação para a liderança: estudo numa amostra de Cabos da G.N.R.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Inteligência emocional na empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campus, Lda.
- Costa, G. M. A. (2009). *Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros*. Dissertação de Mestrado. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Costa, A. & Faria, L. (2009). A Inteligência emocional no contexto de enfermagem: estudo exploratório com o questionário de competência emocional (QCE). *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Coté, S. & Miners, T. H. C. (2006). Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, A. & Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 5ª ed. Lisboa: Editora RH.
- Damásio, A. R. (2005). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, 24ª ed. (Dora Vicente e Georgina Segurado (trad.)). Mem Martins: Publicações Europa América. (Obra original publicada em 1994).
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1443–1458.
- Deeter-Schmelz, D. R. & Sozka, J. Z. (2003). Developing effective salespeople: Exploring the link between emotional intelligence and sales performance. *International Journal of Organizational Analysis*, 11 (3), 211-220.
- Douglas, C., Frink, D. D. & Ferris, G. R. (2003). Emotional Intelligence as a moderator of conscientiousness-performance relationship. *Paper presented at the 18th annual Conference of the society for Industrial and organizational Psychology*: Orlando, FL.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. (2008). Emotional

- intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60 (1), 10-17.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal Managerial Psychology*, 15 (4), 341-372.
- Dulewicz, V., Higgs, M. & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content, construct and criterion-related validity. *Journal Managerial Psychology*, 18 (5), 406-420.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Ermer, E., Kahn, R. E., Salovey, P., & Kiehl, K. A. (2012). Emotional intelligence in incarcerated men with psychopathic traits. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., (in press). Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?. En *Libro de actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La IE, una brújula para el Siglo XXI*, Granada: 146-157.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado em 17 de Junho de 2012 em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fariselli, L., Ghini, M. & Freedman, J. (2008). Age and Emotional Intelligence. *Sixseconds: The Emotional Intelligence Network*.
- Fernández-Berrocal, P. Alcalde; Ramos, N., (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students., *Bulletin of Kharkov State University No. 439. "Personality and transformational Processes in the Society"*. *Psychological and pedagogical problems of the education* 1-2, 119123.
- Fitness, J. (2006). The emotionally intelligent marriage. In J. Ciarrochi, P. J. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. (pp. 129-139). New York: Psychological Press.
- Flores, M. M. T. (2006). *La Inteligencia Emocional de Directivos de Centros de Investigación y la Productividad. Casos de Estudio*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto Politécnico Nacional. Tese de Doutoramento em Ciências com Especialidade em Ciências Administrativas. México: Instituto Politécnico Nacional. Escola Superior de Comércio e Administração.

- Flores, M. M. T. & Tovar, L. A. R. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Flores-Mendonza, C. E., Nascimento, E. & Castilho, A. V. (2002). A Crítica Desinformada aos Testes de Inteligência. *Estudos de Psicologia*, 19 (2), 17-36.
- Foo, D. M., Tan, H. H. & Aik, C. V. (2004). Emotional Intelligence and negotiation: the tension between creating and claiming value. *The International Journal of Conflict Management*, 15 (4), 411-429.
- Fortes D'Andrea, F. (1996). *Desenvolvimento da personalidade: Enfoque psicodinâmico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Franco, M. G. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Freitas, F. A. & Noronha, A. P. P. (2006). Inteligência Emocional e Avaliação de Alunos e Supervisores: Evidências de Validade. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8 (1), 77-93.
- Fulmer, S. I. & Barry, B. (2004). The smart negotiator: cognitive ability and emotional intelligence in negotiation. *International Journal of Conflict Management*, 15 (3), 245-272.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and its Development*. New York: MacMillan.
- Garber, J. & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and deregulation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estrutura da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ghoniem, A., ElKhouly, S., Mohsen, G. & Ibrahim, M. (2011). Impact of Emotional Intelligence and Gender on Job Satisfaction among Egyptian Government Sector Employees. *Current Research Journal of Social Sciences*, 3 (1), 22-27.
- Ghuman, U. (2011). Building a model of group emotional intelligence. *Team Performance Management*, 17 (7/8), 418-439.
- Godinho, F. M. R. L. M. (2007). *A inteligência emocional na actividade da enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1996). How knowledge workers vote, *Science*, 26, 47-75.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates, Lda.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates, Lda.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (Obra original publicada em 1995).
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, M. O. S. M. (2006). *A Inteligência Emocional em Jovens Estudantes do 12º Ano de Escolaridade. Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86–96.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hedlund, J. & Sternberg, J. R. (2000). Inteligências em excesso? Integrando as inteligências social, emocional e prática. In R. Bar-On & Parker, A. D. J. (Eds.) *Manual de inteligência emocional* (pp.110-131). Porto alegre: Artmed Editora.
- Higgs, M. (2004). A study of the relationship between emotional intelligence and performance in UK call centers. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (4), 442-454.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley: Universidade da Califórnia Press.
- Hong, Y., Catano, V. & Liao, H. (2010). Leader emergence: the role of emotional intelligence and motivation to lead. *Leadership & Organization Development Journal*, 32 (4), 320-343.
- Ilarda, E. & Findlay, M. B. (2006). Emotional intelligence and a propensity to be a team player. *E-Journal of Applied psychology: Emotional intelligence*, 2 (2), 19-29.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52 (6), 1122-1131.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Emotion*, 44 (6), 615-639.
- Jamshidi, S., Bagherzadeh, E. & Nikoo, H. (2010). *Studying of relationship between emotional intelligence and employees performance: case study Bandar Abbas customs in Iran*. Recuperado de: http://www.internationalconference.com.my/proceeding/icber2010_proceeding/PAPE

- Jones, G. R. & George, J. M. (1998). The experience and the evolution of trust: implications for cooperation and teamwork. *Academy of management review*, 23 (3), 531-546.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, M. N., Härtel, J. E. C. & Hooper, S. G. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195–214.
- Jordan, P. J. & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional Intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17, 195-218.
- Jorfi, H., Jorfi, S. & Moghadam, K. S. (2010). Impact of Emotional Intelligence on Performance of Employees. *Postmodern Openings*, 4 (1), 63-74.
- Jr. O'Boyle, H. E., Humphrey, H.R., Pollack., M. J., Hawyer, H. T. & Story, A. P. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-811.
- Justino, S. & Santos, J. (2010). Inteligência Emocional, Conflito Trabalho-Família/Família-Trabalho e Satisfação com a Vida. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Kerkoski, M. J. (2008). *Prática Desportiva e Inteligência Emocional – Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências de Inteligência Emocional*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança-Área de Educação Física, Lazer e Recreação. Braga: Universidade do Minho.
- Kernbach, S. & Schutte, N. S. (2005). The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction. *Journal Service Marketing*, 19 (7), 438-444.
- Khalili, A. (2011). Examining the Relevance of Emotional Intelligence and Organizational Commitment among Employees of Small and Medium Enterprise in Private Sector. *International Journal of Business and Management*, 6 (12), 1-15.
- Khosravi, G. B., Manafi, M., Hojabri, R., Farhadi, F. & Ghesmi, R. (2011). The Impact of Emotional Intelligence towards the Effectiveness of Delegation: A Study in Banking Industry in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (18), 1-7.
- Klein, A. M. (2011). *Projectos de Vida e Escola: A percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projectos de vida*. Dissertação de Doutorado em Psicologia e Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Koman, S. E. & Wolf, B. S. (2008). Emotional intelligence: competencies in the team and

- team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27 (1), 55-75.
- Kong, T. D. & Bottom, P. W. (2010). *Emotional Intelligence, negotiation outcome and negotiation behavior*. Presented at the 2010 Academy of Management Annual Meeting: Montreal, Canada.
- Krishnakumar, S. (2008). *The role of emotional Intelligence and job emotional requirements in job attitudes and behavior*. Tese de Doutorado. USA: Instituto Politécnico de Virgínia.
- Kunnanatt, T. J. (2008). Emotional intelligence: theory and description. A competency model for interpersonal effectiveness. *Career Development International*, 13 (7), 614-629.
- Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal Social Psychology*, 142, 133-143.
- Landa, J. M. A. & López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: An Overview. *Psychology*, 1, 50-58.
- Lane, R. D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.E., Walker, P.A. & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
- Langhorn, S. (2004). How emotional intelligence can improve management performance. *International Journal of Contemporary Hospital Management.*, 16 (4), 220-230.
- Lavratti, C. & Bastos, A. G. (2010). Dificuldades na mensuração da inteligência em crianças em situação de risco: um estudo de caso. *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 09.
- Law, K. S., Wong, C. S. & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- Leary, M. M., Reilly, D. M. & Brown, W. F. (2009). A study of personality preferences and emotional intelligence. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (5) 421-434.
- Lerner, J. S. & Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146-159.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal Developmental Educational*, 26 (3), 28-34.

- Lizeretti, N. P. (2009). *Tratamiento de los Trastornos de Ansiedad: Diseño y Evaluación de una Intervención Grupal basada en la Inteligencia Emocional*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Barcelona: Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia, Ciências da Educação e do Desporto. Universidade Ramon Llull.
- Lodge, D. & Mills, J. (2006). Affect, emotional intelligence and librarian-user interaction. *Library review*, 55 (9), 587-597.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18 (1), 132-138.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- 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.
- Luskin, F., Aberman, R. & DeLorenzo, A. (2005). The training of emotional competences in financial service advisors. *Issues in Emotional Intelligence*. Recuperado de www.eiconsortium.org.
- Lyons, J.B. & Schneider, R. T. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personnel Individual Differences*, 39 (4): 693-703.
- MacCann, C. & Roberts, R. D. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, 450-551.
- Magnus, M. J., Viswesvaran, C., Deshpande, P. S. & Joseph, J. (2010). Emotional Intelligence, Individual Ethicality, and Perceptions that Unethical Behavior Facilitates Success. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (1), 35-45.
- Mahesh, S. V. & Kasturi, A. (2006). Improving call center agent performance: A UK-India study based on the agents point of view. *International Journal of Service Industry Management*, 17 (2), 136-157.
- Maldonado, V. & Extremera N. (2000). La prevención del consumo de drogas en el medio escolar. *Ponencia presentada en el IX Jornadas Provinciales de Drogodpendencias*, Málaga.

- Martin, D. & Boeck, K. (2004). *EQ: Que és Inteligencia Emocional*. 2ª ed. Madrid: Editorial EDAF.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mauthner, R. E. E. (2006). *Inteligência emocional: percepções de liderança e desempenho. Algo a acrescentar?*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134.
- Mayer, J. D. (2006). A New Field Guide to Emotional Intelligence In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 3-26). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000b). Selecting a Measure of Emotional Intelligence. In R. Bar-On, & J. Parker (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & 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., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. Parker (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, D. J., Salovey, P. & Caruso, R. D. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15 (3), 297-315.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mishra, S. P. & Mahapatra, K. A. (2010). Relevance of Emotional Intelligence for effective job performance: An empirical study. *Vikalpa*, 35 (1), 53-61.
- Monteiro, N. L. P. (2009). *Inteligência Emocional: Validação de Construto do MSCEIT numa Amostra Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Motowidlo, S. L. & Van Scotter, R. J. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Munguía, O. L. (2008). *La Inteligencia Emocional y las Estrategias de Aprendizaje como Predictores del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lima – Perú: Universidade Nacional Maior de San Marcos. Faculdade de Psicologia.
- Muniz, M. & Primi, R. (2007). Inteligência emocional e desempenho em policiais militares: validade de critério do MSCEIT. *Aletheia*, 25, 66-81.
- Naem, H., Saif, I. M. & Khalil, W. (2008). Emotional Intelligence and its impact on service quality- empirical evidence from the Pakistani banking sector. *International Business & Economics Research Journal*, 7 (12), 1-8.
- Naghavi, F. & Redzuan, M. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4), 555-561.
- Nascimento, S. H. (2006). *As Relações entre Inteligência Emocional e Bem-Estar no Trabalho*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Nasser, Z., Chisti, H. S., Rahman, F. & Jumani. B. N. (2011). Impact of Emotional

- Intelligence on Team Performance in Higher Education Institutes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 30-46.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J. et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Neta, N. F. A., García, E. G. & Gargallo, I. S. (2008). A Inteligência Emocional no Âmbito Académico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicol. Argum.*, 26 (52), 11-22.
- Neuman, G. A., Wagner, S. A. & Christiansen, N. D. (1999). The relationship between work-team personality composition and the job performance of teams. *Group and Organization management*, 24 (1), 28-45.
- Ngah, R., Jusoff, K. & Rahman, A. Z. (2009). Emotional Intelligence of Malaysian Academia towards Work Performance. *International Education Studies*, 2 (2), 103-112.
- Novas, P. F., Garcia, M. S. J., Ortiz, C.J. & Jimenez, M. P. (2011). Inteligencia emocional, celos, tendencia al abuso y estrategias de resolución de conflicto en la pareja. *Escritos de Psicología*, 4 (1), 34-43.
- Nwokah, G. N. & Ahiahzu, I. A. (2009). Emotional Intelligence and marketing effectiveness. *Marketing Intelligence & Planning*. 27 (7), 864-881.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal Occupational Medical Environment Health*, 18 (2), 167-175.
- Othman, K. A., Daud, M. A. & Kassim, R. S. R. (2011). The Moderating Effect of Neuroticism on the Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (6), 801-813.
- Palmer, B. R., Monacha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1211.
- Perdomo, D. M. C., Pérez-Olmos, I. & Pinilla, M.I. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de los colegios de Bogotá. *Rev. Colombiana de Psiquiatria*, 40 (1).
- Pérsico, L. (2005) — *Inteligencia Emocional: Técnicas de Aprendizaje*. 1ª ed. Madrid: Editorial Libsa. *Personality*, 9, 185-211.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (2), 552-569.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., Candeias, A., Araújo, A. & Mota, A. (2012). Social competence in career: a longitudinal study with portuguese adolescents. In *Proceedings of INTED2012 Conference* (pp.6703-6709) Valência. ISBN: 978-84-615-5563-5.
- Portas, N. S. S. (2011). *A inteligência emocional e o desempenho Laboral*. Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE.
- Prentice, C. & King, B. (2011). The Influence of Emotional Intelligence on the Service Performance of Casino Frontline Employees. *Tourism and Hospitality Research*, 11 (1), 49-66.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J. M. C. & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Queiroz, C. M. & Neri, L. A. (2005). Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-idade e na Velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 292-299.
- Quoidbach, J. & Hansenne, M. (2009). The Impact of Trait Emotional Intelligence on Nursing Team Performance and Cohesiveness. *Journal of Professional Nursing*, 25 (1), 23-29.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12 (1), 23-37.
- Ramo, G. L., Saris, E. W. & Boyatzis, E. R. (2009). The impact of social and emotional competences on effectiveness of Spanish executives. *Journal of Management development*, 28 (9), 771-793.
- Ramos, A. L., Junior, N. A., Evangelista, A. A., Junior, S. B. & Alonso, V. L. C. (2011). Inteligência Emocional dos Gestores de Pequenas e Médias Empresas. *VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*.
- Rapisarda, B. A. (2002). The impact of emotional intelligence on work team cohesiveness and

- performance. *International Journal Organizational Analysis*, 10 (4), 363-379.
- Ravichandran, K., Arasu, R. & Kumar, A. (2011). The Impact of Emotional Intelligence on Employee Work Engagement Behavior: An Empirical Study. *International Journal of Business and Management*, 6 (11), 1-13.
- Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología/Interamericana*, 39 (1), 23-38.
- Richardson, M. S. (2000). A new perspective for counselors: From career ideologies to empowerment through work and relationships practices. In: A. Collin and R. A. Young, Editors, *The future of career*, Cambridge University Press, New York, (pp. 197-211).
- Riggio E. R. & Reichard, J. R. (2008). The emotional and the social intelligences of effective leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 169-185.
- Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E. F. & Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: Um Constructo Científico. *Paidéia*, 12 (23), 77-92.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Rooy, V. L. D. & Viswesvaran. C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Rosette, D. & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership Organizational Development Journal*, 26 (5), 388-399.
- Rothmann, S. & Coetzer, P. E. (2003). The Big Personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29 (1), 68-74.
- Rozell, E. J., Pettijohn C. E. & Parker, R. S. (2006). Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in salespeople. *Journal Marketing Theory and Practice*, 14 (2), 113-124.
- Rubin, M. M., (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlation study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Doctoral thesis, Immaculate College, Immaculate. PA.
- Saklofske, D., Austin, E., Mastoras, S., Beaton, L. & Osborne, S. (2011). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and

- academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*. Disponível em: [10.1016/j.lindif.2011.02.010](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010).
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood.
- Salovey, P., Woolery, A. & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology, 2, Interpersonal processes* (pp. 279-307). Oxford, UK: Blackwell.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale, *Psychology and Health*, 17, 611 – 627.
- Santos, E. (2005). *Estilos de liderança transformacional, transaccional e padrões de inteligência emocional na gestão dos enfermeiros hospitalares*. Lisboa: Faculdade de Economia da Universidade de Lisboa.
- Sardo, S. (2004). Learning to display emotional intelligence. *Business Strategic Review*, 15 (1), 14-17.
- Sawyer, O. O., Srivivas, S. & Wang, S. (2009). Call center employee personality factors and service performance. *Journal Service Marketing*. 23 (5), 301-317.
- Schmidt, F. L. & Hunter, E. J. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- 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.
- Scott, S. G. & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 580-607.
- Serrat, O. (2009). *Understanding and Developing Emotional Intelligence*. Knowledge Solutions. Asian Development Bank.
- Shahzad, K., Sarmad, M., Abbas, M. & Khan. A. M. (2011). Impact of Emotional Intelligence (EI) on employee's performance in telecom sector of Pakistan. *African Journal of Business Management*, 5 (4), 1225-1231.

- Shapiro, L. E. (2002). *La inteligencia emocional de los Niños: Una Guia para Padres e Maestros*. 4ª ed. Bilbao: Grafo.
- Sierra, J. J. V. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tese de Doutoramento. Salamanca: Faculdade de Psicologia – Universidade de Salamanca.
- Silva, M. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Singh, D. 2002. *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. New Delhi: Sage Publications.
- Siqueira, M. M. M., Barbosa, N. C. & Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 143-152.
- Slaff, N. C. (2011). The emotional intelligence of college and university presidents: an exploratory study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (11), 1-10.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford Press.
- Spearman, C. (1904). General intelligence: objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-193.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1045.
- Sternberg, R. J. & Salter, W. (1982). Conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 3-28). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1993). Inteligência prática e conhecimento tácito. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 7-34.
- Stys, Y. & Brown, L. S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for corrections. *Research Report*, 15, 1-76.
- Sorin Suciuc, Petcu, D., Gherhes, V. (2010) Emotional Intelligence and Leadership. *Annals, Economic Science Series*, 16, 549 – 556.
- Sue-Chan, C. & Latham, G. P. (2004). The situational interview as a predictor of academic and team performance: A study of the mediating effects of cognitive ability and emotional intelligence. *International Journal Selection Assessment*, 12 (4), 312-320.

- Suliman, A. M. & Al-Shaikh, F. N. (2007). Emotional intelligence at work: Links to conflict and innovation. *Employee Relations*, 29 (2), 208-220.
- Sun, T. & Shin, H. (2005). Creativity, job performance and their correlates: A comparison between nonprofit and profit-driven organizations. *International Journal Nonprofit Voluntary Sector Marketing*, 10, 203-211.
- Sy, T., Tram S. & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal Vocational Behavior*, 68, 461-473.
- Teixeira, S. S. P. (2008). *Inteligência emocional e a satisfação com a vida*. Monografia de final de licenciatura. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Thorndike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 27, 231-233.
- Thorndike, R., L. & Stein, S. (1937). An Evaluation of the Attempts to Measure Social Intelligence. *The Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trinidad, D. R. & Johnson, C. A., (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Ugwu, I. L. (2011). Emotional and General Intelligence: Characteristics, Meeting Points and Missing Links. *Asian Social Science*, 7 (7), 137-140.
- Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolau, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of managerial Psychology*, 19 (2), 88-110.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence test scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Van Scotter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and affective commitment. *Human Resource Management Review*, 10 (1), 1-17.
- Veríssimo, R. (2003). Inteligência Emocional: da Alexitimia ao Controlo Emocional. Serviço de Psicologia Médica. *Acta Médica Portuguesa*, 16, 407-411.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Weiss, M. H. & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of

- the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research In Organizational Behavior*, 18 (1), 1-74.
- Welch, J. (2003). The best teams are emotionally literate. *Industrial Commercial Training*, 35 (4), 168-170.
- Wing, E. & Love, G. D. (2001). *Elective Affinities and Uninvited Agonies: Mapping Emotions With Significant Others Onto Health. Emotion, Social Relationships and Health Series in Affective Sci.* New York: Oxford Univ. Press.
- Wong, C. & Law, K. S. (2002). The effects of a leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wong, C. S., Law, S. K. & Wong, M. P. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 21, 535-559.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11.
- Young, M. & Dulewicz, V. (2009). A study into leadership and management competencies predicting superior performance in the British Royal Navy. *Journal of Management Development*, 28 (9), 794-820.
- Zampetakis, A. L., Kafetsios, K., Bouranta, N. Dewett, T., & Moustakis. S. V. (2009). On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial attitudes an intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15 (6), 595-618.