



Instituto Superior de Línguas e Administração

**Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e
Secundário:
Diferenças em função do ano escolar e do
momento de avaliação**

Neide Patrícia Jorge Gaspar Martinho

**Leiria
2013**



Instituto Superior de Línguas e Administração

**Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e
Secundário:
Diferenças em função do ano escolar e do momento de
avaliação**

Neide Patrícia Jorge Gaspar Martinho

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

Leiria

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Joana Carneiro Pinto e coorientação da Professora Doutora Liliana Faria, 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: Neide Patrícia Jorge Gaspar Martinho

Endereço Eletrónico: gaspar.neide@gmail.com **Telefone:** 917342329

Número do Cartão de Cidadão: 12331101

Título da Tese de Mestrado: Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em Função do Ano Escolar e do Momento de Avaliação

Orientadora: Professora Doutora Joana Carneiro Pinto

Coorientadora: Professora Doutora Liliana Faria

Ano de Conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Psicologia Social e Organizacional

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

ISLA, junho de 2013

Assinatura: _____

Agradecimentos

O facto de estar a elaborar este texto é sinónimo de que algo bastante importante na minha vida está para acontecer, ou seja, o concretizar de um objetivo que nem sempre foi fácil mas que felizmente e graças a todos os que me acompanharam foi possível. A conclusão desta etapa, a que me propus, não seria possível sem a colaboração de várias pessoas e vários organismos a quem devo um sincero e especial agradecimento.

Ao ISLA Leiria que me permitiu elaborar este trabalho de Mestrado com rigor, informação precisa e material adequado, permitiu que a base do meu conhecimento fosse crescendo e ganhando estrutura ao longo dos anos em que frequentei a Licenciatura e agora o Mestrado, a todos os colaboradores do ISLA de Leiria, desde a Secretaria passando pelos Professores e nunca esquecendo as Senhoras da Biblioteca, que permitiram que eu chegasse onde cheguei, um muito obrigado.

Um especial, dedicado, sentido e bastante profundo agradecimento à orientadora Professora Doutora Joana Carneiro Pinto e à coorientadora Professora Doutora Liliana Faria que foram dos profissionais mais dedicados na sua área que conheci até hoje, nada do que apresento neste projeto faria sentido sem a sua colaboração, é admirável a inteligência, o conhecimento, o espírito de entre ajuda e a simplicidade destas duas Senhoras, com as quais tive o maior orgulho em trabalhar. Obrigado pela paciência e por nunca terem desistido de mim.

À Doutora Maria do Céu Taveira pela cedência dos dados do projeto de investigação “Carreira e cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida”, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia e Programa Compete (PTDC/CPE-CDED/09896/2008).

Ao coordenador de Mestrado Doutor José Magalhães por toda a sua disponibilidade, sabedoria e simpatia ao longo deste percurso.

À Ana Rute Magalhães, um muito muito obrigado por toda força, motivação, persistência, conselhos e por tudo o que só uma Grande Mulher e uma Grande Amiga pode e sabe fazer.

A toda a minha Família um obrigado do tamanho do mundo, em particular ao meu marido, Paulo Martinho, por toda a paciência, apoio e ajuda, para que eu pudesse realizar este projeto. À minha filhota pelo tempo que não pude passar com ela para que pudesse concluir este trabalho, espero que compreendas Vitória. À minha irmã, Micaela

Gaspar, simplesmente por ser a pessoa que é, à qual eu diria que chamar irmã é muito pouco, obrigado maninha.

Muito obrigado a todos por fazerem parte da minha vida, este trabalho é para Vocês.

Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação

Resumo

Esta investigação tem como objetivo principal caracterizar e descrever a inteligência social em alunos do ensino básico e secundário, e analisar diferenças em função do momento de avaliação (tempo 1 e tempo 2) e do ano de escolaridade (8º, 10º e 11º anos). A amostra foi constituída por 1095 alunos, 552 (50.4%) raparigas e 543 (49.6%) rapazes, com idades entre os 11 e os 23 anos ($M=14.78$; $DP=1.86$). Estes alunos encontram-se a frequentar o 8º (49.5%), 10º (26.9%) e 11º anos de escolaridade (23.6%), em escolas do Norte, Centro e Sul de Portugal. A inteligência social foi avaliada através da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS, Candeias, 2007), constituída por 3 situações-estímulo, de cariz interpessoal, que ilustram situações reais da vida quotidiana dos jovens. Os resultados foram calculados através de estatísticas descritivas, bem como, de estatísticas inferenciais, através da, aplicação do t-teste para amostra emparelhadas e para amostras independentes e da análise de variância (ANOVA), considerando todos os índices da PCIS. Os resultados obtidos indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas quando se comparam os resultados de cada ano escolar, no T1 e no T2, com o respetivo ponto médio da escala. Verifica-se ainda, a nível intragrupal, diferenças estatisticamente significativas entre T1 e T2 na Resolução de Problemas e na Autoconfiança em todos os anos de escolaridade, no sentido de uma melhoria. Também a nível intergrupar se registam diferenças estatisticamente significativas, quer considerando o T1, quer considerando o T2, com melhores resultados globais para o 8º ano de escolaridade. Retiram-se conclusões e implicações para a investigação e intervenção na inteligência social em jovens, em particular considerando a sua pertinência para a aquisição de competências de carreira.

Palavras-Chave: Inteligência social, ensino básico e secundário, momento de avaliação.

Social intelligence in basic and secondary students: differences according to the school grade and the assessment moment

Abstract

This research aims to characterize and describe social intelligence in basic and secondary students, and to analyze differences depending on the assessment moment (time 1 and time 2) and the school grade (8th, 10th and 11th grades). Sample consisted of 1095 students, 552 (50.4%) girls and 543 (49.6%) boys, aged between 11 and 23 (M=14.78; SD=1.86). These students are attending the 8th (49.5%), 10th (26.9%) and 11th grades (23.6%), in schools at the North, Central and Southern Portugal. Social intelligence was assessed using the Cognitive Test of Social Intelligence (PCIS, Candeias, 2007), consisting of 3-stimulus situations, interpersonal-oriented, which illustrate real situations of everyday life of young people. Results were calculated using descriptive statistics, as well as inferential statistics through the application of the t-test for paired sample and also for independent samples, and the analysis of variance (ANOVA), considering all indices of PCIS. Results indicate the existence of statistically significant differences when comparing the results of each school grade, in T1 and T2, with the respective mean score of the scale. At an intragroup level, statistically significant differences were found, between T1 and T2, in Problems resolution and Self-reliance indices in all school grades, towards improvement. Also at an intergroup level, statistically significant differences were found, either considering the T1 or T2, with better overall results for the 8th grade. Conclusions and implications are drawn for research and intervention in social intelligence in young people, in particular considering its relevance to the acquisition of skills career.

Key-words: Social intelligence, basic and secondary education, assessment moment.

Índice Geral

Agradecimentos.....	viii
Resumo.....	ix
Abstract.....	x
Índice de Tabelas.....	xiv
 INTRODUÇÃO.....	 2
Capítulo 1. Enquadramento teórico.....	4
1.1. Inteligência.....	4
1.1.1 Inteligência: uma introdução.....	4
1.1.2 Modelos de Inteligência.....	6
1.1.2.1 Psicométricos.....	6
1.1.2.2 Desenvolvimentais.....	9
1.1.2.3 Cognitivistas.....	12
1.1.3 Instrumentos de avaliação de inteligência.....	15
1.2. Inteligência Social.....	19
1.2.1. Inteligência social: uma introdução.....	19
1.2.2. Modelos de inteligência social.....	22
1.2.3. Instrumentos de avaliação da inteligência social.....	28
1.2.4. Investigação em inteligência social em contexto escolar e organizacional.....	30
 Capítulo 2. Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação	
2.1. Método	34
2.1.1. Objetivos do Estudo.....	34
2.1.2. Questões e hipóteses de Investigação.....	34
2.1.3. Participantes.....	35
2.1.4. Instrumentos.....	36
2.1.5. Procedimento.....	37
2.1.6. Análises.....	37
2.2. Resultados	38
2.2.1. Caracterização da inteligência social em alunos do ensino básico e secundário.....	38

2.2.2. Estudo das diferenças por ano de escolaridade, em função do momento de avaliação (intragrupo).....	47
2.2.3. Estudo das diferenças entre anos de escolaridade, em função do momento de avaliação (intergrupo).....	51
2.3. Discussão dos Resultados.....	54
2.4 Conclusão.....	57
Referências bibliográficas.....	59

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	35
Tabela 2 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 8º Ano escolaridade, no tempo 1 de avaliação.....	39
Tabela 3 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 8º Ano escolaridade, no tempo 2 de avaliação.....	40
Tabela 4 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 10º Ano escolaridade, no tempo 1 de avaliação.....	42
Tabela 5 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 10º Ano escolaridade, no tempo 2 de avaliação.....	43
Tabela 6 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 11º Ano escolaridade, no tempo 1 de avaliação.....	45
Tabela 7 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 11º Ano escolaridade, no tempo 2 de avaliação.....	46
Tabela 8 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 8º ano de escolaridade, em função do tempo de avaliação.....	48
Tabela 9 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 10º ano de escolaridade, em função do tempo de avaliação.....	49
Tabela 10 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 11º ano de escolaridade, em função do tempo de avaliação.....	51
Tabela 11 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, no tempo 1 de avaliação.....	52
Tabela 12 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, no tempo 2 de avaliação.....	53

INTRODUÇÃO

A inteligência está na base da nossa história. É através desta função cognitiva que, enquanto seres humanos, nos envolvemos em acontecimentos, vivências e experiências, desenvolvendo pensamentos e desempenhando comportamentos com um cariz mais ou menos adequado face às diferentes situações sociais e interpessoais. Na maioria das vezes não nos apercebemos de que somos movidos pela nossa própria inteligência, mas ela é uma condição crucial para assegurar a nossa sobrevivência e adaptação eficazes, num mundo cada vez mais exigente, e com características imprevisíveis e dinâmicas (Calom 2002, citado em Mendoza & Calom, 2008, p. 59).

Vários cientistas associam a inteligência a uma grande diversidade de fenómenos. A título de exemplo, num estudo desenvolvido por Calom (2002, citado em Mendoza & Calom, 2008) é referida a ligação entre a inteligência e variáveis como o desempenho, a realização, e o sucesso, em diferentes domínios de vida, tais como, académico, profissional, emocional, social, e também de saúde e bem-estar geral.

Segundo vários autores, a inteligência por si só não engloba todos os atos ou acontecimentos., podendo ser dividida e organizada em várias categorias. É neste contexto que surge a inteligência social, enquanto conceito bastante antigo, mas que nunca manteve qualquer lugar de destaque na sociedade até Thorndike (1920) ter desenvolvido uma definição para este constructo. Anos mais tarde a teoria de inteligência social desenvolvida por aquele autor foi muito utilizada pelos psicólogos com o intuito de desenvolverem instrumentos de avaliação neste âmbito (Thorndike & Stein, 1937, citado em Carneiro & Ziviani, 1998). Posteriormente surgiram novas teorias e novos modelos de inteligência social, mas segundo Cronin e Davenport (1993, p. 28, citado em Soares, Araújo, & Caires., 1999, p. 422) “a inteligência social pode ser vista como sinónimo de possibilidades de interação social num alto nível de autoconsciência. Ela não é, contudo, um conceito que sucumbe a definições prontas e se fosse assim a sua utilidade como agente sintetizador seria nula”.

A importância deste constructo nos dias de hoje é crucial, devido a uma globalização e competição cada vez maiores, a barreiras da comunicação cada vez menores, e a uma interação social cada vez mais vasta, pelo que é fundamental que seja desmistificado o receio de contacto com novas sociedades e culturas. Isto é possível através de níveis da estimulação de inteligência social adequados, para que exista uma

aprendizagem eficaz e os relacionamentos interpessoais tenham muito sucesso (Soares et al., 1999).

Esta investigação teve como ponto de partida o capítulo 1 relativo ao enquadramento teórico, que foi baseado numa pesquisa bibliográfica relevante na área e em estudos de referência ao tema. Assim, inicialmente é feita uma introdução ao conceito de inteligência segundo a perspetiva de vários autores, e seguidamente são apresentados modelos de inteligência que se enquadram nas seguintes correntes teóricas: psicométricos, desenvolvimentais, e cognitivista. É ainda apresentada uma revisão em torno dos principais instrumentos de avaliação da inteligência utilizados atualmente. De seguida, faz-se uma apresentação do estudo da inteligência social, revendo-se o seu conceito, e analisando-se um conjunto de modelos de autores mais conceituados neste âmbito, com especial destaque o modelo de Goleman (2006). São igualmente apresentados os instrumentos que permitem avaliar o grau de inteligência social. Seguidamente é feita uma revisão focada nos mais recentes estudos científicos em âmbito escolar e organizacional que aliam à pertinência do tema.

No segundo capítulo é apresentado um estudo empírico que visa avaliar os níveis de Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário, considerando a existência de diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação. Assim, inicialmente apresenta-se a metodologia deste projeto de investigação. Para o efeito, apresentam-se os objetivos e as hipóteses do estudo, caracterizam-se os participantes, descreve-se o instrumento, bem como, os procedimentos de recolha e análise de dados. De seguida, realiza-se a apresentação dos resultados. Primeiramente, faz-se a caracterização da inteligência social nos grupos de alunos do ensino básico e secundário, e de seguida, analisam-se as diferenças por ano de escolaridade, em função do momento de avaliação (intragrupo), bem como, as diferenças entre anos de escolaridade, em função do momento de avaliação (intergrupo). A pergunta que se coloca nesta investigação consiste em perceber se realmente existem diferenças nos níveis de inteligência social entre os alunos do mesmo ano de escolaridade, se existem diferenças comparativamente entre anos de escolaridade e se o tempo 1 e tempo 2 de avaliação apresentam mais diferenças. Os resultados obtidos são posteriormente discutidos à luz da investigação teórica e empírica na área. No final, retiram-se conclusões e implicações para a investigação e intervenção na inteligência social em jovens, em particular considerando a sua pertinência para a aquisição de competências de carreira.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1 Inteligência – uma introdução

A inteligência é um conceito bastante estudado pela Psicologia, podendo mesmo afirmar-se que esta se constitui como uma das áreas científicas que dá mais ênfase a este constructo. Associando disciplinas como a biologia e a antropologia, a psicologia tem sido determinante no entendimento do conceito de inteligência, apesar de não existir ainda uma definição consensualmente aceite em torno deste.

Ao longo dos anos, diferentes autores têm sugerido diferentes definições, com maior ou menor grau de polémica. A título de exemplo, a inteligência tem sido definida como “o que quer que seja que os testes de inteligência medem” (Boring, 1923, citado em Urbina, 2007, p. 160). Outros autores optam por ser mais claros e concretos nas suas definições, e apresentam a inteligência como uma “capacidade mental genérica que implica raciocinar, planear, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas, aprender com rapidez e aprender com a experiência” (Gottfredson 1997, citado em Diniz, Fuentes, et al., 2010, p. 13). Esta evidente dificuldade na definição de inteligência deriva da sua conturbada história, povoada por múltiplas teorias e modelos, e traduz-se numa igual dificuldade de avaliação.

Charles Darwin em 1859, foi um dos primeiros autores a abrir caminho para o estudo da inteligência. Para o efeito, baseou-se no desenvolvimento de uma psicologia comparativa, no âmbito da qual procurou aprofundar o conhecimento acerca da inteligência humana a partir do estudo da inteligência em animais (Cavalieri & Soares, 2007). Na sua teoria, Darwin reflete sobre os diversos desafios de sobrevivência que a natureza coloca aos seres vivos. A estes desafios, considera, apenas sobrevivem os membros das espécies que forem capazes de se adaptar ao meio, isto é, que forem capazes de adquirir, desenvolver e aplicar uma diversidade de recursos que se constituem como vantagens adaptativas. Assim, todo o ser vivo (humano ou animal) que neste processo de adaptação tenha sucesso conseguirá difundir os seus genes na população, porque automaticamente será mais forte.

Apesar destes estudos iniciais de Darwin, o estudo científico da inteligência teve o seu início em finais do século XIX e inícios do século XX, podemos apontar como precursores deste estudo da inteligência Galton em Inglaterra (1822-1911), Catell nos Estados Unidos (1860-1944) e Binet em França (1857-1911). Estes autores tinham

como objetivo comum a investigação sobre a inteligência como um todo, bem como, a sua avaliação (Cavalieri & Soares, 2007).

Os autores Galton e Catell seguem a mesma linha de investigação, sugerindo que “a capacidade intelectual do sujeito manifestam através das capacidades discriminativas sensoriais e motoras” (Cavalieri & Soares, 2007, p. 6) ou seja, tudo o que a pessoa realiza ou está apta para realizar traduz os seus níveis de inteligência. Binet discorda destes autores, defendendo que a capacidade intelectual se apresenta através de funções mais complexas. Para o efeito, Binet aponta que “as características intelectuais são passíveis de desenvolvimento; a capacidade mental é vista como um produto que integra diferentes capacidades; avalia a memória, a aprendizagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento da criança” (Cavalieri & Soares, 2007, p. 7).

Inicialmente os estudos de Galton foram baseados na teoria da seleção natural de Charles Darwin, anteriormente mencionada. Galton (1986) definia a inteligência como a capacidade que o sujeito possui para resolver problemas, considerando que quanto mais difíceis fossem esses problemas mais inteligente seria a pessoa. Galton defendia que a inteligência podia ser quantificada e medida de forma objetiva, através de testes psicológicos, cujos resultados se traduziam numa curva normal (Gerrig & Zimbardo, 2005, citado em Candeias, Almeida, Roazzi, & Primi, 2008). O seu objetivo era “distinguir a espécie em termos de quantidade e tipos de inteligência” (Candeias et al., 2008, p. 14).

De acordo com este pressuposto, Galton defendia igualmente a característica inata da inteligência, argumentando, com base na teoria da evolução humana e da seleção natural das espécies, a favor da eugenia. Os indivíduos possuíam ou não inteligência, e os que não possuíam deveriam ser impedidos de procriar, pois a sociedade não teria qualquer interesse em dar continuidade a uma espécie inferior, pouco inteligente, e por isso, com menores probabilidade de sobrevivência e adaptação.

A teoria de Galton foi válida durante vários anos. No entanto, começou a causar divergências a partir da realização do I Simpósio sobre a Inteligência em 1921 (Intelligence and its Measurement, 1921). Neste evento, não houve nenhum conceito que fosse suficientemente forte para ser definitivo. A este propósito, Sternberg argumentou (in Gregory, 1998): “*Viewed narrowly, there seem to be almost many definitions of intelligence as there are experts to define it*”. O desinteresse pela procura de um conceito geral alargou à maioria dos psicólogos que, nesta altura, queriam saber

quais os alunos que iriam apresentar maiores competências acadêmicas e quais os trabalhadores que se iriam destacar mais positivamente no seu trabalho (Candeias, et al., 2008, p. 14).

Conclui-se assim, que a inteligência pode ser considerada como “um prisma de numerosas faces. Não se trata de uma qualidade própria das condutas humanas, mas sim de uma função auto-organizadora de comportamentos que se desenvolvem e evoluem” (Dubois, 1994, p. 15).

A partir destes trabalhos iniciais foram desenvolvidas diferentes teorias sobre a inteligência. Estas podem ser agrupadas em três grandes abordagens: uma mais tradicional e duas contemporâneas, sendo que a primeira está centrada na psicometria, e as outras duas englobam as teorias desenvolvimentistas e cognitivistas.

Estas teorias são abordadas nos pontos seguintes deste trabalho.

1.1.2 Modelos de Inteligência

1.1.2.1 Teorias Psicométricas da Inteligência

A psicometria é um campo da psicologia que se dedica à avaliação e testagem psicológica. Por este motivo, todo o trabalho desenvolvido sob o chapéu da abordagem psicométrica tornou-se muito importante para o trabalho de investigação e para a vertente mais prática dos psicólogos que se dedicam à inteligência.

A abordagem psicométrica é das teorias mais antigas no estudo da inteligência, e com esta abordagem houve um despertar do interesse sobre os fatores internos das pessoas que seriam determinantes nas suas aptidões e capacidades. Os psicólogos nesta abordagem psicométrica avaliam o conceito de inteligência através de medidas de avaliação, isto é, testes psicológicos, não considerando que possa haver algo interno ao indivíduo que condicione a sua inteligência. Estas teorias analisam relações estatísticas entre as diferentes medidas de capacidade, através do uso da análise fatorial, e retiram inferências sobre a natureza da inteligência humana. (Primi, 2003).

As conceções fatoriais da inteligência podem agrupar-se em três grandes grupos: as teorias que defendem que a existência de um único fator geral explicativo de toda e qualquer atividade cognitiva, as teorias que defendem a existência de múltiplos fatores independentes entre si e as teorias conciliatórias das duas posturas anteriores, que assentam numa visão hierárquica da inteligência, a partir da qual esta se torna o produto de múltiplos fatores (Lemos, 2007).

Simon e Binet, principais mentores da psicometria em 1905 na sua abordagem, definem a inteligência como o aglomerado de características mentais que podem ser testadas, limitando a sua avaliação aos resultados possíveis de obter em testes de avaliação. O objetivo principal desta avaliação é determinar o “quanto” o indivíduo é inteligente (Brites, 2009).

Foi nesta linha que, em França, o Ministério da Instrução Pública nomeou uma comissão para a criação de métodos de diagnóstico que favorecessem a avaliação do nível intelectual de cada criança. Binet e Simon em 1905 ficaram encarregues de desenvolver estes estudos iniciais, guiados pela necessidade de criar métodos de diagnóstico que permitissem avaliar adequadamente o nível de inteligência de cada criança, criando assim uma classificação e separação entre as crianças ditas “normais” e as crianças intelectualmente deficitárias. Para estes autores, a inteligência é uma capacidade cognitiva geral que engloba um conjunto de ações que envolvem a compreensão do problema, a invenção de alternativas de resolução, a direção face à implementação de uma dessas alternativas, e avaliação do resultado obtido (Gerrig, & Zimbardo, 2005, citado em Candeias, et al., 2008). A inteligência pode ser avaliada objetivamente, através de um teste de desempenho intelectual, que ficou conhecido como a Escala de Inteligência Binet-Simon de 1905. Esta escala era constituída por 30 questões, problemas e tarefas, que variavam em conteúdo e dificuldade, destinadas a avaliar crianças dos 3 aos 12 anos, de acordo com um índice geral de inteligência.

Spearman, em 1927, procurou avaliar a inteligência com o objetivo de encontrar diferenças individuais que conduzissem a diferentes comportamentos. Através da aplicação da técnica estatística de análise fatorial, Spearman identificou um fator geral comum, partilhado pelos diferentes testes de inteligência, tendo concluído acerca da existência de um fator geral, hereditário, e possível de quantificar (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2011) - a inteligência geral ou “fator g”. Segundo este autor, a inteligência geral consiste na capacidade mental que cada um possui, e que evidencia quando é necessário desempenhar uma função. Para Spearman uma pessoa com níveis elevados de fator “g” terá um melhor desempenho comparativamente a uma pessoa que possua menos “g” (Gleitman et al., 2011). No entanto, Spearman, em 1927, verificou que a correlação entre os resultados dos diferentes testes não era perfeita, o que significava que deveria existir um outro fator que justificasse a existência dessa variabilidade. Tal situação levou-o a identificar um fator “s” que representava as competências específicas associadas a cada domínio individual. Assim, o desempenho de uma pessoa num

determinado subteste depende não só do fator g, mas também das competências específicas (fator s) implícitas por esse subteste.

Thurstone, em 1938, pôs em causa a teoria de Spearman, ao surgir com as Teorias de Fatores de Grupo. Este autor acreditava que a inteligência seria um “composto de aptidões independentes”. Por este motivo argumentava que não se deveria falar em inteligência em termos gerais, nem avaliá-la por um único resultado, mas sim por um conjunto de capacidades que permitem à pessoa desempenhar ou não as suas tarefas. Thurstone, na sua teoria, define os fatores de grupo como “aptidões mentais primárias”. Estas constituem-se como aptidões que são diferenciadas entre si (e.g., compreensão verbal, fluência verbal, aptidão espacial, numérica, de raciocínio; memória e velocidade percetiva) e explicam as diferenças obtidas pelas pessoas nos testes de inteligência (Gleitman et al., 2011). Segundo alguns investigadores, as teorias de Spearman e de Thurstone vieram contribuir de forma muito positiva para a definição de inteligência. Contudo, existem dúvidas sobre qual das teorias se aplica ou se ambas são aplicáveis ao estudo e avaliação deste conceito (Candeias et al., 2008).

Cattell (1963, 1971) e Horn (1985) surgem com um modelo renovado de inteligência, de acordo com o qual dois fatores específicos contribuem para a existência de um fator geral de inteligência. Esses fatores específicos são a inteligência fluida e a inteligência cristalizada. A inteligência fluída é descrita como sendo a inteligência utilizada na compreensão de relações complexas e na resolução de problemas novos e abstratos, distinguindo-se pela velocidade na resolução desses problemas. É um tipo de inteligência que diminui com a idade (a partir dos 30 anos) pois está dependente das estruturas neurofisiológicas. Avalia-se através de testes de desenhos com blocos e visualização espacial. Por seu turno, a inteligência cristalizada consiste na informação e conhecimento da pessoa, já recolhido e memorizado, e na capacidade da pessoa em aceder a esse conhecimento face à resolução de problemas concretos e habituais. É um tipo de inteligência que aumenta com a idade pois está dependente dos processos de aculturação, aprendizagem e experiência em sociedade. Avalia-se através de testes de vocabulário, aritmética e informações gerais (Gleitman et al., 2011).

Guilford, no ano de 1967, demonstra uma perspetiva multidimensional da inteligência, considerando que a estrutura do intelecto é compreendida por um total de cento e cinquenta aptidões que resultam da interação entre três dimensões - as operações, os conteúdos, e os produtos. As operações referem-se aos processos mentais e englobam a cognição, a memória, as produções divergente e convergente e a avaliação; os

conteúdos referem-se ao tipo de informação, e abarcam o nível simbólico, semântico, comportamental, visual e auditivo; e, os produtos representam a resposta que é esperada, e abrangem a unidade, as classes, as relações, os sistemas, as transformações e as implicações (Candeias et al., 2008).

É importante considerar que, a apresentação que foi efetuada das diferentes teorias que estão compreendidas no seio da abordagem psicométrica, demonstra claramente a existência de algumas limitações. Em primeiro lugar, destaca-se a existência de uma grande multiplicidade de teorias e modelos, e consequentemente, de definições de inteligência. Tal facto tem sido responsável por um grande conjunto de contradições nesta área que os autores justificam através da existência de vários contextos sociais e culturais, o que leva a que uma “realidade psicológica” jamais possa assumir uma forma universal (Valsiner, 1994, citado em Candeias et al., 2008). Por outro lado, salienta-se também o facto de todas estas teorias terem subjacentes diferentes testes de inteligência, cujas limitações são importantes de considerar. Apesar do contributo significativo dos resultados obtidos através dos testes ainda se levantam algumas questões, tais como: de que forma é que os testes “ajudam a compreender o processo subjacente a um comportamento mais ou menos inteligente?”; ou, como é que os testes “explicam porque são os indivíduos bem ou mal sucedidos em determinado problema?” (Gleitman et al., 2011, p. 877). Tal situação não significa uma desvalorização da sua importância para a psicologia, mas antes uma apreciação pela necessidade crescente de formação dos profissionais de psicologia que irão depois aplicar e interpretar estes testes, atuando de acordo com os seus resultados.

A investigação sobre a inteligência tem avançado e tem ultrapassado a barreira da psicometria (Cavalieri & Soares, 2007).

1.1.2.2 Teorias Desenvolvimentistas da Inteligência

A abordagem desenvolvimentista foi iniciada pelos autores Piaget e Vygotsky. Nesta abordagem, os dois autores pretendiam perceber como se caracteriza a “estrutura e os esquemas internos” da pessoa, e como estes esquemas se estruturam em termos de qualidade do desenvolvimento (Cavalieri & Soares, 2007).

Piaget começou a trabalhar no Laboratório de Psicologia experimental de Binet, “Ecole de la rue de la Grange-aux-Belles” situado em Paris, definindo padrões de testes de inteligência, com o intuito de avaliar crianças em idade escolar (Binet & Simon, 1905, 1908, citado em Candeias et al., 2008). Os testes psicométricos que Piaget estava

a trabalhar tinham como objetivo avaliar a “idade mental” da criança, isto é, criar padrões de desenvolvimento. A criança em determinada idade deveria ter algumas habilidades próprias da idade cronológica. O rácio entre a idade metal e a idade cronológica seria o indicador de desenvolvimento da criança comparativamente a outras da mesma idade.

Em inícios da década de 1920, Jean Piaget vem refutar a abordagem psicométrica anteriormente apresentada começando a dedicar-se ao estudo dos problemas do desenvolvimento da inteligência da criança. Assim, o autor aponta que a inteligência não deve ser reduzida ao número de respostas corretas que uma pessoa consegue alcançar numa determinada prova. Em vez disso, expõe a necessidade de se integrar uma abordagem epistemológica para se compreender o conceito de inteligência humana. O autor considera que a inteligência não se define como sendo uma atitude, ou o uso que a pessoa faz das suas experiências, ou o resultado obtido de um teste. Em vez disso, a inteligência é um traço dinâmico, que depende da maturação e experiência do organismo. Esta pode ser definida, e avaliada, através dos níveis de adaptação da pessoa ao meio. Isto é, a inteligência engloba, por um lado, uma componente biológica, e por outro lado, a capacidade de adaptação de comportamentos e pensamentos à envolvimento do ambiente (Belo, 1995). Deste modo, Piaget fala em comportamento inteligente, considerando que a pessoa muda, o contexto muda, e a interação entre ambos tem igualmente que mudar de forma inteligente. A pessoa deve assegurar sempre, face ao contexto em que se insere, que consegue ter as condições ótimas necessárias à sua sobrevivência. Nesta linha de pensamento, Piaget estabelece uma relação entre o organismo e a inteligência considerando que “a inteligência é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e como tal, implica a construção contínua de novas estruturas” (Belo, 1995, p. 3). Estas estruturas cognitivas são conhecidas como esquemas, contêm o potencial da pessoa para agir de uma determinada maneira. É na interação constante com o meio que a pessoa cria esquemas cada vez mais complexos. Estes esquemas são desenvolvidos através de dois processos cognitivos complementares, que dizem respeito ao modo como a pessoa lida com nova informação: a assimilação e a acomodação.

Piaget acreditava que o desenvolvimento da criança se iniciava no período intrauterino, sendo que a partir do nascimento começaria um processo de construção da inteligência, através de constantes etapas e com diferentes dificuldades. A este processo Piaget designou de “construtivismo sequencial”. Estas etapas de desenvolvimento motor,

verbal, e mental decorrem em vários períodos distintos. O Período Sensório-Motor vai desde o nascimento até aos dois anos de idade, e consiste no facto da inteligência se refletir apenas através das movimentações do corpo, percepções e repetição de sílabas. A fase seguinte, o Período Intuitivo ou Pré Operatório diz respeito à idade entre os dois e os sete anos. Nesta fase a criança desenvolve a capacidade de imaginar e imitar objetos ou ações sem os visualizar, desenvolve a linguagem, e o “eu” está sempre em primeiro lugar. As crianças também já distinguem a realidade da fantasia, e já conseguem estabelecer uma pequena conversa e dar repostas dentro do contexto. No Período Operacional Concreto, dos sete aos onze anos, a criança tem noção de regras, consegue ordenar elementos, corresponder a compromissos, e estabelecer uma conversação com linguagem adequada, embora não esteja capaz de discutir diferentes opiniões. Por último, o Período Operatório Abstrato, que se inicia partir dos onze anos e continua pela vida adulta, é segundo Piaget o culminar do desenvolvimento da inteligência. Nesta fase, a criança está apta para receber conhecimento e poder aplicá-lo, consegue manter uma conversação, opinar e discutir para fazer valer os seus pontos de vista ou chegar a conclusões. A estrutura do pensamento está desenvolvida e aberta a tudo o que possa estruturar o organismo favorecer a sua adaptação às mudanças do meio (Belo, 1995).

Piaget explica que a importância de dividir e definir estes períodos desenvolvimento está no fato de se verificar “os novos conhecimentos, estratégias de sobrevivência, de compreensão e a interpretação” (Belo, 1995, p. 11). Neste contexto Piaget fala da importância que o conhecimento destes períodos podem ter para os professores poderem conhecer e compreender os seus alunos e as suas fases de desenvolvimento e todas as implicações que advém destas (Belo, 1995).

A ligação de Piaget e Vygotsky nasce pelo facto de ambos acreditarem que a pessoa age consoante o meio em que está inserido e este é uma influência nas suas ações (Cavalieri & Soares, 2007).

Vygotsky em 1998 dá ênfase à influência do “mundo social” sobre as “funções mentais”. Segundo o autor, o foco deve ser colocado nos mecanismos psicológicos que ocorrem no momento em que a pessoa procede à incorporação de dados e informações novas e à sua transferência para outras situações. Isto é conhecido como aprendizagem por atividade, de acordo com a qual se considera que a pessoa age com intencionalidade sobre os estímulos ambientais. Esta relação entre estímulos do meio e ações da pessoa não é, no entanto, uma relação direta. É uma relação mediada por dois tipos de mediadores: as ferramentas e os signos/símbolos, tendo em vista uma maior adaptação ao

meio. Para o autor, “a construção do ser humano é baseada na aprendizagem com interferência do meio social e com a reconstrução individual da experiência e dos significados”, ou seja, existe uma relação entre os processos de desenvolvimento individual e a aprendizagem sendo este um fator “universal no desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Cavalieri & Soares, 2007, p. 9). As ferramentas englobam a experiência prévia, expectativas, e as crenças, e atuam diretamente sobre os estímulos. Por sua vez, os signos ou símbolos englobam a linguagem, os sistemas de medição, cálculo, cronologias, e atuam sobre a pessoa. A própria pessoa desempenha um papel ativo, atuando sobre os estímulos.

Para Vygotsky, 1998, a inteligência é uma atividade de caráter interno que possibilita que a pessoa estabeleça relações entre os novos conteúdos de aprendizagem e os elementos já disponíveis a sua estrutura cognitiva. Para o efeito, existem três níveis de interação, em que o nível de desenvolvimento real se traduz no desenvolvimento mental da criança proveniente de ciclos de desenvolvimentos já completos.

O conceito de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998) caracteriza o modo como a criança consegue solucionar problemas a partir da orientação de um adulto, ou com ajuda de outra criança que já tenha possua mais conhecimentos. Por outras palavras, refere-se aquilo que a criança está capaz de fazer, num determinado momento, com ajuda, e que será capaz, futuramente, de fazer sozinha. Este conceito centra-se num outro, o de nível de desenvolvimento potencial, que se refere ao período em que as pessoas interferem de forma a influenciar a ação. Contudo, esta influência não é exercida de forma autoritária, dado que o autor acredita “no conhecimento individualizado” e “na constante reelaboração dos significados que são transmitidos culturalmente” (Cavalieri & Soares, 2007, p. 9). Finalmente, o nível de desenvolvimento efetivo caracteriza o que a criança já consegue solucionar, isto é, o adquirir de alguma independência. Ou seja, o nível efetivo de aprendizagem é o que o aluno sabe fazer autonomamente.

1.1.2.3 Teorias Cognitivas da Inteligência

A abordagem cognitiva surge no âmbito dos investigadores que se interessaram pelo funcionamento da mente através do conhecimento e entendimento das características cognitivas. Os cognitivistas, aquando o estudo da mente, tem em consideração aspetos como atitudes, crenças e planos. Vários autores, desde muito cedo, escreveram sobre a Psicologia cognitiva, é o caso de Moore (1938; citado em Sternberg,

2000) cuja investigação incidiu em aprofundar como o conhecimento acontece na mente humana, tendo posteriormente despoletado muitas outras investigações, tais como as desenvolvidas por Neisser (1967) que fala de psicologia cognitiva como o modo como a informação é trabalhada pela pessoa, desde a sua receção, codificação e armazenamento, até à sua utilização; ou por Herbert Simon (1967) que se interessou “pelos limites da memória de trabalho” e pela forma como as pessoas mais inteligentes organizam a informação e a utilizam na resolução de problemas (Cavalieri & Soares, 2007).

Um dos autores mais representativos desta corrente teórica é Gardner. A abordagem dos processos simbólicos surgiu em 1983, tendo deste então assombrado as abordagens contemporâneas da inteligência. Segundo este autor, a inteligência é uma capacidade inata. É nesta perspetiva que apresenta a sua definição de inteligência como “a capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. Esta capacidade de resolver problemas permite às pessoas abordar situações, atingir objetivos e localizar caminhos adequados a esse objetivo” (Travassos, 2001, p. 3).

Gardner em 1983 propõe uma teoria que amplia a definição de inteligência para além do Quociente de Inteligência (QI), relacionando a componente biológica da pessoa e os padrões culturais da sociedade em que está inserida como fatores intervenientes no desenvolvimento da inteligência. Após a recolha da mais variada informação, o autor apresenta o conceito de inteligências múltiplas, definindo a inteligência a partir de sete dimensões distintas, as quais se podiam aplicar para definir pessoas com capacidades diferentes e, deste modo, diferenciar a sua inteligência. Essas sete inteligências distintas incluem: i) a lógico-matemática, associada à capacidade de discernir padrões lógicos e numéricos, e realizar em áreas mais científicas como a ciência e a matemática, ii) a linguística, apresentada como a mais complexa, sendo a capacidade de compreender as diferentes funções da linguagem, bem como, os sons, ritmos e significados das palavras, iii) a musical, definida como a sensibilidade da pessoa para ouvir sons e apreciar diferentes formas de expressão musical, iv) a espacial, que consiste na capacidade de manipular formas e objetos mentalmente, sob influência de representações visuais ou espaciais, v) a cinestésica corporal, relativa à capacidade para controlar os seus movimentos corporais e lidar eficazmente com objetos, vi) a interpessoal, que se refere ao modo como a pessoa se relaciona com os outros, ou seja, a capacidade para compreender desejos, interesses, pensamentos e emoções dos outros, e, vii) a intrapessoal, referente à capacidade da pessoa para estar voltada para si mesma, tendo a

capacidade de conhecer os seus próprios sentimentos, ideias e sonhos, e através dessa capacidade conseguir resolver problemas externos (Travassos, 2001).

Também em 1983 Gardner, salienta o papel da escola no desenvolvimento destas inteligências múltiplas para que o aluno possa alcançar os seus objetivos de acordo com as características da sua inteligência, e não de uma inteligência comum a todos (Travassos, 2001). No entanto, este autor também esclarece que a sociedade ocidental tem feito um grande investimento na promoção das duas primeiras inteligências, em detrimento de todas as restantes. Um padrão oposto é verificado nas sociedades não-ocidentais que têm um maior valorização de todas as restantes inteligências.

Para Gardner, a teoria psicométrica não era o suficiente para poder avaliar a inteligência. Neste sentido, ele considera que deveria existir uma aproximação ao indivíduo e uma “recolha mais naturalista da informação” para que a perceção do desenvolvimento das capacidades do indivíduo no meio envolvente fosse mais realista. Assim, ele sugere que a avaliação da inteligência passe a contemplar não só o recurso a testes escritos tradicionais mas também a observação em situações de vida diária.

Um outro autor igualmente representativo desta postura teórica é Robert Sternberg em 1986. Sternberg foi o cognitivista que mais realce teve devido à sua “Teoria Triárquica da Inteligência”. A sua teoria enfatiza a importância dos processos cognitivos na resolução de problemas, traduzindo-se sob a forma de um triângulo equilátero, em que cada vértice diz respeito a um tipo distinto de pensamento. O pensamento analítico faz uso dos processos mentais subjacentes ao pensamento para a resolução de problemas, incluindo componentes de aquisição de conhecimento, de desempenho, e metacognitivos. O pensamento experiencial ou prático faz a ligação da inteligência com o mundo externo, e permite solucionar situações do quotidiano e ter uma maior capacidade de aceitar novos ambientes. E, por último o pensamento criativo que enfoca a relação entre a inteligência e a experiência com o intuito de solucionar problemas já conhecidos através da manipulação dos elementos. Inclui a capacidade de se adaptar a novos contextos, e moldá-los de acordo com as suas próprias necessidades. Como se pode comprovar, para Sternberg a experiência é dos mais aspetos que mais influencia as atitudes da pessoa, tanto em situações repetidas como em situações completamente novas levando-o a defender que a inteligência poderia ser uma capacidade melhorada a partir da experiência continuada (Cavalieri & Soares, 2007).

Sternberg foi um dos autores que mais criticou a utilização dos testes de

inteligência, amplamente focados na criação de rótulos individuais. Do seu ponto de vista, estes não teriam qualquer capacidade para avaliar com segurança o espectro de comportamentos inteligentes que uma pessoa é capaz de exibir ao longo de uma vida. Só uma compreensão adequada dos processos que estariam na base do comportamento inteligente permitiram o desenvolvimento de técnicas avançadas de avaliação, as também de intervenção, que tornassem possível que todas as pessoas pudessem passar a exibir comportamentos inteligentes (Cavalieri & Soares, 2007).

1.1.3. Instrumentos de Avaliação da Inteligência

A avaliação da inteligência tem já uma longa tradição no âmbito da psicologia centrando-se, essencialmente, na utilização de testes de inteligência. Estes são instrumentos compostos por itens formulados a nível geral, que nem sempre conseguem avaliar os vários fatores que condicionam o desempenho e as aptidões de uma pessoa. Por este motivo, alguns autores, tais como Sternberg e Kaufman (1998) falam da importância de se investir no desenvolvimento de novos testes e mais evoluídos.

Os testes de avaliação psicológica são instrumentos que devem obedecer a critérios rigorosos e de exatidão nos resultados. Para tal estes têm de possuir um conjunto de características que lhes permitam obter resultados fidedignos, nomeadamente, a precisão e a validade. A precisão de um teste refere-se “à consistência com que mede o que mede” (Gleitman et al., 2011, p. 859), permitindo que possa ser aplicado vezes distintas ao mesmo grupo, obtendo um resultado idêntico. Assim, no caso em que a precisão do teste é comprovada, o grau de correlação entre o teste e o reteste terá que ser elevado (Gleitman et al., 2011). Este método de avaliação do teste apresenta como principal limitação o facto de a pessoa poder ser influenciada pela experiência de preenchimento do primeiro teste. No sentido de contornar esta limitação foi criada a estratégia de “formas paralelas do teste” em que uma das formas é aplicada na primeira aplicação e outra na segunda aplicação. A precisão é fundamental para que um resultado possa ser fiável e possível de praticar. Relativamente à validade de um teste, esta vem complementar a precisão, e refere-se ao “grau em que o teste mede o que pretende medir” (Gleitman et al., 2011, p. 861), ou seja, é a sua capacidade para fazer previsões precisas acerca de um determinado resultado. A validade de um teste pode ser de conteúdo, de critério ou de constructo. A validade de conteúdo é o grau em que os itens estão relacionados com a variável que se pretende avaliar; a validade de critério é o grau em que os resultados do teste se relacionam com alguma outra variável; e, a

validade de constructo é o grau no qual o desempenho num teste se enquadra numa construção teórica. Para concluir a elaboração de um teste é fundamental a standardização, ou seja, é necessário que sejam criadas normas que possam ser linhas orientadoras na leitura dos resultados. Para o efeito, deve ser criada uma amostra de standardização que posteriormente servirá de grupo de comparação e análise (Gleitman et al., 2011).

Os testes de avaliação de inteligência têm estado centrados na obtenção do Quociente de Inteligência (QI). O QI foi um conceito desenvolvido por Sternberg (1871-1938), em que o autor pretendia estabelecer uma relação entre o nível de inteligência da pessoa e a sua idade cronológica. Assim, o QI é um elemento fatorial que mede a inteligência dos indivíduos mediante resultados de testes específicos. Obtém-se dividindo a idade mental pela idade cronológica e, a seguir, multiplicando por 100. O resultado desta equação quando superior a 140 significa que a pessoa possui um QI elevado; no entanto, quando os resultados são inferiores a 70, isto significa que o QI é de grau inferior, podendo estar comprometido (Spree, 2009). A maioria das pessoas apresenta um QI de 100, resultado que se deve ao facto de estas avaliações obedecerem a uma distribuição normal e, neste sentido, a maioria dos valores ronda a média sem grandes discrepâncias.

Binet e Simon surgiram com a convicção, tal como anteriormente referido, de que a inteligência é “uma capacidade cognitiva geral”. Neste sentido, apresentaram um instrumento de avaliação constituído por trinta itens que variavam em vários aspetos, tais como, o conteúdo e o grau de dificuldade, com objetivo de avaliar a capacidade de julgamento e raciocínio em crianças de diferentes idades (e.g., copiar desenhos, repetir séries de números) (Gleitman et al., 2011, p. 862). Esta escala podia ser aplicada em crianças dos 3 aos 12 anos de idade, dando origem a um resultado compósito.

Posteriormente, e na sequência de necessidades sentidas, foram criadas escalas que permitissem avaliar também adultos. David Wechsler, foi mentor da construção destas escalas de inteligência. Para Wechsler, a inteligência consiste “na capacidade conjunta e global do indivíduo agir com finalidade de pensar racionalmente e lidar efetivamente com o seu meio ambiente” (Wechsler, 1944, p. 3, citado em Nascimento, & Figueiredo, 2002, p. 4). Para o efeito, foi criado um teste standardizado para a população adulta - a Escala de Inteligência de Wechsler (WAIS). Esta escala era composta por subtestes verbais (informação, compreensão, aritmética, semelhanças, sequência de dígitos, vocabulário) e de realização (símbolos de dígitos, completamento

de gravuras, cubos, organização de gravuras, composição de objetos) e os resultados eram traduzidos num QI verbal, num QI de realização, e num QI geral (Nascimento & Figueiredo, 2002). Posteriormente esta escala foi estendida a crianças em idade escolar, tendo sido criada a Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC, 1949), e a Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI, 1967), para avaliar a inteligência de crianças em idade pré-escolar. Apesar das novas versões a sua aplicação está direcionada para a área clínica, psicoeducacional e de investigação em que os avaliados podem ser crianças, adolescentes e adultos. Tanto a aplicação como a análise dos dados requerem um profissional especializado (Nascimento & Figueiredo, 2002).

Ainda no âmbito dos testes de avaliação de inteligência importa referir o desenvolvimento das Matrizes Progressivas Raven, em 1936, por John C. Raven. As Matrizes de Raven assentam na noção de um fator geral relacionado com “a capacidade de comparar, raciocinar analogicamente e pensar de forma lógica, independentemente da informação anteriormente adquirida” (Brites, 2009, p. 34). Constituem-se por um conjunto de tarefas não-verbais, tendo como objetivo avaliar a aptidão do indivíduo no que diz respeito às relações entre figuras tendo sido desenvolvidas três versões desta prova, que se destinam a públicos-alvo diferentes: Matrizes Progressivas de Raven; Matrizes Coloridas de Raven; e Matrizes Progressivas Avançadas de Raven.

As Matrizes Progressivas de Raven destinavam-se a crianças e adultos, sendo constituídas por 60 itens, organizados nas séries A, B, C, D e E (12 itens em cada série). Nas duas primeiras séries a pessoa é avaliada nas suas aptidões para verificar semelhanças, diferenças, simetrias e resolver problemas, enquanto nas restantes séries se avalia a sua capacidade para realizar “operações analíticas de dedução de relações e correlatos” (Brites, 2009, p. 34).

Segundo Simões (1994, 2000), Raven não conseguiu atingir o seu objetivo inicial com estas Matrizes, visto terem surgido problemas na aplicação desta escala a crianças. Para colmatar este problema, em 1974, Raven criou a versão especial ou colorida das Matrizes. As Matrizes Coloridas de Raven foram desenvolvidas para serem aplicadas a crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, ou a pessoas que apresentassem dificuldades acentuadas na resolução da versão prévia (Brites, 2009). Esta nova versão era constituída apenas por três séries, sendo que as duas primeiras foram “retidas” da primeira versão (séries A e B) tendo sido criada uma nova série, de designação “Ab”, e nível de dificuldade intermédio. O destaque desta versão reside sobretudo no facto destas séries serem coloridas favorecendo uma melhor compreensão do problema, e

estimulando o interesse em crianças mais novas.

Já em 1941 surgiram as Matrizes Progressivas Avançadas de Raven, que tinham como objetivo a aplicação em pessoas com “capacidades intelectuais superiores” (Simões, 2000, citado em Brites, 2009, p. 35). Esta prova é constituída por 48 itens, 12 numa série Set I e 36 em uma série Set II (Brites, 2009).

Para concluir, importa ainda fazer referência a uma bateria de testes, desenvolvida para a população Portuguesa, e aplicável a alunos entre o 5º e o 12º anos de escolaridade - Bateria de provas de Raciocínio (BPR). Estas provas de raciocínio têm marcado a sua posição nas várias teorias da inteligência e influenciando várias abordagens, sendo consideradas um teste de aptidão que consegue estabelecer uma relação entre vários aspetos cognitivos (Lemos, 2007)

“A BPR fundamenta-se nas concepções fatoriais mais recentes da inteligência (Carrol, 1997), possibilitando a avaliação simultânea do fator g (Spearman, 1927) e de fatores mais específicos (Thurstone, 1938)” (Primi & Almeida, 2000, p. 165). A BPR é constituída por um conjunto de subtestes que avaliam o funcionamento cognitivo geral, através da avaliação do Raciocínio Abstrato, Raciocínio Verbal, Raciocínio Espacial, Raciocínio Numérico e Raciocínio Mecânico.

Foram desenvolvidas três versões distintas: BPR 5/6, BPR 7/9 e BPR 10/12, destinadas a alunos do 5 e 6º anos, 7º ao 9º anos, e 10º ao 12º anos de escolaridade, respetivamente (Baumgantl & Nascimento, 2004).

Apesar das limitações, estes testes têm-se tornado uma ferramenta imprescindível para os Psicólogos, não só pelo que presentemente medem para pelo que futuramente podem prever. Para ultrapassar algumas limitações, como a inexistência de um conceito único de inteligência, alguns psicólogos optam por considerar válido apenas o que resulta dos testes de avaliação de QI. Por outro lado os psicólogos quando utilizam a expressão QI não se estão a referir propriamente à noção de inteligência como é conhecida em termos gerais, mas sim a um novo conceito de inteligência que pode ser medido. Neste caso existem diferenças entre a inteligência e o QI, o que leva também a opiniões divergentes. Enquanto uns autores acreditam que os testes não resultam em nenhuma avaliação fidedigna, outros acreditam que o QI está acima de qualquer capacidade. Apesar de o conceito de QI não definir o conceito de inteligência ambos possuem uma interligação que permite recolher dados importantes para a investigação.

1.2 Inteligência social - uma introdução

A inteligência social é um fator fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo, e da linguagem, para a compreensão das intenções dos outros, e para o funcionamento diário das pessoas, sendo crucial para o processo de aprendizagem (Goleman, 2006).

No período de 1920-1980, existiu uma “investigação teórica e empírica que se designou como uma “visão parcelar da inteligência social, em que o conceito de inteligência era considerado um atributo ligado à estrutura ou uma característica interna da mente” (Eysenck, 1987, citado em Carvalho, 2011, p. 8). Por exemplo, Wechsler (1950) não deu grande relevância ao conceito de inteligência social, que entendia como uma “inteligência geral aplicada a situações sociais” (Goleman, 2006, p. 131). Com o passar dos anos, a inteligência social foi “repensada” e começou a ganhar o seu espaço na sociedade, sendo considerada um processo de aprendizagem, e um atributo ou qualidade do comportamento (Anastasi & Urbina, 2000; Howe, 1988; Valsiner, 1984). Mas para o seu entendimento perfeito foi necessário ter em consideração aspetos “não cognitivos” como o talento, a educação, entre outros. Esta perspetiva levou à necessidade do psicólogo distinguir as capacidades humanas sociais e as capacidades humanas emocionais, aspeto com que nem todos os investigadores concordavam dado que “não é possível separar a causa de um relacionamento - são as nossas interações sociais que dirigem as nossas emoções” (Goleman, 2006, p. 131).

Edward Thorndike em 1920 foi o primeiro autor a introduzir o conceito de inteligência social, num artigo publicado, em 1920, na *Harper's Monthly Magazine*. Thorndike considerava a inteligência social como uma “eficácia interpessoal”, importante para o desenvolvimento de várias áreas de atuação (e.g., liderança). De acordo com Thorndike 1920, a inteligência social é uma capacidade mental que define o comportamento social como a interação entre os membros de uma mesma espécie, através do processo de cognição social, sendo este o mecanismo de processamento de informação que permite às pessoas ter um comportamento social (Goleman, 2006).

Na década de 80 surgiram vários estudos que apresentaram múltiplas definições para o conceito de inteligência social. A inteligência social é definida como uma vasta panóplia de conhecimentos relativamente ao meio onde a pessoa está inserida, sendo que, estes conhecimentos são a base que lhe permitem adaptar-se e desempenhar comportamentos apropriados à sua realidade. A título de exemplo, Guilford, através da adaptação da sua teoria da estrutura intelectual representa a inteligência social através

de “um conjunto de habilidades cognitivas associadas ao processamento de conteúdos comportamentais, marcadamente de interação social” (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009, p. 122). Para Bandura (1973, 1986), Mischel (1968, 1973), Rotter, (1954, 1966), a inteligência social leva a comportamentos sociais inteligentes, através de processos cognitivos que só resultam em conjunto como a percepção, memória e raciocínio. Estes processos cognitivos permitem a criação de expectativas e seleção de informação relativamente ao meio e posteriormente estabelecer uma relação entre o que é esperado e os que realmente acontece (Almeida et al, 2009, p. 122). Marlowe (1986) e Barnes e Sternberg (1989) consideraram a inteligência social, segundo uma perspetiva cognitiva, “como a habilidade de uma pessoa para decodificar e compreender os comportamentos verbais e não-verbais dos outros e uma dimensão comportamental de eficácia nas relações heterossexuais, por exemplo, ser capaz de manter uma conversa com um estranho do sexo oposto” (Candeias et al., 2008, p. 288). Segundo Sternberg em 1996 e Sternberg e Horvath em 1999, a inteligência social consiste num conhecimento que a pessoa constrói e desenvolve ao longo do seu ciclo de vida, a partir das suas experiências pessoais. É um conhecimento implícito e que se verifica na inteligência prática, uma inteligência relacionada com a formação de hábitos, a capacidade de aprender com a experiência e desenvolver as habilidades práticas. Neste sentido, opõe-se à inteligência académica, conseguindo explicar como algumas pessoas com um elevado Quociente de Inteligência não conseguem alcançar sucesso profissional. Nesta perspetiva, a inteligência social é uma forma de inteligência não-académica que reserva uma forte capacidade na resolução de problemas pouco estruturados, apresenta uma enorme competência de obter sucesso e desempenho em vários ambientes (Greenspan & Driscoll, 1997, Pelechano, 1994, Shure & Spivak, 1998, citado em Candeias et al., 2008).

Esta distinção de inteligência cada vez mais tem dado o seu contributo para a investigação dos “processos de interação, comunicação e resolução de problemas”. No entanto, existe alguma dificuldade em perceber a sua definição e o que caracteriza este conceito de forma a poder utilizar as suas intervenções de forma direta e válida (Candeias, 2001, 2007; Goleman, 2006, citado em Candeias et al., 2008, p. 281).

A inteligência social compreende-se, ao longo deste trabalho, como a capacidade de uma pessoa para pensar, compreender e resolver problemas interpessoais (Candeias, 2007). “Por outras palavras, é a capacidade de se compreender a si mesmo em relação com o outro, e colocar-se na posição do outro, interpretando pistas sobre

seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, em muitas situações sociais específicas. Isto permite agir e reagir de forma flexível, de forma eficaz e com intencionalidade, para garantir a sua adaptabilidade num contexto em constante mudança. É, portanto, na interação do indivíduo com o contexto que a inteligência social é concebida” (Carvalho, 2011, citado em Pinto, Taveira, Candeias, Carvalho, & Marques, 2012, p. 2)

A inteligência social é “considerada como uma capacidade para compreender e atuar a nível interpessoal, expressa-se através de comportamentos regulados por processos cognitivos e neuro-emocionais empregues para resolver problemas que desafiam o bem-estar, as necessidades, os planos e a sobrevivência dos indivíduos nos seus contextos de vida” (Candeias et al., 2008, p. 319).

Segundo Candeias e colaboradores (2008), a inteligência social é uma forma de pensamento reflexivo que permite ao indivíduo compreender o mundo social e agir sobre ele. Neste sentido este constructo é considerado uma forma de “ser inteligente socialmente, significa portanto, possuir um repertório cognitivo que permita resolver, em contextos específicos, problemas com que as pessoas se confrontam no dia-a-dia” (Candeias et al., 2008, p. 301). A inteligência social é “experiência em desenvolvimento”, “um processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de aptidões para um nível elevado de experiência ou domínio num ou mais âmbitos de atuação” (Stenberg & Gricorenko, 2003, p. 17, citado em Carvalho, 2011, p. 22). A inteligência social é o resultado da interação entre elementos individuais, tais como, metacognição, aprendizagem, motivação, pensamento e conhecimento, e elementos situacionais, tais como, adaptação e congruência entre os objetivos e capacidades do sujeito e as exigências da situação, recursos e materiais disponíveis no contexto (Candeias, 2006). A inteligência consiste na relação entre o indivíduo e o meio na resolução eficaz de problemas sociais (Candeias & Almeida, 2005, citado em Carvalho, 2011).

Segundo o paradigma cognitivista existem três constructos básicos para a compreensão da inteligência social: o conhecimento, o processo e a competência. O conhecimento diz respeito às informações que o indivíduo tem, o processo é através do qual o indivíduo atua sobre os conhecimentos que já tem ou pode vir a ter e a competência está relacionada com a resposta que o indivíduo consegue dar para resolver os problemas. A este respeito, Dodge e colaboradores (1986, 1994) elaboraram uma proposta da resolução de problemas sociais. Segundo estes autores os indivíduos

perante uma tarefa social ou interpessoal recorrem a uma série de experiências já vividas que os pode auxiliar perante determinadas situações, como também ajudar a selecionar a informação acerca da situação, e assim conseguirem dar uma resposta de acordo com algumas etapas: “codificação das pistas internas e externas ao indivíduo; interpretação e representação mental dessas informações; clarificação ou seleção de um objetivo; acesso ou construção da resposta; decisão da resposta a emitir, e implementação comportamental da resposta” (Candeias et al., 2008, p. 293). Neste sentido, a resolução de problemas sociais passa pela procura de solução e pela tomada de decisão. De acordo com Ford (1995), a capacidade de resolução de problemas sociais é um bom preditor do comportamento social eficaz (Candeias et al., 2008). Ford (1986) considera que a apresentação, por parte de uma pessoa, de um comportamento socialmente inteligente implica, por um lado, o envolvimento de processos motivacionais que incluem a preocupação e o interesse em realizar objetivos e, por outro lado, uma expressividade emocional (Candeias et al., 2008).

Ao longo dos tempos tem surgido uma evolução bastante grande sobre o conceito e principalmente no que diz respeito à aceitação por parte dos académicos acerca da existência deste constructo. Contudo, como poderemos verificar, a definição concreta ainda hoje é algo que leva a vários autores a pensar, discutir e trabalhar ideias.

1.2.2 Modelos de inteligência social

1.2.2.1 Modelo de O’ Sullivan, Guilford e Mille (1965)

O’Sullivan, Guilford e Mille definem inteligência social de uma forma operacional, tendo por base o modelo de inteligência de Guilford, ou seja, tendo como influência o “conteúdo comportamental”. A inteligência social é assim entendida “como uma aptidão para julgar as pessoas no que diz respeito aos seus sentimentos, motivações, pensamentos, intenções, atitudes e outras disposições psicológicas, fazendo-se esse juízo no quadro dos seus comportamentos e interações sociais” (Almeida et al., 2009, p. 124).

O’Sullivan e colaboradores em 1965, descrevem as várias aptidões que constituem a inteligência social, nomeadamente: i) a cognição de unidades comportamentais que resulta da “capacidade para identificar o estado psicológico dos indivíduos”, ii) a cognição de classe comportamentais que representa a “capacidade para incluir as características de um individuo dentro de um grupo de presença (ou

grupo social)”, iii) a cognição de relações comportamentais que é definida pela “capacidade para interpretar os significados das relações entre comportamentos”, iv) a cognição dos sistemas comportamentais que diz respeito à “capacidade para interpretar sequências de comportamentos sociais”, v) a cognição de transformações comportamentais que se refere à “flexibilidade para reagir de forma adequada às mudanças nos comportamentos sociais”, e, vi) a cognição de implicações comportamentais que representa “a capacidade para prever o que vai acontecer numa relação ou situação social” (Almeida et al., 2009, p. 125).

O modelo apresentado distingue-se de outras avaliações principalmente no diz respeito ao conceito as “aptidões sociais”. O modelo veio desenvolver o método da avaliação da inteligência social, porque levou ao desenvolvimento de instrumentos que permitissem decodificar o comportamento do indivíduo de forma a poder futuramente ser interpretado e serem construídos itens que se aproximem da realidade social. Neste sentido foram desenvolvidos testes com base em fotografias, desenhos, gravações sonoras, filmes e banda desenhada.

1.2.2.2 Modelo de Gibbs e Widaman (1982)

Gibbs e Widaman 1982, sugerem uma abordagem ao pensamento reflexivo, estes autores salientam a importância da capacidade de reflexiva da pessoa, o que lhe permite ter um comportamento proporcional ao meio social onde se insere. Com base nos estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1963), o modelo da reflexão social tem em conta vários padrões morais e éticos. Segundo Yeates e Selman em 1989, o autor teve uma grande influência no contexto da inteligência social, “nomeadamente a compreensão da forma como as pessoas negociam em situações de conflito interpessoal” para atingir objetivos e metas pessoais (Almeida et al., 2009, p. 126).

De acordo com este modelo de inteligência social, a resolução de problemas é um processo que envolve vários métodos: i) o impulsivo, que representa o “ato imediato” que a pessoa desenvolve tendo em vista conseguir os seus objetivos, com intuito de prevenir algum tipo de comportamento negativo como a violência; ii) o unilateral, que se refere às estratégias utilizadas para intervir em dois polos: “controlo e domínio, e submissão e acomodamento à situação vivida”. Numa situação deste tipo a pessoa ou ganha ou perde, um dos polos domina (Almeida et al., 2009, p. 126); iii) a reciprocidade, quando existe a intenção de alterar o comportamento do outro através da “persuasão e interação recíproca”; e, por último, iv) o comportamento colaborativo, pretende que

ambos consigam o que pretendem, não existindo individualismo mas sim consenso (Almeida et al., 2009, p. 126).

Este modelo passa por algumas fases. Numa primeira fase é necessário perceber o problema, fazer o seu enquadramento e definir objetivos para com outro. Numa fase posterior são avaliadas as possíveis estratégias e ponderadas as hipóteses. Numa terceira fase são estabelecidas as etapas a seguir tal como as estratégias selecionadas. E, por fim, são analisados os resultados e avaliadas as estratégias utilizadas para a resolução do problema (Almeida et al., 2009).

1.2.2.3 Modelo neuroemocional de inteligência social de Goleman (2006)

Daniel Goleman (2006), é considerado o pai da inteligência emocional, tendo desenvolvido recentemente um modelo de inteligência, com base na neurociência social, inicialmente Goleman utilizou o mesmo modelo da inteligência emocional para expor a inteligência social. No entanto, posteriormente reconheceu que a utilização do mesmo modelo para conceitos distintos não iria resultar porque “a parte social iria ficar fora da inteligência” (Goleman, 2006, p. 131). Assim, para Goleman (2006) os dois conceitos (inteligência emocional e inteligência social) são bastante distintos, na medida em que a inteligência emocional “liga-se mais à noção de constância da personalidade”, enquanto, a inteligência social “liga-se mais ao conceito do devir das relações interpessoais” (Pereira, 1999, p. 167).

Goleman (2006), organizou num contínuo as várias componentes da inteligência social pertencentes a dois domínios: a) a consciência social, isto é, aquilo que sentimos a respeito dos outros; b) e a facilidade social, ou seja, aquilo que fazemos com a consciência social (Goleman, 2006, p. 132).

A consciência social relaciona-se com a capacidade da pessoa para perceber o “estado de espírito” do outro. Isto envolve compreender e interpretar os seus sentimentos e pensamentos, conseguindo detetar situações sociais mais complexas (Goleman, 2006). Esta categoria do modelo de Goleman inclui um conjunto de dimensões igualmente complexas: i) empatia primária, ii) sintonia, iii) acuidade empática, e, iv) cognição social

A *empatia primária* consiste na capacidade que a pessoa possui para compreender as emoções do outro sem qualquer necessidade de comunicação verbal. A empatia surge através da nossa base neural, está configurada nos nossos neurónios espelho (Rizzolati, 1996), elementos fundamentais para o estabelecimento relações

sociais, que “explicam o contágio das emoções” e são o caminho para a interpretação das outras pessoas dos seus sentimentos, emoções e ações. As pessoas com níveis elevados de empatia primária tendem a ser considerados pelos outros como “mais interpessoalmente sensíveis”, têm um melhor desempenho nas suas funções, e são valorizados pelos outros (Goleman, 2006, p. 134).

A *sintonia* é base de uma relação que tem como principal foco a atenção plena e continuada para com o outro. A sintonia acontece quando se estabelece uma relação profunda entre as pessoas, isto é, quando disponibilizamos a nossa atenção total para compreender o que o outro diz, sente e faz (Santos, 2008). A presença desta sintonia permite que a pessoa não seja egocêntrica, estando apenas focada nas suas necessidades e desejos, e se envolve em diálogos ao invés de monólogos. É fundamental num diálogo conseguir perceber os sentimentos, emoções e intenções da outra pessoa, para que este seja fluido e ajustado (Goleman, 2006). O ouvir plenamente transcende o simples escutar e permite que haja uma sintonia com os sentimentos e ideias do outro podendo assim se estabelecer uma relação duradoira e sincera (Goleman, 2006, p. 137).

A *acuidade empática* é defendida como uma competência essencial em matéria de inteligência social” (Goleman, 2006, p. 138), exigindo uma compreensão mais explícita relativamente aos sentimentos e pensamentos do outro. A acuidade empática consiste em “compreender os outros nos seus pensamentos e sentimentos” (Almeida et al., 2009, p. 128). Ao conseguir perceber o que o outro pensa, sente e tenciona fazer pode-se evitar situações de vida ou morte, “a perceção consciente das intenções de outra pessoa permite uma maior acuidade empática” (Goleman, 2006, p. 139).

A *cognição social* consiste “saber como funciona o mundo social” (Goleman, 2006, p. 132). As pessoas detentoras deste elemento têm consciência do que é esperado, da sua parte, quando interagem em algum contexto social. A cognição social consiste em “compreender as regras que regem a realidade social” (Almeida et al., 2009, p. 128), expressando-se, por exemplo, na capacidade de resolver problemas sociais, esta resolução quando é apresentada por indivíduos que conseguem manter a calma, discernimento e ter um raciocínio lógico é socialmente eficaz. A cognição social é meio utilizado para perceber o mundo social, o que nos rodeia, do que fazemos parte mas também para perceber como tudo funciona. Importa referir que, de acordo com o autor do modelo, o desempenho da cognição social aumenta quando há uma interação das capacidades da consciência social, acuidade empática e empatia primária (Goleman, 2006).

Relativamente à segunda dimensão do modelo, a facilidade social utiliza os elementos da consciência social mas com o intuito de evitar conflitos nos relacionamentos. “Não basta apenas sentir o que o outro sente o que ele pensa ou pretende fazer, mas é importante utilizar estes conhecimentos para tornar a interação social produtiva” (Santos, 2008, p. 3).

A facilidade social é constituída por quatro elementos: i) a sincronia, ii) a auto apresentação, iii) a influência e, iv) o interesse.

A *sincronia* é a base da facilidade social. Consiste na capacidade de conseguir perceber sinais não-verbais de outra pessoa desencadeando um conjunto de comportamentos esperados. Quando duas pessoas estão em sincronia não é necessária a utilização de um diálogo para que possa ser transmitida uma mensagem (Goleman, 2006, p. 142). As pessoas que apresentam dificuldades nesta perceção dificilmente consegue estabelecer uma relação social, podem ter comportamentos mais nervosos ou agitados, ficam apáticos sem se quer se aperceberem da mensagem que está a ser transmitida (Goleman, 2006, p. 142).

A *autoapresentação* consiste na capacidade que a pessoa possui de se apresentar, falar sobre si própria de forma diferenciada, em função dos diferentes contextos em que se move, fazendo com que a sua apresentação vá ao encontro das expectativas do outro. É um aspeto fundamental no estabelecimento de relações sociais, no ato de fazer amigos e novos conhecimentos. Os detentores desta aptidão possuem um grande carisma, uma grande expressividade que contagia todos aqueles com quem interage, e conseguem movimentar multidões., tornando fluida a sincronia, e possível a partilha de sentimentos e emoções. O exagero na expressividade de emoções pode levar a um descontrolo comportamental em situações em que as atitudes devem ser contidas. Existem pessoas que possuem um elevado sentido de autoapresentação sem qualquer suporte, contudo esta habilidade só funciona em complemento com outras competências exigidas pelas situações (Goleman, 2006).

A *influência* é a capacidade de influenciar os outros de modo a conseguir alcançar o que se pretende ou conseguir que algo seja feito mediante as suas expectativas. O uso da influência para que resulte de forma construtiva e positiva “combina autodomínio (modular o impulso agressivo, empatia (ler a outra pessoa para avaliar qual possa ser a força mínima necessária) e cognição social (reconhecer as normas operativas numa situação)” (Goleman, 2006, p. 148). Todo o individuo que possua uma boa capacidade de expressão torna-se numa pessoa influente porque

apresenta muita confiança e consegue cativar os outros. O ato de influenciar deve sempre ter como principal objetivo a produção de um resultado socialmente positivo e construtivo (Goleman, 2006). Contudo, nem todos têm esta capacidade desenvolvida e por vezes exercem da sua influência mediante a “ameaça” da agressão. A eficácia da utilização deste elemento não está no uso de violência física, mas sim no que está implícito na ameaça de agressão, isto é, “nos mecanismos neuronais que sintonizam a resposta mais adequada às circunstâncias, e que exerce uma forte influência” (Goleman, 2006, p. 148).

O *interesse* é a característica da inteligência social representa o que a humanidade da pessoa, ou seja, é o interesse genuíno em ajudar alguém que está a sofrer. Segundo Goleman (2006), “quanto mais empatizamos com alguém em dificuldades e ao mesmo tempo nos interessamos por essa pessoa, maior será o nosso impulso para ajudar” p. 151. Todos os que são mais vulneráveis a nível emocional também são pessoas mais interessadas nas emoções e no sofrimento dos outros, mas empatizar e interessar-se não chega, é preciso agir. Todas as pessoas que possuam profissões que tenham como base o “ajudar” o próximo são detentores de um interesse, mas a um nível superior. Quando a pessoa apresenta falta de interesse pelo sofrimento dos outros, e principalmente não demonstra qualquer tipo de intenção para o poder ajudar ou aliviar esta pessoa, não sente compaixão, é uma pessoa antissocial, que dificilmente conseguirá estabelecer relações sociais e sentir – se bem em sociedade (Goleman, 2006).

A respeito deste modelo de inteligência social, Goleman (2006) questiona-se se será possível melhorar aquilo que ele considera como “talentos humanos essenciais” p. 151. Neste sentido, é referida a possibilidade de trabalhar algumas dimensões de inteligência social, nomeadamente através de um método desenvolvido por Paul Ekman. O método de Ekman é um treino que se baseia na leitura de micro-expressões que refletem as nossas emoções e são representadas no nosso rosto em segundos. Os sinais emocionais visíveis no rosto de uma pessoa representam como ele se sente naquela situação, e estes sinais são espontâneos e inconscientes. Este método atua sobre a via inferior do cérebro, que visa ajudar a pessoa a melhorar a sua empatia primária, sem interferir no facto de este elemento ser espontâneo e inconsciente (Goleman, 2006, p. 151). Goleman (2006) refere que a via inferior “funciona em automático, fora da nossa consciência e a grande velocidade”, enquanto, a via superior “funciona com controlo voluntário, exige esforço e intenção conscientes e é mais lenta” (Goleman, 2006, p. 465). A via inferior resume-se ao processo automático em que o nosso cérebro está sempre a

funcionar e, quando esta ação é interrompida, por algum acontecimento em que temos que atuar de forma consciente e mediante “regras”, a via superior entra em funcionamento. Apesar das dúvidas que persistem acerca da capacidade deste método de intervenção ser benéfico para a capacidade de perceber as micro expressões, a investigação tem demonstrado a sua eficácia salientando que este é um “novo modelo de aprendizagem” (Goleman, 2006, p. 154).

Desta forma podemos concluir que o conceito de inteligência têm evoluído não só no que diz respeito ao funcionamento neurológico mas também têm atribuído um grau de importância aos elementos resultantes do estabelecimento das relações interpessoais, aos métodos de resolução de problemas do quotidiano e a todo o conhecimento e desenvolvimento que o indivíduo adquire destas relações. (Candeias, 2007).

1.2.3 Instrumentos de avaliação da inteligência social

Durante alguns anos os instrumentos utilizados na avaliação da inteligência social seriam os mesmos utilizados na avaliação da inteligência. No entanto, recentemente começou a registar-se uma grande necessidade de se criarem instrumentos mais desenvolvidos que permitissem avaliar outras formas de inteligência. Esta necessidade levou ao “desenvolvimento de duas baterias que constituíram dois instrumentos de inteligência social” e que estão referenciados na literatura da área como os testes psicométricos de inteligência social (Candeias et al., 2008). Os referidos instrumentos são: a bateria de Moss, Thurstone, Hunt e Omwak (1925) *George Washington Social Intelligence Test* (GWIST, 1925), e o *Six Factor Social Intelligence* (SFSIT), de O’Sullivan, Guilford, Demille (1966) e Hendriks, Guilford e Hoepfner (1969), estes testes foram considerados um sucesso no século XX.

A bateria GWIST era composta por seis dimensões. A primeira é o *juízo em situações sociais*, em que são descritas ao indivíduo situações-problema em que estão presentes relações sociais, e este têm a possibilidade de escolher uma de quatro respostas possíveis para a situação. A segunda dimensão é a *memória de nomes e de faces*, na qual são apresentadas 12 faces e nomes ao indivíduo que posteriormente será confrontado com os mesmos elementos juntamente com novos e deverá recordar-se do que viu inicialmente. A terceira dimensão é o *Reconhecimento do estado mental do emissor subjacente às palavras*, em que se propõe ao indivíduo reconhecer o estado mental do outro através de um discurso (Candeias et al., 2008). Na quarta dimensão

observação do comportamento humano, a avaliação comportamento humano é o meio utilizado para perceber as intenções do outro, a honestidade e a mentira. Na quinta dimensão *Informação social*, avalia-se a veracidade e a falsidade das informações. E, por último, o *Reconhecimento do estado mental a partir de expressões faciais*, analisa as expressões faciais como o fio condutor na interpretação dos estados mentais como a tristeza, alegria e sofrimento (Candeias et al., 2008, p. 286). Relativamente à fidelidade e validade do GWIST, os estudos efetuados demonstram que existe correlação nos seis fatores de .45, com índices de fidelidade no teste de .89, avaliando-se a mesma amostra com uma distância temporal de quatro meses.

Outro instrumento de avaliação da inteligência social é o *Six Factor Social Intelligence Test* (SFSIFT). Este instrumento de avaliação tem dupla autoria, tendo a primeira dimensão que se refere à *compreensão de informação comportamental* sido desenvolvida por O'Sullivan, Guilford, e Demille (1966), e a segunda dimensão, que se refere à *produção divergente de informação comportamental*, sido elaborada por Hendriks, Guilford, e Hoepfner (1969). Cada uma destas dimensões é, por sua vez, constituída por seis aptidões específicas. No âmbito da primeira dimensão (*compreensão de informação comportamental*), a primeira aptidão refere-se à *compreensão das unidades comportamentais*, ou seja, à aptidão para perceber estados mentais como pensamentos, intenções e emoções dos outros, utilizando para o efeito os seus gestos, as suas posturas e as suas expressões faciais. A *compreensão das classes comportamentais* consiste na aptidão de conseguir encontrar elementos semelhantes na “informação comportamental de diferentes modos de expressão” e que permita integrar em “grupos ou classes de expressões” (Candeias et al., 2008, p. 287). Em terceiro lugar está a *compreensão das relações comportamentais*, que se refere à aptidão para compreender as relações sociais de modo a que a pessoa seja capaz de selecionar imagens capazes de expressar o sentimento ou intenção de uma pessoa em relação a outra. A *compreensão dos sistemas comportamentais* consiste em conseguir perceber o funcionamento de uma relação social, através da escolha de um cartão, em quatro alternativos, que se enquadre na sequência da relação. Na quinta tarefa, *compreensão das transformações comportamentais*, avalia-se a aptidão de conseguir reproduzir situações e comportamentos sociais, como gestos, atitudes de modo a que o significado inicial desses estímulos possa ser transformado a nível social. E, por último, a *compreensão das implicações comportamentais* refere-se à aptidão para conseguir prever o que irá acontecer mediante determinado comportamento social. A segunda

dimensão está também relacionada com a informação comportamental mas ao nível de uma produção divergente (*produção divergente de informação comportamental*). Esta parte começa pela *produção divergente de unidades comportamentais*, que consiste na aptidão para reproduzir em comportamentos os estados mentais dos indivíduos. Segue-se a *produção divergente de classes comportamentais*, aptidão para criar informação comportamental e agrupar os traços comuns em função as suas semelhanças” (Candeias et al., 2008, p. 287). A *produção divergente de relações comportamentais* é a aptidão para estabelecer relações sociais com base na informação disponível. A *produção divergente de sistemas comportamentais* é a quarta aptidão e pretende “criar informação comportamental” que permita obter conhecimentos suficientes para lidar com situações mais complexas baseadas em emoções distintas. A quinta aptidão é a *produção divergente de transformações comportamentais* é “aptidão para formular conclusões alternativas” que pretende fazer alterações à interpretação da informação inicial relativamente a uma situação. E, por último, a *produção divergente de implicações comportamentais* consiste na aptidão para conseguir “prever as possíveis consequências” da presente situação (Candeias et al., 2008, p. 287). Estudos diferenciais estabelecem uma correlação entre estes instrumentos e algumas variáveis demográficas e socioeconómicas (Hoepfner, 1965, 1973, citado em Candeias et al, 2008), mas, por outro lado, estes testes apresentam um “fraco poder preditivo” face a algumas situações, como por exemplo, a relação entre a compreensão comportamental e o sucesso académico (Hoepfner, 1973; Tenopyr, 1967, citado em Candeias et al, 2008, p. 287).

1.2.4 Investigação em inteligência social no contexto escolar e organizacional

Desde há muito que a inteligência social tem vindo a ser estudada e relacionada com “reunir, decodificar, analisar e aplicar habilidades” em situações reais e mediante vários contextos, sendo que as técnicas utilizadas também são aprendidas nesses mesmos contextos (Soares et al., 1999, p. 422). Cada vez mais são produzidos estudos atuais e mais sofisticados relacionados com a inteligência social. Nesta parte da revisão da literatura será apresentado um conjunto de estudos recentes no âmbito da tema da inteligência social, que foram desenvolvidos em contexto escolar ou organizacional.

No que concerne o contexto escolar, começamos por referir o *The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression*, realizado em 1999 por Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg, e

Ahlbom. Este estudo envolveu um total de 526 estudantes Finlandeses, e teve como principal objetivo estabelecer uma relação entre a inteligência social, a empatia, e três tipos de comportamento agressivo (agressões verbais, psicológicas e físicas). Este estudo permitiu chegar verificar que a inteligência social poderá levar a comportamentos positivos, podendo igualmente estarna base de comportamentos negativos e danosos para os outros. Os dados apresentados mostram que a inteligência social está relacionada com a agressão psicológica, contudo é de realçar que é necessário um nível de inteligência social superior no que toca a este tipo de agressão. Relativamente à agressão física ou verbal não foi encontrada qualquer relação com a inteligência social. Por sua vez, verificou-se que a empatia que está ligada com a inteligência social (Kaukiainen et al., 1999).

Um estudo realizado por, Meijs, Cillenssem, Scholte, Segers e Spijkerman, 2010, *Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity*, teve como objetivo avaliar a relação da inteligência social com o desempenho académico e a popularidade do adolescentes. Participaram 512 adolescentes, dos contextos formação profissional e escolas preparatórias do noroeste da Europa. Neste estudo foram distinguidas algumas dimensões, nomeadamente, a popularidade sociométrica, uma medida de aceitação, a popularidade percebida, e uma medida de dominância social. Os dados obtidos revelam diferenças nos contextos educacionais sendo que no âmbito da formação profissional o nível de popularidade pelos pares diminui quando a inteligência social e o desempenho académico são mais elevados. Para estes alunos a popularidade percebida aumenta quando estes têm baixo desempenho académico mas níveis elevados de inteligência social. O oposto parece acontecer nas faculdades, em que a popularidade perante os pares só aumentou quando a inteligência social e o desempenho académico foram mais elevados. Neste contexto, os estudantes universitários com baixos rendimentos académicos vêm a sua popularidade diminuída, mesmo quando a inteligência social é elevada, ou seja, os níveis de popularidade aumentam se o estudante tiver níveis mais elevados de rendimento escolar.

A nível nacional, alguns estudos têm também sido recentemente desenvolvidos neste domínio. A título de exemplo, no artigo *Social intelligence in 8th grade students: Differences according To sex and age* Pinto, Taveira, Candeias, Carvalho e Marques (2013), tiveram como “objetivo caracterizar a inteligência social dos alunos portugueses que frequentaram o 8º ano de escolaridade, com o intuito de verificar as diferenças ao

nível da inteligência social tendo em conta as variáveis sexo e idade. Neste estudo o instrumento utilizado, foi a “*Escala social cognitiva de inteligência*” (Candeias, 2007), em que são avaliados os índices de *resolução de problemas*; *motivação*, *familiaridade* e *autoconfiança*. No que respeita os resultados obtidos verificou-se que as raparigas têm melhores resultados relativamente aos índices resolução de problemas, familiaridade e autoconfiança, o que significa que em termos gerais as raparigas apresentam níveis mais elevados de inteligência social, contrariamente ao índice de motivação que é mais elevado nos alunos do sexo masculino. Relativamente à idade verificou-se que os alunos mais jovens (≤ 13 anos) possuem níveis mais elevados no que diz respeito à familiaridade com situações sociais, e os alunos mais velhos (≥ 14 anos) apresentam valores mais elevados tanto a nível da autoconfiança, para ambos os sexos e a nível da motivação a favor dos alunos mais velhos. A pertinência deste estudo e a sua continuidade deve-se à importância que detém na vida social dos jovens, no que diz respeito ao questionamento ético de vida e projetos de carreira.

Outra investigação no âmbito da inteligência social que exerceu a sua influência para o desenvolvimento deste projeto surge pelos autores Pinto, Faria e Taveira, realizado em 2013. No estudo intitulado *Social intelligence in Portuguese students: differences according to the school grade*, visou-se expor a perceção dos estudantes portugueses sobre a sua inteligência social tendo em conta as diferenças entre grupos mediante o grau de escolaridade, mais precisamente os alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade. Nesta investigação os dados apontam que os alunos têm uma baixa perceção da sua inteligência social, bem como, diferenças estatisticamente significativas nos três anos de ensino relativamente aos índices resolução de problemas e motivação, o que levou as autoras a concluir que estes jovens parecem não se considerar capazes de solucionar os problemas inerentes à sua vida social.

No que concerne o contexto organizacional, parece existir alguma escassez de estudos que analise a importância da inteligência social no desenvolvimento de competências que contribuem para o sucesso profissional e o desenvolvimento organizacional. O estudo “*A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education*” realizado por Boyatzis e Saatcioglu (2007), teve como objetivo proceder à avaliação de resultados de um Programa de MBA no que concerne o desenvolvimento das competências da inteligência social emocional e cognitiva. Este trabalho enfoca 20 anos de trabalho, com a finalidade de desenvolver competências de inteligência emocional, social e cognitiva

na gestão da educação de pós graduação, através de programas específicos e o apoio de vários estudos longitudinais. Por outras palavras, os seus autores visaram analisar em que medida as competências de inteligência, emocional, social e cognitiva, que são indicadores de eficácia na gestão e liderança, podem ser desenvolvidas por um programa de pós graduação no âmbito da gestão.

Os resultados obtidos demonstraram ser possível desenvolver competências de inteligência emocional, social e cognitiva em adultos. Demonstraram igualmente que possuir competências técnicas, como por exemplo, a nível de calculo não é suficiente para se ser um bom líder, gestor ou profissional (Campbell et al, 1970; Spencer & Spencer, 1993, citado em Boyatzis & Saatscioglu, 2007). Na verdade, os autores salientam um conjunto de competências que podem desenvolver um excelente líder ou um profissional com elevado desempenho, sendo as competências de inteligência cognitiva (pensamento sistémico), as competências de inteligência emocional (habilidades intrapessoais) e de adaptabilidade, e as competências da inteligência social (habilidades interpessoais) as mais importantes. A conclusão que se pode retirar deste estudo final é que realmente uma programa de educação, neste caso um MBA, pode ajudar as pessoas a desenvolverem competências de inteligência social, emocional e cognitiva. Contudo, os resultados apresentados demonstram que estas competências são importantes para a eficácia a nível de gestão e liderança, e que contribuem para um excelente desempenho profissional e progresso para as organizações mas não são o suficiente.

Como se pode verificar, desta breve revisão de literatura, parece existir uma forte relação entre a inteligência social e a realização académica e profissional (Gardner, 1999; Goleman, 2006; Gricorenko & Stenberg, 2003, citado em Pinto, Faria, & Taveira, 2013), neste sentido Kihstrom e Cantor em 2000 alertam para o facto de baixos níveis de inteligência social levarem os jovens a ter resultados negativos quer na gestão das carreiras, quer na sua vida pessoal e social (Pinto et al., 2013).

Capítulo 2. Inteligência Social em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Diferenças em função do ano escolar e do momento de avaliação

2.1. Método

2.1.1. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral caracterizar e descrever os níveis de inteligência social em alunos que se encontram a frequentar escolas públicas portuguesas de ensino básico e secundário, analisar diferenças em função do momento de avaliação, sendo que os dois momentos têm um intervalo de seis meses, a aplicação do instrumento foi realizada no 1º e 2º período do ano letivo 2010/2011.

Assim, são objetivos específicos deste estudo:

- a) Caracterizar os níveis de inteligência social em alunos do ensino básico e secundário, de acordo com o ano de escolaridade (8º, 10º e 11º) e o momento de avaliação (tempo 1 e tempo 2);
- b) Analisar diferenças intra grupos na inteligência social em função do momento de avaliação, comparando os resultados do tempo 1 e do tempo 2, para cada ano de escolaridade; e,
- c) Analisar diferenças intergrupos na inteligência social em função do momento de avaliação, comparando os resultados do tempo 1 entre os anos de escolaridade e, posteriormente, comparando os resultados do tempo 2 entre os anos de escolaridade.

2.1.2. Questões e hipóteses de investigação

Tendo em consideração os objetivos de investigação anteriormente explicitados, o presente estudo visa responder às seguintes questões de investigação:

- a) Em que medida existem diferenças estatisticamente significativas na inteligência social de alunos do Ensino Básico e Secundário em função do ano de escolaridade?
- b) Em que medida existem diferenças estatisticamente significativas na inteligência social de alunos do Ensino Básico e Secundário em função do momento de avaliação?

De acordo com estas questões de investigação, este estudo procura testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: São esperadas diferenças estatisticamente significativas no que respeita os níveis da inteligência social dos alunos do ensino básico e secundário

português, em função do ano de escolaridade e do momento de avaliação, tal como detalhado nas seguintes sub-hipóteses:

Hipótese 1.1: São esperadas diferenças estatisticamente significativas entre-grupos, ao nível da inteligência social, em função do ano de escolaridade, a favor dos alunos que frequentam o 11º ano de escolaridade;

Hipótese 1.2: São esperadas diferenças estatisticamente significativas intra-grupos, ao nível da inteligência social, em função do momento de avaliação, a favor do tempo 2.

2.1.3. Participantes

Os participantes deste estudo são 1095 jovens adolescentes, 552 (50.4%) raparigas e 543 (49.6%) rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 23 anos ($M = 14.78$; $DP = 1.86$). Estes jovens são alunos do 8º (542, 49.5%), 10º (295, 26.9%) e 11º (258, 23.6%) anos de escolaridade, inscritos no ano letivo de 2010/2011, em sete instituições de ensino do norte (Braga: 127, 11.6%; Viana do Castelo: 375, 34.3%, Aveiro: 91, 8.3%), centro (Lisboa: 208, 19.9%) e sul de Portugal (Évora: 284, 25.4%;).

Tabela 1. *Caracterização sociodemográfica dos participantes*

Ano de escolaridade	N (%)	Sexo		Idade	
			N (%)	$M(DP)$	$Min-Max$
8º	542, 49.5%	Raparigas	278 (51.3%)	13.25 (.591)	11-15
		Rapazes	264 (48.7%)		
10º	295, 26.9%	Raparigas	150 (50.8%)	15.72 (1.10)	14-23
		Rapazes	145 (49.2%)		
11º	258, 23.6%	Raparigas	124 (48.1%)	16.93 (1.38)	15-23
		Rapazes	134 (51.9%)		

A tabela 1 apresenta a caracterização sociodemográfica dos alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade. Como se pode verificar pela leitura da tabela 1, o 8º ano representa 49.5% da amostra, sendo que 51.3% dos participantes são raparigas e 48.7% são rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, sendo que em média

da idade é de 13 anos ($DP = .591$). Relativamente aos alunos do 10º ano, estes representam 26.9% da amostra, sendo que as raparigas representam 50.8%, enquanto que os rapazes traduzem-se em 49.2 %, com uma média de idades de 15 anos ($DP = 1.10$; $Min = 14$; $Max = 23$). O 11º ano corresponde a 23.6% da amostra, em que os participantes rapazes correspondem a 51.9% e as raparigas a 48.1%, com uma idade média de 16 anos ($DP = 1.38$; $Min = 15$; $Max = 23$).

2.1.4. Instrumento de medida

A inteligência social foi avaliada neste estudo através da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS, Candeias, 2007). Este é um instrumento de autorrelato, desenvolvido para avaliar os níveis de inteligência social em jovens dos 12 aos 17 anos de idade (habitualmente a frequentar desde o 7º ao 12º anos de escolaridade).

A PCIS é constituída por 3 situações-estímulo, de cariz interpessoal, que ilustram situações reais da vida quotidiana dos jovens. No primeiro estímulo é apresentada uma senhora de idade, e vários jovens, numa paragem de autocarro. A senhora de idade parece estar desorientada, olhando na direção errada, e encontrando-se deslocada em relação ao local apropriado. O segundo estímulo apresenta um diálogo entre uma jovem que se encontra de pé e um casal que estão sentados numa sala de espera. A jovem parece estar a contar uma história, enquanto um dos membros do casal aponta para o relógio. O terceiro estímulo apresenta uma reunião profissional entre um líder e quatro subordinados, dois dos quais estão sentados num sofá, com uma atitude passiva, enquanto os restantes se encontram de pé com os braços no ar.

Para cada situação-estímulo são apresentadas 16 questões. As primeiras dez questões estão formuladas sob o formato de resposta aberta, sendo cada resposta cotada entre 0 a 3 pontos, em função do grau de complexidade, exatidão e generalização da resposta. As restantes seis questões estão formuladas numa escala Likert de 5 pontos (1 significa “Nenhum” e 5 significa “Muito”).

A PCIS disponibiliza quatro índices de inteligência social: a) o índice de Resolução de Problemas em situações sociais (questões 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), b) o índice de Motivação para a resolução de situações sociais (questões 11 e 12), c) o índice de Autoconfiança na resolução de situações sociais (questões 13 e 14), e d) o índice de Familiaridade com a resolução de situações sociais (questões 15 e 16). Estes índices são obtidos através do somatório dos valores de resposta das respetivas questões. O item 14 necessita de ser revertido.

A opção por este instrumento é fundamentada pela sua validade e fidelidade reconhecidas, sendo uma prova específica para jovens alunos, que teve o seu mérito reconhecido através do prémio GEGOC 2005. (Candeias, 2007, citado em Carvalho, 2011). A prova apresenta “bons indicadores de precisão, consistência interna e de validade”(Gonçalves et al, 2006, p. 172). A título de exemplo salienta-se a consistência interna na ordem dos .90. Neste sentido, a PCIS é um instrumento promissor que em muito têm contribuído para o estudo do constructo da inteligência social, graça ao seu rigor métrico e formato que permite obter resultados difíceis de alcançar por outras escalas de auto e hétero-avaliação (Carvalho, 2011).

2.1.5. Procedimento

Os dados apresentados neste estudo integram o projeto de investigação “Carreira e cidadania: Condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida”. Este projeto visa, entre outros objetivos, ajudar a compreender a contribuição da inteligência social para o questionamento ético dos projetos de vida. Assim, os seus objetivos, estrutura, e investigadores foram apresentados às direções de escolas do norte, centro e sul de Portugal, bem como, aos agentes educativos (pais, professores e psicólogos) e respetivos alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade. Após obtenção do seu consentimento informado, a PCIS foi administrada aos alunos, em contexto de sala de aula, na presença de um investigador do projeto e de um professor da turma. Este instrumento foi aplicado de forma balanceada no protocolo de avaliação onde estavam integrados outros instrumentos para avaliação, por exemplo, do autoconceito, da competência social e dos valores de vida. Foram explicadas as instruções necessárias ao seu preenchimento, bem como, os procedimentos éticos associados ao tratamento dos dados. O tempo médio despendido em turma para o preenchimento dos instrumentos foi de 45 minutos. O momento 1 de avaliação e o momento 2 de avaliação realizaram-se com um intervalo temporal de 6 meses.

2.1.6. Análises

Tendo em consideração os objetivos, questões e hipóteses de investigação que foram delineados para este estudo e previamente descritos, os dados foram inseridos e analisados através do IBM SPSS, para *Windows*, versão 20.0. Foram realizadas análises de estatística descritiva, para a caracterização sociodemográfica dos participantes, e também para a caracterização dos níveis de inteligência social obtidos pelos diferentes

anos de escolaridade e momentos de avaliação. Assim, foram calculadas médias, desvios-padrão, frequências e percentagens dos resultados da PCIS para o 8º, 10º e 11º anos no T1 e no T2. De seguida, foram realizadas análises de comparação intra-grupo, através da aplicação do T-teste para amostras emparelhadas, que permitiu testar a existência de diferenças entre o T1 e o T2, em cada ano de escolaridade. Finalmente, realizadas análises de comparação entre-grupos, através da aplicação de uma One way ANOVA, para comparar os resultados do T1 e do T2 entre os anos de escolaridade.

2.2. Resultados

2.2.1. Caracterização da inteligência social em alunos do ensino básico e secundário

A tabela 2 apresenta os resultados de caracterização dos níveis de inteligência social nos alunos do 8º Ano escolaridade, no primeiro momento de avaliação.

Neste sentido, observou-se no que diz respeito à Situação 1 (S1) que os resultados oscilam entre os valores mais elevados, alcançados no índice de Resolução de Problemas ($M = 7.19$; $DP = 2.82$) e os valores mais reduzidos obtidos no índice da Familiaridade ($M = 5.00$; $DP = 1.71$). Na Situação 2 (S2), os valores mais elevados encontram-se no índice da Autoconfiança ($M = 6.45$; $DP = 1.63$) e os valores mais baixos são apresentados no índice da Familiaridade ($M = 5.05$; $DP = 2.04$). A Situação 3 (S3) apresenta os valores mais elevados no índice da Autoconfiança ($M = 6.45$; $DP = 1.63$) e os valores mais baixos encontram-se no índice da Familiaridade ($M = 5.05$; $DP = 2.04$). Ao nível da distribuição dos resultados no total global das três situações, o Índice que apresenta valores mais elevados é a Autoconfiança ($M = 19.77$; $DP = 3.71$) e o Índice que apresenta os valores mais baixos é a Familiaridade ($M = 15.69$; $DP = 4.41$).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada índice indica resultados abaixo do ponto médio em S1, S2 e S3 nos índices Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade. Relativamente ao índice Autoconfiança este apresenta um resultado superior ao ponto médio na S1, S2 e S3. No que diz respeito ao Total Global todos os resultados são inferiores ao ponto médio.

Os resultados do one sample t-test permitiram analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas para cada índice, de cada situação, bem como para o total global da escala, e os respetivos pontos médios. O índice Autoconfiança na S1 ($t = 8.08$; $p = .000$), na S2 ($t = 11.74$; $p = .000$) e na S3 ($t = 6.57$; p

= .000), o índice Resolução de Problemas S1 ($t = -40.53$; $p = .000$), na S2 ($t = -51.08$; $p = .000$) e na S3 ($t = -52.82$; $p = .000$), o índice da Motivação em S1 ($t = -3.61$; $p = .000$) e S3 ($t = -8.48$; $p = .000$), bem como o índice de Familiaridade S1 ($t = -13.67$; $p = .000$), S2 ($t = -3.87$; $p = .000$) e S3 ($t = -10.82$; $p = .000$) obtiveram diferenças estatisticamente significativas em relação à média da população em geral. Também para o total global foram obtidas diferenças estatisticamente significativas em relação à média da população em geral em todos os índices.

Tabela 2. Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 8º Ano escolaridade, no tempo 1 de avaliação.

Fator	Índices	Ponto médio	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Max</i>	One sample <i>t-test</i>
S1	Resolução de Problemas	12	7.19 (2.82)	0.00-13.00	-40.53 (.000)
	Motivação	6	5.72 (1.78)	2.00-10.00	-3.61 (.000)
	Autoconfiança	6	6.53 (1.54)	2.00-10.00	8.08 (.000)
	Familiaridade	6	5.00 (1.71)	2.00-10.00	-13.67 (.000)
S2	Resolução de Problemas	12	5.86 (2.80)	0.00-12.00	-51.08 (.000)
	Motivação	6	5.85 (1.99)	2.00-10.00	-1.75 (.082)
	Autoconfiança	6	6.78 (1.55)	2.00-10.00	11.74 (.000)
	Familiaridade	6	5.65 (2.10)	2.00-10.00	-3.87 (.000)
S3	Resolução de Problemas	12	5.31 (2.95)	0.00-12.00	-52.82 (.000)
	Motivação	6	5.30 (1.91)	2.00-10.00	-8.48 (.000)
	Autoconfiança	6	6.45 (1.63)	2.00-10.00	6.57 (.000)
	Familiaridade	6	5.05 (2.04)	2.00-10.00	-10.82 (.000)
Total Global	Resolução de Problemas	48	18.27 (7.05)	0.00-34.00	-98.09 (.000)
	Motivação	24	16.92 (4.74)	6.00-30.00	-34.77 (.000)
	Autoconfiança	24	19.77 (3.71)	6.00-30.00	-26.50 (.000)
	Familiaridade	24	15.69 (4.41)	6.00-30.00	-43.81 (.000)

A tabela 3 apresenta os resultados de caracterização dos níveis de inteligência social nos alunos do 8º ano escolaridade, no segundo momento de avaliação.

Neste sentido, observou-se no que diz respeito à S1 que os resultados oscilam entre os valores mais elevados, alcançados no índice de Resolução de Problemas ($M = 9.54$; $DP = 3.75$) e os valores mais reduzidos obtidos no índice da Familiaridade ($M =$

4.81; $DP = 1.80$). Na S2 os valores mais elevados encontram-se no índice Resolução de Problemas ($M = 8.80$; $DP = 4.21$) e os valores mais baixos são apresentados no índice da Familiaridade ($M = 5.42$; $DP = 1.99$). A S3 apresenta os valores mais elevados no índice Resolução de Problemas ($M = 7.55$; $DP = 3.67$) e os valores mais baixos encontram-se no índice da Familiaridade ($M = 4.97$; $DP = 2.08$). Ao nível da distribuição dos resultados no total global das três situações, o Índice que apresenta valores mais elevados é a Resolução de Problemas ($M = 25.89$; $DP = 9.96$) e o índice que apresenta os valores mais baixos é a Familiaridade ($M = 15.20$; $DP = 4.52$).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada índice indica resultados abaixo do ponto médio em S1, S2 e S3 nos índices Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade. Relativamente ao índice Autoconfiança este apresenta um resultado superior ao ponto médio em S1, S2 e S3. No que diz respeito ao Total Global todos os resultados são inferiores ao ponto médio.

Tabela 3 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 8º Ano escolaridade, no tempo 2 de avaliação.

Factor	Índices	Ponto médio	M (DP)	Min-Max	One sample
					t-test
S1	Resolução de Problemas	12	9.54 (3.75)	0.00-18.00	-15.29 (.000)
	Motivação	6	5.27 (1.85)	2.00-10.00	-9.25 (.000)
	Autoconfiança	6	7.04 (1.49)	2.00-10.00	16.27 (.000)
	Familiaridade	6	4.81 (1.80)	2.00-10.00	-15.41 (.000)
S2	Resolução de Problemas	12	8.80 (4.21)	0.00-18.00	-17.29 (.000)
	Motivação	6	5.48 (1.97)	2.00-10.00	-6.16 (.000)
	Autoconfiança	6	7.02 (1.56)	2.00-10.00	15.28 (.000)
	Familiaridade	6	5.42 (1.99)	2.00-10.00	-6.70 (.000)
S3	Resolução de Problemas	12	7.55 (3.67)	0.00-17.00	-28.23 (.000)
	Motivação	6	5.11 (2.00)	2.00-10.00	-10.39 (.000)
	Autoconfiança	6	6.72 (1.60)	2.00-10.00	10.49 (.000)
	Familiaridade	6	4.97 (2.08)	2.00-10.00	-11.51 (.000)
Total Global	Resolução de Problemas	48	25.89 (9.96)	0.00-52.00	-51.68 (.000)
	Motivação	24	15.85 (5.19)	6.00-30.00	-36.54 (.000)
	Autoconfiança	24	20.79 (3.80)	9.00-30.00	-19.67 (.000)
	Familiaridade	24	15.20 (4.52)	6.00-30.00	-45.27 (.000)

Os resultados do one sample t-test permitiram analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas para cada índice, de cada situação, bem como para o total global da escala, e os respectivos pontos médios. O índice Autoconfiança na S1 ($t = 16.27$; $p = .000$), na S2 ($t = 15.28$; $p = .000$) e na S3 ($t = 10.49$; $p = .000$), o índice Resolução de Problemas a S1 ($t = -15.29$; $p = .000$), na S2 ($t = -17.29$; $p = .000$) e na S3 ($t = -28.23$; $p = .000$), o índice da Motivação em S1 ($t = -9.25$; $p = .000$), S2 ($t = -6.16$; $p = .000$) e S3 ($t = -10.39$; $p = .000$), e o índice de Familiaridade S1 ($t = -15.41$; $p = .000$), S2 ($t = -6.70$; $p = .000$) e S3 ($t = -11.51$; $p = .000$) obtiveram diferenças estatisticamente significativas em relação à média da população em geral. Também para o total global foram obtidas diferenças estatisticamente significativas em relação à média da população em geral em todos os índices.

A tabela 4 apresenta os resultados de caracterização dos níveis de inteligência social nos alunos do 10º Ano escolaridade, no primeiro momento de avaliação.

Neste sentido, observou-se no que diz respeito à S1, os resultados oscilam entre os valores mais elevados, alcançados no índice de Autoconfiança ($M = 6.43$; $DP = 1.54$) e os valores mais reduzidos obtidos no índice da Familiaridade ($M = 5.10$; $DP = 1.56$). Na S2, os valores mais elevados encontram-se no índice Autoconfiança ($M = 6.60$; $DP = 1.52$) e os valores mais baixos são apresentados no índice de Resolução de Problemas ($M = 4.87$; $DP = 3.36$). A S3 apresenta os valores mais elevados no índice Autoconfiança ($M = 6.33$; $DP = 1.45$) e os valores mais baixos encontram-se no índice de Resolução de Problemas ($M = 4.40$; $DP = 2.85$). Ao nível da distribuição dos resultados no total global das três situações, o índice que apresenta valores mais elevados é a Autoconfiança ($M = 19.35$; $DP = 3.62$) e o índice que apresenta os valores mais baixos é a Resolução de Problemas ($M = 14.48$; $DP = 7.59$).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada índice indica resultados abaixo do ponto médio em S1, S2 e S3 nos índices Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade, relativamente ao índice Autoconfiança este apresenta um resultado superior ao ponto médio em S1, S2 e S3. No que diz respeito ao Total Global todos os resultados são inferiores ao ponto médio.

Os resultados do one sample t-test indicaram para o índice Autoconfiança na S1 ($t = 4.79$; $p = .000$), na S2 ($t = 6.88$; $p = .000$) e na S3 ($t = 3.96$; $p = .000$), para o índice Resolução de Problemas na S1 ($t = -42.00$; $p = .000$), na S2 ($t = -36.45$; $p = .000$) e na S3 ($t = -45.88$; $p = .000$), para o índice da Motivação em S1 ($t = -5.33$; $p = .000$), S2 ($t =$

-5.52; $p = .000$) e S3 ($t = -7.13$; $p = .000$), e para o índice de Familiaridade S1 ($t = -9.87$; $p = .000$), S2 ($t = -1.62$; $p = .107$) e S3 ($t = -6.45$; $p = .000$) diferenças estatisticamente significativas em relação ao ponto médio. No Total Global os resultados são também, do ponto de vista estatístico, significativamente inferiores à média da população em geral em todos os índices em estudo.

Tabela 4 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 10º Ano escolaridade, no tempo 1 de avaliação.

Fator	Índices	Ponto médio	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Max</i>	One sample <i>t-test</i>
S1	Resolução de Problemas	12	5.19 (2.78)	0.00-12.00	-42.00 (.000)
	Motivação	6	5.48 (1.66)	2.00-10.00	-5.33 (.000)
	Autoconfiança	6	6.43 (1.54)	2.00-10.00	4.79 (.000)
	Familiaridade	6	5.10 (1.56)	2.00-9.00	-9.87 (.000)
S2	Resolução de Problemas	12	4.87 (3.36)	0.00-12.00	-36.45 (.000)
	Motivação	6	5.46 (1.69)	2.00-10.00	-5.52 (.000)
	Autoconfiança	6	6.60 (1.52)	2.00-10.00	6.82 (.000)
	Familiaridade	6	5.81 (1.99)	2.00-10.00	-1.62 (.107)
S3	Resolução de Problemas	12	4.40 (2.85)	0.00-12.00	-45.88 (.000)
	Motivação	6	5.29 (1.72)	2.00-10.00	-7.13 (.000)
	Autoconfiança	6	6.33 (1.45)	2.00-10.00	3.96 (.000)
	Familiaridade	6	5.27 (1.94)	2.00-10.00	-6.45 (.000)
Total Global	Resolução de Problemas	48	14.48 (7.59)	0.00-36.00	-75.86 (.000)
	Motivação	24	16.23 (4.20)	6.00-29.00	-31.78 (.000)
	Autoconfiança	24	19.35 (3.62)	6.00-29.00	-22.06 (.000)
	Familiaridade	24	16.19 (4.05)	6.00-29.00	-33.13 (.000)

A tabela 5 apresenta os resultados de caracterização dos níveis de inteligência social nos alunos do 10º Ano escolaridade, no segundo momento de avaliação.

Neste sentido, observou-se no que diz respeito à S1 que os resultados oscilam entre os valores mais elevados, alcançados no índice de Resolução de Problemas ($M = 9.42$; $DP = 3.99$) e os valores mais reduzidos obtidos no índice da Familiaridade ($M = 5.22$; $DP = 1.72$). Na S2 os valores mais elevados encontram-se no índice Resolução de Problemas ($M = 9.03$; $DP = 4.02$) e os valores mais baixos são apresentados no índice da Motivação ($M = 5.38$; $DP = 1.62$). A S3 apresenta os valores mais elevados no índice Resolução de Problemas ($M = 7.81$; $DP = 3.44$) e os valores mais baixos encontram-se no índice da Motivação ($M = 5.15$; $DP = 1.60$). Ao nível da distribuição dos resultados

no total global das três situações, o Índice que apresenta valores mais elevados é a Resolução de Problemas ($M = 26.26$; $DP = 9.34$) e o índice que apresenta os valores mais baixos é a Motivação ($M = 15.99$; $DP = 4.71$).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada índice indica resultados abaixo do ponto médio em S1, S2 e S3 nos índices Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade. No que respeita o índice Autoconfiança, este apresenta um resultado superior ao ponto médio em S1, S2 e S3. No que diz respeito ao Total Global todos os resultados são inferiores ao ponto médio.

Tabela 5 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 10º Ano escolaridade, no tempo 2 de avaliação.

Fator	Índices	Ponto médio	$M (DP)$	Min-Max	One sample <i>t-test</i>
S1	Resolução de Problemas	12	9.42 (3.99)	0.00-18.00	-11.12 (.000)
	Motivação	6	5.46 (1.67)	2.00-10.00	-5.52 (.000)
	Autoconfiança	6	6.95 (1.37)	3.00-10.00	11.96 (.000)
	Familiaridade	6	5.22 (1.72)	2.00-10.00	-7.82 (.000)
S2	Resolução de Problemas	12	9.03 (4.02)	0.00-17.00	-12.66 (.000)
	Motivação	6	5.38 (1.62)	2.00-10.00	-6.54 (.000)
	Autoconfiança	6	6.84 (1.40)	3.00-10.00	10.29 (.000)
	Familiaridade	6	5.90 (1.91)	2.00-10.00	-9.14 (.361)
S3	Resolução de Problemas	12	7.81 (3.44)	0.00-18.00	-20.89 (.000)
	Motivação	6	5.15 (1.60)	2.00-10.00	-9.15 (.000)
	Autoconfiança	6	6.55 (1.45)	2.00-10.00	6.56 (.000)
	Familiaridade	6	5.35 (1.94)	2.00-10.00	-5.74 (.000)
Total Global	Resolução de Problemas	48	26.26 (9.34)	0.00-50.00	-39.97 (.000)
	Motivação	24	15.99 (4.17)	6.00-30.00	-32.95 (.000)
	Autoconfiança	24	20.34 (3.32)	10.00-30.00	-18.91 (.000)
	Familiaridade	24	16.47 (4.23)	6.00-30.00	-30.57 (.000)

Os resultados do one sample t-test permitiram analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas no índice Autoconfiança na S1 ($t = 11.96$; $p = .000$), na S2 ($t = 10.29$; $p = .000$) e na S3 ($t = 6.56$; $p = .000$), com resultados superiores à média da população em geral. Foram igualmente registadas diferenças estatisticamente significativas nos índices de Resolução de Problemas a S1 ($t = -11.12$; $p = .000$), na S2 ($t = -12.66$; $p = .000$) e na S3 ($t = -20.89$; $p = .000$), Motivação em S1 ($t = -5.52$; $p = .000$),

S2 ($t = -6.54$; $p = .000$) e S3 ($t = -9.15$; $p = .000$), e Familiaridade S1 ($t = -7.82$; $p = .000$), S2 ($t = -.914$; $p = .361$) e S3 ($t = -5.74$; $p = .000$), com resultados inferiores à média da população em geral. No Total Global os resultados são também, de modo estatisticamente significativo, inferiores à média da população em geral em todos os índices em estudo.

A tabela 6 apresenta os resultados de caracterização dos níveis de inteligência social nos alunos do 11º Ano escolaridade, no primeiro momento de avaliação.

Neste sentido, observou-se no que diz respeito à S1 que os resultados oscilam entre os valores mais elevados, alcançados no índice de Autoconfiança ($M = 6.41$; $DP = 1.46$) e os valores mais reduzidos obtidos no índice da Familiaridade ($M = 4.90$; $DP = 1.61$). Na S2, os valores mais elevados encontram-se no índice Autoconfiança ($M = 6.69$; $DP = 1.56$) e os valores mais baixos são apresentados no índice da Motivação ($M = 5.43$; $DP = 1.83$). A S3 apresenta os valores mais elevados no índice Autoconfiança ($M = 6.22$; $DP = 1.46$) e os valores mais baixos encontram-se no índice da Motivação ($M = 5.04$; $DP = 1.70$). Ao nível da distribuição dos resultados no total global das três situações, o índice que apresenta valores mais elevados é a Autoconfiança ($M = 19.31$; $DP = 9.39$) e o índice que apresenta os valores mais baixos é a Motivação ($M = 15.67$; $DP = 4.20$).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada índice indica resultados abaixo do ponto médio em S1, S2 e S3 nos índices Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade. Quanto ao índice Autoconfiança este apresenta um resultado superior ao ponto médio em S1, S2 e S3. No que diz respeito ao Total Global todos os resultados são inferiores ao ponto médio.

Os resultados do one sample t-test identificaram a existência de diferenças estatisticamente significativas para o índice Autoconfiança na S1 ($t = 4.48$; $p = .000$), na S2 ($t = 7.05$; $p = .000$) e na S3 ($t = 2.38$; $p = .018$) com resultados superiores à média da população em geral. Também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no índice Resolução de Problemas na S1 ($t = -30.12$; $p = .000$), na S2 ($t = -29.80$; $p = .000$) e na S3 ($t = -34.14$; $p = .000$), no índice da Motivação em S1 ($t = -7.65$; $p = .000$), S2 ($t = -5.01$; $p = .000$) e S3 ($t = -9.05$; $p = .000$), e no que respeita ao índice de Familiaridade S1 ($t = -10.94$; $p = .000$), S2 ($t = -1.76$; $p = .018$) e S3 ($t = -7.56$; $p = .000$), sempre com resultados inferiores à média da população em geral. No

Total Global os resultados são inferiores à média da população em geral em todos os índices em estudo, com significância estatística.

Tabela 6 - Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 11º Ano escolaridade, no tempo 1 de avaliação.

Fator	Índices	Ponto médio	<i>M (DP)</i>	<i>Min-Max</i>	One sample <i>t-test</i>
S1	Resolução de Problemas	12	5.89 (3.26)	0.00-12.00	-30.12 (.000)
	Motivação	6	5.19 (1.69)	2.00-10.00	-7.65 (.000)
	Autoconfiança	6	6.41 (1.46)	2.00-10.00	4.48 (.000)
	Familiaridade	6	4.90 (1.61)	2.00-10.00	-10.94 (.000)
S2	Resolução de Problemas	12	5.45 (3.53)	0.00-12.00	-29.80 (.000)
	Motivação	6	5.43 (1.83)	2.00-10.00	-5.01 (.000)
	Autoconfiança	6	6.69 (1.56)	2.00-10.00	7.05 (.000)
	Familiaridade	6	5.78 (2.04)	2.00-10.00	-1.76 (.018)
S3	Resolução de Problemas	12	5.19 (2.94)	0.00-12.00	-37.14 (.000)
	Motivação	6	5.04 (1.70)	2.00-10.00	-9.05 (.000)
	Autoconfiança	6	6.22 (1.46)	2.00-10.00	2.38 (.018)
	Familiaridade	6	5.06 (2.00)	2.00-10.00	-7.56 (.000)
Total Global	Resolução de Problemas	48	16.56 (8.04)	0.00-35.00	-62.74 (.000)
	Motivação	24	15.67 (4.20)	6.00-29.00	-31.83 (.000)
	Autoconfiança	24	19.31 (3.39)	7.00-30.00	-22.18 (.000)
	Familiaridade	24	15.74 (3.94)	6.00-27.00	-33.65 (.000)

A tabela 7 apresenta os resultados de caracterização dos níveis de inteligência social nos alunos do 11º ano escolaridade, no segundo momento de avaliação.

Neste sentido, observou-se no que diz respeito à S1 que os resultados oscilam entre os valores mais elevados, alcançados no índice de Resolução de Problemas ($M = 8.18$; $DP = 4.09$) e os valores mais reduzidos obtidos no índice da Familiaridade ($M = 4.76$; $DP = 1.67$). Na S2, os valores mais elevados encontram-se no índice Resolução de Problemas ($M = 8.52$; $DP = 4.26$) e os valores mais baixos são apresentados no índice da Motivação ($M = 5.10$; $DP = 1.78$). A S3 apresenta os valores mais elevados no índice Resolução de Problemas ($M = 6.86$; $DP = 3.36$) e os valores mais baixos encontram-se no índice da Motivação ($M = 4.70$; $DP = 1.65$). Ao nível da distribuição dos resultados no total global das três situações, o Índice que apresenta valores mais elevados é a Resolução de Problemas ($M = 23.56$; $DP = 9.68$) e o índice que apresenta os valores mais baixos é a Motivação ($M = 14.76$; $DP = 4.56$).

Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada índice indica resultados abaixo do ponto médio em S1, S2 e S3 nos índices Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade, o índice Autoconfiança apresenta um resultado superior ao ponto médio em S1, S2 e S3. No que diz respeito ao Total Global todos os resultados são inferiores ao ponto médio.

Tabela 7- Caracterização dos níveis de inteligência social em alunos do 11º Ano escolaridade, no tempo 2 de avaliação.

Fator	Índices	Ponto médio	M (DP)	Min-Max	One sample t-test
S1	Resolução de Problemas	12	8.18 (4.09)	0.00-17.00	-15.00 (.000)
	Motivação	6	4.97 (1.71)	2.00-10.00	-9.70 (.000)
	Autoconfiança	6	6.99 (1.46)	2.00-10.00	10.86 (.000)
	Familiaridade	6	4.76 (1.67)	2.00-10.00	-11.93 (.000)
S2	Resolução de Problemas	12	8.52 (4.26)	0.00-17.00	-13.10 (.000)
	Motivação	6	5.10 (1.78)	2.00-10.00	-8.13 (.000)
	Autoconfiança	6	6.85 (1.49)	2.00-10.00	9.08 (.000)
	Familiaridade	6	6.02 (1.98)	2.00-10.00	.149 (.882)
S3	Resolução de Problemas	12	6.86 (3.36)	0.00-17.00	-24.60 (.000)
	Motivação	6	4.70 (1.65)	2.00-10.00	-12.63 (.000)
	Autoconfiança	6	6.52 (1.43)	2.00-10.00	5.83 (.000)
	Familiaridade	6	4.81 (1.83)	2.00-10.00	-10.39 (.000)
Total Global	Resolução de Problemas	48	23.56 (9.68)	0.00-47.00	-40.57 (.000)
	Motivação	24	14.76 (4.56)	6.00-30.00	-32.56 (.000)
	Autoconfiança	24	20.35 (3.65)	6.00-30.00	-16.06 (.000)
	Familiaridade	24	15.59 (4.27)	6.00-30.00	-31.66 (.000)

Os resultados do one sample t-test permitiram analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas para cada índice, de cada situação, bem como para o total global da escala, e os respectivos pontos médios. No índice Autoconfiança na S1 ($t = 10.86$; $p = .000$), na S2 ($t = 9.08$; $p = .000$) e na S3 ($t = 5.83$; $p = .000$) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas com resultados superiores à média da população em geral. No índice Resolução de Problemas a S1 ($t = -15.00$; $p = .000$), na S2 ($t = -13.10$; $p = .000$) e na S3 ($t = -24.60$; $p = .000$), no índice da Motivação em S1 ($t = -9.76$; $p = .000$), S2 ($t = -8.10$; $p = .000$) e S3 ($t = -12.63$; $p = .000$), e no índice de Familiaridade S1 ($t = -11.93$; $p = .000$), e S3 ($t = -10.39$; $p = .000$), também foram registadas diferenças com significado estatístico, com resultados

sempre inferiores à média. Apenas no índice Motivação na S2 ($t = -.149$; $p = .882$) é que os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas. No Total Global os resultados são inferiores à média da população em geral em todos os índices em estudo, com significância estatística.

2.2.2. Estudo das diferenças por ano de escolaridade, em função do momento de avaliação (intragrupo)

Neste ponto do trabalho serão analisadas as diferenças nos níveis de inteligência social, por ano de escolaridade, em função do momento de avaliação.

A tabela 8 representa as diferenças existentes entre os momentos de avaliação, T1 e T2, para os alunos do 8º ano de escolaridade.

Os participantes obtiveram para a S1 valores superiores no T2 aos obtidos no T1, para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 7.19$; $DP = 2.82$; T2: $M = 9.54$; $DP = 3.75$), e índice Autoconfiança (T1: $M = 6.53$; $DP = .154$; T2: $M = 7.04$; $DP = 1.49$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 5.72$; $DP = 1.78$; T2: $M = 5.27$; $DP = 1.85$) e índice Familiaridade T1: $M = 5.00$; $DP = 1.71$; T2: $M = 4.81$; $DP = 1.80$).

No que respeita a S2, foram obtidos valores superiores no T2, em comparação com o T1, nos índices Resolução de problemas (T1: $M = 5.86$; $DP = 2.80$; T2: $M = 8.80$; $DP = 4.21$), e Autoconfiança (T1: $M = 6.78$; $DP = 1.55$; T2: $M = 7.02$; $DP = 1.56$). A situação inversa registou-se nos índices Motivação (T1: $M = 5.85$; $DP = 1.99$; T2: $M = 5.48$; $DP = 1.97$), e Familiaridade (T1: $M = 7.19$; $DP = 2.82$; T2: $M = 9.54$; $DP = 3.75$).

Quanto à S3, os participantes obtiveram valores no T2 superiores aos obtidos no T1, para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 5.31$; $DP = 2.95$; T2: $M = 7.55$; $DP = 3.67$), e índice Autoconfiança (T1: $M = 6.45$; $DP = 1.63$; T2: $M = 6.72$; $DP = 1.60$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 5.30$; $DP = 1.91$; T2: $M = 5.11$; $DP = 2.00$) e índice Familiaridade T1: $M = 5.05$; $DP = 2.04$; T2: $M = 4.97$; $DP = 2.08$).

Em relação ao total global, os participantes obtiveram valores no T2 superiores aos obtidos no T1 para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 18.27$; $DP = 7.05$; T2: $M = 25.89$; $DP = 9.96$), e índice Autoconfiança (T1: $M = 19.77$; $DP = 3.71$; T2: $M = 20.79$; $DP = 3.80$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 16.92$; $DP = 4.74$; T2: $M = 15.85$; $DP = 5.19$) e índice Familiaridade T1: $M = 15.69$; $DP = 4.41$; T2: $M = 15.20$; $DP = 4.52$).

Os resultados do t-teste para amostras emparelhadas indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas para todos os índices na S1 e na S2, bem como,

para os índices Resolução de problemas, Motivação, e Autoconfiança na S3. A exceção verifica-se no índice Familiaridade ($t = .744, p = .457$). Quanto ao total global, todas as diferenças encontradas são estatisticamente significativas, com resultados mais positivos nos índices resolução de problemas e autoconfiança, e mais negativos nos índices motivação e familiaridade.

Tabela 8 – Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 8º ano de escolaridade, em função do tempo de avaliação.

Fator	Índice	T1	T2	Diferença entre T1 e T2
		<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
S1	Resolução de Problemas	7.19 (2.82)	9.54 (3.75)	- 14.22 (.000)
	Motivação	5.72 (1.78)	5.27 (1.85)	5.58 (.000)
	Autoconfiança	6.53 (.154)	7.04 (1.49)	-6.38 (.000)
	Familiaridade	5.00 (1.71)	4.81 (1.80)	1,98 (.048)
S2	Resolução de Problemas	5.86 (2.80)	8.80 (4.21)	-15.80 (.000)
	Motivação	5.85 (1.99)	5.48 (1.97)	3.80 (.000)
	Autoconfiança	6.78 (1.55)	7.02 (1.56)	-2.89 (.004)
	Familiaridade	5.65 (2.10)	5.42 (1.99)	2.06 (.040)
S3	Resolução de Problemas	5.31 (2.95)	7.55 (3.67)	-13.39 (.000)
	Motivação	5.30 (1.91)	5.11 (2.00)	2.06 (.040)
	Autoconfiança	6.45 (1.63)	6.72 (1.60)	-3.14(.002)
	Familiaridade	5.05 (2.04)	4.97 (2.08)	.744 (.457)
Total Global	Resolução de Problemas	18.27 (7.05)	25.89 (9.96)	-17.79 (.000)
	Motivação	16.92 (4.74)	15.85 (5.19)	4.78 (.000)
	Autoconfiança	19.77 (3.71)	20.79 (3.80)	-5.40 (.000)
	Familiaridade	15.69 (4.41)	15.20 (4.52)	2.13 (.034)

A tabela 9 representa as diferenças existentes entre os momentos de avaliação, T1 e T2, para os alunos do 10º ano de escolaridade.

Os participantes obtiveram para a S1 valores superiores no T2 aos obtidos no T1, para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 5.19$; $DP = 2.78$; T2: $M = 9.42$; $DP = 3.99$), índice Autoconfiança (T1: $M = 6.43$; $DP = 1.54$; T2: $M = 6.95$; $DP = 1.37$) e índice Familiaridade T1: $M = 5.10$; $DP = 1.56$ T2: $M = 5.22$; $DP = 1.72$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 5.48$; $DP = 1.66$; T2: $M = 5.46$; $DP = 1.67$)

No que respeita a S2, foram obtidos valores superiores no T2, em comparação com o T1, nos índices Resolução de problemas (T1: $M = 4.87$; $DP = 3.36$; T2: $M =$

9.03; $DP = 4.02$), Autoconfiança (T1: $M = 6.60$; $DP = 1.52$; T2: $M = 6.84$; $DP = 1.40$) e Familiaridade (T1: $M = 5.81$; $DP = 1.99$; T2: $M = 5.90$; $DP = 1.91$). A situação inversa registou-se no índice Motivação (T1: $M = 5.46$; $DP = 1.69$; T2: $M = 5.38$; $DP = 1.62$),

Quanto à S3, os participantes obtiveram valores no T2 superiores aos obtidos no T1, para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 4.40$; $DP = 2.85$; T2: $M = 7.81$; $DP = 3.44$), índice Autoconfiança (T1: $M = 6.33$; $DP = 1.45$; T2: $M = 6.55$; $DP = 1.45$) e índice Familiaridade T1: $M = 5.27$; $DP = 1.94$; T2: $M = 5.35$; $DP = 1.94$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 5.29$; $DP = 1.72$; T2: $M = 5.15$; $DP = 1.60$)

Tabela 9 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 10º ano de escolaridade, em função do tempo de avaliação.

Fator	Índice	T1	T2	Diferença entre T1 e T2
		$M(DP)$	$M(DP)$	
S1	Resolução de Problemas	5.19 (2.78)	9.42 (3.99)	-17.55 (.000)
	Motivação	5.48 (1.66)	5.46 (1.67)	.194 (.846)
	Autoconfiança	6.43 (1.54)	6.95 (1.37)	-5.39 (.000)
	Familiaridade	5.10 (1.56)	5.22 (1.72)	-1.04 (.298)
S2	Resolução de Problemas	4.87 (3.36)	9.03 (4.02)	-16.60 (.000)
	Motivação	5.46 (1.69)	5.38 (1.62)	.724 (.470)
	Autoconfiança	6.60 (1.52)	6.84 (1.40)	-2.43 (.016)
	Familiaridade	5.81 (1.99)	5.90 (1.91)	-.631 (.000)
S3	Resolução de Problemas	4.40 (2.85)	7.81 (3.44)	-15.50 (.000)
	Motivação	5.29 (1.72)	5.15 (1.60)	1.37 (.171)
	Autoconfiança	6.33 (1.45)	6.55 (1.45)	-2.03 (.044)
	Familiaridade	5.27 (1.94)	5.35 (1.94)	-.578 (.564)
Total Global	Resolução de Problemas	14.48 (7.59)	26.26 (9.34)	-21.13 (.000)
	Motivação	16.23 (4.20)	15.99 (4.17)	1.09 (.276)
	Autoconfiança	19.35 (3.62)	20.34 (3.32)	-4.46 (.000)
	Familiaridade	16.19 (4.05)	16.47 (4.23)	-1.04 (.299)

Em relação ao total global, os participantes obtiveram valores no T2 superiores aos obtidos no T1 para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 14.48$; $DP = 7.59$; T2: $M = 26.26$; $DP = 9.34$), índice Autoconfiança (T1: $M = 19.35$; $DP = 3.62$; T2: $M = 20.34$; $DP = 3.32$), e índice Familiaridade T1: $M = 16.19$; $DP = 4.05$; T2: $M = 16.47$; $DP = 4.23$) mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 16.23$; $DP = 4.20$; T2: $M = 15.99$; $DP = 4.17$)

A tabela 10 representa as diferenças existentes entre os momentos de avaliação, T1 e T2, para os alunos do 11º ano de escolaridade.

Os participantes obtiveram para a S1 valores superiores no T2 aos obtidos no T1, para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 5.89$; $DP = 3.26$; T2: $M = 8.18$; $DP=4.09$) e índice Autoconfiança (T1: $M = 6.41$; $DP = 1.46$; T2: $M = 6.99$; $DP = 1.46$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 5.19$; $DP = 1.69$; T2: $M = 4.97$; $DP = 1.71$) e índice Familiaridade T1: $M = 4.90$; $DP = 1.61$; T2: $M = 4.76$; $DP = 1.67$).

No que respeita a S2, foram obtidos valores superiores no T2, em comparação com o T1, nos índices Resolução de problemas (T1: $M = 5.45$; $DP = 3.53$; T2: $M = 8.52$; $DP = 4.26$), e Autoconfiança (T1: $M = 6.69$; $DP = 1.56$; T2: $M = 6.85$; $DP = 1.49$) e Familiaridade (T1: $M = 5.78$; $DP = 2.04$; T2: $M = 6.02$; $DP = 1.98$). A situação inversa registou-se nos índices Motivação (T1: $M = 5.43$; $DP = 1.83$; T2: $M = 5.10$; $DP = 1.78$).

Quanto à S3, os participantes obtiveram valores no T2 superiores aos obtidos no T1, para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 5.19$; $DP = 2.94$; T2: $M = 6.86$; $DP = 3.36$), e índice Autoconfiança (T1: $M = 6.22$; $DP = 1.46$; T2: $M = 6.52$; $DP = 1.43$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 5.04$; $DP = 1.70$; T2: $M = 4.70$; $DP = 1.65$) e índice Familiaridade T1: $M = 5.06$; $DP = 2.00$; T2: $M = 4.81$; $DP = 1.83$).

Em relação ao total global, os participantes obtiveram valores no T2 superiores aos obtidos no T1 para o índice Resolução de Problemas (T1: $M = 16.56$; $DP = 8.04$; T2: $M = 23.56$; $DP = 9.68$), e índice Autoconfiança (T1: $M = 19.31$; $DP = 3.39$; T2: $M = 20.35$; $DP = 3.65$), mas inferiores para o índice Motivação (T1: $M = 15.67$; $DP = 4.20$; T2: $M = 14.76$; $DP = 4.56$) e índice Familiaridade (T1: $M = 15.74$; $DP = 3.94$; T2: $M = 15.59$; $DP = 4.27$).

Os resultados do t-teste para amostras emparelhadas indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas para todos os índices na S1 com exceção do índice Familiaridade em que ($t = 1.13$; $p = .260$). Na S2 o índice Resolução de Problemas, Motivação e Familiaridade apresentam diferenças estatisticamente significativas contrariamente ao índice Autoconfiança com ($t = -.140$; $p = .163$). Na S3 todos os resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas. Relativamente ao total global, todas as diferenças encontradas são estatisticamente significativas para todos os índices com exceção do índice da Familiaridade ($t = .583$; $p = .560$). Verifica-se ainda uma melhoria nos resultados dos índices Resolução de Problema e

Autoconfiança. O resultado no índice de Motivação foi pior no T2 por comparação com o T1.

Tabela 10 - Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 11º ano de escolaridade, em função do tempo de avaliação.

Fator	Índice	T1	T2	Diferença entre T1 e T2
		<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
S1	Resolução de Problemas	5.89 (3.26)	8.18 (4.09)	-9.31 (.000)
	Motivação	5.19 (1.69)	4.97 (1.71)	2.27 (.024)
	Autoconfiança	6.41 (1.46)	6.99 (1.46)	-5.67 (.000)
	Familiaridade	4.90 (1.61)	4.76 (1.67)	1.13 (.260)
S2	Resolução de Problemas	5.45 (3.53)	8.52 (4.26)	-11.71 (.000)
	Motivação	5.43 (1.83)	5.10 (1.78)	2.74 (.007)
	Autoconfiança	6.69 (1.56)	6.85 (1.49)	-1.40 (.163)
	Familiaridade	5.78 (2.04)	6.02 (1.98)	-1.87 (.062)
S3	Resolução de Problemas	5.19 (2.94)	6.86 (3.36)	-7.89 (.000)
	Motivação	5.04 (1.70)	4.70 (1.65)	2.93 (.004)
	Autoconfiança	6.22 (1.46)	6.52 (1.43)	-2.68 (.008)
	Familiaridade	5.06 (2.00)	4.81 (1.83)	1.91 (.057)
Total Global	Resolução de Problemas	16.56 (8.04)	23.56 (9.68)	-12.74 (.000)
	Motivação	15.67 (4.20)	14.76 (4.56)	3.35 (.001)
	Autoconfiança	19.31 (3.39)	20.35 (3.65)	-4.33 (.000)
	Familiaridade	15.74 (3.94)	15.59 (4.27)	.583 (.560)

2.2.3. Estudo das diferenças entre anos de escolaridade, em função do momento de avaliação (intergrupo)

A tabela 11 apresenta as diferenças registadas nos níveis de inteligência social para os alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, no primeiro momento de avaliação.

A sua leitura indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os 3 anos de escolaridade na S1, nos índices Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 43.38, p = .000$) e Motivação ($F(1092, 1094): 8.34, p = .000$); na S2, nos índices Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 9.50, p = .000$) e Motivação ($F(1092, 1094): 6.47, p = .002$); e na S3 apenas no índice Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 9.74, p = .000$). Quanto ao total global, foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os 3 anos de escolaridade nos índices Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 25.10, p = .000$) e Motivação ($F(1092, 1094): 7.17, p = .001$).

Tabela 11 – Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, no tempo 1 de avaliação.

Fator	Índice	Variável Ano	T1	F (1092, 1094)
			<i>M (DP)</i>	
S1	Resolução de Problemas	8º	7.19 (2.82)	43.38 (.000)
		10º	5.19 (2.78)	
		11º	5.89 (3.26)	
	Motivação	8º	5.72 (1.78)	8.34 (.000)
		10º	5.48 (1.66)	
		11º	5.19 (1.69)	
	Autoconfiança	8º	6.53 (.154)	.802 (.449)
		10º	6.43 (1.54)	
		11º	6.41 (1.46)	
S2	Resolução de Problemas	8º	5.00 (1.71)	.101 (.366)
		10º	5.10 (1.56)	
		11º	4.90 (1.61)	
	Motivação	8º	5.86 (2.80)	9.50 (.000)
		10º	4.87 (3.36)	
		11º	5.45 (3.53)	
	Autoconfiança	8º	5.85 (1.99)	6.47 (.002)
		10º	5.46 (1.69)	
		11º	5.43 (1.83)	
S3	Resolução de Problemas	8º	6.78 (1.55)	1.35 (.259)
		10º	6.60 (1.52)	
		11º	6.69 (1.56)	
	Motivação	8º	5.65 (2.10)	.700 (.497)
		10º	5.81 (1.99)	
		11º	5.78 (2.04)	
	Autoconfiança	8º	5.31 (2.95)	9.74 (.000)
		10º	4.40 (2.85)	
		11º	5.19 (2.94)	
Total Global	Resolução de Problemas	8º	5.30 (1.91)	1.98 (.139)
		10º	5.29 (1.72)	
		11º	5.04 (1.70)	
	Autoconfiança	8º	6.45 (1.63)	2.25 (.106)
		10º	6.33 (1.45)	
		11º	6.22 (1.46)	
	Familiaridade	8º	5.05 (2.04)	1.28 (.279)
		10º	5.27 (1.94)	
		11º	5.06 (2.00)	
Total Global	Resolução de Problemas	8º	18.27 (7.05)	25.10 (.000)
		10º	14.48 (7.59)	
		11º	16.56 (8.04)	
	Motivação	8º	16.92 (4.74)	7.17 (.001)
		10º	16.23 (4.20)	
		11º	15.67 (4.20)	
	Autoconfiança	8º	19.77 (3.71)	1.98 (.139)
		10º	19.35 (3.62)	
		11º	19.31 (3.39)	
Total Global	Familiaridade	8º	15.69 (4.41)	1.46 (.234)
		10º	16.19 (4.05)	
		11º	15.74 (3.94)	

Tabela 12 – Diferenças nos níveis de inteligência social dos alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, no tempo 2 de avaliação.

Fator	Índice	Variável Ano	T2 <i>M (DP)</i>	F (1092, 1094)
S1	Resolução de Problemas	8º	9.54 (3.75)	11.27 (.000)
		10º	9.42 (3.99)	
		11º	8.18 (4.09)	
	Motivação	8º	5.27 (1.85)	5.49 (.004)
		10º	5.46 (1.67)	
		11º	4.97 (1.71)	
	Autoconfiança	8º	7.04 (1.49)	.393 (.675)
		10º	6.95 (1.37)	
		11º	6.99 (1.46)	
	Familiaridade	8º	4.81 (1.80)	6.34 (.002)
		10º	5.22 (1.72)	
		11º	4.76 (1.67)	
S2	Resolução de Problemas	8º	8.80 (4.21)	1.03 (.357)
		10º	9.03 (4.02)	
		11º	8.52 (4.26)	
	Motivação	8º	5.48 (1.97)	3.77 (.023)
		10º	5.38 (1.62)	
		11º	5.10 (1.78)	
	Autoconfiança	8º	7.02 (1.56)	2.00 (.136)
		10º	6.84 (1.40)	
		11º	6.85 (1.49)	
	Familiaridade	8º	5.42 (1.99)	10.08 (.000)
		10º	5.90 (1.91)	
		11º	6.02 (1.98)	
S3	Resolução de Problemas	8º	7.55 (3.67)	5.39 (.005)
		10º	7.81 (3.44)	
		11º	6.86 (3.36)	
	Motivação	8º	5.11 (2.00)	5.30 (.005)
		10º	5.15 (1.60)	
		11º	4.70 (1.65)	
	Autoconfiança	8º	6.72 (1.60)	2.02 (.133)
		10º	6.55 (1.45)	
		11º	6.52 (1.43)	
	Familiaridade	8º	4.97 (2.08)	5.65 (.004)
		10º	5.35 (1.94)	
		11º	4.81 (1.83)	
Total Global	Resolução de Problemas	8º	25.89 (9.96)	6.44 (.002)
		10º	26.26 (9.34)	
		11º	23.56 (9.68)	
	Motivação	8º	15.85 (5.19)	5.64 (.004)
		10º	15.99 (4.17)	
		11º	14.76 (4.56)	
	Autoconfiança	8º	20.79 (3.80)	1.98 (.138)
		10º	20.34 (3.32)	
		11º	20.35 (3.65)	
	Familiaridade	8º	15.20 (4.52)	7.84 (.000)
		10º	16.47 (4.23)	
		11º	15.59 (4.27)	

A tabela 12 apresenta as diferenças registadas nos níveis de inteligência social para os alunos do 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, no segundo momento de avaliação.

A sua leitura indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os 3 anos de escolaridade na S1, nos índices Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 11.27, p = .000$), Motivação ($F(1092, 1094): 5.49, p = .004$), e Familiaridade ($F(1092, 1094): 6.34, p = .002$); na S2, nos índices Motivação ($F(1092, 1094): 3.77, p = .023$) e Familiaridade ($F(1092, 1094): 10.08, p = .000$); e na S3 apenas no índice Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 5.39, p = .005$), Motivação ($F(1092, 1094): 5.30, p = .005$), e Familiaridade ($F(1092, 1094): 5.65, p = .004$). Quanto ao total global, foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os 3 anos de escolaridade nos índices Resolução de problemas ($F(1092, 1094): 6.44, p = .002$), Motivação ($F(1092, 1094): 5.64, p = .004$), e Familiaridade ($F(1092, 1094): 7.84, p = .000$).

2.3. Discussão dos Resultados

A presente investigação teve como principal objetivo caracterizar os níveis de inteligência social em alunos do 8º, 10º e 11ºanos que frequentam escolas no Norte (Braga, Viana do Castelo e Aveiro), escolas do Centro (Lisboa) e escolas do Sul de Portugal (Évora), em dois tempos de avaliação, com a finalidade de verificar diferenças a nível do ano escolar e do tempo de avaliação. O instrumento utilizado para recolha dos dados foi a Prova Cognitiva de Inteligência Social-PCIS (Candeias, 2007).

No que concerne os resultados obtidos em relação à caracterização dos alunos do 8º, 10º e 11ºanos de escolaridade, no T1 e T2 de avaliação, verificou-se, de um modo geral, que quando são considerados os índices em cada uma das 3 situações de forma independente, os índices Resolução de problemas, Motivação e Familiaridade são sempre inferiores, de forma estatisticamente significativa, ao respetivo ponto médio da escala. A exceção verifica-se para o índice Autoconfiança, em que todos os anos de escolaridade alcançam, em ambos os momentos de avaliação, resultados que são de significativamente superiores, do ponto de vista estatístico, ao respetivo ponto médio. Esta situação parece indicar que os alunos dos três anos não se sentem com capacidades suficientes na resolução de problemas, nem demonstram elevados níveis de motivação para confrontar as situações. Também parecem não se sentir familiarizados com

situações de interação social relativas ao tema da carreira mas, em contrapartida, possuem níveis elevados de autoconfiança para lidar com tais situações. No entanto, é importante esclarecer que quando se consideram os resultados globais das 3 situações em simultâneo, todos os anos de escolaridade obtêm, para o T1 e para o T2 resultados que são de forma significativa inferiores ao ponto médio.

Em relação à comparação intra-grupo, entre momentos de avaliação, verifica-se que os alunos do 8ºano apresentam diferenças estatisticamente significativas em todos os índices considerados. Estas diferenças são no sentido de uma melhoria nos índices Resolução de problemas e Autoconfiança, o que significa que estes alunos melhoram a sua capacidade na resolução de problemas e os seus níveis de autoconfiança perante as situações, do T1 para T2. Por outro lado, os alunos parecem piorar, ao longo do tempo, a sua perceção no que respeita a sua Motivação e Familiaridade para lidar com situações sociais, ou seja, nestes índices os alunos perdem o interesse pelas situações sociais e distanciam-se.

Quanto aos alunos do 10º ano de escolaridade, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nos índices Resolução de Problemas e Autoconfiança, cujos resultados melhoraram entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Isto parece significar que estes alunos aumentaram as suas habilidades na resolução de problemas e, e consequência, também aumentaram a sua autoconfiança quando se deparam com situações sociais (Candeias, 2007). No entanto, é importante salientar que os índices Motivação e Familiaridade não registaram qualquer alteração estatisticamente significativa o que pode indicar que os alunos continuam a não se sentir familiarizados com as situações situais de carreira, o que lhes pode causar desmotivação no confronto com estas.

Quanto aos alunos do 11ºano de escolaridade, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nos índices Resolução de problemas, Autoconfiança e Motivação. No entanto, destas diferenças, apenas os índices de Resolução de problemas e Autoconfiança são no sentido de uma melhoria, o que pode indicar que os alunos se sentem mais capazes na resolução de problemas e mais autoconfiantes nas suas capacidades. A Motivação destes alunos para lidar com situações sociais parece ter diminuído ao longo do tempo, o que significa que estes alunos apesar de aumentarem as suas capacidades na resolução de problemas e os níveis de autoconfiança não se sente motivados para interagir nas situações. O índice

Familiaridade parece não ter registado qualquer alteração significativa entre os dois períodos de avaliação considerados.

Contrariamente ao esperado, o 11º ano é o que apresenta, num total global, as médias mais baixas em todos os índices e tempos de avaliação, sendo que na avaliação do T1 o 8º ano é o que apresenta médias superiores em todos os índices, exceto no índice da Familiaridade, e na avaliação do T2 o 10º ano é o que apresenta médias superiores, exceto no índice da Autoconfiança. Pode concluir-se que o facto de os alunos frequentarem os anos escolares superiores aos outros, não demonstra que possuam níveis de Resolução de Problemas, Motivação, Autoconfiança e Familiaridade superiores. Estes dados são congruentes com os obtidos em estudos anteriores com jovens adolescentes portugueses. A título de exemplo, no estudo de Pinto et al., (2013) os resultados confirmam que existem diferenças significativas entre os três anos escolares, em que os alunos que frequentam os anos escolares mais baixos têm valores mais elevados em todos os índices. No entanto, existe uma diferença entre os resultados do estudo de Pinto e colaboradores e os resultados obtidos neste trabalho, pois no estudo anterior, os valores que se destacam são apresentados nos índices resolução de problemas e motivação, enquanto no presente estudo os valores mais elevados estão nos índices resolução de problemas e autoconfiança. De um modo geral, é possível concluir que ao longo do tempo as diferenças a nível dos anos escolares mantêm-se, e que os índices que não tinham destaque continuam sem o adquirir, tendo-se registado apenas uma alteração no que diz respeito à diminuição dos níveis de motivação e um aumento na autoconfiança.

2.4 Conclusão

Numa abordagem conclusiva e somatória desta investigação salientamos neste ponto as ideias principais que devem ser retidas, algumas limitações e o incentivo ao desenvolvimento de novos estudos.

A inteligência social cada vez mais tem ganho a sua importância na vida do indivíduo ao organizar os processos de interação, o estabelecimento da comunicação e a resolução de problemas.

Sendo sobretudo um fator importante na resolução de problemas interpessoais, os níveis de inteligência social devem ser considerados como um elemento fundamental no quotidiano que deve ser desenvolvido e estimulado (Candeias, 2008).

O início desta investigação sobre a inteligência social em alunos do 8º, 10º e 11º anos, prendeu-se pela vasta e importante base de dados que fora recolhida no âmbito projeto de investigação “ Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida”, que nos permite ter informações de referência extremamente importantes sobre os nossos alunos e o seu futuro desenvolvimento social e organizacional.

Através dos resultados e da bibliografia existente e analisada podemos concluir que a inteligência social, neste estudo, está desvalorizada ou até mesmo desconhecida pelos alunos e que é fundamental que estes percebam a sua importância não só no estabelecimento de relações, como no desenvolvimento de competências de carreira.

Com um mundo em constante desenvolvimento, com a globalização, a abertura ao desenvolvimento de relações interculturais e um aumento da emigração devido às condições socioeconómicas atuais, os jovens devem desenvolver os seus níveis de inteligência social para que possam ultrapassar o obstáculo, que muitas vezes é ignorado, o estabelecimento de relações interpessoais. Estas relações se não funcionarem estes jovens não conseguiram obter o sucesso que pretendem a nível pessoal e profissional quer no seu país quer em outro.

É importante salientar que este estudo esteve sujeito a algumas limitações. Estas surgem associadas a toda a conjuntura atual, pois com as constantes alterações sociais e económicas do país é possível que os alunos alterem significativamente os seus valores nos índices em pouco espaço de tempo. Outro obstáculo é o facto de o conceito de inteligência social ainda hoje não ser suficientemente desenvolvido ou forte para que possa marcar um lugar de destaque na vida destes adolescentes e principalmente ser um conceito que pretendam desenvolver reconhecendo o seu grau de importância. Na literatura existe uma escassez muito grande de estudos a nível nacional, para toda a população em geral e em contextos distintos. É ainda de salientar que a aplicação de outros instrumentos, implícitos no protocolo do projeto de investigação em que este estudo se integra, poderá ter levado a situações de alguma confusão de ideias por parte dos alunos. Outro fator que poderá ter condicionado em parte o estudo prende-se no facto de o investigador não ter sido o próprio a proceder à aplicação do instrumento, ou seja, talvez uma ligação mais próxima entre o investigador e amostra permita uma avaliação mais precisa a nível da perceção das condicionantes existentes quer a nível contextual, pessoal e social.

Em jeito de conclusão considera-se que a realização deste estudo é bastante pertinente na medida em que contribui para a parca literatura existente neste domínio da inteligência a nível nacional. No entanto, é necessário o investimento em estudos futuros uma vez que seria importante compreender porque existem diferenças tão significativas entre os dois momentos de avaliação, para o mesmo ano escolar; porque é que à medida que os alunos vão aumentando o grau de escolaridade vão baixando a média dos índices em estudo; e, também, qual o impacto ou as consequências futuras destes índices de inteligência social a nível das variáveis académicas e também organizacionais.

Os jovens crescem e formam-se com base em vários contextos (escola, família, amigos, sociedade) que irão influenciar o seu futuro. Para que tal aconteça com sucesso é fundamental que os jovens sejam expostos às mais diversas situações sociais. É este confronto e exposição às situações que vai favorecer a aquisição de competências neste domínio. No que diz respeito à aquisição de competências de carreira todo este processo é fundamental que seja bem desenvolvido. A escola tem um papel crucial neste crescimento e desenvolvimento porque antecipa o que futuramente este jovem pode desenvolver como um ser social integrado numa organização.

Para concluir, salienta-se que existem vários caminhos e elementos distintos que permitem chegar a uma avaliação correta da inteligência social, e todos devem ser considerados, pois “só desta forma, poderemos aproximar-nos de uma avaliação mais fidedigna da natureza multifacetada e dinâmica da inteligência social” (Carvalho, 2011, p.39).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Guisande, A. M., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência – Perspetivas Teóricas* Coimbra: Almedina.
- Baumgäntl, O. V., & Nascimento, E. (2004). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) aplicada a um contexto organizacional. *Revista PsicoUSF*, 9 (1), 78-85.
- Belo, J. L. (1995). *A teoria básica de Jean Piaget* São Paulo: Instituto Tarcísio Bisinotto.
- Boyatzis, E. R., & Saatioglu, A. (2007). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*. 27, 92 -105.
- Brites, M. M. S. (2009). *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Coimbra.
- Candeias, A. A. (2007). *Inteligência Social: O que é e como se avalia?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. A. (2007). *Prova Cognitiva de Inteligência Social*. Lisboa: CEGOC.
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2007). *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações*. Évora: Quarteto.
- Candeias, A. A., Almeida, L., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência – Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carneiro, G. E., & Ziviani, C. R. (1998). The Intelligent Person in a Social Word *Psicologia Escolar Educacional*, 2, 6 - 12.
- Carvalho, M.C.V. (2011). *Inteligência Social em Alunos do 8º Ano: Implicações do questionamento ético dos projetos de vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Cavalieri, M. A. P. A., & Soares, B. A. (2007). O que é a inteligência? Uma perspectiva corrente american original versions of the adaptations for use in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 603-612.
- Diniz, L., Fuentes, D., Mattos, P., Abreu, N., Polisel, A. F., Campos, A. F., & Carvalho, A. M. (2010). *Avaliação Neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Dubois, D. (1994). *O labirinto da inteligência – da inteligência natural à inteligência artificial*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gleitman, H. Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2011). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Social – A Nova Ciência do Relacionamento Humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L., & Machado, C. (2006). *Avaliação Psicológica-Instrumentos Validados Para a População Portuguesa*. Coimbra: Quarteto.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The Relationships between Social Intelligence, Empathy, and Three types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81-89.
- Lemos, C.E.M.P.G. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e o 12º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Braga.
- Meijs, N., Cillenssem, H., Scholte, H. J. R., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal Youth Adolescence*, 39 (1), 62-72.
- Mendoza, C. F., & Colom, R. (2008). *Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, E., & Figueiredo, L. M. V. (2002). WISC-III and WAIS-III: alterations in the current American original version of the adaptations for use in Brazil. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (3), 97-113.
- Pereira, G. O. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, J. C, Faria, L., Taveira, M. C. (2013). Social intelligence in Portuguese students: differences according to the school grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1-7.
- Pinto, J. C, Taveira, M.C ., Candeias, A., Carvalho, V., & Marques, C. (2012). Social Intelligence In 8th Grade Students: Differences According To Sex And Age da “4th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2 a 4 de Julho, Barcelona, Espanha.
- Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e instrumentos de medida *Avaliação Psicológica*. 2 (1), 67-77.
- Primi, R., & Almeida, S. L. (2000). Estudo de Validação de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (2), 165-173.

- Santos, O. J. (2008). *Fundamentos da Inteligência Social. Dissertação de Mestrado. Faculdade Castro Alves: Salvador.*
- Soares, P. A., Araújo, S., & Caires, S. (1999). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* Braga: APPORT-Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência Emocional: O diferencial nas organizações educacionais competitivas.* Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa: Lisboa.
- Travassos, C. P. L. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra, 1*, 3-8.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica.* Porto Alegre: Artmed.