



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Inteligência Emocional: Estudo das diferenças individuais em função do género e idade em crianças e jovens portugueses

Marisa Daniela Gonçalves Pereira

Orientador(es) | Adelinda Maria Candeias

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Inteligência Emocional: Estudo das diferenças individuais em função do género e idade em crianças e jovens portugueses

Marisa Daniela Gonçalves Pereira

Orientador(es) | Adelinda Maria Candeias

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora)

Vogais | Adelinda Maria Candeias (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco (Universidade da Madeira)
(Arguente)

Agradecimentos

À professora Adelinda Araújo Candeias, pela sua sabedoria, apoio e incentivo. Muito obrigada por nunca ter desistido de me acompanhar e por me ter guiado e orientado pacientemente durante todo o processo.

À minha família, avós, irmãs e especialmente aos meus pais, Cesário e Maria, os meus pilares. Obrigada pelo amor incondicional, por todo o apoio, e pelos esforços constantes para me poderem proporcionar esta oportunidade. Sem vocês nada disto teria sido possível.

Ao meu marido Ivan, que me deu a mão durante esta caminhada. Obrigada pela paciência, compreensão, dedicação e acima de tudo, persistência, por nunca me deixares desistir, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha amiga Sara, com quem pude partilhar receios, angústias, batalhas, e vitórias ao longo de todo o percurso universitário.

À minha madrinha Joana, uma inspiração pela força e perseverança que sempre me transmitiu.

Ao Universo, pela força, persistência, e por ter iluminado o meu caminho com a presença destas pessoas incríveis.

A todos, expresso a mais sincera gratidão por terem confiado em mim.

Resumo

A presente investigação tem como propósito o estudo das diferenças na Inteligência Emocional em função da idade e do sexo. Para este efeito, desenvolvemos um estudo de natureza correlacional com uma amostra de 944 alunos de escolas do ensino básico português, com idades entre os 7 e os 18 anos, aos quais foi aplicado o Questionário de Inteligência Emocional: Versão para Jovens (EQ-i:YV; Bar-On e Parker, 2000) traduzido e adaptado para a língua portuguesa. Os resultados sugerem que a Inteligência Emocional tende a diminuir com a idade, exceto na subescala Gestão de Stress. No estudo das diferenças em função do sexo, as raparigas apresentaram pontuações mais altas na subescala Interpessoal na faixa etária dos 11-12 anos, enquanto os rapazes pontuaram mais alto na subescala Adaptabilidade na faixa etária dos 15-18 anos. Não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo nas pontuações globais de Inteligência Emocional.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, EQ-i:YV, crianças, adolescentes, sexo, idade.

Emotional Intelligence: Study of individual differences according to gender and age in Portuguese children and adolescents

Abstract

This research aims to study the differences in Emotional Intelligence according to age and sex. For this purpose, a correlational study was designed with a sample of 944 students from Portuguese schools, aged between 7 and 18 years, to whom the Emotional Intelligence Questionnaire: Version for Young People (EQi: yv; Bar-On & Parker, 2000) translated and adapted to Portuguese, was applied. The results suggest that Emotional Intelligence tends to decrease with age, except in the Stress Management subscale. In the study of sex differences, girls scored higher on the Interpersonal subscale in the 11-12 age group, while boys scored higher on the Adaptability subscale in the 15-18 age group. No significant sex differences were found in the global Emotional Intelligence scores.

Keywords: Emotional Intelligence, EQ-i:YV, children, adolescents, sex, age.

Índice Geral

Introdução	8
Parte 1 Enquadramento Teórico	12
1.1 Inteligência Emocional	12
1.1.1 <i>Evolução do Conceito</i>	12
1.1.2 <i>Modelos e Instrumentos de Avaliação</i>	18
1.1.3 <i>Modelos de Inteligência Emocional Traço e Mistos: O Paradoxo</i>	25
1.2 Inteligência Emocional na Infância Adolescência	29
1.2.1 <i>Efeitos da Idade</i>	33
1.2.2 <i>Diferenças em função do sexo</i>	35
Parte 2 Estudo Empírico	41
2.1 Concetualização e pertinência do estudo	41
2.2 Método e objetivos do estudo	42
2.2.1 <i>Instrumento</i>	43
2.2.2 <i>Participantes</i>	45
2.3 Procedimentos	47
2.3.1 <i>Recolha de dados</i>	47
2.3.2 <i>Análise e tratamento dos dados estatísticos</i>	48
2.4 Resultados	59
2.5 Discussão	64
Conclusão	69
Contribuições para a prática Psicológica	72
Limitações ao estudo e estudos futuros	74
Referências	77
Anexos	viii

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caraterização da amostra.....	46
Tabela 2: Caraterização da amostra por Grupo Etário.....	46
Tabela 3: Análise descritiva dos itens do EQ-i:YV.....	49
Tabela 4: Estrutura fatorial do EQ-i:YV numa amostra portuguesa.....	52
Tabela 5: Análise em Componente Principal.....	54
Tabela 6: Análise da consistência interna dos itens da escala completa.....	56
Tabela 7: Análise da consistência interna das subescalas do EQ-i:YV.....	57
Tabela 8: Correlações entre EQ-i:YV e subescalas.....	58
Tabela 9: Coeficientes de correlação entre EQ-i:YV e Grupo Etário.....	61
Tabela 10: Medidas descritivas das subescalas do EQ-i:YV e resultados do T-teste para amostras independentes para cada Grupo Etário considerando a variável sexo.....	63

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On.....	22
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.....	ix
Anexo 2 – Tabela de correlações entre as subescalas do EQ-i:YV com os ciclos de ensino e Grupo Etário.....	xv
Anexo 3 - Tabelas de correlações entre as subescalas do EQ-i:YV e Grupo Etário em função do sexo.....	xv

Introdução

A concepção de inteligência foi durante séculos, alvo de grandes controvérsias entre os teóricos, sustentadas pela dicotomia entre a razão e a emoção (Candeias et al., 2011). Estas divergências deram origem a concepções mais abrangentes que passaram a incluir variáveis não-cognitivas na sua constituição. A definição de Inteligência Social de Thorndike (1920), a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1983), e o Modelo Triárquico da Inteligência de Sternberg (1985), são exemplos de teorias que suscitaram a inclusão das habilidades pessoais nos estudos sobre inteligência, e que por sua vez, se consideram na génese do conceito de Inteligência Emocional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1990).

Atualmente, a discussão em torno do conceito permanece em debate, no entanto, existe consenso entre os autores no reconhecimento da importância da compreensão e gestão das emoções, no bem-estar dos indivíduos e na sua relevância para potenciais aplicações práticas do quotidiano. De facto, ser capaz de identificar sentimentos e emoções em si e nos outros, e refletir sobre as mesmas, procurando formas de gerir as emoções e encontrar soluções perante diferentes contextos e situações, constitui uma das mais cruciais competências da Inteligência Emocional (Campo et al., 2015).

Os estudos científicos desenvolvidos no âmbito da Inteligência Emocional têm vindo a evidenciar que as pessoas que gerem melhor as próprias emoções, apresentam melhor saúde física e mental, maior sucesso, tanto a nível pessoal, como no campo académico e profissional, e revelam maior satisfação, bem-estar e qualidade de vida, o que tem vindo a despertar um interesse crescente no estudo desta temática por parte dos investigadores (Bar-On & Parker, 2002; Campo et al., 2015; Fernández-Berrocal & Aranda, 2017; Herrera et al., 2020; Vaquero-Diego et al., 2020).

Nesta linha de investigação, revela-se crucial perceber as implicações da Inteligência Emocional desde cedo, mesmo antes da entrada na vida adulta, para compreender como se relaciona com o desenvolvimento na infância e na adolescência, com o intuito de preparar emocionalmente as crianças e adolescentes para o futuro, para que sejam bem-sucedidos ao longo da sua vida.

A capacidade de os indivíduos reconhecerem as suas próprias emoções e habilidades mentais para compreender as relações humanas constitui um elemento-chave

no processo educativo e por isso, a Inteligência Emocional é considerada fundamental na aprendizagem e na adaptação escolar (Campo et al., 2015; Vaquero-Diego et al., 2020). Em diversos estudos científicos no contexto educativo, a Inteligência Emocional surge relacionada com maiores níveis de bem-estar, ajuste psicológico, melhor funcionamento e qualidade das relações interpessoais, melhor desempenho acadêmico, e diminuição de comportamentos disruptivos e consumo de substâncias (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal & Aranda, 2017).

As emoções são intrínsecas ao contexto escolar e desempenham um papel determinante no comportamento dos alunos, pelo que o enriquecimento e desenvolvimento de competências sociais e emocionais se revela fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, torna-se imprescindível que a escola assuma um papel educativo ativo no desenvolvimento de aspetos sociais e emocionais em conformidade com o ensino de aspetos académicos, de forma a colmatar as necessidades socioemocionais dos alunos, melhorar o funcionamento da sala de aula, estimular o desempenho escolar, promover a saúde física e emocional e o bem-estar pessoal e social dos alunos (Vaquero-Diego et al., 2020).

O período entre a meia infância e a adolescência é marcado por importantes progressos e transformações inerentes ao desenvolvimento, tais como o estabelecimento da identidade, alterações biológicas e cognitivas, mudanças no corpo, a par com alterações nas relações e papéis sociais que se observam com o avanço na escolaridade e o envolvimento com os pares e adultos fora do contexto familiar (Eccles, 1999). Todo este processo é exigente, e podem emergir nesta fase de desenvolvimento padrões comportamentais negativos, sendo por isso considerado um período que merece especial atenção. Embora a literatura refira a existência de diferenças individuais em Inteligência Emocional entre rapazes e raparigas nesta fase do desenvolvimento, os resultados dos estudos nem sempre são consonantes, e a forma como essas diferenças se manifestam permanece pouco explorada.

Perante um panorama em que se verifica que os estudos que demonstram evidências científicas das diferenças individuais da Inteligência Emocional na infância e na adolescência ainda são escassos, revela-se necessário o desenvolvimento de estudos experimentais nesse domínio, que sustentem os modelos teóricos que não são bem compreendidos (Vaquero-Diego et al., 2020), e que procurem perceber a relação da

Inteligência Emocional com as diferentes etapas do desenvolvimento, bem como o estudo das diferenças individuais entre rapazes e raparigas. A pertinência do presente estudo revê-se nesta necessidade, e pretende expandir o conhecimento neste domínio da Psicologia e das diferenças individuais, contribuir com novos dados que revigorem a importância de promover a Inteligência Emocional em contexto educativo, e reforçar o desenvolvimento de programas e intervenções ajustadas às necessidades e potencialidades de cada aluno.

O foco da presente dissertação, *Inteligência Emocional: Estudo das diferenças individuais em função do sexo e idade em crianças e jovens portugueses*, vai ao encontro do aprofundamento desta temática, e tem como principais objetivos analisar, à luz de conhecimentos teóricos existentes, as qualidades psicométricas do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007), e estudar as diferenças em Inteligência Emocional em função de variáveis sociodemográficas, como a idade e o sexo. Para a concretização dos objetivos propostos, o trabalho encontra-se estruturado em duas partes principais. A primeira parte, diz respeito ao enquadramento teórico, compila os principais contributos teóricos que sustentam a investigação e é composta por duas secções: uma dedicada ao estudo da Inteligência Emocional, que aborda a origem do conceito, a sua evolução, modelos explicativos da Inteligência Emocional, com especial destaque para o modelo de Bar-On que conduz este estudo, e o paradoxo entre modelos de Inteligência Emocional traço e mistos; e uma secção referente à Inteligência Emocional na infância e na adolescência, que reúne vários estudos sobre os efeitos da idade e diferenças em função do sexo. A segunda parte, contempla o estudo empírico, as principais questões metodológicas e os resultados obtidos, e encontra-se organizada em cinco secções: o enquadramento concetual, o método e os objetivos do estudo, os procedimentos estatísticos, a apresentação e análise dos resultados obtidos na investigação das hipóteses em estudo, e a discussão geral dos mesmos, nomeadamente, os resultados relativos à validação do instrumento psicométrico utilizado, bem como os resultados referentes ao estudo das diferenças individuais dos alunos, que dizem respeito ao principal objetivo da dissertação. Por fim, são apresentadas as principais conclusões, contributos do estudo, limitações e implicações para a prática e estudos futuros.

Espera-se que os resultados e as principais conclusões deste estudo enriqueçam o conhecimento sobre as diferenças individuais em Inteligência Emocional, e que o seu

impacto seja aplicável à prática escolar, nomeadamente ao nível da promoção de competências socioemocionais, e desenvolvimento de programas e intervenções ajustados às potencialidades e necessidades individuais.

Parte 1 Enquadramento Teórico

1.1 Inteligência Emocional

1.1.1 Evolução do Conceito

A percepção de que as aptidões cognitivas não são por si só determinantes do nível de funcionamento humano e do sucesso na vida tem vindo a crescer ao longo do tempo e tornou-se desde cedo foco de estudos conceituados na área da Psicologia. Apesar das suas elevadas capacidades intelectuais, os dados revelam que os indivíduos não são particularmente bem-sucedidos nem obtêm maiores satisfações da vida, em comparação com indivíduos menos dotados (Goleman, 1995). Na tentativa de compreender por que razão um indivíduo progride na vida, enquanto outro de igual intelecto falha, encontra-se consenso na ideia de que a inteligência vai além do QI. Surge assim a necessidade de mudança na abordagem ‘clássica’ de inteligência, tornando-se inevitável refutar a noção de inteligência enquanto construto monolítico, e imperativa a adoção de uma visão mais ampla e sustentada que incida na valorização de outras capacidades dos indivíduos.

O conceito de Inteligência Emocional, teve as suas raízes em 1920, a partir dos estudos de Edward Thorndike, um eminente psicólogo que desempenhou um papel importante na popularização do QI. Thorndike, foi considerado um dos primeiros responsáveis por esta mudança no conceito de inteligência, ao integrar as emoções no domínio da inteligência nos seus trabalhos, e através da introdução do conceito de “Inteligência Social” para descrever a capacidade de compreender, gerir e saber agir nas suas relações (Silva & Duarte, 2012). Com base nos seus estudos, teve origem o primeiro instrumento destinado a medir o comportamento socialmente competente em crianças pequenas, construído e publicado por Edgar Doll (1935).

As discussões relacionadas com a Inteligência Social foram foco de investigação durante várias décadas, tendo contribuído para a definição do conceito de Inteligência Emocional, ao mesmo tempo que sugeriam uma relação entre ambos os conceitos (Bar-On, 2005). Na tentativa de conciliar as duas dimensões, social e emocional, surge o livro *Frames of Mind*, publicado em 1983, através do qual Howard Gardner avança com um importante contributo para a Psicologia, afirmando que os estudos da inteligência desenvolvidos até então eram demasiado restritivos e condicionados, abrindo ele próprio

portas para uma visão multifacetada da inteligência. À luz da sua Teoria das Múltiplas Inteligências, o autor propôs a existência de um amplo espectro de inteligências com sete variedades principais que cada indivíduo pode possuir mesmo que em diferentes níveis de desenvolvimento, e agrupou-as em dois grupos distintos. O primeiro grupo, que se refere à inteligência acadêmica-padrão, compreende a capacidade verbal (uso da linguagem na comunicação), a lógico-matemática (pensamento abstrato), a capacidade musical (criar, comunicar e compreender através do som), a espacial (interpretar informações visuais e espaciais e transformá-las em imagens visuais ao nível do cérebro), e a cinestésica (resolução de problemas e criação de produtos através da utilização do corpo); e o segundo grupo, designado por inteligência pessoal, inclui as aptidões interpessoais (reconhecer sentimentos e intenções nos outros) e capacidades intrapsíquicas associadas à capacidade identificar os seus próprios sentimentos e sintonizar as escolhas, decisões e a vida no geral em harmonia com os princípios e modelos de si próprio (Furnham et al., 2009). Posteriormente, para revigorar a sua lista o autor integrou mais três variedades no espectro de inteligências: a naturalista (capacidade de compreender e trabalhar no mundo natural), a existencial (saber situar-se no cosmos e compreender características existenciais da condição humana) e a espiritual (inquietação face a questões cósmicas ou existenciais) (Silva, 2012). De facto, a abordagem multifacetada da inteligência de Gardner (1983) permite identificar o perfil de competências naturais, dando destaque aos pontos fortes sem deixar de tentar reforçar os mais fracos. Atualmente, é considerada um modelo positivo de aprendizagem eficaz na mobilização das emoções ao serviço da educação e pode ser usada nas escolas. Através deste modelo o professor pode adaptar os conteúdos e a forma como são apresentados de modo a facilitar experiências de aprendizagem mais agradáveis e desafiantes, e a obter melhores desempenhos (Goleman, 1995).

Em 1985, surge o modelo triárquico da inteligência, desenvolvido por Robert Sternberg, psicólogo e psicometrista conceituado no âmbito dos estudos sobre inteligência. Este modelo, tal como o nome indica, é sustentado por três pilares: o componencial, que se refere às habilidades de aprendizagem, ao pensamento analítico, e à capacidade de resolução de problemas; o experiencial, que se refere à habilidade de combinar diferentes experiências de maneiras únicas e originais através do pensamento e da criatividade; e o contextual, que se refere aos aspetos práticos do ambiente e do

quotidiano e à capacidade de adaptação a contextos novos e em mudança recorrendo ao conhecimento e competências que possui (Furnham et al., 2009). Do ponto de vista de Sternberg (1988), o conceito de inteligência diz respeito a habilidades que permitem a adaptação ao meio de forma flexível e efetiva, mais concretamente, refere-se a um autogoverno mental que permite que os pensamentos e as ações se organizem de modo a responder adequadamente às necessidades internas e às necessidades do meio ambiente. Pelo que, a inteligência só pode ser verdadeiramente entendida à luz da relação entre o mundo interno, a experiência e o mundo externo.

Esta linha de investigação inspirou muitos outros autores a incluírem nos seus estudos sobre inteligência, as habilidades pessoais, surgindo assim o conceito de Inteligência Emocional, introduzido pela primeira vez em 1985, por Wayne Leon Payne, na sua tese de doutoramento. O referido autor, abordou o conceito de Inteligência Emocional para implicar uma relação criativa com estados de medo, dor e desejo, enquanto faculdade da consciência de um ponto de vista filosófico, o que não facultou grande receptividade ao seu modelo (Cobêro et al., 2006).

O conceito de Inteligência Emocional é apresentado pela primeira vez do ponto de vista psicológico e empírico à comunidade científica em 1990 por Mayer e Salovey, sendo descrito como uma subclasse da Inteligência Social, cujas habilidades estariam relacionadas com o “monitoramento dos sentimentos em si e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as ações” (Brackett et al., 2013). Inicialmente, sugeriram um modelo que envolvia três dimensões: avaliação e expressão de emoções em si mesmo e nos outros de forma verbal e não verbal; regulação de emoções em si mesmo e nos outros por meio da empatia; e utilização de emoções através do planeamento flexível do pensamento criativo e do redireccionamento da atenção e da motivação (Mayer & Salovey, 1993). Após algumas revisões e análises científicas os autores chegaram a um entendimento mais completo e detalhado e definiram a Inteligência Emocional como:

A capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

De acordo com o modelo de Mayer e Salovey (1997) a Inteligência Emocional deve ser entendida com base em quatro ramificações de processos psicológicos, que se desenvolvem a partir da primeira infância, organizadas em diferentes níveis de complexidade: o primeiro nível refere-se à percepção, avaliação e expressão da emoção, e inclui a capacidade de identificar com precisão as emoções em si, nos outros, e noutras formas de expressão emocional como por exemplo a arte, e a capacidade de expressar emoções e necessidades relacionadas com sentimentos; o segundo nível, incide na assimilação das emoções, ou seja, na forma como as emoções podem influenciar o sistema cognitivo, e como podem interferir no raciocínio, na tomada de decisão e no esforço criativo, facilitando a priorização de ideias e a orientação da atenção dirigida às mesmas consoante a sua relevância, e permitindo a gestão de emoções indispensáveis para o julgamento de experiências emocionais e situações que as envolvem; o terceiro, refere-se à compreensão e análise de emoções, aplicar o conhecimento emocional, e à capacidade de classificar emoções e interpretar os significados que elas contêm sobre os relacionamentos interpessoais; o quarto e último nível diz respeito ao controlo e gestão reflexiva de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, refere-se à capacidade de se manter aberto a sentimentos, e conferir a emoção em si mesmo e nos outros através da moderação de emoções negativas e valorização das agradáveis. Este modelo também é conhecido por modelo dos Quatro Ramos de Aptidões de Mayer e Salovey, por se encontrar dividido em quatro áreas de aptidões.

Atualmente, Mayer et al. (1999), defendem que a Inteligência Emocional é concebida na interseção entre a razão e a emoção, e diz respeito a uma habilidade cognitiva que coloca as emoções ao serviço da resolução de problemas, permitindo o foco em diferentes contextos do desenvolvimento humano, tais como a família, a escola e o trabalho (Mayer et al., 2008).

Os progressos da ciência, nomeadamente ao nível das tecnologias de visualização do cérebro e do conhecimento mais aprimorado do sistema nervoso, despoletaram a realização de estudos mais rigorosos centrados na emoção, que tiveram um enorme contributo para o desenvolvimento da Inteligência Emocional. É neste âmbito que se destacam os estudos de António Damásio, reconhecido neurocientista português, dedicado ao entendimento do cérebro e das emoções humanas. No seu livro “O Erro de Descartes” publicado em 1994, Damásio afirma que a consciência das emoções

proporciona uma flexibilidade de resposta conforme as interações com o meio ambiente, e preconiza uma relação entre o sistema límbico (parte do cérebro que controla as emoções e as ações básicas) e o neocórtex (parte do cérebro ligada à razão), na qual ambas as partes trabalham em conjunto. Com base nos seus estudos em doentes neurológicos afetados por lesões cerebrais, o autor refere os prejuízos da ausência de emoções na ação e no pensamento, ao ponto de a racionalidade deixar de ser viável. Ou seja, destaca o papel indispensável das emoções na razão e no comportamento social adaptativo (Damásio, 2011).

Esta dualidade entre razão e emoção sustentada por uma base de dados neurobiológicos permitiu uma compreensão mais clara de como os centros de emoção do cérebro canalizam os nossos sentimentos, facilitando a procura de soluções para uma crise emocional coletiva (Goleman, 1995). Ao longo da literatura, Daniel Goleman, jornalista científico cujos trabalhos incidiam sobretudo nos avanços nos estudos do cérebro e das ciências comportamentais, é marcadamente associado ao conceito de Inteligência Emocional, devido ao seu papel preponderante na disseminação do conceito, e na expansão da ideia de que a «inteligência» requer as emoções no centro das aptidões para viver (como citado em Chicu et al., 2019).

Goleman, publicou em 1995 o livro *Inteligência Emocional*, cuja abordagem ao conceito parte do princípio da dualidade entre mente emocional e mente racional, e da harmonia e equilíbrio entre as duas. Na sua obra, que veio revolucionar o conceito de inteligência, refere-se a uma matriz de traços e disposições como a autoconfiança, otimismo, adaptabilidade e motivação enquanto responsáveis por aspetos significativos do desempenho profissional e sucesso na vida (Brackett et al., 2013).

Para o autor, a Inteligência Emocional deve ser entendida através de um conjunto de características que podem ser aprendidas, aperfeiçoadas e podem contribuir para um melhor aproveitamento do potencial intelectual: a capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir perante frustrações; a capacidade de controlar impulsos e adiar recompensas; regular o próprio estado de espírito e ser capaz de impedir que o desânimo se sobreponha à capacidade de pensar; e a capacidade de sentir empatia e ter esperança. À luz da sua perspectiva, as pessoas com aptidões emocionais mais desenvolvidas, revelam-se mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas, graças ao domínio das suas capacidades que estão na origem da produtividade; por outro lado, as que não conseguem

ter controle sobre as suas vidas emocionais travam constantemente batalhas interiores que dificultam as suas intenções (Goleman, 1995). Além disso, a sua definição envolve a capacidade de reconhecer emoções e sentimentos em si e nos outros, a capacidade de se motivar a si próprio e aos outros, e a habilidade para manusear emoções em si, e na sua relação com os outros (Goleman, 1998).

Goleman, ficou também reconhecido por alargar as suas investigações a diversos contextos, especialmente ao profissional. Através de estudos da performance no trabalho em empresas e organizações, redefiniu o caminho que leva ao sucesso, demonstrando que as aptidões baseadas na Inteligência Emocional podem ter um papel mais importante que o QI (Goleman, 1998).

A disseminação do conceito despertou o interesse súbito de muitos investigadores, pelo que atualmente podem ser encontrados inúmeros estudos acerca da importância da Inteligência Emocional no sucesso e nas relações. Matthews et al. (2003), definem-na como a competência do indivíduo para identificar e expressar emoções, compreender e assimilar emoções em pensamento, e regular emoções positivas e negativas em si próprio e nos outros. De acordo com estes autores, ser-se “emocionalmente inteligente” não significa ter maior liberdade nos sentimentos, significa sim gerir eficazmente os sentimentos de forma a saber exprimi-los de modo adequado (como citado em Silva, 2012). Slaski e Cartwright (2003), por sua vez sugerem que indivíduos emocionalmente mais inteligentes se ajustam melhor à envolvente externa e lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com fontes de stress e estabelecem relações mais saudáveis com os outros (como citado em Silva & Duarte, 2012).

Estudos mais recentes de Davidson e Begley (2016) reforçam a conexão entre cérebro e emoções, e sugerem que cada pessoa possui um estilo emocional próprio, regido por redes específicas, identificáveis e mensuráveis por métodos laboratoriais objetivos, através do padrão de atividade cerebral. Distinguem seis componentes da Inteligência Emocional: atenção, perspetiva, resiliência, autoconsciência, sensibilidade ao contexto e intuição social. As diversas combinações entre eles explicam porque é que cada pessoa reage de formas diferentes aos eventos de vida, sendo que, a única maneira de melhorar e controlar essas respostas emocionais, segundo os autores, é através da aprendizagem da

identificação das mesmas, da sua compreensão e da definição de emoções (como citado em Chicu et al., 2019).

Perante esta análise da literatura, importa ressaltar que ao longo dos anos, a noção de inteligência tem sido alvo de diferentes concetualizações, umas mais peculiares, outras mais abrangentes: desde inteligência enquanto conceito social (Thorndike, 1920, como citado em Silva & Duarte, 2012), como um conceito múltiplo (Gardner, 1983, como citado em Furnham et al., 2009) e, finalmente, como uma noção emocional (Mayer & Salovey, 1990, como citado em Brackett et al., 2013), que se difundiu de forma colossal a partir de Daniel Goleman (1995) sendo atualmente aceite como inteligência do sucesso e do bem-estar nas várias esferas da vida do ser humano (pessoal, profissional, familiar, escolar).

1.1.2 Modelos e Instrumentos de Avaliação

Atualmente considera-se a existência de quatro modelos primários de Inteligência Emocional (Brackett et al., 2013): o modelo de aptidões de Mayer e Salovey (Mayer & Salovey, 1997), o modelo de Inteligência Emocional traço (Petrides et al., 2018), o modelo de Inteligência Emocional-social de Bar-On (Bar-On, 2006), e o modelo de Goleman (Goleman, 1998). Estes modelos são categorizados em três correntes principais distintas, mas complementares, de acordo com as quais a Inteligência Emocional pode ser medida e entendida: modelos de aptidão, modelos de traço e modelos mistos (Brackett et al., 2013). Os apologistas dos modelos de aptidão defendem o uso de medidas de desempenho para avaliar a Inteligência Emocional, focam-se nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência como é tradicionalmente definida (Silva, 2012). Enquanto os apologistas dos modelos mistos preferem métodos de avaliação de autorrelato e consideram uma noção mais ampla de Inteligência Emocional sustentada na combinação entre as aptidões mentais e os traços de personalidade (Karibeeran & Mohanty, 2019).

Embora o presente estudo se foque na abordagem da Inteligência Emocional sustentada por um modelo misto, parece plausível por questões concetuais a introdução,

e a explicação dos outros dois modelos (modelos de aptidões e modelos de traço), bem como uma breve referência aos respectivos instrumentos de avaliação.

Modelos de Inteligência Emocional - Aptidão

No que respeita aos modelos de aptidões, a literatura concetualiza a Inteligência Emocional como uma forma de inteligência que integra a emoção (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). São modelos que exigem que os participantes resolvam problemas relacionados com a emoção, cujas respostas podem ser consideradas corretas ou incorretas. Embora sejam designados como bons indicadores da capacidade de compreensão das emoções e de como elas funcionam, uma vez que são testes de capacidade, não tendem a prever o comportamento típico do indivíduo, nem medidas baseadas em traços (O'Connor et al., 2019). O modelo de Aptidões de Quatro Ramos de Mayer e Salovey (1997) insere-se nesta categoria, e explica que a Inteligência Emocional é constituída por um conjunto de quatro componentes organizadas hierarquicamente: a perceção das emoções na base do modelo, seguindo-se o uso ou assimilação das emoções, a compreensão das emoções e, no topo, a gestão das emoções (estas componentes encontram-se descritas detalhadamente no capítulo anterior). À luz deste modelo, a Inteligência Emocional representa uma inteligência focada no processamento de informações emocionais, sendo a sua avaliação baseada no desempenho ou medidas de capacidade, culminados no MSCEIT – Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso – que fornece um indicador do nível de desempenho emocional dos indivíduos em diferentes itens que avaliam: a capacidade de perceber emoções em rostos, imagens e designs abstratos; a capacidade de assimilar emoções em diversos processos de pensamento e tomada de decisão; a capacidade de compreender emoções simples e complexas, as suas combinações e a mudança de emoções; e, finalmente, a capacidade de gerenciar e regular as emoções próprias e dos outros (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Ao contrário das medidas de autorrelato, que pedem aos indivíduos entrevistados para avaliarem as suas próprias habilidades emocionais, o MSCEIT pede-lhes que demonstrem essas mesmas aptidões, por exemplo através da identificação de estratégias usadas na gestão de emoções (Brackett et al., 2013).

Modelos de Inteligência Emocional - Traço

O modelo de Inteligência Emocional - traço, constitui uma alternativa ao modelo de habilidade de Mayer e Salovey (1997) e oferece uma estrutura que abrange todos os traços de personalidade. De acordo com este modelo, a Inteligência Emocional pode ser entendida como um agrupamento de percepções emocionais avaliadas por meio de questionários de autorrelato e escalas de avaliação para medir a Inteligência Emocional e as suas subescalas. Na literatura, os resultados encontrados demonstram que indivíduos com altos níveis de Inteligência Emocional - traço, tendem a apresentar maiores níveis de autoeficácia em relação a comportamentos associados à emoção, e tendem a ser mais competentes na gestão e regulação de emoções em si e nos outros (O'Connor et al., 2019). Assim, uma vez que a Inteligência Emocional - traço tende a medir o comportamento típico, em vez do desempenho, estes modelos podem fornecer uma melhor previsão do comportamento real em diversos contextos e situações (Petrides & Furnham, 2000).

Este modelo foi introduzido por Petrides em 2001 para descrever “percepções do nosso mundo emocional: quais são as nossas disposições emocionais e quão bons acreditamos que somos em termos de perceber, compreender, manusear e utilizar as nossas próprias emoções e as dos outros” (Petrides et al., 2018, p.50). Na perspectiva do autor, as emoções são subjetivas, pelo que, os modelos de Inteligência Emocional devem ser amplos o suficiente para captar com precisão a essência dessa subjetividade (Brackett et al., 2013). Com base numa análise de conteúdo de modelos iniciais de Inteligência Emocional e construtos cognatos, como alexitimia, comunicação afetiva, emocional, expressão e empatia, Petrides (2001) identificou 15 aspetos distintos que enquadram o domínio dimensional da Inteligência Emocional, conforme avaliado através do seu Questionário da Inteligência Emocional Traço - TEIQue. Este instrumento de avaliação, é composto por 13 facetas diferentes, agrupadas em quatro fatores: bem-estar, autocontrole, emocionalidade e sociabilidade; e mais duas facetas adicionais (adaptabilidade e automotivação) que contribuem diretamente para a pontuação global dos indivíduos. Está disponível em *long fom* - longo formato (composto por 153 itens, 15 facetas e 4 fatores) e em *short fom* - forma curta (composto por 30 itens e 4 factores/subescalas). Embora existam outros instrumentos no âmbito da Inteligência Emocional traço, o TEIQue é considerado o melhor preditor de múltiplos critérios psicológicos (Chirumbolo et al., 2019).

Modelos de Inteligência Emocional - Mistos

Os modelos mistos, de entre os quais se destacam o modelo de Bar-On e o modelo de Goleman, consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais (autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única (Silva, 2012). O termo de modelo misto é predominantemente usado para se referir a questionários elaborados para medir uma combinação de traços, habilidades sociais e competências que se sobrepõem a outras medidas de personalidade (O'Connor, et al., 2019). Por norma, estas medidas são conseguidas por forma de autorrelato, no entanto, também podem utilizar formas de avaliação de autorrelatos combinados com relatórios de professores, colegas, (Bar-On, 1997). Sendo o foco do presente estudo o modelo de Inteligência Emocional de Bar-On, inserido nesta categoria, é-lhe atribuído especial destaque ao longo deste capítulo.

Reuven Bar-On (1997, p.3), diretor do Instituto de Inteligência Aplicada da Dinamarca e consultor de diversas instituições e organizações em Israel, desenvolveu um construto de Inteligência Emocional que pode ser definido como “um conjunto de competências e habilidades pessoais, emocionais e sociais que influenciam a capacidade de alguém para ter sucesso em lidar com as exigências e pressões ambientais”. O autor distingue e destaca o seu modelo pelo facto deste se relacionar com o potencial de desempenho e sucesso, em vez do desempenho e do sucesso em si, ou seja, por se focar e orientar para o processo em vez do resultado (Karibeeran & Mohanty 2019).

Bar-On postula que a Inteligência Emocional se desenvolve ao longo do tempo e pode ser melhorada através de treino, programação e terapia (Bar-On & Parker, 2002). No seu modelo de Inteligência Emocional-Social, a construção de “Inteligência Emocional e Social” é formada pela inter-relação entre competências, aptidões e facilitadores emocionais e sociais, que interagem entre si, e determinam o quão efetivamente os indivíduos se expressam e compreendem a si próprios, e aos outros, como se relacionam, e como lidam com as exigências, desafios e pressões diárias (Fernández-Barrocal & Extremera, 2006). O modelo compreende cinco dimensões, que se encontram subdivididas em 15 subcomponentes (Figura 1), de entre as quais dez se referem a competências básicas da Inteligência Emocional (autoconsciência emocional, autoconceito, assertividade, empatia, relações interpessoais, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, autoatualização, flexibilidade e resolução de problemas) e as outras cinco

representam competências facilitadoras da Inteligência Emocional (otimismo, teste de realidade, alegria, independência emocional e responsabilidade social) (Bar-On, 2006).

Componentes	Subcomponentes
Intrapessoais Estar atento, compreender-se a si e às suas emoções e expressar sentimentos e ideias	Autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, independência emocional e autoatualização
Interpessoais Manter-se atento, compreender e avaliar os sentimentos dos outros, estabelecer e manter relações mutuamente satisfatórias	Empatia, responsabilidade social e relações interpessoais
Adaptabilidade Apurar emoções através de pistas objetivas e avaliar com precisão situações imediatas; implica flexibilidade na gestão de pensamentos e sentimentos em diferentes situações; abrange resolução de problemas pessoais e interpessoais	Teste de Realidade, flexibilidade e resolução de problemas
Gestão de Stress Lidar com o stress e controlar emoções fortes	Tolerância ao stress e controlo de impulsos
Humor Geral Capacidade de ser otimista e expressar sentimentos positivos	Otimismo e felicidade

Figura 1. Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On

Este modelo é sustentado pelo Emotional Questionnaire Inventory (Questionário do Quociente Emocional) - EQ-i, uma das primeiras medidas de Inteligência Emocional que usam o termo “Quociente Emocional”, concebido por Bar-On em 1983, para medir de forma exploratória, as competências emocionais e do funcionamento social, que conduzem ao bem-estar psicológico (Bar-On, 2000). Este instrumento consiste num amplo questionário de autorrelato que inclui competências emocionais e sociais, e proporciona não apenas uma estimativa do nível de Inteligência Emocional, mas fornece também medidas ao nível das cinco grandes dimensões do modelo que permitem traçar um perfil afetivo e social (Bar-On, 2000). Embora não se destine a medir traços de personalidade ou capacidade cognitiva, permite medir a capacidade de alcançar sucesso em lidar com as exigências e pressões ambientais (Bar-On & Parker, 2002). Apesar do autor ter construído outros instrumentos de medida e desenvolvido várias versões do EQ-i (EQ- entrevista, versão curta do EQ-i, EQ-i: 125, EQ-360, entre outros), o mais utilizado

entre os investigadores é o EQ-i (Fernández-Barrocal & Extremera, 2006). O EQ-i consiste num teste de autoavaliação, constituído por 133 itens, medidos numa escala de Likert de cinco pontos, que vão desde o “muito raramente ou não é verdade para mim” até “frequentemente verdade para mim ou verdade para mim”, e avaliam os cinco fatores principais descritos acima no seu modelo teórico. O instrumento foi expandido por Bar-On nos Estados Unidos em 1997, e desde então tem vindo a ser alvo de estudos em diversos países e em várias amostras que testam as suas qualidades psicométricas e examinam a sua consistência interna. A média do coeficiente do alfa de Cronbach é alta para todas as subescalas – variando entre ($\alpha = .69$) (responsabilidade social) e ($\alpha = .86$) (autoconsideração) (Bar-On, 2000).

O interesse crescente pelo estudo da Inteligência Emocional na infância e na adolescência, impulsionou a criação de instrumentos de avaliação psicológica adaptados a esta etapa do desenvolvimento. Neste sentido, Bar-On e Parker (2004) desenvolveram o **Inventário de Quociente Emocional: versão juvenil (EQ-i: YV – Emotional Quotient inventory: Young Version)**. Com base em diversas análises fatoriais exploratórias, efetuadas a partir de versões piloto preliminares com diferentes itens da versão adulta abreviados ou modificados para serem apropriados às crianças mais novas, foram testadas as versões em diversas amostras, até se chegar a uma solução de 60 itens, que constituem a versão final o instrumento. É composto por cinco subescalas: Intrapessoal, Interpessoal, Gestão de Stress, Adaptabilidade, e Humor geral; e consiste num instrumento de autorrelato desenvolvido com o intuito de integrar conhecimentos teóricos, fundamentos empíricos e técnicas psicométricas para avaliar as habilidades emocionais e sociais, direcionado para crianças e adolescentes na faixa etária entre os 7 e os 18 anos. Por ser o instrumento aplicado na concretização do presente estudo empírico, a sua descrição é apresentada de forma mais pormenorizada nos capítulos 1.2, e 2.2.1. De acordo com Bar-On, os indivíduos com Quociente Emocional acima da média são em geral mais bem-sucedidos no atendimento de exigências e pressões ambientais. Do mesmo modo, sugere que um défice de Inteligência Emocional pode traduzir-se em falta de sucesso e existência de problemas. Para o autor, a Inteligência Emocional e a Inteligência Cognitiva contribuem igualmente para a Inteligência geral dos indivíduos, e oferecem uma indicação do potencial do individuo para alcançar sucesso na vida (Bar-On & Parker, 2002).

O modelo de Goleman, à semelhança do modelo anterior, insere-se também na categoria de modelos mistos. Como já referido no capítulo anterior, Daniel Goleman é reconhecido por ter sido o grande difusor do termo Inteligência Emocional, através do seu livro *Inteligência Emocional* (Goleman, 1995), de acordo com o qual o conceito compreendia cinco pilares essenciais: conhecimento das emoções; gestão das emoções; motivar-se a si mesmo; reconhecimento de emoções nos outros; e gestão de relacionamentos. Posteriormente, com base em novos dados acerca das emoções e do cérebro, emergiram novas concepções, evoluindo e modelando perspectivas sobre as dimensões e as habilidades da Inteligência Emocional, o que levou o autor a adaptar o seu modelo (Chicu et al., 2019). Goleman (1995) simplificou então o modelo original de cinco domínios e 25 competências de Inteligência Emocional e concebeu um novo modelo sustentado em apenas quatro dimensões, divididas em competências pessoais e competências sociais. Dentro das habilidades pessoais encontram-se a autoconsciência, que inclui: autoconsciência emocional, autoavaliação precisa e autoconfiança; e o autocontrole, que compreende o autocontrole emocional, transparência, confiabilidade, adaptabilidade, ambição, iniciativa e otimismo; nas habilidades sociais situam-se a consciência social, que envolve: empatia, consciência organizacional e solicitude; e a gestão de relacionamentos que integra: a liderança, influência, gestão de conflitos, comunicação, catalisador de mudanças e espírito de equipa/colaboração (Goleman et al., 2007). Este modelo foi essencialmente concebido e adaptado com o intuito de prever efetividade e resultados pessoais no local de trabalho e no contexto organizacional, sendo que o instrumento adequado para a medição das competências sociais e emocionais neste âmbito é o Inventário de Competência Emocional 2.0 (ECI 2.0). Este instrumento é baseado numa metodologia de 360° e compreende duas formas de avaliação: medidas de autorrelato, e avaliação externa, que pode ser feita por colegas ou superiores (Goleman et al., 2007).

1.1.3 Modelos de Inteligência Emocional Traço e Mistos: O Paradoxo

O conceito de Inteligência Emocional, desde o seu aparecimento, é alvo de controvérsia em relação à sua definição e natureza. Apesar da existência de três modelos distintos de Inteligência Emocional, podem ser encontradas semelhanças teóricas e estatísticas entre as várias concepções. De facto, todos os modelos visam compreender e medir os elementos envolvidos no reconhecimento e regulação das próprias emoções e das emoções dos outros (Goleman, 2001). Ao analisar os modelos, é possível verificar consenso entre todos na consideração de determinados componentes-chave da Inteligência Emocional, bem como sobre quais são alguns desses componentes, como é o caso da consciência ou percepção das emoções e a gestão de emoções (Stys & Brown, 2004). Brackett e Mayer (2002) indicam uma relação entre alguns elementos dos diferentes modelos. Através de análises estatísticas os autores encontraram semelhanças significativas entre a subescala de regulação da emoção do teste de Inteligência Emocional de Mayer – Salovey – Caruso, e a componente interpessoal do EQ-i de Bar-On, evidenciando que diferentes medidas de Inteligência Emocional podem medir componentes semelhantes.

No que respeita às diferenças entre os diversos modelos, ao longo da literatura é possível encontrar a distinção entre dois tipos de Inteligência Emocional: enquanto aptidão, que se refere às habilidades de processamento de informações emocionais e que está relacionada com a capacidade cognitiva (Alegre, 2019); e enquanto traço, que se relaciona com traços de personalidade, disposições comportamentais e percepções relacionadas com a emoção (Pérez-González et al., 2020). Muitos investigadores têm-se dedicado ao estudo e à compreensão sobre qual destes dois modelos representa a Inteligência Emocional de forma mais precisa e significativa (Stys & Brown, 2004).

A Inteligência Emocional, enquanto modelo de aptidão, emergiu na década de 1990 com o Modelo de Aptidões de Quatro Ramos de Mayer e Salovey (1997). Contudo, ao longo dos últimos anos surgiram outras duas formas conceitualmente distintas de Inteligência Emocional – “modelos de traço” e “modelos mistos”, juntamente com um grande número de ferramentas e instrumentos psicométricos projetados para os medir (O’Connor et al., 2019). Esta divisão concetual de modelo, acarreta controvérsia relativamente à forma como deve ser determinada a respetiva categorização. Enquanto

alguns investigadores preconizam apenas a distinção entre os dois primeiros: modelos de aptidão e modelos de traço, outros sugerem a segmentação da Inteligência Emocional em três correntes distintas: modelos de aptidão baseados no modelo de Mayer e Salovey (1993), modelos de autorrelato baseados na estrutura do modelo de aptidão, e modelos mistos, compostos por uma variedade de componentes comportamentais (Bar-On, 1997; Daus & Ashkanasy, 2005).

A distinção entre Inteligência Emocional - aptidão, e Inteligência Emocional - traço, foi proposta pela primeira vez por Petrides e Furnham (2000), que consideravam os diferentes tipos de Inteligência Emocional através da sua categorização consoante o método de medição. De acordo com este método de classificação, os testes de Inteligência Emocional - aptidão, representam os que medem os construtos relacionados para a compreensão teórica de um indivíduo das suas emoções e funcionamento emocional, através de itens de desempenho máximo; enquanto os questionários de Inteligência Emocional - traço, medem comportamentos típicos em situações relevantes para a emoção através da autoavaliação de aptidões - itens de autorrelato (O'Connor et al., 2019). Estas últimas, quando comparadas com as medidas Inteligência Emocional - aptidão, podem ser consideradas desvantajosas, dado que nem sempre os indivíduos conseguem fazer um bom julgamento das suas aptidões emocionais, o que torna estes modelos mais suscetíveis a falsificação; da mesma maneira, se o autoconceito do indivíduo for impreciso, a medida de autorrelato pode estar a medir o autoconceito em vez dos verdadeiros pensamentos, comportamentos e atitudes (Mayer et al., 1999). No entanto, os modelos baseados em medidas de autorrelato tendem a apresentar melhores propriedades psicométricas, são sustentados por bases teóricas firmes e correlacionam-se de forma moderada a significativa com um amplo conjunto de variáveis de resultado (O'Connor et al., 2019). Além disso, as medidas de autorrelato evitam a confiabilidade interna e problemas de pontuação associados às medidas de desempenho (Stys & Brown 2004). Brackett e Mayer (2003) num estudo de validade de medidas de Inteligência Emocional, verificaram que as medidas de desempenho apenas se correlacionam modestamente com a personalidade e o bem-estar, enquanto as medidas de autorrelato se correlacionaram fortemente com as medidas de personalidade.

À luz da perspectiva de Petrides e Furnham (2000), os modelos mistos, concebidos para medir uma combinação de traços de personalidade, aptidões sociais e competências

emocionais (O'Connor et al., 2019), são classificados pelos investigadores como modelos de Inteligência Emocional - traço, pelo facto de se basearem em medidas de autorrelato. Embora seja possível apurar semelhanças entre os modelos, como por exemplo, a forte correlação entre as medidas de autorrelato, independentemente de representarem modelos traço, ou mistos (Pérez et al., 2005), é possível verificar ao longo da literatura falta de consenso entre os autores na sua classificação. Este paradoxo, em torno dos modelos de Inteligência Emocional - mistos, merece ser alvo de esclarecimento (Joseph et al., 2014), revelando-se pertinente a análise das principais divergências entre os dois modelos.

No que diz respeito ao modelo de Inteligência Emocional - traço, concetualiza a Inteligência Emocional como um traço de personalidade. A literatura destaca o Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Questionário de Inteligência Emocional - Traço) - TEIQue, como o questionário mais representativo e o mais usado no leque dos modelos de traço, pela sua confiabilidade e validade. Consiste num instrumento inteiramente baseado em respostas de autorrelato que representam o comportamento típico em vez do desempenho máximo (Petrides & Furnham, 2005).

O modelo de Inteligência Emocional – misto, por sua vez, considera a Inteligência Emocional como um construto que combina aptidões cognitivas e aspetos da personalidade (O'Connor et al., 2019). Distingue-se do modelo de Inteligência Emocional - traço, por ser baseado em pesquisas empíricas sobre fatores pessoais relacionados com a Inteligência Emocional e elementos emocionais e sociais do comportamento, e deve por isso ser considerado separadamente. À luz deste modelo, a Inteligência Emocional pode ser entendida como um conjunto de competências que podem e devem ser treinadas (Goleman, 1995), e fornecem informações sobre autoperceções importantes para o desenvolvimento dessas competências.

O Questionário do Quociente Emocional: versão juvenil (EQ-i:YV, Bar-On & Parker, 2004), instrumento utilizado na concretização da presente investigação, insere-se na categoria de modelo de Inteligência Emocional - misto. Este modelo tem como principal foco o entendimento sobre como os traços de personalidade influenciam o bem-estar geral de crianças e adolescentes, de forma orientada para o processo (potencial do desempenho), e não para o resultado (desempenho). Embora este instrumento seja alvo de críticas que derivam da sua relação empírica e teórica com a personalidade e

capacidades cognitivas, foram desenvolvidas investigações cujos resultados demonstram consistentemente que o modelo misto de Inteligência Emocional oferece validade incremental substancial (Zyl & Bruin, 2012).

Por exemplo, Joseph et al. (2014), desenvolveram um estudo de meta-análise que permite estabelecer a validade de construto de medidas de Inteligência Emocional, ao mesmo tempo que fornece um suporte teórico. Os seus resultados demonstram que as medidas de Inteligência Emocional - mistas se sobrepõe significativamente a um conjunto de construções psicológicas, como a Inteligência Emocional enquanto aptidão, autoeficácia, desempenho autopercecionado, conscienciosidade, estabilidade emocional, e capacidade mental geral. Também O'Boyle et al. (2011), relataram nas suas investigações em torno dos modelos de Inteligência Emocional - mistos, validade incremental superior a quase 7%, que se sobrepõe à personalidade e capacidade cognitiva. Neste sentido, é importante referir que do ponto de vista do modelo de Inteligência Emocional – misto, a capacidade cognitiva se relaciona com componentes do modelo misto promovidos pela cognição, como é o caso da adaptabilidade (Joseph et al., 2014). Combinados, estes resultados corroboram que as medidas de Inteligência Emocional – mistas, constituem importantes preditores de desempenho e sucesso na vida, oferecem validade incremental substancial e permitem avaliar além da personalidade e da aptidão cognitiva (O'Boyle et al., 2011; Zyl & Bruin, 2012).

Não obstante a estas diferenças, a seleção de medidas de Inteligência Emocional, deve ser cuidadosamente planeada e deve atender a elementos específicos cujo estudo pretenda analisar. Por exemplo, os modelos de Inteligência Emocional- traço, devem ser privilegiados quando o intuito é a medição de tendências comportamentais ou de autoeficácia emocional; enquanto que os modelos de Inteligência Emocional – mistos, são indicados para medir um conjunto mais amplo de disposições e competências relacionadas com a emoção e a esfera social, uma vez que as suas medidas de avaliação de 360° permitem obter um vasto leque de informações sobre as autoperceções do indivíduo, e sobre como os outros o entendem (O'Connor et al., 2019).

Perante os resultados e recomendações aqui apresentados, a presente investigação tem como foco o modelo de Inteligência Emocional-social de Bar-On, enquanto modelo misto.

1.2 Inteligência Emocional na Infância Adolescência

Aprender a expressar, reconhecer e compreender expressões emocionais constitui uma importante tarefa do desenvolvimento infantil, que ocorre através de interações com os pais, irmãos, grupos de pares. É através do conhecimento emocional que as crianças se guiam no mundo social. A maior parte dos autores concorda que a Inteligência Emocional permite a cada indivíduo regular, perceber e gerar expressões emocionais, através de habilidades que se desenvolvem ao longo da vida. No entanto, devido à vasta diversidade de mundos sociais e ao potencial individual, algumas crianças aprendem facilmente a dominar as habilidades emocionais, enquanto outras têm mais dificuldades em interpretar emoções e em alcançar sucesso no mundo social (Bar-On & Parker, 2002).

O desenvolvimento de competências emocionais na infância e na adolescência deve ser entendido na sua relação com o desenvolvimento cognitivo, mas também com o desenvolvimento cerebral e maturação biológica. Do ponto de vista biológico, sabe-se que o cérebro do recém-nascido não se encontra plenamente formado, pelo que, as emoções da criança só amadurecem completamente quando o sistema nervoso atinge o pico do desenvolvimento. Este processo ocorre conforme a maturação biológica inata ao longo de toda a infância e início da adolescência (Goleman, 1995).

Durante os primeiros meses de vida começam a formar-se emoções como a empatia e a autorregulação emocional, e o culminar da maturação de emoções que exigem a capacidade de comparação com os outros, como a confiança, inveja, orgulho, ocorre nos anos pré-escolares (Goleman, 1995). Alguns autores apontam ainda para uma forte associação entre o desenvolvimento emocional e a vinculação, e sugerem que a expressividade dos familiares ou cuidadores influencia a habilidade de reconhecer e expressar emoções (Bowlbi, 1988 como citado em Bar-On & Parker, 2002). De acordo com esta perspectiva, indivíduos que demonstravam baixos níveis de expressividade, relatavam relações de vinculação inseguras, da mesma maneira que relações positivas, seguras e sensitivas tendem a desenvolver nas crianças habilidades de reconhecimento e expressão de emoções.

Segue-se a etapa da entrada na escola, entendida como um evento de mudança, no qual as crianças se deparam com um novo contexto social mais vasto, acompanhado por um conjunto de alterações e exigências não só a nível social, mas também cognitivo.

Nesta fase dá-se o desenvolvimento de novas capacidades e competências cognitivas, através de experiências emocionais que permitem às crianças experimentarem um leque de emoções que contribuem para a aquisição do sentimento do Eu (Greenspan, 2009). É neste período que as crianças tendem a desenvolver um senso de autoestima e individualidade (em comparação com os pares), enquanto se espera que vão sendo capazes de dar resposta a diferentes tarefas e desafios (Eccles, 1999). Além disso, é nesta fase que começa a ser tida em conta a influencia do grupo de pares, uma vez que as crianças se deparam com questões como a aceitação no grupo, criação e manutenção de relações interpessoais, comparação com os outros, entre outros (Bar-On & Parker, 2002).

Mais tarde, o período da adolescência faz-se acompanhar de alterações físicas e mudanças sociais que acompanham a puberdade, o desejo de autonomia e um maior afastamento da família. Nesta etapa, os jovens também se deparam com novas experiências, dilemas importantes e complexos desafios que têm de enfrentar a partir de uma posição de relativa inexperiência, sensibilidade emocional e baixo autocontrolo, que podem ser acompanhados por comportamentos de risco e toma de más decisões (abuso de drogas, consumo excessivo de álcool, criminalidade (Li et al., 2020)). É por isso considerado um período crucial no que respeita ao crescimento emocional, sendo nesta fase que se manifesta a necessidade do desenvolvimento de competências e ferramentas emocionais para o bem-estar, e para contornar padrões de resposta a diferentes gatilhos situacionais (Vaquero-Diego et al., 2020). As decisões erradas tomadas durante o início da adolescência podem trazer consequências para a vida toda. Os jovens podem perder a sintonia com os contextos em que se encontram inseridos e, conseqüentemente, podem perder a confiança em si mesmos, e podem manifestar tendência para padrões comportamentais negativos, como absentismo e abandono escolar (Eccles, 1999), pelo que se entende a necessidade de estudar e apurar que fatores favorecem e dificultam o desenvolvimento da autorregulação emocional durante a adolescência, para promover efetivamente o bem-estar emocional durante a transição para a vida adulta. Até ao momento, a literatura parece consonante em apontar a Inteligência Emocional como uma componente fundamental do ajustamento psicológico na adolescência (Gómez-Baya & Mendoza, 2018) e de influência dominante na tomada de decisão afetiva nos adolescentes (Li et al., 2020).

O desenvolvimento de competências emocionais que ocorre na infância e na adolescência facilita a gestão emocional e a autorregulação necessária para usar adequadamente essa informação emocional. Por exemplo, um estudo de Jiménez y López - Zafra (2011) demonstra que a atenção dada às emoções mediava a relação entre a percepção que os professores tinham dos adolescentes e as atitudes pró-sociais, explicando que os alunos que mostravam uma maior atenção às emoções eram avaliados como mais adaptados socialmente pelos seus professores e mostravam mais atitudes pró-sociais e comportamento menos agressivo (como citado em Calero et al., 2018). Desta relação também pode decorrer uma melhor transição do ensino primário para o ensino básico, melhor desempenho acadêmico e autoavaliação, além de maior frequência e ajustamento comportamental (Herrera et al., 2017).

O interesse no estudo da Inteligência Emocional aplicado a populações mais jovens, tem vindo a crescer nos últimos anos, devido ao leque de evidências e investigações científicas desenvolvidas no campo da psicologia que comprovam o papel fundamental da Inteligência Emocional no contexto educativo, mais concretamente sobre a sua influencia em idades precoces, e a sua relação com diversos aspetos do comportamento humano, desempenho físico, psicológico, saúde psicológica (Bar-On, 2000, 2010), bem-estar (Bar-On, 2005), interação social (Bar-On, 1997), desempenho académico (Bar-On, 2003, Parker et al., 2004), e adaptação social e académica (Mestre et al., 2006). Com o intuito de aceder à inteligência sócio-emocional na infância e na adolescência, Bar-On desenvolveu o **Questionário de Inteligência Emocional: Versão para Jovens (EQ-i:YV**, Bar-On & Parker, 2004), o mesmo aplicado na concretização do presente estudo empírico. Baseado na versão adulta, o EQ-i:YV, é sustentado em cinco subescalas ou dimensões: Intrapessoal; Interpessoal; Gestão de Stress; Adaptabilidade; e Humor Geral. As primeiras quatro escalas geram o Quociente Emocional Total, sendo a subescala Humor Geral um facilitador do mesmo. Além destas subescalas, o inventário proporciona também duas subescalas que controlam a validade do teste: a subescala de Impressão Positiva, que permite detetar casos com percepção exageradamente positiva; e o Índice de Inconsistência, desenhado para avaliar a discrepância de respostas similares ou aleatórias, que podem ser produzidas por falta de motivação ou disposição dos avaliados para participar, e que podem comprometer a validade dos resultados. O instrumento contém vários pares de itens altamente correlacionados, com conteúdos

similares, que podem ser utilizados para verificar respostas inconsistentes. A pontuação do Índice de Inconsistência é obtida através do cálculo das diferenças de valores absolutos em cada par de respostas, e depois, do somatório dessas 10 diferenças. Alguns graus de resposta inconsistente são naturais e esperados. Por exemplo, uma pontuação de 10 ou maior deve ser tratada como atípica em termos de respostas consistentes, pois pode indicar dificuldades na compreensão do conteúdo dos itens. Por sua vez, resultados mais baixos no Índice de Inconsistência não garantem a validade dos resultados, uma vez que, caso a criança responda inteiramente ao acaso também pode obter pontuação baixa neste índice. Os 60 itens que compõe o instrumento, encontram-se organizados numa escala tipo Likert de 4 pontos, na qual os avaliados respondem de acordo com as seguintes opções: “muito raramente”, “raramente”, “frequentemente” e “muito frequentemente”.

Os estudos que têm analisado esta versão do instrumento têm demonstrado características psicométricas adequadas, replicando a estrutura fatorial proposta pelo autor em amostras de diferentes nacionalidades: americana (Bar-On & Parker, 2004; Parker et al., 2005), libanesa (Hassan & Sader, 2005), peruviana (Chávez & Águila, 2005), espanhola (Férrandiz et al., 2012), e portuguesa (Candeias et al., 2013). Bar-On e Parker (2004), no manual técnico do EQ-i:YV, informam sobre outros estudos de validação do instrumento, nomeadamente estudos de validade externa, onde se utilizaram outras medidas de Inteligência Emocional e outros instrumentos que avaliam condutas problemáticas, e os resultados demonstram que as escalas do EQ-i:YV identificam as características centrais da Inteligência Emocional em crianças e adolescentes.

Dado o papel fundamental que a Inteligência Emocional desempenha nos mais diversos aspetos da vida, considera-se que a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão de governar a vida e o futuro (Oliveira, 2008).

1.2.1 Efeitos da Idade

Perceber os efeitos da idade na infância e na adolescência, revela-se pertinente, na medida em que as transições que ocorrem durante este período possibilitam uma análise mais detalhada perante os elementos formativos do desenvolvimento da Inteligência Emocional (Nicholas et al., 2005). A ideia de que a Inteligência Emocional se desenvolve com a idade é evidenciada ao longo da literatura por diversos autores, e constitui um dos critérios fundamentais pelos quais deve ser vista como uma inteligência (Bar-On, 2006; Goleman, 1995; Mayer et al., 2004).

Embora nem todos os estudos desenvolvidos neste âmbito demonstrem resultados significativos confirmatórios desta premissa (Nicholas et al., 2005), destacam-se alguns que corroboram que a Inteligência Emocional varia com a idade. Kaniz (2005), através de uma pesquisa desenvolvida com crianças em diferentes idades, verificou que aos dez anos ambos os sexos refletiam as mesmas emoções nos extremos. No entanto, quando o estudo foi feito aos treze anos, a agressividade das raparigas converteu-se em formas passivas, como calúnias, fofocas, boatos negativos e vinganças.

Fariselli et al. (2006), também verificaram uma relação positiva, embora fraca, entre a idade e a Inteligência Emocional, na qual a idade previa apenas 1,6% da Inteligência Emocional. Por sua vez, Gaitniece-Putane (2006) apurou que a idade, o sexo e sua interação conjunta influenciam a Inteligência Emocional, mais concretamente nas dimensões da empatia e responsabilidade social (como citado em Badawy & Magdy, 2015). Badawy e Magdy (2015) também indicam que existe uma relação positiva entre a idade e a Inteligência Emocional. Segundo os autores, com o avanço da idade, dá-se a aquisição de mais experiência e sabedoria, o que pode ser comprovado pelos resultados da sua investigação com pontuações significativamente mais elevadas em pessoas idosas, comparativamente a adolescentes.

Em oposição a estes resultados, Férrandiz et al. (2012), encontraram uma relação negativa em relação à idade, num estudo de validação do EQ-i:YV com a população espanhola. Os seus resultados demonstram uma redução significativa das pontuações em todas as subescalas do instrumento, com exceção da subescala interpessoal, consoante maior a idade. Para entender estes resultados, os autores salientam que o EQ-i:YV, não constitui um teste de desempenho, apenas informa sobre a perceção

que os alunos têm das suas aptidões sociais e emocionais, pelo que, os resultados não permitem afirmar que as crianças mais novas são mais emocionalmente inteligentes, embora se possa sugerir que se percebem como mais capazes emocionalmente. Além disso, os autores entendem que a origem destes resultados, pode ser explicada pelo facto de as crianças mais novas, por não terem ainda a necessidade de refletir sobre as suas capacidades emocionais, exibirem pontuações mais elevadas, uma vez que ainda estão muito ligadas ao contexto familiar (proteção e regulação); por outro lado, as pontuações mais baixas dos jovens, podem estar associadas a fatores intimamente ligados ao período da adolescência (novos desafios, período de stress e confusão, baixos níveis de autoconfiança e mudanças de humor) que influenciam o modo como os adolescentes percebem as suas aptidões emocionais (Férrandiz et al., 2012).

Num estudo sobre diferenças de género e idade na Inteligência Emocional, Fili (2016), constatou diferenças significativas nas idades, nomeadamente ao nível do relacionamento com os pares e percepção da emoção, a favor das crianças mais novas de 10 anos, comparativamente às crianças de 12 anos. Além disso, registaram também diferenças significativas na expressão da emoção, a favor das crianças mais velhas de 12 anos, sendo que estas apresentavam uma pontuação média maior do que as crianças mais novas de 11 anos. Não obstante a estes resultados, neste estudo os autores não encontraram quaisquer diferenças relacionadas com a idade relativamente a outros fatores de Inteligência Emocional, nomeadamente, na adaptabilidade, percepção da emoção e regulação da emoção. Por sua vez, Li et al. (2020), desenvolveram recentemente um estudo exploratório, de uma perspetiva desenvolvimentista, sobre a influência da Inteligência Emocional na tomada de decisão afetiva durante a transição da infância para o início da adolescência, com crianças de idades entre os 8 e 12 anos. Em contrapartida, nos resultados da sua investigação, os autores não verificaram diferenças relacionadas com a idade e a Inteligência Emocional dos participantes.

Hassan e Sader (2005), num estudo de adaptação e validação do Inventário de Inteligência Emocional, Versão para crianças e jovens, EQ-i:YV de Bar-On ao contexto Libanês, não encontraram diferenças significativas em função da idade na maior parte das escalas, exceto na escala de impressão positiva e na de humor geral. Em ambas as escalas, o grupo mais novo (10-12 anos), apresentou médias significativamente mais altas, o que pode ser explicado pela teoria do desenvolvimento que pressupõe que neste período os

jovens se deparam com um período de turbulência e stresse, sentimentos de confusão, baixos níveis de autoconfiança e oscilações extremas de humor.

Bar-On e Parker (2004), criadores do EQ-i:YV, não reportam diferenças de idade no EQ nem em nenhuma das escalas. À semelhança dos autores, Shabani et al. (2011), também procuraram perceber o efeito moderador da idade na Inteligência Emocional e na saúde mental, através do EQ-i:YV. Os resultados da sua investigação foram ao encontro dos resultados de Bar-On e Parker (2004), uma vez que também fornecem evidências de que a idade não modera o efeito sobre a relação entre a variável independente (Inteligência Emocional) e a variável dependente (saúde mental).

Perante os resultados e evidências encontrados na revisão de literatura, é possível encontrar uma panóplia de resultados que vão desde a existência de uma relação positiva, a negativa ou inexistente, entre a Inteligência Emocional e a idade. Enquanto alguns estudos comprovam e demonstram resultados positivos, refletidos através do aumento de pontuações obtidas conforme maior a idade, outros estudos reportam exatamente o contrário; e outros, não conseguem verificar qualquer relação entre pontuações de Inteligência Emocional e diferenças na idade. Desta inconsistência, considera-se a necessidade de concretizar mais estudos científicos que procurem investigar os efeitos da idade na sua relação com a Inteligência Emocional, principalmente direcionados a crianças e adolescentes.

1.2.2 Diferenças em função do sexo

Durante décadas, os estudos das diferenças em função do sexo foram sustentados numa perspetiva biológica, limitada e reducionista. Contudo, nos últimos anos, têm vindo a ser feitos esforços para entender o sexo como um fenómeno cultural, mais complexo e abrangente, que exige a inclusão de elementos vinculados ao contexto.

Existem evidências concorrentes em torno das diferenças entre o sexo masculino e feminino ao nível da Inteligência Emocional geral. Daniel Goleman (1998), considera que não existem diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo, e sugere que embora o sexo feminino e o sexo masculino possam apresentar perfis diferentes de pontos fortes e fracos em diferentes dimensões da Inteligência Emocional, os seus níveis gerais

de Inteligência Emocional são semelhantes. No entanto, de acordo com os estudos de Mayer et al. (1999), o sexo feminino revela maior probabilidade de pontuar mais alto em medidas de Inteligência Emocional, do que o sexo masculino (como citado em Stys & Brown, 2004).

Perante a literatura, pode verificar-se que atualmente não existe consenso relativamente à existência e à origem das diferenças em função do sexo em termos de emoções e comportamentos (Sternberg, 2004), mas existem estudos recentes que demonstram essas diferenças em função de diversos fatores (Ruiz & Esteban, 2018), e que se referem a diferentes papéis e posições sociais, educação diferenciada, ou a competências e disposições biológicas.

Com o intuito de compreender mais detalhadamente a existência de diferenças, é importante recuar a estudos antecedentes da neurociência cognitiva que se focam no entendimento sobre as diferenças em função do sexo, em competências verbais e espaciais. Por exemplo, Springer e Deutsch (1998) observaram que o sexo masculino tendia a ser mais lateralizado para as funções verbais e espaciais, enquanto o sexo feminino mostrava uma melhor representação bilateral para ambos os tipos de funções. Esta relação de lateralização e habilidade, permitiu aos autores a preconização de que no sexo masculino apenas o hemisfério esquerdo está envolvido na linguagem, deixando as funções visuo-espaciais intactas no lado direito, enquanto no sexo feminino, a linguagem é estabelecida em ambos os hemisférios, aglomerando capacidade visuo-espacial.

De acordo com Bar-On e Cohen (2002) a estrutura do cérebro feminino é mais organizada para sentir empatia, enquanto o cérebro masculino se direciona mais para a procura de entendimento e construção de sistemas, considerando assim um funcionamento distinto dos sistemas cognitivo e comportamental consoante o sexo (Fernández-Berrocal et al., 2012). Estes resultados revigoram a superioridade do sexo feminino nas funções da linguagem, e a superioridade do sexo masculino nas funções visuo-espacial (Bindu & Thomas, 2006). Contudo, também pode ser possível explicar as diferenças observadas em função de diferenças na educação e na socialização.

Partindo do pressuposto que as raparigas tendem a desenvolver competências verbais mais cedo do que os rapazes, estas tendem a ser mais expressivas por serem dotadas de um vocabulário de expressão de emoções mais elaborado, e tendem a expressar-se emocionalmente melhor do que os rapazes (Sacharfe, 2000). Isto pode ser

explicado pelo facto de, durante a infância os pais exibirem uma tendência para falar mais sobre emoções com as raparigas do que com os rapazes, enquanto estes são desencorajados ao ato de chorar, e são instruídos para se comportarem como homens. Assim, as diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo podem ser percebidas desde a infância devido a práticas familiares diferenciadas e educação diferenciada a rapazes e raparigas (Savio, 2014).

Harrod e Scheer (2005) também dão destaque a diferenças em função do sexo pelo facto de que desde a infância as raparigas tendem a ser orientadas numa educação de vida emocional e social, enquanto os rapazes são ensinados a ser fortes e emocionalmente estáveis. Nas suas investigações, os autores apontam que os níveis de Inteligência Emocional estão positivamente relacionados com o sexo feminino, a educação dos pais e o rendimento familiar. Por outro lado, de acordo com Petrides e Furnham (2006) as diferenças em função do sexo estariam relacionadas com a forma como cada grupo experiênciava, de forma singular, responsabilidades, situações de vida e perspetivas (como citado em Badawy & Magdy, 2015).

Estudos recentes revelam que as competências emocionais são relevantes para o processo de aprendizagem dos alunos, e sugerem que o desempenho escolar é melhor em função das habilidades emocionais. Além disso, sugerem que o sexo feminino tende a demonstrar melhores habilidades de Inteligência Emocional ao longo da vida, e que essas diferenças têm impacto nos aspetos pessoais e académicos da vida (Cabello et al., 2016). Vega-Hernández et al. (2017), num estudo sobre Inteligência Emocional percebida, verificaram a sua relação com estratégias de aprendizagem. De acordo com os resultados desta investigação, os participantes com pontuações mais altas na Inteligência Emocional percebida, usam mais estratégias de suporte de aprendizagem, sendo que as raparigas usam mais estratégias (exceto nos hábitos de estudo) comparativamente aos rapazes.

Estudos realizados por Herrera et al. (2017), também obtiveram resultados consistentes em prol do sexo feminino, ao evidenciar que as raparigas da escola primária na Colômbia apresentam resultados superiores aos dos rapazes na subescala interpessoal, enquanto os rapazes se destacaram positivamente na subescala da adaptabilidade. À semelhança deste estudo, Ferrándiz et al. (2012), também identificaram que as raparigas espanholas pontuavam mais na subescala Interpessoal, e os rapazes pontuavam mais na subescala da adaptabilidade. Mais recentemente, Herrera et al.

(2020), conseguiram demonstrar através de um estudo com crianças da escola primária que as raparigas apresentavam maiores habilidades e competências do que os rapazes em dimensões como a empatia, responsabilidade social, e relações interpessoais (subescala Interpessoal). Enquanto os rapazes, por sua vez, obtinham maiores pontuações nas dimensões de tolerância ao stress e controlo de impulsos (subescala Gestão de Stress), e na flexibilidade, realidade-teste e resolução de problemas (subescala Adaptabilidade). De acordo com os autores, estas diferenças seriam decorrentes de fatores culturais e práticas familiares diferenciadas em função do sexo.

Em estudos desenvolvidos com adolescentes, neste caso espanhóis, Extremera et al. (2006), verificaram que as raparigas apresentavam níveis superiores de Inteligência Emocional comparativamente aos rapazes, e que há medida que envelheciam esses níveis também aumentavam para ambos os sexos. Alumran e Punamaki (2008) também verificaram que as raparigas obtinham maiores pontuações em Inteligência Emocional do que os rapazes, e Egger e Angold (2006) afirmavam ainda que as raparigas apresentavam menor risco de problemas de comportamento do que os rapazes (como citado em Badawy & Magdy, 2015).

Num estudo realizado com estudantes universitários, Meshkat e Nejati (2017) não observaram diferenças significativas nas pontuações de Inteligência Emocional em função do sexo. No entanto, encontraram diferenças ao nível da autoconsciência emocional, relações interpessoais, autoestima, e empatia, nos quais as raparigas pontuavam mais do que os rapazes. Por sua vez, Ruiz e Esteban (2018) num estudo com adolescentes peruanos, encontraram diferenças em função do sexo ao nível da empatia e das habilidades sociais, nas quais as raparigas apresentavam pontuações mais altas do que os rapazes, no entanto não foram constatadas diferenças na pontuação total da Inteligência Emocional. Ferrandiz et al. (2012), também encontraram diferenças num estudo de validação do EQ-i:YV, para a população espanhola, cujos resultados sugeriam que os rapazes apresentavam maior capacidade de adaptação à mudança, e automotivação mais elevada; enquanto as raparigas exibiam maior consciência social e maior destreza nas relações interpessoais para enfrentarem as exigências do quotidiano.

Da perspetiva de Bar-On (2006), embora as suas investigações não tenham revelado diferenças entre o sexo masculino e feminino em relação à Inteligência Emocional global, os seus resultados evidenciam diferenças estatisticamente

significativas em função do sexo para alguns dos fatores medidos pelo seu EQ-i. Enquanto que o sexo feminino parece apresentar habilidades interpessoais mais fortes do que o sexo masculino, estes últimos revelam uma capacidade intrapessoal maior, e pontuam mais nas subescalas Gestão de Stress e Adaptabilidade. O seu modelo sugere que o sexo feminino se revela mais consciente das emoções, demonstra mais empatia, melhores relações interpessoais e é mais socialmente responsável. Por sua vez, o sexo masculino apresenta mais autoestima, melhor gestão do stress, maior flexibilidade, resolvem melhor os problemas e são mais otimistas. Em consonância, destaca-se um estudo recente de Fernández-Abastal e Martín Díaz (2019) sobre as relações entre dimensões da Inteligência Emocional, aspetos específicos da empatia e sensibilidade não-verbal, cujos resultados apontam o sexo como preditor em três de quatro aspetos analisados da empatia: fantasia, tomada de perspectiva e angústia pessoal, nos quais o sexo feminino obteve pontuações mais altas do que o sexo masculino.

No senso comum, parece haver concordância que o sexo feminino ostenta melhores competências sociais, e é melhor a compreender as emoções dos outros. De facto, a literatura tem demonstrado que o sexo feminino obtém frequentemente pontuações mais altas na Inteligência Emocional e em testes de empatia comparativamente ao sexo masculino. As meta-análises e revisões baseadas nas diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo parecem consonantes ao demonstrar uma vantagem feminina que varia entre pequena a moderada. No entanto, considera-se que as evidências são inconsistentes, sobretudo em estudos mais recentes, o que levanta questões sobre as implicações de diferentes metodologias, estímulos e amostras (Fischer et al., 2018). Segundo Brackett e Mayer (2003), a discrepância pode ser devida à seleção da medida de avaliação, uma vez que os resultados apontam que o sexo feminino pontua mais alto do que o sexo masculino quando a medição é feita por medidas de desempenho (Teste de Inteligência Emocional Mayer-Salovey-Caruso), no entanto, o mesmo não se verifica ao usar medidas de autorrelato como o EQ-i de Bar-On (Stys & Brown, 2004). Perante isto, colocam-se diversas questões sobre a existência de diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo, tais como, se podem ser encontradas apenas no caso de medições puramente cognitivas, em prol da perspectiva mista, ou se a superestimação da habilidade por parte do sexo masculino pode ocorrer com maior frequência em medidas de autorrelato (Stys & Brown, 2004). Além disso, a

maioria dos estudos encontrados na literatura que se dedicam ao estudo das diferenças em função do sexo na Inteligência Emocional, focam-se sobretudo na fase adulta. Os estudos que incidem no período da infância e adolescência são escassos, pelo que se observa a necessidade de desenvolvimento e exploração desta temática, com o intuito de compreender se existem diferenças em função do sexo, e entender aprofundadamente qual a sua origem e circunstâncias, para que seja possível desenvolver e adaptar modelos educativos e programas de aprendizagem emocional eficazes, mais atuais e ajustados às características e necessidades individuais.

Parte 2 Estudo Empírico

2.1 Concetualização e pertinência do estudo

A Inteligência Emocional diz respeito a um construto complexo que se tem evidenciado como fundamental no desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais saudáveis e duradouras, na saúde psicológica, no desempenho escolar, e no sucesso ao longo da vida. A literatura demonstra evidências significativas da relevância da Inteligência Emocional ao longo da infância e da adolescência, em particular no contexto escolar. A capacidade de gerir emoções, integra as competências da Inteligência Emocional, mais concretamente, ao nível da tolerância ao stress, considerada um dos principais fatores psicossociais que afetam a saúde física e psicológica. Sabe-se que o período da adolescência diz respeito a um período de mudança e novos desafios, intimamente ligados a períodos de turbulência, confusão, stress e mudanças de humor. Nesta instância, parece apropriado o estudo da Inteligência Emocional na infância e na adolescência, de modo a contribuir para a conceção de métodos didáticos adaptados às necessidades específicas dos alunos, que incidam no desenvolvimento de competências socioemocionais. A ideia de que a Inteligência Emocional se desenvolve com a idade e que, o sexo feminino obtém frequentemente pontuações mais altas, tem vindo a ser alvo de estudo e controvérsia o longo dos últimos anos, e por esse motivo merece ser alvo de esclarecimento, para que seja possível conceber modelos educativos e programas de aprendizagem emocional eficazes e adequados às características e necessidades dos alunos. Desta aceção, justifica-se a pertinência do presente estudo para o contexto educativo português, e pretende-se que seja um contributo para a configuração de ambientes educativos que incentivem o sucesso académico e pessoal dos alunos que frequentam o ensino básico em Portugal.

Esta segunda parte do estudo compila todo o desenho da investigação, nomeadamente o método e os objetivos, onde são detalhados os objetivos específicos do estudo, as hipóteses que conduzem a investigação, o instrumento utilizado e a caracterização da amostra; os procedimentos estatísticos, onde são descritos os processos de recolha de dados, bem como a análise e tratamento de dados com o intuito de analisar as qualidades psicométricas do Questionário de Inteligência Emocional: Versão para

Jovens (EQ-i:YV, Bar-On & Parker, 2004) para a amostra em estudo; e por fim apresenta os principais resultados obtidos, seguindo-se a discussão crítica dos mesmos.

2.2 Método e objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo geral compreender se existem diferenças na Inteligência Emocional em função de variáveis sociodemográficas (idade e sexo), em alunos de 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico Português. Para o efeito foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar a Inteligência Emocional e as suas subescalas: Adaptabilidade, Interpessoal, Gestão de Stress, Humor Geral, e Intrapessoal, em função da idade;
- b) Caracterizar a Inteligência Emocional e as suas subescalas: Adaptabilidade, Interpessoal, Gestão de Stress, Humor Geral, e Intrapessoal, em função do sexo.

De acordo com os objetivos específicos mencionados, pretende-se com a presente investigação o estudo e a testagem das seguintes hipóteses:

H1: Existe uma relação estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade

H1.1: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas em Inteligência Emocional em função do sexo

A metodologia utilizada na investigação é de carácter quantitativo, na medida em que procura o entendimento da questão central através da recolha de dados quantitativos, posteriormente analisados recorrendo à análise estatística (Muijs, 2004). Trata-se de um estudo correlacional, essencialmente exploratório, que pretende examinar a existência de relações entre a Inteligência Emocional e idade, e diferenças em função do sexo, de forma a compreender possíveis oscilações em torno das variáveis em estudo (Christensen et al., 2011).

2.2.1 Instrumento

Questionário de Inteligência Emocional: Versão para Jovens (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2004) traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Candeias e Rebocho (2007) (Anexo 1). O EQ-i:YV foi concebido para avaliar o funcionamento social e emocional de crianças e adolescentes com idades entre os 7 e os 18 anos. O instrumento tem sido alvo de diversos estudos de validação que demonstram teórica e empiricamente, a adequação da estrutura da escala. Bar-On e Parker, apresentam uma consistência interna de .84 para a subescala intrapessoal e .89 para o total da escala (Bar-On & Parker, 2004).

É composto por 60 itens de autorrelato, avaliados através de uma escala numérica de tipo Likert, sendo 1=Nunca; 2=Às vezes; 3=Quase sempre e 4=Sempre. Os itens encontram-se agrupados em cinco subescalas: Interpessoal, Intrapessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress e Humor Geral, que permitem traçar um perfil social e afetivo (Bar-On & Parker, 2004):

Intrapessoal - Esta subescala inclui a capacidade, competências e habilidades do indivíduo. Representa a compreensão emocional, ou seja, a capacidade de expressão e comunicação acerca dos próprios sentimentos e necessidades. É composta por cinco subcomponentes:

1. Autoconhecimento – saber identificar e compreender os próprios sentimentos.
2. Assertividade – conseguir expressar sentimentos, crenças e pensamentos e defender com firmeza os seus direitos, mas não de forma destrutiva.
3. Autoconsideração – ter respeito e aceitação por si próprio.
4. Auto-atualização – identificar e conhecer das suas capacidades potenciais.
5. Independência: ter a capacidade de autocontrolar e autodirigir o pensamento e as ações para se sentir livre e emocionalmente independente.

Itens relacionados: 7, 17, 28, 31, 43, 53.

Exemplo de item: “Falo com facilidade sobre os meus sentimentos”.

Interpessoal - Refere-se à capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros:

6. Empatia – saber reconhecer, entender e apreciar os sentimentos dos outros.

7. Responsabilidade social – capacidade para ser um membro construtivo e cooperativo dentro de um grupo.

8. Relação interpessoal – conseguir estabelecer e manter relações satisfatórias.

Itens relacionados: 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59.

Exemplo de item: “Compreendo bem como as outras pessoas se sentem”.

Gestão do Stress - Capacidade referente ao controlo para manter a tranquilidade e fazer frente perante situações stressantes, sem explosões de ira:

9. Tolerância ao stress – capacidade de resistir a adversidades sucessivas e situações stressantes.

10. Controlo da impulsividade – capacidade para resistir ou retardar um impulso.

Itens relacionados: 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.

Exemplo de item: “Sei como me manter calmo”.

Adaptabilidade - Consiste na capacidade para lidar com os problemas do quotidiano:

11. Resolução de problemas – conseguir identificar, definir, gerar e implementar possíveis soluções.

12. Validação – capacidade para validar as próprias emoções, e saber discernir entre o sentido e o verdadeiro.

13. Flexibilidade – saber ajustar as emoções, os pensamentos e as condutas perante mudanças no contexto, situações e condições.

Itens relacionados: 12, 16, 22, 25, 30, 34, 44, 48, 57.

Exemplo de item: “É-me fácil entender coisas novas”.

Humor Geral - Diz respeito ao otimismo e à capacidade para manter uma aparência positiva:

14. Alegria – capacidade para se sentir satisfeito consigo mesmo e com os outros. Também se encontra associada ao humor.

15. Otimismo: conseguir manter uma atitude positiva perante a vida e ver a parte mais brilhante e luminosa da vida.

Itens relacionados: 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60.

Exemplo de item: “Gosto de ser como sou”.

O EQ-i:YV inclui uma subescala de Impressão Positiva, que avalia a percepção excessivamente favorável de si próprio, ou seja, o efeito de desejabilidade social. Os itens relacionados são: 8, 18, 27, 33, 42 e 52 (ex.: “Penso que sou o melhor em tudo o que faço”). E contém também um Índice de Inconsistência, que constitui uma das medidas de validade do instrumento, desenhada para avaliar a discrepância de respostas similares, que podem ser produzidas por falta de motivação ou disposição para participar, e podem comprometer a validade dos resultados (Bar-On & Parker, 2004).

A versão do questionário EQ-i:YV que utilizámos, foi adaptada e validada em vários estudos com crianças e adolescentes portugueses, entre os quais destacamos:

- o estudo de Candeias et al. (2011), no qual o EQ-i:YV demonstrou um índice de consistência interna de .87 para a escala total, considerado bastante bom (Maroco & Garcia-Marques, 2006), enquanto as dimensões avaliadas indicaram os seguintes índices: Adaptabilidade .86; Intrapessoal e Impressão Positiva .83; Interpessoal .81; Intrapessoal e Expressão de Emoções .70 e Gestão de Stress .69.

- estudos posteriores de validação do instrumento para a população portuguesa, também revelaram que as várias escalas têm fiabilidade interna adequada, com alfas das dimensões a variar entre .69 e .86 (Candeias et al., 2008), entre .70 e .83 com a subescala de gestão de stress com alfa de .60 (Neto et al., 2011), e um índice de consistência interna de .87 para a escala total, em que os cinco fatores anteriormente mencionados explicam 50,6% da variância total dos itens (Candeias et al., 2011).

2.2.2 Participantes

A amostra de partida do estudo é constituída por 944 participantes do ensino básico de escolas das regiões norte, centro e sul de Portugal. Foi recolhida nos três ciclos do Ensino Básico: 274 alunos do 1º ciclo (29%), 216 alunos do 2º ciclo (22,9%) e 454 alunos do 3º ciclo (48,1%). Relativamente à distribuição em função do sexo, a amostra é constituída por 502 raparigas (53,2%) e 442 rapazes (46,8%), e as suas idades variam

entre os 7 e os 20 anos ($M = 11,86$; $SD = 2,45$). Na tabela 1 é apresentada a distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade, sexo e idade.

Na distribuição da amostra por Grupo Etário optou-se por excluir os participantes com idades entre 19 e 20 anos¹, obtendo-se uma amostra final de 942 participantes, distribuídos em quatro grupos: grupo 1 - entre 7 e 10 anos, grupo 2 - entre 11 e 12 anos, grupo 3 - entre 13 e 14 anos, e grupo 4 - entre 15 e 18 anos. Na tabela 2 é apresentada a distribuição dos participantes em função do sexo para cada um dos grupos etários.

Tabela 1

Caraterização da amostra

Ano de Escolaridade	N	(%)	Sexo		Idade	
			Feminino	Masculino	Média	Desvio -Padrão
3º ano	44	4.7	21	23	8.77	.097
4º ano	230	24.4	127	103	9.31	.060
5º ano	58	6.1	32	26	9.36	.166
6º ano	158	16.7	76	82	11.26	.083
7º ano	117	12.4	63	54	12.47	.063
8º ano	159	16.8	90	69	13.94	.065
9º ano	178	18.9	93	85	15.01	.080
Total	944	100.0	502	442	11.86	2.451

Tabela 2

Caraterização da amostra por Grupo Etário

Grupo Etário	N	Mín	Máx	(%)	Sexo	
					Feminino	Masculino
1	334	7	10	35.5	179	155
2	220	11	12	23.4	114	106
3	251	13	14	26.6	147	104
4	137	15	18	14.5	62	75
Total	942			100.0	502	440

¹. Trata-se de 2 indivíduos com idades compreendidas entre os 19 e os 20 anos que foram excluídos da amostra, pelo facto da aplicação do instrumento (EQ-i:YV) ser indicada até aos 18 anos.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Recolha de dados

O presente estudo está inserido no âmbito de um projeto mais alargado, designado: “Projeto RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento, um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos portugueses - PTDC/CPE-CED/104884/2008, coordenado pela Universidade de Évora, e financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, com o apoio do COMPETE – Programa Operacional de Fatores de Competitividade, QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional, e União Europeia – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional. Por este motivo, a concretização do presente estudo, conta com todas as autorizações necessárias para o seu desenvolvimento, previamente solicitadas no contexto do programa RED. As autorizações foram conferidas pela CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados e pela DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. O contacto com as escolas, foi feito através do respetivo Diretor, tendo sido aprovada a colaboração das escolas e agrupamentos com o projeto. Após o consentimento das escolas, foram facultados aos encarregados de educação, os pedidos de colaboração dos seus educandos, sendo que o processo de recolha de dados junto dos alunos só foi realizado com aqueles que foram devidamente autorizados pelos encarregados de educação.

O processo da recolha, foi efetuado a partir de uma amostra de conveniência, por uma equipa de investigadores que percorreu as escolas de norte a sul do país. Os protocolos foram administrados coletivamente numa única sessão de 30 minutos, na qual previamente os alunos foram informados e esclarecidos acerca das condições de participação e dos seus direitos perante a mesma, nomeadamente, o seu carácter voluntário, confidencialidade e anonimato, permissão para colocar dúvidas, e liberdade para desistir em qualquer momento, invalidando automaticamente a sua participação.

2.3.2 Análise e tratamento dos dados estatísticos

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao software informático de análise estatística IBM SPSS Statistics – versão 24, software de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados mais utilizado em ciências sociais e humanas (Maroco, 2011). A análise preliminar verificou a distribuição das respostas dos participantes, através da análise descritiva das propriedades dos itens da medida (Mínimo, Máximo, Média e Desvio-Padrão).

A tabela 3 apresenta os dados descritivos das pontuações obtidas por meio de uma escala de 1 a 4, pelo total de participantes para cada um dos itens do EQ-i:YV. Para a amostra total (N=944) os dados evidenciam uma boa dispersão das respostas dos participantes que oscilam entre os valores mínimo e máximo da amplitude de respostas da escala de Likert de 4 pontos (1-4) para todos os itens. No que diz respeito às médias dos itens, situam-se entre 1.77 e 3.85, ainda que na maioria das situações se aproximem de 3 ou um pouco superior. As situações mais extremas ocorrem nos itens ‘Gosto de me divertir’ (item 1, Média=3.85), ‘Ter amigos é importante’ (item 20, Média=3.83), ‘Gosto de rir’ (item 23, Média=3.78) e ‘Dou valor aos meus amigos’ (item 51, Média=3.61), todos eles com médias próximas do ponto máximo. Como consequência, estes itens apresentam também uma menor dispersão, com valores de desvio-padrão mais próximos de zero. Por sua vez, o item que obteve pontuação média mais baixa foi ‘Penso que sou o melhor em tudo o que faço’ (item 42, Média=1.77).

Quanto aos desvios-padrão, oscilam entre .449 e 1.065. Os itens com menor variabilidade nas respostas são os seguintes: ‘Gosto de me divertir’ (item 1, DP=.449) e ‘Ter amigos é importante’ (item 20, DP=.550). Os itens com maior variabilidade nas respostas são: ‘Não sou feliz’ (item 37, DP=1.065), ‘Gosto do meu corpo’ (item 56, DP=.977), ‘Quando me chateio faço o que me vem à cabeça’ (item 58, DP=.965), ‘Não me aborreço facilmente’ (item 39, DP=.960) e ‘Não desisto mesmo quando as coisas ficam difíceis’ (item 57, DP=.955).

Tabela 3*Análise descritiva dos itens do EQ-i:YV (N=944)*

Itens	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
1	1	4	3.85	3.85	-3.255	11.108
2	1	4	3.00	3.00	-.272	-.114
3	1	4	2.79	2.79	-.239	-.632
4	1	4	3.51	3.51	-1.149	.754
5	1	4	3.34	3.34	-.813	-.283
6	1	4	2.76	2.76	-.471	-.495
7	1	4	2.44	2.44	.188	-.600
8	1	4	3.53	3.53	-1.288	.689
9	1	4	3.14	3.14	-.609	-.380
10	1	4	2.90	2.90	-.254	-.165
11	1	4	2.97	2.97	-.352	-.630
12	1	4	2.90	2.90	-.189	-.698
13	1	4	2.71	2.71	.061	-.549
14	1	4	3.32	3.32	-1.001	.927
15	1	4	2.35	2.35	-.315	-.477
16	1	4	2.89	2.89	-.331	-.280
17	1	4	2.36	2.36	.223	-.544
18	1	4	2.88	2.88	-.181	.564
19	1	4	3.04	3.04	-.407	-.544
20	1	4	3.83	3.83	-3.836	16.218
21	1	4	2.98	2.98	-.839	.658
22	1	4	2.58	2.58	.318	-.486
23	1	4	3.78	3.78	-2.833	8.536
24	1	4	3.31	3.31	-1.059	.269
25	1	4	3.14	3.14	-.651	-.103
26	1	4	2.93	2.93	-.707	-.029
27	1	4	2.24	2.24	.450	.440
28	1	4	2.52	2.52	-.229	-.758
29	1	4	2.99	2.99	-.266	-.849
30	1	4	2.69	2.69	.149	-.458
31	1	4	2.34	2.34	.298	-.449
32	1	4	3.39	3.39	-1.026	.548
33	1	4	3.59	3.59	-1.572	1.908
34	1	4	2.87	2.87	-.116	-.769
35	1	4	2.78	2.78	-.555	-.211
36	1	4	3.36	3.36	-1.125	.862
37	1	4	3.17	3.17	-1.084	-.044
38	1	4	2.67	2.67	.216	-.625
39	1	4	2.52	2.52	.101	-.768
40	1	4	3.19	3.19	-.746	-.190
41	1	4	3.16	3.16	-.622	-.431
42	1	4	1.77	1.77	1.000	.332
43	1	4	2.29	2.29	.397	-.388
44	1	4	2.77	2.77	.052	-.800
45	1	4	3.29	3.29	-.960	.093
46	1	4	2.90	2.90	-.538	-.503
47	1	4	3.42	3.42	-1.336	1.019
48	1	4	2.61	2.61	.211	-.403
49	1	4	2.70	2.70	-.452	-.406
50	1	4	3.05	3.05	-.779	.206
51	1	4	3.61	3.61	-1.789	2.680
52	1	4	2.46	2.46	.289	-.389
53	1	4	2.58	2.58	-.417	-.503
54	1	4	2.85	2.85	-.657	-.022
55	1	4	3.26	3.26	-.785	-.120
56	1	4	3.04	3.04	-.573	-.846
57	1	4	2.94	2.94	-.469	-.718
58	1	4	2.67	2.67	-.286	-.848
59	1	4	3.00	3.00	-.373	-.732
60	1	4	3.13	3.13	-.615	-.787

Através da análise das colunas relativas aos valores de assimetria e curtose (Tabela 3), podemos concluir que a maioria dos itens segue uma distribuição próxima da curva

normal (com valores próximos de zero), com exceção de três itens, que apresentam um desvio severo à normalidade, nomeadamente os itens 1 ('Gosto de me divertir'), 20 ('Ter amigos é importante') e 23 ('Gosto de rir'), cujo valor de curtose é superior a 7.

Validade

Para verificar a concordância entre os dados da amostra e as 5 subescalas do EQ-i:YV propostas por Bar-On, recorreu-se ao estudo de validade do construto com base na Análise Fatorial Exploratória (AFE). A análise fatorial consiste num conjunto de técnicas estatísticas que procuram explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para descrever os fatores (Pestana & Gageiro, 2008). Para este efeito, recorreu-se ao método dos Componentes Principais com rotação Varimax dos fatores, indicando a extração dos primeiros 5 componentes e prescindindo dos 6 itens que compõem a escala de Impressão Positiva (itens 8,18, 27, 33, 42 e 52). No que concerne aos itens cotados no sentido negativo, foram previamente invertidos para se proceder a esta análise.

O estudo da validade de construto com base na análise fatorial exploratória, começou por analisar o índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): (a) fatores com valor igual ou superior a 1 foram retidos; (b) itens com valores iguais ou superiores a 0,35 foram mantidos; (c) os fatores retidos devem explicar pelo menos 30% da variância; (d) o fator de confiabilidade deve ser igual ou superior a 0,70 (Anastasi & Urbina, 2000); e (e) os fatores devem ser compreensíveis ou interpretáveis dentro do escopo da teoria. Na tentativa de obter uma solução fatorial clara e objetiva, optou-se ainda por prescindir dos itens 2, 10, 15, 16, 19, 29, 41 e 59, devido ao seu fraco poder discriminativo, por se considerar que colocavam em causa a homogeneidade da escala (Candeias et al., 2011).

Nesta análise exploratória, usando novamente como critério valores superiores a 1, foi encontrada uma solução de 46 itens e 5 fatores que no seu conjunto explicam 37,447% da variância. A medida de adequação da amostra (teste KMO = .873) indicou que a análise dos componentes principais podia ser realizada, e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo para $p \leq .001$ ($X^2 = 10926,978$; $gl = 1035$), demonstrando índices

adequados e intercorrelação entre os itens apropriada para a utilização da AFE (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

A tabela 4 apresenta a estrutura fatorial da escala, bem como a variância do item explicada pelos 5 componentes identificados (h^2 ou comunalidade). São também apresentados os valores totais para cada um dos 5 componentes e a percentagem de variância explicada dos mesmos. Ao lado de cada item, entre parêntesis, aparece a subescala a que pertence cada um deles segundo Bar-On & Parker (2004), nomeadamente: Humor Geral (HG), Gestão do Stress (GS), Adaptabilidade (A), Interpessoal (Inter), e Intrapessoal (Intra). Uma apreciação global dos dados da AFE permite verificar que a grande maioria dos itens satura adequadamente nas 5 subescalas, de acordo com a teoria de Bar-On (1997).

Tabela 4*Estrutura fatorial do EQ-i:YV numa amostra portuguesa (N=944)*

Item	Componentes					h ²
	1	2	3	4	5	
30 (A)	.637	.013	-.029	.140	.058	.430
22 (A)	.637	-.012	.000	.065	.050	.412
48 (A)	.628	.020	-.021	.160	.068	.425
44 (A)	.594	.158	-.014	.084	.081	.392
12 (A)	.584	.168	.035	.046	.047	.375
38 (A)	.577	.088	-.070	.069	.060	.354
34 (A)	.577	.158	.021	.070	.035	.364
25 (A)	.504	.279	.051	.017	.012	.335
11 (GS)	.427	.204	.188	.143	.115	.293
13 (HG)	.359	.022	-.113	.207	.169	.214
57 (A)	.357	.171	.027	.182	.001	.191
39 (GS)	.340	.014	.115	.086	.127	.153
3 (GS)	.339	.215	.107	-.018	.027	.174
36 (Inter)	.128	.644	.074	-.013	.118	.451
5 (Inter)	.212	.602	-.030	-.081	.150	.438
51 (Inter)	.026	.597	.068	.220	-.051	.413
14 (Inter)	.215	.549	.549	.197	-.006	.393
45 (Inter)	.176	.546	.111	.030	.039	.343
23 (HG)	-.034	.543	-.035	.162	-.027	.324
55 (Inter)	.222	.520	.012	.071	.049	.328
24 (Inter)	.163	.507	.143	-.075	.042	.311
20 (Inter)	-.024	.487	.117	.176	-.081	.288
1 (HG)	.066	.391	-.002	.224	.045	.209
32 (HG)	.263	.375	.048	.300	.102	.312
35 (GS)	-.001	.063	.658	.050	.066	.443
26 (GS)	.062	.127	.647	.013	.015	.439
54 (GS)	.047	.042	.635	.119	.158	.447
46 (GS)	-.019	.024	.608	.037	.031	.373
21 (GS)	-.004	.160	.592	-.088	-.075	.390
58 (GS)	.010	.002	.578	.054	-.033	.338
49 (GS)	.028	.036	.551	-.039	-.025	.308
6 (GS)	.113	.045	.497	-.100	-.072	.277
37 (HG)	-.011	.093	.481	.058	.060	.247
60 (HG)	.231	.051	-.056	.774	.123	.673
56 (HG)	.164	.009	-.083	.774	.105	.598
47 (HG)	.122	.184	-.075	.693	.029	.536
40 (HG)	.267	.192	.020	.594	.175	.492
9 (HG)	.249	.128	.013	.545	.211	.420
50 (HG)	.006	.002	.322	.436	-.126	.309
4 (HG)	.088	.320	.060	.424	.179	.325
43 (Intra)	.217	.097	-.081	.084	.692	.550
17 (Intra)	.244	.131	-.042	.060	.678	.542
31 (Intra)	.225	.054	-.049	.122	.673	.524
7 (Intra)	.218	.130	-.026	.112	.614	.454
28 (Intra)	-.176	-.031	.275	.065	.443	.308
53 (Intra)	-.127	-.085	.309	.127	.419	.310

Método de Extração: Análise em Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a

a. Rotação convergente para 6 iterações.

O primeiro fator é constituído por 13 itens (30, 22, 48, 44, 12, 38, 34, 25, 11, 13, 57, 39 e 3) com saturações que oscilam entre .637 e .339 e que explicam 16,010% da variância. Todos estes itens fazem parte da subescala da **Adaptabilidade** de acordo com Bar-On e Parker (2004), com exceção dos itens 11 ('Sei como me manter calmo'), 39

(‘Não me aborreço facilmente’) e 3 (‘Posso estar calmo, mesmo estando aborrecido’), que originalmente pertencem à subescala de Gestão de Stress, e 13 (‘Penso que a maioria das coisas que faço é bem-feita’) que originalmente pertence à subescala de Humor Geral, embora no presente estudo apresentem maior saturação na subescala da Adaptabilidade. No total, a proporção de itens esperados que coincidem com o fator é de 69.23%. Este fator, encontra-se relacionado com a capacidade para lidar com problemas quotidianos, e implica competências como a resolução de problemas, validação de emoções e flexibilidade no ajustamento de emoções, pensamentos e condutas em diferentes contextos (Bar-On, 1997).

O segundo fator é constituído por 11 itens (36, 5, 51, 14, 45, 23, 55, 24, 20, 1 e 32) que explicam 7,869% da variância com saturações entre .644 e .375. Todos eles fazem parte da subescala **Interpessoal** da escala original, exceto os itens 23 (‘Gosto de rir’), 1 (‘Gosto de me divertir’) e 32 (‘Sei como passar um bom momento’), que originalmente pertencem à subescala de Humor Geral. No total, os itens coincidem com o fator em 72,72%. Este fator refere-se à capacidade de escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, e é determinado pela empatia, responsabilidade social (ser membro construtivo e cooperativo de um grupo) e a capacidade de estabelecer relações satisfatórias (Bar-On, 1997).

O terceiro fator é constituído por 9 itens (35, 26, 54, 46, 21, 58, 49, 6 e 37) que saturam com cargas entre .658 e .481, que explicam 5.181% da variância. Todos estes itens fazem parte da subescala **Gestão de Stress** da escala original, com exceção do item 37 (‘Não sou feliz’), que pertence originalmente à subescala de Humor Geral. No total, os itens coincidem com o fator em 88,88%. Este fator é representado pela capacidade de controlo face a situações de stress, ou conflito, e abrange a capacidade de tolerância ao stress e controlo da impulsividade (Bar-On, 1997).

O quarto fator é constituído por 7 itens (60, 56, 47, 40, 9, 50 e 4), cujas cargas oscilam entre .774 e .424, que explicam 4,485% da variância. Todos os itens que saturam neste fator pertencem à subescala **Humor Geral** da escala original, coincidindo com o fator em 100%. Neste fator encontram-se os itens referentes à opinião que a pessoa tem acerca de si mesma, e que são caracterizados pelo otimismo e capacidade para manter uma aparência positiva (alegria, humor, otimismo) (Bar-On, 1997).

O quinto fator, embora relativamente menos representativo na validade da prova, é constituído por 6 itens (43, 17, 31, 7, 28 e 53) que explicam 3,902% da variância e cujas cargas fatoriais variam entre .692 e .419. Todos estes itens estão relacionados com a capacidade, competências e habilidades que pertencem a uma mesma pessoa e por isso correspondem à subescala **Intrapessoal** da escala original, coincidindo com este fator em 100%. Esta subescala contempla a compreensão emocional, ou seja, a capacidade de expressar sentimentos e necessidades, e é determinada pelo autoconhecimento (compreensão dos próprios sentimentos), assertividade (capacidade de expressão e defesa dos seus direitos de modo firme, mas não destrutivo), autoconsideração (respeito e aceitação por si próprio), autoatualização (reconhecer as suas capacidades potenciais) e independência (capacidade de autocontrolo e monitorização de pensamentos e emoções) (Bar-On, 1997).

Em síntese, os estudos de AFE parecem indicar uma estrutura do EQ-i:YV – versão portuguesa, próxima da original, coincidindo totalmente nas subescalas Humor Geral e Intrapessoal e acima de 69% nas restantes subescalas.

Neste sentido importa salientar a importância do componente Humor geral no EQ-i:YV. De acordo com o modelo teórico subjacente a este instrumento, o Humor Geral é considerado um facilitador da Inteligência Emocional, constituindo um elemento fundamental na interação com os outros e um componente motivacional na resolução de problemas e na tolerância ao stress (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2004), isto pode explicar o facto de alguns dos itens que pertencem originalmente à subescala Humor Geral, no presente estudo apresentarem maior saturação com outras subescalas.

Tabela 5

Análise em Componente Principal – Variância total explicada N=944

Componente	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	7.365	16.010	16.010
2	3.620	7.869	23.879
3	2.383	5.181	29.060
4	2.063	4.485	33.545
5	1.795	3.902	37.447

Método de Extração: Análise em Componente Principal

Consistência Interna

Definidas as cinco subescalas do EQ-i:YV, procedeu-se à análise da consistência interna dos itens através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach. A consistência interna dos fatores permite medir as diferenças inter-individuais, mais especificamente, em que medida as respostas obtidas diferem devido à divergência de opiniões dos participantes (Pestana & Gageiro, 2008).

Na tabela 6 são apresentadas as médias, desvio-padrão, os coeficientes de correlação corrigidos de cada item e a sua contribuição para a consistência interna da escala (alfa de Cronbach).

Tabela 6*Análise da consistência interna dos itens da escala completa (N=944)*

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1	3.85	.448	.293	.870
3	2.79	.885	.295	.870
4	3.51	.667	.403	.868
5	3.34	.760	.376	.868
6	2.76	.952	.187	.872
7	2.44	.899	.371	.868
9	3.14	.837	.440	.867
11	2.97	.857	.454	.867
12	2.90	.820	.415	.868
13	2.71	.760	.266	.870
14	3.32	.770	.439	.867
17	2.36	.882	.379	.868
20	3.83	.547	.281	.870
21	2.98	.845	.208	.871
22	2.58	.758	.353	.869
23	3.78	.558	.252	.870
24	3.31	.868	.333	.869
25	3.14	.832	.404	.868
26	2.93	.875	.312	.869
28	2.52	.907	.133	.873
30	2.69	.763	.379	.868
31	2.34	.869	.351	.869
32	3.39	.742	.455	.867
34	2.87	.826	.403	.868
35	2.78	.874	.280	.870
36	3.36	.779	.403	.868
37	3.17	1.054	.224	.872
38	2.67	.792	.351	.869
39	2.52	.953	.274	.870
40	3.19	.843	.492	.866
43	2.29	.890	.346	.869
44	2.77	.826	.422	.868
45	3.29	.862	.391	.868
46	2.90	.921	.221	.871
47	3.42	.820	.427	.867
48	2.61	.802	.402	.868
49	2.70	.923	.184	.872
50	3.05	.844	.229	.871
51	3.61	.699	.368	.869
53	2.58	.876	.161	.872
54	2.85	.877	.348	.869
55	3.26	.797	.400	.868
56	3.04	.972	.345	.869
57	2.94	.949	.332	.869
58	2.67	.961	.199	.872
59	3.00	.860	.409	.868
60	3.13	.918	.436	.867

A consistência interna dos fatores permite aferir em que medida cada subescala pode contribuir para a avaliação as diferenças inter-individuais, (Pestana & Gageiro, 2008). Na tabela 7 são apresentadas as subescalas e a respetiva consistência interna.

Tabela 7*Análise da consistência interna das subescalas do EQ-i:YV (N=944)*

Subescala	Alfa de Cronbach
Adaptabilidade	.798
Interpessoal	.781
Gestão de Stress	.772
Humor Geral	.788
Intrapessoal	.683
EQ-i:YV global	.876

A análise dos índices de consistência interna das subescalas que compõe o EQ-i:YV global evidencia uma ligeira variação nos alfas, que oscilam entre .683 (Intrapessoal) e .798 (Adaptabilidade). Nas restantes subescalas os alfas de Cronbach são superiores a .750, o que revela uma consistência interna boa, ou muito boa (Pestana & Gageiro, 2008).

Face a estes resultados, pode considerar-se que o instrumento aqui validado apresenta boas qualidades psicométricas para medir os construtos que se propõe medir, podendo ser utilizado em estudos com esses construtos, como é o caso do estudo da presente investigação.

Para averiguar a existência de correlações entre as subescalas do EQ-i:YV e a escala global, recorreu-se ao método das correlações de Pearson. Na análise de correlações importa ter em conta o sentido da correlação, ou seja, a direção indicada pelo sinal, bem como o seu valor, sendo consideradas correlações fracas quando o valor absoluto é inferior a 0.25, moderadas quando o valor se encontra entre entre 0.25 e 0.5, fortes entre 0.5 e 0.75 e muito fortes quando o valor absoluto é igual ou superior a 0.75 (Marôco, 2014). Na tabela 8 é possível verificar as correlações existentes entre as subescalas do EQ-i:YV entre si, e com a escala global.

Tabela 8*Correlações entre EQ-i:YV e subescalas*

	Adaptabilidade	Interpessoal	Gestão de Stress	Humor Geral	Intrapessoal	EQ-i:YV global
Adaptabilidade	1	-	-	-	-	-
Interpessoal	.464**	1	-	-	-	-
Gestão de Stress	.099**	.225**	1	-	-	-
Humor Geral	.436**	.363**	.118**	1	-	-
Intrapessoal	.321**	.231**	.122**	.327**	1	-
EQ-i:YV global	.763**	.716**	.506**	.669**	.555**	1

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral)

Apesar das correlações entre as subescalas serem na sua globalidade positivas e significativas variam de baixas, moderadas a altas, o que justifica o uso das subescalas em conjunto com a escala global, para uma caracterização mais detalhadas e diferenciadoras da Inteligência Emocional.

Face aos resultados obtidos na análise fatorial, tendo em conta que a primeira subescala explica 16.010% da variância e atendendo à tabela de correlações entre subescalas (tabela 8), pode se considerar que são verificadas condições para serem usados os resultados quer da escala global, quer das subescalas do instrumento.

2.4 Resultados

Para proceder à análise dos resultados, foi levado a cabo o estudo dos coeficientes de correlação, bem como o estudo das diferenças de médias entre os resultados obtidos nas subescalas do EQ-i:YV (Adaptabilidade, Interpessoal, Gestão de Stress, Humor Geral e Intrapessoal), os resultados obtidos no EQ-i:YV global e variáveis pessoais e sociais, nomeadamente, Grupo Etário e Sexo, com o intuito de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas. De seguida, são apresentadas as análises descritivas dos resultados obtidos para cada uma das hipóteses em estudo.

H1: Existe uma relação estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade

A primeira análise descritiva, teve como principal intuito investigar a existência de relações estatisticamente significativas entre a Inteligência Emocional e a idade, e simultaneamente, apurar a variável mais estatisticamente significativa e adequada para representar a idade dos alunos no estudo e interpretação das hipóteses propostas.

A partir desta análise verificou-se que a variável Grupo Etário apresentou correlações com todas as subescalas do EQ-i:YV, bem como coeficientes de correlações mais consistentes, que parecem indicar um efeito mais diferenciador comparativamente à variável Ciclo de Ensino, particularmente nas subescalas Gestão de Stress e Humor Geral (anexo 2). Estes resultados, por demonstrarem correlações estatisticamente significativas entre a Inteligência Emocional no geral e a idade, caracterizada pelos Grupo Etário, permitem corroborar a hipótese acima referida. Além disso, e atendendo às características associadas às diferentes idades que compõe a amostra, estes resultados também fundamentam a seleção da variável Grupo Etário como representante da idade dos alunos, para o estudo das correlações e análise das hipóteses seguintes da investigação em curso, com o intuito de comparar os resultados de forma mais diferenciadora entre os alunos que se encontram ainda na infância, os que se encontram na fase inicial da adolescência, e com os que se situam claramente nesta etapa do desenvolvimento.

H1.1: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade

Quando considerados os indicadores de Inteligência Emocional (Adaptabilidade, Interpessoal, Gestão de Stress, Humor Geral, e Intrapessoal) e os resultados obtidos no EQ-i:YV global, é possível verificar que a Gestão de Stress é a única subescala que se correlaciona de modo positivo e estatisticamente significativo com a variável Grupo Etário ($p < .01$), com os alunos mais velhos a revelarem pontuações mais elevadas comparativamente aos mais novos. Este resultado demonstra uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a subescala Gestão de Stress e a idade, e sugere que com o avanço da idade, os alunos tendem a perceber-se como emocionalmente mais inteligentes na Gestão do Stress. No entanto, este resultado apenas permite confirmar parcialmente a hipótese 1.1.

Nesta análise foram ainda encontrados coeficientes de correlação negativos e estatisticamente significativos entre a maioria dos resultados obtidos nas subescalas do EQ-i:YV e no EQ-i:YV global com o Grupo Etário ($p < .01$) (Tabela 9).

No que respeita às subescalas do EQ-i:YV, tanto a Adaptabilidade, como a Interpessoal, o Humor Geral, e a Intrapessoal apresentam coeficientes de correlação negativos, que sugerem a existência de uma relação negativa entre as competências de Inteligência Emocional e a idade. Estes resultados parecem indicar que à medida que a idade avança, a percepção que os alunos têm das suas competências emocionais, diminui, e estes vão se percebendo como menos capazes no desempenho na maioria das subescalas que compõe a Inteligência Emocional.

Quanto ao EQ-i:YV global, os resultados também demonstram coeficientes de correlação negativos, que sugerem a existência de uma relação negativa entre a Inteligência Emocional e a idade. À semelhança dos resultados obtidos para a maioria das escalas, estes preconizam uma diminuição na percepção da Inteligência Emocional dos alunos com o avanço da idade, sendo que à medida que crescem se vão percebendo como emocionalmente menos inteligentes.

Esta tendência mantém-se em função do sexo, tanto os rapazes como as raparigas evidenciam correlações positivas entre a subescala Gestão de Stress e a idade, embora no caso dos rapazes não sejam significativas, e correlações negativas estatisticamente

significativas entre as restantes subescalas de Inteligência Emocional, o EQ-i:YV global e a idade (anexo 3).

Perante estes resultados, apenas a hipótese 1 pode ser inteiramente corroborada. A hipótese 1.1, por sua vez, não parece apresentar condições para ser totalmente corroborada.

Tabela 9

Coefficientes de correlação entre EQ-i:YV e Grupo Etário (N=942)

Variável	Grupo Etário
Adaptabilidade	-.222**
Interpessoal	-.134**
Gestão de Stress	.088**
Humor Geral	-.266**
Intrapessoal	-.090**
EQ-i:YV global	-.192**

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas em Inteligência Emocional em função do sexo

Nesta etapa foram analisadas as diferenças nas subescalas da Adaptabilidade, Interpessoal, Gestão de Stress, Humor Geral e Intrapessoal, que caracterizam a Inteligência Emocional, e na Inteligência Emocional em geral (EQ-i:YV global), em função do sexo. O estudo dos dados foi realizado recorrendo ao teste estatístico *t - student*, que permitiu a comparação e análise descritiva dos valores das médias e desvio-padrão, tanto para raparigas como para rapazes, de amostras independentes correspondentes a cada Grupo Etário. Os dados são apresentados para as amostras de Grupo Etário, nas quais, grupo 1 corresponde à faixa etária dos 7 aos 10 anos, grupo 2 corresponde à faixa etária dos 11 aos 12 anos, grupo 3 corresponde à faixa etária dos 13 aos 14 anos e o grupo 4 corresponde à faixa etária dos 15 aos 18 anos. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 10.

Começou-se por analisar as diferenças em função do sexo através dos valores de significância obtidos nas subescalas do EQ-i:YV nos quatro Grupos Etários, tendo-se apurado duas subescalas de destaque ($p < .01$), a subescala Interpessoal no grupo 2, e a Adaptabilidade no grupo 4.

Na subescala Interpessoal, no grupo 2, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e masculino, a favor das raparigas, sugerindo que estas apresentam maior competência interpessoal no início da adolescência, entre os 11 e 12 anos de idade. Esta tendência também se verifica nos resultados do EQ-i:YV global, cuja diferença embora não seja estatisticamente significativa, também favorece as raparigas nesta faixa etária.

Na subescala Adaptabilidade, no grupo 4, foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, desta vez, a favor dos rapazes. Esta diferença parece sugerir que entre os 15 e os 18 anos de idade, os rapazes apresentam maior capacidade de adaptação do que as raparigas, em termos de competências emocionais. Esta tendência também pode ser verificada nos resultados do EQ-i:YV global, que apesar de não apresentarem uma diferença estatisticamente significativa, favorecem os rapazes nesta faixa etária.

Perante estes resultados, pode-se afirmar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em apenas duas subescalas da Inteligência Emocional em função do sexo.

No que concerne aos resultados obtidos no EQ-i:YV global, foram encontradas diferenças na média das pontuações entre rapazes e raparigas, contudo, essas diferenças não são estatisticamente significativas. No grupo 1, os rapazes (M=140.63; DP= 15.79) apresentam uma média de pontuações no questionário global superior à das raparigas (M=139.94; DP= 17.10). No grupo 2, por sua vez, verificou-se uma inversão dos resultados, com uma tendência a favor das raparigas (M=139.81; DP=13.53) em comparação com os rapazes (M=137.11; DP=13.96), que se mantém no grupo 3 com as raparigas (M=136.09; DP=12.98) a obterem pontuações mais altas do que os rapazes (M=131.25; DP=11.91). No grupo 4, a tendência inverte novamente, favorecendo os rapazes (M=134.40 DP=13.64) em comparação com as raparigas (M=132.09; DP=10.45), à semelhança dos resultados obtidos no grupo 1.

Estes resultados mostram que não há um perfil contínuo de diferenças entre rapazes e raparigas, e que estas diferenças, embora não sejam estatisticamente significativas, parecem demonstrar uma variação ao longo do desenvolvimento na infância e adolescência. Face ao exposto, a H2 não pode ser inteiramente corroborada.

Tabela 10

Medidas descritivas das subescalas do EQ-i:YV e resultados do T-teste para amostras independentes para cada Grupo Etário considerando a variável sexo (N=942)

Grupo Etário	Subescalas do EQ-i:YV	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão	F	Sig.	
1 (7-10 anos)	Adaptabilidade	Feminino	179	37,22	6,23	.789	.375	
		Masculino	155	38,02	5,75			
	Interpessoal	Feminino	179	39,43	4,21	2.752	.098	
		Masculino	155	38,45	4,94			
	Gestão de Stress	Feminino	179	24,85	6,16	.036	.849	
		Masculino	155	24,62	6,19			
	Humor Geral	Feminino	179	23,69	3,70	.517	.473	
		Masculino	155	24,34	3,26			
	Intrapessoal	Feminino	179	14,75	3,51	.841	.360	
		Masculino	155	15,20	3,82			
	EQ-i:YV global	Feminino	179	139,94	17,10	.215	.643	
		Masculino	155	140,63	15,79			
	2 (11 – 12 anos)	Adaptabilidade	Feminino	114	36,35	5,82	.850	.358
			Masculino	106	36,96	5,63		
Interpessoal		Feminino	114	39,52	3,71	5.281	.023**	
		Masculino	106	37,56	4,57			
Gestão de Stress		Feminino	114	27,51	4,40	.032	.859	
		Masculino	106	25,75	4,17			
Humor Geral		Feminino	114	22,09	3,95	.199	.565	
		Masculino	106	22,70	3,61			
Intrapessoal		Feminino	114	14,35	3,34	.311	.578	
		Masculino	106	14,14	3,20			
EQ-i:YV global		Feminino	114	139,81	13,53	.030	.863	
		Masculino	106	137,11	13,96			
3 (13-14 anos)		Adaptabilidade	Feminino	147	34,89	5,33	.008	.929
			Masculino	104	34,42	5,25		
	Interpessoal	Feminino	147	39,25	3,71	1.806	.180	
		Masculino	104	35,55	4,24			
	Gestão de Stress	Feminino	147	27,00	3,53	.920	.338	
		Masculino	104	35,32	3,90			
	Humor Geral	Feminino	147	20,44	3,99	.163	.687	
		Masculino	104	21,49	3,92			
	Intrapessoal	Feminino	147	14,51	3,27	1.769	.185	
		Masculino	104	14,47	2,55			
	EQ-i:YV global	Feminino	147	136,09	12,98	1.447	.230	
		Masculino	104	131,25	11,91			
	4 (15-18 anos)	Adaptabilidade	Feminino	62	33,67	4,33	5.450	.021**
			Masculino	75	35,06	6,03		
Interpessoal		Feminino	62	38,26	3,98	.382	.538	
		Masculino	76	36,79	4,84			
Gestão de Stress		Feminino	62	25,75	3,76	.609	.437	
		Masculino	75	25,47	3,96			
Humor Geral		Feminino	62	20,90	3,75	.000	.992	
		Masculino	75	22,74	3,76			
Intrapessoal		Feminino	62	13,51	2,74	1.584	.210	
		Masculino	75	14,34	3,15			
EQ-i:YV global		Feminino	62	132,09	10,45	3.878	0.51	
		Masculino	75	134,40	13,64			

* valores significativos $p < .05$.

2.5 Discussão

Na discussão são abordados os principais resultados da investigação do ponto de vista sintético e crítico, com o intuito de os analisar e fundamentar com base em conhecimentos teóricos e empíricos no âmbito da Inteligência Emocional. Tendo como objetivo central o estudo de diferenças individuais na Inteligência Emocional em função do sexo e da idade, a presente investigação foi baseada em estudos correlacionais e análises descritivas, com recurso a uma amostra ampla de conveniência, constituída por crianças e jovens matriculados no ensino português.

Numa primeira etapa da investigação empírica foi efetuado o estudo psicométrico do EQ-i:YV para a amostra em estudo, dado que este instrumento ainda se encontra em fase de adaptação e validação para a população portuguesa. Embora alguns itens tenham evidenciado um fraco poder discriminativo, que levou consequentemente à sua eliminação, os níveis de consistência interna da globalidade dos itens foram bastante adequados. A análise fatorial permitiu verificar que a maior parte dos itens apresenta carga fatorial no componente esperado, à luz da teoria de Bar-On, tendo sido encontrada uma estrutura dimensional muito próxima da estrutura original proposta por Bar-On (1997; Bar-On & Parker, 2002, 2004), e semelhante à estrutura encontrada não só noutros estudos portugueses (Candeias et al., 2007; Candeias et al., 2008; Pires et al., 2008; Neto et al., 2011), como também noutras investigações com amostras de diferentes países (Chávez & Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012; Hassan & Sader, 2006). Os índices de consistência interna encontrados para as cinco principais subescalas do EQ-i:YV, situam-se dentro dos valores de fidelidade exigidos para um instrumento psicológico (entre .798 e .683), sendo que o valor mais baixo foi encontrado na subescala Intrapessoal, cujos itens apresentavam valores abaixo do estabelecido como ponto de corte, mas foram mantidos por se considerarem importantes para explicar o fator. As restantes subescalas revelaram uma consistência interna muito boa (>.750), tendo sido possível confirmar e aferir boas qualidades psicométricas do instrumento para a presente investigação, e permitindo assim a construção de conclusões válidas com base nos resultados obtidos.

O estudo das hipóteses foi posteriormente realizado através de um procedimento correlacional focado na análise da existência de uma relação estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade. A idade, é concetualizada como uma variável

que abrange aspetos quantitativos e qualitativos, característicos de estádios de desenvolvimento psicológico (Simões, 2000), e é por isso tida em conta na maior parte das investigações que incidem no estudo das diferenças individuais, constituindo uma fonte de variabilidade dos resultados em muitos instrumentos de avaliação psicológica. Neste sentido, seleccionámos a variável Grupo Etário com o intuito de melhor descrever as diferenças interindividuais entre crianças e jovens cujo leque etário, dos 7 aos 18 anos, engloba uma parte da infância e a adolescência. Esta análise permitiu identificar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade, viabilizando assim a ideia de que a Inteligência Emocional varia com a idade, tendo sido possível corroborar a hipótese 1, e seguir para a análise da hipótese 1.1. Por sua vez, os estudos correlacionais demonstraram uma relação positiva entre a Gestão de Stress e a idade, sugerindo que os alunos mais velhos se percebem como mais emocionalmente competentes na gestão de stress comparativamente aos alunos mais novos. A competência de Gestão de Stress é característica de indivíduos que conseguem obter bons resultados em atividades, ou situações de pressão, pelo que os alunos mais novos parecem apresentar estratégias indicadoras de menor tolerância à pressão e ao stress, e menor autorregulação dos impulsos, comparativamente aos alunos mais velhos (Férrandiz et al., 2012). Este resultado coincide parcialmente com a expectativa de que a Inteligência Emocional deve aumentar progressivamente à medida que os alunos amadurecem (Bar-On & Parker, 2000), na medida em que foi encontrado em apenas uma subescala da Inteligência Emocional. Contrariando esta tendência, verifica-se uma relação negativa entre a idade, as restantes subescalas do EQ-i:YV e o EQ-i:YV global. Embora estes resultados contrariem a hipótese de maturidade de Bar-On & Parker (2000), a qual reporta que os grupos de pessoas com maior idade obtêm pontuações mais elevadas na maioria das subescalas de Inteligência Emocional, comparativamente aos grupos de pessoas mais jovens, vão ao encontro dos resultados de estudos mais recentes, que apontam para uma diminuição da Inteligência Emocional percebida à medida que a idade avança, desde o período da infância e entrada na adolescência, atingindo os valores mais baixos nas faixas etárias correspondentes à adolescência (Chávez & Águila, 2005; Férrandiz et al., 2012; Ferrando, 2006; Hassan & Sader, 2005). De facto, atendendo às características desta etapa do desenvolvimento, sabe-se que a adolescência é caracterizada por uma fase de desafios, confusão, dúvidas e incertezas face ao futuro. Esta fase

representa um período de definição da identidade pessoal, e é marcada por crises de instabilidade e insegurança que se podem refletir em níveis mais baixos de autoconfiança e influenciam negativamente a autoperceção das suas aptidões emocionais. Da mesma forma, também é importante referir a necessidade de ter em conta o impacto das transições escolares entre ciclos de ensino, uma vez que a mudança de escola, pode levar a novas exigências e expectativas, e encorajar os jovens a adotar padrões mais elevados que podem influenciar a autoavaliação das suas competências (Wigfield & Wagner, 2005). Por outro lado, a diminuição da Inteligência Emocional com a idade também pode ser explicada pela maturidade cognitiva e social que leva os adolescentes a autoavaliarem-se de forma mais realista e consciente, em comparação com as crianças mais novas (Harter, 2012).

Nesta linha de pensamento, é importante salientar que os dados obtidos, por si só não permitem afirmar que os alunos mais novos são emocionalmente mais inteligentes e mais capazes do que os alunos mais velhos. Tendo em conta que o EQ-i:YV não se trata de uma prova de aptidão, mas sim de um instrumento de autorrelato, este apenas fornece informações acerca da perceção dos alunos sobre as suas competências emocionais e sociais. Por esse motivo, entende-se que os resultados mais baixos dos adolescentes podem estar relacionados com a sua autoperceção de Inteligência Emocional, que por um lado pode ser negativamente afetada pela fase de maior sensibilidade emocional característica da fase do desenvolvimento em que se encontram, e por outro lado, pode revelar-se mais consciente do que a autoperceção das crianças mais novas, pelo facto destas ainda não revelarem necessidade de reflexão sobre as suas capacidades emocionais, e por isso se percecionarem como mais emocionalmente inteligentes. Face ao exposto, os resultados obtidos permitem aferir duas conclusões: a) os alunos mais velhos percecionam-se como emocionalmente mais capazes na gestão de stress, comparativamente aos alunos mais novos; e b) os alunos mais novos percecionam-se como emocionalmente mais emocionalmente inteligentes comparativamente aos alunos mais velhos; não tendo sido verificadas as condições necessárias para se corroborar a H1.1.

A última etapa da investigação contemplou o estudo da existência de diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional em função do sexo. As diferenças relacionadas com o sexo são, por norma, objeto de análises comparativas dos resultados obtidos a partir de um instrumento de avaliação, na tentativa de fundamentar

normas diferenciadas (Simões, 2000). Neste ponto, os resultados obtidos sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas na subescala Interpessoal durante o período inicial da adolescência, e na subescala Adaptabilidade durante a adolescência, em função do sexo. Na subescala Interpessoal foram encontradas diferenças significativas a favor das raparigas, enquanto na subescala Adaptabilidade foram encontradas diferenças a favor dos rapazes.

No que concerne à subescala Interpessoal, os resultados favorecem as raparigas na faixa etária dos 11 aos 12 anos, verificando-se uma tendência para as raparigas apresentarem uma perceção de competência interpessoal superior à dos rapazes durante a fase inicial da adolescência. Este resultado, constitui um dos aspetos mais concordantes ao longo das investigações na área (Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2004; Buenrostro et al., 2012; Chávez & Águila, 2005; Esnaola et al., 2017; Ferrándiz et al., 2012; Ferrando, 2006; Hassan & Sader, 2005; Herrera et al., 2017, 2020; Keefer et al., 2013; Meshkat & Nejati, 2017; Nasir & Masrur, 2010; Rovnak, 2007; Ruiz & Esteban, 2018; Sierra et al., 2010). Na subescala Adaptabilidade, por sua vez, os resultados favorecem os rapazes na faixa etária dos 15 aos 18 anos, como mais capazes em termos de adaptabilidade, no âmbito das competências emocionais. Perante estes dados, pode-se afirmar que os rapazes mais velhos beneficiam de uma maior capacidade de adaptação em função de emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos e percecionam-se como mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerar mudanças e aptos para encontrarem caminhos positivos em diferentes situações. Estes resultados também são consonantes com outros estudos (e.g., Chávez & Águila, 2005; Esnaola et al., 2017; Ferrándiz et al., 2012; Ferrando, 2006; Herrera et al., 2020; Keefer et al., 2013).

Não obstante, é preciso ter em conta que as diferenças identificadas em função do sexo são mediadas pela idade, sendo necessária muita cautela ao afirmar que o sexo é uma variável determinante nas referidas dimensões da Inteligência Emocional, a não ser que tenha sido analisada exaustivamente a interação potencial com outras variáveis (Fernández-Berrocal et al., 2012).

À semelhança de outras investigações realizadas no âmbito das diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo, nas restantes subescalas da Inteligência Emocional, bem como nas pontuações obtidas na Inteligência Emocional em geral, não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo, pelo que a H.2 apenas se

verificou parcialmente (Mathur et al., 2005; Meshkat & Nejati, 2017; Mokhlesi & Patil, 2018; Pardeller et al., 2017; Ruiz & Esteban, 2018).

Em síntese, os resultados obtidos nesta investigação, nomeadamente os que respeitam à variável sexo, parecem ir ao encontro das incongruências encontradas ao longo da literatura, não tendo sido possível verificar um perfil contínuo de diferenças ao nível da Inteligência Emocional entre rapazes e raparigas. Parece que a Inteligência Emocional não respeita a sexo, rapazes e raparigas são emocionalmente inteligentes de formas distintas. Por um lado, o sexo feminino parece ser mais hábil do ponto de vista interpessoal, por outro lado, o sexo masculino demonstra maior capacidade de adaptabilidade, não tendo sido encontradas diferenças significativas nas pontuações globais de Inteligência Emocional. Embora apresentem diferentes perfis de pontos fortes e fracos em diferentes subescalas da Inteligência Emocional, os níveis gerais de Inteligência Emocional em função do sexo não diferem muito (Goleman, 1998), o que de acordo com alguns autores, pode dever-se ao trabalho sociocultural que tem vindo a ser desenvolvido ao longo dos últimos tempos no âmbito da desmistificação do papel do sexo e estereótipos, que são atribuído pela sociedade, pais e professores desde a infância, e se internalizam durante a adolescência (Guastello & Guastello, 2003).

Perante estes resultados, parece pertinente considerar que pode ser mais vantajoso estudar e compreender a relação de cada subescala da Inteligência Emocional com a idade e o sexo, em vez de tentar identificar quem é o mais emocionalmente inteligente. O foco na forma como rapazes e raparigas se percebem na vida do ponto de vista emocional em cada etapa de desenvolvimento, pode facilitar o desenvolvimento de medidas concretas, bem como a implementação de intervenções no âmbito psicológico e educacional mais diferenciadas e adequadas às necessidades, potencialidades e ao papel das emoções na vida das crianças e adolescentes, com o intuito de atenuar diferenças, e simultaneamente promover a aprendizagem sócio emocional, o desenvolvimento da Inteligência Emocional, bem como percepções mais ajustadas sobre a mesma (Gomez-Baya et al., 2016), ajudando os alunos a viver uma vida saudável, equilibrada e emocionalmente inteligente.

Conclusão

A presente investigação consiste num estudo sobre a Inteligência Emocional, nomeadamente o estudo de diferenças em função da idade e do sexo em crianças e adolescentes do ensino escolar português. Esta secção começa por contextualizar uma síntese dos conhecimentos teóricos que conduzem e validam a pertinência da temática. Segue-se a apresentação de uma breve reflexão crítica sustentada pela revisão teórica que compila os principais contributos e implicações dos resultados obtidos para a prática interventiva psicológica e educacional. Por fim, são apontadas as principais limitações encontradas ao longo do desenvolvimento do estudo, e são propostas algumas recomendações que devem ser tidas em conta em investigações futuras que sigam a mesma linha de estudo.

O conceito de Inteligência Emocional surgiu como uma tentativa de expandir a definição tradicional de inteligência, incluindo aspetos relacionados com a emoção e os sentimentos (Daniel Goleman, 1995). Atualmente não existe consenso no que respeita à definição deste novo conceito, contudo destacam-se ao longo da literatura três correntes distintas através das quais a Inteligência Emocional pode ser entendida: enquanto modelo de aptidão, como um conjunto de habilidades envolvidas no processamento de informação emocional, relacionadas com a capacidade cognitiva (Alegro, 2019); enquanto modelo de traço, relacionada com traços de personalidade, disposições comportamentais e perceções emocionais (Pérez-González et al., 2020); e enquanto modelo misto, como uma combinação de aspetos de personalidade, cognitivos, sociais e emocionais (O'Connor et al., 2019). A presente investigação sustenta-se no modelo misto, e é conduzida pela definição de Bar-On (2006) que concebe a Inteligência Emocional como um conjunto de competências, habilidades e facilitadores emocionais que se encontram interrelacionados e determinam o modo como o ser humano se compreende a si próprio, e aos outros, como se expressa, como se relaciona e como enfrenta os desafios e exigências do dia-a-dia.

O impacto da Inteligência Emocional tem vindo a ser alvo de diversos estudos, sobretudo ao longo dos últimos anos, que demonstram a sua influência em diversos aspetos do comportamento e do desenvolvimento humano, tais como o desempenho pessoal, saúde física e psicológica (Bar-On, 2003), interação social (Bar-On, 1997),

desempenho acadêmico e profissional (Bar-On, 2012; Machado et al., 2008; Férrandiz et al., 2012), e bem-estar (Bar-On, 2005). No contexto escolar, em particular, ao longo dos últimos anos o papel da Inteligência Emocional sido alvo de estudos intensivos no âmbito da Psicologia, nomeadamente ao nível do processo de desenvolvimento educativo, no rendimento académico, responsabilidade social e diminuição de comportamentos de risco (Chávez & Águila, 2005; Extremera & Berrocal, 2003). De acordo com Bisquera e Pérez (2007), o domínio das competências emocionais é potenciador de uma melhor adaptação ao contexto, e sucesso em situações de confronto, especialmente em crianças e adolescentes, o que remete para a importância do desenvolvimento emocional e social dos alunos. A escola representa o lugar onde as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo, e é por isso considerada um lugar privilegiado para o ensino de competências sociais, e para a promoção de oportunidades de desenvolvimento de competências com o intuito de prevenir comportamentos desadequados e insucesso escolar. Neste sentido, a avaliação da Inteligência Emocional nas escolas, revela-se crucial para apurar informações valiosas acerca do funcionamento e dos recursos emocionais dos alunos, que permitam aos professores e psicólogos planear e desenhar programas de intervenção e promoção de competências ajustados aos alunos (Extremera & Berrocal, 2003).

A necessidade de implementar programas de intervenção e promoção de competências emocionais e sociais ajustados às características específicas de crianças e adolescentes tem incentivado o desenvolvimento de estudos que procuram perceber a relação entre variáveis sociodemográficas como a idade e o sexo, e a Inteligência Emocional. No respeito à relação com a idade são vários os estudos cujos resultados evidenciam um incremento da Inteligência Emocional com a idade (Badawy & Magdy, 2015; Gaitniece-Putane, 2006), o que levou ao levantamento das primeiras hipóteses do presente estudo, H1: Existe uma relação estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade e H1.1: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e a idade. No entanto, diante dos dados obtidos, apenas a hipótese 1 foi totalmente corroborada, tendo sido identificadas correlações estatisticamente significativas entre a idade, todas as subescalas da Inteligência Emocional e a Inteligência Emocional em geral. No caso da hipótese 1.1, foi apenas parcialmente corroborada, tendo sido constatada apenas uma relação positiva entre a

idade e uma das subescalas da Inteligência Emocional, a Gestão de Stress. Quanto às restantes subescalas que compõe a Inteligência Emocional, e à Inteligência Emocional em geral, foram verificadas correlações negativas estatisticamente significativas, que sugerem que com o avanço da idade, a Inteligência Emocional tende a diminuir.

No âmbito da investigação de diferenças na Inteligência Emocional em função do sexo, a maior parte dos estudos encontrados na literatura indicam a existência de diferenças a favor das raparigas em determinadas subescalas da Inteligência Emocional, e a favor dos rapazes noutras (Herrera et al., 2017; Vega-Hernández et al., 2017), o que levou à consideração da segunda hipótese do estudo, H2: Existem diferenças estatisticamente significativas em Inteligência Emocional em função do sexo. De facto, os dados obtidos no estudo apontam para a existência de diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo, em prol das raparigas nos grupos dos 11 aos 12 anos, e dos 13 aos 14 anos, e em prol dos rapazes, nos grupos dos 7 aos 10 anos e dos 15 aos 18 anos, contudo, essas diferenças apenas foram estatisticamente significativas em algumas subescalas que a compõe, e em diferentes etapas do desenvolvimento. No caso das raparigas, apresentaram pontuações mais elevadas na subescala Interpessoal, na faixa etária dos 11-12 anos, enquanto os rapazes pontuaram mais alto na subescala Adaptabilidade na faixa etária dos 15-18 anos, pelo que a segunda hipótese do estudo, apenas foi parcialmente corroborada.

Perante os resultados encontrados nesta investigação, e sabendo que os alunos são melhor sucedidos ao longo da vida quanto maior for a Inteligência Emocional, nomeadamente, maior capacidade de gestão de stress, adaptação a novas situações e contextos, expressão e gestão de emoções, capacidade de avaliar situações, procurar soluções em conformidade, tomada de decisões, e persistir perante fracassos, que contribuem para melhores desempenhos tanto a nível pessoal e académico, como no bem-estar geral e satisfação com a vida (Bar-On & Parker, 2002), justifica-se a pertinência do estudo da relação entre a Inteligência Emocional e a idade, bem como o estudo de diferenças em função do sexo, com o intuito de ajustar e promover o desenvolvimento de competências e ferramentas necessárias para que crianças e adolescentes, ao longo da sua vida, sejam pessoas social e emocionalmente bem preparadas, e bem-sucedidas.

Pela pertinência do estudo realizado nesta dissertação, o mesmo é considerado um importante contributo para o progresso no caminho de uma melhor compreensão da Inteligência Emocional em função de fatores pessoais e sociais.

Contribuições para a prática Psicológica

A análise global dos resultados obtidos no estudo da presente dissertação permite-nos refletir sobre o conceito de Inteligência Emocional e a sua relação com as variáveis demográficas estudadas, nomeadamente, a idade e o sexo. Através desta análise foi possível apurar um conjunto de questões consideradas relevantes para a prática das intervenções psicológicas e educacionais.

A primeira etapa do estudo empírico formaliza a análise psicométrica do instrumento utilizado, e reporta estruturas fatoriais e índices de consistência interna adequados, que permitem aferir e comprovar a qualidade do mesmo para a avaliação da Inteligência Emocional. Por se tratar de um instrumento em fase de adaptação e validação para a população portuguesa, e sabendo que a tanto a construção como a adaptação ou validação de instrumentos de avaliação psicológica no geral em Portugal, ainda têm um longo caminho a percorrer (Candeias et al., 2011), considera-se que os resultados empíricos obtidos neste estudo constituem um passo importante na avaliação da Inteligência Emocional, e um contributo valioso para o desenvolvimento deste instrumento. Sendo um conceito de estudo relativamente recente na literatura, a Inteligência Emocional merece ser definida e operacionalizada através de instrumentos de medida ajustados às características da população portuguesa, o que reforça a pertinência e importância dos resultados desta investigação.

A segunda parte do estudo centra-se em torno de hipóteses previamente estipuladas com base na revisão teórica, e começa por analisar a existência de uma relação entre a Inteligência Emocional e a idade. A existência desta relação foi comprovada através dos dados empíricos obtidos. Ao demonstrarem que os adolescentes se percebem como menos emocionalmente inteligentes comparativamente aos alunos mais novos, os resultados proporcionam informações poderosas acerca das necessidades que podem surgir nesta fase do desenvolvimento. Embora estes resultados possam ser explicados pelos desafios característicos da adolescência que afetam a forma como os

jovens se percebem, é essencial referir a sua relevância, por proporcionarem conhecimentos imprescindíveis sobre como intervir em alunos que se percebem como emocionalmente menos inteligentes. Em suma, permitem direcionar a criação e implementação de intervenções ajustadas, de forma a incidir no desenvolvimento de ferramentas e competências adequadas a cada etapa do desenvolvimento, conforme as potencialidades e necessidades específicas.

As diferenças em Inteligência Emocional em função do sexo, também são analisadas nesta investigação. No entanto, não foram identificadas diferenças significativas entre rapazes e raparigas na Inteligência Emocional em geral, uma vez que os resultados globais não diferem muito. As diferenças mais acentuadas verificam-se apenas quando se analisam individualmente determinadas subescalas que a compõem, como é o caso da subescala Interpessoal e da Adaptabilidade, sugerindo que rapazes e raparigas devem ser considerados separadamente em determinados aspetos da Inteligência Emocional. Enquanto as raparigas, na fase inicial da adolescência apresentam maior facilidade na dimensão interpessoal da Inteligência Emocional, os rapazes mais velhos revelam uma maior capacidade de adaptação, pelo que os pontos fortes e as dificuldades diferem em função do sexo e da idade. Estes resultados conferem um contributo relevante ao permitem perceber que a mesma atividade pode não ser adequada para rapazes e raparigas, e realçam a importância da adaptação de atividades e estratégias educacionais. Da mesma forma, estes dados demonstram e reforçam a importância de aprofundar o estudo da Inteligência Emocional às subescalas que a compõem, em vez de a analisar como um todo. Embora a maior parte dos estudos se foque em perceber quem é o mais emocionalmente inteligente, esta investigação reflete a necessidade de compreender detalhadamente quais as dimensões que precisam de maior atenção não só entre rapazes e raparigas, mas em cada etapa do desenvolvimento. Tal como os resultados do estudo indicam, as subescalas nas quais as raparigas revelam maiores dificuldades, não são as mesmas nas quais os rapazes sentem mais dificuldades. Por isso, é fundamental identificar necessidades e potencialidades específicas, para se intervir de forma diferenciada e ajustada no desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Estas informações consideram-se valiosas, especialmente para o contexto educativo, na medida em que a escola, e a sala de aula, constituem ambientes privilegiados de ensino-aprendizagem, ideais para a implementação de programas

educativos adequados e intervenções eficazes, que incentivem o envolvimento na escola, a resiliência, diminuição de problemas emocionais e comportamentais, prevenção do uso e abuso de substâncias, e redução do risco de perturbações mentais (Chávez & Águila, 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Diante destes resultados considera-se necessário que as escolas implementem formações integrais que abordem não só a promoção de competências académicas, mas também competências pessoais sociais e emocionais (Herrera et al., 2020). Sabe-se que a criação de oportunidades de desenvolvimento é mais eficaz, quanto mais adequadas e ajustadas forem as medidas de promoção de competências sociais e emocionais. Neste sentido, destaca-se a necessidade da adoção de uma perspetiva holística por parte da escola, orientada para o desenvolvimento social e emocional, na qual o papel dos psicólogos é indispensável para a criação de programas e estratégias de intervenção fundamentados, diferenciados e ajustados a cada aluno, e simultaneamente, para proporcionar aos docentes, informações fundamentais acerca das diferenças e aspetos individuais de cada aluno, com intuito de adequar as atividades e estratégias de ensino, beneficiando o processo de aprendizagem.

Em síntese, esta investigação revela-se bastante pertinente e vantajosa, na medida em que facilita uma melhor compreensão do conceito de Inteligência Emocional, ao mesmo tempo que reforça a importância do desenvolvimento de iniciativas e atividades tendo em conta as necessidades específicas de cada criança ou adolescente, bem como o sexo e a etapa de desenvolvimento, com o intuito de promover o seu desenvolvimento integral, sucesso escolar e contribuir para a sua saúde, bem estar e melhoria da vida em geral.

Limitações ao estudo e estudos futuros

Este estudo apresenta algumas limitações de natureza metodológica que devem ser consideradas na interpretação dos resultados obtidos, e constituem pontos de melhoria a ser tidos em conta em futuras investigações que se proponham a seguir a mesma linha de estudo. De seguida são apresentadas as principais limitações encontradas ao longo da sua conceção.

A primeira limitação apontada neste estudo refere-se ao instrumento de avaliação utilizado para medir a Inteligência Emocional. Apesar de ter revelado boas qualidades

psicométricas, o instrumento ainda se encontra em fase de adaptação para a população de crianças e jovens portugueses, carecendo de dados de comparação relacionados com a sua validação, e com os resultados obtidos. Por este motivo, importa voltar a frisar a imprescindibilidade de realizar novas investigações para colmatar esta necessidade de forma a sustentar, ou não, os resultados. Ainda relativamente ao instrumento de avaliação utilizado, por ser uma medida de autorrelato, pode ter possibilitado algum enviesamento dos resultados por parte dos alunos, no sentido de desejabilidade social.

Outro aspeto a ter em conta, respeita ao método de recolha de dados. O facto de terem sido recolhidos durante o período de aula, com o professor presente, pode ter incentivado respostas de desejabilidade social. Embora previamente esclarecidos sobre a confidencialidade dos questionários, e informados de que os professores não teriam acesso aos mesmos, os alunos podem ter-se sentido desconfortáveis com a sua presença, receando responder de acordo com as suas verdadeiras opiniões. Da mesma maneira, por terem sido recolhidos em apenas um único momento, os resultados podem ter sido influenciados pelo estado emocional dos alunos naquele instante.

Quanto à amostra do estudo, por se tratar de uma amostra de conveniência, pode constituir uma limitação ao condicionar a generalização dos resultados obtidos. Embora seja uma amostra ampla e equitativa no que toca ao ciclo de ensino, grupo etário e sexo, foi cingida à disponibilidade de dados no momento do tratamento estatístico, não sendo representativa das diversas regiões do país.

Atendendo às limitações aqui referidas, consideramos ainda um conjunto de recomendações refletidas e ponderadas que podem e devem ser seguidas no desenvolvimento de futuras investigações no âmbito da Inteligência Emocional:

- a. Ponderar o desenvolvimento de estudos com uma amostra mais representativa do país;
- b. Estipular a aplicação do mesmo questionário em diferentes momentos, de preferência, sem a presença do professor, com o intuito, de minimizar eventuais enviesamentos das respostas;
- c. Optar por metodologias que permitam a comparação entre diferentes instrumentos de avaliação da Inteligência Emocional, para medir o construto

à luz de diferentes modelos (por exemplo, um instrumento orientado para a aptidão, e uma medida de autorrelato);

- d. Considerar outras variáveis sócio demográficas de forma a ampliar a quantidade de informação relativa ao aluno (por exemplo, dados sobre o estatuto socioeconómico, região, fatores culturais, relação com os professores, rendimento escolar, contexto familiar, práticas parentais), com o intuito de analisar a sua relação com a Inteligência Emocional;
- e. Ter em conta os efeitos das transições escolares, por se acompanharem de novas exigências e expectativas que encorajam a adoção de padrões de autoavaliação mais elevados, e por isso podem ter influência nos resultados;
- f. Projetar estudos longitudinais que permitam o acompanhamento dos alunos em transição escolar, de forma a perceber como evoluem e como se relacionam as variáveis ao longo do desenvolvimento, bem como a sua influência neste processo;

Para finalizar, salienta-se a importância de o conceito de Inteligência Emocional ser assumido com um significado abrangente, revelando-se fundamental a adoção e investimento numa visão mais ampla e aprofundada que inclua outras variáveis, e o estudo da sua relação com a Inteligência Emocional. Apesar das suas limitações, considera-se que o presente estudo, além de constituir uma contribuição para o enriquecimento da compreensão deste domínio da Psicologia, propõe-se a despertar interesse e incentivar o desenvolvimento de novas e diferentes pesquisas no âmbito desta temática.

Referências

- Alegre A., Pérez-Escoda N., & López-Cassá E. (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence and Personality. Is Trait EI Really Anchored Within the Big Five, Big Two and Big One Frameworks? *Frontiers in Psychology, 10*, 866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00866>
- Anastasi A., & Urbina S. (2000). *Testagem psicológica*. 7ª ed. Artes Médicas. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000400013>
- Ashkanasy, N., & Daus, C. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behaviour, 26* (4), 441–452. <https://doi.org/10.1002/job.320>
- Badawy, T., & Magdy, M. (2015). Assessing the impact of emotional intelligence on job satisfaction: An empirical study on faculty members with respect to gender and age. *International Business Research, 8* (3), 67-78. <http://dx.doi.org/10.5539/ibr.v8n3p67>
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): *Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/2001-00355-018>

- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21 (4), 3-15.
https://www.researchgate.net/publication/296869385_How_important_is_it_to_educate_people_to_be_emotionally_and_socially_intelligent_and_can_it_he_do_ne
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) In P. Fernández-Berrocal & N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17. <http://www.psicothema.com/pdf/3269.pdf>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional–social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (2010) Emotional Intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 54-62.
<http://dx.doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bar-On, R., & Parker, J. (2002). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2004). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version* (Bar-On EQ-i:YV). Multi-Health Systems, Inc.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163–175.
 PMID: 15162935
<https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AJADD.0000022607.19833.00>

- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender Differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies. National Academy of Psychology*, 51 (4), 261-268. https://www.researchgate.net/publication/272793801_Gender_Differences_in_Emotional_Intelligence
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf
- Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, L., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). Emotional Intelligence: Reconceptualizing the Cognition – Emotion Link. *Handbook of Cognition and Emotion*. The Guilford Press, 20, 365-379. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/12/handbook_of_cognition_and_emotion.pdf
- Brackett, M., & Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brody, L., & Hall, J. (1993). Gender and Emotion, In Michael Lewis e Jeannette Haviland, eds., *Handbook of Emotions*. Guilford Press, 456. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.935.3519&rep=rep1&type=pdf>
- Buenrostro-Guerrero, A., Sierra, M., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

- Cabello, R., Sorrel, M., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & FernándezBerrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: a cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52, 1486–1492. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdev0000191>
- Cairns, R., & Cairnes, B. (1994). *Lifelines and Risks*. Cambridge University Press.
- Calero, A., Barreyro, J., Formoso, J., & Injoque-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339660091017>
- Campo, M., Laborde, S., & Wekemann, S. (2015). Emotional Intelligence training: implications for performance and health. *Advances Psychology Research*, 101, 75-92. https://www.academia.edu/39202001/Emotional_intelligence_training_Implications_for_performance_and_health
- Candeias, A., & Rebocho, A. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A., Rebocho, M., Pires, H., Franco, G., Barahona, H., Charrua, M., Oliveira, M., & Beja, M. (2008). Estudos de desenvolvimento da prova de competências sociais: Socialmente em Acção (SA – 360°). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Orgs.). *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Cd-Rom). Braga: Psiquilíbrios.

- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011, julho). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. In A. A. Candeias (Coord.), *Avaliação de competências cognitivas, sócio-emocionais e académicas: Estudos com Crianças e Jovens do 1º ciclo do Ensino Básico*. Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Candeias, A., Varelas, D., Rebelo, N., & Diniz, A. (2013). Validade Estrutural do Questionário de Inteligência Emocional: Estudo com alunos do ensino básico português. Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses PTDC/CPE-CED/104884/2008, FCOMP-01-0124-FEDER-009162.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/9999>
- Chávez, N., & Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Chicu, N., Deaconu, A., & Rasca, L. (2019). The role of the emotional intelligence in the relationship between medical personnel and the patient. *Proceedings of the 13th International Conference on Business Excellence*, 13 (1), 673-686.
<https://doi.org/10.2478/picbe-2019-0060>
- Chirumbolo, A., Picconi, L., Morelli, M., & Petrides, K. (2019). The Assessment of Trait Emotional Intelligence: Psychometric Characteristics of the TEIQue-Full Form in a Large Italian Adult Sample. *Frontiers Psychology*, 9, 2786.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02786>

- Cobêro, C., Primi, R., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia*, 16 (35), 337-348.
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/NGwzkzfpn8JbRdhD3vXhntQ/?format=pdf&lang=pt>
- Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. Círculo de Leitores.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9 (2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33 (2), 327-333.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Fernández-Abascal, E., & Martín-Díaz, M. (2019). Relations Between Dimensions of Emotional Intelligence, Specific Aspects of Empathy, and Non-verbal Sensitivity. *Frontiers Psychology*, 10:1066.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01066>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18 (Suppl), 7-12. ISSN: 0214-9915. https://www.academia.edu/4695335/Fern%C3%A1ndez-Berrocal_P._y_Extremera_N._2006_.Emotional_intelligence_A_theoretical_and_empirical_review_of_its_first_15_years_of_history._Psicothema_18_7-12
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2017). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 421-436- ISSN. 1696-2095. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender Differences in Emotional Intelligence: *The Mediating Effect of Age*. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20 (1), 77-89.
https://www.researchgate.net/publication/257236324_Gender_differences_in_emotional_intelligence_The_mediating_effect_of_age
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.
https://www.researchgate.net/publication/237072912_Social_and_Emotional_Intelligence_in_Childhood_and_Adolescence_Spanish_Validation_of_a_Measurement_Instrument
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligência emocional: Un estudio empírico con alumnos de altas habilidades*. Tese de Doutoramento. Universidade de Murcia.
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/11026#page=1>
- Fili, E. (2016). Gender and age differences on Emotional Intelligence scales of children 10-12 years old: Partents' Report. *European Journal of Research in Social Sciences*, 4 (1). ISSN 2056-5429.
<https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/01/Ful-Paper-GENDER-AND-AGE-DIFFERENCES-ON-EMOTIONAL-NTELIGENCE-SCALES-OF-CHILDREN-10-12-YEARS-OLD.pdf>
- Fischer, A., Kret, M., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and selfreported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PLoS ONE*, 13 (1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (3), 339-348.
<https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>

- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & Stumm, S. (2009). Decomposing self-estimates of intelligence: Structure and sex differences across 12 nations. *British Journal of Psychology*, *100*, 429–442. <https://doi.org/10.1348/000712608X357876>
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com a inteligência emocional*. Temas & Debates.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*. Gradiva.
- Gómez-Baya, D., & Mendoza, R. (2018). Trait Emotional Intelligence as a Predictor of Adaptive Responses to Positive and Negative Affect During Adolescence. *Frontiers Psychology*, *9*, 2525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02525>
- Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Editorial Presença.
- Guastello, D., & Guastello, S. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, *49* (11-12), 663–673.
https://www.academia.edu/7192493/Androgyny_gender_role_behavior_and_emotional_intelligence_among_college_students_and_their_parents
- Harter, S. (2012). *Construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-12728-000>
- Hassan, K., & Sader, M. (2005). Adapting and validating the Bar-On EQ-i: YV in the Lebanese context. *International Journal of Testing*, *5* (3), 301-317.
https://www.researchgate.net/publication/233167741_Adapting_and_Validating_the_BarOn_EQ-iYV_in_the_Lebanese_Context

- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers Psychology, 10*, 3075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Herrera, L., Buitrago, R., & Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender Analysis. *Universitas Psychologica, 16* (3). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>
- Joseph, D., Newman, J., & O'Boyle, E. (2014). Why Does Self-Reported Emotional Intelligence Predict Job Performance? A Meta-Analytic Investigation of Mixed EI. *Journal of Applied Psychology, 100* (2), 298 –342. https://www.academia.edu/15078478/Why_Does_Self-Reported_Emotional_Intelligence_Predict_Job_Performance_A_Meta-Analytic_Investigation_of_Mixed_EI
- Karibeeran, S., & Mohanty, S. (2019). Emotional Intelligence Among Adolescents. *Humanities and Social Sciences, 7* (3), 21-124. https://www.researchgate.net/publication/335418477_Emotional_Intelligence_Among_Adolescents
- Keefer, K., Holden, R., & Parker, J. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence. Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment, 25* (4), 1255-1272. https://www.academia.edu/22033340/Longitudinal_assessment_of_trait_emotional_intelligence_Measurement_invariance_and_construct_continuity_from_late_childhood_to_adolescence

- Li, D., Wu, M., Zhang, X., Wang, M., & Shi, J. (2020). The Roles of Fluid Intelligence and Emotional Intelligence in Affective Decision-Making During the Transition to Adolescence. *Frontiers Psychology, 11*, 574903.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574903>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4* (1), 65-90.
<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>
- Mathur, M., Malhotra, B., & Dube, S. (2005). Gender differences of emotional intelligence and scholastic achievement. *Indian Psychological Review, 64* (3), 133-136.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17* (4), 433-442. [https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27* (4), 267-298.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry, 15*, 197-215.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

- Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). Does Emotional Intelligence Depend on Gender? A Study on Undergraduate English Majors of Three Iranian Universities. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*, 112-117. https://www.researchgate.net/publication/6509288_Emotional_intelligence_and_social_and_academic_adaptation_to_school
- Mokhlesi, V., & Patil, C. (2018). A Study of Gender Differences in Emotional Intelligence and Learning Behaviour among Children. *The International Journal of Indian Psychology*, *6* (4), 55-61. https://www.researchgate.net/publication/330144271_A_Study_of_Gender_Differences_in_Emotional_Intelligence_and_Learning_Behaviour_among_Children
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of Emotional Intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, *32* (1), 37-51. https://www.researchgate.net/publication/310429841_The_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Academic_Achievements_in_Males_and_Females_in_Egyptian_Context
- Nicholas, R., & Scherr, S. (2005). An exploration of adolescents emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *In Adolescence*, *40* (159), 503-12. https://www.researchgate.net/publication/7500241_An_exploration_of_adolescent_emotional_intelligence_in_relation_to_demographic_characteristics
- O'Boyle, E., Humphrey, R., Pollack, J., Hawver, T., & Story, P. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *32*, 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>

- O'Connor P., Hill A., Kaya M., & Martin B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers Psychology, 10*, 1116.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Pardeller, S., Frajo-Apor, B., Kemmler, G., & Hoffer, A. (2017). Emotional Intelligence and cognitive abilities – associations and sex differences. *Psychology, health & Medicine, 22* (8), 1001–1010. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1255766>
- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*, 1321-1330.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Pérez, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 123–143). Hogrefe & Huber.
[http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/Measuring%20Trait%20EI%20\(chapter\).pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/Measuring%20Trait%20EI%20(chapter).pdf)
- Pérez-González, J., Saklofske, D., Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment and Education. *Frontiers in Psychology, 11*, 608.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Petrides, K. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In *The Blackwell Willey Handbook of Individual Differences*, eds T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham & S. von Stumm. Wiley.

- Petrides, K., Sanchez-Ruiz, M., Siegling, A., Saklofske, D., & Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts. In *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research With Practice*, eds K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Cham: Springer) 49–81.
https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-90633-1_3
- Rovnak, A. (2007). A psychometric investigation of the Emotional Quotient Inventory in adolescents: a construct validation and estimate of stability. Dissertation Abstracts International: Section A. *Humanities and Social Sciences*, 68 (9), 3747.
- Ruiz, P. & Esteban, R. (2018). Inteligencia emocional, sexo y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21 (2), 200-211. <https://doi.org/10.14718/acp.2018.21.2.9>
- Savio, D. (2014). Gender Differences in Emotional Intelligence. *Journal of Madras School of Social Work*, Egmore Chennai 600008. Expression, understanding and regulation in infants and young children. Teacher College Press.
- Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 244–262). Jossey-Bass.
<https://psycnet.apa.org/record/2001-00355-011>
- Shabani, J., Hassan, S., Ahmad, A., & Baba, M. (2011). Moderating Effect of Age on the Link of Emotional Intelligence and Mental Health among High School Students. *International Education Studies*, 4 (2), 82-88.
https://www.researchgate.net/publication/260294423_Moderating_Effect_of_Age_on_the_Link_of_Emotional_Intelligence_and_Mental_Health_among_High_School_Students/link/00b49530aba86144e9000000/download

- Sierra, M., Sánchez, L., & Llera, J. (2010). La Inteligencia Emocional de los Adolescentes Talentosos. *Faisca*, 15 (17), 2-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3545922>
- Silva, D. M. e Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42 (janeiro/junho), 67-84. <http://hdl.handle.net/10400.19/1200>
- Silva, E. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782044.pdf>
- Simões, 2000. Investigações no âmbito de aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.). Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
<http://hdl.handle.net/10316/946>
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. Penguins Books.
- Stys, Y., & Brown, S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Correctional Service Canada.
http://www.cscscc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_e.pdf
- Vaquero-Diego, M., Torrijos, P., & Conde, M. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33, 1.
https://www.researchgate.net/publication/338472374_Relation_between_perceived_emotional_intelligence_and_social_factors_in_the_educational_context_of_Brazilian_adolescents

- Vega-Hernández, M., Patino-Alonso, M., Cabello, R., Galindo-Villardón, M. & Fernández-Berrocal, P. (2017). Perceived Emotional Intelligence and Learning Strategies in Spanish University Students: A New Perspective from a Canonical Non-symmetrical Correspondence Analysis. *Frontiers Psychology*, 8:1888. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01888>
- Wigfield, A., & Wagner, A. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. 222-239. Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08058-013>
- Zyl, C., & Bruin, K. (2012). The relationship between mixed model emotional intelligence and personality. *South African Journal of Psychology*, 42 (4), 532-542. <https://doi.org/10.1177/008124631204200407>

Anexos

Anexo 1 – Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por A.Candeias, M. Rebocho, 2007)

INSTRUÇÕES:

Lê atentamente todas as frases.

Faz um círculo no número que melhor expresse a tua opinião.

Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Se te enganares, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretendes.

Responde a todas as perguntas e procura ser sincero.

Exemplo 1:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Estou contente.	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca estás contente.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes estás contente.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre estás contente.

Se escolhes o número 4, significa que estás sempre contente.

Exemplo 2:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Tento não comer chocolates	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca tentas não comer chocolate, ou seja comes chocolate sempre que te apetece.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 4, significa que sempre tentas não comer chocolate.

Continua.

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Gosto de divertir-me.	1	2	3	4
2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem.	1	2	3	4
3. Posso estar calmo, mesmo estando aborrecido.	1	2	3	4
4. Sou feliz.	1	2	3	4
5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
6. É-me difícil controlar a minha raiva.	1	2	3	4
7. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
8. Gosto de conhecer novos colegas/ dos colegas novos que conheço.	1	2	3	4
9. Sinto-me seguro de mim mesmo.	1	2	3	4
10. Sei como se sentem as outras pessoas.	1	2	3	4
11. Sei como me manter calmo.	1	2	3	4
12. Quando me fazem perguntas difíceis, procuro responder de formas diferentes.	1	2	3	4
13. Penso que a maioria das coisas que faço, são bem feitas.	1	2	3	4
14. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
15. Algumas coisas aborrecem-me muito.	1	2	3	4
16. É-me fácil entender coisas novas.	1	2	3	4
17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.	1	2	3	4
19. Penso que vai correr tudo bem.	1	2	3	4
20. Ter amigos é importante.	1	2	3	4
21. Tenho brigas com os outros.	1	2	3	4
22. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
23. Gosto de rir.	1	2	3	4
24. Tento não magoar os outros.	1	2	3	4
25. Penso num problema até o resolver.	1	2	3	4
26. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda.	1	2	3	4
28. É difícil falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
29. Sei que as coisas vão correr bem.	1	2	3	4
30. Posso responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
31. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
32. Sei como passar um bom momento.	1	2	3	4

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
33. Devo dizer a verdade.	1	2	3	4
34. Quando quero posso encontrar maneiras de contestar uma pergunta difícil.	1	2	3	4
35. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
36. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
37. Não sou feliz.	1	2	3	4
38. Posso resolver problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
39. São necessárias muitas coisas para que me aborreça.	1	2	3	4
40. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
41. Faço amigos com facilidade.	1	2	3	4
42. Penso que sou o melhor em tudo o que faço.	1	2	3	4
43. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
44. Quando contesto perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
46. Quando me chateio com alguém, é por muito tempo.	1	2	3	4
47. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
48. Sou bom a resolver problemas.	1	2	3	4
49. É difícil esperar pela minha vez.	1	2	3	4
50. Penso que tudo o que faço está mal...	1	2	3	4
51. Gosto dos meus amigos.	1	2	3	4
52. Não tenho dias maus.	1	2	3	4
53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
54. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.	1	2	3	4
56. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
57. Não desisto mesmo quando as coisas se complicam.	1	2	3	4
58. Quando me chateio faço o que me vem à cabeça.	1	2	3	4
59. Sei quando os outros estão chateados, mesmo que não me digam.	1	2	3	4
60. Gosto da forma que me vejo.	1	2	3	4

Fim.

Os itens marcados com (*) serão pontuados da seguinte forma: 4 = 1; 3 = 2; 2 = 1; 1 = 4 (observe que a pontuação foi invertida).

	1	32	3	11	7	31	16	22	17	43	20	51	26	35	30	48	40	47	55	59	Inconsistência >10
Puntução Bruta																					
Diferença Absoluta+.....=.....																				

Anexo 2 - Tabela de correlações entre as subescalas do EQ-i:YV com os ciclos de ensino e grupos etários (N=944)

	Adaptabilidade	Interpessoal	Gestão de Stress	Humor Geral	Intrapessoal	EQ-i:YV global
Adaptabilidade	1					
Interpessoal	.464**	1				
Gestão de Stress	.099**	.225**	1			
Humor Geral	.436**	.363**	.118**	1		
Intrapessoal	.321**	.231**	.122**	.327**	1	
EQ-i:YV global	.763**	.716**	.506**	.669**	.555**	1
Ciclo de Ensino	-.203**	-.130**	.006	-.320**	-.093**	-.226**
Grupo Etário	-.222**	-.134**	.088**	-.266**	-.090**	-.192**

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral)

Anexo 3 - Tabelas de correlações entre as subescalas do EQ-i:YV e grupos etários em função do género (N=942)

Género Feminino

	Adaptabilidade	Interpessoal	Gestão de Stress	Humor Geral	Intrapessoal	EQ-i:YV global
Adaptabilidade	1					
Interpessoal	.478**	1				
Gestão de Stress	.183**	.303**	1			
Humor Geral	.458**	.311**	.121**	1		
Intrapessoal	.296**	.245**	.190**	.334**	1	
EQ-i:YV global	.780**	.702**	.568**	.659**	.567**	1
Grupo Etário	-.214**	-.077**	.116**	-.315**	-.090*	-.174**

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral)

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral)

Género Masculino

	Adaptabilidade	Interpessoal	Gestão de Stress	Humor Geral	Intrapessoal	EQ-i:YV global
Adaptabilidade	1					
Interpessoal	.495**	1				
Gestão de Stress	.010	.122*	1			
Humor Geral	.406**	.503**	.145**	1		
Intrapessoal	.346**	.244**	.051	.317**	1	
EQ-i:YV global	.750**	.754**	.430**	.707**	.545**	1
Grupo Etário	-.235**	-.184**	.061	-.218**	-.093	-.212**

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral)