



Universidad Miguel Hernández de Elche.

Departamento de Psicología de la Salud.

**Relação entre a afetividade e a inteligência
emocional no desenvolvimento de condutas dos
jovens adolescentes**

**Tesis doctoral presentada por:
Ana Cristina dos Santos Lopes dos Santos**

**Dirigida por:
Dr. José A. García del Castillo
Dr. Juan Carlos Marzo Campos**

2014



D. JOSÉ A. GARCÍA DEL CASTILLO RODRÍGUEZ, Catedrático de Escuela Universitaria y D. JUAN CARLOS MARZO CAMPOS, Profesor Titular de Universidad del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche

CERTIFICAN

Que la presente Tesis Doctoral, titulada: “Relação entre a afetividade e a inteligência emocional no desenvolvimento de condutas dos jovens adolescentes”, ha sido realizada por Dña. Ana Cristina dos Santos Lopes dos Santos bajo nuestra dirección, y a nuestro juicio reúne todas las condiciones para ser defendida ante el Tribunal correspondiente para optar al grado de Doctor.

Sant Joan d’Alacant, a 16 de junio de 2014

Fdo. Dr. José A. García del Castillo

Dr. Juan Carlos Marzo Campos



D. JUAN CARLOS MARZO CAMPOS, Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche

INFORMA

Que da su conformidad a la lectura y defensa de la Tesis Doctoral presentada por Dña. Ana Cristina dos Santos Lopes dos Santos y titulada “Relação entre a afetividade e a inteligência emocional no desenvolvimento de condutas dos jovens adolescentes”.

Y para que conste a los efectos oportunos, emite el presente informe en Elche, a dieciséis de junio de dos mil catorce.



Fdo. Dr. Juan Carlos Marzo Campos
Director del Departamento de Psicología de la Salud

Agradecimentos e Reconhecimentos

Deixo expresso aqui o meu reconhecimento à *Universidad Miguel Hernández de Elche* na pessoa do seu *Departamento de Psicología de la Salud*, que tornou possível a realização deste trabalho quando ampliou o seu programa de formação e investigação doutoral ao espaço português.

O meu profundo reconhecimento a todos os professores que me deram formação e que de alguma forma me conduziram ao caminho que me trouxe até aqui.

Começo pelos Diretores da Tese, *José Antonio García del Castillo* e *Juan Carlos Marzo Campos*.

Professor José Antonio García del Castillo, muito, mas mesmo, muito obrigada por ter sido os “olhos que olham com olhos de ver”, olhos esses que impediram que me perdesse no caminho quando me apresentei perante encruzilhadas do saber. Obrigada por ter acreditado em mim, por ter investido em mim e por me levantar quando as forças falharam. As palavras aqui não serão suficientes para expressar a minha gratidão.

Professor Juan Carlos Marzo Campos, muito obrigada pela partilha dos seus conhecimentos, sobretudo pela orientação estatística clara e muito estruturada que organizaram o estudo empírico, luz fundamental para um trabalho científico rigoroso. A humildade, e, sobretudo o afeto e empatia com que o fez, vão ser inesquecíveis para mim. Aprendi tanto consigo e ainda enriqueci com a partilha do seu saber e afeto. Obrigada!

Agradeço ao Professor K. V. Petrides, Diretor do Laboratório Psicométrico da *University College London (UCL)* e dirigente do programa de investigação sobre o traço de *inteligência emocional*. Sou grata por ter-me permitido testar um dos seus vários instrumentos psicométricos sobre traço de *inteligência emocional*, nomeadamente o TEIQue-AFF, questionário longo para jovens adolescentes e por ter colocado no seu website a tradução portuguesa desenvolvida por mim para que outros investigadores portugueses possam seguir testando o instrumento. Quero agradecer e reconhecer aqui o seu apoio incondicional, e sobretudo as suas respostas a todas as minhas questões de uma forma célere e apoiante. Nenhum dos meus correios eletrónicos enviados ficou sem resposta, nenhuma das minhas dúvidas ficou por esclarecer. Mais, serão inesquecíveis as palavras de reconhecimento pelo meu trabalho. Obrigada.

Agradeço a David Watson, um dos autores do instrumento original PANAS, para avaliação do traço de *afetividade*, pelo apoio dado na análise psicométrica do instrumento PANAS-N. Obrigada.

Agradeço a Robert Goodman, autor do instrumento original SDQ, para avaliação de *forças e dificuldades* no comportamento, pelo apoio dado na análise psicométrica do instrumento SDQ. Obrigada.

Deixo também o meu reconhecimento a gratidão a outras pessoas que direta ou indiretamente foram essenciais para a realização deste trabalho. Quer pela sua implicação na investigação, quer pela sua influência na minha vida.

Aos estudantes jovens adolescentes que voluntariamente se disponibilizaram a participar neste trabalho e sem os quais nunca teria chegado aqui, o meu reconhecimento e gratidão. Foram vocês que permitiram levar a efeito este estudo empírico, obrigada pela honra que m deram, desejo que este trabalho possa ter impacto na vossa vida. O meu sentido agradecimento também a todas as pessoas que se cruzaram comigo nas escolas, por todo o apoio e disponibilidade demonstrada.

Quero expressar o meu particular agradecimento ao Ministério de Educação Português, nomeadamente à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DIGDC) por ter concedido autorização para aplicar o protocolo de questionários nas escolas, tornou desta forma, exequível o estudo.

Agradeço a todos os docentes que amavelmente se ofereceram para aplicarem os questionários aos seus jovens alunos nos seus períodos de aulas, e que me motivaram imenso quando me deram unanimemente como *feedback* a existência de uma necessidade sentida na educação escolar dos alunos em matéria de quociente de inteligência emocional, não havendo atualmente quaisquer materiais de ensino neste contexto.

Ao Professor José Viegas Tavares, deixo mais do que reconhecimento, mais do que gratidão, deixo o meu eterno reconhecimento por ter sido quem foi. O meu querido Professor de *Antropossociologia evolutiva*, que me olhou com olhos de ver, e que viu em mim a curiosidade pelo conhecimento, a curiosidade por querer sempre saber mais, por querer investigar mais. Foram esses seus olhos que me conduziram a este patamar, sem o seu acreditar em mim e o seu insistir que sim, que eu era merecedora de ir muito mais além no conhecimento, eu não teria iniciado esta aventura. E enquanto foi vivo entre nós, esteve sempre presente para se certificar que eu estava a seguir as suas diretrizes. Infelizmente, não está aqui agora para poder testemunhar e viver comigo a alegria do que sempre defendeu para mim. Prefiro crer para além do que é cientificamente válido, que de alguma forma, lerá estas palavras que aqui deixo escrito. Foi o Pai desta pupila, a quem deu a mão e conduziu ao caminho do doutoramento. Foi por si também que não desisti quando estava exausta. Obrigada. Eternamente Obrigada.

Ao Dr. Ruben Rodrigues, pelo seu trabalho no apoio psicométrico dos modelos de equações estruturais, assegurando o rigor científico que eu pretendia. Depois de inúmeras análises complexas consequentes da complexidade dos instrumentos utilizados e dos seus conselhos sábios, senti que já falávamos do "nosso" trabalho. Resultou no final num um trabalho de excelência. Há que reconhecer aqui o teu esforço, dedicação. Obrigada Amigo.

Agradeço ao Paulo Dias, que já completou o seu doutoramento no *Departamento de Psicología de la Salud* da *Universidad Miguel Hernández de Elche* e cujo Diretor da Tese também coincidiu na pessoa do Professor *José Antonio García del Castillo*, pelo seu apoio incondicional quando este foi requerido a pedido do Professor Garcia del Castillo. O Paulo não me conhecia pessoalmente mas “esteve lá” quando eu pedi ajuda. Muito obrigada!

Agradeço à Professora Isabel Sá, atualmente minha supervisora no âmbito da formação pós-graduada em terapia comportamental-cognitiva com crianças e adolescentes. Desde o primeiro instante em que nos cruzámos ainda em contexto de formação que conquistou-me com a sua forma de ensinar os alunos, levando-os a aprender pensando e não apenas recebendo ensino. Tenho aprendido tanto consigo, tenho aprendido por exemplo, que somos *profissionais* quando somos na base *pessoas*. Quando não só estamos e fazemos, mas também quando *somos*. O seu sorriso encanta-me ainda hoje, sobretudo a sua humildade e preocupação genuína com cada um dos seus alunos. Ao longo do percurso deste trabalho, esteve sempre presente incentivando-me e dando-me a força quando esta me faltou. As palavras aqui escritas não transmitem o afeto e respeito que sinto por si. Obrigada!

Agradeço ao Professor Euristides Isidoro Ferreira pela sua dedicação à docência da psicologia em matéria de investigação psicométrica, especialmente pela ênfase dada à ética e rigor científico, que acreditou que eu seguiria depois de terminar a licenciatura, quando declarou por escrito que eu havia revelado um forte sentido de responsabilidade e maturidade pessoal e profissional e que não tinha dúvidas em afirmar que eu iria desempenhar convenientemente as funções a que eu me havia proposto numa escola secundária. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço ao Professor Américo Baptista, na minha opinião pioneiro em projetos de desenvolvimento de competências emocionais em crianças e jovens com vista a vidas adultas aptas e bem-sucedidas, por me ter colocado o “bichinho” pela investigação da inteligência emocional quando foi meu orientador de tese. Muito obrigada.

Agradeço ao Professor Horácio Saraiva, que ousou declarar por escrito ter-me conhecido como aluna no âmbito da sua docência e brevemente como colega, e que relativamente à minha carreira académica e profissional eu era muito empenhada e que me entregava com toda a paixão a todos os projetos que eu tivesse como objetivo levar a cabo. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço ao Professor Carlos Barracho pela sua maneira irreverente de estar em sala de aula e na vida, pela sua forma estranha e única de ensinar os seus alunos, sempre tentando romper preconceitos e abalar os alicerces da inflexibilidade das certezas do saber. Será inesquecível o apelido que me deu de “caixa de óculos” com o afeto que apenas os que escutam com ouvidos de escutar poderão entender. Sou grata por fazer parte da lista de pessoas presentes na minha vida, como uma pessoa que considero sábia no seu campo de ensino e investigação em psicologia social e em movimentos sociais, como um amigo. Obrigada por acreditar em mim, por dar-me conselhos sábios, por incentivar-me a não me conformar, mas a seguir bebendo da fonte incessante e inesgotável denominada conhecimento.

Agradeço ao Professor José Carochinho reconhecendo que foi quem em primeira instância me transmitiu a paixão pela investigação, logo no primeiro ano da minha licenciatura quando me orientou no meu primeiro trabalho de investigação no âmbito da sua disciplina de metodologia de investigação em ciências humanas, treinando em mim a resiliência para enfrentar a pressão e a frustração, e prosseguir o caminho do rigor científico. Obrigada por ter acreditado que eu viria a ser uma investigadora no futuro!

Agradeço ao Professor Pedro Cabrera, pela sua maneira fascinante de transmitir ensino sobre a epistemologia da ciência e sobre a ética deontológica e profissional. Por nunca deixar uma sala de aulas sem se assegurar que todos os alunos haviam entendido as ideias teóricas discutidas. Por nos levar a refletir sobre os dilemas éticos sem solução aparente e a refletir sobre as limitações e restrições da ciência. O seu ensino está presente em cada investigação que levo a cabo, refletindo sobre as questões éticas, os limites, as restrições. Sem o seu ensino eu não seria a mesma. Obrigada.

Agradeço ao Professor José Antunes de Sousa pela sua forma apaixonada de ensinar. Ensinar a pensar, ensinar a refletir, ensinar a perceber desde diversos ângulos, desde diversos pontos de vista. Por me ter ensinado a não obter apenas a percepção distorcida do exterior, mas igualmente a procurar pela percepção de dentro para fora. Por me ter ensinado a não ter medo de usar a intuição, a paixão, a emoção. Por me ter ensinado que o psicólogo não cura ninguém. Por me ter ensinado a aprendizagem do "estar com" e não "do controlar, do obrigar a". Obrigada por ter desenvolvido o meu carácter pessoal e profissionalmente.

Agradeço à Professora Margarida Martins pela sua forma de ensinar os alunos levando-os a procurarem eles mesmos o conhecimento, ao obrigá-los a investigar, refletir, ensinar, e avaliar, ao colocá-los no lugar do professor e simultaneamente do aluno. Obrigada por me ter transmitido a paixão pela prevenção. A prevenção do desenvolvimento de coeficientes intelectuais baixos e simultaneamente seguir respeitando a singularidade de cada ser humano, desenvolvendo forças onde apenas parecem existir dificuldades e/ou de debilidades. Por ter acreditado que eu seria uma excelente profissional, ao ponto de ter-se responsabilizado perante os diretores de uma

escola básica, aquando do meu primeiro estágio, não sendo sequer já na altura, minha professora. Prevenção e desenvolvimento, duas palavras que me foram inculcadas e que estão presentes na minha vida profissional. Obrigada!

Agradeço à Professora Tânia Gaspar Sintra dos Santos por me ter inculcado a paixão pela Psicologia da Saúde. Obrigada!

Agradeço à Professora Teresa Leite por me ter inculcado a paixão pelo desenvolvimento do saber sobretudo a humildade por reconhecer em determinados momentos, que o silêncio pode ser mais eficaz do que a multidão de palavras sábias.

À Professora Túlia Cabrita sou grata pela humildade e conseqüentemente a sua forma de estar com os alunos que ultrapassa o perímetro da docência. É por este motivo que me orgulho de ainda a ter presente atualmente na minha vida. Obrigada.

Agradeço à Professora Maria Vânia Nunes, pela sua paixão pela neurociência, pela sua maneira única de ensino, uma matéria que facilmente se poderia converter em conteúdo difícil de se perceber tornou-se numa viagem pelo sistema nervoso humano, cheia de aventuras e "planetas" por descobrir e conhecer, deixando em mim esta paixão pela área da neurociência, cujo caminho temo ainda estará por descobrir e aprender mais e mais. Obrigada!

À Madalena Lobo, minha terapeuta atual, sou grata pelo mérito da sua competência profissional ter conseguido ultrapassar as minhas barreiras afetivas. Grata, porque foste tu que insististe em olhar com olhos de ver e em escutar com ouvidos de escutar nos momentos em que eu mesma fugi de olhar e de ver. Porque não te circunscreveste a umas palavras de apoio, mas tens investido em provar-me que aquilo que eu não vejo

também pode ser real. Porque tens investido em provar-me que me sobrevalorizo. Porque tens investido afetivamente em mim. Quantas vezes te perguntei o porquê, quantas vezes me respondeste “porque gosto de ti!” ou “porque deves ter feito algo de bom ao universo e o universo devolve-te o que de bom lhe fazes!”. Sem o caminhar contigo e o direcionares-me para objetivos ambiciosos, sem os teus inesquecíveis abraços, o fim desta etapa não seria tão afetivo e simultaneamente tão ambicioso, como o foi. Muito Obrigada!

À Ana Rita Mariño-Lourenço, minha querida colega de profissão e também inserida num programa de formação doutoral noutra universidade, sou grata pela sua doçura e sobretudo pela sua presença e força anímica quando eu atravessasse as adversidades inerentes a este percurso. Foste uma amiga. Confio em ti e compartilho contigo a minha paixão pela investigação. Obrigada.

Ao João Carlos, a quem concedo a palavra amigo, sou grata pelo orgulho que tem em mim, mas sobretudo por me transmitir incessantemente esse mesmo orgulho. As tuas palavras fizeram-me crer que se tu apostavas que eu sou capaz é porque eu sou mesmo capaz. Sou grata por creres em mim, por teres esse tanto orgulho em mim, por seres meu amigo e por me motivares. Obrigada!

À Sofia Ledo, pelas suas orações e incentivo desde o tempo em que ainda nem me tinha aventurado pelos caminhos científicos da psicologia. Dizias já naqueles tempos que eu deveria escrever um livro, reconhecendo em mim um dom para transmitir conhecimento. Obrigada!

À irmã Martinez, a minha nova amiga “freirinha”, também psicóloga de profissão, sou grata pela sua humildade e presença, pela sua preocupação genuína com o meu bem-estar, pelas suas ligações telefónicas de incentivo e força. Obrigada!

À Maria da Conceição Janeiro, à Rosa, à Sandra Cristina, à Alessandra Motta, à Paqueta, à Teresa Paula Pereira, minhas Amigas. Grata pelas vossas orações ao longo deste trabalho. Grata por partilharem das minhas angústias, das minhas alegrias, por partilharem da minha vida. Obrigada!

A todos os meus amigos que aqui não vou poder nomear, mas a quem não posso deixar de escrever aqui uma palavra: Obrigada! Sou grata porque me têm apoiado ao longo do tempo neste meu caminho pessoal, profissional e académico com o vosso afeto, entusiasmo, sabedoria e quem sabe, orações. Muito obrigada!

Por fim, ficam agora as palavras de reconhecimento e gratidão à minha Família, o meu refúgio seguro, sem a qual nada disto faria sentido. Obrigada!

Aos meus irmãos, cunhadas e cunhados, sou grata por serem quem são, família. E por estarem presentes na minha vida em mais esta etapa.

Aos meus sobrinhos que amo, grata por terem tanto orgulho na vossa tia e espelharem isso no vosso olhar e palavras! Amo-vos!

Aos meus sogros, sou grata por serem os pais do meu marido, os avós dos meus filhos. Grata, por estarem presentes e terem orgulho em mim. Obrigada!

Pai, obrigada por me teres inculcado a ambição de ir o mais além possível, a suplantar-me quando pensar acabar ali, a não me conformar com o que está estipulado de forma taxativa, a não seguir multidões mas a ser eu mesma líder de mim mesma, por me teres inculcado o pensar por mim mesma e o ambicionar ser eu mesma a dirigir a minha vida em todas as suas esferas. Obrigada por me teres ensinado a negociar e a pensar que só temos vitória quando nos acercamos de pessoas ao nosso redor, sobretudo das pessoas “certas”, aquelas com quem nos identificamos e que se identificam connosco. Obrigada por me teres ensinado a ir à luta, a ser uma guerreira. A lutar e ir em frente mesmo quando estou cheia de medo. Infelizmente não estás cá para viveres comigo esta vitória, mas as tuas palavras permanecem mesmo após a tua morte. É também por ti, para teres orgulho na tua filha, que chego ao fim de mais esta etapa. E apesar de eu ser ligada ao cientificamente provável, prefiro neste momento a ingenuidade e ignorância do crer que estás a ler estas palavras enquanto as escrevo e que estás a sorrir todo orgulhoso da tua filha. Amo-te Pai.

Mãe, obrigada por me teres carregado em tua barriga, por me teres dado vida. Obrigada por me teres inculcado a compaixão pelo sofrimento alheio. Sou grata porque estás aqui para partilhar comigo a vitória de mais esta etapa. Amo-te Mãe.

Joaquim, meu companheiro de vida. Somos namorados há 28 anos, casados há 25. Não sei quantos mais anos estaremos juntos, não sei o que nos reserva o dia de amanhã. Sei apenas que crescemos juntos ao longo de todos estes anos e que deste percurso foram geradas duas vidas em simultâneo no espaço-tempo, a Miriam e o Ricardo, que herdaram a nossa herança genética, que cremos que seja mais adaptativa no meio atual e futuro. Sem ti, o concluir desta etapa não teria o mesmo sabor. É que passámos da fase

do *estar* um com o outro, do *fazer* um com o outro, e passámos à fase de aprendizagem do *ser* um com o outro. E crendo eu que é no *ser* que finalmente vem o *ser pessoa*, sem chegarmos a este patamar, o meu trabalho nunca seria o que é. Amo-te!

Miriam e Ricardo, meus filhos amados. Foi com vocês que inequivocamente, aprendi a Palavra Amor. O Amor essência do SER. Vocês, simplesmente SÃO. São os meus filhos amados. O Ser de cada um de vocês, tão singular e único, inundam-me e fazem-me sentir insegura. É a insegurança que nos deixa incómodos e nos impulsiona ao movimento, seja ele qual for. Sem a insegurança, esta etapa nunca teria sido tão exigente, tão rigorosa, tão rica. Sem vocês este trabalho não teria atingido a excelência que atingiu. Sou grata a Deus por vocês. Amo-te Miriam! Amo-te Ricardo!

Deus, sou grata pelo teu Amor e Presença Incondicional. Porque me incentivas a conhecer e a não ficar debaixo do jugo da ignorância. Porque me incentivas a criticar e procurar conhecer se os factos são verídicos. Porque me incentivas a investigar o que ainda a se desconhece, dizendo-me vezes sem contas que não há impossíveis. Obrigada!

A Deus

ao Joaquim

à Miriam

e

ao Ricardo



Quem olha para fora sonha. Quem olha para dentro desperta.

Carl Young

RESUMEN



RESUMEN

Las emociones no solo son mecanismos indispensables para la supervivencia de los organismos (Darwin, 1859), sino también procesos adaptativos capaces de motivar la conducta, y facilitar la toma de decisiones o influir en la determinación final de la conducta humana (Plutchik, 2003; Toby y Cosmides, 1990).

Este trabajo tiene como objetivo estudiar la afectividad en los jóvenes relacionándola con las habilidades y dificultades de las dimensiones de la inteligencia emocional y su peso en el desarrollo cognitivo y emocional. Se ha analizado si la inteligencia emocional media entre los afectos y las fuerzas/dificultades comportamentales-cognitivas, realizándose comparaciones tanto por sexo como por tipo de estudios. Se evaluaron las capacidades afectivas (PANAS-N), inteligencia emocional (TEIQue-AFF) y las habilidades-dificultades (SDQ). Se utilizó una muestra de estudiantes compuesta al final por 696 alumnos (404 chicas, 292 chicos), con edades comprendidas entre los 13-18 años.

Para comprobar la hipótesis se realizaron comparaciones de medias, utilizando el paquete estadístico SPSS, así como un modelo causal, con el paquete AMOS, donde se analizó el papel mediador de la inteligencia emocional entre el afecto, la expresividad emocional y los problemas de comportamiento.

Los principales resultados muestran que la calidad de la afectividad (positiva frente a la negativa) tiene influencia en las habilidades/dificultades de los jóvenes, así como en su bienestar como un factor de la inteligencia emocional. El afecto positivo se relaciona con la percepción de bienestar y la conducta pro-social, el afecto negativo se correlaciona negativamente con la percepción de bienestar, problemas de conducta y hiperactividad/desatención. El afecto positivo y la emotividad se relacionan negativamente con los síntomas emocionales, mientras

que el afecto negativo se relacione positivamente. Ambos afectos tienen efectos sobre la externalización de comportamientos en la adolescencia. Existe una relación positiva de causa-efecto entre el afecto positivo y la conducta pro-social y una relación negativa de causa-efecto entre el afecto positivo y los síntomas emocionales, y entre el afecto positivo y los problemas de conducta. Existe una relación de causa-efecto entre el afecto negativo y los síntomas emocionales, entre el afecto negativo y la hiperactividad/desatención y entre el afecto negativo y los problemas de conducta.

Los análisis muestran diferencias entre la expresión emocional y la afectividad en chicos y chicas. Las jóvenes se perciben con niveles más elevados de expresión de las emociones, empatía-rasgo y relaciones sociales, niveles más altos de comportamiento pro-social y niveles más elevados de afecto negativo y síntomas emocionales. A su vez, los jóvenes se atribuyen niveles más altos de expresión de gestión del estrés y regulación de las emociones (autocontrol) y niveles más altos de mentiras, robos y peleas (problemas de conducta).

Además también se presentaron diferencias en las puntuaciones en función de si los estudiantes eran de bachiller o FP. Los estudiantes de cursos de ciencias se asignan niveles mayores de emotividad. A su vez los alumnos de cursos de formación profesional se perciben con niveles más elevados de mentiras, robos y peleas (problemas de comportamiento).

Los resultados de este estudio, indican que los afectos tienen efecto en expresión emocional de conductas proactivas o disruptivas así como en sintomatología emocional, lo que implica la necesidad de programas educativos para promover el comportamiento emocionalmente inteligente en los jóvenes, sobre todo, para la promoción de una futura sociedad de adultos saludables, positivos y proactivos.

ÍNDICE



ÍNDICE DE CONTEÚDOS

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	1
Capítulo 1. Introdução.....	5
REVISÃO TEÓRICA DE LITERATURA.....	23
Capítulo 2. Afetividade.....	25
2.1. Conceito de Afetividade.....	27
2.2. Afetividade em jovens.....	33
2.3. Comportamento pro-social.....	43
2.4. Psicologia Positiva.....	55
2.5. Emoções.....	69
Capítulo 3. Inteligência Emocional.....	89
3.1. Conceito de inteligência emocional.....	91
3.2. Investigação.....	109
Capítulo 4. Afetividade e Inteligência Emocional.....	135
4.1. Afetividade e inteligência emocional em jovens.....	137
4.2. Investigação em jovens.....	163
SEGUNDA PARTE: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	175
Capítulo 5. Objetivos e hipóteses.....	177
5.1. Objetivos da investigação.....	179
5.1.1. Objetivo geral.....	185
5.1.2. Objetivos específicos.....	185
Capítulo 6. Metodologia.....	187
6.1. Desenho.....	189
6.2. Participantes.....	189
6.3. Hipóteses.....	194
6.4. Instrumentos de avaliação.....	198
6.5. Procedimento.....	204
6.6. Análises estatísticas.....	206
Capítulo 7. Resultados.....	229
7.1. Análise Fatorial Exploratória, Confiabilidade, Validade, Análise Fatorial Confirmatória.....	233
7.1.1. PANAS-N.....	233
7.1.2. SDQ.....	250
7.1.3. TEIQue-AFF.....	266
7.2. Avaliação das Hipóteses.....	291
7.2.1. Hipótese 1.....	291
7.2.2. Hipótese 2.....	292

7.2.3. Hipótese 3.....	292
7.2.4. Hipótese 4.....	294
7.2.5. Hipótese 5.....	295
7.2.6. Hipótese 6.....	296
7.2.7. Hipótese 7.....	297
7.2.8. Hipótese 8.....	302
7.2.9. Hipótese 9.....	306
7.2.10. Hipótese 10.....	309
7.2.11. Hipótese 11.....	312
7.2.11.1. Hipótese 11.1.....	312
7.2.11.2. Hipótese 11.2.....	315
7.2.11.3. Hipótese 11.3.....	318
7.2.11.4. Hipótese 11.4.....	320
7.2.11.5. Hipótese 11.5.....	323
7.2.12. Hipótese 12.....	325
7.2.12.1. Hipótese 12.1.....	325
7.2.12.2. Hipótese 12.2.....	329
7.2.12.3. Hipótese 12.3.....	331
7.2.12.4. Hipótese 12.4.....	333
7.2.12.5. Hipótese 12.5.....	335
7.2.12.6. Hipótese 12.6.....	337
7.2.13. Hipótese 13.....	339
7.2.14. Hipótese 14.....	341
Capítulo 8. Discussão.....	345
8.1. Discussão.....	347
8.1.1. Características psicométricas dos instrumentos.....	347
8.1.2. Relação entre afetividade, inteligência emocional, e forças/dificuldades em condutas na adolescência.....	351
8.1.3. Diferenças de género na afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades em condutas de sujeitos jovens adolescentes em contexto escolar.....	386
8.1.4. Sucesso académico <i>versus</i> afetividade, emoções e comportamentos.....	392
8.1.5. Escolhas académico-profissionais <i>versus</i> afetos, emoções e comportamentos.....	397
8.1.6. Lateralidade <i>versus</i> afetos, emoções e comportamentos.....	408
Capítulo 9. Conclusões.....	415
9. 1. Conclusões.....	417
9. 2. Implicações dos resultados.....	426
9. 3. Limitações e futuras linhas de investigação.....	436
9. 4. Conclusões finais.....	446
9. 4. Conclusiones finales (bis).....	450
Referências.....	455
Abreviaturas e siglas.....	551
Anexos: Instrumentos de medida.....	557

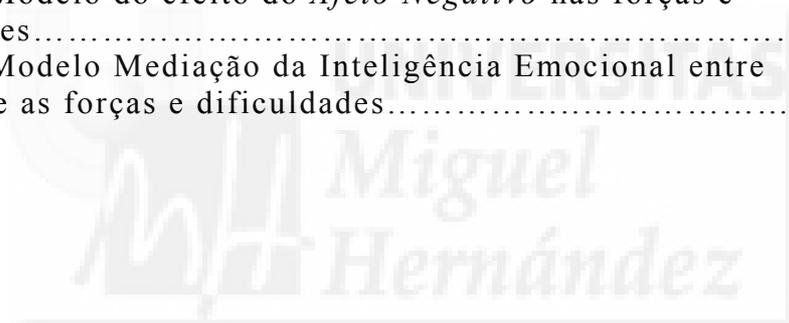
ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. Uma breve descrição das facetas do TEIQue.....	129
Tabela 2. Uma breve descrição dos fatores do TEIQue.....	130
Tabela 3. Uma breve descrição dos fatores do TEIQue.....	130
Tabela 4. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género quanto à idade, anos escolaridade, áreas ensino, número reprovações, lateralidade escrita.....	191
Tabela 5. Estatística descritiva, idades.....	192
Tabela 6. Estatística descritiva, anos de escolaridade.....	192
Tabela 7. Estatística descritiva, áreas de ensino.....	192
Tabela 8. Estatística descritiva, número de reprovações.....	193
Tabela 9. Estatística descritiva, lateralidade.....	193
Tabela 10. Análise da avaliação do ajuste.....	226
Tabela 11. Descrição dos itens do PANAS-N nos fatores.....	235
Tabela 12. Descrição dos itens do PANAS-N nos fatores.....	236
Tabela 13. PANAS-N, Peso dos itens nos fatores.....	237
Tabela 14. PANAS-N, Estatística descritiva e correlação item-total.....	238
Tabela 15. PANAS-N, Inter-item, correlações médias.....	239
Tabela 16. PANAS-N, Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género.....	240
Tabela 17. PANAS-N, Consistência interna, média, desvio-padrão, diferenças por total e por género.....	241
Tabela 18. PANAS-N, inter-correlações entre os fatores.....	242
Tabela 19. PANAS-N, SDQ, TEIQue-AFF, correlações entre os fatores.....	243
Tabela 20. PANAS-N e TEIQue-AFF, correlações entre os fatores e as facetas.....	244
Tabela 21. PANAS-N, análise da avaliação do ajuste da figura 2.....	247
Tabela 22. PANAS-N, análise da avaliação do ajuste da figura 3.....	249
Tabela 23. Descrição dos itens do SDQ (original) nos fatores.....	251
Tabela 24. Descrição dos itens do SDQ nos fatores.....	252
Tabela 25. SDQ, Peso dos itens nos fatores.....	253
Tabela 26. SDQ, Estatística descritiva e correlação item-total.....	254
Tabela 27. SDQ, Inter-item, correlações médias.....	255
Tabela 28. SDQ, Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género.....	256
Tabela 29. SDQ, Consistência interna, média, desvio-padrão, diferenças, por género.....	258
Tabela 30. inter-correlações entre os fatores.....	259
Tabela 31. SDQ, PANAS-N, TEIQue-AFF, correlações entre os fatores.....	261
Tabela 32. SDQ e TEIQue-AFF, correlações entre os fatores e as facetas.....	262
Tabela 33. SDQ, análise da avaliação do ajuste.....	265
Tabela 34. Descrição das Facetas do TEIQue-AFF (original) nos fatores.....	268

Tabela 35. Descrição das Facetas do TEIQue-AFF nos fatores.....	269
Tabela 36. TEIQue-AFF, Peso das facetas nos fatores.....	270
Tabela 37. TEIQue-AFF, Fiabilidade das facetas.....	271
Tabela 38. TEIQue-AFF, Fiabilidade das facetas.....	273
Tabela 39. TEIQue-AFF, Fiabilidade dos fatores e do traço global da IE.....	274
Tabela 40. TEIQue-AFF, Estatística descritiva e correlação item-total.....	275
Tabela 41. TEIQue-AFF, Inter-item, correlações médias.....	275
Tabela 42. TEIQue-AFF, Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género (fatores e IE-global).....	277
Tabela 43. TEIQue-AFF, Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género (facetas).....	278
Tabela 44. TEIQue-AFF, Consistência interna, médias e desvio-padrão, por género, <i>t-test</i> (fatores e IE-global).....	280
Tabela 45. TEIQue-AFF, consistência interna, média e desvio-padrão, por género, <i>t-test</i> (facetas).....	281
Tabela 46. TEIQue-AFF, correlações entre os fatores.....	282
Tabela 47. Correlações entre o Traço Global da IE e os fatores do TEIQue-AFF, PANAS-N e SDQ.....	282
Tabela 48. TEIQue-AFF, correlações entre as facetas e os fatores.....	284
Tabela 49. TEIQue-AFF, correlações entre as facetas.....	285
Tabela 50. TEIQue-AFF, PANAS-N, SDQ, correlações entre os fatores.....	287
Tabela 51. Correlações entre o PANAS-N, TEIQue-AFF e SDQ.....	293
Tabela 52. TEIQue-AFF, SDQ: Correlações entre os fatores.....	294
Tabela 53. SDQ: Correlações entre fatores.....	295
Tabela 54. TEIQue-AFF, SDQ: Correlações entre os fatores.....	297
Tabela 55. Pesos fatoriais e fiabilidades individuais do Modelo de Afeto Positivo.....	300
Tabela 56. Análise da avaliação do ajuste do Modelo de Afeto Positivo.....	301
Tabela 57. Pesos fatoriais e fiabilidades individuais do Modelo de Afeto Negativo.....	304
Tabela 58. Análise da avaliação do ajuste do Modelo de Afeto Negativo.....	305
Tabela 59. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ, consistência interna, médias e desvio-padrão, por género, <i>t-test</i>	308
Tabela 60. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos com e sem reprovações.....	310
Tabela 61. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos sem reprovações e com reprovações.....	311
Tabela 62. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de todos os cursos científico-humanísticos e de cursos de formação profissional.....	313
Tabela 63. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e de formação profissional.....	314
Tabela 64. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de cursos de formação profissional.....	316

Tabela 65. PANAS-N, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e de formação profissional.....	317
Tabela 66. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências socioeconômicas e de formação profissional.....	318
Tabela 67. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconômicas e de formação profissional.....	319
Tabela 68. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de línguas e humanidades e de cursos de formação profissional.....	321
Tabela 69. TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências de línguas e humanidades e de formação profissional.....	322
Tabela 70. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de artes visuais e de cursos de formação profissional.....	324
Tabela 71. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências de artes visuais e de formação profissional.....	325
Tabela 72. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências socioeconômicas.....	327
Tabela 73. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências socioeconômicas.....	328
Tabela 74. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências de línguas e humanidades.....	330
Tabela 75. PANAS-N: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e ciências de línguas e humanidades.....	330
Tabela 76. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências de artes visuais.....	332
Tabela 77. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências de artes visuais.....	332
Tabela 78. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências socioeconômicas e de ciências de línguas e humanidades.....	333
Tabela 79. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconômicas e de ciências de línguas e humanidades.....	334
Tabela 80. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências socioeconômicas e de ciências de artes visuais.....	335
Tabela 81. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconômicas e de ciências de artes visuais.....	336
Tabela 82. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências de artes visuais e de ciências de línguas e humanidades.....	338
Tabela 83. SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de	

ciências de artes visuais e de ciências de línguas e humanidades.....	338
Tabela 84. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos que escrevem com a mão direita e com a mão esquerda.....	339
Tabela 85. TEIQue-AFF, diferenças entre alunos que escrevem com a mão direita ou com a mão esquerda.....	340
Tabela 86. PANAS-N, pesos fatoriais e fiabilidades individuais.....	343
Tabela 87. TEIQue-AFF, pesos fatoriais e fiabilidades individuais....	343
Tabela 88. SDQ, pesos fatoriais e fiabilidades individuais.....	344
Figura 1. As 15 facetas (ou sub-dimensões) do TEIQue-AFF posicionadas com o respetivo fator.....	128
Figura 2. Estrutura dos itens nos fatores da Afetividade.....	246
Figura 3. Modelo de Medida da Afetividade.....	248
Figura 4. Modelo de Medida das Forças e Dificuldades.....	264
Figura 5. Estrutura dos fatores do Traço de Inteligência Emocional..	289
Figura 6. Modelo de Medida do Traço de Inteligência Emocional.....	290
Figura 7. Modelo do efeito do <i>Afeto Positivo</i> nas forças e Dificuldades.....	299
Figura 8. Modelo do efeito do <i>Afeto Negativo</i> nas forças e Dificuldades.....	303
Figura 9. Modelo Mediação da Inteligência Emocional entre os Afetos e as forças e dificuldades.....	342



PRIMEIRA PARTE: Fundamentos Teóricos



PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo 1. Introdução.....	05
Capítulo 2. Afetividade.....	25
Capítulo 3. Inteligência Emocional.....	89
Capítulo 4. Afetividade e Inteligência Emocional.....	135

Capítulo 1. Introdução





1. Introdução

Ao longo do espaço e do tempo, o campo científico da *Psicologia* tem vindo a demonstrar um crescente interesse pelos componentes do desenvolvimento da, *inteligência intelectual*, *inteligência emocional* e *inteligência social*, numa perspetiva de prevenção de condutas patológicas e simultaneamente numa perspetiva de desenvolvimento de indivíduos mais aptos e conseqüentemente mais bem-sucedidos.

Se inicialmente a investigação centrou-se nas habilidades cognitivas, com o tempo foi-se dando conta de que pessoas com maior coeficiente intelectual nem sempre têm tanto êxito como pessoas com menor coeficiente intelectual e que indivíduos com habilidades emocionais adaptam-se melhor ao meio ambiente que os rodeia podendo ser mais bem-sucedidos.

Por exemplo, Thorndike (1920) foi considerado o precursor da teoria da *inteligência social* ao defini-la como a capacidade para se compreender os outros e atuar-se de forma prudente nas relações humanas.

Por sua vez Guilford (1936) e Thurstone (1947), ambos apoiantes teóricos de que a *inteligência* seria composta por vários fatores ou vários componentes da inteligência, vieram firmar os primeiros passos para a conceptualização das *inteligências múltiplas*.

Salovey & Mayer (1990) vieram introduzir o conceito de *inteligência emocional* (IE) quando criaram um modelo hierárquico da IE com o objetivo de se enquadrarem as emoções na concepção tradicional de *inteligência* e justificar-se assim a necessidade da consolidação de um constructo diferencial da *inteligência* e da *personalidade*, modelo esse mais tarde reformulado (Mayer & Salovey, 1997).

Gardner (1994) veio defender a existência de uma estrutura mental com *inteligências múltiplas*, mencionando vários tipos de inteligência como por exemplo, *inteligência linguística*, *inteligência musical*, *inteligência lógico-matemática*, *inteligência espacial*, *inteligência cinestésico-corporal*, e *inteligências pessoais*, estas últimas divididas em quatro habilidades distintas: *capacidade de liderança*, *capacidade de cultivar relações e de manter amizades*, *capacidade de resolver conflitos* e *capacidade de destreza na análise social*.

As *múltiplas inteligências pessoais* defendidas por Gardner ligaram-se assim à avaliação e à expressão das emoções uma vez que incluíam tanto o comportamento verbal como o comportamento não-verbal, ou seja, os sujeitos deveriam entender não só o que estavam a sentir e serem capazes de comunicar esses sentimentos em palavras e expressões, mas sobretudo deveriam entender os sentimentos e as emoções dos outros, pelo que as *inteligências pessoais* compreenderam como componentes, *inteligência intrapessoal* e *inteligência interpessoal*.

Já no que respeita à *inteligência emocional* (IE), Goleman (1995) veio argumentar que a IE distingue-se das capacidades para se ter sucesso nos estudos académicos sendo simultaneamente um fator-chave para o êxito nos aspetos práticos da vida.

Goleman (1995) definiu a *inteligência emocional* (IE) como *um conjunto de habilidades* que tornam o indivíduo capaz de, *se auto motivar e de persistir em frente perante as deceções, de controlar os seus impulsos e de atrasar a gratificação, de regular o seu humor e de evitar que os transtornos diminuam a sua capacidade de pensar, de mostrar empatia e de abrigar esperança*. A IE compreende igualmente a habilidade para o indivíduo “ler” sentimentos, controlar os seus impulsos, raciocinar, permanecer tranquilo e otimista quando confrontado com certas provas, e manter a escuta do outro.

Segundo Goleman (1995) as habilidades da *inteligência emocional* (IE) permitem que pessoas com um QI mais modesto se comportem surpreendentemente bem enquanto pessoas com um QI mais elevado não, incluindo estas habilidades variáveis como por exemplo, *i) a autoconsciência* (identificar, expressar e manejar os sentimentos), *ii) o controlo dos impulsos* e *iii) o atrasar da gratificação*, *iv) o lidar com o stress* e *v) o lidar com a ansiedade* (Goleman, 1995).

Mayer & Salovey (1997) definiram a *inteligência emocional* (IE) como a *habilidade para perceber, avaliar e expressar as emoções com exatidão; a habilidade para aceder e gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a habilidade para entender a emoção e o conhecimento emocional; e a habilidade para regular as emoções e promover o crescimento emocional e intelectual.*

Petrides & Furnham (2000, 2001) vieram muito recentemente propor a distinção de dois constructos da *inteligência emocional* (IE) mediante o tipo de medidas utilizadas no processo de operacionalização: *i)* a IE-traço (ou traço emocional de autoeficácia) e *ii)* a IE-capacidade (ou capacidade cognitivo-emocional).

A *inteligência emocional-traço* (IE-traço) configura-se numa constelação de informações emocionais auto percebidas e de disposições que compreendem os aspetos afetivos da personalidade (Petrides & Furnham, 2006) sendo medida através de testes de autorrelato, enquanto a *capacidade cognitivo-emocional* (IE-capacidade) configura-se em habilidades para se relatarem as emoções sentidas no momento sendo medida através de testes de máxima performance (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

O conceito de *traço de inteligência emocional* (IE-traço) não está ligado à definição tradicional de *inteligência*, proporcionando uma cobertura compreensiva das dimensões da personalidade relacionadas com o *afeto* (Petrides & Furnham, 2001).

Como se pôde resumidamente verificar, percebe-se que nos últimos anos, o campo da investigação científica tem vindo a demonstrar um crescente interesse pela forma como as pessoas se relacionam entre si desde o início do seu desenvolvimento, reconhecendo que as relações afetivas afetam as capacidades dos indivíduos e que por sua vez estas capacidades irão afetar a taxa de sucesso em sociedade em termos de aptidão.

Ainda assim, continua a haver escassos estudos especificamente em sujeitos jovens adolescentes, especialmente no que toca ao desenvolvimento da *inteligência emocional-traço*, sendo a maior parte dos estudos realizados em sujeitos adultos.

Ora, a vida humana tem origem nas relações, sendo neste intercâmbio mútuo e interativo que é concebida, que nasce, que cresce e que se irá desenvolver num contexto de redes de relações sociais que a acompanharão até à morte.

Nesta rede social será muito importante avaliar como as relações sociais se estabelecem e o porquê de estarem sujeitas à aprovação ou à desaprovação de acordo com as normas culturalmente estabelecidas e aceites.

Desde que nascem, os indivíduos identificam-se com um conjunto de normas de conduta que lhes permitem a interação e a adaptação no seu meio, havendo uma predisposição para haver uma conexão social e afetiva mesmo antes de se haverem adquirido comportamentos mais complexos (Carvalho & Guimarães, 2002; Saud & Tonelotto, 2005).

A resposta dada pelas pessoas com o fim de reduzir as consequências adversas ante uma emoção negativa versus colocar em prática respostas com o objetivo de manter um estado consequente de emoções que resultem como agradáveis, foi designada de *coping* (Richard, Lazarus & Folkman, 1986).

Contudo nem todas as respostas de *coping* conduzem a padrões de comportamento adaptativo, uma vez que o êxito está condicionado a capacidades cognoscitivas, condutas e emoções que cada individuo integra.

No que respeita ao *quociente intelectual* (QI) este contribui com cerca de 20% para os fatores que determinam o ter-se êxito na vida, o que deixa 80% para outras forças (Goleman, 1995).

Por exemplo, num estudo longitudinal com 95 alunos de Harvard das classes dos anos 40, verificou-se que quando chegados à meia-idade, os que tinham obtido notas mais elevadas na universidade não eram particularmente bem-sucedidos comparativamente aos colegas menos dotados academicamente, nomeadamente no que respeitava ao vencimento, produtividade ou estatuto nas respetivas áreas, mais, não tinham níveis mais elevados de satisfação com a vida, nem eram mais felizes em contexto de amigos, família ou relações amorosas (Vaillant, 1977).

Assim, o QI pouco contribui para explicar os destinos diferentes de pessoas com mais ou menos as mesmas promessas, instrução e oportunidades (Goleman, 1995).

Segundo Ladd (1990; 1999) a forma como as crianças constroem as suas relações, tem um forte impacto no seu desenvolvimento já que a relação com os seus pares fomenta um intercâmbio de aprendizagens, como por exemplo, aprender a dividir, aprender a esperar pela sua vez, aprender os meios adequados para o respeito mútuo e para interagir uns com os outros (Hartup, 1996; Saud & Tonelotto, 2005).

Ora as *emoções* são uma fonte útil de informação sobre como se estabelecem as relações entre os sujeitos e o seu meio ambiente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995).

No tocante às *emoções*, Goleman (1995) descreveu oito emoções primárias, *i) a ira, ii) a tristeza, iii) o medo, iv) o prazer, v) o amor, vi) a surpresa, vii) a aversão, viii) e a vergonha*, sendo contudo esta lista limitada, uma vez que não resolve os problemas de como caracterizar a emoção.

Goleman (1995) definiu a *emoção* como um *sentimento e os raciocínios daí derivados*, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação, referindo que existem centenas de emoções, incluindo as respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades.

O domínio do controlo emocional configura que o individuo saiba a diferença entre sentimentos e ações e que aprenda a tomar melhores decisões emocionais, controlando primeiro o impulso para agir, identificando em seguida as ações alternativas e as respetivas consequências antes de finalmente passar à ação (Goleman, 1995).

A incapacidade de funcionar em situações sociais e/ou a tendência para evitar este funcionamento terá um grave impacto na vida pessoal, individual, académica e profissional de cada sujeito, resultando em custos de sofrimento psicológico.

No processo de socialização das crianças sobressaem dois sistemas de interação, o do *adulto-criança* e o da *criança-criança*, sendo no decorrer destas interações que as crianças desenvolvem as suas habilidades inatas, adquirem a linguagem e a informação, aprendem as regras de convivência e os padrões de comportamentos aceites e valorizados pelo meio em que vivem, sendo que em simultâneo, vivenciam experiências afetivas e moldam em si mesmas, expressões emocionalmente aceitáveis/não aceitáveis (Carvalho & Guimarães, 2002; Ladd & Hart, 1992; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Saud & Tonelotto, 2005).

As lições emocionais aprendidas em criança, quer em casa quer na escola, moldam os circuitos emocionais tornando as pessoas mais aptas (ou não aptas) nos aspetos básicos da *inteligência emocional*, sendo a infância e a adolescência janelas de oportunidade críticas para se definirem os hábitos emocionais essenciais que irão liderar a vida dos sujeitos na vida adulta (Goleman, 1995).

Um inquérito aplicado numa amostra de pais e professores evidenciou uma tendência mundial para a geração atual de crianças serem mais perturbadas emocionalmente do que as suas gerações anteriores, nomeadamente, mais solitárias e deprimidas, mais violentas e indisciplinadas, mais nervosas e preocupadas, mais impulsivas e agressivas (Goleman, 2009).

Phillips (1978) já referia que, crianças com níveis mais elevados de ansiedade terão com maior frequência, problemas de conduta, um baixo conceito de si mesmas, serão menos admiradas pelos seus colegas e terão níveis mais baixos de realização e de habilidades escolares.

Conforme citado por Agrawal, Garg & Urajnik (2010), Phillips (1978) classificou em duas categorias principais os índices de *stress* escolar: índices de *stress* de realização (por exemplo, não receber notas esperadas, expectativas dos professores, e comparações com outros alunos) e índices de *stress* social (por exemplo, pares hostis ou ser alvo de chacotas ou ser intimidado pelos colegas).

Há que referir que a ansiedade na sua essência é uma resposta emocional adaptativa à avaliação cognitiva, pois quando a valorização cognitiva indica a existência de uma ameaça, é gerada uma ativação fisiológica que mobiliza recursos para se ultrapassar a situação ameaçadora com sucesso, que resulta numa consequente resposta emocional, contudo esta resposta poderá desajustada quando a ameaça não é real.

Seja qual for o grupo social em que o indivíduo nasça e/ou se desenvolva, as suas condutas serão avaliadas positiva ou negativamente.

Condutas pro-sociais são comumente aceitas como positivas, enquanto condutas antissociais são percebidas como negativas.

Ora, os estados de ansiedade têm sido identificados como correlacionados com o comportamento antissocial em contextos escolares (Marcelli, 1998), sendo os *sintomas emocionais* fatores que parecem interferir na manifestação adequada da conduta social (Saud & Tonelotto, 2005).

Em geral os *sintomas emocionais* não se explicam por causas físicas e/ou por uma dimensão orgânica, sendo frequentemente explicadas pela dimensão psicológica, como a apresentação de queixas somáticas ou de sintomas físicos que causam sofrimento à criança e conseqüentemente à sua família (Grunspun, 1999; Saud & Tonelotto, 2005).

Em crianças e em adolescentes, as queixas mais comuns são os sintomas de dor: dores de cabeça, dores nos ouvidos, dores no pescoço, dores de estomago, dores de barriga, dores ao urinar, dores nas pernas, sendo estas dores mais frequentes em sujeitos do sexo feminino (Saud & Tonelotto, 2005).

A ansiedade social ou o desconforto percebido durante os contextos sociais ou interpessoais será portanto, um problema de ajuste emocional e de ajuste de conduta.

Ora, correlações entre as dimensões do PANAS-N (instrumento de avaliação da afetividade) e a ansiedade e a depressão, têm concluído que o *afeto negativo* relaciona-se positiva e significativamente de uma forma elevada com a ansiedade, a depressão e a sensibilidade à ansiedade, e que por sua vez o *afeto positivo* relaciona-se negativamente com essas variáveis, sendo este padrão de correlações gerais, similares em sujeitos jovens do sexo feminino e sujeitos jovens do sexo masculino (Sandin, 2003).

Consequentemente a qualidade dos afetos parece associar-se aos índices de ansiedade e respetiva sintomatologia emocional, índices esses que por sua vez terão impacto sobre as competências sociais das pessoas em geral.

Para Baptista (2000) estão associados à perturbação da ansiedade *deficits* em competências sociais que resultam em dificuldades de afirmação, sentimentos de inferioridade, hipersensibilidade à crítica e medo da rejeição.

Quando diante de situações ou objetos que têm um significado evolutivo ameaçador e/ou quando as interações aversivas ocorrem em determinados períodos de desenvolvimento, as variáveis ambientais contribuirão para a génese de medos e para a génese de perturbações da ansiedade (Baptista, 2000).

Em contexto escolar e académico muitos dos alunos manifestam uma ansiedade exagerada advinda de preocupação e apreensão excessiva quando enfrentam uma situação de avaliação ou simplesmente quando pensam que irão enfrentá-la, e consequentemente expressam sintomatologia, como sejam a fadiga fácil, agitação ou dificuldades de concentração.

A ansiedade pode afetar tanto alunos com elevado como alunos com baixo desempenho, uma vez que alunos com elevado desempenho poderão tornar-se ansiosos em consequência das expectativas irrealistas dos seus pais, colegas (ou suas), de que devem ter um desempenho ótimo em todas as disciplinas. Por sua vez, se no caso dos alunos com baixo desempenho as situações de fracasso na escola se repetem, a ansiedade pode aumentar em consequência desse mesmo fracasso (Wigfield & Eccles, 1989).

Quando um aluno percebe uma situação como ameaçadora sentir-se-á vulnerável crendo que lhe faltam habilidades importantes e necessárias para fazer frente à ameaça, isto é, a ansiedade presente em avaliações poderá representar *a construção individual de uma situação potencialmente perigosa* (Beck, 1986).

Por exemplo, quando um exame é percebido como ameaçador, a componente cognitiva poderá incluir componentes emocionais como, baixa autoestima e falta de confiança, que ampliará a atenção cognitiva do aluno para a focalização dos seus pontos fracos (dificuldades) na antecipação do fracasso e das suas possíveis consequências, que por sua vez poderá interferir na tarefa do exame, bloqueando-a, “dando brancas” ou mesmo paralisando-a, perante a preocupação do aluno com o valor pessoal e com as possibilidades de como fazer frente à situação (Endler, 1978).

Deste modo níveis de ansiedade excessivos poderão conduzir ao desinvestimento escolar que por sua vez potencializará o fracasso escolar versus resultados negativos, níveis muito elevados de ansiedade potenciam a inibição do rendimento, criando-se assim um ciclo entre o baixo rendimento e a ansiedade.

De acordo com o DSM-IV (1994, citado por Saud & Tonelotto, 2005, p. 49) *sintomas emocionais* ocorrem no decorrer de fatores de *stress* identificáveis, sintomas esses que prejudicam sobretudo contextos de vida familiar, acadêmica e social, podendo manifestar-se em formas como, depressão, choro, impotência, inquietação, ansiedade, retraimento social, e queixas somáticas.

Achenbach & Howell (1993, citados por Goleman, 2009, pp. 254-255) levaram a efeito um estudo americano a nível nacional sobre os problemas emocionais das crianças e comparação com outros países, concluindo que, entre meados dos anos setenta e finais dos anos oitenta, de acordo com as avaliações de pais e professores, houve de um modo geral um agravamento constante nas áreas específicas, como por exemplo:

i) retraimento ou problemas sociais (preferir estar sozinho, reservado, falta de energia, infelicidade, dependência excessiva);

ii) ansiedade ou depressão (tendência para a solidão, medos, angústias, perfeccionismo, sentimento de ser-se pouco amado, nervosismo, tristeza, depressão);

iii) problemas de atenção ou de concentração (incapacidade para estar atento, incapacidade para estar quieto, sonhar acordado, agir sem pensar, nervosismo, maus resultados escolares, incapacidade de se preocupar); e

iv) delinquência ou agressividade (grupos com problemas de comportamento, mentira, engano, discussões, maldade, destruição de bens dos outros, desobediência, teimosia, mau humor, falar demasiado, mau-feitio).

Estes resultados no contexto grupal de crianças e jovens tornam-se barómetros de uma mudança profunda a ocorrer, uma nova espécie de toxicidade que se está a infiltrar paulatinamente e a envenenar as experiências próprias da infância, significando em consequência vastos défices na área das capacidades emocionais (Goleman, 2009).

Mcevoy (2000) encontrou uma correlação positiva significativa entre o comportamento antissocial e os problemas de rendimento académico, concluindo que o comportamento antissocial é um fator preditivo para índices de baixo desempenho escolar (Saud & Tonelotto, 2005).

Segundo Bronfrenbrenner (citado por Goleman, 2009, p.256), *na ausência de bons sistemas de apoio, as pressões externas tornaram-se tão intensas que até as famílias mais fortes estão a desmoronar-se. A agitação, a instabilidade e a inconsistência da vida familiar quotidiana estão presentes em todos os segmentos da nossa sociedade, incluindo os mais instruídos e os mais abastados (...) estamos a privar milhões de crianças das suas capacidades e do seu carácter moral.*

Seligman (2003) argumentou ser-se necessário, *i) analisarem-se as experiências positivas* (incluindo o bem-estar psicológico, a satisfação com a vida, etc.), *ii) favorecerem-se traços individuais* (por exemplo, formação de caráter e forças), *iii) analisarem-se as características das instituições positivas*, nomeadamente, a família, a escola e a sociedade em geral, que facilitem *o desenvolvimento da experiência humana pessoal de uma forma positiva*.

Na sua entrevista ao “*The New York Times*” em 7 de Novembro de 1993, Karen McCown argumentou que a aprendizagem das crianças não ocorre isolada dos seus sentimentos, sendo a literacia emocional tão importante como o ensino da matemática ou da leitura (citado por Goleman, 2009, p. 283).

Karen McCown argumentou ainda quando se ensina uma criança a respeito de emoções, por exemplo sobre uma emoção específica, deve-se ajudá-la a compreender que essa emoção é quase sempre uma reação secundária, encorajando-a a procurar o que está na sua base (no caso da *ira*, será ofensa? serão ciúmes? o que será que está na base desta emoção?), aprendendo desta forma a criança de que há uma sempre uma opção na forma como se responde às emoções e que quanto mais opções ela conhecer, mais bem-sucedida será na sua vida (citado por Goleman, 2009, pp. 289-290).

Desta forma, percebe-se o quão urgente é, a existência de programas para a saúde nos campos específicos dos afetos e emoções de crianças e jovens, com o objetivo de inverter esta tendência paulatina de índices cada vez mais elevados de iliteracia emocional detetada nos finais do século XX e que terá consequências tremendas no decorrer do presente século XXI uma vez que as pessoas estudadas no século transato estarão agora a atravessar a vida ativa adulta e serão os futuros “*educadores*” de gerações vindouras.

Por todas as razões apontadas é pertinente investigar-se a *afetividade* enquanto relacionável com a *inteligência emocional* no desenvolvimento de *condutas* (forças/capacidades ou dificuldades) *dos jovens adolescentes*, objetivo geral neste estudo.

Partindo de algumas das ideias acima expostas, a presente tese apresentará dados sobre algumas medidas relacionadas com a *afetividade*, a *inteligência emocional-traço* e as *condutas* (forças e dificuldades) em contexto escolar.

As conclusões pretendem alcançar respostas que contribuam positivamente para a promoção de programas de saúde educacional que favoreçam o desenvolvimento da literacia emocional e a expressão afetiva de condutas sociais mais aptas e consequentemente mais bem-sucedidas, nomeadamente em contextos como o, familiar, académico, e, profissional.

Para cumprir-se o objetivo geral deste trabalho, foram estruturados os seguintes capítulos:

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

1. Introdução: Introduce-se o tema à luz dos fundamentos teóricos.

REVISÃO TEÓRICA DE LITERATURA.

2. Afetividade: Define-se o conceito de afetividade, estudam-se as temáticas (afetividade em jovens, comportamento pro-social, psicologia positiva, emoções) fazendo-se uma revisão de literatura.

3. Inteligência Emocional: Define-se o conceito de inteligência emocional, estuda-se a temática (inteligência emocional e investigação) fazendo-se uma revisão de literatura.

4. Afetividade e Inteligência Emocional: Estudam-se as temáticas sobretudo em jovens (afetividade e inteligência emocional, investigação) fazendo-se uma revisão de literatura.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.

5. Objetivos e hipóteses: Apresentam-se os objetivos, geral e específicos, no presente estudo.

6. Metodologia: Descrevem-se os passos seguidos para a realização desta investigação (desenho, participantes, hipóteses, instrumentos de avaliação, procedimento e tipo de análises estatísticas).

7. Resultados: Apresentam-se as análises estatísticas realizadas e os respectivos resultados obtidos (avaliação dos instrumentos utilizados e avaliação das hipóteses levantadas no estudo).

8. Discussão: Neste capítulo leva-se a efeito a discussão dos resultados obtidos, integrando-os no enquadramento teórico e conceptual e evidenciando os seus significados.

9. Conclusões: Resumem-se as principais conclusões do estudo, limitações e linhas futuras de investigação.

Referências bibliográficas.

Abreviaturas e siglas.

Anexos.



Revisão Teórica de Literatura



REVISÃO TEÓRICA DE LITERATURA

Capítulo 2. Afetividade.....	25
Capítulo 3. Inteligência Emocional.....	89
Capítulo 4. Afetividade e Inteligência Emocional.....	135



Capítulo 2. Afetividade



CAPÍTULO 2. AFECTIVIDADE

2.1. Conceito.....	27
2.2. Afetividade em jovens.....	33
2.3. Comportamento pró-social.....	43
2.4. Psicologia Positiva.....	55
2.5. Emoções.....	69



2.1. Conceito

No Dicionário de Psicologia de Doron & Parot (2001), a noção de *afetividade* tem uma extensão e compreensão bastantes vagas, englobando estados tão diversos como as emoções, as paixões, os sentimentos, a ansiedade, a angústia, a tristeza, a alegria, incluindo as sensações de prazer e de dor.

Em psicologia, o *afeto* define-se como a subjetividade de um estado psíquico elementar, inalisável, vago ou qualificado, penoso ou agradável, que pode expressar-se maciçamente ou sob a forma de um cambiante ou de uma tonalidade (Dorot & Parot, 2001).

Vázquez (2009) define o *afeto* como, *as experiências anímicas e emocionais que experimentamos e que nos informam sobre o curso de nossas vidas.*

Ao contrário do sentimento que é direcionado para um objeto, o afeto centra-se naquilo que primariamente é sentido (Dorot & Parot, 2001).

Os afetos são arraigados e formados numa cultura e desta forma, a maneira de sentir e de expressarem-se sentimentos, aprende-se de acordo com a cultura em que vivemos, o que nos leva a focar de forma mais ampla que afetos são favoráveis e que afetos são desfavoráveis.

Frequentemente, a afetividade tem sido utilizada como sinónima de emotividade a qual por sua vez é considerada como uma capacidade do traço de *inteligência emocional*.

Num sentido lato, a afetividade pode definir-se como a qualidade sensitiva da experiência, pelo que tem sido considerada como um ramo da atividade do sujeito ao mesmo nível que a cognição e que a pragmática (Surrallés, 2005).

De facto, quanto mais se explora o campo da afetividade em ciências humanas, mais complexa e extensa parece ser esta dimensão.

Uma perspetiva naturalista considera que a afetividade humana é completamente similar à dos animais sendo universal a expressão facial das emoções, pressupondo-se que ao nível do sistema nervoso exista um programa que conecta as emoções específicas com determinados movimentos faciais, pelo que apenas os acontecimentos ativam o programa, o que significa que as regras de expressão das emoções ou as condições sociais podem variar em função das culturas (Surrallés, 2005).

Contudo, ainda que a perceção permita receber as sensações procedentes do meio externo ao organismo, a afetividade remete à relação sensorial que o sujeito tem com ele mesmo, o que significa uma experiência pessoal na relação com as coisas, traduzindo-se numa necessidade de distinguir-se uma diferenciação entre instinto animal e afetividade humana.

De facto, pensa-se que o prazer, o medo e a dor, são afetos que os animais sentem da mesma maneira que o ser humano, contudo, tendo em conta que a humanidade utiliza a linguagem e a organização social, a afetividade humana distingue-se do instinto animal, apesar de ambos partilharem uma origem orgânica comum.

Os afetos podem portanto, ser percebidos como instintos assumidos pela linguagem e mediatizados pelo intelecto e a cultura, pelo que são suscetíveis de diferenciação cultural (Surrallés, 2005).

Atualmente, a tendência para querer-se superar o marco fixado pela dicotomia natureza versus cultura faz-se sentir cada vez mais.

Em contraste com a corrente que não distingue *percepção* e *afetividade*, *sensação* e *cognição*, ou até mesmo *o sujeito* que percebe e *o meio*, como entidades distintas, certos trabalhos recentes sobre a *afetividade* parecem favorecer uma relação global do sujeito com o mundo na sua vontade de atuar, deixando entre parêntesis considerações sobre a dimensão natural ou social da questão (Surrallés, 2005).

Damásio (1995) discutiu sobre a tomada de decisão racional dos mecanismos, supostamente ancorada na capacidade de sentir afetos, sendo todo o corpo convocado na sua atividade no mundo e não apenas o órgão do cérebro.

A percepção das emoções depende de um sistema especial que se compõe de numerosos elementos, sistema indissociável da regulação biológica, enquanto a faculdade de raciocínio depende de sistemas neuronais específicos, alguns dos quais, encontram-se implicados na percepção das emoções, existindo portanto um eixo que une um plano anatómico e funcional à faculdade de raciocínio para a percepção das emoções e do corpo (Damásio, 1995).

A criança apropria-se destes elementos com um carácter e história próprios, a educação e a relação quotidiana com os seus pais e outros preenchem um universo de possibilidades.

Em outras palavras, a afetividade é um processo que na sua origem é biológico (as emoções) e que paulatinamente se transforma em parte nas interações, já que a criança vai aprendendo gradualmente através do seu grupo social, maneiras socialmente válidas de expressar os seus afetos, e as vai construindo a partir das respostas de outros, contextualizando e diferenciando gradualmente, os sentimentos e as situações ante as quais deve expressá-las.

Em outras palavras, o corpo não é um destino herdado ao qual cada pessoa é abandonada, mas um objeto privilegiado de sujeição à vontade individual, um “acessório” (Le Breton, 1999) que cada um constrói segundo o seu desejo e empenho, traduzindo-se num sentimento de escolha personalizada, de consciência soberana, um “acessório” tanto mais importante e com tanto mais valor social, quanto no imaginário social funcionar como espaço de singularização social, de individualização, demarcando e assinalando socialmente a pessoa enquanto sujeito uno, enquanto unidade individualizada da percepção idiossincrática do Eu – a *Pessoa* (Ferreira, 2004).

Na realidade, num âmbito geral, as pessoas tendem a querer-se a si mesmas, a querer os outros, e a querer que os outros as queiram, o que não faz necessariamente das pessoas seres carentes e necessitados de afeto, mas antes que cada pessoa seja feita para amar e ser amada e que o fim da sua vida seja a felicidade, a qual não encontrará se não se abrir aos outros, nenhuma pessoa satisfaz-se a si mesma num mero amar-se e retirar-se em seu próprio Eu (Polaino-Lorente, 2006).

Resultados de estudos recentes têm evidenciado que, medidas de ajuste psicológico (depressão e satisfação com a vida) estão estreitamente associadas não apenas com os fatores cognitivos de otimismo e pessimismo, mas também com fatores afetivos como o *afeto positivo* e o *afeto negativo* (Chang, Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1997).

Watson & Clark (1994) sugeriram dois grandes fatores dominantes nas experiências emocionais, frequentemente tipificados como o *afeto positivo* e o *afeto negativo*. Trata-se de um modelo bidimensional da estrutura básica da afetividade.

Há que referir que quando se fala deste modelo bifatorial não se discute a representação de duas dimensões que se correlacionam negativamente entre si, mas antes duas dimensões que são absolutamente independentes, pelo que estas duas dimensões foram caracterizadas como descritivamente bipolares e afetivamente unipolares.

Assim, um polo elevado em cada dimensão representa um estado de afeto elevado, um polo baixo reflete a ausência relativa a uma implicação afetiva (Watson & Tellegen, 1985).

Níveis elevados de afeto positivo caracterizam-se por uma energia elevada, concentração eficaz e uma dedicação agradável, enquanto níveis baixos de afeto positivo caracterizam-se por tristeza e letargia (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Por seu turno, níveis elevados de afeto negativo caracterizam-se por uma variedade de estados de ânimo, que incluem a ira, a culpa, o medo e o nervosismo ao passo que níveis baixos de afeto negativo refletem um estado de calma e de serenidade (Watson *et al.*, 1988).

Com base na consistência e na generalidade desta estrutura bifatorial da emotividade já comprovada por inúmeros estudos, devem fazer-se classificações independentes de pessoas segundo a sua tendência para experimentar emoções positivas e negativas, de tal forma que, quem experimente muitas emoções negativas e muitas emoções positivas, expressará características muito diferentes de quem apenas experimente as primeiras e raramente as segundas (Avia & Sánchez, 1995).

A depressão em todas as idades é caracterizada por um aumento da chamada afetividade negativa e uma diminuição da afetividade positiva (Beck, Novy, Diefenbach, Stanley, Averill & Swann, 2003; Cook, Orvaschel, Simco, Hersen & Joiner, 2004; Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed, & Valiente, 1999).

Por outro lado quanto maior a satisfação com a vida, maior a percepção do afeto positivo, como apontam estudos em que encontraram-se correlações significativas (entre 0.40 e 0.50) entre a satisfação com a vida e o afeto positivo (Lucas, Diener & Suh, 1996).

2.2. Afetividade em jovens

É interessante analisar a investigação sobre a evolução do afeto ao longo da vida, dado o papel relevante que tem no desenvolvimento dos indivíduos.

Considera-se que os afetos tanto positivos como negativos, são parcialmente hereditários (coeficientes em volta de 0.50), existindo também uma influência importante do meio e das circunstâncias que rodeiam o indivíduo (Carr, 2004).

É provável que a própria afetividade dos pais dirija as suas condutas e anestesie as suas inteligências quando perante a tomada de decisões de forma mais impulsiva que reflexiva, pelo que poderão não ter sequer consciência de quais são os sentimentos ou as alterações suscitadas nos seus filhos na ocasião ou em consequência desses mesmos comportamentos parentais.

A afetividade é uma parte importante na interação pais-filhos desde a infância, não dependendo apenas do temperamento da própria criança, mas também da educação familiar e escolar, do grupo de amigos e das relações interpessoais que se estabeleçam, bem como de muitas outras variáveis socioculturais.

Por outro lado, os pais educam a afetividade dos seus filhos através da forma como se comportam com as demais pessoas (especialmente a afetividade relativa a pessoas de sexo distinto).

O vínculo afetivo singular que se estabelece entre os pais e cada um dos seus filhos é a base onde se ancoram os primeiros sentimentos da criança, sendo de tal importância que dele dependerá o estilo afetivo pessoal no futuro.

Se por um lado esse vínculo é natural, espontâneo e inato, por outro lado é necessário e irrenunciável, uma vez que face à natureza da sua condição, na sua ausência a criança não pode crescer saudavelmente.

Podem sintetizar-se da seguinte forma, as atitudes mais convenientes a serem tomadas pelos pais tendo como objetivo o desenvolvimento da autoestima dos seus filhos (Baumrind, 1975a, 1975b, 1975c; Coopersmith, 1967; Newman & Newman, 2005; Polaino-Lorente, 2004; Rosenberg, 1965):

- *Aceitação incondicional* dos filhos;
- *Implicação dos pais* no que diz respeito à pessoa dos filhos;
- *Coerência* pessoal, e;
- Dispor de um *estilo educativo* cujas expectativas sejam muito precisas, de modo a serem estabelecidos limites muito claros.

O clima familiar em que vive a criança pode gerar níveis de afetividade, favoráveis ou desfavoráveis (Casey & Fuller, 1994).

Pais cuja expressividade afetiva negativa seja maior do que positiva, regulam em menor grau afetos desfavoráveis, comparativamente a pais cuja expressão afetiva positiva seja maior do que negativa (Lindah & Markman, 1990).

É dos pais que a criança aprende capacidades e atitudes a ter para a solução de problemas, capacidades e atitudes que serão tanto ótimas como péssimas, dependendo de como os pais tenham internalizado por sua vez outros padrões (adequados ou inadequados), sendo que no caso de inadequação estará a potencializar-se que a criança repita os mesmos comportamentos errôneos.

Se a criança possui autorregulação afetiva tem capacidade para conhecer, controlar e dirigir os seus sentimentos, para a execução e solução de atividades ou tarefas (Covarrubias, 2002).

Nesta interação pais-criança o próprio nível de autoestima dos pais é importante no desenvolvimento afetivo da criança.

Pais e mães que estão emocionalmente envolvidos em relações carinhosas com os seus filhos por longos períodos no tempo, exercem maior influência do que os que estão emocionalmente mais afastados e que não se relacionam com muita frequência com os seus filhos (Russell & Russell, 1987).

O tipo de díade, assim como as crenças parentais, constituem elementos significativos no processo de autorregulação tanto intelectual como afetiva da criança.

McGillicudy-DeLisi (1982) argumentou que as crenças que as crianças possuem acerca de si mesmas relacionam-se com o uso de condutas de apoio emocional por parte das mães em tarefas distintas, como por exemplo, o uso da criatividade, da impulsividade e/ou da dependência.

Por outro lado, os diferentes estilos de criança também afetam diretamente o comportamento dos filhos e dos seus pais (Holden & West, 1989).

Segundo Terán, Herrera & Rivera (2005) existe já uma grande tipificação de estilos de criança que caracterizam as relações parentais, agrupando-se geralmente os estilos de relação parental em três estilos de relação distintos:

- i) Pais autoritários ou diretivos;
- ii) Pais permissivos ou inconsistentes;
- iii) Pais assertivos ou que apoiam.

Num padrão de relacionamento autoritário, a criança estará provavelmente num nível de regulação diretiva para iniciar, continuar ou corrigir as suas ações, estando dependente da avaliação do outro para qualificar essas mesmas ações em todos os momentos (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

Por outro lado, uma criança que desenvolva uma autoestima elevada e autorregule afetivamente as suas ações, é geralmente associada a um padrão de pais com estilos de relação assertiva (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

No processo de definição da identidade, as crianças estão sujeitas nos seus quotidianos a uma série de interações, em cada uma das quais, vai-se formando um elemento da sua autoimagem, através do êxito ou fracasso experimentado.

Na criança, cada uma das mais diversas situações vai constituindo-se como uma representação e um significado, sentindo-se ou identificando-se como competente para resolver problemas ou, por outro lado, sentindo-se incapaz e inábil para solucioná-los (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

Este processo de identidade desenvolve-se na relação com os outros ao longo de estádios progressivos, construindo-se os mais diversos sentimentos na integração social (Cruz, 1996).

Mesmo que uma criança haja adquirido as estratégias cognitivas necessárias para enfrentar uma determinada tarefa, se não utilizar como estratégia de trabalho, um controlo afetivo ou uma atitude positiva, não passará à prática efetiva, pois a afetividade influi e afeta na motivação e na integração da aprendizagem (Estrevel, 2001; Marosi, 2000; Shapiro, 1997).

Desta maneira, de acordo com a aproximação histórico-cultural, o processo caracteriza-se pela transição do inter-psicológico (entre sujeitos) para o intra-psicológico (no sujeito) (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

Assim, a psicologia, tradicionalmente interessada pela afetividade tem vindo a deixar para trás a dicotomia entre natureza e cultura, incluindo a dicotomia entre o sujeito e o seu ambiente, para situar-se na própria afetividade como primeira instância (Surrallés, 2005).

Ainda que existam novos modelos de relação, continua a dar-se um forte destaque aos estereótipos tradicionais, sobretudo às relações intersubjetivas e amorosas (Coria, 2001; Kauffman, 2000).

Na construção do imaginário adolescente, deve-se analisar além da perspectiva do sujeito, as dificuldades derivadas do fracasso a nível simbólico e da degradação da cultura, incapaz de articular identidade e diversidade, igualdade e diferença (Benloch, Campos & Sánchez, 2008).

Algumas investigações (Fernández Villanueva, Domínguez, Revilla, & Gimeno, 1998; Furman, Brown & Feiring, 1999; Sastre & Moreno, 2002) têm evidenciado que a cultura informal produz efeitos afetivos nos indivíduos, na medida em que os pares são agentes da socialização de género.

Por exemplo, a negação das emoções na socialização dos rapazes dificulta que estas se mediatizem através da palavra, pelo que tendem a recorrer à força do corpo ou à imposição para resolver os conflitos (Benloch, Campos & Sánchez, 2008).

A identidade feminina continua a ser representada pela dependência emocional, pela compreensão e pelo cuidar dos outros, enquanto a identidade masculina continua a ser representada pela autossuficiência, a racionalidade, o controlo emocional, a competitividade e o domínio pela violência (Barberá, 2005; Burin & Meler, 1998; Connell, 1996), ideais que atuam como configurações normativas grupais e que afetam a subjetividade e intersubjetividade.

Estudos recentes têm deixado claro que no momento de considerar-se o ajuste psicológico (satisfação com a vida e sintomas de depressão) é necessário ter em conta os concomitantes cognitivos de otimismo e pessimismo, assim como o rol do estado de ânimo, isto é, os concomitantes afetivos (*afeto positivo* e *afeto negativo*).

A ansiedade tem sido diferenciada da depressão na população infanto-juvenil (Boyd & Gullone, 1997) apesar alguns autores argumentarem ser difícil diferenciar-se de um fator geral de sofrimento que englobe ansiedade e depressão durante estas etapas de desenvolvimento, recomendando-se a inclusão de variáveis parentais e sistémicas, mas ainda assim argumentando-se que tais pesquisas são difíceis de conduzir e que grande parte da atual pesquisa sobre testes de ansiedade está limitada a papéis de *deficit* cognitivo-atencionais (King, Ollendick & Gullone, 1991).

Ainda que com as limitações referidas, o modelo tripartido sobre a ansiedade e a depressão foi de grande mais-valia para separar a ansiedade da depressão.

O modelo que foi validado numa população de crianças e adolescentes (Chorpita, Albano & Barlow, 1996, 1998; Joiner, Catanzaro & Laurent, 1996) tem por base a existência de um componente comum à ansiedade e à depressão (o *afeto negativo*) e de componentes específicos para a ansiedade (hiper-ativação) e para a depressão (baixo afeto positivo) (Joiner, Catanzaro, Laurent, Sandín & Blalock, 1996).

Segundo Valiente, Sandín & Chorot (2002) é provável que o *afeto negativo* seja um fator mais comum aos medos, às perturbações da ansiedade e à depressão, do que um fator geral específico dos medos (Zinbarg & Barlow, 1996).

Por outro lado, as correlações nulas ou baixas (e negativas) entre o medo e o *afeto positivo* proporcionam apoio empírico para a validade divergente deste constructo e a sua diferenciação do *afeto negativo*, consistentes com a evidência da literatura sobre a natureza dos constructos de *afeto positivo* e de *afeto negativo* (Sandín, 1997; Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Quanto à dimensionalidade do estado de ânimo, Watson & Clark (1994), Watson, Clark & Tellegen (1988), argumentaram que dentro do estado de ânimo podem distinguir-se também duas dimensões claramente distinguíveis, as denominadas “*afetividade positiva*” e “*afetividade negativa*”.

O traço de afetividade positiva supõe uma predisposição para experimentar emoções positivas, refletindo uma sensação geral de bem-estar pessoal e social, sendo uma dimensão que reflete o nível de compromisso agradável com o ambiente.

Um nível elevado de afetividade positiva supõe, entusiasmo, energia, mente desperta, ao passo que um nível baixo de afetividade positiva reflete fadiga, cansaço mental e físico.

A afetividade negativa é um fator de sofrimento subjetivo e engloba uma classificação ampla de estados de ânimo negativos incluindo, medo, ansiedade, hostilidade e desgosto, além de que, a afetividade negativa indicará predisposição ampla para experimentar emoções negativas que têm influência nos processos cognitivos, no nível de autoconceito e pressupostamente na tendência para a depressão ou índices baixos de satisfação com a vida.

Por outro lado há que assinalar que estas duas dimensões, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, devem considerar-se como essencialmente independentes, pelo que uma redução do *afeto negativo* não implica necessariamente um incremento do *afeto positivo* (Avia & Sánchez, 1995).

Os conhecimentos, a experiência e em particular a afetividade, jogam assim um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos.

Os afetos expressos por outros afetam-nos tal como os nossos próprios afetos nos afetam a nós próprios e afetam os outros (Polaino-Lorente, 2006), pelo que se depreende que a educação dos filhos por parte dos pais no que toca a sentimentos é essencial, uma vez que constitui o primeiro núcleo configurador – não só teórico ou normativo, mas também prático, vivencial e experiencial – através do qual se modelará e moldará o estilo emocional de cada filho.

Um bom balanço cognitivo-emotivo constitui-se o melhor dos serviços que se pode configurar numa pessoa.

Se é bom que a afetividade esteja à flor da pele (permitindo a pessoa estar e sentir-se viva), ao mesmo tempo é conveniente que a afetividade não seja o único nem o motor principal na tomada de decisões, de forma a não existirem equívocos e sofrimentos por causa dos próprios erros pessoais, o que exige que a afetividade esteja revestida pela razão.

Se os indivíduos mergulharem na sua própria intimidade para identificarem e capturarem as causas e as motivações do que estão a experimentar, se melhorarem a sua capacidade para reconhecer e compreender os sentimentos alheios, e se exercitarem a auto crítica perante a inércia social relativa a certos estilos de comportamento, alguns dos sentimentos disfuncionais provavelmente não eclodirão no contexto familiar versus na educação ou a apresentarem-se serão experimentados de forma mais moderada e temperada.

Os êxitos, fracassos, a satisfação consigo mesmo, assim como a autoestima, são de suma importância para a experiência e o desenvolvimento da criança, determinando a sua saúde psíquica, a atitude ante si mesma e ante os demais (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

Se a criança tem autorregulação afetiva, tem capacidade para conhecer, controlar e dirigir os seus sentimentos, na execução e solução de alguma atividade ou tarefa (Covarrubias, 2002).

O controlo cognitivo dos sentimentos próprios é muito mais elevado do que a mera percepção no que respeita à capacidade de voltar a memorizá-los, evocá-los e fazê-los reaparecer uma e outra vez.

Assim, os resultados ao nível do controlo cognitivo poderão ser melhorados através de um treino cognitivo adequado de autocontrolo, ancorado no *pensamento reflexivo* que atua a um nível mais elevado que a percepção (o pensamento mais parcimonioso, potente e complexo do que a percepção).

Há que referir que o pensamento reflexivo e as cognições a que dá lugar procedem de um modo mediato, secundário e não impulsivo relativamente aos sentimentos, sendo que aqui intervém a vontade racional de um modo decisivo, isto é, a vontade aberta à inteligência, pelo que seria de grande valor, que a *afetividade* fosse treinada desde o início de vida da criança a par com o treino racional do conhecimento do mundo que a envolve.

2.3. Comportamento Pro-social

Doron & Parot (2001) definem o comportamento pro-social como o ato intencional que tem uma consequência positiva no outro.

São consideradas altruístas as condutas pro-sociais ou condutas de ajuda que não implicam qualquer benefício evidente para o próprio indivíduo, a par de que certas condutas pro-sociais também representam igualmente um benefício para o sujeito, nomeadamente um benefício moral.

O comportamento pro-social inclui "*os comportamentos que mostram a preocupação pelo bem-estar dos demais, e inclui a demonstração de empatia, de altruísmo e de comportamento de ajuda*" (Stevenson, 1997, p. 46).

Pessoas com *orientação pro-social* tendem a comportar-se de uma maneira mais cooperativa e tendem a julgar a conduta dos outros sob um ponto de vista moral o que significa que, caso o comportamento de uma determinada pessoa for cooperativo será julgado como moral e honesto, se o seu comportamento for não-cooperativo será julgado como imoral e desonesto.

Por sua vez, pessoas com *orientação pro-self* tendem a julgar a conduta dos outros sob um ponto de vista de poder, o que significa que, caso uma determinada pessoa atue de uma forma cooperativa será julgada como débil e pouco inteligente, se atuar de uma forma não-cooperativa será julgada como forte e competente.

Esta diferença na forma como os indivíduos *pro-sociais* versus *pro-self* julgam o comportamento de outras pessoas é um fenómeno denominado poder-versus-moral (por exemplo, Liebrand, Jansen, Rijken & Suhre, 1986; McClintock & Liebrand, 1988; Sattler & Kerr, 1991; Van Lange & Kuhlman, 1994).

O comportamento cooperativo pode também estar condicionado a situações específicas, tais como, a informação sobre a personalidade do outro (De Bruin & Van Lange, 1999), ou pode estar condicionado a características como, nível de compromisso interpessoal e nível de satisfação (por exemplo, Van Lange, Rusbult, Drigotas, Arriaga, Witcher & Cox, 1997; Wieselquist, Rusbult, Foster & Agnew, 1999).

Se as respostas comportamentais às diferentes situações são representadas mentalmente, então a mera ocorrência de sinais relevantes de uma determinada situação pode ativar automaticamente a representação destas respostas comportamentais (Bargh, Chen & Burrows, 1996).

Seguindo-se esta linha, as respostas comportamentais de cooperação poderão ser ativadas de forma automática através dos sinais correspondentes a uma determinada situação “x”.

De facto, os sujeitos deparam-se muitas vezes com situações cujos resultados não coincidem e o comportamento cooperativo ou não-cooperativo pode estar a ser associado automaticamente com sinais de uma determinada situação (Van Lange, 2000; Van Lange, Agnew, Harinck & Steemers, 1997; Wieselquist, Rusbult, Foster & Agnew, 1999).

A investigação tem vindo a indicar que o nível das expectativas como um ingrediente para os dilemas comportamentais pode depender da orientação social dos indivíduos.

Por exemplo, o comportamento cooperativo pode ser determinado pelas expectativas ou crenças de intenções pro-sociais bem como pelas expectativas do comportamento dos pares.

De fato os sujeitos pro-sociais parecem seguir um princípio de "*assimilação do comportamento*" (Kelley & Stahelski, 1970) com o desejo de reciprocidade, atuando de maneira cooperativa se têm a expectativa de que o outro coopere, contudo atuando de maneira egoísta se esperam que o outro sujeito não coopere.

Kuhlman & Wimberley (1976) encontraram que na realidade, os indivíduos pro-sociais esperam uma maior cooperação por parte de outros indivíduos do que os próprios indivíduos esperam de si mesmos em diversos âmbitos motivacionais.

Tem sido sugerido que as expectativas sobre a cooperação dos pares são cruciais na tomada de decisão de cooperação em situações diferenciadas (Kelley & Stahelski, 1970; Kelley & Thibaut, 1978; Kuhlman & Wimberley, 1976; Thibaut & Kelley, 1959; Van Lange & Kuhlman, 1994).

Recentemente, Smeesters, Warlop & Van Avermaet (2002), encontraram que os indivíduos pro-sociais que são muito consistentes tendem a comportar-se de forma mais cooperativa em situações-tipo claras (sem ambiguidades) do que os indivíduos pro-sociais com baixo nível de consistência, os quais por sua vez tendem a comportar-se de forma mais cooperativa em situações-tipo claras (sem ambiguidades) do que os indivíduos pro-self muito consistentes.

As condutas pro-sociais, ou seja as condutas destinadas a beneficiar outros como por exemplo, partilhar, ajudar, ou consolar (Eisenberg & Fabes, 1998) podem ser distinguidas em função do grau de iniciativa deste comportamento.

Uma distinção importante e no entanto pouco estudada, é a diferença entre o *comportamento pro-social complacente* levado a cabo como resposta a uma demanda social verbal ou não verbal ou a um pedido social específico, e, o *comportamento pro-social por iniciativa própria* realizado sem uma demanda ou solicitude (por exemplo, Eisenberg, Cameron & Tryon, 1984; Grusec, 1991).

Esta distinção é particularmente relevante para as diferenças de idade no comportamento pro-social (Eisenberg, Wolchik, Goldberg & Engel, 1992), para as motivações que estão por detrás dele (Bar-Tal, 1982) e para as condutas dos pais associados a ele (Eisenberg *et al.*, 1992; Grusec, 1991).

A distinção entre o comportamento pro-social por iniciativa própria e o comportamento pro-social complacente é importante para entender as origens e as consequências das diferenças individuais na pro-sociabilidade das crianças.

Embora a capacidade das crianças em tomar a perspectiva afetiva dos outros esteja relacionada com a sua própria pro-sociabilidade, esta relação depende de outros fatores tais como, a capacidade de regular a sua própria agonia no sofrimento dos demais (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991).

O comportamento pro-social complacente pode ser motivado por sinais sociais tais como, pedidos diretos de ajuda ou exigências dos pais que sejam mais claras.

Apesar da conduta pro-social por iniciativa própria requerer a capacidade de adotar a perspectiva da outra pessoa com a finalidade de entender as suas necessidades, levar a cabo o comportamento pro-social não requer acomodar estas capacidades cognitivas, podendo ser motivado apenas pela necessidade de obter aprovação e de evitar o castigo (Bar-Tal, 1982).

Por outro lado, é necessário um nível mínimo de capacidade cognitiva para poder assumir-se a perspectiva afetiva do outro, de forma a ser possível detetar-se a necessidade de uma conduta pro-social no caso de auto-iniciação.

Em suma, a capacidade de tomar-se a perspectiva afetiva do outro terá maior propensão para ser relevante para a auto-iniciação do comportamento pro-social comparativamente com o comportamento pro-social complacente.

Os comportamentos antissocial e agressivo entre crianças e jovens têm sido reconhecidos como um problema de saúde nacional.

Frequentemente, problemas sérios relacionados com a agressividade são evidentes na idade pré-escolar (Campbell, 1994; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985) sendo em geral relativamente estáveis no tempo (Egeland, Kalkoske, Gottesman & Erickson, 1990; Fischer Rolf, Hasazi & Cummings, 1984; Rose, Rose & Feldman, 1989).

Níveis baixos de comportamento pro-social parecem estar associados a problemas de conduta externalizada na primeira e segunda infância (Eron & Huesmann, 1984; Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher & Bridges, 2000; Hay & Pawlby, 2003; Hughes, White, Sharpen & Dunn, 2000).

Em contraste, estudos transversais e longitudinais têm demonstrado que as crianças excessivamente preocupadas com o bem-estar dos demais, muito cooperativas e muito agradáveis, têm níveis elevados de sintomas emocionais (Bohlin, Bengtsgard & Andersson, 2000; Gjerde & Bloque, 1991; Hay & Pawlby, 2003).

Estes últimos resultados sugerem que as crianças que têm níveis elevados de comportamento pro-social têm um maior risco de vir a ter problemas ao nível da sintomatologia emocional.

Talvez as crianças muito pro-sociais tenham uma empatia de excitação, a qual por sua vez aumentará auto-sentimentos de depressão e de ansiedade (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan & Slattery, 2000).

Investigações prévias indicam que as crianças que são altamente cooperativas (Hay & Pawlby, 2003) ou que mostram uma simpatia excessiva (Bohlin, Bengtsgard & Andersson, 2000) estão em risco de desenvolver sintomas depressivos.

Estas crianças podem igualmente estar muito atentas às necessidades dos demais e deixar de lado os seus próprios sentimentos e necessidades.

Por outro lado, podem ser crianças com perturbações emocionais, porém muito pro-sociais, muito amigas, muito cooperativas e que não colocam limites aos demais, o que aumenta o risco de maltrato ou de vitimização por parte dos pares (Perren & Alsaker, 2006), o que por sua vez pode aumentar os sintomas.

Em psiquiatria infantil tem ocorrido um interesse crescente no desenvolvimento de enfoques baseados nas forças, o que indica que a potenciação das fortalezas das crianças (assim como a redução de sintomas) pode ser vista como consequente prestação de serviços desejados (Lyons, Uziel-Miller, Reyes & Sokol, 2001).

Embora num sentido lato o comportamento pro-social tenha uma avaliação positiva (expressar comportamentos que beneficiam outros), este comportamento não parece ser positivo para todas as crianças como já foi acima referido.

Se por um lado, para crianças com problemas de comportamento aumentar a conduta pro-social possa ser um objetivo de tratamento, por outro lado, no caso de crianças com sintomas emocionais será provavelmente mais importante fortalecer-se a autoconsciência das suas próprias necessidades e dos seus sentimentos.

Apesar do comportamento pro-social ser apenas uma subcategoria específica das competências sociais em geral, a sua inclusão na avaliação psiquiátrica pode ser um primeiro passo em frente na integração de capacidade e de psicopatologia, rumo a uma visão global compreensiva da adaptação ao longo do desenvolvimento (Masten & Curtis, 2000).

A capacidade para tomar o ponto de vista afetivo do outro aumenta consideravelmente com a idade (Hughes & Dunn, 1998; Widen & Russell, 2008) assim como o comportamento pro-social (Eisenberg & Fabes, 1998).

Em linha com estes resultados, Hoffman (1982) propôs que o aumento das competências sociais-cognitivas nas crianças proporciona uma base para o desenvolvimento da pro-sociabilidade com a idade.

Tem vindo a ser sugerido que a capacidade de tomar a perspectiva do outro é uma pré-condição necessária, contudo insuficiente, para se levar a cabo a auto-iniciação do comportamento pro-social (Bar-Tal, 1982).

Por exemplo, duas vias distintas de desenvolvimento são evidentes. Em algumas crianças o comportamento de luta diminui com a idade enquanto noutras crianças este comportamento vai subindo para outros patamares de comportamento agressivo e violento (Loeber & Farrington, 1998).

Apesar de o desenvolvimento do comportamento agressivo nas crianças ser levado a cabo de uma forma mais ordenada do que aleatória (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998) os mecanismos responsáveis por modelos diferenciados dentro e entre as pessoas ainda não estão plenamente compreendidos (Loeber, Keenan & Zhang, 1997).

Têm sido propostos vários modelos para com o objetivo de explicar o desenvolvimento da agressão e das respectivas diferenças individuais na sua expressão, em particular diferenças, cognitivas, psicobiológicas, de personalidade, e de processos sociais (Baumerind, 1973; McCord, 1996; Pepler & Rubin, 1991).

Tem sido examinada a influência de fatores específicos sobre o comportamento antissocial na socialização das crianças, como por exemplo, os estilos dos pais (Snyder & Patterson, 1995), a exposição à violência (Jonson-Reid, 1998), e a desvantagem económica (Farrington, 1991; Patterson, Kupersmidt & Vaden, 1990).

A investigação genética do comportamento tem evidenciado que os mecanismos genéticos e ambientais responsáveis pelo comportamento pro-social, serão diferentes dos mecanismos genéticos e ambientais responsáveis pelos problemas de comportamento indiferenciados (Stevenson, 1997) pelo que, problemas de conduta e comportamentos pro-sociais deverão ser medidos e deverão funcionar de forma separada em investigação centrada no comportamento das crianças (Huesmann & Eron, 1984).

Ainda assim poderão ocorrer pequenas correlações entre a conduta pro-social e os problemas de conduta, como por exemplo, a agressão (Huesmann & Eron, 1984).

Investigação sobre as interações entre pais e filhos tem demonstrado que as dinâmicas da interação social entre as crianças e os seus pais influem na aparição de padrões de comportamento agressivo (Snyder & Patterson, 1995).

Se por um lado a promoção do comportamento pro-social pode ter um impacto no aumento das perceções positivas dos pais, por outro lado poderá ter um efeito positivo indireto na experiência de *stress* dos pais mais à frente (Hastings & Taunt, 2002).

A falta de comportamento pro-social nas crianças também tem sido assinalado como um preditor independente de nível superior de *stress* materno, mães de crianças com deficiência intelectual em situação de risco de *stress*, podem ser aquelas cujos filhos mostram níveis elevados de problemas de conduta e também de falta de comportamento pro-social (Beck, Hastings & Daley, 2004).

Há um consenso geral de que as relações das crianças com os seus pais, irmãos, pares e professores, são as ecologias sociais básicas em que o comportamento antissocial e agressivo se expressa, pratica-se, aprende-se, acelera-se ou suprime-se (Dishion, French & Patterson, 1995; Kontos & Keyes, 1999).

Estima-se que mais de 80% da conduta coerciva produz resultados desagradáveis por parte dos pares (Patterson, Littman & Bricker, 1967), por outro lado, as crianças que proporcionam um reforço para a agressão tornam-se vítimas do aumento da agressão (Olweus, 1979).

Um exame preliminar às interações entre professores-crianças, crianças-colegas, e à agressão com início precoce entre crianças em idade pré-escolar, sugeriu que a qualidade da interação entre professor-criança ou crianças-colegas pode estar relacionada em parte com a auto-percepção das crianças estudantes, com as percepções dos pares (Colwell & Lindsey, 2003), e com a expressão emocional nos conflitos (Miller & Olson, 2000).

Há uma tradição de investigar-se o desenvolvimento do comportamento pro-social (Eisenberg & Fabes, 1998), contudo o papel da conduta pro-social (comportamento dirigido a beneficiar os demais) no desenvolvimento da psicopatologia tem recebido uma atenção escassa.

Conforme já referido, tem vindo a ser paulatinamente sugerido que ambos os níveis (elevado e baixo) de comportamento pro-social, podem colocar as crianças em situação de risco para desenvolver doenças do foro psicopatológico (Eisenberg & Fabes, 1998; Hay, 1994), pelo que se deve ter em conta nas avaliações, a conduta pro-social versus sintomas emocionais, incluindo depressão, ansiedade e autoestima.

2.4. Psicologia Positiva

O conceito de psicologia positiva foi criado por Seligman & Csikszentmihalyi (2000) com a intenção de corrigir o enfoque da Psicologia e muitas outras ciências sociais que durante décadas se centraram principalmente nos problemas.

Seligman (2003) assinalou que desde a II Guerra Mundial a Psicologia havia-se centrado preferencialmente nos problemas humanos e em como resolvê-los.

Segundo o autor, a Psicologia vinha até então a centrar-se sobretudo no patológico, e em contexto de consultório esperava-se tratar pessoas doentes sem que nada se fizesse em prol da prevenção e da promoção da saúde, quando supostamente era por excelência uma ciência para a saúde e não para a doença.

Um enfoque exclusivo nos distúrbios psicológicos conduziu a uma visão incompleta da condição humana (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Vásquez, 2006).

É inegável que os problemas humanos requerem uma atenção cuidadosa mas averiguar o que saiu mal para prevenir ou para corrigir não é suficiente, a *psicologia positiva* veio então complementar e ampliar a *psicologia “tradicional”* (Seligman, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O objetivo básico esboçado na psicologia positiva é o de catalisar a mudança de uma preocupação exclusivamente centrada em reparar as piores coisas da vida humana, para a construção de uma melhor qualidade de vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 1991, 2000a, 2000b; Vázquez, 2006).

A psicologia positiva não nega as dificuldades que as pessoas podem experimentar apesar de a sua intenção ser direcionada para estudos científicos do que vai bem na vida.

Conforme Seligman (2003) os melhores terapeutas não curam apenas os danos, mas ajudam a pessoa a identificar e a desenvolver as suas forças e virtudes, pelo que o terapeuta deve portanto também intervir acima da linha “zero”, isto é, deve trabalhar igualmente com pessoas que gozem de uma ótima saúde psicológica com o objetivo de prevenir doenças do foro psicológico, o gozar de boa saúde não significa que o ser humano esteja isento de ficar doente.

A qualidade de vida é muito importante pois se um indivíduo tiver um estilo de vida saudável, estará a potencializar as probabilidades de ser saudável física e psicologicamente.

A saúde está profundamente influenciada pela conduta, por pensamentos e por relações sociais, sendo que a conduta tem um efeito elevado na saúde (Matarazzo, Weiss, Herd, Miller & Weiss, 1984).

Muitos dos temas de interesse da psicologia positiva como por exemplo, a felicidade, o talento e o carácter, foram estudados ao longo do tempo por psicólogos, pelo que a psicologia positiva “*é um vinho velho em odres novos*” (Peterson, 2006).

Profissionais no campo do desenvolvimento infantil têm vindo a defender um enfoque positivo no desenvolvimento juvenil (Damon, 2004), tratando-se de compreender, educar e estimular, desde a infância, atividades produtivas.

Damon (2004) defende que o desenvolvimento juvenil positivo representa a exploração da mudança na teoria psicológica e na investigação, com consequências observáveis numa variedade de campos, como a educação e a política social.

Toma-se por base uma abordagem de *forças* para um desenvolvimento juvenil positivo, definindo-se e compreendendo-se como as crianças influenciam e são influenciadas pelos seus contextos ao longo do tempo, e pressupondo-se que a comunidade central funcionará como uma incubadora para o desenvolvimento positivo, num ambiente multifacetado em que os jovens possam exercitar cenários que auto informem e configurem, lugares, pessoas e políticas, que possam afetar os seus rumos em desenvolvimento (Damon, 2004).

Finalmente, nos seus esforços para identificar as atitudes positivas e as competências que potencializam trajetórias de desenvolvimento saudáveis, o campo do desenvolvimento juvenil positivo não receia identificar os valores, as perspectivas morais, e as visões do mundo religiosas e espirituais, como recursos de desenvolvimento construtivos, mesmo quando fazê-lo significa encarar as tradições seculares predominantes das nossas ciências sociais (Damon, 2004).

Por exemplo, investigações sobre as *forças da natureza humana* e a *satisfação com a vida* (Park & Peterson, 2006a, 2006b; Park, Peterson & Seligman, 2004) têm obtido resultados que evidenciam que certas *forças*, como, a *esperança*, o *amor* e o *entusiasmo*, estão fortemente correlacionadas com a *satisfação ao longo da vida*, assim como, outras *forças*, como por exemplo, a *gratidão* e a *curiosidade*, mostram uma trajetória de desenvolvimento.

Seligman (2003) levantou como hipótese que para uma pessoa ter uma felicidade duradoura versus melhorar a sua qualidade de vida, tem que ter emoções e atitudes positivas dirigidas ao passado, presente e futuro.

No campo das *emoções dirigidas ao passado* encontram-se a gratidão, a resignação, a serenidade, a satisfação, o perdão, emoções estas que impulsionam nos seres humanos sentimentos de felicidade e de bem-estar com o que viveram.

Por exemplo, o *perdão* muda a percepção do que ocorreu no passado tendo em conta de que o que foi errado foi o comportamento e não a pessoa que teve esse mesmo comportamento, não obstante os seres humanos cometerem erros e muitas vezes esses erros afetarem diretamente as pessoas.

Assim, o perdão é uma atitude dirigida ao passado que garante uma paz interior e que promove a saúde física e psicológica.

No campo das *emoções dirigidas ao presente*, encontram-se a alegria e o amor, que têm um benefício muito grande para a saúde.

No campo das *emoções dirigidas ao futuro*, encontram-se a confiança, a segurança, a esperança e o otimismo, emoções que permitem visionar o futuro de forma positiva.

Percebe-se portanto que, ainda que as pessoas tenham dificuldades na vida, existem recursos que as ajudam a suplantá-las.

Por exemplo, a resiliência é o conceito por excelência que define a capacidade das pessoas para suportarem situações difíceis e ainda saírem mais fortalecidas.

A espiritualidade e a religião são também apontadas como recursos.

Por exemplo, tem havido uma colaboração entre o psicólogo Richard Davison e os monges budistas como Matthieu Ricard para procurar compreender-se a natureza da compaixão (Davidson & Harrington, 2001).

Ellis (1999) argumentou uma série de vantagens nos credos e crenças religiosas, como por exemplo o caso de regras morais que favorecem o bem-estar individual e social, a crença na ajuda de Deus para superar os problemas, entre outros, poderá conduzir a condutas menos ansiosas e deprimidas do que se não se contar com esta ajuda, assistir a ritos religiosos concede um certo grau de relaxamento às pessoas pois distraem-se das dificuldades que têm.

O bom humor também é um recurso para se enfrentarem os problemas, pressupondo-se que, não só faz com que o autor do humor sintam-se melhor, como também os que estão ao seu redor.

Ao nível grupal, a psicologia positiva centra-se em virtudes cívicas como a responsabilidade, o altruísmo, a moderação, a tolerância, a ética, *etc.*, que poderão influir na construção de uma sociedade melhor (Gillham & Seligman, 1999; Park, Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) como uma atuação preventiva que promulga a existência de fortalezas humanas que atuam como amortecedores contra a doença mental: a coragem, o otimismo, a esperança, a capacidade de insight, entre outros.

A psicologia positiva (da saúde) tem a sua ênfase em atitudes e emoções positivas, no potenciar fortalezas e fomentar comportamentos que garantam uma boa qualidade de vida com o foco na prevenção e na promoção de comportamentos, emoções e pensamentos positivos.

Segundo Seligman, Schulman, DeRubeis & Hollon (1999), grande parte da tarefa deste século será a de prevenção partindo-se da criação de uma ciência das fortalezas humanas, cuja missão será entender e aprender como potenciar estas virtudes nos jovens.

Vários estudos têm vindo a demonstrar que os agentes que influem num estilo de vida otimista oferecem maior segurança aos indivíduos (Seligman & Schulman, 1986).

Por exemplo, os colegas da escola percebidos como mais felizes tendem a estabelecer relações sociais de qualidade elevada (Diener & Seligman, 2002).

Por outro lado, a solidão tem surgido correlacionada negativamente com a felicidade especialmente em idosos (Lee & Ishii-Kuntz, 1987) e correlacionada positivamente com a depressão (Peplau & Perlman, 1982; Seligman, 1991, 2000a).

Vários autores (Jahoda, 1958; Taylor & Brown, 1988) descreveram as experiências afetivas positivas como um componente importante da saúde mental.

Nos estudos de Diener & Seligman (2002), verificou-se que o grupo de pessoas mais feliz tinha poucos sintomas psicopatológicos (depressão, hipocondria ou esquizofrenia).

O absentismo dos *afetos positivos* tem sido discutido como característica distintiva da depressão (Watson & Clark, 1995), pelo que se percebe que indivíduos com traços elevados de *afetos positivos* serão menos propensos a sofrer desta condição debilitante (Lyubomirsky, Kasri, Zehm & Dickerhoof, 2005) assim como de fobia social ou de ansiedade (Kashdan & Roberts, 2004).

Descobertas paralelas têm sido observadas quando um constructo intimamente relacionado com a felicidade (otimismo) é examinado. Uma disposição otimista tem surgido relacionada com níveis elevados de vitalidade e de saúde mental auto-percebida (Achat, Kawachi, Spiro, DeMolles & Sparrow, 2000) e níveis baixos de depressão (Chang & Farrehi, 2001).

Seligman (1991) referia-se ao otimismo como um estilo de atribuição, Carver & Scheier (2001) como uma expectativa geral positiva, Antonovsky (1993) como censo de coerência, Snyder (2000) como de esperança, Maddi & Kobasa (1991) como de resistência, sendo que todos os autores referiam-se a traços gerais correlacionados com a felicidade e promotores de sentimentos positivos durante circunstâncias difíceis ligados a resultados de saúde importantes (Maruta, Colligan, Malinchoc & Offord, 2000; Peterson, Seligman, Yurko, Martin & Friedman, 1998; Snyder, 2000).

Aqueles constructos de personalidade que se baseiam num rol de cognições positivas têm sido utilizados com frequência como preditores de sintomas físicos versus bem-estar subjetivo (Adler & Matthews, 1994; Peterson & Seligman, 1984; Scheier & Carver, 1985).

Um dos modelos de personalidade utilizado como mais importante e que inclui medidas de cognições positivas é o modelo de otimismo disposicional (Carver & Scheier, 1981).

Os autores consideram que os otimistas serão pessoas com expectativas de resultados favoráveis, enquanto os pessimistas serão pessoas com expectativas de resultados desfavoráveis.

A investigação tem demonstrado que sujeitos otimistas são mais atentos e recordam mais informação de saúde potencialmente ameaçadora durante um processo de tratamento do que os pessimistas (Aspinwall, 1998; Seligman, 2000a) e que utilizam o humor e as reformulações positivas em lugar da negação quando estão a fazer frente a eventos altamente *stressantes* (Carver, Pozo, Harris, Noriega, Scheier, Robinson, *et al.*, 1993).

Um constructo similar – a esperança – foi relacionado com estratégias de *coping* adaptativas para fazer face a doença cancerígena (Irving, Snyder & Crowson, 1998), o que significa que se os profissionais se centrarem exclusivamente nos problemas de ansiedade, de depressão, do abuso de drogas e similares, corre-se o risco de perder-se de vista o panorama completo.

Por outro lado, as crianças sem problemas não estão completamente preparadas para fazer face a acontecimentos da vida, sendo ainda assim importante, reduzir ou eliminar problemas entre crianças e adolescentes com o fim de ajudá-las a prosperar e a construir conexões positivas com o resto do mundo.

Os pais querem que os seus filhos estejam seguros, saudáveis, felizes, que tenham valores morais, que participem plenamente na vida e que contribuam de uma forma produtiva nas comunidades em que vivem (Noddings, 2003), objetivos aplicáveis a todas as sociedades viáveis.

Todos os profissionais da psicologia positiva que sejam responsáveis, reconhecerão que algumas crianças têm problemas, sendo que esses problemas coexistem com os ativos e com as fortalezas dessas mesmas crianças.

Tendo em conta que nenhuma criança tem de tudo, também é certo que nenhuma criança carece de tudo, pelo que uma das melhores maneiras de resolver os problemas de cada criança poderá passar pelo ajudá-la a identificar o que faz bem e a utilizar esse poder para fazer face ao que não faz bem.

Por outro lado, quando um problema não tiver solução o enfoque será direcionado para o fato de que existirão ainda caminhos para uma vida boa. Por exemplo, Abraham Lincoln foi um dos maiores presidentes dos Estados Unidos, e ainda assim, uma pessoa deprimida ao longo da sua vida adulta, que tinha contudo, outros pontos fortes como, o humor, a fé e a perseverança.

O enfoque do desenvolvimento positivo dos jovens reconhece que a adversidade e os desafios do desenvolvimento podem afetar as crianças, contudo não se concebe o processo de desenvolvimento como um esforço para superar as deficiências e os riscos. Em seu lugar, o desenvolvimento começa com a visão de uma criança ansiosa por explorar o mundo, adquirir capacidades e fazer contribuições importantes.

O enfoque da evolução positiva dos jovens é o de entender, educar e compromete-los em atividades produtivas, em lugar de corrigir, curar, ou tratar tendências desadaptativas ou as chamadas incapacidades.

As crianças podem sobrepor-se à adversidade e prosperar tendo em conta que muitas são por natureza, resistentes e não sensíveis (Werner, 1982).

A resiliência é associada à persistência, à resistência, à direção para objetivos, à direção para o êxito, à motivação para a realização, às aspirações educativas, à crença no futuro, ao sentido de antecipação, ao sentido de propósito e ao sentido de coerência (Benard, 1991).

A resiliência não é totalmente inata nem totalmente adquirida, sendo composta por uma parte aprendida, pelo que a introdução de programas de prevenção que fortaleçam uma atitude resiliente e que tenham em conta redes sociais, autoestima, altruísmo, participação comunitária, entre outros, seria uma mais-valia na promoção de um desenvolvimento juvenil positivo.

Mais, a capacidade de recuperação não funciona no vazio, poucas ou nenhuma crianças são imunes à adversidade, e sem um adequado apoio social e ambiental, as crianças são propensas a sucumbir aos problemas, sendo importante uma combinação da resistência individual e de fatores de proteção integrados em instituições sociais.

Os ativos que protegem os jovens contra os problemas e que lhes permitem fazer as coisas da maneira correta, incluem não só as características psicológicas individuais tais como, talentos, fortalezas de carácter e interesses construtivos, mas também as características do seu ambiente social como, o apoio familiar, a participação dos pais na educação, modelos de comportamentos adultos fora da família, expectativas elevadas nas suas comunidades e a disponibilidade para atividades criativas (Benson, 1997).

A tradição do desenvolvimento positivo dos jovens conduz a uma perspectiva ampla das qualidades que devem ser promovidas (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004) e a psicologia positiva pode ajudar a articular essas qualidades, oferecendo formas de as medir e cultivar (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

O conceito de si mesmo e o conceito de autoestima que os sujeitos possuem influem de uma forma decisiva na forma como se veem os sucessos, os objetos, e as demais pessoas do seu ambiente (Corkille, 1996; Machargo, 1997; Villa & Auzmendi, 1999).

Colegas estudantes percebidos como mais felizes, aparecem com altibaixos no seu estado de ânimo, contudo situam-se numa zona positiva na maior parte do tempo, os resultados mostraram que também descem a estados negativos e experimentam emoções desagradáveis, indicando que mesmo o sujeito mais feliz não está preso num estado de ânimo positivo independentemente das circunstâncias (Diener & Seligman, 2002).

A revisão da literatura assinala que o interesse pelo constructo de otimismo não se deve tanto a preocupações teóricas, mas ao fato deste constructo permitir prever variáveis de grande importância no campo da psicologia clínica como, sintomas depressivos ou satisfação com a vida (Seligman, 2000b, 2000b).

De acordo com Chang (2002), no modelo cognitivo de Beck (1967) certos tipos de cognições estão associados a uma série de perturbações psicológicas como a depressão ou pelo contrário estão associados à satisfação na vida.

Consistentes com este ponto de vista, estudos distintos têm encontrado associações consistentes entre esquemas negativos e desajuste psicológico (Alford & Beck, 1997; Barlow, 1988).

Esquemas negativos ou estilo exploratório pessimista e desajuste psicológico são mediatizados por expectativas de resultados negativos (Hull & Mendolia, 1991).

Nas últimas décadas, investigadores diferenciados têm-se interessado pelo estudo das influências de variáveis cognitivas no ajuste psicológico (Chang, Sanna & Yang, 2003).

Como variáveis cognitivas, têm-se utilizado o otimismo e o pessimismo, definido por Scheier & Carver (1985) como expectativas generalizadas de resultados positivos ou negativos, respetivamente.

Geralmente tem-se considerado que estas duas variáveis representam preditores importantes do ajuste psicológico.

Especialmente, estes investigadores assinalam que o otimismo estará associado fundamentalmente a expectativas de resultados positivos e que por sua vez o pessimismo estará associado a expectativas de resultados negativos (Scheier & Carver, 1985).

Segundo um estudo levado a cabo por Chang, Maydeu-Olivares & D'Zurina (1997), o otimismo estará associado com a satisfação com a vida e o pessimismo associado numa medida maior com sintomas depressivos.

Neste sentido, Scheier & Carver (1985) consideram que o otimismo e o pessimismo, definidos como expectativas de resultados positivos ou negativos, respetivamente, representam determinantes próximos importantes do ajuste psicológico e por conseguinte, as expectativas de resultados medidas pelo LOT-R, comprovaram que estariam associadas significativamente com medidas de perturbação psicológica em população não clínica (Scheier & Carver, 1985).

Se considerarmos o modelo de mediação, é importante assinalar que a influência das variáveis cognitivas de otimismo e pessimismo sobre o ajuste psicológico, assinala que este não está mediado total e unicamente pelo componente cognitivo, mas que se deverá acomodar aos componentes afetivos (Scheier & Carver, 1985).

No estudo de Librán & Piera (2008), as correlações obtidas entre a satisfação com a vida, o otimismo e o *afeto positivo*, foram maiores que as obtidas entre a satisfação com a vida, o pessimismo e o *afeto negativo*, comprovando-se ainda que a correlação entre os dois tipos de afetividade, *positiva e negativa*, não apresentaram nenhum tipo de correlação, indicando de forma clara que são duas variáveis independentes.

Os resultados indicaram também que a união entre o pessimismo, a satisfação com a vida, o otimismo e os sintomas depressivos foi mediada pela *afetividade* e que em populações não clínicas, os componentes afetivos têm maior capacidade preditiva que os componentes cognitivos (otimismo e pessimismo) tanto sobre a satisfação na vida como sobre sintomas de depressão.

Construções relacionadas com *afetos positivos* e disposições otimistas, foram preditores de agentes seguradores de sucesso na vida (Seligman & Schulman, 1986), o que vem reforçar a validade das emoções positivas para uma vida de sucesso profissional, social, familiar e pessoal.

Desta forma, mais uma vez os componentes afetivos são referidos na literatura como precursores mais fortes do que componentes cognitivos na expressão de sintomatologia psicopatológica versus expressão de condutas associadas.

2.5. Emoções

Todas as nossas emoções são essencialmente, impulsos para agir versus atuar, para fazer face à vida que a evolução nos inculcou.

A raiz da palavra emoção é "*motere*", do verbo latino "*mover*" mais o prefixo "e -", resultando em "*mover para*", sugerindo que a tendência para agir versus atuar está implícita em todas as emoções (Goleman, 2009).

Em termos de conceção biológica do circuito neuronal de emoções (básico), aquilo com que cada ser humano nasce é o que resultou melhor para as últimas 50 000 gerações humanas, não o que resultou melhor para as últimas 500 e certamente também não para as últimas 5 gerações (Goleman, 2009).

Assim, a avaliação de cada encontro pessoal e as respostas que se dão a cada um destes eventos, não estão determinadas unicamente pelos juízos racionais ou pela história pessoal, mas também pelo nosso passado ancestral (Goleman, 2009).

Segundo Goleman (2009) os centros ancestrais da emoção (envolvendo o topo do tronco cerebral) evoluíram a partir do lóbulo olfativo.

Inicialmente, uma camada de células neuronais do centro olfativo (constituído por pouco mais do que finas camadas de neurónios com a missão de analisar cheiros) recebia a informação e classificava os odores em categorias relevantes (comestível ou tóxico, sexualmente disponível, inimigo ou uma refeição) e uma segunda camada enviava mensagens reflexivas através do sistema nervoso informando o corpo do que fazer (morder, cuspir, aproximar, fugir, caçar).

Evolutivamente, com o surgimento dos mamíferos, novas camadas-chave do cérebro emocional apareceram circundando e limitando o tronco cerebral formando um “limbus” (orla) cujo nome foi denominado de sistema límbico (Goleman, 2009).

Durante o processo evolutivo, o hipocampo e a amígdala, duas estruturas límbicas, originaram o córtex e mais tarde o neocórtex. Atualmente serão estas duas estruturas que fazem a maior parte do trabalho de aprendizagem e de memorização do cérebro (Goleman, 2009).

O sistema límbico (novo território neuronal) veio acrescentar as emoções propriamente ditas ao repertório do cérebro (Joseph, 1993; MacLean, 1990) o que contribuiu para refinar as duas ferramentas de aprendizagem muito poderosas: a aprendizagem e a memória.

A amígdala funciona como o armazém da memória emocional, permitindo a capacidade de reconhecer sensações e de experimentar sentimentos, e sem ela a emoção fica embotada ou desaparece (Ekman & Davidson, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d), em suma a vida fica despojada de significados pessoais.

Quanto maior o número de ligações neuronais no neocórtex, mais vasto e complexo é o repertório de respostas possíveis, como a capacidade de ter sentimentos a respeito dos nossos sentimentos.

Por exemplo, macacos que têm uma densidade elevada de recetores de serotonina no circuito amígdala-córtex pré-frontal são socialmente bem sintonizados, ao passo que os que apresentam concentrações baixas destes recetores são hostis e agressivos (Damásio, 2005a, 2005b).

As novas camadas de células neuronais que foram há cerca de 100 milhões de anos acrescentadas por cima das duas camadas gémeas do córtex (as regiões que planeiam, compreendem o que é sentido, coordenam os movimentos), formaram então o neocórtex (a “sede” do pensamento) que contém os centros que integram e compreendem aquilo que os sentidos captam, uma grande vantagem intelectual que trouxe consigo tudo o que é distintamente humano (Goleman, 2009).

O neocórtex humano tornou-se então o maior de todas as espécies, sendo responsável por acrescentar um sentimento àquilo que pensamos a respeito dele, permitindo ter sentimentos a respeito de, ideias, arte, símbolos, imaginações (Goleman, 2009).

As estruturas neuronais límbicas permitem gerar sentimentos de prazer-desprazer, permitem a existência de ligação mãe-filho (o que por conseguinte permite o desenvolvimento humano assente num compromisso de longo prazo).

Ao longo dos últimos trinta anos, os investigadores das emoções, identificaram emoções básicas como, felicidade, tristeza, raiva, medo, desgosto (Ekman & Friesen, 1969).

Nos últimos anos, estas emoções básicas têm sido associadas a padrões de resposta do sistema nervoso autónomo (Ekman, Levenson & Friesen, 1983; Levenson, Carstensen, Friesen & Ekman, 1991; Levenson, Ekman & Friesen, 1990; Levenson, Ekman, Heider & Friesen, 1992).

As características funcionais dos padrões associativos das emoções e a ativação do sistema nervoso autónomo (Levenson, 2003) sugerem potencial para haver um padrão de vida longo da excitação emocional que afeta a saúde e a longevidade, sendo que numerosos estudos têm mostrado que estes complexos estados emocionais (como por exemplo, a ansiedade) produzem elementos dos padrões do sistema nervoso autónomo associados a emoções negativas específicas (Lazarus, 1991).

Este pequeno incurso pela nossa história ancestral demonstrou o quão são essenciais os sentimentos para o pensamento, assim como o pensamento é essencial para os sentimentos.

Quanto mais intenso for o sentimento mais domina a mente emocional e mais ineficaz é a mente racional (Goleman, 2009).

Cada uma das emoções prepara portanto o corpo para um tipo de resposta muito diferente.

Por exemplo, com a *ira*, o sangue vai para as mãos tornando mais fácil pegar numa arma versus bater num inimigo, o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas (como a adrenalina) gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma ação vigorosa (Goleman, 2009).

Com o *medo*, o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos como as pernas, facilitando a fuga, a face empalidece devido à perda de fluxo sanguíneo (o que também provoca a sensação de “frio”) e simultaneamente o corpo imobiliza-se (nem que seja por um brevíssimo instante), talvez para o sujeito ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reação. Assim, circuitos dos centros emocionais desencadeiam um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a ação e a atenção fixa-se na ameaça presente para melhor avaliar que resposta dar-lhe (Goleman, 2009).

Com o *bem-estar*, há uma atividade acrescida de um centro cerebral que inibe os sentimentos negativos e favorece um aumento da energia disponível assim como um acalmar daqueles sentimentos que geram pensamentos de preocupação, não havendo contudo qualquer alteração fisiológica, a não ser uma calma que faz o corpo recuperar mais rapidamente da excitação biológica

provocada pelas emoções perturbadoras. Esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral assim como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos (Goleman, 2009).

O amor, os sentimentos de ternura, e a satisfação sexual, provocam uma excitação parassimpática (o oposto da mobilização para “luta-ou-fuga” compartilhada pelo medo e pela ira). O padrão parassimpático, também chamado de *resposta de relaxamento*, produz um conjunto de reações ao nível de todo o corpo que geram um estado geral de calma e de contentamento facilitando a cooperação (Goleman, 2009).

A tristeza ajuda-nos a adaptarmo-nos a uma perda significativa, como a morte de alguém querido ou um grande desapontamento, acarretando uma quebra da energia e de entusiasmo pelas atividades da vida do dia-a-dia, sobretudo, diversões e prazeres, sendo que à medida que se acentua e se aproxima da depressão, abranda o metabolismo do corpo. Este recuo introspetivo cria a oportunidade de chorar-se uma perda ou uma esperança frustrada, avaliar as suas consequências para a vida da pessoa, e quando a energia regressa, planear novos começos. Pensa-se que esta perda de energia contribuía para manter nas proximidades dos lugares onde viviam, os seres humanos primitivos que estavam entristecidos e vulneráveis, aumentando a sua segurança (Goleman, 2009).

O arquear das sobrancelhas provocado pela *surpresa* permite o alargamento do campo visual e a entrada de mais luz na retina, o que oferece mais informação sobre o acontecimento inesperado, tornando mais fácil de perceber-se exatamente o que se está a passar e elaborar-se o melhor plano de ação (Goleman, 2009).

A expressão de *repulsa* é igual em qualquer parte do mundo, emitindo uma mensagem idêntica: algo está a ofender o paladar ou o olfato da pessoa (ou mesmo metaforicamente) sendo a expressão facial da repulsa – o lábio superior repuxado para os lados e o nariz levemente franzido – uma tentativa primordial, conforme Darwin observou, de tapar as narinas contra um odor ofensivo ou cuspir um alimento venenoso (Goleman, 2009).

Em suma, as nossas emoções guiam-nos para enfrentarmos situações versus tarefas demasiado importantes para deixar somente à responsabilidade do intelecto (perigo, uma grande dor, persistir em seguir um objetivo apesar de todas as frustrações, unir-se a um companheiro/companheira, fundar uma família).

Cada emoção representa como se viu acima, uma predisposição diferente para a ação, sendo que cada uma das emoções aponta numa direção que já funcionou bem em outras ocasiões face ao mesmo tipo de problema (Ekman, 1992).

A normalidade deverá residir no equilíbrio entre o cérebro racional e o cérebro emocional, donde a emoção se alimenta e ao mesmo tempo dá informação às operações da mente racional, a mente racional refina-a e às vezes veta as contribuições da emoção (Goleman, 2009).

Assim, as emoções constituem uma fonte útil de informação sobre a maneira como se estabelece a relação entre a pessoa e o seu meio ambiente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995).

Há no entanto ainda a sublinhar que a nossa história emocional ancestral e respetiva evolução são mais complexas do que parecem numa primeira análise.

Veja-se por exemplo a emoção básica *ira*: se no passado uma capacidade para a ira instantânea poderia significar uma vantagem adaptativa crucial para a sobrevivência, a facilidade com que na atualidade jovens com apenas 13 anos de idade têm acesso a armas automáticas, tem vindo paulatinamente a transformar a ira numa reação trágica, a menos adaptativa de todas as emoções atuais (Goleman, 2009).

Em suma, tem vindo a ganhar uma atenção considerável nos últimos 20 anos, quais os efeitos das relações sociais na conduta individual e o seu desenvolvimento (Baumeister & Leary, 1995; Juvonen & Wentzel, 1996; Reis, Collins, & Berscheid, 2000).

Estes efeitos tornam-se particularmente importantes em contextos de salas de aula e em escolas, onde os investigadores têm cada vez mais reconhecido que o sucesso académico pode ser afetado por questões de ordem social (Juvonen, 2006; Juvonen & Wentzel, 1996; Urdan & Maehr, 1995).

É durante a adolescência que se consolidam por excelência as capacidades principais do desenvolvimento emocional: a compreensão das emoções, a regulação emocional e a empatia (Ortiz, 2001), o que parece ser uma contradição com a instabilidade emocional que os adolescentes experimentam e que os educadores testemunham.

Csikszentmihalyi & Larson (1984) citado por Ortiz (2001), num estudo com jovens adolescentes entre os 13 e 18 anos, encontraram que os jovens passavam de umas emoções para as suas contrárias em questão de muito pouco tempo, em espaços de uma hora poderiam passar de um estado de desespero a um estado de euforia, do enamoramento à culpa, do aborrecimento à excitação.

Assim, os jovens adolescentes parecem ter capacidades cognitivas para compreender as emoções, contudo estas, surgem como uma intensidade e rapidez tal que dificilmente as conseguem controlar de forma a regulá-las de forma adequada.

Tendo em conta que durante todo este processo existem diferenças individuais importantes em função do temperamento pessoal, experiência e situação atual, há que ter em conta esta variabilidade na intensidade e na frequência da vivência das emoções nas competências cognitivas e emocionais individuais.

De fato, a investigação tem vindo a demonstrar que as relações sociais dos estudantes com os seus colegas poderão estar associadas a resultados escolares adaptativos, especialmente em períodos de *stress* como seja por exemplo a transição para uma nova escola (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999; Connell & Wellborn, 1991; Juvonen, 2006; Juvonen & Wentzel, 1996; Ladd, 1990; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004).

No que a literatura não é clara é “quando” e “porquê” algumas relações com colegas promovem o êxito enquanto outras encorajam o desinteresse, e em alguns casos obstruem o êxito ótimo (Blumenfeld, 1992; Dweck, 1996; Graham, 1996; Graham, Taylor & Hudley, 1998; Juvonen, 2006; Juvonen & Cadigan, 2002; Juvonen, Graham & Schuster, 2003).

Os resultados de um estudo de meta-análise (Roseth, Johnson & Johnson, 2008) indicaram que jovens adolescentes, inseridos em estruturas com objetivos cooperativos associaram-se com índices mais elevados de realização e relações mais positivas com os seus colegas do que estruturas com objetivos competitivos ou individuais.

Mais, os resultados indicaram que quanto mais cedo emergem relações mais positivas, ocorrem índices mais elevados de realização, pelo que estes resultados têm uma significância considerável para a interdependência social e outras teorias, mais, têm implicações práticas importantes para escolas e educadores que trabalham com alunos no início da adolescência.

Os jovens que expressam níveis mais elevados de satisfação com a vida são os que manifestam níveis mais elevados de apoio social por parte de pais, professores, pares e amigos (Gilman & Huebner, 2006; Suldo & Huebner, 2006).

Seligman (2000) enfatizou que uma atitude perspicaz e positiva face aos diversos acontecimentos da vida e um estilo explicativo otimista, em contraste com um pessimista, podem conduzir a uma melhor sensação de bem-estar e quem sabe a uma vida mais longa.

Recente, o otimismo foi associado com um menor risco de morte em 839 pacientes observados ao longo de 30 anos, segundo uma nova medida de otimismo-pessimismo da escala de Inventário Multifásico da Personalidade de Minnesota (Maruta, Colligan, Malinchoc & Offord, 2000; Swenson, Pearson & Osborne, 1973).

A satisfação com a vida parece decrescer com a idade, desde a infância até à adolescência (Man, 1991; Park, 2005) em virtude das características cognitivas de cada uma das etapas, desde as auto-percepções positivas irrealistas das crianças até às auto-percepções mais objetivas dos jovens adolescentes e ao aumento da importância da comparação social ao longo do desenvolvimento.

As autoavaliações egocêntricas dos mais pequenos em virtude das suas “limitações cognitivas” poderão aumentar as pontuações na satisfação com a vida mas não existem dados suficientes para rebater que o que ocorra na realidade seja que os mais pequenos são mais felizes (Park, 2005).

Tem-se encontrado que as jovens adolescentes do sexo feminino reportam um nível de satisfação escolar mais elevado (Bulcock, Whitt & Beebe, 1991; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998).

Quanto ao bem-estar há que referir que os estudos desta variável com jovens adolescentes permanecem bastante limitados (Gómez-Vela, 2007).

Um dos aspetos que contribuiu para o desenvolvimento do constructo da *inteligência emocional* (IE) foi o conceito de emoção quando considerado como um elemento necessário a par com as motivações e com a cognição, para o desenvolvimento das operações mentais (Bechara, Tranel & Damásio, 2000; Harris, 2000; Johnson-Laird & Oatley, 2000; Kemper, 2000; Mayer & Salovey, 1993; Saarni, 2000; Sterns, 2000), mudando o paradigma que intitulava os conceitos de inteligência e de emoção como contradições ou

como antagônicos (Grandey, 2000; Mayer & Salovey, 1997), como o era a premissa comum, de que a tomada de boas decisões implicava a remoção das emoções.

Mayer, Salovey e colegas, argumentaram que a *inteligência emocional* (IE) é consideravelmente o resultado das interações entre as emoções e as cognições, sendo que, i) *a emoção torna o pensamento mais inteligente*, ii) *a inteligência cognitiva auxilia o indivíduo a pensar sobre as suas emoções e as dos outros*, iii) *a ausência desta relação torna o indivíduo emocional e socialmente incapaz* (Mayer & Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b).

Mowrer (1960) já havia introduzido o tema ao referir que as emoções não seriam opostas à inteligência, mas uma forma mais elevada de inteligência, e que os sujeitos sim, variariam nas suas capacidades de processamento de informação de origem afetiva e na forma como a relacionariam com formas de cognição psicologicamente complexas, capacidades manifestadas em formas de comportamentos adaptativos.

A palavra *Alexitimia* (Taylor, 1986; Warnes, 1986) do grego *a-* “*a falta de*”, *lexis* “*palavra*” e *thymos* “*emoção*”, define a incapacidade de exprimir emoção, sendo que as pessoas que sofrem deste problema podem ter as emoções mas têm dificuldade em descrever sentimentos (seus ou dos outros), têm um vocabulário emocional muito limitado, dificuldade em discriminar emoções e em distinguir emoções de sensações corporais (por exemplo, falar

de palpitações, de mal-estar e de feridas, sem saber que estão a sentir-se ansiosas).

Estas pessoas tomam com frequência doenças emocionais por doenças médicas em situações de problemas emocionais. Os alexitímicos são incapazes de saber e em especial de descrever precisamente as sensações que têm, uma capacidade da autoconsciência (o sabermos o que sentimos no momento em que as emoções se geram dentro de nós).

Snifeos (1991) discutiu a hipótese da existência de uma desconexão entre o sistema límbico e o neocórtex, especialmente ao nível dos seus centros verbais, sendo que os circuitos do cérebro emocional podem reagir às sensações, contudo o neocórtex é incapaz de distinguir essas mesmas sensações e de acrescentar a palavra às sensações.

Foram apresentados estudos clínicos de distúrbios do foro psicológico/psiquiátrico como a *aleximia* em prole da pertinência do conceito de *inteligência emocional* (IE), e muitos outros estudos em áreas como a neurologia e a psicofisiologia têm contribuído para se compreender o cérebro humano, interpretar a sua relação com o resto do corpo e para se compreender a interação que se estabelece entre as emoções e o processamento da informação, apoiando gradualmente o desenvolvimento e a validação do constructo da IE, fornecendo evidência empírica acerca da pertinência e aplicação prática do mesmo (Taylor, 2001; Taylor & Bagby, 2000; Taylor, Bagby & Luminet, 2000).

As lições emocionais que aprendemos enquanto crianças, em casa e na escola, moldam os circuitos emocionais, convertemo-nos em pessoas mais aptas (ou não-aptas) nos aspetos básicos da *inteligência emocional* (IE), o que significa que a infância e adolescência são como janelas críticas de oportunidade para se definirem hábitos emocionais essenciais que irão reger as nossas vidas (Goleman, 2009).

Salovey & Mayer (1990) cartografaram com pormenor as formas como podemos trazer inteligência às nossas emoções em cinco domínios principais:

i) *Conhecer as nossas emoções* (autoconsciência) reconhecendo um sentimento no momento em que ele está a acontecer;

ii) *Gerir as emoções* lidando com as sensações de modo adequado (competência gerada do autoconhecimento);

iii) *Auto-motivação*, mobilizando as emoções para um objetivo, adiando a recompensa e dominando a impulsividade, essencial para a concentração da atenção e para a criatividade subjacente a todo o tipo de realizações (autocontrolo emocional);

iv) *Reconhecer as emoções dos outros* (empatia, competência gerada da autoconsciência);

v) *Gerir relacionamentos*, que é em grande parte, a capacidade de gerir as emoções dos outros, muito importantes para liderar e ter eficácia interpessoal.

Para a neurociência (Goleman, 2009) a ausência de um circuito neuronal leva ao *deficit* de uma competência, e portanto a relativa força ou fraqueza desse mesmo circuito em pessoas cujos cérebros estejam intactos, deverá conduzir a níveis de competência correspondentes dessa mesma competência.

Em termos do papel dos circuitos pré-frontais na sintonia emocional, isto sugere que por razões neurológicas, algumas pessoas são capazes de distinguir mais facilmente que outras, os impulsos do medo ou da alegria, sendo em consequência, mais conscientes emocionalmente.

Aspetos constitucionais diversos como os determinados pela herança, a transmissão de padrões familiares, as variáveis de personalidade (por exemplo, o neuroticismo ou o traço de ansiedade), a sensibilidade à ansiedade, a reatividade psicofisiológica, a diferenciação sexual do cérebro, ou os ritmos psicobiológicos, entre outros, poderiam explicar em certo modo, o porquê de algumas crianças serem mais medrosas do que outras na mesma etapa evolutiva, ou o porquê de nestas crianças não desaparecer a resposta normal do medo ante um estímulo concreto, quando pela progressão da idade seria esperada a sua redução (Valiente, Sandín & Chorot, 2002).

Ellis (1980), a partir da perspectiva das emoções, estabeleceu o que se caracteriza por *peessoas equilibradas*, transcrevendo os principais traços que parecem caracterizar as pessoas maduras: *interesse por si mesmo e pelos outros, aceitação de si mesmo, responsabilidade, tolerância, flexibilidade, adaptação ao presente, capacidade para tomar decisões e para solucionar os problemas, mais, dispor de um projeto pessoal de vida que seja coerente com as próprias capacidades e convicções pessoais.*

A Psicologia, ao considerar que as emoções não são apenas mecanismos indispensáveis para a sobrevivência dos organismos (Darwin, 1859) mas igualmente processos adaptativos capazes de motivar a conduta, ajudar os processos da memória a reter e avaliar acontecimentos relevantes, focalizar a atenção num número limitado de opções, favorecer a tomada de decisões ou influenciar na determinação final do comportamento humano (Plutchik, 2003; Tooby & Cosmides, 1990), tem vindo progressivamente a mostrar um especial interesse por conhecer os mecanismos subjacentes ao processamento da informação emocional e a relação entre os processos cognitivos e emocionais (Cano-Vindel & Fernández-Castro, 1999).

O repertório de sentimentos do recém-nascido é primitivo quando comparado com a gama de sentimentos de uma criança de cinco anos, a qual por sua vez é reduzida quando comparada com a gama de sentimentos de um adolescente, pelo que o calendário do crescimento emocional está intimamente ligado a linhas aliadas de desenvolvimento (em especial a da cognição) por um lado, ao cérebro e à maturação biológica por outro (Goleman, 2009).

Competências emocionais, como a empatia e a autorregulação emocional, começam a formar-se praticamente a partir dos primeiros meses de vida, os anos pré-escolares assinalam um pico de maturação das “*emoções sociais*” (sentimentos como a insegurança e a humildade, o ciúme e a inveja, o orgulho e a confiança) que exigem a comparação uns com os outros, a criança ao entrar no mundo social mais vasto da escola, entra também num mundo de comparação social (Goleman, 2009).

As emoções representam assim, tal como já foi referido, uma fonte de informação útil acerca do modo como se estabelecem as relações entre o indivíduo e o seu meio (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), sendo o controlo das emoções perturbadoras uma chave para o bem-estar emocional.

Percebe-se assim o impacto que poderá ter no desenvolvimento do ser humano, a educação para a otimização da eficácia emocional na avaliação racional do meio ambiente ao longo da sua trajetória.



Capítulo 3. Inteligência Emocional



CAPÍTULO 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1. Conceito.....	91
3.2. Investigação.....	109



3.1. Conceito

Para se compreender o conceito de *inteligência* é necessário contextualizarem-se os enfoques retrospectivos de acordo com a evolução do pensamento humano.

Segundo Sotres, Velásquez & Cruz (2002) distinguem-se três etapas históricas no campo de pesquisa da *inteligência*, sem as quais, dificilmente se compreenderá plenamente o significado deste conceito segundo os modelos de referência atuais: a etapa empírica, a etapa psicométrica e a etapa das inteligências múltiplas.

A etapa empírica vem desde os primórdios da civilização e refere-se ao modo como os sujeitos são eleitos pelos demais como brilhantes, génios, inteligentes, ou pelo contrário como anormais ou estúpidos, em função do seu maior ou menor rendimento nas tarefas do dia-a-dia no seu meio cultural específico, em cada grupo social.

A etapa psicométrica ocorreu no meio científico no final do séc. XIX em consequência da necessidade de se definir clara e cientificamente a *inteligência* através de instrumentos psicométricos.

Conforme Sotres *et al.* (2002), Galton criou o conceito de *correlação* em 1877, conceito esse através do qual se podem associar múltiplas variáveis psicológicas através das diferenças individuais entre as pessoas e Pearson formalizou a teoria da correlação, passando a ser possível inferir-se o prognóstico de variáveis psicológicas com base no conhecimento das variáveis pessoais.

Binet (1903) desenvolveu o conceito de *quociente mental* (QM) através da medição de diversos fatores mentais de carácter primário relativamente independentes entre si e mensuráveis através da execução de diferentes tarefas constituídas por: compreensão verbal, fluidez numérica, visão espacial, memória associativa, rapidez percetiva e racionalização (Sotres *et al.*, 2002).

Spearman (1904) deu o passo seguinte ao publicar o seu trabalho sobre *inteligência geral* (IG), onde estabeleceu a teoria dos 2 fatores das capacidades humanas: o fator geral e o fator específico (Boring, 1985).

Stern (1912) sugeriu que a idade mental de uma criança pode ser dividida pela sua idade cronológica e Terman (1916) denominou esta proporção de *quociente intelectual* (QI).

Thorndike (1920) teorizou que a medição da *inteligência* consiste na avaliação quantitativa dos produtos mentais de acordo com o seu número, com a sua eficiência e com a velocidade com que estes se geram, sendo as habilidades humanas em consequência, produtos mentais ordenados por diferentes classes ou tipos de operações. Thorndike sugeriu que a inteligência deveria agrupar-se em *i)* abstrata ou verbal e em *ii)* prática e social, tendo sido o precursor da definição da *inteligência social* (IS) ao defini-la como a capacidade de compreender-se os outros e atuar-se de forma prudente nas relações humanas.

Weschler (1939) desenvolveu uma escala de inteligência para adultos (WAIS) através de valores aferidos em amostras normativas, com base teórica na *capacidade global dos indivíduos atuarem com um propósito, pensarem racionalmente e agirem de forma adequada e eficiente no seu ambiente*, adotando uma aproximação do *quociente intelectual (QI) ao quociente de inteligência geral (-g)*.

A escala foi construída com valores aferidos em amostras normativas, pretendendo-se o uso da prova como um instrumento de diagnóstico com padrões de qualificações de subescalas como base, para aferir-se o estado emocional e intelectual de cada indivíduo, pretendendo-se que cada subescala medisse a configuração das capacidades, fatores de motivação e fatores de personalidade, que produzem uma conduta inteligente (Portuondo, 1970).

A etapa psicométrica como já se pôde perceber foi precursora da etapa das *inteligências múltiplas*, cuja expressão veio a firmar-se com autores como Guilford (1936) e Thurstone (1947), ambos apoiantes teóricos de que a *inteligência* seria composta por vários fatores ou vários componentes da inteligência, sendo estes os primeiros indícios do que viria a ser a conceptualização das *inteligências múltiplas*.

Como já foi referido, Thorndike (1920) considerado o primeiro a criar uma formulação sobre a *inteligência social* já havia lançado uma definição sobre a mesma quando a definiu como a *capacidade para compreender e gerir homens e mulheres, meninos e meninas, atuando com sabedoria nas relações humanas*, ou seja, *a capacidade de compreender-se os demais e atuar com precaução nas relações humanas*, sugerindo a agrupação da inteligência em dois componentes, *i) abstrata ou verbal e, ii) prática ou social*.

Piaget (1972) veio argumentar por sua vez que o funcionamento intelectual é composto por dois componentes essenciais, *i) afetivo e ii) cognoscitivo*.

A conduta de um sujeito seria composta por um campo total que incluiria o próprio sujeito com os objetos e a dinâmica do seu campo sempre que a sua estrutura estava assegurada pelas suas perceções, motricidade e inteligência.

Assim, um ato de inteligência supunha uma regulação energética interna (interesses, esforço, facilidade) e uma regulação energética externa (valor das soluções procuradas e dos objetos aos quais se dirige a procura), mas ambas as relações eram de natureza afetiva, comparáveis às demais regulações da mesma ordem (Sotres *et al.*, 2002).

Richard, Lazarus & Folkman (1986) definiram a terminologia de *coping* para designar a resposta que os sujeitos dão com o objetivo de reduzirem as consequências adversas quando enfrentam uma emoção negativa versus para colocarem em prática respostas para manterem o estado consequente das emoções agradáveis.

Porque nem todas as respostas de *coping* conduzem a padrões adaptativos de conduta, o êxito destas respostas estaria condicionado às competências cognoscitivas, de conduta e das emoções, que cada sujeito possui.

Gardner (1983) apresentou o que seria uma forma embrionária da *inteligência emocional* (IE), ao defender a teoria de uma estrutura mental com *inteligências múltiplas*, onde propôs que o comportamento inteligente não surge de uma só qualidade unitária da mente, como as teorias de inteligência geral (-g) o defendiam, mas que diferentes tipos de inteligência geram-se em cada um destes grupos, permitindo que cada indivíduo resolva problemas ou crie produtos, valorizados dentro de um ou mais contextos culturais.

As inteligências pessoais defendidas por Gardner ligaram-se portanto à avaliação e à expressão das emoções já que incluíam tanto o comportamento verbal como o comportamento não-verbal, ou seja, os sujeitos deveriam entender não só o que estavam a sentir e serem capazes de comunicar esses sentimentos em palavras e expressões, mas sobretudo deveriam entender os sentimentos e as emoções dos outros, pelo que as inteligências pessoais compreendiam a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal.

Para se entender melhor o conceito, refira-se o exemplo de alguns autistas, que demonstram competências extraordinárias em campos como a música ou a matemática, apesar do desenvolvimento da linguagem e da consciência social estar gravemente afetado.

Gardner propôs sete tipos de inteligência:

1. *Linguística*;
2. *Lógico-matemática*;
3. *Espacial*;
4. *Corporal-cinestésica*;
5. *Musical*;
6. *Interpessoal*, e;
7. *Intrapessoal*.

A *inteligência linguística* permite que as pessoas leiam, escrevam e falem bem.

A *inteligência lógico-matemática* abarca o pensamento lógico (utilizado no xadrez e no raciocínio dedutivo por exemplo), nomeadamente as matemáticas e as ciências de resolução de problemas.

A *inteligência espacial* é colocada em ação quando por exemplo, uma família vai a andar na rua e um dos elementos se afasta do seu conjunto familiar, ou quando um arquiteto visualiza os seus planos para um edifício.

A *inteligência musical* gera um conjunto de competências que permite por exemplo aos músicos, tocar uma melodia de ouvido ou executar uma música com sensibilidade e graça.

A *inteligência corporal-cinestésica* é necessária para a resolução de problemas que requerem que o sujeito utilize o seu corpo físico como por exemplo, levar a cabo um procedimento cirúrgico complexo, a execução de uma série de passos de baile ou a captura de uma bola em jogo.

A *inteligência interpessoal* abarca as competências sociais como por exemplo, a empatia e a intuição, sobre as quais se motivam as pessoas para um tipo de compreensão como por exemplo, no caso de vendedores, mestres e membros do clero.

Segundo Gardner (1999), a *inteligência interpessoal* denota a *capacidade de uma pessoa entender as intenções, motivações e desejos de outras pessoas e em consequência, trabalhar eficazmente com os demais* (p. 43).

Por fim, a *inteligência intrapessoal* consiste num conjunto similar de competências, mas voltadas para o *self*. Assim, os indivíduos que possuem uma inteligência intrapessoal de alta precisão têm uma profunda compreensão de si mesmos e podem usar isto em sua vantagem na resolução de problemas.

Segundo Gardner (1999), a *inteligência intrapessoal* consiste na *capacidade de compreender-se a si mesmo para ter-se um modelo efetivo de trabalho para si mesmo, incluindo os seus próprios desejos, medos e capacidades, e utilizar esta informação com eficácia na regulação da sua vida* (p. 43).

As inteligências, pessoal, intrapessoal e interpessoal, seriam divididas em quatro competências distintas:

- *Capacidade para liderar;*
- *Capacidade para cultivar relações e para manter amizades;*
- *Capacidade para resolver conflitos, e;*
- *Capacidade para ter destreza na análise social.*

Estas capacidades coincidem com a avaliação e a expressão das emoções uma vez que incluem o comportamento verbal e não-verbal, o mesmo é dizer que os sujeitos deverão entender o que estão a sentir e serem capazes de comunicar esses mesmos sentimentos em palavras e expressões, e sobretudo, entender os sentimentos e emoções dos outros, pelo que a inteligência pessoal compreende a inteligência intrapessoal e interpessoal.

Sternberg (1985a, 1988a, 1988b) introduziu a *teoria triárquica da inteligência humana*, composta por três tipos gerais de inteligência (-g) na cognição humana, três tipos de "capacidades":

- *Analítica;*
- *Criativa, e;*
- *Prática.*

A *inteligência analítica* implica a capacidade de analisar e avaliar ideias, resolver problemas e tomar decisões.

A *inteligência analítica* (onde se inclui a académica) requer um juízo abstrato ante situações próximas e conhecidas do sujeito, em que se recorre conscientemente à utilização dos componentes de processamento da informação. As provas de inteligência geral são uma medida da inteligência analítica.

A *inteligência criativa* implica ir mais além do que é dado de forma a gerar ideias novas e interessantes, pelo que exige um olhar distinto da situação, transformando a informação através do pensamento divergente em novas formas de resposta adequadas para a resolução de um determinado problema. Manifesta-se pela capacidade de síntese e de automatização promovendo a flexibilidade para responder à novidade e ao desafio.

Assim, enquanto a componente analítica maneja com tarefas relativamente conhecidas, a componente criativa maneja com tarefas relativamente novas (Sternberg, 1999; Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Snook, Williams, Wagner & Grigorenko, 2000).

A *inteligência prática* baseia-se no conhecimento adquirido através da via não-formal (e não pela via formal, institucional, transmitida por outros) sendo adquirida através da observação, da experiência e da reflexão ao longo do ciclo de vida.

A *inteligência prática* pode ser comparada (em oposição) com a inteligência relacionada com o êxito acadêmico. A distinção entre a inteligência prática e a acadêmica centra-se no tipo de problemas levantados nas situações práticas e acadêmicas.

A *inteligência prática* implica a capacidade dos indivíduos encontrarem o melhor ajuste entre eles e as exigências do meio ambiente, aplicando essa mesma capacidade para enfrentar os problemas do dia-a-dia, no trabalho e em casa.

Reflete a aquisição e o uso de conhecimento relevante para a solução de problemas através da combinação e aplicação da inteligência com a experiência para o indivíduo *adaptar-se, selecionar, e moldar-se aos contextos* que mais valoriza.

A adaptação, seleção e modelação, podem ser percebidas como conhecimentos para o sujeito fazer a sua própria gestão (por exemplo, o conhecimento de aspetos auto-motivacionais e auto-organizacionais, do rendimento no trabalho), para dirigir-se a outros (por exemplo, conhecimento relevante para as interações com os subordinados no trabalho), e para administrar as tarefas (por exemplo, o conhecimento de como levar a cabo tarefas específicas no trabalho) (Sternberg, 1997a, 1997b, 2000; Sternberg *et al.*, 2000).

As *três inteligências*, ou como também são denominadas, as *três capacidades*, compreendem o que Sternberg chamou de, *inteligência exitosa*, sendo *um conjunto integrado de capacidades necessárias para alcançar êxito na vida*, sendo que cada indivíduo definirá o “êxito” dentro do seu contexto sociocultural.

A investigação incidente sobre a relação entre a inteligência prática e acadêmica tem revelado que as estratégias utilizadas na resolução de problemas do dia-a-dia, não são necessariamente as mesmas que são utilizadas na resolução de tarefas acadêmicas.

Em geral, crianças em contexto escolar não têm dificuldade em resolver problemas aritméticos no papel mas são incapazes de fazê-lo no momento em que os têm que resolver em contextos diferenciados (como o demonstrou o exercício do “ramo de flores”) conforme demonstrado por Perret-Clermont (1980).

Os intentos de Sternberg para estabelecer a validade da *inteligência prática* como um constructo têm vindo a produzir um trabalho empírico e crítico importante ao longo do tempo, proporcionando uma janela sobre questões e ideias num núcleo de capacidades que vão para além das acadêmicas.

Segundo Petrides (2011) a terminologia de *inteligência emocional* (IE) conforme o contexto atual, apareceu pela primeira vez numa tese não publicada (Payne, 1986), mas foi com a publicação do artigo de Mayer, DiPaolo & Salovey (1990) que surgiu o conceito de IE, após um período de cerca de setenta anos passados desde a primeira formulação do conceito de *inteligência social* de Torndike.

Mayer, DiPaolo & Salovey (1990) foram os primeiros a propor uma explicação teórica sistemática do constructo de *inteligência emocional* (IE) através da proposta de um modelo de IE como um primeiro intento de medir o constructo.

Um dos aspetos que mais contribuiu para o desenvolvimento do constructo de *inteligência emocional* (IE) foi o conceito de emoção, quando considerado como um elemento necessário para o desenvolvimento das operações mentais juntamente com a motivação e com a cognição (Bechara, Tranel & Damásio, 2000; Harris, 2000; Izard & Ackerman, 2000, Johnson-Laird & Oatley, 2000; Kemper, 2000; Mayer & Salovey, 1993; Saarni, 2000; Sterns, 2000).

O surgimento do conceito de emoção veio chocar com a ideia que até então havia prevalecido, combatendo por contradição o antagonismo entre os conceitos de inteligência e de emoção (Grandey, 2000; Mayer & Salovey, 1997).

Refira-se que até surgir este “novo” conceito era comum a ideia de que para se tomarem boas decisões tinha que se retirar a emoção das mesmas.

Mayer, Salovey e os seus colegas vieram por sua vez argumentar que a *inteligência emocional* (IE) é em grande parte o resultado da interação entre as emoções e as cognições (Mayer & Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b) na medida em que as emoções tornam o pensamento mais inteligente, a inteligência cognitiva ajuda o indivíduo a pensar sobre as suas emoções e as emoções dos demais, e a ausência desta relação entre emoções e cognições tem como consequência um indivíduo emocionalmente e socialmente inapto.

Estas argumentações foram influenciadas, entre outras fontes, pelos trabalhos desenvolvidos por Mowrer (1960) e Payne (1986).

Por exemplo Mowrer (1960) havia referido que as emoções não se opõem à inteligência, parecendo ser uma inteligência de ordem mais elevada.

Para Mayer, Salovey e seus colegas (Mayer & Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b) os sujeitos variam na capacidade para processar informação de natureza afetiva e na forma como a relacionam com formas de cognição psicologicamente complexas.

Salovey & Mayer (1990) distinguiram a *inteligência emocional* (IE) da *inteligência social* (IS) definindo a IE como uma subcategoria da inteligência social.

Salovey & Mayer (1990) definiram a *inteligência emocional* (IE) como "a subcategoria da *inteligência social* que implica a capacidade de monitorizar os sentimentos e emoções tanto em si mesmo como nos demais, a capacidade de fazer as distinções entre eles e a capacidade para utilizar esta informação de forma a levar a cabo as suas próprias ações e pensamentos "(p. 189).

A *inteligência emocional* (IE) centra-se mais na solução emocional dos problemas do que em aspetos sociais, verbais e visuais, que são por sua vez muito conexos com o conceito de *inteligência social* (IS) (Mayer & Geher, 1996; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 2000b).

Aspetos como a extroversão, autoconfiança, ansiedade baixa e a perceção social, ainda que estejam relacionados com a inteligência, não são a inteligência em sua definição tradicionalmente aceite (Mayer & Salovey, 1993; Scarr, 1989).

Por exemplo, apesar de a extroversão incluir disposições para o comportamento, a inteligência implica capacidades "orgânicas" para o comportamento (Mayer & Salovey, 1993, p. 435).

Supõe-se que a *inteligência emocional* (IE) em sua relação com a *inteligência geral* (-g) denota uma maior validade discriminante do que a *inteligência social* (IS).

De fato a *inteligência emocional* (IE) implica o processamento e a manipulação das emoções (um âmbito mais específico), ao passo que a *inteligência social* (IS) na sua ampla definição se vê por vezes em dificuldades para desenredar-se da *inteligência verbal* e da *inteligência visual-espacial* (Mayer & Salovey, 1993).

Segundo Mayer & Salovey (1993, 1997) saber-se o que uma pessoa sente é uma capacidade mental, o que representa inteligência seja ela proveniente da inteligência geral (-g) ou de uma forma de inteligência independente.

Pressupõe-se que a *inteligência emocional* (IE) seja uma forma de inteligência em virtude da correlação significativa com a *inteligência geral* (-g), ainda que suficientemente débil para não ser tomada como parte da inteligência geral, sendo assim mais aproximada de uma forma de inteligência independente.

Nos últimos quinze anos, a comunidade científica tem revelado um grande interesse na investigação do manejo emocional e da sua regulação, em grande parte fruto do surgimento do conceito da *inteligência emocional* (IE) no início da década de noventa do século XX (Salovey & Mayer, 1990; Salvador, 2008).

A *inteligência emocional* (IE), conjuntamente com a *inteligência social* (IS) (Thorndike, 1920) e com a *inteligência prática* (IP) (Sternberg, 1985a, 1997a), insere-se na lista das inteligências designadas como “*inteligências não-acadêmicas*” (Sternberg, 1985a, 1985b, 1997a, 1997b), “*inteligências não-cognitivas*” (Bar-On, 1997) ou “*inteligências não-intelectuais*” (Wechsler, 1940, 1943).

Estas designações intentam descrever formas menos tradicionais de abordar o conceito de inteligência, na maior parte dos casos em contraste com o “*quociente intelectual*” (QI) e as capacidades cognitivas.

Goleman (1995) lançou para a fama o constructo da *inteligência emocional* (IE) com o seu livro “*Inteligência Emocional*”, um best-seller que teve como consequência um artigo principal na revista Time (Gibbs, 1995).

Goleman (1995) teorizou que a *inteligência emocional* (IE) está localizada na manifestação das competências emocionais, defendendo a existência de oito emoções básicas: *frustração-raiva*, *medo-ansiedade*, *tristeza-depressão*, *vergonha-evitação*, *satisfação-alegria*, *culpa-repulsão*, *surpresa*, e, *amor*.

Goleman (1995) afirmou também que existem capacidades mais importantes do que a capacidade académica na hora de alcançar-se um maior bem-estar laboral, pessoal, académico e social.

Conforme já referido, Salovey & Mayer (1990) já haviam proposto um modelo hierárquico que incorporou as emoções na concepção tradicional de inteligência para justificar a necessidade de consolidar a construção de um diferencial entre inteligência e personalidade.

O modelo original de Salovey & Mayer (1990) incluiu variáveis que tradicionalmente pertenciam a áreas fora da inteligência, como a *flexibilidade* e a *motivação* (Petrides & Furnham, 2001).

Alguns anos mais tarde, Mayer & Salovey (1997) propuseram um modelo revisto que redefiniu a *inteligência emocional* (IE) em termos cognitivo-emocionais, modelo este baseado unicamente em capacidades como as de, perceber, valorizar e expressar emoções, definindo então a IE como a capacidade de "*se perceber, avaliar e expressar as emoções com exatidão, aceder e gerar sentimentos que facilitem o pensamento, assim como, entender-se a emoção e o conhecimento emocional, regular-se as emoções e promover-se o crescimento emocional e intelectual*".

Na definição de Salovey & Mayer (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) a *inteligência emocional* (IE) é um aspeto da "*inteligência social*" que *implica a capacidade para perceber-se e expressarem-se emoções, entendê-las, usá-las e administrá-las em si mesmo e em outros indivíduos*.

De uma forma mais formal, a *inteligência emocional* (IE) inclui quatro capacidades:

1. Capacidade para perceber-se, avaliar-se e expressarem-se emoções;
2. Capacidade para aceder-se e gerarem-se sentimentos que facilitem as atividades cognitivas;
3. Capacidade para compreender-se e analisar-se a informação emocional e para utilizar-se o conhecimento emocional;
4. Capacidade para regularem-se as emoções de forma a promover-se o desenvolvimento e o bem-estar emocional e intelectual.

Desde que Salovey & Mayer (1990) introduziram pela primeira vez na literatura o conceito de *inteligência emocional* (IE) vários modelos teóricos distintos vieram a desenvolver-se, por exemplo:

- *Modelo de Habilidade de Mayer & Salovey* (1997);
- *Modelo de Competências Emocionais de Goleman* (1998a, 2001);
- *Modelo de Bar-On de Inteligência Emocional-Social* (Bar-On, 2006).

Assim, com a criação e o desenvolvimento de modelos teóricos, surgiu a necessidade de criarem-se instrumentos de avaliação para se medir de maneira fiável índices de *inteligência emocional* (Bar-On, 1997; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Schutte, Mallouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998).

Em consequência, distinguem-se a criação de duas linhas de ação, uma primeira que inclui todos os trabalhos que conduziram à formulação de alguns modelos teóricos, e uma segunda que inclui todos os trabalhos para a criação de alguns instrumentos de avaliação.

3.2. Investigação

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995) desenharam a escala “*Trait Meta-Mood Scale*” (TMMS) composta por um questionário de autorrelato com 48 itens para avaliar a *inteligência emocional* (IE) nos seus aspetos intrapessoais, com resultados distribuídos em três dimensões, *atenção aos sentimentos, clareza emocional, reparação das emoções* (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).

A *atenção aos sentimentos* refere-se ao grau em que uma pessoa crê prestar atenção às suas emoções e sentimentos.

A *clareza emocional* refere-se à percepção que uma pessoa crê ter sobre as suas próprias emoções.

A *reparação das emoções* refere-se à crença que uma pessoa tem na sua capacidade para interromper e regular os estados emocionais negativos e prolongar os positivos.

A TMMS foi adaptada para castelhano por Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004) sendo a escala na versão espanhola composta por 24 itens.

Bar-On desenhou a escala “*Bar-On Emotional Quocient Inventory*” (EQ-i; Bar-On, 1997) composta por um questionário com 133 itens que pretende avaliar a *inteligência emocional* (IE), isto é, avaliar um conjunto de capacidades não-cognitivas, competências e habilidades que influem na capacidade de cada sujeito para ter êxito quando em face às demandas ambientais e à pressão.

O manual técnico apresenta provas que avaliam a fiabilidade e a validade desta medida junto com outros dois estudos não-publicados que se referem diretamente à relação entre a *inteligência emocional* (IE) e o rendimento académico (Bar-On, 1997).

Os sujeitos respondem às afirmações do questionário através de uma escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos que vai desde “não é verdadeiro no meu caso” a “é verdadeiro no meu caso”.

O EQ-i proporciona uma pontuação total, uma pontuação de cinco escalas (*intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão de stress, estado de ânimo geral*) e uma pontuação de 15 subescalas.

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim (1998) desenharam a escala “*Schutte Self Report Inventory*” (SSRI), composta por um questionário com 33 itens, tendo como referência o modelo original de Salovey & Mayer (1990).

O SSRI inclui aspetos *intrapessoais* e *interpessoais*, sendo os resultados distribuídos em quatro fatores (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Petrides & Furnham, 2000), *percepção emocional*, *manejo das próprias emoções*, *manejo das emoções dos demais*, *utilização das emoções*.

A *percepção emocional* refere-se a como cada sujeito percebe as suas próprias emoções e as emoções dos outros.

O *manejo das próprias emoções* refere-se ao autocontrolo das próprias emoções.

O *manejo das emoções dos demais* refere-se à capacidade de perceber as próprias emoções e as dos outros, entendê-las e ajudar os outros.

A *utilização das emoções* refere-se ao uso das próprias emoções como via de auto-motivação.

O SSRI foi também adaptado e validado para o Castelhana (Chico, 1999; Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López-Pina & Prieto, 2006).

Por sua vez, Mayer, Salovey, & Caruso (2002) desenharam a escala “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT) composta por um questionário com 141 itens com o objetivo de avaliar quatro dimensões da *inteligência emocional* (IE) (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

O MSCEIT proporciona uma pontuação total, pontuações a dois níveis de áreas (*experimental* e *estratégica*), pontuações em quatro dimensões, *percebendo as emoções*, *facilitando o pensamento*, *compreendendo as emoções*, *manejando as emoções*, e pontuações em oito tarefas.

O MSCEIT tem uma versão espanhola 2.0 (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002).

Conforme se pode verificar, têm havido inúmeros esforços para se construir uma escala fiável de medição da *inteligência emocional* (IE).

Ainda assim, apesar dos vários instrumentos que têm vindo a ser construídos, não existe até à atualidade, um critério consensual no que diz respeito às ferramentas que deveriam utilizar-se para medir-se a *inteligência emocional* (IE) e muitas das que existem apresentam propriedades psicométricas duvidosas (Salvador, 2008).

Salovey, Woolery & Mayer (2001) foram paradigmáticos ao afirmarem que “há uma grande convergência entre os investigadores acerca do que é a *inteligência emocional*, um conjunto de capacidades que inclui a avaliação e a expressão de emoções, a utilização das emoções para facilitar as atividades cognitivas, o conhecimento acerca das emoções e a regulação de emoções. Há contudo menos consenso sobre o melhor método para medi-la” (p. 289).

Atualmente podem identificar-se três tipos de metodologia para avaliar-se a *inteligência emocional* (IE) na sua base:

- As provas de capacidade;
- Os questionários de autorrelato e;
- O método de informantes (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Nas *provas de capacidade*, o indivíduo é induzido a realizar diversas tarefas, entre as quais, resolver problemas que requerem versus presumem a assunção de que há respostas "corretas" o que portanto revelará uma *inteligência emocional* (IE) mais (ou menos) elevada.

O MEIS "*Multifactor Emotional Intelligence Scale*" (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) é um exemplo de uma prova de capacidade.

Entre as principais dificuldades inerentes a estas provas estão, a dificuldade de selecionar as tarefas mais relevantes e a determinação da resposta mais compatível com o conceito de *inteligência emocional* (IE).

Nos *questionários de autorrelato*, o indivíduo é convidado a autodescrever-se por meio das suas respostas a várias afirmações.

Supõe-se que as pessoas tenham capacidades de autoexame e de autoconhecimento. Contudo há razões para supor-se a possibilidade dos respondentes terem um autoconceito desajustado (Taylor & Brown, 1988).

Além disso, em certos casos, os indivíduos são confrontados com descritores que potenciam respostas tendenciosas de desejabilidade social, como por exemplo, "eu não sou uma pessoa criativa" ou "eu sou indiferente à felicidade dos demais".

Deste modo, algumas escalas de autorrelato podem refletir o autoconceito do indivíduo e/ou as suas perceções de desejabilidade e por conseguinte, não refletir a sua *inteligência emocional* (IE) "real".

Ainda assim há que assinalar que este método possui várias vantagens, a saber, é mais fácil de aplicar-se, permite coletar respostas de um maior número de pessoas potenciando um maior número de respostas e é mais barato.

Por outro lado, há que ter em conta que várias medidas desta natureza têm apresentado consistências internas satisfatórias e validade preditiva notável (veja-se, Salovey, Woolery & Mayer, 2001).

Os questionários EQ-i “*Emotional Quocient Inventory*” (Bar-On, 1997) e TMMS “*Trait Meta-Mood Scale*” (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) são exemplos de consistência interna satisfatória e validade preditiva.

No *método dos informantes* pede-se aos observadores (por exemplo, colegas de trabalho, superiores hierárquicos, companheiros de estudo) que posicionem um indivíduo relativamente a algumas afirmações.

Este método tem a vantagem de evitar potenciais respostas de autorrelato tendencioso (por exemplo, um indivíduo com um índice baixo de autoconsciência das suas emoções não tem autoconsciência para descrever adequadamente esta capacidade emocional).

Ainda assim, contém uma série de riscos. O método dos informantes só é válido para comportamentos observáveis, pelo que as capacidades mentais sendo intrínsecas ao indivíduo não são passíveis de acesso.

Alguns autores defendem que este método mede, na sua essência, a reputação de uma pessoa e não o que realmente é (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Uma das formas para inibir parcialmente estes riscos, é a que recorre à descrição advinda de várias fontes, como a utilizada no “*Emotional Competence Inventory*” (ECI) desenvolvido por Boyatzis, Goleman & Hay/McBer (1999).

Mayer, Salovey & Caruso (2000a, 2000b) vieram propor que a *inteligência emocional* (IE) fosse tratada tal como é tratada a inteligência tradicional no que se refere ao processamento da informação, implicando a capacidade de raciocinar com as emoções e acerca das emoções, incluindo:

1. Capacidade para perceber emoções, valorizá-las e expressá-las, com precisão;
2. Capacidade para aceder a sentimentos versus gerar sentimentos que facilitem o pensamento;
3. Capacidade para compreender as emoções e o conhecimento emocional;
4. Capacidade para regular as emoções de forma a promover o crescimento emocional e o crescimento intelectual.

O'Connor & Little (2003) apresentaram resultados no seu estudo que proporcionam apoio ao que foi argumentado por Mayer, Salovey & Caruso (2002), suportando que a escala MSCEIT "*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*" mede a *inteligência emocional* (IE) como uma capacidade cognitiva tal como as medidas de autorrelato (como por exemplo o *EQ-i*) estão a medir traços e características da personalidade.

Segundo Anadón-Revuelta (2006) os diferentes modelos teóricos sobre *inteligência emocional* (IE) podem ser classificados em duas categorias:

Na primeira categoria, encontram-se *os modelos mistos ou de traços de personalidade* onde a *inteligência emocional* (IE) é considerada como *um conjunto de traços de personalidade e de aspetos relativamente estáveis do comportamento*, advogando-se um marco amplo da inteligência emocional no qual inclui-se tudo o que não seja contemplado na inteligência académica, como por exemplo, *o controlo dos impulsos, a auto motivação, as relações sociais*, etc., encontrando-se nesta categoria autores como Goleman (1995) e Bar-On (1997).

Na segunda categoria encontram-se *os modelos de capacidade* que se inclinam para um conceito restritivo da *inteligência emocional* (IE) definindo-a como *um conjunto de capacidades que permitem o uso adaptativo das emoções dentro da cognição*, encontrando-se nesta categoria autores como Mayer & Salovey (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b, citado em Salguero, Iruarrizaga & Fernández-Berrocal, 2004).

Petrides & Furnham (2000, 2001) já haviam proposto a distinção entre dois constructos da *inteligência emocional* (IE) com base no tipo de medidas utilizadas na operacionalização, *i*) IE-traço (traço de inteligência emocional ou guia de eficácia no autocontrolo emocional) e *ii*) IE-capacidade (capacidade da inteligência emocional ou capacidade cognitiva-emocional, inicialmente designada por IE-processamento da informação).

Nesta linha, as escalas de Bar-On EQ-i e o MSCEIT poderiam ser na realidade, medidas de dois constructos diferentes (O'Connor & Little, 2003).

A IE-traço foi definida como uma “*constelação de auto-percepções emocionais que se encontra nos níveis inferiores das hierarquias da personalidade*” (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Uma definição alternativa para descrever este constructo designa-se por *traço emocional de autoeficácia*.

A IE-capacidade foi definida como a “*capacidade de perceber-se e expressarem-se emoções, assimilarem-se as emoções no pensamento, compreender-se e raciocinar-se com as emoções, e regularem-se as emoções em si mesmo e nos demais* (Mayer & Salovey, 1997).

Em resumo, a IE-traço compreende *as disposições para o comportamento e as capacidades auto-percebidas medindo-se através de autorrelatos* enquanto a IE-capacidade compreende *as capacidades reais devendo ser medida com provas de rendimento máximo* em lugar de provas de autorrelato (Petrides & Furnham, 2001, p. 426).

Seguindo-se este raciocínio, a IE-traço deve ser investigada tendo em conta as hierarquias da personalidade, enquanto a IE-capacidade deve ser investigada tendo em conta as hierarquias da capacidade cognitiva, sendo conseqüentemente distintos os dois constructos, conceptualmente, metodologicamente e empiricamente (Mavroveli *et al.*, 2007).

As investigações iniciais sobre esta distinção apoiaram a predição de que a IE-traço (ou traço emocional de autoeficácia) e a IE-capacidade (ou capacidade cognitivo-emocional) parecem ser constructos diferentes (Petrides & Furnham, 2000, 2001; Saklofske, Austin & Minski, 2003).

De facto os dois constructos têm-se distinguido de forma consistente em investigações, através de baixas correlações entre ambos (Brannick, Wahi, Arce & Johnson, 2009; O'Connor & Little, 2003; Warwick & Nettelbeck, 2004).

Segundo Petrides & Furnham (2001) o processo de construção de provas ao longo do tempo não teve em conta na sua plenitude, a distinção psicométrica fundamental entre as medidas de desempenho típico e as medidas de desempenho máximo (Cronbach, 1949; Hofstee, 2001) e em consequência, algumas medidas do constructo basearam-se em questionários de autorrelato (por exemplo, Schutte *et al.*, 1998) enquanto outras trataram de desenvolver itens com respostas corretas ou incorretas (Mayer *et al.*, 1999), sendo tudo isto problemático na medida que é quase seguro que diferentes métodos de medição produziram resultados diferentes, inclusivamente se o modelo a operacionalizar-se for um e o mesmo.

A medida de autorrelato (auto descrição) do modelo de Mayer & Salovey (1997) certamente apresenta propriedades diferentes e produz resultados diferentes de uma medida de desempenho máximo, porque a primeira avalia as tendências de comportamento e as capacidades auto-percebidas, enquanto a segunda avalia as capacidades reais.

Segundo Petrides (2011), em cada investigação empírica e em todos os estudos que investigam esta questão, tem-se vindo a demonstrar ao longo do tempo que as diversas metodologias utilizadas na medição da *inteligência emocional* (IE) não-convergem (Van Rooy, Viswesvaran & Pluta, 2005; Warwick & Nettelbeck, 2004) sendo imperativo estabelecer uma medida distinta no campo, para o desempenho típico e para o desempenho máximo (Freudenthaler & Neubauer, 2007).

Foi nesta linha que Petrides & Furnham (2000, 2001) haviam proposto uma distinção entre o traço emocional da inteligência e a capacidade da inteligência emocional, o que significa que IE-traço e IE-capacidade seriam dois domínios independentes em lugar de duas formas diferentes de medir o mesmo constructo, sendo a *IE-traço relacionada com a personalidade* mas não com fatores de capacidade e por outro lado, a *IE-capacidade relacionada com a capacidade cognitiva* (especialmente a -g) mas também correlacionada com aquelas dimensões da personalidade com um núcleo afetivo forte (em especial, a extraversão e o neuroticismo).

Por outras palavras, seria razoável esperar-se um constructo que tivesse em conta as diferenças individuais quanto à capacidade para compreenderem-se, processarem-se e utilizarem-se informações carregadas de afeto, por estas estarem associadas a dimensões da personalidade que refletem diferenças individuais no tocante a *afetos positivos* e a *afetos negativos* (Petrides & Furnham, 2001).

Assim, se a IE-traço refere-se a tendências de comportamento e a capacidades auto-percebidas, a sua investigação deverá levar-se a cabo dentro de um quadro de personalidade, em contraste a investigação da IE-capacidade que deverá ser estudada dentro de um quadro de inteligência psicométrica.

Em consequência, os dois constructos da *inteligência emocional* (IE) podem ser diferenciados sobre a base do método de medida utilizado, autorrelato similar aos questionários de personalidade, ou desempenho máximo similar aos testes de inteligência (Petrides & Furnham, 2000, 2001).

Segundo Petrides (2011) isto ocorre porque a IE-traço pertence ao âmbito da personalidade enquanto a IE-capacidade (em teoria, se não empiricamente) engloba-se dentro do domínio da capacidade cognitiva.

A conceptualização da IE-traço como constructo da *personalidade* e a IE-capacidade como constructo da *capacidade cognitiva* explicaria porque o EQ-i está altamente correlacionado com variáveis de personalidade mas não com a capacidade cognitiva e porque o padrão oposto observou-se com o MSCEIT (O'Connor & Little, 2003) no tocante às relações sociais, apoiando a teoria de Petrides & Furnham (2001) de que IE-traço e IE-capacidade são dois constructos diferentes.

A distinção entre a IE-traço e a IE-capacidade é agora *standard* na literatura científica, o que ajuda a organizar a sua evolução e a acumulação de conhecimentos no terreno, uma vez que atualmente reconhece-se em geral que a IE-traço e a IE-capacidade são constructos diferentes (Petrides, 2011).

As suas literaturas estão a desenvolver-se de forma independente e aceita-se que a operacionalização de uma não terá implicações para a operacionalização da outra.

As medidas de desempenho-máximo são uma condição *sine qua non* para a avaliação da inteligência genuína (Jensen, 1998) e a operacionalização da IE-capacidade é problemática em virtude da subjetividade da experiência emocional (Matthews, Zeidner & Roberts, 2007; Robinson & Clore, 2002) o que tem vindo a debilitar o desenvolvimento das provas de rendimento máximo.

O núcleo do problema tem estado na incapacidade de criarem-se itens ou tarefas que possam ser quantificadas de acordo com critérios verdadeiramente objetivos e que possam cobrir amplamente o domínio da amostra da IE-capacidade.

Por exemplo, o uso de procedimentos de quantificação alternativos, tais como, pontuações "consenso" e pontuações "especialista" para se criarem as respostas corretas entre um número de alternativas igualmente lógicas, conduzem a uma série de problemas que se tem assinalado repetidamente na literatura (Ortony, Revelle & Zinbarg, 2007; O'Sullivan & Ekman, 2004; Roberts, Zeidner & Matthews, 2001).

Estes procedimentos de quantificação do rendimento são estranhos à capacidade cognitiva e sem sentido psicológico, já que não está claro se estão a refletir confusão com a quantidade de vocabulário (Wilhelm, 2005), a conformidade com normas sociais (Matthews, Emo, Roberts & Zeidner, 2006), o conhecimento teórico acerca de emoções (Austin, 2010; Freudenthaler, Neubauer & Haller, 2008), os juízos estereotipados (O'Sullivan, 2007), ou alguma combinação desconhecida, ou ainda a interação, de alguns ou de todos estes fatores (Petrides, 2011).

Assim, os desafios conceituais (Brody, 2004; Locke, 2005) dão lugar a uma variedade desconcertante de limitações empíricas descritas na literatura (Austin, 2010; Follesdal & Hagtvet, 2009; Keele & Bell, 2008, 2009; Rossen, Kranzler & Algina, 2008; Zeidner & Olnick-Shemesh, 2010) a qual descreve com algum detalhe os obstáculos que surgem ao ignorar-se a natureza subjetiva inerente ao campo das emoções, pois a experiência emocional não pode ser artificialmente objetivada a fim de ser passível de ser medida ao estilo das provas de *quociente intelectual* (QI) (Petrides, 2011).

Segundo Petrides (2011) outra questão importante a ter-se em conta, diz respeito à confusão frequente entre *inteligência, comportamento eficaz*, e mero *conhecimento declarativo*, a qual afeta as provas de IE-capacidade (para a investigação promissora futura, veja-se Freudenthaler & Neubauer, 2005, 2007; Freudenthaler, Neubauer & Haller, 2008).

A teoria da IE-traço proporciona uma operacionalização que reconhece a subjetividade inerente à experiência emocional sendo que a maioria da investigação em campo abrange um domínio mais amplo da IE-traço.

Segundo Petrides (2011) é comum observarem-se investigadores a utilizarem questionários de autorrelato e depois interpretarem os seus resultados tendo como referência conceitos de capacidade, competências e habilidades, a partir de uma perspectiva psicológica *pop* tipo "*quociente emocional* (QE) é bom para ti" sendo provavelmente um mito esta ideia simplista do "QE é bom para ti".

Ainda assim, estes documentos podem ser úteis sob o ponto de vista empírico ainda que o único modo passível de conexão com a ciência dominante em Psicologia Diferencial é se forem totalmente interpretados no âmbito da IE-traço (Petrides, 2011).

O nível em que a IE-traço se encontra atualmente está a refletir o fato das diferentes noções discutidas na literatura sob o “chapéu” das noções de *inteligência emocional* (IE) ou *quociente emocional* (QE) (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Payne, 1986; Salovey & Mayer, 1990) descreverem invariavelmente permutações de traços de personalidade tais como, empatia, expressão emocional, adaptabilidade, e autocontrole, as quais são psicometricamente ortogonais (independentes versus não-relacionadas) à capacidade mental (Petrides, 2011).

A teoria da IE-traço proporcionou uma forma de se redefinirem os últimos modelos assim como as medidas baseadas nesses mesmos modelos, com o fim de vinculá-los às teorias científicas da Psicologia (Petrides, 2011).

A avaliação em campo da *inteligência emocional* (IE) e outras “*inteligências falsas*” não será dramaticamente diferente da avaliação em campo da personalidade, na qual por exemplo, perfis individuais têm que corresponder com postos de trabalho específicos, em que descrições de tarefas de postos de trabalho diferentes solicitam a correspondência de diferentes perfis de personalidade, consoante a categoria profissional (Pervin, 1968).

Assim, não existe um perfil mágico de *inteligência emocional* (IE) individual que sobressaia em todos os aspetos da vida, isto não existe. A noção de que há uma certa *inteligência emocional* (IE) individual arquetípica que poderá ser identificada através de provas patenteadas e que deve ser seguida por todos os líderes, administradores e empregados, com o objetivo de ter êxito é quase certo, um mito (Petrides, 2011).

O domínio de amostra da IE-traço (ou seja, os seus elementos constitutivos) derivou de uma análise de conteúdo dos primeiros modelos de *inteligência emocional* (IE) e dos constructos relacionados tais como, a alexitimia, a comunicação afetiva, a expressão emocional e a empatia (Petrides, 2009a, 2009b).

O objetivo era incluir elementos básicos que fossem comuns a mais do que um único modelo, sem contudo excluir elementos periféricos que apareçam em uma só conceptualização específica, o que é análogo aos procedimentos utilizados no desenvolvimento clássico de uma escala psicométrica mediante a qual os elementos comuns (comunalidades) dos diversos itens que compreendem uma escala, são transportados para um valor total (consistência interna) e os seus componentes aleatórios ou únicos (ruído) são cancelados no processo.

Petrides (2011) destacou que os questionários relacionados com a *inteligência emocional* (IE) podem ser considerados como medidas da IE-traço desde que os resultados sejam interpretáveis através das “lentes” da teoria da IE-traço, e em consequência, tem vindo a apelar a que os investigadores e profissionais abandonem um número cada vez maior de modelos que emanam de manuais de usuários de provas comerciais em favor da teoria da IE-traço, sendo muito importante que haja precaução quanto aos instrumentos elegidos para a operacionalização da IE-traço.

Segundo Petrides (2011), ainda que qualquer questionário relacionado com a *inteligência emocional* (IE) possa (e deva) ser interpretado sob a perspectiva da teoria da IE-traço, o instrumento designado para a operacionalização do constructo é o “*Questionário de Inteligência Emocional-traço*” (TEIQue), sendo isto importante, por duas razões.

Em primeiro lugar, investigações sobre a validade de critério e sobre a validade preditiva que sejam baseadas em medidas que proporcionam uma cobertura incompleta da IE-traço (por exemplo, Bar-On, 1997; Schutte *et al.*, 1998; Wong & Law, 2002) podem induzir ao engano, subestimando geralmente a verdadeira validade de constructo (Martins, Ramalho & Morin, 2010).

De facto, poucas medidas da IE-traço têm sido desenvolvidas dentro de um marco teórico claro, e menos ainda com fundamentos empíricos sólidos, o que em si mesmo é indicativo da confusão existente em campo, até porque a maioria dos questionários de autorrelato propõem-se medir a *inteligência emocional* (IE) como uma capacidade cognitiva, instrumentos esses inadequados para pesquisa científica ou para *settings* aplicados (Petrides, 2011).

Em segundo lugar, o uso de instrumentos com provas de deficiências psicométricas (Grubb & McDaniel, 2008) e com estruturas fatoriais desordenadas (Gignac, Palmer, Manocha & Stough, 2005; Palmer, Manocha, Gignac & Stough, 2003), impedem a acumulação de evidências e o desenvolvimento de uma rede nomológica, mesmo quando os resultados são interpretados de forma apropriada com referência à teoria da IE-traço.

O questionário TEIQue (Petrides, 2001, 2009a, 2009b) baseia-se na teoria da IE-traço e a sua última versão da forma completa do instrumento de autorrelato é composta por 153 itens, que proporcionam resultados distribuídos em 15 facetas (ou sub-dimensões), em 4 fatores e, em IE-traço global.

As facetas (ou sub-dimensões) do domínio da amostra da IE-traço (TEIQue) são, *adaptabilidade*, *assertividade*, *expressão das emoções*, *gestão das emoções (outros)*, *perceção das emoções (de si próprio e dos outros)*, *controlo (ou regulação) das emoções*, *impulsividade (baixa)*, *relações sociais*, *autoestima*, *auto-motivação*, *consciência social*, *gestão de stress*, *empatia-traço*, *felicidade-traço*, *otimismo-traço*, e os seus fatores correspondentes, *bem-estar*, *autocontrolo*, *emotividade*, *sociabilidade* (veja-se fig.1; tabelas 1, 2, 3).

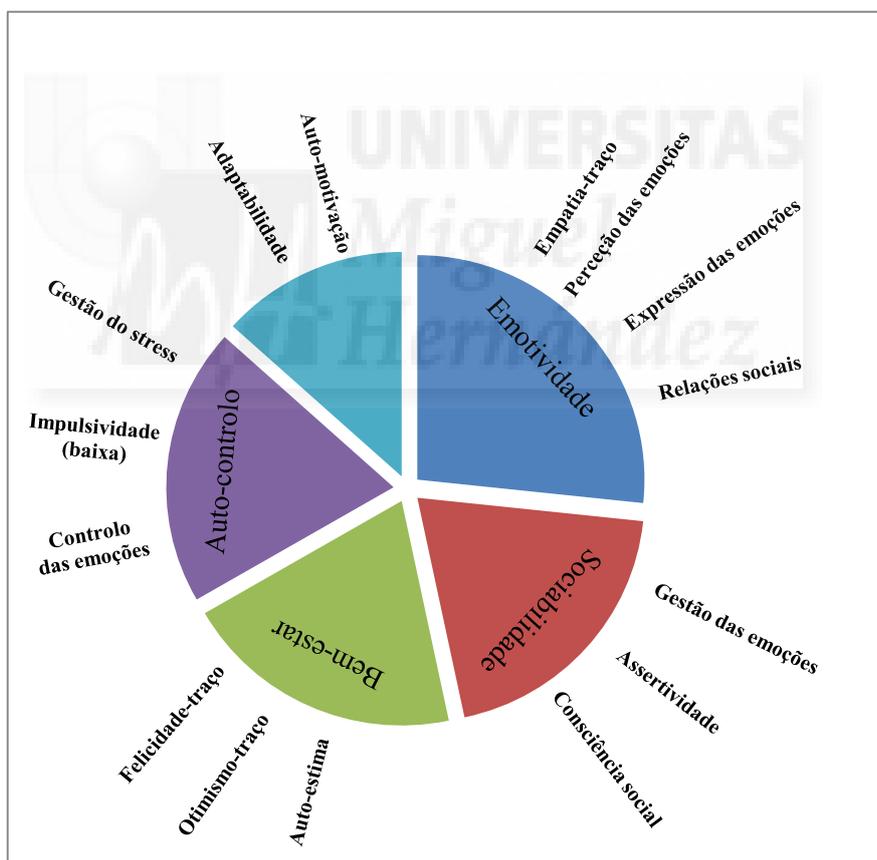


Fig. 1. As 15 facetas (ou sub-dimensões) do TEIQue-AFF posicionadas com o respetivo fator.

Note-se que as facetas “adaptabilidade” e “auto-motivação” não estão introduzidas em nenhum fator, contudo entram diretamente na pontuação global da IE-traço. É dada uma breve descrição das facetas na tabela 1 e dos fatores nas tabelas 2 e 3.

Tabela 1. Uma breve descrição das facetas do TEIQue

Facetas (sub-dimensões)	Pessoas com pontuações elevadas veem-se a si mesmas como...
Felicidade-traço	... alegres e satisfeitas com as suas próprias vidas.
Expressão de emoções	... capazes de comunicar os seus sentimentos a outras pessoas.
Otimismo-traço	... confiantes e com tendência para “ver o lado positivo” da vida.
Consciência social	... capazes de alcançar redes sociais com aptidões superiores.
Autoestima	... bem-sucedidas e autoconfiantes.
Controlo de emoções	... capazes de controlar as suas próprias emoções.
Empatia-traço	... capazes de ver e tomar a perspectiva dos outros.
Gestão de stress	... capazes de suportar a pressão e de regular os níveis de stress.
Impulsividade (baixa)	... reflexivas e menos propensas a ceder aos seus impulsos.
Perceção das emoções (sua e dos outros)	... capazes de perceber claramente o que estão a sentir (e o que outros estão a sentir).
Auto motivação	... capazes de assumir a liderança das suas vidas sendo improvável que cedam perante a adversidade.
Relações sociais	... capazes de manter o compromisso nas relações pessoais.
Assertividade	... diretas, sinceras, e dispostas a lutar pelos seus direitos.
Gestão das emoções (outros)	... capazes de influenciar os sentimentos de outras pessoas.
Adaptabilidade	... flexíveis e dispostas a adaptarem-se a novas condições/situações.

Tabela 2. Uma breve descrição dos fatores do TEIQue

Fatores	Pessoas com pontuações elevadas...
Emotividade	... estão em contacto com as suas emoções (e as dos outros). Podem perceber e expressar emoções, e utilizar estas qualidades para desenvolver e manter relações próximas com outras pessoas importantes.
Autocontrolo	... têm um nível saudável de controlo sobre os seus impulsos e desejos. Adicionalmente ao controlo dos seus impulsos são bons a regular pressões externas e stress. Não são reprimidas nem muito expressivas.
Sociabilidade	... são melhores na interação social. São boas ouvintes e podem comunicar de forma clara e confiante com pessoas de diversas origens versus culturas versus formações. Este fator difere do fator <i>Emotividade</i> na medida em que enfatiza as relações sociais e a influência social. O foco é sobre a pessoa como um agente em contextos sociais em vez do foco ser sobre relações pessoais com família e amigos íntimos.
Bem-estar	... têm um sentimento generalizado de bem-estar que se estende desde realizações passadas até expectativas futuras. Sentem-se em geral, positivas, felizes e com a sensação de dever cumprido.

Tabela 3. Uma breve descrição dos fatores do TEIQue

Fatores	Pessoas com pontuações baixas...
Emotividade	... dificilmente reconhecem os seus estados emocionais internos e dificilmente expressam os seus sentimentos a outras pessoas, o que pode conduzir a uma menor quantidade de relacionamentos pessoais gratificantes.
Autocontrolo	... são propensas a comportamentos impulsivos e a sentir que é difícil gerir o stress.
Sociabilidade	... acreditam que são incapazes de influenciar as emoções dos outros e têm menor probabilidade de serem boas negociadoras e de trabalharem em rede. Não têm a certeza do que fazer ou do que dizer em situações sociais e em consequência são apelidadas de tímidas e reservadas.
Bem-estar	... tendem a ter baixa autoestima e a sentirem-se dececionadas com as suas vidas no presente.

Em resumo, indivíduos que se percebem como emocionalmente capazes (*emotividade*), tendem igualmente a acreditar que são socialmente capazes (*sociabilidade*), tem maior força de vontade versus poder sobre as suas vontades (*autocontrole*) e são melhor adaptadas num contexto geral (*bem-estar*) (Petrides, 2009a, 2009b).

Estudos que têm vindo a comparar o questionário *TEIQue* com outros questionários da IE-traço, têm concluído que tem uma validade preditiva superior e que tem em geral propriedades psicométricas superiores (Freudenthaler, Neubauer, Gabler & Scherl, 2008; Gardner & Qualter, 2010; Martins *et al.*, 2010).

Para Petrides (2011) o uso do questionário *TEIQue* deve ser preferencialmente escolhido comparativamente a outros questionários relacionados com a IE por três razões principais:

1. Proporciona uma rota direta à teoria subjacente do traço da *inteligência emocional* (IE);
2. Proporciona uma cobertura exaustiva do domínio da amostra da IE-traço;
3. Tem uma maior validade preditiva.

O *TEIQue* tem na base de construção da sua escala, uma combinação constructos orientados e métodos indutivos (Hough & Paullin, 1994) tendo sido traduzido para mais de 15 idiomas.

O *TEIQue* foi desenhado para ser analisado fatorialmente ao nível das facetas (ou sub-dimensões) com o objetivo de evitar os problemas associados à análise fatorial ao nível dos itens (Bernstein & Teng, 1989).

A sua estrutura de ordem superior está explicitamente hipotetizada como oblíqua em linha com conceções de constructos multifacetados.

Em consequência, há fatores que se sobrepõem, assim como são expectáveis saturações-cruzadas, que providenciam a justificação para a agregação das pontuações dos fatores na IE-traço global (Petrides, 2009a, 2009b).

Análises psicométricas detalhadas ao instrumento *TEIQue* na sua versão completa foram apresentadas por Freudenthaler, Neubauer, Gabler & Scherl (2008, adaptação Alemã), por Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy (2007, adaptação francesa) e por Petrides (2009a, 2009b; adaptação original em inglês).

Nos últimos anos têm-se evidenciado vários estudos que suportam validade preditiva da IE-traço em diferentes áreas:

- i)* No campo educacional (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004);
- ii)* No campo experimental (Austin, 2005);
- iii)* No campo da psicologia organizacional (Wong & Law, 2002).

Têm surgido também estudos que suportam validade discriminante e validade incremental do conceito (Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006; Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007; Saklofske, Austin & Minski, 2003; Van der Zee & Wabeke, 2004).

Têm-se evidenciado ainda outras correlações que incluem, *i*) orientação para os objetivos e *ii*) redução da sintomatologia depressiva (Martinez-Pons, 1997), *iii*) satisfação com a vida e *iv*) solidão (Palmer, Donaldson & Stough, 2002; Saklofske *et al.*, 2003), *v*) depressão e *vi*) intensidade afetiva (Dawda & Hart, 2000).

Do exposto neste capítulo percebe-se um crescimento gradual do interesse da Psicologia pelo campo da *inteligência* ao longo do espaço e do tempo.

Se inicialmente o foco eram sobretudo os componentes *intelectuais* progressivamente se caminhou para os componentes *sociais* e *emocionais* de forma a integrá-los num campo total de *inteligência*.

Percebe-se igualmente que, ainda que complexo, o campo do *quociente intelectual* (QI) será mais fácil de estruturar e de validar no campo da avaliação individual e/ou coletiva dos sujeitos.

Por sua vez, o campo do *quociente emocional* (QE) ou *inteligência emocional* (IE), como sub-dimensão da *inteligência social* (IS) será muito mais complexo de estruturar face à complexidade do que se pretende medir: as emoções.

IE-capacidade ou IE-traço, consideradas já teoricamente como duas dimensões independentes, irão sempre requerer conceptualizações distintas.

Por outro lado, as dimensões e as sub-dimensões da IE-traço, abarcando todas elas variáveis emocionais de caráter social, entrecruzam-se entre si, dificultando conceptualizações distintas.

Toda a complexidade que o conceito de *inteligência emocional* (IE) incorpora tem vindo em consequência a dificultar uma construção empírica fiável e “definitiva” de instrumentos de medida.

Valerá por isso a pena seguir-se o trabalho já levado a efeito pelos investigadores para o desenvolvimento de medidas, nomeadamente no tocante ao conceito da IE-traço.

A última versão da forma completa do questionário de autorrelato *TEIQue* (Petrides, 2009a, 2009b; 2011) sendo composta por 153 itens, que proporcionam resultados distribuídos em 15 facetas (ou sub-dimensões), em 4 fatores e em IE-traço global, parece ser, por tudo o que já foi acima exposto, uma medida válida para ser estudada e desenvolvida.

Capítulo 4. Afetividade e Inteligência Emocional



CAPÍTULO 4. AFETIVIDADE E INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1. Afetividade e inteligência emocional em jovens.....	137
4.2. Investigação em jovens.....	162



4.1. Afetividade e Inteligência Emocional em jovens

No desenvolvimento de cada pessoa, os conhecimentos, a experiência, e particularmente a afetividade, têm um papel determinante.

Os êxitos, os fracassos, a satisfação que cada sujeito possui consigo mesmo, assim como, a autoestima, são de suma importância para a experiência pessoal e o desenvolvimento vital dos indivíduos, determinando a saúde psíquica individual, a atitude ante si mesmo e a atitude ante os demais (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

O conceito de si mesmo e a autoestima de cada sujeito influi de forma decisiva na forma como se visualizam os sucessos, os objetos e os demais indivíduos do seu ambiente (Amador, 1995; Corkille, 1996; Machargo, 1991, 1996, 1997; Villa & Auzmendi, 1992, 1999).

As crianças, no processo de definição da identidade, estão sujeitas nos seus quotidianos a uma série de interações, e em cada uma delas, vão formando um elemento da sua autoimagem, através do êxito ou fracasso experimentado.

Cada uma destas situações vai-se constituindo com uma representação e com um significado para a criança, através da qual, sente-se ou identifica-se como uma pessoa competente para resolver problemas ou uma pessoa incapaz e inábil para solucioná-los (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

As crianças aprendem em primeiro lugar através dos seus pais, as competências e as atitudes a terem perante a solução de problemas, atitudes que serão ótimas na medida em que os pais tenham por sua vez internalizados padrões adequados, caso contrário, promover-se-á a possibilidade que as crianças repitam os mesmos comportamentos erróneos.

Nesta interação diádica, o próprio nível de autoestima dos pais é importante no desenvolvimento afetivo das crianças havendo-se encontrado uma estreita correspondência em investigações realizadas a este respeito (Corkille, 1996; Dweck & Legget, 1988; Humphreys, 1999).

Em suma, vários estudos têm vindo a reforçar que os estilos educativos relacionam-se com um autoconceito positivo (Bonet, 1994; Cledes & Bean, 1993; Kaufman & Raphael, 1995; Palmer & Alberti, 1992).

Os afetos são arraigados e formados numa cultura, pelo que a maneira de sentir e de se expressarem sentimentos, aprende-se de acordo com a cultura em que se vive e conseqüentemente, esta aprendizagem leva a focar-se de forma mais ampla quais os afetos favoráveis e quais os afetos desfavoráveis, sendo que a criança apropria-se destes elementos com um carácter e com uma história próprios.

A educação e a relação quotidiana com os seus pais e os demais colmatam assim um universo de possibilidades.

Em outras palavras, um processo que na sua origem é biológico (as emoções), paulatinamente vai-se transformando através das interações, já que a criança vai aprendendo gradualmente através do seu grupo social, maneiras socialmente válidas de expressar os seus afetos, construindo-as a partir das respostas dos outros, contextualizando e diferenciando de uma forma paulatina os sentimentos e as situações ante as quais deverá versus poderá expressá-las (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

Este processo de identidade desenvolve-se através da relação da criança com os outros ao longo de estádios progressivos, é na interação social que se vão construindo sentimentos diversos (Cruz, 1996).

Ainda que uma criança haja adquirido as estratégias cognoscitivas necessárias para enfrentar uma tarefa, se não possuir um controlo afetivo ou uma atitude positiva para utilizar essas mesmas estratégias, não as colocará em prática, uma vez que a afetividade influi e afeta na motivação e na integração da aprendizagem (Estrevel, 2001; Marosi, 2000; Shapiro, 1997).

Dos diferentes estilos de relação que se irão desenvolver ao longo do crescimento das crianças, pode-se hipotetizar a partir de uma perspetiva Vygotskiana que, aqueles pares sociais (sobretudo adultos) com estilos de relação autoritária ou permissiva não promovem a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Se por um lado, os pares sociais com estilos de relação autoritária estão mais dependentes dos *deficits* das crianças e das suas vulnerabilidades, por outro lado, os pares sociais que têm estilos de relação permissiva não têm de forma clara as capacidades das crianças e as suas limitações, e portanto, nenhum destes pares, com estilos de relação autoritária ou com estilos de relação permissiva, promovem estilos de relação que impliquem a regulação afetiva-emocional e muito menos que propiciem a formação de estratégias de autorregulação.

Por seu turno, os pares sociais assertivos ou que apoiam, dado o seu estilo de relação, promovem a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) propiciando competências e estratégias de regulação afetivo-emocional, já que não estão centrados no erro, mas no que podem fazer com a ajuda de outros que o saibam, permitindo em consequência que as crianças sejam mais ativas no seu próprio desenvolvimento (Terán, Herrera, & Rivera, 2005).

Pais que aconselham emocionalmente os filhos, isto é, que falam com eles a respeito dos seus sentimentos e de como compreendê-los, que não se mostram excessivamente críticos, que os ajudam a resolver problemas emocionais, que os ensinam como fazer, potenciam crianças mais capazes de suprimir a atividade vagal que mantém a amígdala a pressionar o corpo com hormonas de luta-ou-fuga e conseqüentemente, potenciam crianças mais bem comportadas (Goleman, 1995).

Várias investigações nas áreas da Neurologia e da Psicofisiologia têm vindo a contribuir para a compreensão do cérebro humano, para interpretar a sua relação com o resto de corpo e para entendê-lo na interação que se produz entre as emoções e o processamento da informação, estudos esses que têm apoiado o desenvolvimento e a validação do constructo da *inteligência emocional* (IE), proporcionando evidência empírica sobre a relevância e a aplicação prática do mesmo.

A neurociência cognitiva e as suas novas técnicas de visualização cerebral têm vindo a contribuir para elaborarem-se versus modificarem-se teorias que defendem que uma boa adaptação ao ambiente requer tanto informação declarativa como afetiva (Damásio, 2005a, 2005b; Ledoux, 1999), centrando-se a Psicologia na conexão entre os processos afetivos e cognitivos, e em consequência gerando-se um novo constructo: a *inteligência emocional* (IE) (Anadón-Revuelta, 2006).

Cada uma das competências-chave para a *inteligência emocional* (IE) tem períodos críticos que se prolongam ao longo de vários anos durante a infância e cada período representa-se como uma janela aberta para se ajudar a criança a integrar hábitos emocionais benéficos, que se forem desperdiçados, tornar-se-á muito mais difícil oferecerem-se lições emocionais corretivas mais tarde ao longo da vida (Goleman, 1995).

As capacidades da *inteligência emocional* (IE) manifestam-se através de condutas adaptativas, pelo que face à relevância do conceito levaram-se a efeito estudos clínicos sobre perturbações psicológicas versus psiquiátricas, como por exemplo, a alexitimia (Taylor, 1986, 2000; Taylor & Bagby, 2000; Taylor, Bagby & Luminet, 2000; Taylor, Bagby & Parker, 1991, 1997).

Segundo Anadón-Revuelta (2006), o constructo da *inteligência emocional* (IE) originou-se no trabalho de investigação iniciado por psicólogos nos anos setenta que se debruçaram sobre o estudo da interação entre a emoção e o pensamento, com variáveis que em princípio não se suspeitava que pudessem estar relacionadas, como por exemplo, *o efeito da depressão sobre a memória ou a percepção das emoções nas expressões faciais*.

Segundo Goleman (2009) uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é uma visão míope, pois quando se trata de dar forma às nossas decisões e às nossas ações, é ponderada a emoção e a razão.

A emoção baseada no pensamento tende a ser intuitiva, automática, com baixo rigor científico e com um juízo pobre em detalhes, em contraste com um pensamento analítico mais consciente que possui uma valência emocional pobre (Croskerry & Norman, 2008).

Em suma, as emoções poderão distorcer o juízo humano e a tomada de decisões (Shafir & LeBoeuf, 2002) bem como os processos básicos de raciocínio (Oaksford, Morris, Grainger & Williams, 1996).

Nos adolescentes, a vulnerabilidade e os efeitos intrapsíquicos da violência simbólica, leva-nos a colocar a questão de como se articularão, o imaginário cultural e a violência, com o objetivo de se alocarem recursos intelectuais e emocionais que sejam ferramentas para, a partir do reconhecimento igualitário, se implementarem estratégias e resolverem-se os conflitos apelando-se ao diálogo, à negociação, e ao consenso (Benlloch, Campos & Sánchez, 2008).

Uma pessoa emocionalmente inteligente apresentará *capacidade para perceber, assimilar, compreender e regular tanto as suas próprias emoções como as dos demais* (Mayer & Salovey, 1997).

Ciarrochi, Chan & Caputi (2000) assinalaram que a *inteligência emocional* (IE) está relacionada com a *satisfação com a vida* mesmo após se controlarem variáveis como o *quociente intelectual* (QI) e outras variáveis da personalidade.

Nesta linha, Grewal & Salovey (2005) argumentaram que a *inteligência emocional* (IE) admite a consideração de *inteligência* porque constitui-se como um aspeto mensurável da capacidade individual para levar-se a cabo um raciocínio abstrato e uma adaptação ao ambiente, integrando uma parte dos resultados numa série de aptidões que podem ser medidas e diferenciadas da personalidade e das potencialidades sociais.

Palmer, Donaldson & Stough (2002) assinalaram que um dos fatores da *inteligência emocional* (IE) - a "*clareza emocional*" - explica cerca de 5.5% da satisfação com a vida, sendo também a variância explicada por outros fatores de personalidade estudados - a *afetividade positiva* e a *afetividade negativa*.

A *inteligência emocional* (IE) é assim um fator-chave para o êxito nos aspetos práticos da vida mas simultaneamente difere das capacidades para levar adiante os estudos académicos, definindo-se como as *competências* para *i)* ser-se capaz de auto motivar-se e de persistir-se frente às deceções, *ii)* controlarem-se os impulsos e atrasar-se a gratificação, *iii)* regular-se o humor e evitar-se que as perturbações diminuam a capacidade de pensar, *iv)* mostrar empatia e abrigar esperança, sendo também considerada como a capacidade *v)* de lerem-se os sentimentos, *vi)* de controlarem-se os impulsos, *vii)* de raciocinar-se, *viii)* de permanecer-se tranquilo e otimista quando confrontado com certas provas, e ainda *ix)* manter-se a escuta do outro (Goleman, 1995).

A investigação da *inteligência emocional* (IE) tem experimentado um desenvolvimento especial em ambientes como a educação e a psicofisiologia (Dulewicz & Higgs, 2000).

Têm surgido também trabalhos aplicados ao contexto militar e a outros contextos com a finalidade do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento em grupo dos indivíduos no âmbito da *inteligência emocional* (Livingstone, Nadjiwon-Foster & Smithers, 2002).

Segundo Barsade (2002), os membros de um grupo para além de compartilharem alguns esquemas de processamento cognitivo de informação, tais como, pensamentos, ideias e memórias, também compartilham emoções e estados emocionais.

Os indivíduos são *indutores ativos de estados emocionais* e influem ativamente nos juízos, raciocínios e comportamentos dos outros, podendo inclusivamente não estar conscientes deste impacto.

Druskat & Wolff (2001) estudaram a *inteligência emocional* (IE) em grupos sociais mas não exatamente num plano coincidente com o de Barsade.

Estes autores, entre outros argumentos, teorizaram o seguinte:

i. As equipas emocionalmente inteligentes denotam níveis superiores de rendimento;

ii. As equipas que são conscientes das emoções individuais dos seus membros aceitam regulá-las;

iii. Os membros destas equipas enfrentam-se entre si quando as regras de operação do grupo são violadas (por exemplo, a falta de juízos e a não-exclusão de ideias em sessões de brainstorming);

iv. As equipas estão em constante busca de feedback para que possam ter autoconsciência;

v. As equipas têm regras para assegurar-se de que estão conscientes das necessidades e preocupações das pessoas fora do grupo e utilizam essa consciência para desenvolver relações com essas pessoas e grupos.

Druskat & Wolff (2001) racionalizaram a teoria de que as pessoas emocionalmente inteligentes não suscitam necessariamente organizações e grupos emocionalmente mais capazes.

Huy (1999) havia teorizado no mesmo sentido, "*distintivamente da inteligência emocional (das pessoas), a capacidade emocional (das organizações) não é nem sequer parcialmente inata, pode desenvolver-se ao longo do tempo e não requer necessariamente um grande número de pessoas emocionalmente inteligentes ocupando posições influentes*" (p. 326).

Também tem sido investigada a relação entre a *inteligência emocional* (IE) e a satisfação com a vida e a satisfação com o trabalho.

Wong & Law (2002) argumentaram que a *inteligência emocional* (IE) dos líderes correlaciona-se fortemente com a satisfação e o compromisso dos empregados.

A área organizacional tem sido, como se constata, objeto de larga investigação no domínio da *inteligência emocional* (IE).

Um dos temas-objeto de maior atenção na área organizacional tem sido a liderança (Barling, Slater & Kelloway, 2000; Caruso, Mayer & Salovey, 2001; George, 2000; Goleman, 1998a, 1998b, 2000; Goleman, Boyatzis & McKee, 2001, 2002; Megerian & Sosik, 1996; Wong & Law, 2002).

Algumas investigações sugerem que quase noventa por cento das capacidades necessárias para uma liderança de êxito são de natureza emocional e social (Goleman, 1998b).

Com se pode verificar pela literatura, a variada evidência teórica e empírica produzida, revela que os líderes emocionalmente mais inteligentes tendem a ser mais eficazes na realização dos objetivos de grupo versus organização, assim como na satisfação e na realização pessoal dos seus seguidores, sendo que, diferentes situações de liderança requerem diferentes combinações de capacidades emocionais.

Os efeitos positivos que têm sido designados para uma liderança transformacional podem ser explicados em boa medida, pelas competências emocionais que os líderes demonstram, sendo estas que apoiam a articulação da visão, a consideração dos empregados, a criatividade na tomada de decisões, a gestão construtiva de conflitos e a interação fecunda dos membros de cada equipa.

Num contexto mais amplo das relações entre a *inteligência emocional* (IE), o rendimento e o êxito profissional dos indivíduos (por exemplo, Cherniss, 2000; Dulewicz & Higgs, 2000; Farnham, 1996; Goleman, 1995, 1998a, 1998b; Goleman, Boyatzis & McKee, 2001, 2002; Salovey & Mayer, 1990; Steiner, 1997; Wong & Law, 2002) pode-se apontar resumidamente que o êxito na aprendizagem e na maior parte dos rendimentos elevados, surge da união sinérgica das capacidades racionais com as capacidades emocionais, isto é, da combinação do *quociente intelectual* (QI) com a *inteligência emocional* (IE) explicando uma maior variação no desempenho do que tão só o *quociente intelectual* (QI), em que, para que a *inteligência emocional* (IE) exerça efeitos positivos sobre o desempenho dos indivíduos, é necessário que eles tenham uma base mínima de *quociente intelectual* (QI).

Assim, o *quociente intelectual* (QI) parece ser necessário mas não suficiente, necessitando da presença da *inteligência emocional* (IE) para expressar os seus efeitos positivos, e de uma maneira similar, a *inteligência emocional* (IE) necessita da presença do *quociente intelectual* (QI) para permitirem-se maiores rendimentos.

Ora "*a investigação e a prática demonstram claramente que a inteligência emocional pode ser aprendida*" (Goleman, 1998a, p. 97).

Anadón-Revuelta (2006) sugeriu que se deve seguir a via da análise dos níveis de *inteligência emocional* (IE) e da sua relação com o otimismo disposicional em amostras mais heterogéneas quanto à idade, género, nível de estudos, contexto socioeconómico, entre outros, utilizando-se outro tipo de medidas de *inteligência emocional* (IE) como o MSCEIT (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; adaptação para o castelhano por Extremera & Fernández-Berrocal, 2002), uma vez que este instrumento permite a avaliação do constructo através de medidas de execução e permite completarem-se os dados obtidos por medidas de autorrelato.

Segundo o mesmo autor, a criação de medidas adaptadas ao modelo teórico de *inteligência emocional* (IE) de Salovey & Mayer, baseada na observação externa seria também útil neste tipo de investigações (Anadón-Revuelta, 2006).

A IE-traço (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006) foi definida como uma *constelação de relatos emocionais auto-percebidos e de disposições que compreendem os aspetos afetivos da personalidade*, refletindo as diferentes noções que têm sido discutidas na literatura sobre *inteligência emocional* ou *quociente emocional* (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Payne, 1986; Salovey & Mayer, 1990) que a têm descrito como permutações de traços de personalidade, tais como, a empatia, a expressão emocional, a adaptabilidade, e o autocontrolo, que são psicometricamente ortogonais (independentes) à capacidade mental.

Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker (2007) referem que a construção de IE-traço não está relacionada com a definição tradicional de inteligência (competência cognitiva), a IE-traço proporciona uma cobertura compreensiva das facetas versus dimensões da personalidade relacionadas com o afeto.

Tal como já foi referido, têm evidências empíricas que suportam a validade preditiva da IE-traço em diferentes áreas, nomeadamente a *educacional* (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Petrides, Pita & Kokkinaki (2007) levaram a efeito estudos com o fim de localizar a IE-traço no "*Big Giant*" de Eysenck e no fator espacial do "*Big-Five*". Os resultados das análises demonstram que a IE-traço é um constructo distinto (já que pode ser isolado no espaço da personalidade) e composto (já

que é parcialmente determinado por várias dimensões da personalidade) localizando-se em níveis inferiores das hierarquias da personalidade (o fator da IE-traço é oblíquo em lugar de ortogonal como o “*Giant Three*” e o “*Big Giant*”).

Esta conclusão permite conectar a conceptualização do traço emocional de autoeficácia da *inteligência emocional* (IE) na literatura da Psicologia Diferencial, uma vantagem conceptual importante que integra o constructo nos modelos estabelecidos da personalidade.

De Raad (2005) analisou a IE-traço com a versão abreviada do “*Big-Five*” circunflexo e encontrou que esta compreende aspetos dispersos do domínio do “*Big-Five*” e correlaciona-se com pelo menos quatro das cinco dimensões de maior ordem, conclusões que são plenamente consonantes com a teoria da IE-traço.

Investigações recentes estabeleceram que as correlações fenotípicas entre a IE-traço e as dimensões da personalidade do “*Big-Five*” são atribuíveis principalmente a fatores genéticos correlacionados e em seguida a fatores ambientais não compartilhados (Vernon, Villani, Schermer & Petrides, 2008), o que significa que muitos dos genes que são responsáveis pelo desenvolvimento das diferenças individuais no “*Big Five*” são também responsáveis pelo desenvolvimento das diferenças individuais na IE-traço.

Estudos relacionados têm estimado que a proporção hereditária da IE-traço global é de cerca de quarenta por cento (40%), muito similar às estimações obtidas por outros traços gerais da personalidade (Johnson, Vernon & Feiler, 2008).

Relativamente à investigação com o TEIQue, tem-se demonstrado que um fator geral pode ser extraído de dados conjuntos com o HEXACO (Veselka, Schermer, Petrides, Cherkas, Spector & Vernon, 2009), assim como com o NEO PI-R. (Veselka, Schermer, Petrides & Vernon, 2009).

O fato de um *Fator Geral de Personalidade* (FGP) poder ser extraído do conjunto de dados do TEIQue, corrobora a opinião de que a *inteligência emocional* (IE) deverá ser integrada em hierarquias da personalidade multiníveis, em alguma parte entre traços altamente específicos em suas bases e num fator de âmbito geral no seu ápice (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007; Rushton & Irwing, 2009).

No conjunto, estes resultados proporcionam um apoio sólido para a conceptualização da *inteligência emocional* (IE) como um traço da personalidade.

Por outro lado, a teoria da IE-traço também tem surgido em literatura emergente relevante quanto à possibilidade de ser considerada como um fator geral da personalidade (FGP; Figueredo & Rushton, 2009; Hofstee, 2001; Rushton & Irwing, 2009).

Estudos recentes apontaram que uma IE-traço elevada está associada com níveis mais baixos de *stress* e com níveis mais elevados de controlo percebido no trabalho, na satisfação com o trabalho, e no compromisso com o trabalho (Petrides & Furnham, 2006; Singh & Woods, 2008), nomeadamente ao nível dos profissionais da educação (Platsidou, 2010).

Outras investigações sugerem que uma IE-traço elevada poderá conduzir a um comportamento empreendedor (Zampetakis, Beldekos & Moustakis, 2009), poderá proteger contra o *burnout* (Platsidou, 2010; Singh & Woods, 2008) e poderá predizer o locus de controlo interno no trabalho (Johnson, Batey & Holdsworth, 2009).

Mais, a teoria da IE-traço suporta que certo perfil de emoção será vantajoso em alguns contextos mas não em outros, como por exemplo ser-se reservado e não-apoiar não será propriamente uma marca de penumbra emocional contudo é um traço de personalidade que será mais adaptável em contextos de investigação do que a sociabilidade e a expressão emocional (Rushton, Murray & Paunonen, 1983).

Assim, pontuações elevadas na IE-traço não são necessariamente pontuações de adaptação e pontuações baixas não são necessariamente sinónimo de má-adaptação (Petrides, 2011), pontuações muito elevadas nos instrumentos de IE-traço podem ser por exemplo indicativas de arrogância e de autopromoção.

Além disso, existem contextos em que as pontuações elevadas podem ter consequências não desejadas. No trabalho de investigação de Petrides & Furnham (2003) os participantes com pontuações elevadas na IE-traço, após a apresentação de um vídeo de curta duração com conteúdo perturbante, mostraram uma maior deterioração de humor comparativamente aos participantes com pontuações baixas na IE-traço.

Noutro trabalho de investigação (Sevdalis, Petrides & Harvey, 2007) os participantes com pontuações elevadas na IE-traço mostraram uma maior deterioração de humor depois de se recordarem de uma má decisão em contexto de vida real.

Mais, os participantes com baixas pontuações eram mais propensos a serem simplistas e menos propensos a ficarem aflitos e menos propensos a necessidade de auto-verificação e de gestão de imagem do que os participantes com pontuações elevadas em IE-traço.

Assim, no que toca a prever um comportamento, a desejabilidade de perfis de traços de *inteligência emocional* (IE) particulares, dependerá sempre do contexto e do tipo de comportamento que se procura prever (Petrides, 2011).

A teoria da IE-traço postula que o constructo não mostrará associações diretas fortes com a capacidade cognitiva ou com os seus representantes mais próximos, como por exemplo o rendimento académico.

De fato, Petrides, Frederickson & Furnham (2004) não encontraram nenhuma de tais associações, apesar de terem demonstrado a existência de um efeito moderador segundo o qual a IE-traço se relaciona positivamente com o rendimento em alunos com índices baixos de *quociente intelectual* (QI).

Sobre esta base, estes autores sugeriram que tais efeitos, como o da IE-traço sobre o rendimento acadêmico, poderão vir a assumir relevada importância quando as demandas de uma situação superam os recursos intelectuais de um determinado aluno.

Em contraste com as suas contrapartes com índices elevados de *quociente intelectual* (QI) os alunos com índices baixos de *quociente intelectual* (QI) têm maior probabilidade de terem necessidade de recorrer a outros recursos além das suas capacidades cognitivas com o fim de fazerem face às demandas dos seus cursos acadêmicos, o que poderá ser a razão pela qual um índice de IE-traço elevado possa ser um ativo importante para estes.

Parker e seus colegas (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) reportaram correlações modestas entre a IE-traço e o rendimento acadêmico em amostras de escolas secundárias e universitárias (por exemplo, $r=0.20$, $p<0.05$), aumentando a possibilidade dos efeitos da IE-traço poderem variar entre os diversos níveis educativos, assim como entre sujeitos, à semelhança do que ocorre nos efeitos de outros traços de personalidade (Heaven, Ciarrochi & Vialle, 2007).

Por exemplo, na investigação de Laidra, Pullman & Allik (2007) a agradabilidade surgiu como um preditor importante da *performance* académica (média de pontuação) em alunos na escola primária, mas não em alunos na escola secundária, e em contraste, o neuroticismo previu a *performance* académica em estudantes na escola secundária, mas não em alunos na escola primária.

Num âmbito geral, o panorama que vem emergindo é consistente com o postulado pela teoria da IE-traço, o que indica que o impacto do constructo no meio académico é modesto e provavelmente mais relevante para grupos específicos de crianças vulneráveis (Petrides, 2011).

Especialmente quando se trata de prever um comportamento, a atração por um perfil particular de IE-traço dependerá sempre do contexto e do tipo de comportamento que se procura prever (Petrides, 2011).

Salvador (2008) destacou que a *inteligência emocional* (IE) mostra relações positivas e estatisticamente significativas com a autoeficácia empreendedora e que as dimensões que melhor predizem o autoemprego são a *clareza emocional* e a *utilização das emoções*.

Assim, os resultados laborais poderão ser melhorados através do conhecimento e do manejo da *inteligência emocional* (IE) em programas de prevenção, formação e treinamento de competências sócio-emocionais que capacitem os futuros profissionais (Augusto-Landa, Berrios-Martos, López-Zafra & Aguilar-Luzón, 2006; Extremera, Durán & Rey, 2005).

As competências de regulação emocional têm demonstrado a sua influência na melhoria do funcionamento pessoal e social das pessoas em diferentes âmbitos.

Destrezas elevadas de regulação emocional são ligadas a uma melhor qualidade de relações sociais e de bem-estar subjetivo (Cabello-González, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda & Extremera, 2006).

A relação existente entre os subfactores *reparação emocional* e *otimismo disposicional* constatada no estudo de Anadón-Revuelta (2006) e em estudos prévios (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) une-se aos aspetos acima referidos.

Para Goleman, Boyatzis & Mckee (2002) o autocontrolo é uma das competências sociais e básicas, muito em especial para a capacidade de liderança. Líderes dotados de autocontrolo permanecem calmos e consistentes quando estão sobre grande pressão ou durante uma situação de crise.

Num estudo que levaram a cabo tendo como referência as perturbações da personalidade descritas na 10ª revisão da *International Classification of Diseases* (ICD-10; WHO, 1992), Petrides, Pérez-González & Furnham (2007) examinou-se a possibilidade de níveis muito baixos de IE-traço terem consequências psicopatológicas.

Os resultados apontaram que as pontuações na IE-traço foram negativamente relacionadas com as perturbações de personalidade, relações efetuadas depois de estarem parcialmente de fora as diferenças individuais no estado de ânimo disposicional - *afeto positivo* e *afeto negativo* - que estão vinculadas à psicopatologia (Watson, 2000).

Seguindo esta linha, investigações têm vindo a corroborar relações negativas entre a IE-traço e diversos indicadores de psicopatologia (Leible & Snell, 2004; Malterer, Glass & Newman, 2008).

Em geral, a IE-traço tem aparecido como um preditor positivo forte de saúde mental e de bem-estar (Austin, Saklofske & Egan, 2005; Johnson, Batey & Holdsworth, 2009; Platsidou, 2010; Saklofske, Austin & Minski, 2003) e como um preditor negativo de psicopatologia (Gardner & Qualter, 2009; Williams, Daley, Burnside & Hammond-Rowley, 2010).

A IE-traço tem sido implicada na saúde física, relacionando-se positivamente com a auto-qualificação na saúde física (Tsaousis & Nikolaou, 2005) e negativamente com queixas somáticas (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007).

Saklofske, Austin, Rohr & Andrews (2007) encontraram evidências de que a *inteligência emocional* (IE) tem uma correlação significativa (ainda que débil) com o fazer exercício.

Investigações têm ainda revelado associações entre a *inteligência emocional* (IE) e comportamentos aditivos, como por exemplo, a adição ao jogo e à internet (Parker, Taylor, Eastabrook, Schell & Wood, 2008), a dependência do álcool (Uva, de Timary, Cortesi, Mikolajczak, du Roy de Blicquy & Luminet, (2010) e o consumo de *extásis* (Craig, Fisk, Montgomery, Murphy & Wareing, 2010).

Mikolajczak, Bodarwe, Laloyaux, Hansenne & Nelis (2010), proporcionaram evidências sobre a relação entre as diferenças individuais na IE-traço e a ativação diferenciada do córtex frontal. Mais especificamente, um índice individual elevado de IE-traço mostrou-se significativamente maior com a ativação frontal esquerda em repouso, o que vai no sentido das descobertas de que a assimetria frontal esquerda está relacionada positivamente com a competência social e negativamente com a timidez (Schmidt, 1999).

Outros estudos também têm demonstrado os efeitos protetores da IE-traço sobre o *stress*, por exemplo, Mikolajczak & Luminet (2008) demonstraram que indivíduos com uma IE-traço elevada são mais propensos a valorizar os acontecimentos *stressantes* como desafios (em oposição a valorizarem-nos como ameaças) e percebem-se como mais seguros de que podem fazer face a tais eventos.

Na investigação de Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillee & de Timary (2007) os participantes com IE-traço elevada mostraram uma menor reatividade psicológica (estado de ânimo degradado) e uma menor reatividade fisiológica (cortisol na saliva) em comparação com os participantes com IE-traço baixa quando em exposição ao *stressor* (tarefa de falar em público; veja-se também Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007).

Assim, verifica-se que existem razões teóricas para esperar-se que a IE-traço se relacione com ambos, quer com a saúde psicológica quer com a saúde física (Austin, Parker, Petrides & Saklofske, 2008).

Também se tem levado a cabo investigação significativa no que toca à análise das relações interpessoais em adultos que tem incluído relações positivas com a satisfação marital, com a qualidade de relacionamento, com a comunicação construtiva entre sócios, e por outro lado, relações negativas com padrões de comunicação prejudicial, incluindo a evitação mútua e a retenção (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes & Wendorf, 2001; Smith, Ciarrochi & Heaven, 2008; Smith, Heaven & Ciarrochi, 2008).

Daqui percebe-se ser possível que a IE-traço afete direta ou indiretamente uma gama muito ampla de variáveis em contextos educacionais.

De facto, alunos com índices elevados de IE-traço tendem a ter menos faltas escolares não autorizadas e são menos propensos a ser expulsos da escola devido a violações das regras, comparativamente aos seus colegas com índices baixos de IE-traço (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

A *inteligência emocional* (IE) diminuirá também a probabilidade de conduta agressiva e delinvente (Santesso, Reker, Schmidt & Segalowitz, 2006).

Apesar das relações com os pares no ambiente escolar não estarem tão relacionadas com o bem-estar como o estão no caso das relações com os seus pais (Leung & Zhang, 2000), as relações com os pares em contexto escolar são de fato muito importantes na vida das crianças e dos jovens adolescentes, pela quantidade de tempo que passam uns com os outros, pelas interações entre si, pelos contínuos processos de avaliação, pelas exigências da aprendizagem, entre outros, fatores que incidem no desenvolvimento do bem-estar dos jovens.

Anadón-Revuelta (2006) sugeriu a criação e implementação de programas de *inteligência emocional* (IE) em âmbito educativo, sendo importante ensinar e desenvolver, desde o contexto académico, e inclusivamente dentro das salas de aulas, as capacidades emocionais para se alcançar um maior bem-estar pessoal e social com o objetivo de no futuro haver adultos mais otimistas.

Treinem-se competências em crianças e jovens, como por exemplo, a resiliência e o otimismo, potencialarão o desenvolvimento de adultos que tenham como traço de personalidade, expectativas de controlo sobre os resultados das suas próprias ações, expectativas sobre a possibilidade de alcançarem resultados positivos no futuro, e uma certa componente de eficácia (Freres & Gillham, 2006; Gillham, Shatté & Reivich 2001; Gillham, Shatté, Reivich & Seligman, 2001; Reivich, Gillham, Chaplin & Seligman, 2005; Scheier & Carver, 1987).

Como se pôde verificar no presente capítulo, a maior parte da literatura tem relacionado as dimensões afetivas à *inteligência emocional* (IE) sendo a esmagadora maioria dos estudos incidentes em amostras com adultos.

É de salientar que a literatura converge para uma configuração da IE-traço associada às dimensões afetivas dos indivíduos.

Se a IE-traço associa-se a estados emocionais positivos e/ou negativos versus psicopatologia, direciona-se então inevitavelmente para a população infanto-juvenil, nomeadamente no que toca a prevenção versus programas educacionais promotores do desenvolvimento do traço da *inteligência emocional* (IE) com o objetivo de potenciarem-se vidas adultas saudáveis e adaptadas nos múltiplos contextos.

4.2. Investigação em Jovens

A adolescência, até há bem pouco tempo, era tradicionalmente considerada como um período de vida especialmente conflituosa e traumática.

Contudo um corpo crescente de investigadores tem vindo a demonstrar que a adolescência não tem que ser necessariamente assim, partindo-se de uma visão de que os jovens não são propriamente uma fonte de problemas mas de recursos valiosos em processo de desenvolvimento (Arguedas & Jiménez, 2007).

Segundo Erikson (1968), no período da adolescência ocorre um processo de construção e/ou de consolidação da identidade pessoal, sendo esta a tarefa principal a enfrentar por cada jovem, e para que tal seja conseguido de forma positiva e construtiva, é necessário a presença de vários fatores (confiança, autonomia, iniciativa e diligências).

Outros autores apontam como pilares essenciais na construção da identidade, a importância do *afeto*, do sentimento de pertença, da autoconfiança, da contribuição que o jovem realiza (ou pode realizar) em diferentes contextos (família, escola e comunidade) e do vínculo espiritual (em que cada pessoa é importante para o mundo) (Elias, Tobias & Friedlander, 2001).

As emoções positivas são propícias para o desenvolvimento de recursos físicos, intelectuais e sociais, necessários ao desenvolvimento de estratégias de *coping* bem-sucedidas (Frederickson, 1998).

O aumento das capacidades cognitivas e emocionais permitirá que cada jovem adolescente seja mais consciente da sua própria vida (rever o seu passado para conformar o seu presente e o seu futuro), adote diferentes pontos de vista (o que irá permitir-lhe relacionar-se com os outros de formas diferenciais) e defina o que é no presente e o que deseja ser no futuro.

Os inúmeros artigos sobre as etapas evolutivas da adolescência repetem sistematicamente as mesmas temáticas: desenvolvimento cognitivo, mudanças fisiológicas, amigos e grupos de pares, problemas e perturbações associadas, autoestima e construção da identidade (por exemplo, Hopkins, 1987; Kimmel & Weiner, 1998).

Ciarrochi, Chan & Bajgar (2001) demonstraram nos seus estudos que indivíduos com altos e baixos emocionais respondem de forma diferenciada ao *ânimo positivo* e ao *ânimo negativo*.

Dificuldades relacionais na infância, incluindo a rejeição por parte dos pares sociais, agressão e exclusão, têm consequências prejudiciais no ajustamento pessoal posterior (Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Blatchford, 2000).

Indivíduos que não auto-percebem as suas emoções, ficam demasiado confusos para poderem aferir os seus sentimentos, e nestes casos as emoções passam a estar no controlo, pelo que a autogestão emocional é importante no equilíbrio da *inteligência emocional* (IE) e em contextos de liderança (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Assim, índices baixos nos traços emocionais de auto-eficácia poderão ser um fator de risco para afastar as crianças dos seus pares e para as conduzir a comportamentos antissociais e a comportamentos de delinquência ao longo da vida.

Na verdade as dificuldades entre pares têm sido associadas a comportamentos antissociais subsequentes (Warr, 1993), dificuldades mais prevalentes em rapazes do que em raparigas (Steffensmeier & Allan, 1996).

No seu estudo, Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson (2006) a IE-traço apareceu como relevante para a realização escolar e os para comportamentos desviantes em contexto escolar, especialmente no caso de jovens desfavorecidos e vulneráveis, resultados particularmente consonantes com investigações anteriores da IE-traço (Petrides *et al.*, 2004; Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001) e num âmbito mais geral, com teorias e descobertas que têm destacado a importância dos constructos cognitivos durante o período crítico da adolescência (Eisenberg, 2000; Gottfredson, 2001), convergindo toda esta investigação para sublinhar a importância da avaliação do bem-estar percebido durante a adolescência e mais além.

A IE-traço tem sido conceptualmente e empiricamente relacionada com a felicidade e o bem-estar (Palmer, Donaldson & Stough, 2002).

No entanto há que referir que o fator “*bem-estar*” não será o único nem o fator mais importante da IE-traço, pois quando se tem removido este constructo, a IE-traço tem continuado a ser um preditor de resultados importantes como a exclusão social e o absentismo em contexto escolar (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b).

A importância vital de se ter amigos como uma fonte de informação e de recursos emocionais (Blatchford, 1996; Newcomb & Bagwell, 1995) exige uma análise cuidadosa dos fatores que podem facilitar ou impedir os comportamentos socialmente adaptativos dentro e fora da escola.

Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson (2006) concluíram que a IE-traço tem um impacto relevante desde muito cedo através das relações de amizade e da formação da rede social de suporte.

As crianças que se auto-percebem emocionalmente como preferidas dos seus pares são mais desejáveis como amigas do que as crianças que se auto-percebem como emocionalmente frias e excluídas dos seus pares, pelo que esta vantagem decorrente das primeiras trocas sociais, poderá facilitar o desenvolvimento de redes de apoio social que promovam a realização do comportamento e conseqüentemente, poderá ter valor adaptativo (Petrides *et al.*, 2006).

Mais, no estudo de Petrides *et al.* (2006), os alunos com pontuações elevadas na IE-traço foram mais suscetíveis de serem vistos com qualidades de liderança e de cooperação e menos suscetíveis de serem vistos como mal comportados, agressivos e dependentes, e revelaram ainda pontuações mais elevadas no fator do comportamento pro-social e pontuações mais baixas no fator do comportamento antissocial.

Quanto ao género, as jovens do sexo feminino apresentaram pontuações mais elevadas em matéria de cooperação, os jovens do sexo masculino pontuações mais elevadas em comportamentos de rutura, agressividade, dependência e intimidação (Petrides *et al.*, 2006).

Outros estudos têm evidenciado que alunos com um índice baixo de *quociente intelectual* (QI) e com um índice elevado de IE-traço poderão ter uma *performance* escolar consideravelmente melhor devido à sua elevada tolerância ao *stress* e ao suporte social que recebem dos seus companheiros de escola (Petrides *et al.*, 2004).

Indivíduos com boas competências sociais, ativamente engajados na avaliação e na regulação emocional, são menos suscetíveis a experimentar e exteriorizar *stress* através de comportamentos antissociais (Petrides *et al.*, 2006).

Inversamente, indivíduos com baixas competências sociais e emocionais são mais suscetíveis de sentirem-se excluídos e desprezados pelos pares, facto que agrava a probabilidade de se comportarem de um modo anti convencional (Petrides *et al.*, 2006).

No que respeita a psicopatologia, adolescentes que deliberadamente se auto-mutilam a si mesmos têm sido foco de investigação concertada face ao risco acrescido de suicídio nestes casos em especial (Hawton & Zahl, 2003) e à associação entre a auto-mutilação e uma gama ampla de perturbações psicológicas (Hurry, 2000).

Mikolajczak, Petrides & Hurry (2009) investigaram as relações entre a IE-traço e a auto-lesão na adolescência, estudo realizado com uma amostra que abarcou 490 jovens estudantes de escolas secundárias (idade média=16.65 anos; 57.3% do sexo feminino). A correlação entre a IE-traço e a auto-mutilação foi negativa e estatisticamente significativa ($r=-0.31$, $p<0.01$).

Uma análise regressiva indicou que a probabilidade de um jovem se auto-mutilar era de 75% caso a sua pontuação no *TEIQue* fosse inferior a 2.47, era de 50% se a sua pontuação no *TEIQue* fosse acima de 3.47, e era apenas de 25% se a sua pontuação no *TEIQue* fosse acima de 4.50 (Mikolajczak *et al.*, 2009).

Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker (2007) verificaram que em consonância com investigações já realizadas com adultos (Dawda & Hart, 2000; Martinez-Pons, 1997), os jovens que se auto-percebem em contacto com as suas emoções e que se auto-percebem como capazes de regular essas mesmas emoções, tendem a apresentar índices mais baixos de depressão e de dor física, argumentando que a *inteligência emocional* (IE) suporta desta forma igualmente estratégias de *coping* individuais para se lidar com os problemas no dia-a-dia.

Assim, adolescentes com uma IE-traço elevada terão uma vantagem em termos de *coping* eficaz, o que está em consonância com resultados robustos que têm sido replicados transculturalmente em adultos (Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007).

Se o processo de construção da identidade é essencial na fase da adolescência, então será necessário incluir conceitos da psicologia positiva como o *bem-estar* e a *felicidade*, conceitos-chave da *inteligência emocional* (IE) que enriquecerão o conhecimento que se tem sobre a adolescência.

Dentro do *bem-estar* incluem-se os conceitos de bem-estar subjetivo e de bem-estar psicológico.

O *bem-estar subjetivo* refere-se ao “como” e ao “porquê” as pessoas experimentarem a sua vida de forma positiva (Diener, 1994), facto que tem levado inúmeros estudos a centrarem-se num marco fundamentalmente emocional (felicidade, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos).

O *bem-estar psicológico* inclui também elementos cognitivos (reflexivos e valorativos), reações e estados emocionais que as pessoas experimentam no quotidiano do dia-a-dia (Vázquez, 2009), estando centrado no estilo de desenvolvimento pessoal, na forma como se enfrentam desafios vitais, no esforço para se conseguirem atingir metas pessoais.

Os dois elementos diferenciais do bem-estar (emoção e cognição) relacionam-se de forma complexa e em determinadas ocasiões pode ocorrer uma discrepância entre a vivência afetiva e a valorização que a pessoa faz da sua própria vida.

O fator bem-estar emocional é uma das dimensões mais salientes da IE-traço, sendo no entanto importante lembrar, como já foi referido que não é o único nem o fator mais importante (Petrides *et al.*, 2004).

Os estudos têm vindo a apresentar resultados que apontam no sentido das emoções serem apenas um pequeno fragmento da capacidade da IE (Mayer & Salovey, 1997).

Dados recentes de amostras com crianças, jovens, e adultos, indicam tal como já foi referido, que as pontuações na IE-traço são preditores de classificações da *conduta pro-social e antissocial com professores e colegas* (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006), *estilos de coping adaptativos e afeto depressivo* (Mavroveli, et al., 2007), *liderança* (Villanueva & Sánchez, 2007), *felicidade* (Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham, 2007), *regulação emocional* (Mikolajczak, Nelis, Hansenne & Quoidbach, 2008), e *tomada de decisões afetivas* (Sevdalis, Petrides & Harvey, 2007).

Por tudo o que já foi referido no presente capítulo, perceber-se-á o porquê do desenvolvimento de medidas de *inteligência emocional* (IE) na adolescência, ser um marco importante para a análise das competências no campo do desenvolvimento emocional.

Seria por isso um contributo importante, incluírem-se medidas de traço de *inteligência emocional* (IE) em baterias de avaliação psicológica infanto-juvenis, para se identificarem situações de risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais (Petrides et al., 2006) e outros comportamentos desviantes versus psicopatológicos.

Com base na análise de conteúdo da literatura relevante sobre a *inteligência emocional* (IE), Petrides & Furnham (2001) identificaram uma série de facetas (sub-dimensões) integradas em várias operacionalizações do constructo como as, de Bar-On (1997), de Goleman (1995) e de Salovey & Mayer (1990). Para maior detalhe, consulte-se a figura 1 e as tabelas 1, 2, 3.

O questionário longo *TEIQue-Adolescentes* (“*TEIQue-AFF*”) baseia-se na forma completa do questionário *TEIQue* para adultos, sob a mesma forma de pontuações, pontuações produzidas pelas mesmas facetas (sub-dimensões), fatores e IE-traço global. O público-alvo principal são jovens adolescentes com idades compreendidas preferencialmente entre os 13 e os 17 anos.

Os dados preliminares sobre as qualidades psicométricas do *TEIQue-AFF* sugerem que a consistência interna é forte ao nível das facetas, fatores, e ao nível global, apesar de serem algo inferiores aos valores correspondentes da forma completa para adultos (Petrides, 2009a, 2009b, 2011).

As facetas (sub-dimensões) do domínio da amostra da IE-traço em jovens (*TEIQue-AFF*) são, *adaptabilidade, assertividade, expressão das emoções, gestão das emoções (outros), percepção emocional (sua e dos outros), controlo (regulação) das emoções, impulsividade (baixa), relações sociais, autoestima, auto-motivação, consciência social, gestão do stress, empatia-traço, felicidade-traço, otimismo-traço*, e os seus fatores correspondentes, *bem-estar, autocontrolo, emotividade, sociabilidade*. Veja-se a fig.1 e as tabelas 1, 2 e 3.

Ainda há um longo percurso a percorrer no contexto da investigação da *inteligência emocional* (IE) em jovens adolescentes, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação da IE-traço.

A investigação continua a incidir sobretudo em amostras de adultos, sendo a investigação em jovens efetuada na esmagadora maioria das vezes, através da adaptação de instrumentos já existentes para adultos, como é o caso do *TEIQue-AFF*.

Ora, sendo a infância e adolescência, períodos específicos com cognições e emoções com desenvolvimentos próprios, a construção de medidas de IE-traço não deveria resumir-se a simplificações sintáticas de medidas para adultos, mas em alternativa, deveriam ser construídas medidas específicas tendo em conta estes períodos específicos.

Ainda assim, os resultados dos estudos levados a efeito a partir de instrumentos de avaliação da IE-traço para adultos adaptados para crianças e jovens (como é o caso do *TEIQue-AFF*), tem demonstrado qualidades psicométricas estatisticamente significativas, o que poderá servir de ponto de partida para a construção de instrumentos de avaliação específicos para crianças e jovens com os itens que já provaram de forma consistente e inequívoca possuir robustez psicométrica.

Carece contudo ainda assim, a existência de um instrumento psicometricamente robusto para a avaliação da IE-traço em crianças e jovens, a ser utilizado primordialmente em contexto educacional da psicologia da saúde com a meta da prevenção e otimização de recursos emocionais-intelectuais e adicionalmente em contexto da psicologia clínica.

À atualidade continua a prevalecer uma menor atenção no que toca ao estudo da *inteligência emocional* (IE) em populações infanto-juvenis, a maior parte dos estudos sobre a IE-traço têm incidido sobretudo sobre sujeitos adultos, existindo escassez de estudos quanto ao desenvolvimento da *inteligência emocional* (IE) em crianças e jovens e quanto à relação entre a *afetividade* e a *inteligência emocional* (IE) na externalização de condutas dos jovens adolescentes.

O presente estudo pretende assim contribuir para o estudo da afetividade versus desenvolvimento emocional e respetivo impacto no comportamento dos jovens e contribuir também para o estudo sobre as propriedades psicométricas do *TEIQue-AFF* em jovens adolescentes.





SEGUNDA PARTE: Investigação Empírica

SEGUNDA PARTE: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 5. Objetivos e hipóteses.....	177
Capítulo 6. Metodologia.....	187
Capítulo 7. Resultados.....	229
Capítulo 8. Discussão.....	345
Capítulo 9. Conclusões.....	417



Capítulo 5. Objetivos e Hipóteses



CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESES

5.1. Objetivos da investigação.....	179
5.1.1. Objetivo geral.....	185
5.1.2. Objetivos específicos.....	185



5.1. Objetivos da investigação

Na primeira parte reviram-se estudos sobre a “*afetividade*” e a “*inteligência emocional*” (IE).

Poderá afirmar-se que, nos últimos 20 anos, o desenvolvimento da conduta individual ao redor das mudanças sociais tem vindo a ganhar uma atenção considerável no campo da ciência (Baumeister & Leary, 1995; Juvonen & Wentzel, 1996; Reis, Collins & Berscheid, 2000).

Neste contexto, o estudo da *afetividade* e da *inteligência emocional* (IE) tem um papel muito importante, sendo particularmente relevante na medida em que os afetos refletem estados emocionais (positivos e/ou negativos), e a *inteligência emocional* (IE) reflete o resultado da interação entre emoções e cognições.

As emoções mudam o pensamento tornando-o mais inteligente e a inteligência cognitiva ajuda o indivíduo a pensar sobre as suas emoções e as dos outros, pelo que na ausência desta relação, os indivíduos tornam-se emocionalmente e socialmente incapazes. (Mayer & Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b).

Tendo em conta os múltiplos desafios da adolescência, uma adaptação com êxito parece depender das estratégias de *coping* utilizadas pelos jovens para, gerirem as suas emoções, construírem os seus pensamentos, regularem e dirigirem as suas condutas, controlarem automaticamente os seus impulsos, e atuarem nos múltiplos contextos, de forma a alterarem ou diminuïrem as fontes de *stress* (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding, Thomsen & Wadsworth, 2001).

Por exemplo, estados de níveis elevados de ânimo negativo (afetividade negativa) incluem (entre outros), ira, culpa, temor, nervosismo, ao passo que estados de níveis baixos de ânimo negativo incluem calma e serenidade (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Uma atitude perspicaz e positiva para fazer face aos acontecimentos diversos da vida é um estilo explicativo otimista (em contraste com um estilo pessimista) que pode conduzir a uma sensação maior de bem-estar e talvez a uma vida mais longa (Seligman, 1991, 2000a, 2000b).

Fatores como, famílias, bairros residenciais, escolas, e os seus contextos, têm um papel importante em várias áreas do desenvolvimento dos indivíduos, tais como, a saúde mental, o funcionamento social-emocional, o rendimento académico ou o comportamento de risco (Benner, Grahm & Mistry, 2008; Chung & Steinberg, 2006; Cook, Herman, Philips & Settersen Jr., 2002; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000), pois são os contextos privilegiados nos quais os jovens estão imersos (família, bairros residenciais, escola e grupo de pares).

A IE-traço tem um impacto significativo desde muito cedo nas relações de amizade e na formação da rede social de apoio (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Problemas relacionais na infância, como a rejeição por parte dos pares, a exclusão e a agressão, têm consequências negativas numa etapa posterior de ajuste pessoal (Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Blatchford, 2000).

Petrides *et al.* (2006) sugeriram seguindo em linha com investigações anteriores da IE-traço (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Reiff, Hatzis, Bramel & Gibbon, 2001) que a IE-traço é relevante para o rendimento escolar e para o comportamento desviante em contexto escolar, sobretudo no caso de adolescentes desfavorecidos e vulneráveis e num âmbito mais geral, seguindo em linha com as teorias e descobertas que primaram a importância das construções cognitivas durante o período crítico da adolescência (Eisenberg, 2000; Gottfredson, 2001) sugeriram a convergência de todas estas investigações para colocar em relevo a importância da percepção auto-avaliativa do bem-estar emocional durante o período juvenil da adolescência.

A IE-traço prediz resultados significativos, tais como por exemplo, a exclusão social, o absentismo escolar, inclusive quando se elimina o fator “*bem-estar*” do constructo (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b).

As primeiras etapas de investigação (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007) têm sugerido diferenças qualitativas consideráveis na identificação da IE-traço em amostras com jovens de idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade comparativamente com as amostras de estudos com adultos, pelo que as medidas do instrumento *TEIQue* para jovens não deveriam consistir apenas na adaptação dos instrumentos da IE-traço (para adultos) ao nível da adequação da leitura dos itens de forma mais simplificada para ser compreensível pelas populações mais jovens, mas mais importante, deveriam ser contextualizadas às etapas de desenvolvimento das amostras avaliadas sob um ponto de vista apropriado para estes grupos em particular.

Ainda assim, tal como já foi referido na primeira parte do presente estudo, os resultados dos estudos levados a efeito a partir de instrumentos de avaliação da IE-traço para adultos adaptados para crianças e jovens (como é o caso do *TEIQue-AFF*), tem demonstrado qualidades psicométricas estatisticamente significativas, o que poderá servir de ponto de partida para a construção de instrumentos de avaliação específicos para crianças e jovens com os itens que já provaram de forma consistente e inequívoca possuir robustez psicométrica.

Seria uma contribuição importante, incluir-se a IE-traço em baterias de avaliação psicológica de crianças e jovens, com o objetivo de se identificarem situações de risco de desenvolvimento de condutas antissociais (Petrides *et al.*, 2006) e outros comportamentos desviantes versus psicopatológicos.

Tendo como objetivo geral desta investigação, o estudo da relação entre a “afetividade” e o traço da “*inteligência emocional*” no desenvolvimento de condutas dos jovens adolescentes, pretendo colocar à prova uma medida de avaliação da IE-traço para adolescentes (*TEIQue-AFF*), já que a grande maioria dos estudos se tem centrado em sujeitos adultos e a prevenção dos comportamentos disruptivos inicia-se sobretudo durante a infância e adolescência.

É por isso extremamente importante que se desenvolva um instrumento psicometricamente robusto que avalie a IE-traço em crianças e jovens, para ser utilizado primordialmente no contexto da Psicologia da Saúde com a meta da prevenção e otimização de recursos emocionais-intelectuais, e adicionalmente em contexto de Psicologia Clínica.

Para a avaliação das diferentes variáveis utilizaram-se instrumentos de autoadministração adequados aos jovens, um para avaliar o traço da “afetividade”, outro para avaliar o traço da “*inteligência emocional*”, e outro ainda para avaliar as “*forças e dificuldades*” na conduta dos adolescentes estudados.

Para a avaliação da “afetividade” foi utilizado o instrumento *PANAS del Afectividad Positiva y Negativa para Niños y Adolescentes* (PANAS-N; Sandín, 1997, 2003), uma versão do instrumento de avaliação Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988) para o uso em crianças e adolescentes.

Para a avaliação do traço de “*inteligência emocional*” foi utilizado o instrumento *Trait Emotional Intelligence, Long Form* (TEIQue v. 1.50; Petrides, 2001, 2009a, 2009b, 2011; Petrides & Furnham, 2003, 2006) na versão adaptada para jovens, *Trait Emotional Intelligence, Adolescent Full-Form* (TEIQue-AFF).

Para a avaliação das “*forças e dificuldades*” na conduta foi utilizado o instrumento *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) na versão adaptada para jovens (Goodman, 1997, 2001, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998).

Apresentam-se mais adiante resultados das análises efetuadas à amostra estudada, nomeadamente quanto ao traço de “*afetividade*”, ao traço da “*inteligência emocional*” e às “*forças e dificuldades*” na conduta.

Analisou-se ainda a possibilidade de existirem diferenças significativas no contexto dos constructos estudados no tocante ao género, aprovações versus reprovações escolares, áreas de estudo, e escrever-se com a mão direita ou a mão esquerda, entre outras.

5.1.1. Objetivo geral

Estudar a relação entre a *afetividade e a inteligência emocional no desenvolvimento de condutas dos jovens adolescentes*.

5.1.2. Objetivos específicos

Tendo em conta a revisão teórica de literatura, estabeleceu-se estudar especificamente em jovens no contexto escolar:

Analisar os afetos positivos e sua relação com a percepção de bem-estar e a externalização de comportamento pro-social;

Estudar os afetos negativos e sua relação com a percepção de bem-estar e a externalização de problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção;

Analisar a afetividade e sua relação com a percepção de emotividade e de sintomas emocionais;

Examinar a emotividade e a sua relação com a percepção de sintomas emocionais;

Examinar a percepção de sintomas emocionais e sua relação com a externalização de problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção;

Analisar a emotividade e a sua relação com a externalização de problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção;

Estudar o efeito dos afetos positivos nas forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais;

Estudar o efeito dos afetos negativos nas forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais;

Examinar se existem diferenças de género na perceção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades;

Estudar se existem diferenças entre alunos com e sem reprovações na perceção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades;

Analisar se existem diferenças entre alunos do ensino secundário de cursos de áreas científicas e alunos de cursos de áreas profissionalizantes, quanto à perceção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades;

Analisar se existem diferenças entre alunos do ensino secundário dos vários cursos científico-humanísticos, quanto à perceção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades;

Analisar se alunos que escrevem com a mão direita e que escrevem com a mão esquerda apresentam diferenças quanto à perceção da afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades;

Estudar a possibilidade de construção de um modelo hipotético da inteligência emocional enquanto variável mediadora entre a afetividade e a externalização de forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais.

Capítulo 6. Metodologia



CAPÍTULO 6. METODOLOGIA

6.1. Desenho.....	189
6.2. Participantes.....	189
6.3. Hipóteses.....	194
6.4. Instrumentos de avaliação.....	198
6.5. Procedimento.....	204
6.6. Análises estatísticas.....	206



6.1. Desenho

Para levar a cabo os objetivos, efetuou-se um desenho transversal causal mediante uma amostra intencional.

6.2. Participantes

Participaram neste estudo 859 jovens estudantes portugueses.

As idades estiveram compreendidas entre os 13 e os 18 anos ($M=15.14$, $DP=1.56$), e a escolaridade, entre o 6 ano e o 12 ano.

Numa prima fase, foram eliminados quarenta e quatro participantes com “*missing values*” acima de 20 no instrumento *TEIQue-AFF*, conforme solicitado pelo autor, “*delete the TEIQue data of everyone in your sample who has scored above 20 on this variable label “tei_mis” (...) these 44 cases should not be included in any analyses*” (K.V. Petrides, e-mail recebido em 2011/03/08).

Numa segunda fase, foram eliminados ao acaso participantes com “*missing values*” até se obter um N (número) final igual em todos os instrumentos (eliminaram-se mais cento e dezanove participantes).

A amostra final foi constituída por 696 jovens estudantes portugueses, 292 do sexo masculino e 404 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos ($M=15.12$, $DP=1.47$), entre o 6.ano e o 12.ano de escolaridade.

Procedeu-se em seguida à análise quanto à, idade, anos de escolaridade, áreas de ensino frequentadas, número de reprovações e lateralidade da escrita, em função do género.

Estudaram-se previamente os pressupostos para a análise.

As dimensões analisadas revelaram violação da normalidade da distribuição dos dados na variável sexo, contudo dada a dimensão da amostra ($N > 30$), esta não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Mais, ambos os testes Welch e Brown-Forsythe produziram valores na mesma direção que os do ANOVA o que valida a utilização dos resultados do teste ANOVA, exceto na *lateralidade da escrita* (que apresentou valores de significância acima e abaixo de 0.05). Ainda assim, na dimensão *lateralidade da escrita*, o *t-test* indicaria não existirem diferenças estatisticamente significativas [$t(534.34)=1.89$, $p=0.06$].

Os dados das dimensões das dimensões analisadas apresentaram homogeneidade das variâncias, à exceção das dimensões *número de reprovações* e *lateralidade da escrita* (consideraram-se por isso os valores do *t-test* com variâncias iguais não assumidas).

Veja-se tabela 4.

Tabela 4. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género quanto à idade, anos escolaridade, áreas ensino, número reprovações, lateralidade escrita

Fatores/Facetetas	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Idade	0.15***	1.04	6.45*	6.55*	6.55*
Anos de escolaridade	0.15***	0.10	26.40***	26.28***	26.28***
Área de ensino	0.31***	0.27	10.11**	10.06**	10.06**
Número de reprovações	0.48***	26.82***	6.86**	6.13*	6.13*
Lateralidade da escrita	0.54***	15.46***	3.85*	3.57	3.57

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os sexos em termos de idade [$t(694)=-2.59$, $p=0.01$], áreas de ensino frequentadas [$t(694)=3.18$, $p=0.002$], anos de escolaridade [$t(694)=-5.14$, $p=0.000$] e número de anos de reprovações [$t(486.52)=2.48$, $p=0.01$].

Os resultados indicaram que as *jovens do sexo feminino* eram em média, mais velhas, possuíam maior nível de escolaridade, e menor número de reprovações.

Os *jovens do sexo masculino* optaram mais por cursos de formação profissional.

Vejam-se as tabelas descritivas, 5, 6, 7, 8.

Descreve-se na tabela 9 a distribuição da lateralidade quanto ao género.

Tabela 5. Estatística descritiva, idades

Idade	Total		Raparigas		Rapazes	
	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b
13	133	19.1	70	10.1	63	9.0
14	103	14.8	52	7.5	51	7.3
15	167	24.0	97	14.0	70	10.0
16	153	22.0	92	13.2	61	8.8
17	113	16.2	74	10.5	39	5.7
18	26	3.7	18	2.6	8	1.1
Missing value	1	0.2	1	0.2	0	0

^aN=Número de alunos, ^b%=Percentagem

Tabela 6. Estatística descritiva, anos de escolaridade

Anos de escolaridade	Total		Raparigas		Rapazes	
	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b
6.º	6	0.9	1	0.2	5	0.7
7.º	54	7.7	22	3.1	32	4.6
8.º	136	19.5	71	10.1	65	9.4
9.º	151	21.7	77	11.1	74	10.6
10.º	180	25.9	114	16.4	66	9.5
11.º	108	15.5	75	10.8	33	4.7
12.º	61	8.8	44	6.4	17	2.4

^aN=Número de alunos, ^b%=Percentagem

Tabela 7. Estatística descritiva, áreas de ensino

Área de ensino	Total		Raparigas		Rapazes	
	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b
Ciências e tecnologias	151	21.7	87	12.5	64	9.2
Ciências socioeconómicas	48	6.9	37	5.3	11	1.6
Artes visuais	65	9.3	48	6.9	17	2.4
Línguas e humanidades	79	11.4	58	8.3	21	3.1
Cursos de formação profissional	28	4.0	7	0.9	21	3.1
Ensino básico	324	46.6	166	23.9	158	22.7
Missing value	1	0.1	1	0.1	0	0

^aN=Número de alunos, ^b%=Percentagem

Tabela 8. Estatística descritiva, número de reprovações

Número de Reprovações	Total		Raparigas		Rapazes	
	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b
0	572	82.2	339	48.7	233	33.5
1	65	9.3	41	5.8	24	3.5
2	37	5.3	17	2.5	20	2.8
3	16	2.3	6	0.9	10	1.4
4	3	0.4	0	0	3	0.4
5	3	0.4	1	0.1	2	0.3

^a N=Número de alunos, ^b %=Percentagem

Tabela 9. Estatística descritiva, lateralidade

Lateralidade	Total		Raparigas		Rapazes	
	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b	N ^a	% ^b
Direita	643	92.4	380	54.6	263	37.8
Esquerda	53	7.6	24	3.4	29	4.2

^a N=Número de alunos, ^b %=Percentagem

6.3. Hipóteses

Para os objetivos específicos, colocaram-se as seguintes hipóteses:

H1. Os afetos positivos estão positivamente relacionados com a percepção do bem-estar e com o comportamento pro-social em sujeitos jovens em contexto escolar.

H2. Os afetos negativos estão negativamente relacionados com a percepção do bem-estar e positivamente relacionados com os problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção em sujeitos jovens em contexto escolar.

H3. A afetividade está relacionada com a percepção da emotividade e com a percepção de sintomas emocionais em sujeitos jovens em contexto escolar.

H4. A emotividade está negativamente relacionada com a percepção de sintomas emocionais em sujeitos jovens em contexto escolar.

H5. A percepção de sintomas emocionais relaciona-se com problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção em sujeitos jovens em contexto escolar.

H6. A percepção de emotividade está negativamente relacionada com problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção em sujeitos jovens em contexto escolar.

H7. Os afetos positivos influenciam significativamente as forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais na adolescência.

H8. Os afetos negativos influenciam significativamente as forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais na adolescência.

H9. Existem diferenças significativas na percepção da afetividade, da inteligência emocional e das forças e dificuldades, entre jovens do sexo feminino e masculino, no contexto escolar.

H10. Existem diferenças entre alunos com e sem reprovações na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H11. Existem diferenças entre alunos do ensino secundário de cursos de áreas científicas e alunos de cursos de áreas profissionalizantes na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H11.1. Existem diferenças entre alunos de todos os cursos de científico-humanísticos e alunos de cursos de formação profissional, na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H11.2. Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de formação profissional na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H11.3. Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de formação profissional na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H11.4. Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de línguas e humanidades e alunos de cursos de formação profissional na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H11.5. Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de artes visuais e alunos de cursos de formação profissional na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12. Existem diferenças entre alunos do ensino secundário dos vários cursos científico-humanísticos na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12.1. Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de ciências socioeconómicas na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12.2. Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de línguas e humanidades na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12.3. Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de artes visuais na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12.4. Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de línguas e humanidades na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12.5. Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de artes visuais na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H12.6. Existem diferenças entre alunos de cursos de artes visuais e alunos de cursos de línguas e humanidades na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H13. Existem diferenças entre alunos que escrevem com a mão direita e alunos que escrevem com a mão esquerda na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

H14. A inteligência emocional é uma variável mediadora da afetividade e das forças e dificuldades.

6.4. Instrumentos de avaliação

Para este estudo utilizaram-se os seguintes instrumentos de medida:

Informação Pessoal. Recolha de dados demográficos mediante um questionário *ad hoc* para medir: género, idade, lateralidade da escrita, anos de escolaridade, área de ensino, número de anos reprovados.

Afeto Positivo e Afeto Negativo. O questionário *PANAS del Afectividad Positiva y Negativa para Niños y Adolescentes* (PANAS-N; Sandín, 1997, 2003) é uma versão do instrumento de avaliação *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988) para crianças e adolescentes.

O PANAS é composto por 20 itens. Dez itens avaliam o afeto positivo (por exemplo, “*eu sou uma pessoa animada*”), dez itens avaliam o afeto negativo (por exemplo, “*eu sinto-me nervoso*”). A criança ou o adolescente responde tendo em conta como se sentiu e/ou se comportou no mês anterior, numa escala de três alternativas de resposta (1. nunca; 2. às vezes; 3. muitas vezes).

Obtêm-se dois resultados (que variam entre 10 e 30 cada um) através do somatório das respostas aos itens relevantes para cada uma das dimensões, os resultados variam no sentido de um índice mais elevado de afeto positivo e de afeto negativo.

Na versão original, os autores do PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988), encontraram coeficientes de α -Cronbach que variaram entre 0.86 e 0.90 para o afeto positivo e entre 0.84 e 0.87 para o afeto negativo.

As qualidades psicométricas da versão espanhola apontaram um coeficiente α -Cronbach acima de 0.80 para as duas subescalas (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed & Valiente, 1999).

As correlações entre as dimensões do PANAS-N e a ansiedade e a depressão constataam que o *afeto negativo* relaciona-se positivamente e de uma forma muito elevada com a ansiedade, a depressão e a sensibilidade à ansiedade, e que o *afeto positivo* relaciona-se negativamente com estas variáveis, sendo este padrão geral de correlações similar em jovens do sexo feminino e em jovens do sexo masculino (Sandín, 2003).

Estas correlações proporcionam evidência preliminar para apoiar a validade convergente e discriminante do PANAS-N, já que a variável *afeto negativo* correlaciona-se positivamente com variáveis de emoções negativas, como a ansiedade, a depressão e a sensibilidade à ansiedade (validade convergente) enquanto o *afeto positivo* correlaciona-se negativamente com a ansiedade, a depressão e a sensibilidade à ansiedade (validade discriminante).

Em Portugal, Simões (1993) encontrou um α -Cronbach de 0.82 para o afeto positivo e de 0.85 para o afeto negativo, Galinha & Ribeiro (2005) encontraram um α -Cronbach de 0.86 para o afeto positivo e de 0.89 para o afeto negativo.

Inteligência Emocional-traço em Jovens. O questionário *TEIQue-AFF* é uma adaptação da versão completa para adultos (TEIQue V. 1.50; Petrides, 2001, 2009a, 2009b, 2011; Petrides & Furnham, 2003, 2006), um inventário de autorrelato que pretende examinar a IE-traço.

É composto por 153 itens, com 7 opções de resposta numa escala tipo *Likert* (desde 1. “*estou totalmente em desacordo*” a 7. “*estou totalmente de acordo*”), 9 itens são de preenchimento não compondo quaisquer dimensões da escala.

Pretende medir 15 dimensões, das quais 13 incorporadas em 4 fatores (*bem-estar, autocontrolo, emotividade, sociabilidade*) e pretende ainda medir o traço geral da *inteligência emocional* (IE) (Petrides & Furnham, 2003).

Conforme Petrides (2009a, 2009b), as qualidades psicométricas evidenciaram um α -Cronbach de 0.90 para o traço global da *inteligência emocional* (as 15 dimensões variaram entre 0.68 e 0.89, os 4 fatores entre 0.78 e 0.83) apresentando assim um boa consistência interna.

O apoio psicométrico para o instrumento mostra que o *TEIQue* parece ser uma ferramenta fiável para o exame da IE-traço (Petrides, 2009a, 2009b).

Em Portugal, desconhecem-se à data, estudos publicados sobre as propriedades psicométricas do *TEIQue*, versão longa, em amostras com adolescentes.

Desconhecem-se à data também quaisquer publicações em outras populações amostrais sobre o *TEIQue* em Portugal.

O presente estudo pretende colocar à prova este instrumento em Portugal, numa amostra de adolescentes, sob a orientação e indicações do autor original, K. V. Petrides.

Forças e Dificuldades. Questionário de auto-avaliação *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) na versão para ser respondida por jovens alunos (Goodman, 1997, 2001, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998).

O SDQ (Goodman, 1999) tem três versões, uma para ser respondida por alunos, outra para ser respondida por pais ou responsáveis e outra ainda para ser respondida pelos professores. Apresenta instruções para o preenchimento.

É composto por 25 itens que avaliam 5 subescalas (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade/desatenção, problemas de relação com pares, e, comportamento pro-social).

As alternativas de resposta são as opções: “não é verdade”, “poucas vezes é verdade” e “é sempre verdade”.

O SDQ é um instrumento que foi inicialmente proposto para avaliar perturbações psiquiátricas relacionadas com o comportamento social em crianças e adolescentes.

As suas capacidades psicométricas foram estudadas tanto para a utilização com populações de alto risco como para a utilização com populações de baixo risco, para o desenvolvimento de perturbações psiquiátricas.

As qualidades psicométricas (Goodman *et al.*, 1998) apontam para um coeficiente de α -Cronbach de 0.82 para o total das dificuldades, 0.75 para os sintomas emocionais, 0.72 para os problemas de comportamento, 0.69 para a hiperatividade/desatenção, 0.61 para os problemas de relação com pares, e 0.65 para o comportamento pro-social.

O SDQ (Goodman *et al.*, 1998) apresentou validade discriminante numa amostra com sujeitos jovens com idades compreendidas entre os 11-16 anos de idade residentes em várias áreas comunitárias e sujeitos jovens com problemas clínicos psiquiátricos.

Goodman *et al.* (1998) no estudo-piloto para a análise da validade do SDQ, verificaram que para o total das dificuldades, a amostra clínica apresentou uma média com um desvio-padrão de 1.4 mais alto do que a média da amostra comunitária, os sujeitos jovens com problemas clínicos apresentaram seis vezes mais a probabilidade de obter uma pontuação num intervalo anormal, o que revela estatisticamente um grau significativo de discriminação, quer seja para a prática clínica ou para investigação.

O SDQ foi traduzido para diversos idiomas e tem sido utilizado em muitos países para avaliação clínica, para identificação de traços, para estudos epidemiológicos e principalmente para fins de investigação (Adams & Snowling, 2001; Fleitlich, Cortazar & Goodman, 2000; Goodman, 1997, 1999, 2001; Goodman *et al.*, 1998; Goodman, Renfrew & Mullick, 2000; Goodman & Scott, 1999; Hepper & Garralda, 2001; Mathai, Anderson & Bourne, 2002; Thabet, Stretch & Vostanis, 2000), sendo a maioria dos estudos publicados, referentes à sua validação, grau de fiabilidade e validade.

Em Portugal, as propriedades psicométricas do SDQ foram confirmadas por um estudo sobre a utilização do SDQ nos países do sul da Europa, tendo sido referido precisão e validade adequadas, conforme Marzocchi, Capron, Di Pietro, Tauleria, Duyme, Frigerio, Gaspar, Hamilton, Pithon, Simões & Thérond (2004).

6.5. Procedimento

Em primeiro lugar, obteve-se o consentimento do Ministério de Educação Português, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DIGDC) para aplicar os instrumentos de avaliação.

Para o efeito, apresentou-se o projeto por escrito, com os objetivos da investigação e o respetivo protocolo de investigação, composto por um questionário de dados demográficos e os questionários, PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ.

O projeto foi aprovado e autorizada a aplicação do protocolo de investigação em contexto escolar.

A aprovação foi publicada na página *web online* da DIGDC para que as escolas pudessem consultar.

As escolas onde o protocolo de investigação foi aplicado, tiveram acesso a esta informação através da página web da DIGDC.

A aplicação dos questionários foi levada a cabo em contexto de sala de aula, com todos os jovens reunidos e na presença de um professor.

Os estudantes foram informados de que o objetivo era estudar-se a afetividade e a inteligência emocional na adolescência, a participação voluntária, confidencial e anónima, e os dados utilizados somente com fins estatísticos.

Esclareceram-se todas as dúvidas levantadas pelos estudantes e pelos professores.

Os jovens foram instruídos para responder aos questionários de forma individual, em silêncio, respondendo o mais rapidamente quanto possível sem pensar muito sobre o significado exato das afirmações, tendo em conta não haver respostas corretas ou incorretas, marcando um círculo ao redor do número que mais se adequava às suas respostas.

O preenchimento dos dados demorou em média o tempo-espço de um módulo de aulas de 90 minutos.



6.6. Análises estatísticas

Todas as análises e procedimentos estatísticos realizaram-se mediante as aplicações de *software* estatístico para Ciências Sociais, *SPSS, versão 20.0* (Statistical Package for Social Sciences) e *SPSS Amos, versão 16.0* (Statistical Package for Social Sciences Amos) para *Windows*, depois da introdução de dados.

Para a análise dos dados utilizaram-se procedimentos de análise exploratórios e confirmatórios.

As análises exploratórias permitem uma análise dos dados sem restrições, e as análises confirmatórias, no caso dos modelos de equações estruturais (McDonald, 1978, 1980, 1984) permitem uma análise dos dados orientada para a teoria ou para o contraste de hipóteses (Brown, 2006).

Começou-se pela análise do índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) e pela análise do teste de esfericidade de Bartlett.

O índice de *Kaiser-Mayer-Olkin* (KMO), conhecido como índice de adequação da amostra, é um teste estatístico que sugere a proporção de variância dos itens que pode estar a ser explicada por uma variável latente, indicando o quanto é adequada a aplicação da Análise Fatorial Exploratória (AFE) para o conjunto de dados, sendo calculado por intermédio do cálculo do quadrado das correlações totais dividido pelo quadrado das correlações parciais das variáveis analisadas (Damásio, 2012; Field, 2005; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005; Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011).

Os valores do teste variam entre 0-1. George & Mallery (2003) recomendaram como limite de aceitação para este índice KMO, valores superiores a 0.50.

É comumente aceite que, $KMO < 0.50$ não é aceitável para levar adiante uma análise fatorial, $0.50 \leq KMO \leq 0.70$ é considerado medíocre, $0.70 < KMO \leq 0.80$ bom, $0.80 < KMO \leq 0.90$ ótimo, $0.90 < KMO \leq 1$ excelente (Damásio, 2012; Hutcheson & Sofroniou, 1999).

O teste de *Esfericidade de Bartlett* testa a hipótese nula (H_0) de que a matriz de correlação é uma matriz de identidade (cuja diagonal é 1.0 e todas as outras iguais a zero), ou seja, que não há correlação entre as variáveis. Valores do teste de esfericidade de Bartlett com níveis de significância $p < 0.05$ indicam que a matriz é favorável (Tabachnik & Fidel, 2007), rejeitando-se a H_0 .

Em geral, os resultados dos testes de KMO e de esfericidade de Bartlett tendem a ser uniformes, aceitando ou negando a possibilidade de AFE da matriz de dados (Damásio, 2012; Dziuban & Schirkey, 1974).

Depois destes dois testes aceitarem a possibilidade da *Análise Fatorial Exploratória* (AFE) seguiu-se a avaliação da distribuição dos índices de normalidade multivariada da amostra, de forma a escolher-se um método de extração apropriado.

Foi escolhido o método de extração *Principal Axis Factoring* (PAF), uma vez que este pode ser usado quando o pressuposto da normalidade for violado (Damásio, 2012; Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999).

Uma outra vantagem do PAF é que tem menor probabilidade do que o *Maximum Likelihood* (ML) de produzir soluções inadequadas (Finch & West, 1997).

O método com rotação *varimax* tem como objetivo obter uma estrutura fatorial na qual uma e apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada com um único fator e pouco associada com os restantes fatores (Marôco, 2003), sendo o mais bem-sucedido e o mais comumente utilizado nas pesquisas aplicadas em Psicologia (Damásio, 2012; Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007).

Pelos motivos acima expostos, neste estudo optou-se pela utilização do método de extração PAF, com rotação *varimax*, tendo em conta a análise da confiabilidade e a complexidade dos instrumentos.

Quanto à variância explicada, perspectivas clássicas (Abelson, 1985; O'Grady, 1982) indicam que a percentagem de variância explicada não deve ser considerada como um indicador de importância para a interpretação de uma *Análise Fatorial Exploratória* (AFE).

O'Grady (1982) argumenta que do ponto de vista psicométrico, em investigações no campo específico da Psicologia, nenhum comportamento será totalmente compreendido por nenhum constructo hipotético, pelo que a variância explicada nunca chegará ao seu valor total (100%), mais, a compreensão do comportamento por intermédio de escalas de tipo *Likert* aumentam a imprecisão da avaliação pelo que as limitações à priori da forma de avaliação utilizada, inviabilizam a análise do nível de variância explicada como um indicador acurado do constructo avaliado, e a sua busca em geral tenderá a produzir modelos hipotéticos inválidos (Damásio, 2012).

Marôco (2003) refere que quando se trabalha com humanos, num grande número de situações, 2 ou 3 componentes não conseguirão explicar muito mais do que 50% da variabilidade total.

Martinez & Ferreira (2007) referem que se deve excluir da matriz, fatores ou componentes, cuja percentagem de variância explicada, seja muito baixa ou insignificante (normalmente inferior a 4%).

Pelos motivos acima expostos, no presente estudo, a percentagem de variância explicada não foi um indicador de importância relevante para a interpretação da AFE.

Quanto aos itens face aos fatores nas AFE, Tabachnick & Fidell (2007) sugerem como regra geral, interpretáveis os itens com correlações acima de 0.32, pelo que, quanto maior forem as correlações, maior a pureza dos fatores (Martinez & Ferreira, 2007).

Comrey & Lee (1992), sugerem correlações do item com o fator acima de 0.71 excelentes, muito boas acima de 0.63, boas acima de 0.55, razoáveis acima de 0.45, e abaixo de 0.32 pobres.

Martinez & Ferreira (2007) sugerem que, de forma a facilitar a leitura dos dados, se retirem itens com valores inferiores ou iguais ao valor pretendido.

No presente estudo, itens com correlações com o fator abaixo ou igual a 0.45 foram retirados quando possível (tendo-se considerado como patamar mínimo $r^2 \geq 0.32$), de forma a facilitar a leitura dos dados num patamar razoável e sempre que este procedimento não colocou em causa a confiabilidade do instrumento de forma severa, conforme já exposto.

Em geral, considera-se a correlação média entre os itens, como outro indicador de precisão (Clark & Watson, 1995).

Segundo Briggs & Cheek, citados por Moreira (2004) a média das correlações entre os itens deve ser igual ou superior a 0.20. No presente estudo teve-se este indicador em conta.

Para a confiabilidade da estrutura fatorial optou-se pelo índice de consistência interna por meio do Alfa de Cronbach (α -Cronbach), o método mais utilizado em estudos transversais – quando as medições são realizadas em apenas um único momento (Damásio, 2012; Sitjtsma, 2009).

O α -Cronbach avalia o grau em que os itens de uma matriz de dados estão correlacionados entre si (Pasquali, 2009), ou seja, o grau de inter-relação entre as variáveis, sendo influenciado pelo valor das correlações dos itens e pelo número de itens avaliados (Damásio, 2012).

O maior valor de α -Cronbach é 1. Valores mais próximos de 0 indicam que as variáveis não estão relacionadas, em geral, nada vai a estudo quando o valor da primeira dimensão é inferior a 0.10.

Um α -Cronbach muito baixo pode refletir a codificação errada de itens ou a mistura de itens de dimensões diferentes exigindo a reavaliação da base teórica que motivou a construção da escala.

Quando a eliminação de itens aumenta o α -Cronbach para índices aceitáveis, leva-se a efeito esse procedimento.

Um α -Cronbach negativo reflete normalmente um erro sério na codificação dos pontos dos itens e a solução passa pela recodificação (inversão) dos pontos, de forma a assegurar que todos os itens estão codificados na mesma direção conceptual.

De um modo geral, são sugeridas diretrizes para a interpretação dos valores do índice de um α -Cronbach.

Nunnally (1978) indicou como aceitáveis, α -Cronbach de 0.70 em investigação preliminar, 0.80 em investigação fundamental, e $0.90 \leq \alpha \leq 0.95$ em investigação aplicada.

Mais recentemente, DeVellis (1991) veio indicar como aceitável um α -Cronbach de 0.60 em alguns cenários de investigação das ciências sociais, desde que os resultados obtidos com o instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice.

Salvucci, Walter, Conley, Fink & Saba (1997), apontaram em termos de fiabilidade de medida, baixa se $\alpha < 0.50$, moderada se $0.50 \leq \alpha \leq 0.80$, elevada se $\alpha > 0.80$, com fins de pesquisa, sobretudo iniciais.

Vários autores vieram no mesmo sentido indicar a recomendação de α -Cronbach mais próximos de 0.60 quando se trata de uma medida com fins de pesquisa (Clark & Watson, 1995; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009; Mueller, 1986), existindo indicações de, $\alpha < 0.50$ como inaceitável, $0.50 \leq \alpha < 0.60$ baixo, $0.60 \leq \alpha < 0.70$ aceitável, $0.70 \leq \alpha < 0.90$ bom, $\alpha \geq 0.90$ excelente (George & Mallery, 2003; Kline, 1999), sob a condição de os dados serem sujeitos a interpretações cuidadosas.

No presente estudo, seguiram-se os índices indicados por Clark & Watson (1995), DeVellis (1991), George & Mallery (2003), Hair *et al.* (2009), Kline (1999), Mueller (1986), Salvucci *et al.* (1997), em virtude de, serem mais recentes e considerarem o campo mais complexo das ciências sociais e estudos com fins de pesquisa, sobretudo iniciais, como é o caso.

Teve-se também em conta que o α -Cronbach avalia a confiabilidade de uma estrutura fatorial por intermédio da consistência interna (grau de inter-relação entre as variáveis), mas não avalia a homogeneidade, sendo que a homogeneidade refere-se à unidimensionalidade dos constructos (Cortina, 1993; Damásio, 2012).

Por exemplo, segundo Damásio (2012), a literatura na área da agressividade infantil é clara ao afirmar que ambos os tipos de agressividade (proactiva e reativa) são fortemente correlacionados entre si, mas devido às suas especificidades, devem ser considerados constructos distintos (Barke, Vitaro, Lacourse, Fontaine, Carbonneau & Tremblay, 2010; Dodge & Coie, 1987) e apesar de a união dos fatores apresentar um α -Cronbach mais elevado, os aspetos teóricos que subsidiam o instrumento não podem ser negligenciados, pelo que, apesar dos itens poderem estar correlacionados de forma elevada, são multidimensionais na sua essência (Cortina, 1993; Damásio, 2012).

Os valores obtidos estatisticamente no presente estudo foram portanto ponderados, a partir de uma base teórica e metodológica, para uma interpretação adequada (Damásio, 2012).

É comumente aceite na utilização de testes comparativos entre grupos (*t*-Student) que se assuma em geral que quando $N > 30$, as amostras são extraídas de populações que seguem uma distribuição normal (Morettin & Bussab, 2010). Na presente amostra ($N > 30$) o pressuposto de distribuição normal, cumpre-se.

Ainda assim, para testar-se o pressuposto da normalidade da distribuição das variáveis foi realizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (KS), em que a distribuição da amostra seria normal quando $p > 0.05$.

Após testar-se o teste KS, levou-se a efeito o teste de *Levene*, uma vez que é um teste robusto para desvios da normalidade (Marôco, 2010), confirmando-se a homogeneidade quando $p > 0.05$.

Quando se verificaram desvios à normalidade, efetuaram-se testes robustos de máxima verossimilhança, nomeadamente, os testes robustos de igualdade de médias, *Welch* e *Brown-Forsythe* (significância no nível 0.05), aceitando-se os pressupostos para análises comparativas, quando os testes *Welch* e *Brown-Forsythe* seguiram a mesma direção do teste ANOVA no tocante ao nível de significância (0.05).

Para as análises de existência de relações entre variáveis, é amplamente utilizado o coeficiente de correlação, sendo a sua intensidade ou força dada por um valor entre “-1” e “+1”. Se a correlação for “0” não existe relação entre as variáveis. A direção da correlação é dada pelo sinal “+” ou “-”.

O *coeficiente de correlação de Pearson* (r) varia entre “-1” e “+1”, o sinal indica a direção positiva ou negativa da relação e o valor sugere a força da relação entre as variáveis.

Se uma correlação for perfeita (“-1” ou “+1”) a pontuação de uma variável pode ser determinada com exatidão ao saber-se o resultado da outra. Uma correlação de “0” indica que não há relação linear entre as variáveis.

No presente estudo, seguiram-se as indicações de Cohen (1988), isto é, foram interpretados como baixos coeficientes de correlação (r) entre $0.10 \leq r \leq 0.29$, médios quando as pontuações situaram-se entre $0.30 \leq r \leq 0.49$, e, elevados quando os valores situaram-se entre $0.50 \leq r \leq 1$.

Na *Análise Fatorial Confirmatória* (AFC), utilizou-se a técnica dos *Modelos de Equações Estruturais* (MEE), uma vez que esta técnica é na atualidade uma das que mais se utiliza em Ciência da Psicologia, sobretudo no campo da Saúde (Buhi, Goodson & Neilands, 2007; MacCallum & Austin, 2000; Pilati & Laros, 2007) e pode ser entendida como uma combinação entre a análise fatorial confirmatória e as regressões múltiplas, sendo já utilizada na análise fatorial confirmatória de instrumentos de avaliação e no estudo de relações entre múltiplas variáveis de forma simultânea, seja em observação direta ou não (Byrne, 2001; Pilati & Laros, 2007).

Por conseguinte, esta técnica permite realizar um conjunto de limitações aos fatores do modelo de acordo com a teoria que o fundamenta e permite analisar as relações explicativas entre as múltiplas variáveis simultâneas, latentes ou observadas (Thompson, 2004), e obter um conjunto de índices de ajuste do modelo, designadamente, medidas que permitem ver até que ponto o modelo produzido se ajusta aos dados empíricos observados.

Por outro lado permite ver se a variação é estável ou instável no tempo, calcular os erros das medidas (variáveis observadas), avaliar a significação estatística de cada efeito causal e o ajuste global do modelo formulado (Byrne, 1994).

Comprovam-se as relações ou os efeitos que mostra o modelo, se os valores proporcionam um ajuste global adequado do modelo.

Para um uso adequado destes procedimentos, é importante assegurar um conjunto de pressupostos, em particular, comprovar a existência de uma distribuição normal das variáveis e estudar os casos perdidos (missing values) que podem causar problemas na estimação dos parâmetros de um modelo estrutural (Pilati & Laros, 2007).

Apesar do pressuposto de normalidade, algumas investigações indicam que os dados psicológicos quase nunca seguem uma distribuição normal (Chou & Bentler, 1995), sendo o método de *Maximum Likelihood* (ML) o mais aceitável, incluindo quando os dados não têm uma distribuição normal (Hoyle & Panter, 1995).

Segundo Marôco (2010), o método ML produz estimativas centradas dos parâmetros (isto é, as estimativas tendem para o verdadeiro valor populacional) ainda que a sua significância estatística tenda a ser inflacionada e, sob condições de não-normalidade, as estimativas dos parâmetros têm associadas erros-padrão subestimados, o que faz com que estes coeficientes sejam estatisticamente significativos mais vezes do que o correto (inflação do erro de tipo I) (Finney & DiStefano, 2006; Hu & Bentler, 1999).

Caso o pressuposto da normalidade não seja atingido, mesmo após a aplicação de procedimentos de transformação das variáveis, o investigador pode optar por utilizar outros métodos de estimação, como o ADF-Asymptotically Distribution-Free (Pilati & Laros, 2007).

Segundo Marôco (2010), é algo frequente, no caso do pressuposto da não normalidade, recomendar-se a utilização de métodos de estimação que não exigem a normalidade multivariada (por exemplo, o ADF ou o WLS-Weighted Least Squares).

O Asymptotically Distribution-Free (ADF) ou Método Assintótico Isento de Pressupostos de Distribuição, e o Weighted Least Squares (WLS) ou Método dos Mínimos Quadrados Ponderados, não exigem o pressuposto da normalidade dos dados.

Contudo, segundo Marôco (2010), estudos de simulação têm demonstrado que estes métodos produzem resultados apropriados apenas para amostras muito grandes ($N > 2000$), sendo que para amostras de dimensão comum, as estimativas dos índices de qualidade do ajustamento e dos parâmetros obtidas com o WLS são muito piores do que com o ML (Finch, West & MacKinnon, 1997; Olsson, Foss, Troye & Howell, 2000).

De acordo com Olsson *et al.* (2000), o método WLS produz estimativas da qualidade do modelo e dos parâmetros, semelhantes às do método ML apenas para amostras de dimensão muito elevada ($N = 1000$ e $N = 2000$), e para especificações apenas moderadamente erradas, pelo que, se o pressuposto da normalidade multivariada for verificado, o método ML (mais comum) produz resultados eficientes e consistentes, sendo que somente para condições de violação extrema da normalidade (isto é, para valores $|sk| > 2-3$ e $|ku| > 7-10$) a qualidade dos índices de ajustamento e das estimativas dos parâmetros são questionáveis (Marôco, 2010).

Assim, o *Maximum Likelihood* (ML) ou *Método da Máxima Verossimilhança* apresenta algumas vantagens relevantes, como a facilidade do processamento estatístico e o tamanho reduzido da amostra, além da possibilidade de estabelecimento de diversos índices de adequação, e o investigador deve estar atento a esses aspetos para poder estimar com validade e precisão os parâmetros do modelo (Pilati & Laros, 2007).

Todos estes pressupostos foram tidos em conta na AFC.

Depois de se verificar o cumprimento destes pressupostos, o ajuste global do modelo completa-se através da formulação do modelo causal, onde se colocará à prova um conjunto de relações causais entre as variáveis e a veracidade da relação entre elas.

A avaliação de qualidade do modelo é, geralmente, feita com testes de ajustamento (Marôco, 2010). Os índices χ^2 ; $\chi^2/g.l.$, GFI, AGFI, CFI, PCFI, RMSEA, (Byrne, 2001; Schreiber, Stage, King, Nora & Barlow, 2006) são utilizados para se analisar o grau em que o modelo se ajusta à matriz de covariância dos dados.

O teste do Qui-quadrado (χ^2) de Ajustamento é um teste à significância da função de discrepância minimizada durante o ajustamento do modelo, e permite ver a qualidade do modelo, expressando duas matrizes, a dos dados e a do ajuste. Quanto maior for o χ^2 pior será o ajustamento, quanto menor for o χ^2 melhor será o ajustamento, $p > 0.05$ (Marôco, 2010).

As hipóteses estatísticas do teste são, H_0 a matriz de covariância populacional é igual à matriz de covariância estimada pelo modelo versus H_1 a matriz de covariância populacional não é igual à matriz de covariância estimada pelo modelo, sendo que as hipóteses do teste podem também ser escritas em função da matriz dos resíduos como $H_0: E=0$ versus $H_1: E \neq 0$ (Marôco, 2010).

O χ^2 , junto com o número de graus de liberdade (*g.l.*), mostra a diferença entre o modelo hipotético específico e o sugerido pelos dados.

Os valores obtidos são mais ajustados à medida quando χ^2 é o mais baixo possível e não é significativo.

Contudo, este índice é sensível ao tamanho da amostra (Byrne, 1989, 2001; Jöreskog & Sörbom, 1989, 1993), à distribuição das variáveis e à ausência de escalas de medição de intervalo (Arbuckle & Wothke, 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996).

Utiliza-se por isso com muita frequência o valor obtido da divisão do χ^2 do modelo pelo número de graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$), um índice absoluto que avalia a qualidade do modelo per se, sem comparação com outros modelos (Marôco, 2010).

Apesar de não existir consenso a partir de quanto se deve considerar um bom ajuste, geralmente considera-se um modelo com ajustamento perfeito quando $\chi^2/g.l.=1$ (Marôco, 2010), um bom ajuste quando $\chi^2/g.l.<3$ (Byrne, 2001; Marôco, 2010), aceitável quando $\chi^2/g.l.\leq 5$ (Giles, 2002; Marôco, 2010), inaceitável se $\chi^2/g.l.>5$ (Marôco, 2010).

Optou-se por isso por este índice absoluto.

O CFI (*Comparative Fit Index*) é um índice relativo que avalia a qualidade do modelo sob teste ao modelo com pior ajustamento possível (modelo de independência: não há relações entre quaisquer variáveis manifestas) e/ou com melhor ajustamento possível (modelo saturado: todas as variáveis manifestas estão correlacionadas) (Marôco, 2010).

O CFI foi proposto por Bentler (1990) para corrigir a subestimação que ocorre geralmente quando se usa o NFI com amostras pequenas.

Um bom ajuste permite dar-se conta da diferença entre a unidade e o quociente entre a não-centralidade dos parâmetros estimados no modelo a avaliar e no modelo de base. De acordo com Bentler (1990), o CFI poderia ser o índice de eleição do modelo, estabelecendo um conjunto de valores de corte para o CFI.

O CFI compara também o ajustamento do modelo em estudo (χ^2) com graus de liberdade $g.l.$ com o ajustamento do modelo de base (χ^2_b) com graus de liberdade $g.l._b$ (Marôco, 2010).

CFI<0.80 indica um mau ajustamento aos dados, $0.80 \leq \text{CFI} < 0.90$ indica um ajustamento aceitável, $0.90 \leq \text{CFI} < 0.95$ um ajustamento bom, $\text{CFI} \geq 0.95$ indica um ajustamento muito bom, um $\text{CFI}=1$ indica um ajustamento perfeito (Marôco, 2010).

O CFI é independente da dimensão da amostra, mas o acréscimo do número de variáveis em amostras pequenas tem tendência para reduzir o CFI (Marôco, 2010).

O PCFI (*Parsimony Comparative Fit Index*) é um índice de parcimónia. Os índices de parcimónia são obtidos pela correção dos índices relativos com um fator de penalização associado à complexidade do modelo, com o objetivo de compensar a melhoria “artificial” do modelo que se consegue, simplesmente, por inclusão de mais parâmetros livres aproximando o modelo sob estudo ao modelo saturado (Marôco, 2010).

Um modelo mais complexo pode ter melhor ajustamento do que um modelo mais simples (parcimonioso) mas não ser generalizável a outras amostras, pelo que os índices de parcimónia penalizam os índices relativos por um fator de complexidade ou rácio de parcimónia estimado como $g.l./g.l.b$ onde $g.l.$ são os graus de liberdade do modelo sob estudo e $g.l.b$ são os graus de liberdade do modelo de base ou modelo de independência (Marôco, 2010).

PCFI penaliza o CFI pelo rácio de parcimónia, isto é, $PCFI = CFI \times g.l./g.l.b$ (Marôco, 2010).

Os valores de referência, indicadores de um bom ajustamento para os índices de parcimónia, são inferiores aos dos correspondentes índices relativos (sem penalização), considerando-se em geral se $PCFI < 0.60$ indica um mau ajustamento, $0.80 > PCFI \geq 0.60$ um ajustamento bom, $PCFI > 0.80$ um ajustamento muito bom (Marôco, 2010).

Os índices de comparação CFI e PCFI utilizam-se na análise de ajuste global do modelo, através da comparação do modelo hipotético relativo a um modelo nulo.

O TLI (*Tucker-Lewis Index*), também conhecido por *Bentler-Bannett Non-Normed Fit Index* (NNFI), foi definido por Bentler & Bonnet (1980).

Representa a relação entre as estatísticas χ^2 , normalizadas, do modelo proposto com o modelo nulo (Byrne, 2010). Ambos, χ^2 e χ^2_b com os respetivos graus de liberdade ($g.l.$ e $g.l.b$), são definidos como no CFI.

Os valores usuais de TLI variam entre 0 e 1, mas não estão limitados a este intervalo. Valores próximos de 1 indicam um ajustamento muito bom (Marôco, 2010).

O RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) é um índice de discrepância populacional.

Os índices de discrepância populacional comparam o ajustamento do modelo obtido com os momentos amostrais (médias e variâncias amostrais) relativamente ao ajustamento do modelo que se obteria com os momentos populacionais (médias e variâncias populacionais), sendo f_0 a função de discrepância estimada para o modelo ajustado, assumindo que os momentos populacionais são conhecidos (Marôco, 2010).

A função é estimada a partir dos momentos amostrais por \hat{f} (Marôco, 2010).

Quando o ajustamento do modelo a partir dos momentos amostrais não é perfeito, a estatística $X^2=(n-1)\hat{f}$ apresenta uma distribuição χ^2 não central com parâmetro de não centralidade $\sigma=(n-1)f_0$ (Marôco, 2010).

Os índices de discrepância populacional avaliam se o modelo ajustado é “aproximadamente” correto (em oposição ao 100% correto do teste χ^2) comparando o ajustamento obtido na amostra com o ajustamento que se obteria se o mínimo da função de discrepância fosse obtido a partir dos momentos populacionais (Marôco, 2010).

No índice de discrepância populacional RMSEA a F_0 tem tendência a favorecer modelos mais complexos uma vez que em princípio, modelos com maior número de parâmetros apresentarão sempre igual ou melhor ajustamento do que modelos aninhados com menos parâmetros (Marôco, 2010).

Steiger, Shapiro & Browne (1985) propuseram a penalização da F_0 pelo número de graus de liberdade (*g.l.*) do modelo de forma a compensar a melhoria, potencial, do ajustamento do modelo pela simples adição de mais parâmetros, sendo RMSEA igual à raiz quadrada de $F_0/g.l.$

A maioria dos softwares calcula um intervalo de confiança de 90% para o RMSEA populacional, e, estudos empíricos têm sugerido que o ajustamento do modelo é inapropriado quando a estimativa pontual do $RMSEA > 0.10$, bom quando $0.10 \geq RMSEA > 0.05$, muito bom quando $RMSEA \leq 0.05$ (Marôco, 2010).

No meu trabalho de análise fatorial confirmatória tive em conta os índices descritos acima. Veja-se tabela 10.

Tabela 10. Análise da avaliação do ajuste

Índices de Ajuste Absoluto	Pobre	Aceitável/Adequado	Bom	Muito bom
Goodness of Fit Index (GFI)	<0.8	[0.8;0.9[	[0.9;0.95[≥ 0.95
Root Mean Square Residual (RMSR/RMR)	>0.10	]0.08;0.10]	≤ 0.08	~ 0
$X^2/g.l.$	>5	≤ 5	≤ 2	~ 1
Índices de Ajuste Incremental	Pobre	Aceitável/Adequado	Bom	Muito bom
Incremental Fit Index (IFI)	<0.8	[0.8;0.9[	[0.9;0.95[≥ 0.95
Índices de Ajuste Relativo	Pobre	Aceitável/Adequado	Bom	Muito bom
Comparative Fit Index (CFI)	<0.8	[0.8;0.9[	[0.9;0.95[≥ 0.95
Tucker-Lewis Index (TLI)	<0.8	[0.8;0.9[	[0.9;0.95[≥ 0.95
Normed Fit Index (NFI)	<0.8	[0.8;0.9[	[0.9;0.95[≥ 0.95
Índices de Ajuste de parcimónia	Pobre	Aceitável/Adequado	Bom	Muito bom
Parcimony NFI (PNFI)	<0.6	≥ 0.6	[0.6;0.8[≥ 0.8
Parcimony CFI (PCFI)	<0.6	≥ 0.6	[0.6;0.8[≥ 0.8
Índices baseados na não-centralidade – discrepância	Pobre	Aceitável/Adequado	Bom	Muito bom
Root Mean Square Residual (RMSEA)	>0.10	≤ 0.10	]0.05;0.10]	≤ 0.05

A análise dos modelos, foi efetuada por intermédio da análise de equações estruturais usando o método da máxima verossimilhança implementado no *software SPSS-AMOS* (v. 16, SPSS, An IBM Company, Chicago, IL).

A análise do modelo foi feita em duas etapas como descrito em Marôco (2010, pp. 233-244).

Na primeira etapa foi avaliada a qualidade do modelo de medida, nomeadamente a validade dos fatores de primeira ordem e dos fatores de segunda ordem.

Segundo Marôco (2010) a validade fatorial ocorre quando a especificação dos itens de um determinado constructo é correta (isto é, quando os itens medem o fator latente que se pretende medir), sendo geralmente avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados (λ), sendo usual assumir-se que se λ de todos os itens são $\lambda \geq 5$ o fator apresenta validade fatorial.

Segundo Marôco (2010), R^2 é designado por fiabilidade individual do item, correspondendo à fração de variabilidade total do item explicado pelo fator de cujo item é uma manifestação, sendo a fiabilidade individual dos itens uma condição necessária, mas não suficiente, para demonstrar a validade fatorial. De uma forma geral considera-se que $R^2 \geq 0.25$ é indicador de fiabilidade individual apropriada.

A validade fatorial e a fiabilidade individual dos itens foram avaliadas segundo estes parâmetros.

Na segunda etapa foram construídos os diversos modelos.

A distribuição normal univariada dos itens (variáveis manifestas) do modelo de medida foi avaliada com os valores de assimetria (Sk) e achatamento (Ku) univariada.

Considerou-se que itens com valores absolutos de assimetria e achatamento inferiores a 3 e 7-10 respetivamente ($|sk| < 3$ e $|ku| < 10$) não apresentavam violações severas à distribuição normal das variáveis dependentes, conforme Kline (2004).

Mais, porque o tamanho da amostra o permitia, no que diz respeito ao teste do modelo de medida (análise fatorial confirmatória), foi selecionado um método de estimação robusto face aos efeitos de distribuição.

A avaliação da qualidade do modelo e medida, na sua vertente de validade fatorial, foi feita a partir dos índices de qualidade de ajustamento mais utilizados, para amostras acima de 200 sujeitos, conforme já anteriormente citado.

Capítulo 7. Resultados



CAPÍTULO 7. RESULTADOS

7.1. Análise Fatorial Exploratória, Confiabilidade, Validade, Análise Fatorial Confirmatória.....	233
7.1.1. PANAS-N.....	233
7.1.2. SDQ.....	250
7.1.3. TEIQue-AFF.....	266
7.2. Avaliação das Hipóteses.....	291
7.2.1. Hipótese 1.....	291
7.2.2. Hipótese 2.....	292
7.2.3. Hipótese 3.....	292
7.2.4. Hipótese 4.....	294
7.2.5. Hipótese 5.....	295
7.2.6. Hipótese 6.....	296
7.2.7. Hipótese 7.....	297
7.2.8. Hipótese 8.....	302
7.2.9. Hipótese 9.....	306
7.2.10. Hipótese 10.....	309
7.2.11. Hipótese 11.....	312
7.2.11.1. Hipótese 11.1.....	312
7.2.11.2. Hipótese 11.2.....	315
7.2.11.3. Hipótese 11.3.....	318
7.2.11.4. Hipótese 11.4.....	320
7.2.11.5. Hipótese 11.5.....	323

7.2.12. Hipótese 12.....	325
7.2.12.1. Hipótese 12.1.....	325
7.2.12.2. Hipótese 12.2.....	329
7.2.12.3. Hipótese 12.3.....	331
7.2.12.4. Hipótese 12.4.....	333
7.2.12.5. Hipótese 12.5.....	335
7.2.12.6. Hipótese 12.6.....	337
7.2.13. Hipótese 13.....	339
7.2.14. Hipótese 14.....	341





7.1. Análise Fatorial Exploratória, Confiabilidade, Validade, Análise Fatorial Confirmatória, dos instrumentos

Os dados foram introduzidos e tratados em dois programas estatísticos informatizados, utilizando-se diversos procedimentos estatísticos do *SPSS for Windows* (versão 20.0) e do *SPSS AMOS for Windows* (versão 16).

A amostra final em análise estatística foi composta por 696 adolescentes, respondentes aos 3 instrumentos.

7.1.1. PANAS-N

Afeto Positivo e Afeto Negativo. Questionário *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988) na versão espanhola com uma linguagem sintática simplificada para crianças e adolescentes, PANAS de *Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes* (PANAS-N; Sandín, 1997, 2003).

Na Análise Fatorial Exploratória (AFE), teve-se em conta o sugerido pelo autor original do instrumento, “*if the rate of missing data items is low and the data are missing at random, then it is a good idea to impute missing values. If there are only minor deviations from the original structure, then I would strongly recommend using the original measures without modification. However, if there are major deviations that appear to represent significant problems in how certain items are behaving, then it probably would be best to remove those problematic items*” (email recebido de david-watson@uiowa.edu em 2012/05/22).

Em seguida apresentam-se os resultados.

KMO

O índice KMO de 0.88 foi muito satisfatório, na medida em que se $KMO > 0.70$ é indicação de uma correlação elevada e portanto, conveniente para uma análise fatorial.

BARTLETT

O resultado encontrado da significância para o teste de esfericidade de Bartlett foi de 0.000, reiterando a adequabilidade de a análise fatorial na avaliação da escala.

ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Na AFE utilizou-se o método *Principal Axis Factoring* (PAF), rotação *varimax*, com um ponto de corte de 0.32 para interpretação das cargas fatoriais dos itens.

A análise fatorial indicou dois fatores cujos itens coincidiram com os do instrumento original, isto é, o fator 1, foi composto pelos itens, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20 (*afeto negativo*), o fator 2, pelos itens, 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19 (*afeto positivo*).

Veja-se tabela 11.

Tabela 11. Descrição dos itens do PANAS-N nos fatores respetivos

Fator 1. Afeto negativo	Fator 2. Afeto positivo
2. Tensão.	1. Interessado.
4. Perturbação.	3. Animado.
6. Culpa.	5. Energia.
7. Assustado.	9. Entusiasmo.
8. Raiva.	10. Satisfeito.
11. Irritação.	12. Desperto.
13. Vergonha.	14. Inspirado.
15. Nervoso.	16. Decidido.
18. Preocupação.	17. Atento.
20. Medo.	19. Ativo.

A maioria das correlações dos itens com o fator respetivo foram $r^2 > 0.45$, à exceção do item 13 (fator 1), $r^2 = 0.34$, e dos itens 1 e 17 (fator 2), $r^2 = 0.34$ e $r^2 = 0.35$, respetivamente.

Como a confiabilidade do instrumento não ficava comprometida com a remoção destes itens, removeram-se os itens 1, 13, 17, ficando apenas itens cujas correlações com os respetivos fatores foram $r^2 > 0.45$.

Veja-se tabelas, 12, 13.

Tabela 12. Descrição dos itens do PANAS-N nos fatores respetivos

Fator 1. Afeto negativo	Fator 2. Afeto positivo
2. Tensão.	3. Animado.
4. Perturbação.	5. Energia.
6. Culpa.	9. Entusiasmo.
7. Assustado.	10. Satisfeito.
8. Raiva.	12. Desperto.
11. Irritação.	14. Inspirado.
15. Nervoso.	16. Decidido.
18. Preocupação.	19. Ativo.
20. Medo.	

A análise fatorial indicou dois fatores com *eigenvalues* maiores do que 1.00, que explicaram cerca de 43% da variância total, percentagem significativa no contexto das ciências humanas (conforme já referido no ponto 6.6).

Veja-se tabela 13.

Tabela 13. PANAS-N, Peso dos itens nos fatores

Itens	Afeto negativo	Afeto positivo
20	0.69	
7	0.66	
15	0.60	
4	0.60	
18	0.59	
11	0.59	
2	0.57	
8	0.56	
6	0.54	
19		0.67
10		0.64
5		0.63
12		0.58
16		0.55
9		0.53
14		0.47
3		0.45
Eigenvalue	4.74	2.64
% da variância explicada	27.90	15.52
α -Cronbach	0.84	0.80

ANÁLISE DA CONFIABILIDADE

A análise da fidelidade dos dois fatores evidenciou valores de Alpha de Cronbach de 0.84 (*afeto negativo*) e 0.80 (*afeto positivo*), uma fiabilidade boa (George & Mallery, 2003; Kline, 1999).

A análise do α -Cronbach de cada item (se apagado) demonstrou que todos os itens possuem bons α -Cronbach ($\alpha > 0.76$).

A análise dos coeficientes de correlação (r) entre item-total corrigida demonstrou que os itens 4, 5, 7, 10, 11, 19, 20, correlações boas ($r \geq 0.55$). Apenas os itens 3 e 14 apresentaram correlações $0.41 \leq r \leq 0.42$, ainda assim, aceitáveis ($r \geq 0.32$).

Veja-se tabela 14.

Tabela 14. PANAS-N, Estatística descritiva e correlação item-total

α -Cronbach	Item	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-total corrigida	α -Cronbach Se item eliminado
Afeto negativo $\alpha^a=0.84$ ($N^b=696$) ^b	P_2	1.99	0.61	0.53	0.83
	P_4	1.79	0.60	0.57	0.82
	P_6	1.73	0.63	0.50	0.83
	P_7	1.59	0.63	0.60	0.82
	P_8	1.81	0.67	0.51	0.83
	P_11	1.84	0.64	0.55	0.83
	P_15	2.03	0.62	0.53	0.83
	P_18	1.90	0.64	0.55	0.82
	P_20	1.73	0.68	0.63	0.82
Afeto positivo $\alpha^a=0.80$ ($N^b=696$)	P_3	2.59	0.56	0.42	0.79
	P_5	2.45	0.60	0.57	0.76
	P_9	2.50	0.57	0.47	0.78
	P_10	2.41	0.59	0.57	0.76
	P_12	2.23	0.57	0.50	0.77
	P_14	2.19	0.62	0.41	0.79
	P_16	2.29	0.59	0.49	0.78
P_19	2.42	0.60	0.61	0.76	

Nota: ^a α =Alpha de Cronbach, ^b N=Número de alunos

A análise dos coeficientes de correlação (r) médias inter-item de cada fator demonstrou que a média das correlações entre os itens foi superior a 0.20 (correlações médias, $0.33 \leq r \leq 0.37$).

Veja-se tabela 15.

Tabela 15. PANAS-N, Inter-item, correlações médias

Afeto negativo	0.37
Afeto positivo	0.33

ANÁLISE COMPARATIVA DE GÉNERO

Para se proceder à análise comparativa de género para cada fator, procedeu-se previamente à análise dos pressupostos para tal.

Os resultados da análise dos pressupostos (tabela 16) revelaram homogeneidade das variâncias na variável sexo, contudo violação do teste da normalidade da distribuição dos dados. Dada a dimensão da amostra ($N > 30$) a violação do teste da normalidade da distribuição dos dados não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Mais, ambos os testes robustos, Welch e Brown-Forsythe, produziram valores na mesma direção dos do teste ANOVA (todos os valores de significância, acima ou abaixo, de 0.05). A congruência dos resultados valida a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Veja-se tabela 16.

Tabela 16. PANAS-N, Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género

Fatores	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afeto positivo	0.09***	1.13	1.67	1.72	1.72
Afeto negativo	0.06***	1.44	9.79**	9.63**	9.63**

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Levou-se então a efeito a análise dos afetos quanto ao género.

Obteve-se uma diferença estatisticamente significativa entre jovens do sexo feminino e jovens do sexo masculino no *afeto negativo* [$t(694)=-3.13$; $p=0.002$].

As jovens do sexo feminino reportaram em média, índices mais elevados de *afeto negativo* ($M=1.9$; $DP=0.4$) comparativamente aos jovens do sexo masculino ($M=1.8$; $DP=0.4$).

A tabela 17 mostra os valores médios e os respetivos desvios-padrão por género e por fator (e pelo global dos traços de afeto) assim como os valores do teste *t*-Student para amostras independentes e a consistência interna.

Tabela 17. PANAS-N, Consistência interna, média, desvio-padrão, diferenças por total e por género

Fatores	Total				Sexo feminino				Sexo masculino				<i>t</i>
	N ^a	α^b	M ^c	DP ^d	N ^a	α^b	M ^c	DP ^d	N ^a	α^b	M ^c	DP ^d	
Afeto Negativo	696	0.84	1.82	0.42	404	0.83	1.86	0.41	292	0.85	1.76	0.43	-3.13***
Afeto Positivo	696	0.80	2.36	0.39	404	0.82	2.34	0.41	292	0.76	2.38	0.37	1.29

Nota: *** $p=0.001$; ^a N=Número de alunos, ^b α =Alfa de Cronbach, ^c M=Média de pontuações, ^d DP=Desvio-Padrão

ANÁLISE DA VALIDADE DE CONSTRUCTO

A associação entre os dois fatores foi analisada através do coeficiente de correlação de Pearson.

Os dois fatores, *afeto positivo* e *afeto negativo*, correlacionaram-se entre si e negativamente de forma estatisticamente significativa ($r=-0.28$; $p<0.001$), ainda que tenha sido uma pontuação baixa ($0.10 \leq r \leq 0.29$).

Veja-se tabela 18.

Tabela 18. PANAS-N, inter-correlações entre os fatores (Pearson (rho))

Fatores	Afeto Negativo	Afeto Positivo
Afeto Negativo	-	-0.28**
Afeto Positivo	-0.28**	-

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01

Calcularam-se em seguida as correlações entre os traços de *afeto negativo* e *afeto positivo* com fatores de *inteligência emocional* e de *fortalezas e dificuldades*.

O *afeto negativo* correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com todos os fatores do traço da *inteligência emocional* (validez discriminante). Apesar de não ser estatisticamente significativo, também se correlacionou negativamente com o *comportamento pro-social*.

Por outro lado, o *afeto negativo* correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com todos os fatores de dificuldades, nomeadamente, *problemas de comportamento*, *sintomas emocionais*, e, *hiperatividade/desatenção* (validez convergente).

Por seu turno, o *afeto positivo* correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com todos os fatores do traço da *inteligência emocional* e com o *comportamento pro-social* (validez convergente).

O *afeto positivo* correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os fatores de dificuldades, nomeadamente, *problemas de comportamento* e *sintomas emocionais* (validez discriminante).

Apesar de não se ter correlacionado de forma estatisticamente significativa com a *hiperatividade/desatenção* também se correlacionou negativamente com o afeto positivo.

Veja-se a tabela 19.

Tabela 19. PANAS-N, SDQ, TEIQue-AFF, correlações entre os fatores (Pearson rho)

Fatores	CPS	PC ^c	SE	H/D ^d	BE	SOC	EMO	AC ^h
Afeto Negativo	-0.02	0.13**	0.58**	0.23**	-0.46**	-0.16**	-0.24**	-0.44**
Afeto Positivo	0.31**	-0.10**	-0.37**	-0.01	0.60**	0.41**	0.45**	0.18**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01

^aCPS=Comportamento Pro-social; ^bPC=Problemas comportamento; ^cSE=Sintomas emocionais; ^dH/D=Hiperatividade/Desatenção; ^eBE=Bem-estar; ^fSOC=Sociabilidade; ^gEMO=Emotividade; ^hAC=Autocontrolo

O *afeto negativo* correlacionou-se de forma negativa com todas as sub-dimensões (facetas dos fatores) do traço da *inteligência emocional* (validez discriminante).

Por seu turno, o *afeto positivo* correlacionou-se de forma positiva com todas as sub-dimensões (facetas dos fatores) do traço da *inteligência emocional* (validez convergente).

À exceção do *afeto negativo* com a *gestão das emoções* ($p=0.3$) e do *afeto positivo* com o *controlo das emoções* ($p=0.9$), todas as sub-dimensões (facetas dos fatores) do traço da *inteligência emocional* correlacionaram-se de forma estatisticamente significativa com ambos os fatores do traço de *afetividade*.

Veja-se a tabela 20.

Tabela 20. PANAS-N e TEIQue-AFF, correlações entre os fatores e as facetas (Pearson rho)

Facetas – Fatores	Afeto negativo	Afeto positivo
Felicidade-traço	-0.42**	0.56**
Otimismo-traço	-0.45**	0.50**
Autoestima	-0.33**	0.52**
Consciência social	-0.24**	0.46**
Assertividade	-0.10*	0.30**
Gestão das emoções	-0.04	0.21**
Expressão das emoções	-0.16**	0.37**
Empatia-traço	-0.08*	0.27**
Relacionamentos sociais	-0.31**	0.38**
Gestão do stress	-0.47**	0.29**
Controlo das emoções	-0.27**	0.01
Auto motivação	-0.29**	0.45**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

Na presente análise, baseada no *Modelo de Equações Estruturais* (MEE), foram utilizados os itens validados na AFE.

O modelo de medida do traço da *afetividade* apresentou dois fatores de primeira ordem, *afeto positivo* e *afeto negativo*, correlacionados entre si negativamente de forma estatisticamente significativa.

Ambos os fatores apresentaram relações lineares estatisticamente significativas ($p=0.000$).

Veja-se figura 2.

Os itens dos fatores de primeira ordem analisados apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0.25$). Todos os pesos estruturais foram estatisticamente significativos ($p=0.000$). Veja-se figura 3.

Os valores de assimetria (sk) e de achatamento (ku) de todos os itens não apresentaram valores indicadores de violação severa à distribuição normal ($Sk < 3$ e $Ku < 10$).

Os índices de qualidade de ajustamento indicaram um modelo fatorial com ajustamento aceitável a bom.

Veja-se figuras 2 e 3. Veja-se tabela 21 e 22.

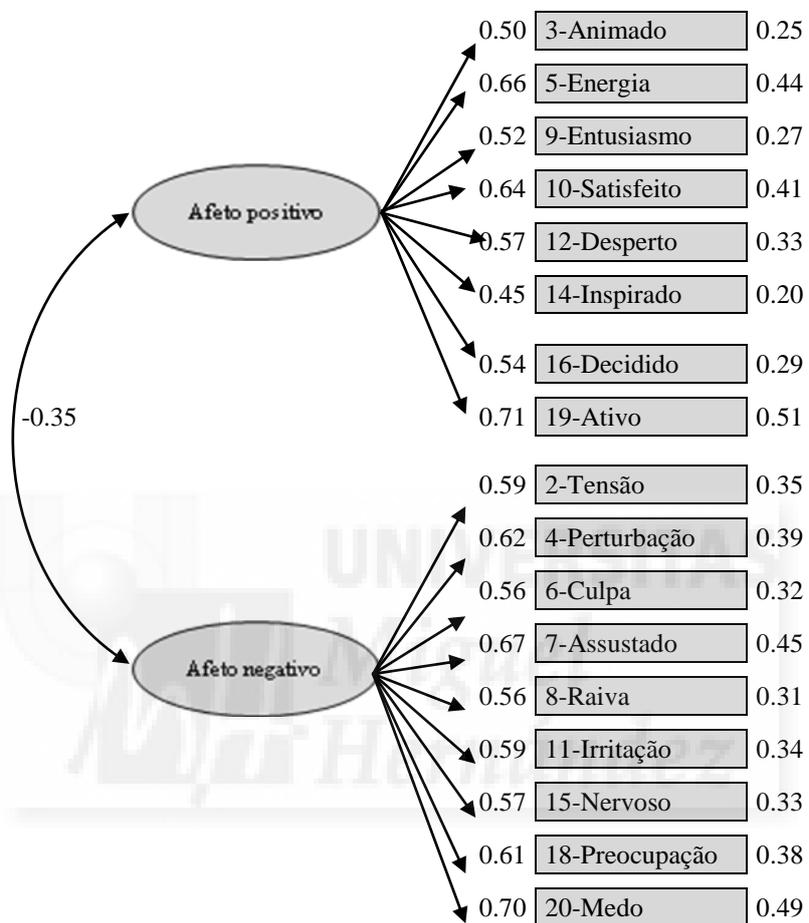


Figura 2 – Estrutura dos itens nos fatores da Afetividade

Tabela 21. PANAS-N, análise da avaliação do ajuste da figura 2

Índices de Ajuste Absoluto	
Goodness of Fit Index (GFI)	0.9
Root Mean Square Residual (RMR)	0.02
$X^2/g.l.$ [$X^2(118)=426,866; p=0.000$]	4
Índice de Ajuste Incremental	
Incremental Fit Index (IFI)	0.9
Índices de Ajuste relativo	
Comparative Fit Index (CFI)	0.9
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.9
Normed Fit Index (NFI)	0.9
Índices de Ajuste de parcimónia	
Parcimony NFI (PNFI)	0.8
Parcimony CFI (PCFI)	0.8
Índice de Discrepância populacional – baseado na não centralidade	
Root Mean Square Residual (RMSEA)	0.07

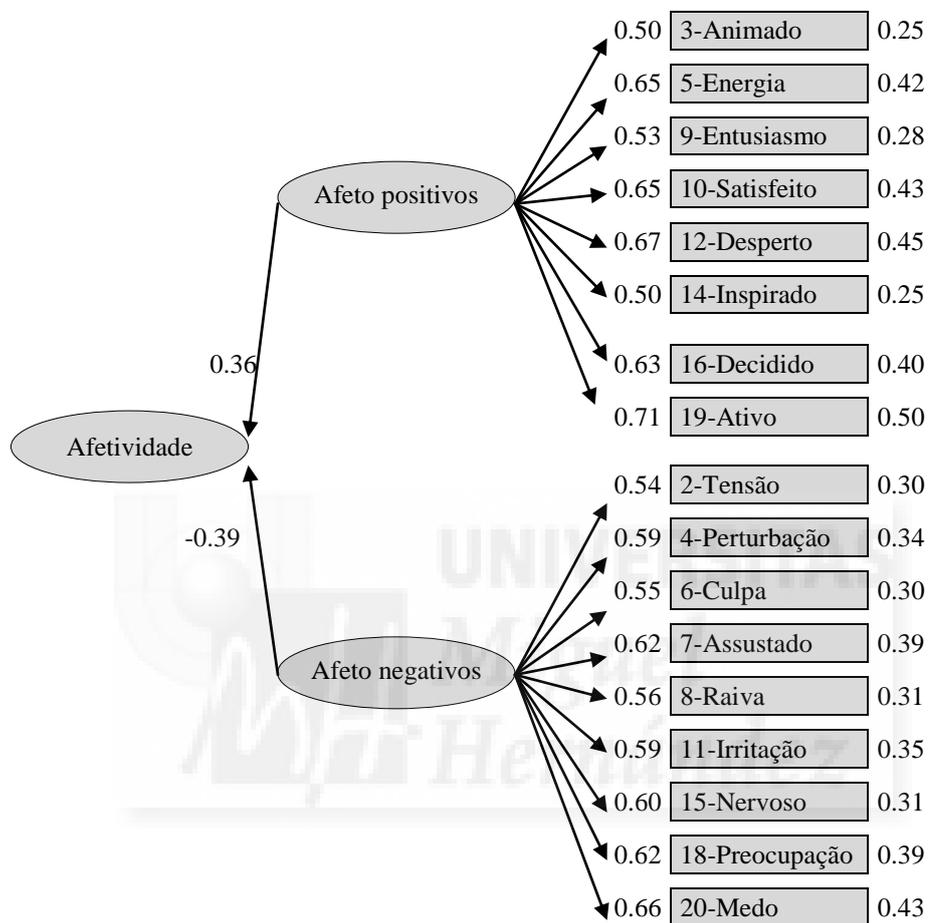


Figura 3 – Modelo de Medida da Afetividade

Tabela 22. PANAS-N, análise da avaliação do ajuste da figura 3

Índices de Ajuste Absoluto	
Goodness of Fit Index (GFI)	0.9
Root Mean Square Residual (RMR)	0.04
$X^2/g.l.$ [$X^2(119)=376,951$; $p=0.000$]	3
Índice de Ajuste Incremental	
Incremental Fit Index (IFI)	0.9
Índices de Ajuste relativo	
Comparative Fit Index (CFI)	0.9
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.8
Normed Fit Index (NFI)	0.8
Índices de Ajuste de parcimónia	
Parcimony NFI (PNFI)	0.7
Parcimony CFI (PCFI)	0.8
Índice de Discrepância populacional – baseado na não centralidade	
Root Mean Square Residual (RMSEA)	0.07

7.1.2. SDQ

Competências e Dificuldades. O questionário de autorrelato *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) na versão em linguagem sintática simplificada para jovens adolescentes (Goodman, 1997, 2001, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998).

Na AFE teve-se em conta o sugerido pelo autor original do instrumento, *“I would suggest that you stick with presenting your findings in terms of my proposed structure rather than adjusting to your particular findings. This is because I will not be adjusting my scoring model in the light of your findings (partly because results from factor analyses are fairly variable and I could potentially keep on adjusting things, which would seriously interfere with the comparability of scores across time)”* (email recebido de robert.goodman@kcl.ac.uk em 2012/05/23).

Em seguida apresentam-se os resultados.

KMO

O índice KMO de 0.74 foi muito satisfatório, na medida em que se $KMO > 0.70$ sugere uma correlação elevada e portanto, conveniência de uma análise fatorial.

BARTLETT

O resultado encontrado da significância para o teste de esfericidade de Bartlett foi de 0.000, reiterando a adequabilidade de a análise fatorial na avaliação da escala.

ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Na AFE, utilizou-se o método de *Principal Axis Factoring* (PAF), rotação *varimax*, com um ponto de corte de 0.32 para interpretação das cargas fatoriais dos itens.

A tabela 23 apresenta a descrição dos itens do SDQ original nos respetivos fatores.

Tabela 23. Descrição dos itens do SDQ (original) nos fatores respetivos

Fator 1 Comportamento pro-social	Fator 2 Problemas comportamento	Fator 3 Sintomas emocionais	Fator 4 Hiperatividade Desatenção	Fator 5 Problemas de relacionamento com pares
1. Simpatia	5. Temperamento difícil	3. Somatização	2. Inquietação	6. Solidão
4. Partilha	7. Obediência (cotação invertida)	8. Preocupação	10. Nervosismo	11. Amizades (cotação invertida)
9. Cuidador	12. Brigas	13. Infelicidade	15. Distração	14. Popularidade (cotação invertida)
17. Simpatia para com os mais novos	18. Mentiras	16. Dependência	21. Reflexão (cotação invertida)	19. Intimidação
20. Auxiliador	22. Roubos	24. Medos	25. Atenção (cotação invertida)	23. Preferência por adultos

Seguindo-se o sugerido pelo autor original do instrumento, de forma a não se alterar a estrutura original da escala, removeram-se numa primeira fase todos os itens que não se correlacionaram com o fator original do instrumento, bem como os itens cuja $r^2 < 0.32$. Foram removidos os itens, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 19, 21, 23, 25.

Numa segunda fase, tentaram-se manter apenas os itens cujas correlações com o respetivo fator foram $r^2 > 0.45$. Contudo, a remoção de alguns itens comprometeu a confiabilidade do instrumento em virtude do número reduzido de itens por fator.

Analisou-se então a possibilidade de remoção de itens que não comprometessem a confiabilidade, o que foi possível ao manterem-se os itens cujas correlações com os respetivos fatores foram $r^2 > 0.42$.

A remoção adicional dos itens 4 e 17 não comprometeu a confiabilidade da escala e melhorou a qualidade do instrumento no seu geral.

Os itens originais correlacionaram-se com quatro dos cinco fatores respetivos. A escala final foi composta por 13 itens e 4 fatores.

Veja-se tabelas 24 e 25.

Tabela 24. Descrição dos itens do SDQ nos Fatores respetivos

Fator 1 Comportamento Pro-social	Fator 2 Problemas de comportamento	Fator 3 Sintomas emocionais	Fator 4 Hiperatividade Desatenção
1. Simpático	12. Brigas	3. Somatização	2. Inquietação
9. Cuidador	18. Mentiras	13. Infelicidade	10. Nervosismo
20. Auxiliador	22. Roubos	16. Dependência	15. Distração
		24. Medos	

A análise fatorial indicou quatro fatores com *eigenvalues* maiores do que 1.00 que explicaram cerca de 57% da variância total, percentagem significativa no contexto das ciências humanas (conforme já referido no ponto 6.6).

A maioria dos itens apresentou correlações boas com o respetivo fator ($r^2 > 0.55$), à exceção dos itens 3 e 15, que ainda assim apresentaram correlações aceitáveis ($r^2 > 0.32$).

Veja-se tabela 25.

Tabela 25. SDQ, Peso dos itens nos fatores

Itens	Sintomas emocionais	Comportamento Pro-social	Problemas comportamento	Hiperatividade Desatenção
24	0.63			
13	0.62			
16	0.56			
3	0.43			
9		0.65		
1		0.60		
20		0.56		
22			0.63	
18			0.56	
12			0.55	
2				0.75
10				0.59
15				0.43
Eigenvalue	2.89	1.91	1.43	1.15
% Variância explicada	22.23	14.68	11.03	8.81
α -Cronbach	0.65	0.64	0.65	0.62

ANÁLISE DA CONFIABILIDADE

A análise dos quatro fatores evidenciou fiabilidade aceitável (George & Mallery, 2003; Kline, 1999), com valores de Alpha de Cronbach de 0.65 (*sintomas emocionais e problemas de comportamento*), 0.64 (*comportamento pro-social*), 0.62 (*hiperatividade/desatenção*).

A análise dos coeficientes de correlação (r) entre item-total corrigida demonstrou que os itens apresentaram na sua maioria correlações $r \geq 0.45$, à exceção dos itens 3, 15, 16, 20, que ainda assim apresentaram $0.36 \leq r \leq 0.42$ ($r > 0.32$).

Veja-se tabela 26.

Tabela 26. SDQ, Estatística descritiva e correlação item-total

α -Cronbach	Item	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-total corrigida	α -Cronbach Se item eliminado	
$\alpha^a=0.64$ ($N^b=696$)	Comportamento pro-social	SDQ_1	2.69	0.50	0.45	0.55
		SDQ_9	2.66	0.54	0.49	0.49
		SDQ_20	2.43	0.58	0.42	0.60
$\alpha^a=0.65$ ($N^b=696$)	Problemas comportamento	SDQ_12	1.22	0.50	0.44	0.57
		SDQ_18	1.35	0.61	0.47	0.54
		SDQ_22	1.20	0.48	0.47	0.54
$\alpha^a=0.65$ ($N^b=696$)	Sintomas Emocionais	SDQ_3	1.49	0.68	0.36	0.64
		SDQ_13	1.52	0.67	0.50	0.54
		SDQ_16	1.90	0.70	0.40	0.61
		SDQ_24	1.46	0.62	0.49	0.55
$\alpha^a=0.62$ ($N^b=696$)	Hiperatividade	SDQ_2	1.97	0.72	0.48	0.46
	Desatenção	SDQ_10	2.01	0.78	0.46	0.48
		SDQ_15	1.91	0.67	0.36	0.61

Nota: ^a α =Alpha de Cronbach, ^b N=Número

A análise dos coeficientes de correlação (r) médias inter-item de cada fator demonstrou que a média das correlações entre os itens foi superior a 0.20 ($0.32 \leq r \leq 0.38$).

Veja-se tabela 27.

Tabela 27. SDQ, Inter-item, correlações médias

Comportamento pro-social	0.38
Problemas de comportamento	0.38
Sintomas emocionais	0.32
Hiperatividade/Desatenção	0.35

ANÁLISE COMPARATIVA DE GÉNERO

Para se proceder à análise comparativa de género para cada fator, procedeu-se previamente à análise dos pressupostos para tal.

Exceto na dimensão *hiperatividade/desatenção*, os resultados da análise dos pressupostos (tabela 28) revelaram violação do teste da normalidade da distribuição dos dados e da homogeneidade das variâncias na variável sexo.

Quanto à dimensão *Hiperatividade/desatenção*, não revelou violação da homogeneidade das variâncias, revelando apenas violação do teste da normalidade da distribuição dos dados.

Dada a dimensão da amostra ($N > 30$) a violação do teste da normalidade da distribuição dos dados não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010). Mais, em todos as dimensões, ambos os testes robustos, Welch e Brown-Forsythe, produziram o mesmo valor que o teste ANOVA (todos os valores de significância, acima ou abaixo de 0.05). A congruência dos resultados valida a utilização dos resultados do teste ANOVA.

No *t-test*, consideraram-se os índices para variâncias iguais não assumidas, nas variáveis, *comportamento pro-social*, *problemas de comportamento*, *sintomas emocionais*.

Veja-se tabela 28.

Tabela 28. SDQ, Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa de género

Fatores	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Comportamento Pro-social	0.22***	45.78***	48.07***	44.19***	44.19***
Problemas comportamento	0.34***	58.04***	47.82***	42.68***	42.68***
Sintomas emocionais	0.15***	4.71*	25.35***	26.25***	26.25***
Hiperatividade/ desatenção	0.13***	0.00	0.00	0.00	0.00

*** $p=0.000$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Levou-se então a efeito a análise do *comportamento pro-social*, *problemas de comportamento*, *sintomas emocionais*, *hiperatividade/desatenção*, quanto ao género.

Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas entre jovens do sexo feminino e do sexo masculino, nos fatores, *comportamento pro-social* [$t(522.124)=-6.65$; $p=0.000$], *problemas de comportamento* [$t(485.382)=6.53$; $p=0.000$], *sintomas emocionais* [$t(662.715)=-5.12$; $p=0.000$].

As jovens do sexo feminino reportaram em média, índices mais elevados de *comportamento pro-social* (M=2.7; DP=0.4) comparativamente aos jovens do sexo masculino (M=2.5; DP=0.5).

As jovens do sexo feminino reportaram em média, índices mais elevados de *sintomas emocionais* (M=1.7; DP=0.5) comparativamente aos jovens do sexo masculino (M=1.5; DP=0.4).

Os jovens do sexo masculino reportaram em média, índices mais elevados de *problemas de comportamento* (M=1.4; DP=0.5) comparativamente às jovens do sexo feminino (M=1.2; DP=0.3).

A tabela 29 mostra a consistências interna, valores médios e respetivos desvios-padrão, por género e por fator, assim como, os valores do teste *t*-Student para amostras independentes.

Tabela 29. SDQ, Consistência interna, média, desvio-padrão, diferenças, por género

Fatores	Total				Sexo feminino				Sexo masculino				t
	N ^a	α^b	M ^c	DP ^d	N ^a	α^b	M ^c	DP ^d	N ^a	α^b	M ^c	DP ^d	
Comportamento pro-social	696	0.64	2.59	0.41	404	0.59	2.68	0.35	292	0.64	2.47	0.46	-6.65***
Problemas comportamento	696	0.65	1.26	0.41	404	0.60	1.17	0.33	292	0.64	1.38	0.47	6.53***
Sintomas emocionais	696	0.65	1.60	0.47	404	0.66	1.67	0.48	292	0.61	1.49	0.43	-5.12***
Hiperatividade/Desatenção	696	0.62	1.96	0.54	404	0.63	1.96	0.54	292	0.61	1.97	0.55	0.07

Nota: *** $p=0.000$; ^a N=Número de alunos, ^b α =Alfa de Cronbach, ^c M=Média de pontuações, ^d DP= Desvio-Padrão

ANÁLISE DA VALIDADE DE CONSTRUCTO

A análise entre os quatro fatores foi analisada através do coeficiente de correlação de Pearson.

Os quatro fatores, *comportamento pro-social*, *problemas de comportamento*, *sintomas emocionais*, *hiperatividade/desatenção*, correlacionaram-se entre si, tal como era esperado.

O *comportamento pro-social*, fator único correspondente às *forças*, correlacionou-se negativamente com os restantes fatores, correspondentes às *dificuldades*.

Os restantes três fatores, correspondentes às *dificuldades* (*problemas de comportamento*, *hiperatividade/desatenção*, *sintomas emocionais*) correlacionaram-se positivamente entre si.

A maior parte dos fatores correlacionaram-se entre si de forma estatisticamente significativa, ainda que, com pontuações baixas ($0.10 \leq r \leq 0.29$), à exceção do *comportamento pro-social* com os *problemas de comportamento*, que apresentaram já uma correlação média ($r=0.32$).

O *comportamento pro-social* não se correlacionou de forma estatisticamente significativa com os *sintomas emocionais*.

Veja-se tabela 30.

Tabela 30. SDQ, inter-correlações entre os fatores (Pearson rho)

Fatores	Comportamento pro-social	Problemas comportamento	Sintomas emocionais	Hiperatividade Desatenção
Comportamento pro-social	-	-	-	-
Problemas comportamento	-0.32**	-	-	-
Sintomas emocionais	-0.03	0.25**	-	-
Hiperatividade/Desatenção	-0.09*	0.19**	0.24**	-

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01, *correlação é significativa no nível 0.05

Calcularam-se em seguida as correlações entre os fatores das *forças e dificuldades* e os fatores dos traços de *afetividade* e de *inteligência emocional*.

Os fatores correspondentes a *dificuldades* (*problemas de comportamento, sintomas emocionais, hiperatividade/desatenção*) correlacionaram-se positivamente com o *afeto negativo* (validez convergente) e negativamente com, o *afeto positivo*, o *bem-estar*, a *emotividade*, a *sociabilidade*, e o *autocontrolo* (validez discriminante).

O único fator correspondente a *forças* (*comportamento pro-social*) correlacionou-se positivamente com, o *afeto positivo*, o *bem-estar*, a *emotividade*, a *sociabilidade*, e o *autocontrolo* (validez convergente), e negativamente com o *afeto negativo* (validez discriminante).

A maioria dos fatores correlacionaram-se entre si de forma estatisticamente significativa, com pontuações médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) a baixas ($0.10 \leq r \leq 0.29$). Refira-se que, os *sintomas emocionais* e o *afeto negativo*, e os *sintomas emocionais* e o *bem-estar*, apresentaram já pontuações elevadas ($r \geq 0.50$).

O *comportamento pro-social* e o *afeto negativo*, o *comportamento pro-social* e o *autocontrolo*, a *hiperatividade/desatenção* e o *afeto negativo*, e a *hiperatividade/desatenção* e a *sociabilidade*, não apresentaram correlações significativas sob o ponto de vista estatístico.

Veja-se tabela 31.

Tabela 31. SDQ, PANAS-N, TEIQue-AFF, correlações entre os fatores (Pearson rho)

Fatores	Comportamento pro-social	Problemas comportamento	Sintomas emocionais	Hiperatividade Desatenção
Afeto positivo	0.31**	-0.10**	-0.37**	-0.01
Afeto negativo	-0.02	0.13**	0.58**	0.23**
Bem-estar	0.26**	-0.22**	-0.51**	-0.18**
Sociabilidade	0.20**	-0.12**	-0.36**	-0.01
Emotividade	0.49**	-0.32**	-0.30**	-0.12**
Autocontrolo	0.04	-0.02	-0.43**	-0.25**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

O único fator correspondente a *forças (comportamento pro-social)* correlacionou-se positivamente com as sub-dimensões (facetas dos fatores) do traço de *inteligência emocional*.

Por seu turno, os fatores correspondentes a *dificuldades (problemas de comportamento, sintomas emocionais, hiperatividade/desatenção)* correlacionaram-se negativamente com as sub-dimensões (facetas dos fatores) do traço de *inteligência emocional*.

O fator correspondente a *forças (comportamento pro-social)* correlacionou-se com as sub-dimensões do traço de *inteligência emocional* de forma positiva e estatisticamente significativa (validez convergente), ainda que maioritariamente com pontuações médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) a baixas ($0.10 \leq r \leq 0.29$), à exceção do *comportamento pro-social* e a *gestão do stress* cuja correlação não foi estatisticamente significativa ($p=0.3$).

Os fatores correspondentes a *dificuldades* correlacionaram-se com as sub-dimensões do traço de *inteligência emocional* de forma negativa e estatisticamente significativa (validez discriminante), com pontuações médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) a baixas ($0.10 \leq r \leq 0.29$); exceto, *problemas de comportamento e gestão das emoções* ($p=0.2$), *problemas de comportamento e controlo das emoções* ($p=0.07$), *hiperatividade/desatenção e assertividade* ($p=0.3$), *hiperatividade/desatenção e gestão das emoções* ($p=0.4$), *hiperatividade/desatenção e expressão das emoções* ($p=0.1$), cujas correlações negativas não foram estatisticamente significativas.

Veja-se tabela 32.

Tabela 32. SDQ e TEIQue-AFF, correlações entre os fatores e as facetas (Pearson rho)

Facetas – Fatores	Comportamento pro-social	Problemas comportamento	Sintomas emocionais	Hiperatividade Desatenção
Felicidade-traço	0.27**	-0.25**	-0.48**	-0.14**
Otimismo-traço	0.19**	-0.15**	-0.47**	-0.20**
Autoestima	0.22**	-0.17**	-0.41**	-0.14**
Consciência social	0.31**	-0.15**	-0.38**	-0.09*
Assertividade	0.08*	-0.08*	-0.30**	-0.04
Gestão das emoções	0.08*	-0.05	-0.20**	-0.03
Expressão das emoções	0.28**	-0.12**	-0.23**	-0.06
Empatia-traço	0.46**	-0.25**	-0.11**	-0.09*
Relações sociais	0.41**	-0.38**	-0.33**	-0.13**
Gestão do stress	0.04	-0.10**	-0.46**	-0.25**
Controlo das emoções	0.12**	-0.07	-0.26**	-0.18**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

Na presente análise, baseada no *Modelo de Equações Estruturais* (MEE), foram utilizados os itens validados na AFE.

O modelo de medida de *forças* e *dificuldades* apresentou quatro fatores de primeira ordem, um relativamente a *forças* (*comportamento pro-social*) e três relativamente a *dificuldades* (*problemas de comportamento, sintomas emocionais, hiperatividade/desatenção*) correlacionados entre si.

Tal como esperado, o fator de *forças* correlacionou-se negativamente com os três fatores de *dificuldades*.

Por seu turno, os três fatores correspondentes a *dificuldades* (*problemas de comportamento, sintomas emocionais, hiperatividade/desatenção*) correlacionaram-se positivamente entre si.

Os fatores apresentaram relações lineares estatisticamente significativas entre si ($p=0.000$), exceto, o *comportamento pro-social* com os *sintomas emocionais* ($p=0.30$) e o *comportamento pro-social* com a *hiperatividade/desatenção* ($p=0.07$),

Os itens analisados apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0.25$), à exceção do item 3 cujos valores próximos de valores considerados elevados ($\lambda \geq 0.46$; $R^2 \geq 0.21$), não comprometeram o modelo. Todos os pesos estruturais foram estatisticamente significativos ($p=0.000$).

Os valores de assimetria (sk) e de achatamento (ku) de todos os itens não apresentaram valores indicadores de violação severa à distribuição normal ($Sk < 3$ e $Ku < 10$).

Os índices de qualidade de ajustamento indicaram um modelo fatorial com ajustamento aceitável a bom.

Veja-se figura 4. Veja-se tabela 33.

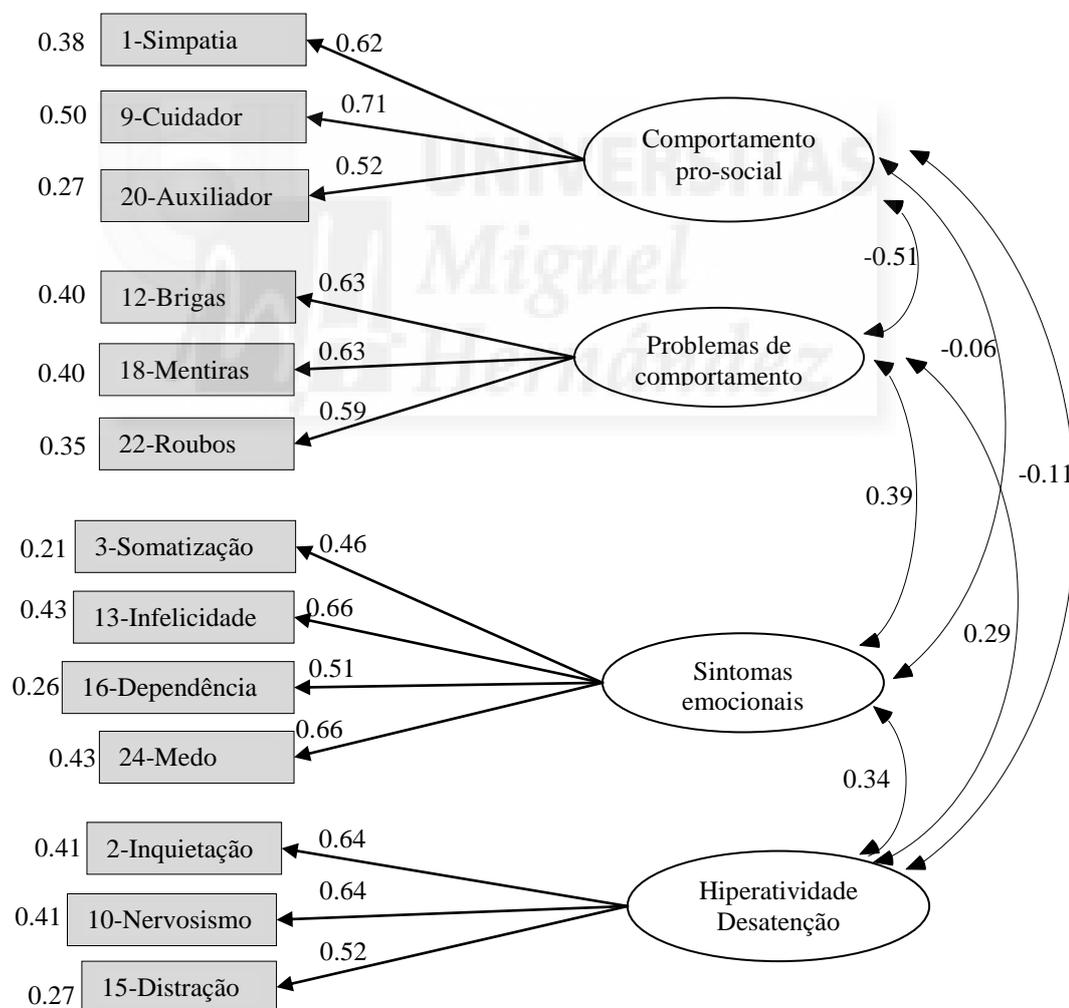


Figura 4 – Modelo de Medida das Forças e Dificuldades

Tabela 33. SDQ, análise da avaliação do ajuste

Índices de Ajuste Absoluto	
Goodness of Fit Index (GFI)	0.9
Root Mean Square Residual (RMR)	0.02
$X^2/g.l.$ [$X^2(59)=165,359; p=0.000$]	2.8
Índice de Ajuste Incremental	
Incremental Fit Index (IFI)	0.9
Índices de Ajuste relativo	
Comparative Fit Index (CFI)	0.9
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.9
Normed Fit Index (NFI)	0.9
Índices de Ajuste de parcimónia	
Parcimony NFI (PNFI)	0.7
Parcimony CFI (PCFI)	0.7
Índice de Discrepância populacional – baseado na não centralidade	
Root Mean Square Residual (RMSEA)	0.05

7.1.3. *TEIQue-AFF*

Inteligência Emocional-traço em Jovens. O questionário *TEIQue-AFF* é uma adaptação destinada a jovens adolescentes da versão completa para adultos (*TEIQue* V. 1.50; Petrides, 2001, 2009a, 2009b, 2011; Petrides & Furnham, 2003, 2006), um inventário de autorrelato que pretende examinar a IE-traço.

O autor original do instrumento sublinhou vários pontos a serem considerados nas análises fatoriais, nomeadamente, “*your analysis of the TEIQue should be conducted at the facet level – not the item level. The TEIQue was not meant to be factor analysed at the item level (see, e.g., Petrides, 2001, 2009) (e-mail recebido de k.petrides@ucl.ac.uk em 2012/04/24) (...) there are also considerations about the veracity of the translation of the items in question and weather they might perhaps be less relevant in the Portuguese context than in the UK (cultural differences). If the analysis is significantly simplified by removing certain items, then perhaps you should remove them*” (e-mail recebido de *k.petrides@ucl.ac.uk* em 2012/05/22). *Whether you take the mean or sum, the statistical properties will remain the same because they are linear combinations of each other (...) The TEIQue was designed to be factor analyzed at the facet level. I designed it myself to be analyzed at the facet level. Some instruments are designed to be factor analyzed at the item level and others at the facet level. So this is a substantive, not a statistical, decision (...)*

CFA is not an appropriate technique for analyzing the TEIQue. I would recommend that you use EFA factor congruence procedures instead, comparing the Portuguese matrices against the target matrices of interest (probably the UK matrices)” (e-mail recebido de k.petrides@ucl.ac.uk em 2012/05/10).

O autor do instrumento, à semelhança dos restantes autores dos instrumentos anteriormente apresentados, solicitou que todas as análises seguissem a estrutura original do instrumento, ou seja, itens-facetas-fatores originais.

Em seguida apresentam-se os resultados.

KMO

O índice KMO de 0.87 foi muito satisfatório na medida em que $KMO > 0.70$ sugere uma correlação elevada, portanto conveniência para uma análise fatorial.

BARTLETT

O resultado encontrado da significância para o teste de esfericidade de Bartlett foi de 0.000 reiterando a adequabilidade de análise fatorial na avaliação da escala.

ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Na AFE, utilizou-se o método de *Principal Axis Factoring* (PAF), rotação *varimax*, com um ponto de corte de 0.32 para interpretação das cargas fatoriais das facetas, tendo em conta o sugerido pelo autor do instrumento.

A tabela 34 apresenta a descrição das facetas do TEIQue-AFF original nos respetivos fatores.

Tabela 34. Descrição das Facetas do TEIQue-AFF (original) nos fatores

Fator 1. Bem-estar	Fator 2. Sociabilidade	Fator 3. Emotividade	Fator 4. Autocontrolo	Não estão em nenhum fator
1. Felicidade-	4. Consciência	7. Expressão	11. Gestão do stress	14. Adaptabilidade
2. Otimismo-traço	5. Assertividade	8. Perceção	12. Controlo emoções	15. Auto motivação
3. Autoestima	6. Gestão emoções	9. Empatia-traço	13. Impulsividade-baixa	
		10. Relações sociais		

Seguindo-se o sugerido pelo autor original do instrumento, de forma a não se alterar a estrutura original da escala, removeram-se numa primeira fase todas facetas cujas $r^2 < 0.32$ com os quatro fatores. Numa segunda fase, optou-se por se manterem apenas as facetas cujas correlações com o respetivo fator foram $r^2 > 0.45$.

As facetas originais correlacionaram-se com os quatro fatores originais. Foram removidas as facetas *percepção das emoções* e *impulsividade-baixa* dos fatores respetivos (correlações com o respetivo fator foram $r^2 < 0.45$). A faceta *adaptabilidade* também foi removida ($r^2 < 0.45$).

A escala final foi composta por 12 facetas e 4 fatores. Veja-se a tabela 35.

Tabela 35. Descrição das Facetas do TEIQue-AFF nos fatores

Fator 1. Bem-estar	Fator 2. Sociabilidade	Fator 3. Emotividade	Fator 4. Autocontrolo	Não estão em nenhum fator
1. Felicidade-traço	4. Consciência social	7. Expressão emoções	11. Gestão do stress	15. Auto motivação
2. Otimismo-traço	5. Assertividade	9. Empatia-traço	12. Controlo emoções	
3. Autoestima	6. Gestão emoções	10. Relações sociais		

A análise fatorial indicou quatro fatores com *eigenvalues* acima de 1.00 que explicaram cerca de 63% da variância total, percentagem significativa no contexto das ciências humanas, conforme já referido anteriormente (ponto 6.6).

As facetas apresentaram correlações boas com o respetivo fator ($r^2 > 0.55$), à exceção da *expressão das emoções*, que ainda assim apresentou-se quase no limite ($r^2 = 0.52$), portanto, com uma correlação aceitável.

A faceta *auto-motivação* correlacionou-se com o fator *bem-estar*, igualmente quase no limite para ser considerada uma boa correlação ($r^2=0.54$), sendo a sua pontuação aceitável. Esta sub-dimensão entra diretamente para a pontuação do traço global da *inteligência emocional*, não tendo sido por isso neste estudo, tal como solicitado pelo autor (Petrides, 2009a, 2009b), imputada no fator *bem-estar*, nas análises que se seguiram.

Veja-se a tabela 36.

Tabela 36. TEIQue-AFF, Peso das facetas nos fatores

Facetas – Fatores	Bem-estar	Sociabilidade	Emotividade	Autocontrolo
Felicidade-traço	0.81			
Otimismo-traço	0.75			
Autoestima	0.55			
Auto-motivação	0.54			
Assertividade		0.63		
Consciência social		0.62		
Gestão emoções		0.60		
Relações sociais			0,57	
Empatia-traço			0,56	
Expressão emoções			0,52	
Controlo das emoções				0.79
Gestão do stress				0.62
Eigenvalue	5.5	1.2	1.7	1.1
% Variância explicada	36.5	7.8	11.2	7.0

ANÁLISE DA CONFIABILIDADE

Procedeu-se em primeiro lugar à análise do Alpha de Cronbach das facetas. A análise do α -Cronbach das facetas (ou sub-dimensões dos fatores) do TEIQue-AFF, indicou valores de aceitáveis a bons, à exceção das facetas, *assertividade*, *gestão das emoções*, *relações sociais* (coeficientes baixos).

Veja-se a tabela 37.

Tabela 37. TEIQue-AFF, Fiabilidade das facetas

Facetas	Número de itens	α^a -Cronbach
Felicidade-traço	8	0.87
Otimismo-traço	8	0.74
Autoestima	11	0.74
Consciência social	11	0.72
Assertividade	9	0.58
Gestão das emoções	9	0.59
Expressão das emoções	10	0.79
Empatia-traço	9	0.67
Relações sociais	9	0.54
Gestão do stress	10	0.69
Controlo das emoções	12	0.69
Auto motivação	10	0.64

^a α =Alpha

Seguindo-se as sugestões do autor, procedeu-se à remoção sucessiva de itens de forma a simplificar a análise melhorando a qualidade da escala.

Foram removidos os itens que permitiram melhorar a qualidade da escala, nomeadamente, 25, 99, 138 (*autoestima*), 107, 135 (*consciência social*), 20 (*assertividade*), 13, 47 (*relações sociais*), 12, 82, 149 (*gestão do stress*), 36, 101, 140 (*controlo das emoções*), 15, 77, 118, 129, 146 (*auto motivação*).

A análise do α -Cronbach das facetas do TEIQUE-AFF, após a remoção dos itens acima, indicou valores aceitáveis a bons.

Apesar de aceitáveis, as facetas, *assertividade* e *gestão das emoções* mantiveram coeficientes baixos.

A média mais elevada das facetas foi de 5.3 (*relações sociais*) e a menor de 3.7 (*controlo das emoções*), já o desvio-padrão mais elevado foi de 1.2 (*bem-estar*) e o menor foi de 0.8 (*gestão das emoções*).

Em Petrides (2009b), a média mais elevada das facetas foi de 5.6 (*felicidade*), sendo esta a segunda faceta com a média mais elevada no presente estudo (com 5.2), a menor média de 4.4 (*controlo das emoções*), tal como no presente estudo.

Já quanto ao desvio-padrão mais elevado em Petrides (2009b) foi de 1.2 (*expressão das emoções*) tal como no presente estudo mas na faceta *felicidade-traço*, e o menor foi de 0.8 (*empatia*) tal como no presente estudo mas na faceta *gestão das emoções*.

Veja-se tabela 38.

Tabela 38. TEIQue-AFF, Fiabilidade das facetas

Facetas	Número de itens	M ^a	DP ^b	α ^c -Cronbach
Felicidade-traço	8	5.2	1.2	0.87
Otimismo-traço	8	4.9	1.0	0.74
Autoestima	8	4.8	1.0	0.79
Consciência social	9	4.7	0.9	0.73
Assertividade	8	4.5	0.9	0.58
Gestão das emoções	9	4.3	0.8	0.59
Expressão das emoções	10	4.4	1.1	0.79
Empatia-traço	9	4.7	0.9	0.67
Relações sociais	7	5.3	0.9	0.63
Gestão do stress	7	4.2	1.1	0.73
Controlo das emoções	9	3.7	0.9	0.71
Auto motivação	5	4.8	1.1	0.69

Nota: ^a M=Média de pontuações, ^b Desvio-Padrão, ^c Alpha

A análise do Alpha de Cronbach dos 4 fatores e do traço global da IE-traço foi efetuada segundo os resultados obtidos na AFE (conforme a escala final descrita na tabela 35 e após a remoção dos itens já descritos anteriormente).

A análise dos quatro fatores evidenciou Alpha de Cronbach de 0.85 (*bem-estar*), 0.72 (*sociabilidade*), 0.64 (*emotividade*), 0.62 (*autocontrolo*), uma fiabilidade aceitável ($0.60 \leq \alpha < 0.70$) a boa ($0.70 \leq \alpha < 0.90$).

A análise do traço global da inteligência emocional evidenciou α -Cronbach de 0.85 ($0.70 \leq \alpha < 0.90$).

Veja-se tabela 39.

Tabela 39. TEIQue-AFF, Fiabilidade dos fatores e do traço global da IE

Facetas	Número de itens	M ^a	DP ^b	α^c -Cronbach
Bem-estar	3	5.0	1.0	0.85
Sociabilidade	3	4.5	0.7	0.72
Emotividade	3	4.8	0.7	0.64
Autocontrolo	2	4.0	0.9	0.62
Traço Global da IE	12 Facetas	4.6	0.6	0.85

Nota: ^a M=Média de pontuações, ^b DP=Desvio-Padrão, ^c α =Alpha

A análise dos coeficientes de correlação (r) entre item-total corrigida demonstrou que os itens (facetas) apresentaram correlações aceitáveis ($r \geq 0.32$) com os respetivos fatores, a mais baixa foi de 0.42 e a mais elevada de 0.77.

Veja-se tabela 40.

Tabela 40. TEIQue-AFF, Estatística descritiva e correlação item-total

Fatores	Item	Média	Desvio Padrão	Correlação Item-total corrigida	α -Cronbach Se item eliminado
Bem-estar $\alpha^a=0.85$ ($N^b=696$)	1-Felicidade-traço	5.2	1.2	0.77	0.73
	2-Otimismo-traço	4.9	1.0	0.72	0.78
	3-Autoestima	4.8	1.1	0.66	0.83
Sociabilidade $\alpha^a=0.72$ ($N^b=696$)	4-Consciência social	4.7	0.9	0.55	0.61
	5-Assertividade	4.5	0.9	0.54	0.62
	6-Gestão emoções	4.3	0.8	0.51	0.66
Emotividade $\alpha^a=0.64$ ($N^b=696$)	7-Expressão emoções	4.4	1.1	0.42	0.62
	9-Empatia-traço	4.7	0.9	0.46	0.55
	10-Relações sociais	5.3	0.9	0.50	0.48
Autocontrolo $\alpha^a=0.62$ ($N^b=696$)	11-Gestão stress	4.2	1.1	0.45	-
	12-Controlo emoções	3.8	0.9	0.45	-

Nota: ^a α =Alpha de Cronbach, ^b N=Número de alunos

A análise dos coeficientes de correlação (r) médias inter-item de cada fator demonstrou que a média das correlações entre os itens foi igualmente aceitável ($r>0.20$), a mais baixa pontuou 0.38, a mais elevada 0.65.

Veja-se tabela 41.

Tabela 41. TEIQue-AFF, Inter-item, correlações médias

Bem-estar	0.65
Sociabilidade	0.46
Emotividade	0.38
Autocontrolo	0.45

ANÁLISE COMPARATIVA DE GÉNERO

Para se proceder à análise comparativa de género para cada fator e para o traço global da IE, procedeu-se previamente à análise dos pressupostos para tal.

À exceção dos fatores *bem-estar* e *autocontrolo*, os resultados não revelaram violação do teste da normalidade da distribuição dos dados das variâncias na variável sexo (tabela 42). Dada a dimensão da amostra ($N > 30$) a violação do teste da normalidade da distribuição dos dados nas dimensões acima referidas não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

A acrescentar, nas dimensões que revelaram violação dos pressupostos, ambos os testes robustos, Welch e Brown-Forsythe, produziram resultados na mesma direção que os do ANOVA (todos os valores de significância, acima ou abaixo de 0.05). A congruência dos resultados valida a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Apenas a dimensão *bem-estar* revelou violação da homogeneidade das variâncias, pelo que no *t-test*, consideraram-se os índices para variâncias iguais não assumidas.

Veja-se a tabela 42.

Tabela 42. TEIQue-AFF, Teste de Normalidade e Testes Robustos para análise comparativa de género (fatores e IE-global)

Fatores	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Bem-estar	0.05***	5.32*	0.55	0.57	0.57
Sociabilidade	0.00	0.85	-	-	-
Emotividade	0.00	0.62	-	-	-
Autocontrolo	0.05***	1.12	46.25***	47.28***	47.28***
Traço global da IE	0.03	1.79	-	-	-

*** $p=0.000$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

De igual modo, para se proceder à análise comparativa de género para cada faceta, procedeu-se previamente à análise dos pressupostos para tal.

À exceção das facetas *expressão das emoções* e *empatia-traço*, os resultados da análise dos pressupostos revelaram violação do teste da normalidade na variável sexo (tabela 43). Dada a dimensão da amostra ($N>30$) a violação do teste da normalidade da distribuição dos dados não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

A acrescentar, em todas as dimensões analisadas, ambos os testes robustos, Welch e Brown-Forsythe, produziram resultados na mesma direção que os do teste ANOVA (todos os valores de significância, acima ou abaixo de 0.05). A congruência dos resultados valida a utilização dos resultados do teste ANOVA.

No *t-test*, consideraram-se os índices para variâncias iguais não assumidas, nas facetas *otimismo-traço*, *autoestima*, e *expressão das emoções*.

Veja-se a tabela 43.

Tabela 43. TEIQue-AFF, Teste de Normalidade e Testes Robustos para análise comparativa de género (facetas)

Facetas	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Felicidade-traço	0.07***	0.42	3.56	3.64	3.64
Otimismo-traço	0.08***	8.35**	0.47	0.49	0.49
Autoestima	0.05***	5.40*	0.24	0.25	0.25
Consciência social	0.05***	0.97	0.12	0.12	0.12
Assertividade	0.05***	3.88	0.21	0.22	0.22
Gestão das emoções	0.06***	0.12	0.10	0.10	0.10
Expressão das emoções	0.03	5.09*	9.96**	10.32**	10.32**
Empatia-traço	0.03	1.44	-	-	-
Relações sociais	0.07***	3.61	25.36***	24.63***	24.63***
Gestão do stress	0.06***	1.27	24.55***	25.60***	25.60***
Controlo das emoções	0.05***	1.33	44.38***	44.68***	44.68***
Auto motivação	0.05***	0.24	0.29	0.29	0.29

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Levou-se então a efeito a análise do traço de *inteligência emocional* quanto ao género.

Obteve-se uma diferença estatisticamente significativa entre jovens do sexo feminino e jovens do sexo masculino no tocante ao:

i) Fator *emotividade* [$t(694)=-6.49$; $p=0.000$] e suas sub-dimensões (facetas), *expressão das emoções* [$t(662.687)=-3.21$; $p=0.001$], *empatia-traço* [$t(694)=-7.10$; $p=0.000$], *relações sociais* [$t(694)=-5.04$; $p=0.000$];

ii) Fator *autocontrolo* [$t(694)=6.80$; $p=0.000$] e suas sub-dimensões (facetas), *gestão do stress* [$t(694)=4.96$; $p=0.000$] e *controlo das emoções* [$t(694)=6.66$; $p=0.000$].

As jovens do sexo feminino reportaram em média índices mais elevados de *emotividade* (raparigas, $M=4.9$, $DP=0.7$; rapazes, $M=4.6$, $DP=0.7$) e de suas sub-dimensões, *expressão das emoções* (raparigas, $M=4.5$, $DP=1.1$; rapazes, $M=4.3$, $DP=0.9$), *empatia-traço* (raparigas, $M=4.9$, $DP=0.8$; rapazes, $M=4.5$, $DP=0.8$), *relações sociais* (raparigas, $M=5.4$, $DP=0.9$; rapazes, $M=5.0$, $DP=1.0$).

Os jovens do sexo masculino reportaram em média índices mais elevados de *autocontrolo* (rapazes, $M=4.2$, $DP=0.8$; raparigas, $M=3.8$, $DP=0.9$) e de suas sub-dimensões, *gestão do stress* (rapazes, $M=4.5$, $DP=1.0$; raparigas, $M=4.1$, $DP=1.1$) e *controlo das emoções* (rapazes, $M=4.0$, $DP=0.9$; raparigas, $M=3.5$, $DP=0.9$).

A tabela 44 mostra os valores médios e os respetivos desvios-padrão no tocante ao total da amostra, raparigas e rapazes, por fator e pelo traço global da *inteligência emocional*, assim como, os valores do teste *t*-Student para amostras independentes e a consistência interna.

Tabela 44. TEIQue-AFF, Consistência interna, médias e desvio-padrão, por género, *t*-test

Fatores	Total (N ^a =696)			Sexo feminino (N ^a =404)			Sexo masculino (N ^a =292)			<i>t</i>
	α ^b	M ^c	DP ^d	α ^b	M ^c	DP ^d	α ^b	M ^c	DP ^d	
	Bem-estar	0.85	5.0	1.0	0.86	5.0	1.0	0.81	4.9		0.9	-0.74
Sociabilidade	0.72	4.5	0.7	0.74	4.5	0.7	0.69	4.5	0.7	0.22
Emotividade	0.64	4.8	0.7	0.64	4.9	0.7	0.61	4.6	0.7	-6.49***
Autocontrolo	0.62	4.0	0.9	0.59	3.8	0.9	0.62	4.2	0.8	6.80***
Traço global da IE	0.83	4.6	0.6	0.83	4.6	0.6	0.83	4.6	0.6	-0.78

Nota: *** $p < 0.001$; ^aN=Número de alunos, ^bα=Alpha de Cronbach; ^cM=Média de pontuações, ^dDP=Desvio-Padrão

A tabela 45 mostra os valores médios e os respetivos desvios-padrão no tocante ao total da amostra, raparigas e rapazes, por sub-dimensão (ou faceta) do traço de *inteligência emocional*, assim como, os valores do teste *t*-Student para amostras independentes e a consistência interna.

Tabela 45. TEIQue-AFF, consistência interna, média e desvio-padrão, por género, *t-test*

Facetas	Total (N ^a =696)			Sexo feminino (N ^a =404)			Sexo masculino (N ^a =292)			T
	α^b	M ^c	DP ^d	α^b	M ^c	DP ^d	α^b	M ^c	DP ^d	
Felicidade-traço	0.87	5.2	1.2	0.89	5.3	1.3	0.84	5.0	1.2	-1.89
Otimismo-traço	0.74	4.9	1.0	0.77	4.9	1.0	0.69	4.9	0.9	0.69
Autoestima	0.79	4.8	1.0	0.83	4.9	1.1	0.72	4.8	1.0	-0.49
Consciência social	0.73	4.7	0.9	0.74	4.7	0.9	0.73	4.7	0.9	-0.35
Assertividade	0.58	4.5	0.9	0.62	4.5	0.9	0.53	4.5	0.8	0.46
Gestão das emoções	0.59	4.3	0.8	0.58	4.3	0.8	0.62	4.3	0.8	-0.32
Expressão das emoções	0.79	4.4	1.1	0.81	4.5	1.1	0.75	4.3	1.0	-3.21**
Empatia-traço	0.67	4.7	0.9	0.64	4.9	0.8	0.66	4.5	0.8	7.10***
Relações sociais	0.63	5.3	0.9	0.60	5.4	0.9	0.64	5.0	1.0	-5.04***
Gestão do stress	0.73	4.2	1.1	0.76	4.1	1.1	0.65	4.5	1.0	4.96***
Controlo das emoções	0.71	3.7	0.9	0.70	3.5	0.9	0.67	4.0	0.9	6.66***
Auto motivação	0.69	4.8	1.1	0.73	4.8	1.1	0.64	4.8	1.1	-0.54

Nota: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; ^aN=Número de alunos, ^b α =Alpha de Cronbach; ^cM=Média de pontuações, ^dDP=Desvio-Padrão

ANÁLISE DA VALIDADE DE CONSTRUCTO

A associação entre os quatro fatores e entre as quinze facetas foi analisada através do coeficiente de correlação de Pearson.

Os quatro fatores, *bem-estar*, *sociabilidade*, *emotividade*, *autocontrolo*, correlacionaram-se entre si de forma positiva e estatisticamente significativa, com i) correlação elevada ($r \geq 0.50$) entre, *bem-estar* e *sociabilidade*, *bem-estar* e *emotividade*, ii) correlação média ($0.30 \leq r \leq 0.49$) entre, *bem-estar* e *autocontrolo*, *sociabilidade* e *emotividade*, iii) correlação baixa ($0.10 \leq r \leq 0.29$) entre, *sociabilidade* e *autocontrolo*, *emotividade* e *autocontrolo*.

Veja-se tabela 46.

Tabela 46. TEIQUE-AFF, correlações entre os fatores (Pearson rho)

Fatores	Bem-estar	Sociabilidade	Emotividade	Autocontrolo
Bem-estar	-	-	-	-
Sociabilidade	0.51**	-	-	-
Emotividade	0.57**	0.49**	-	-
Autocontrolo	0.31**	0.11**	0.16**	-

Nota: ** correlação é significativa no nível 0.01

O traço global da *inteligência emocional* (IE) correlacionou-se com os quatro fatores, *bem-estar*, *sociabilidade*, *emotividade*, *autocontrolo*, de forma positiva e estatisticamente significativa, correlação elevada ($r \geq 0.50$) com o *bem-estar*, a *sociabilidade* e a *emotividade*, correlação média ($0.30 \leq r \leq 0.49$) com o *autocontrolo*.

Veja-se tabela 47.

Tabela 47. Correlações entre o Traço Global da IE e fatores do TEIQUE-AFF, PANAS-N e SDQ (Pearson rho)

Fatores	Traço global da IE
Bem-estar	0.87**
Sociabilidade	0.73**
Emotividade	0.78**
Autocontrolo	0.49**
Afeto positivo	0.59**
Afeto negativo	-0.45**
Comportamento pro-social	0.33**
Sintomas emocionais	-0.55**
Problemas de comportamento	-0.25**
Hiperatividade/desatenção	-0.19**

Nota: ** correlação é significativa no nível 0.01

Todas as facetas correlacionaram-se de forma positiva e estatisticamente significativa com os fatores respetivos.

Felicidade-traço ($r=0.91$; $p<0.001$), *otimismo-traço* ($r=0.87$; $p<0.001$) e *autoestima* ($r=0.85$; $p<0.001$), correlacionaram-se de forma positiva estatisticamente elevada e significativa com o fator *bem-estar*.

Consciência social ($r=0.82$; $p<0.001$), *assertividade* ($r=0.81$; $p<0.001$) e *gestão das emoções* ($r=0.77$; $p<0.001$), correlacionaram-se de forma positiva estatisticamente elevada e significativa com o fator *sociabilidade*.

Expressão das emoções ($r=0.78$; $p<0.001$), *empatia-traço* ($r=0.74$; $p<0.001$) e *relações sociais* ($r=0.79$; $p<0.001$), correlacionaram-se de forma positiva estatisticamente elevada e significativa com o fator *emotividade*.

Gestão do stress ($r=0.87$; $p<0.001$) e *controlo das emoções* ($r=0.83$; $p<0.001$) correlacionaram-se de forma positiva, estatisticamente elevada e significativa com o fator *autocontrolo*.

Veja-se tabela 48.

Tabela 48. TEIQue-AFF, correlações entre as facetas e os fatores (Pearson rho)

Facetas – Fatores	Bem-estar	Sociabilidade	Emotividade	Autocontrolo
Felicidade-traço	0.91**	0.43**	0.54**	0.24**
Otimismo-traço	0.87**	0.39**	0.43**	0.31**
Autoestima	0.85**	0.52**	0.52**	0.28**
Consciência social	0.59**	0.82**	0.58**	0.18**
Assertividade	0.38**	0.81**	0.27**	0.02
Gestão das emoções	0.24**	0.77**	0.31**	0.06
Expressão das emoções	0.44**	0.40**	0.78**	0.08*
Empatia-traço	0.33**	0.35**	0.74**	0.09*
Relações sociais	0.53**	0.37**	0.79**	0.22**
Gestão do stress	0.44**	0.19**	0.29**	0.87**
Controlo das emoções	0.08*	0.02	0.02	0.83**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05;
Os valores a negrito correspondem às facetas no fator correspondente (Manual do TEIQue)

As facetas correlacionaram-se entre si de forma estatisticamente significativa, à exceção da faceta *gestão das emoções*, que não apresentou correlação estatisticamente significativa com as facetas: *felicidade-traço*, *consciência social*, *assertividade*, *gestão das emoções*, *expressão das emoções*, *empatia-traço*, *relações sociais*, e, *auto-motivação*.

As correlações variaram entre correlações baixas ($0.10 \leq r \leq 0.29$), médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) e elevadas ($r \geq 0.50$).

Veja-se tabela 49.

Tabela 49. TEIQue-AFF, correlações entre as facetas (Pearson rho)

Facetas	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	14
1-Felicidade-traço	-	0.72**	0.65**	0.50**	0.32**	0.19**	0.38**	0.31**	0.56**	0.38**	0.02	0.60**
2-Otimismo-traço		-	0.58**	0.45**	0.30**	0.16**	0.33**	0.25**	0.41**	0.40**	0.10**	0.56**
3-Autoestima			-	0.59**	0.39**	0.26**	0.45**	0.31**	0.42**	0.37**	0.10**	0.51**
4-Consciência social				-	0.49**	0.45**	0.46**	0.43**	0.43**	0.25**	0.04	0.50**
5-Assertividade					-	0.44**	0.26**	0.13**	0.21**	0.09*	0.06	0.32**
6-Gestão emoções						-	0.22**	0.27**	0.23**	0.12**	0.02	0.20**
7-Expressão emoções							-	0.33**	0.38**	0.17**	0.04	0.35**
9-Empatia-traço								-	0.45**	0.16**	0.02	0.36**
10-Relações sociais									-	0.34**	0.01	0.46**
11-Gestão do stress										-	0.45**	0.24**
12-Controlo das emoções											-	0.01
14-Auto motivação												-

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

Procuraram-se ainda associações estatisticamente significativas entre os quatro fatores da *inteligência emocional-traço* e os fatores dos traços da *afetividade* e os fatores das *forças e dificuldades*.

Os quatro fatores da *IE-traço* correlacionaram-se de forma estatisticamente significativa, com os fatores dos traços da *afetividade*, positivamente com o *afeto positivo*, negativamente com o *afeto negativo* (validez convergente e discriminante). Veja-se tabela 50.

Os quatro fatores da *IE-traço* apresentaram correlações estatisticamente significativas com os fatores das *forças e dificuldades* comportamentais (validez convergente e discriminante), exceto entre a *sociabilidade* e a *hiperatividade*, o *autocontrolo* e o *comportamento pro-social*, o *autocontrolo* e os *problemas de comportamento*. Veja-se tabela 50.

Já o traço global da IE apresentou correlações estatisticamente significativas com a *afetividade* (afeto positivo e afeto negativo) e com os fatores das *forças e dificuldades* comportamentais (*comportamento pro-social*, *sintomas emocionais*, *problemas de comportamento*, *hiperatividade/desatenção*). (validez convergente e discriminante). Veja-se tabela 47.

As correlações variaram entre correlações *i*) elevadas ($r \geq 0.50$), *ii*) médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) e *iii*) baixas ($0.10 \leq r \leq 0.29$).

Tabela 50. TEIQue-AFF, PANAS-N, SDQ, correlações entre os fatores (Pearson rho)

Fatores	Bem-estar	Sociabilidade	Emotividade	Autocontrolo
Afeto negativo	-0.46**	-0.16**	-0.24**	-0.44**
Afeto positivo	0.60**	0.41**	0.45**	0.18**
Comportamento pro-social	0.26**	0.20**	0.49**	0.04
Problemas de comportamento	-0.22**	-0.12**	-0.32**	-0.02
Sintomas emocionais	-0.51**	-0.36**	-0.30**	-0.43**
Hiperatividade/Desatenção	-0.18**	-0.01	-0.12**	-0.25**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

O autor do instrumento indicou, tal como já foi referido, que a AFC não é uma técnica apropriada para análise do TEIQue-AFF, “*CFA is not an appropriate technique for analyzing the TEIQue. I would recommend that you use EFA factor congruence procedures instead (...)*” (e-mail recebido de *k.petrides@ucl.ac.uk* em 2012/05/10).

Face às indicações dadas pelo autor do instrumento TEIQue-AFF (instrumento não adequado para análises fatoriais confirmatórias), não foram tidos em conta os índices de qualidade de ajustamento, realizando-se apenas adicionalmente à Análise Fatorial Exploratória (AFE) uma análise confirmatória de forma a verificar-se a possibilidade de se comprovar a existência de validade fatorial do constructo, com o objetivo de validar a estrutura do modelo do traço de *inteligência emocional* e assim validar os itens que melhor explicam o dito constructo.

Na presente análise, baseada no Modelo de Equações Estruturais (MEE), seguiu-se a estrutura fatorial final obtida através da AFE sugerida pelo autor. Foram utilizados os fatores e respetivas facetas nas suas estruturas finais.

Após uma primeira análise, o fator *autocontrolo* foi removido, em virtude da sua inclusão inviabilizar o modelo de medida.

O modelo de medida do traço de *inteligência emocional* apresentou três fatores de primeira ordem, *bem-estar*, *sociabilidade* e *emotividade*, correlacionados entre si de forma elevada e estatisticamente significativa (veja-se figura 5). Todos os fatores apresentaram relações lineares estatisticamente significativas entre si ($p=0.000$).

Os itens dos fatores de primeira ordem analisados apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 > 0.25$).

Todos os pesos estruturais fatoriais de primeira e segunda ordem foram estatisticamente significativos ($p < 0.001$).

Foi assim validada a estrutura fatorial do traço *da inteligência emocional*.

Os valores de assimetria (sk) e de achatamento (ku) de todos os itens não apresentaram valores indicadores de violação severa à distribuição normal ($Sk < 3$ e $Ku < 10$).

Veja-se figuras 5 e 6.

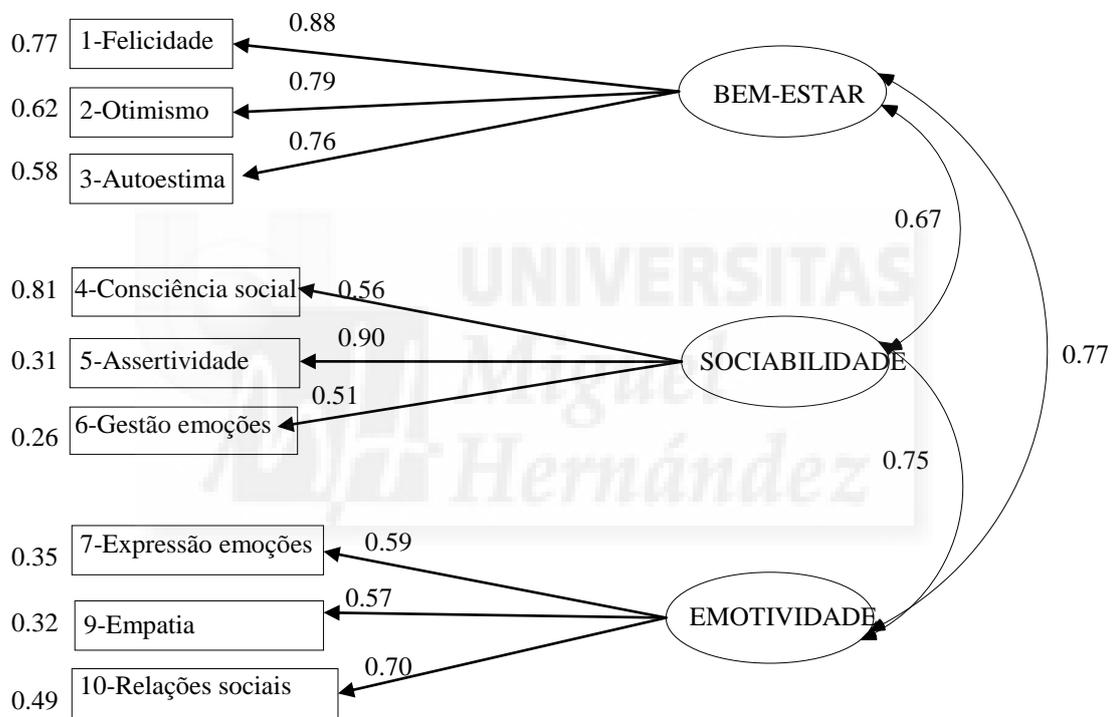


Figura 5 – Estrutura dos fatores do Traço de Inteligência Emocional

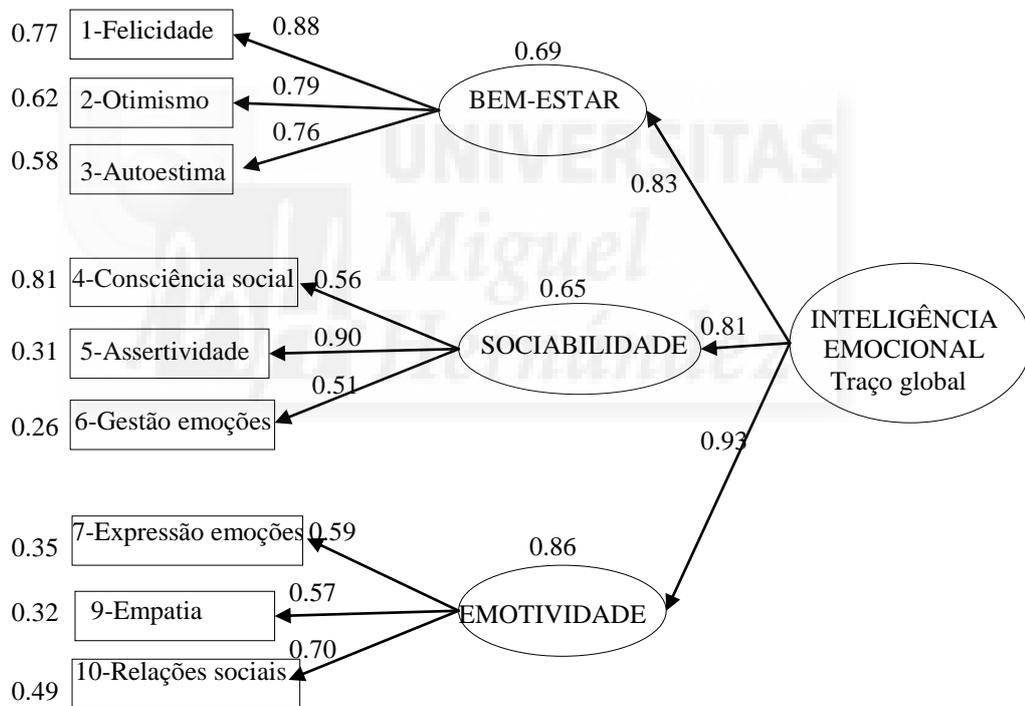


Figura 6 – Modelo de Medida do Traço de Inteligência Emocional

7.2. Avaliação das Hipóteses colocadas

7.2.1. Os afetos positivos estão positivamente relacionados com a percepção do bem-estar e com o comportamento pro-social em sujeitos jovens em contexto escolar.

O traço do afeto positivo correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o *bem-estar* ($r=0.60$; $p=0.000$) e com o *comportamento pro-social* ($r=0.31$; $p=0.000$).

Reveja-se a tabela 19.

A hipótese 1 foi assim validada.

Tabela 19. PANAS-N, SDQ, TEIQue-AFF, correlações entre os fatores (Pearson rho)

Fatores	CPS ^a	PC ^b	SE ^c	H/D ^d	BE ^e	SOC ^f	EMO ^g	AC ^h
Afeto Negativo	-0.02	0.13**	0.58**	0.23**	-0.46**	-0.16**	-0.24**	-0.44**
Afeto Positivo	0.31**	-0.10**	-0.37**	-0.01	0.60**	0.41**	0.45**	0.18**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; ^aCPS=Comportamento Pro-social; ^bPC=Problemas comportamento; ^cSE=Sintomas emocionais; ^dH/D=Hiperatividade/Desatenção; ^eBE=Bem-estar; ^fSOC=Sociabilidade; ^gEMO=Emotividade; ^hAC=Autocontrolo

7.2.2. Os afetos negativos estão negativamente relacionados com a percepção do bem-estar e positivamente relacionados com os problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção em sujeitos jovens em contexto escolar.

O traço do afeto negativo correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com o *bem-estar* ($r=-0.46$; $p=0.000$), de forma positiva e estatisticamente significativa com os *problemas de comportamento* ($r=0.13$; $p=0.001$) e com a *hiperatividade/desatenção* ($r=0.23$, $p=0.000$).

Reveja-se a tabela 19.

A hipótese 2 foi assim validada.

7.2.3. A afetividade está relacionada com a percepção da emotividade e com a percepção de sintomas emocionais em sujeitos jovens em contexto escolar.

O afeto positivo correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a *emotividade* ($r=0.45$, $p=0.000$) e suas sub-dimensões, *expressão das emoções* ($r=0.37$, $p=0.000$), *empatia-traço* ($r=0.27$, $p=0.000$), *relações sociais* ($r=0.38$, $p=0.000$).

O afeto negativo correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a *emotividade* ($r=-0.24$, $p=0.000$) e suas sub-dimensões, *expressão das emoções* ($r=-0.16$, $p=0.000$), *empatia-traço* ($r=-0.08$, $p=0.03$), *relações sociais* ($r=-0.31$, $p=0.000$).

O afeto positivo correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os *sintomas emocionais* ($r=-0.37$, $p=0.000$).

O afeto negativo correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com os *sintomas emocionais* ($r=0.58$, $p=0.000$).

Veja-se a tabela 51.

A hipótese 3 foi assim validada.

Tabela 51. Correlações entre o PANAS-N, TEIQue-AFF e SDQ (Pearson rho)

Fatores (e sub-dimensões)	Afeto negativo	Afeto positivo
Emotividade	-0.24**	0.45**
Expressão das emoções	-0.16**	0.37**
Empatia-traço	-0.08*	0.27**
Relações sociais	-0.31**	0.38**
Sintomas emocionais	0.58**	-0.37**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

7.2.4. A emotividade está negativamente relacionada com a perceção de sintomas emocionais em sujeitos jovens em contexto escolar.

A emotividade correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os *sintomas emocionais* ($r=-0.30$, $p=0.000$) assim como as suas sub-dimensões, *expressão das emoções* ($r=-0.23$, $p=0.000$), *empatia-traço*, ($r=-0.11$, $p=0.003$), e, *relações sociais* ($r=-0.33$, $p=0.000$).

Veja-se a tabela 52.

A hipótese 4 foi assim validada.

Tabela 52. TEIQue-AFF, SDQ: Correlações entre os fatores/facetas (Pearson rho)

Fatores	Emotividade	Expressão emoções	Empatia-traço	Relações sociais
Sintomas emocionais	-0.30**	-0.23**	-0.11**	-0.33**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01

7.2.5. A percepção de sintomas emocionais relaciona-se com problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção em sujeitos jovens em contexto escolar.

Os sintomas emocionais correlacionaram-se de forma positiva e estatisticamente significativa com os *problemas de comportamento* ($r=0.25$, $p=0.000$) e com a *hiperatividade/desatenção* ($r=0.24$; $p=0.000$).

Veja-se tabela 53.

A hipótese 5 foi assim validada.

Tabela 53. SDQ: Correlações entre fatores

Fatores	Sintomas emocionais
Problemas de comportamento	0.25**
Hiperatividade/desatenção	0.24**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01

7.2.6. A percepção de emotividade está negativamente relacionada com problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção em sujeitos jovens em contexto escolar.

A emotividade correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os *problemas de comportamento* ($r=-0.32, p=0.000$) e a *hiperatividade/desatenção* ($r=-0.12, p=0.002$).

A sub-dimensão da *emotividade*, expressão das emoções, correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os *problemas de comportamento* ($r=-0.12, p=0.002$) mas não com a *hiperatividade/desatenção* ($r=-0.06, p>0.05$).

A sub-dimensão da *emotividade*, empatia-traço, correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os *problemas de comportamento* ($r=-0.25, p=0.000$) e com a *hiperatividade/desatenção* ($r=-0.09, p=0.02$).

A sub-dimensão da *emotividade*, relações sociais, correlacionou-se de forma negativa e estatisticamente significativa com os *problemas de comportamento* ($r=-0.38, p=0.000$) e com a *hiperatividade/desatenção* ($r=-0.13, p=0.001$).

Veja-se tabela 54.

A hipótese 6 foi assim validada.

Tabela 54. TEIQue-AFF, SDQ: Correlações entre os fatores/facetas (Pearson rho)

Fatores (e subdimensões)	Emotividade	Expressão emoções	Empatia-traço	Relações sociais
Problemas comportamento	-0.32**	-0.12**	-0.25**	-0.38**
Hiperatividade/Desatenção	-0.12**	-0.06	-0.09*	-0.13**

Nota: **correlação é significativa no nível 0.01; *correlação é significativa no nível 0.05

7.2.7 Os afetos positivos influenciam significativamente as forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais na adolescência.

Para validar esta hipótese, testou-se o respetivo modelo de medida.

O fator *hiperatividade/desatenção* foi removido em virtude de invalidar o modelo.

Todos os fatores, *afeto positivo*, *comportamento pro-social*, *sintomas emocionais*, e *problemas de comportamento*, apresentaram relações lineares estatisticamente significativas ($p=0.000$).

Os *afetos positivos* relacionaram-se positivamente com o *comportamento pro-social* e negativamente com os *sintomas emocionais* e os *problemas de comportamento*.

Veja-se figura 7.

Todos os pesos estruturais foram estatisticamente significativos ($p=0.000$).

Os itens dos fatores de primeira ordem analisados apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0.25$), à exceção do item 14 do afeto positivo ($\lambda=0.44$; $R^2=0.19$) e do item 3 dos sintomas emocionais ($\lambda=0.45$; $R^2=0.21$), cujos índices não comprometeram a globalidade do modelo.

Veja-se figura 7. Veja-se tabela 55.

Os valores de assimetria (sk) e de achatamento (ku) de todos os itens não apresentaram valores indicadores de violação severa à distribuição normal ($Sk < 3$ e $Ku < 10$).

Os índices de qualidade de ajustamento indicaram um modelo fatorial com ajustamento aceitável.

Veja-se tabela 56.

Foi assim validado um efeito estatisticamente significativo dos *afetos positivos* sobre o *comportamento pro-social*, os *problemas de comportamento* e os *sintomas emocionais*.

Veja-se figura 7. Veja-se tabelas 55 e 56.

A hipótese 7 foi assim validada.

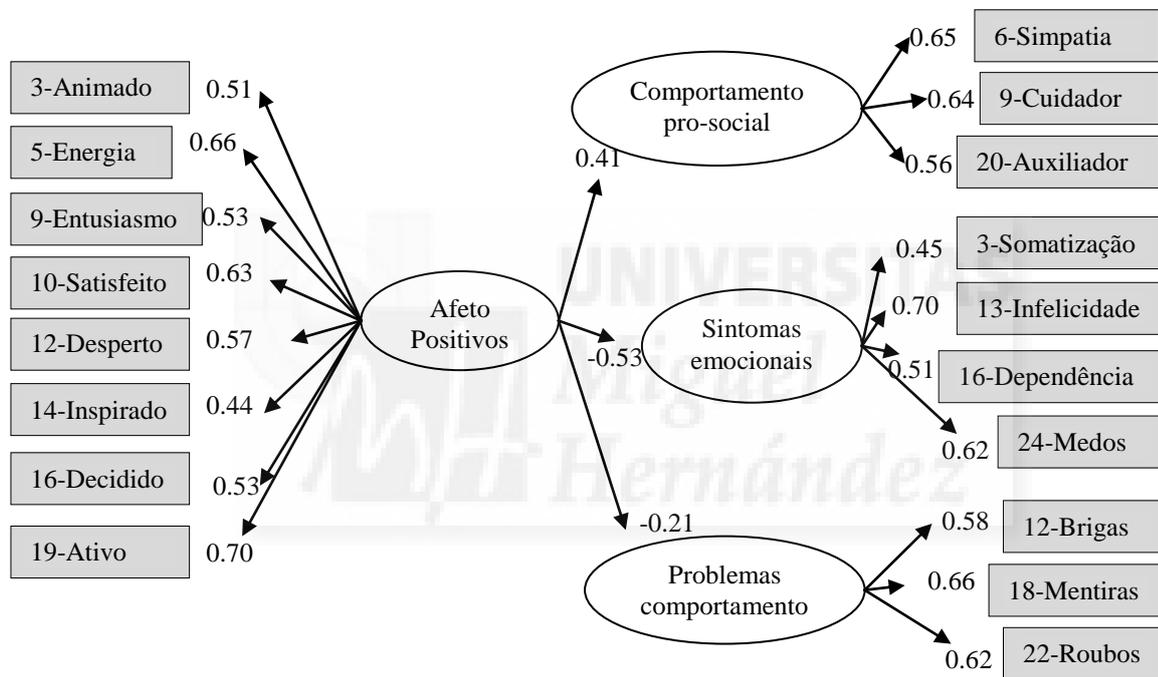


Figura 7 – Modelo do efeito dos *Afetos Positivos* nas forças e dificuldades

Tabela 55. Pesos fatoriais e fiabilidades individuais do Modelo de Afetos Positivos

Fatores – Itens	λ	R^2
Afeto positivos		
3 – Animado	0.26	0.51
5 – Energia	0.44	0.66
9 – Entusiasmo	0.28	0.53
10 – Satisfeito	0.40	0.63
12 – Desperto	0.32	0.57
14 – Inspirado	0.19	0.44
16 – Decidido	0.29	0.53
19 – Ativo	0.49	0.70
Comportamento pro-social		
1 – Simpatia	0.42	0.65
9 – Cuidador	0.41	0.64
20 – Auxiliador	0.31	0.56
Problemas de comportamento		
12 – Brigas	0.33	0.58
18 – Mentiras	0.43	0.66
22 – Roubos	0.39	0.62
Sintomas emocionais		
3 – Somatização	0.21	0.45
13 – Infelicidade	0.49	0.70
16 – Dependência	0.26	0.51
24 – Medos	0.39	0.62

Tabela 56. Análise da avaliação do ajuste do Modelo de Afetos Positivos

Índices de Ajuste Absoluto	
$\chi^2/g.l.$ [$\chi^2(132)=444.211; p=0.000$]	3
Índice de Ajuste Incremental	
Incremental Fit Index (IFI)	0.9
Índices de Ajuste Relativo	
Comparative Fit Index (CFI)	0.9
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.9
Normed Fit Index (NFI)	0.8
Índices de Ajuste de parcimónia	
Parcimony NFI (PNFI)	0.7
Parcimony CFI (PCFI)	0.8
Índices baseados na não-centralidade – discrepância populacional	
Root Mean Square Residual (RMSEA)	0.06

7.2.8 Os afetos negativos influenciam significativamente as forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais na adolescência.

Para validar esta hipótese, testou-se o respetivo modelo de medida. Foi removido o fator *comportamento pro-social* em virtude de invalidar o modelo.

Os fatores, *afetos negativos*, *sintomas emocionais*, *hiperatividade/desatenção*, *problemas de comportamento*, apresentaram relações lineares estatisticamente significativas ($p=0.000$).

Os *afetos negativos* relacionaram-se positivamente com os *sintomas emocionais*, a *hiperatividade/desatenção* e os *problemas de comportamento*.

Veja-se figura 8.

Todos os pesos estruturais foram estatisticamente significativos ($p=0.000$).

Os itens dos fatores de primeira ordem analisados apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0.25$), à exceção do item 3 dos sintomas emocionais ($\lambda=0.42$; $R^2=0.18$), cujos índices não comprometeram a globalidade do modelo.

Veja-se figura 8. Veja-se tabela 57.

Os valores de assimetria (sk) e de achatamento (ku) de todos os itens não apresentaram valores indicadores de violação severa à distribuição normal ($Sk < 3$ e $Ku < 10$).

Os índices de qualidade de ajustamento indicaram um modelo fatorial com ajustamento aceitável.

Veja-se tabela 58.

Foi assim validado um efeito estatisticamente significativo do *afetos negativos* sobre os *sintomas emocionais*, a *hiperatividade/desatenção* e os *problemas de comportamento*.

Veja-se figura 8. Veja-se tabelas 57 e 58.

A hipótese 8 foi assim validada.

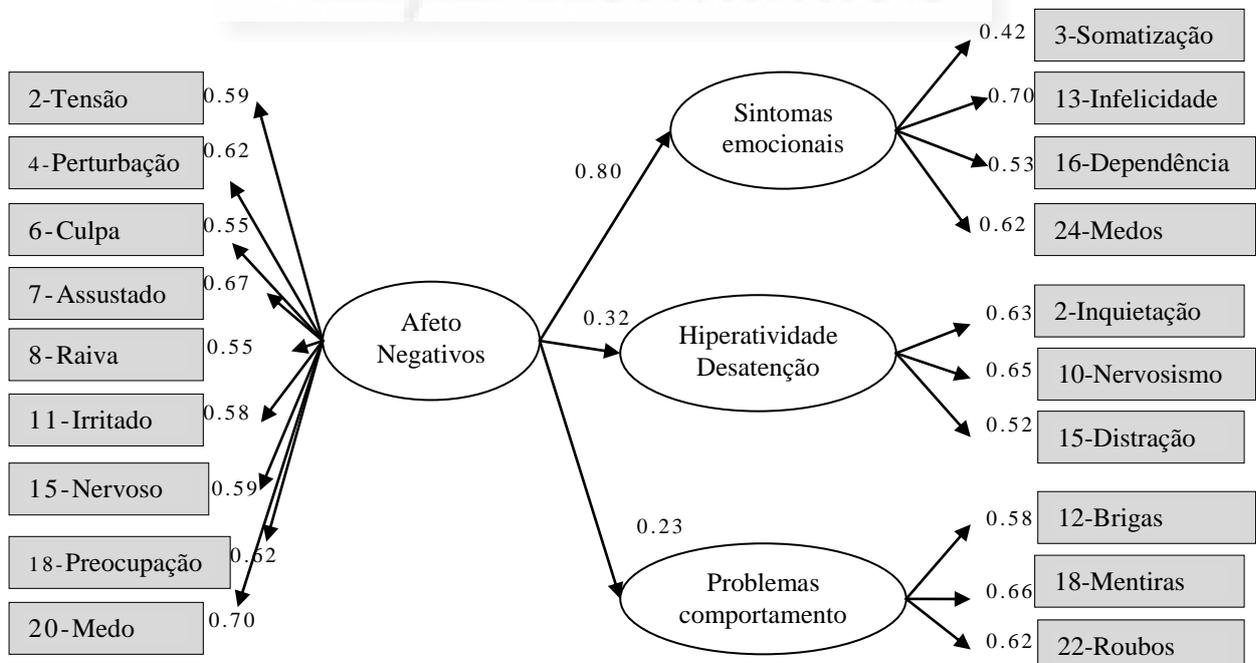


Figura 8 – Modelo do efeito dos Afetos Negativos nas forças e dificuldades

Tabela 57. Pesos fatoriais e fiabilidades individuais do Modelo de Afetos Negativos

Fatores – Itens	λ	R^2
Afeto negativos		
2 – Tensão	0.34	0.59
4 – Perturbação	0.38	0.62
6 – Culpa	0.30	0.55
7 – Assustado	0.44	0.67
8 – Raiva	0.30	0.55
11 – Irritação	0.34	0.58
15 – Nervoso	0.35	0.59
18 – Preocupação	0.38	0.62
20 – Medo	0.49	0.70
Sintomas emocionais		
3 – Somatização	0.18	0.42
13 – Infelicidade	0.49	0.70
16 – Dependência	0.28	0.53
24 – Medos	0.39	0.62
Hiperatividade/Desatenção		
2 – Inquietação	0.40	0.63
10 – Nervosismo	0.42	0.65
15 – Distração	0.27	0.52
Problemas de comportamento		
12 – Brigas	0.33	0.58
18 - Mentiras	0.43	0.66
22 - Roubos	0.39	0.62

Tabela 58. Análise da avaliação do ajuste do Modelo de Afetos Negativos

Índices de Ajuste Absoluto	
Goodness of Fit Index (GFI)	0.9
$X^2/g.l.$ [$X^2(149)=522.537; p=0.000$]	4
Índice de Ajuste Incremental	
Incremental Fit Index (IFI)	0.9
Índices de Ajuste Relativo	
Comparative Fit Index (CFI)	0.9
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.9
Normed Fit Index (NFI)	0.8
Índices de Ajuste de parcimónia	
Parcimony NFI (PNFI)	0.7
Parcimony CFI (PCFI)	0.8
Índices baseados na não-centralidade – discrepância populacional	
Root Mean Square Residual (RMSEA)	0.6

7.2.9. Existem diferenças significativas na percepção da afetividade, da inteligência emocional e das forças e dificuldades, entre jovens do sexo feminino e masculino, no contexto escolar.

Foram já descritos anteriormente no capítulo 7. *Resultados* (em 7.1.1., 7.1.2., 7.1.3.) os resultados dos pressupostos que validam as análises estatísticas comparativas de género que se seguem.

Obteve-se uma diferença estatisticamente significativa entre jovens do sexo feminino e jovens do sexo masculino no traço do *afeto negativo* [$t(694)=-3.13$; $p=0.002$].

No traço de *inteligência emocional*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre jovens do sexo feminino e jovens do sexo masculino nos fatores:

i) *Emotividade* [$t(694)=-6.49$; $p=0.000$] e suas sub-dimensões, *expressão das emoções* [$t(662.687)=-3.21$; $p=0.001$], *empatia-traço* [$t(694)=-7.10$; $p=0.000$], e *relações sociais* [$t(694)=-5.04$; $p=0.000$];

ii) *Autocontrolo* [$t(694)=6.80$; $p=0.000$] e sub-dimensões, *gestão do stress* [$t(694)=4.96$; $p=0.000$] e *controlo das emoções* [$t(694)=6.66$; $p=0.000$].

Obteve-se uma diferença estatisticamente significativa entre jovens do sexo feminino e do sexo masculino no único fator de “forças” do presente estudo, o *comportamento pro-social* [$t(522.124)=-6.65$; $p=0.000$].

Já no que respeita às *dificuldades*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre jovens do sexo feminino e do sexo masculino, nos *problemas de comportamento* [$t(485.382)=6.53$; $p=0.000$] e nos *sintomas emocionais* [$t(662.715)=-5.12$; $p=0.000$].

As jovens do sexo feminino reportaram em média, índices mais elevados de *afeto negativo* e de *emotividade* (nomeadamente, *expressão das emoções, empatia-traço e relações sociais*).

Os jovens do sexo masculino reportaram em média, índices mais elevados de *autocontrolo* (nomeadamente, *gestão do stress e controlo das emoções*).

Relativamente às *forças*, as jovens do sexo feminino reportaram em média, índices mais elevados de *comportamento pro-social*.

Nas *dificuldades*, as jovens do sexo feminino reportaram em média, índices mais elevados de *sintomas emocionais*, enquanto os jovens do sexo masculino reportaram em média, índices mais elevados de *problemas de comportamento*.

Veja-se tabela 59.

A hipótese 9 foi assim validada.

Tabela 59. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ, consistência interna, médias e desvio-padrão, por género, *t*-test

Fatores	Total (N ^a =696)			Sexo feminino (N ^a =404)			Sexo masculino (N ^a =292)			<i>t</i>
	α^b	M ^c	DP ^d	α^b	M ^c	DP ^d	α^b	M ^c	DP ^d	
Afetividade										
Afeto negativo	0.84	1.8	0.4	0.83	1.7	0.4	0.85	1.8	0.4	-3.13***
Inteligência emocional										
Emotividade	0.64	4.8	0.7	0.64	4.9	0.7	0.61	4.6	0.7	-6.49***
Expressão emoções	0.79	4.4	1.1	0.81	4.5	1.1	0.75	4.3	1.0	-3.21**
Empatia-traço	0.67	4.7	0.9	0.64	4.9	0.8	0.66	4.5	0.9	-7.10***
Relações sociais	0.63	5.3	0.9	0.60	5.4	0.9	0.64	5.1	1.0	-5.04***
Autocontrolo	0.62	4.0	0.9	0.59	3.8	0.9	0.62	4.2	0.8	6.80***
Gestão do stress	0.73	4.2	1.1	0.76	4.1	1.2	0.65	4.5	1.0	4.96***
Controlo das emoções	0.71	3.7	0.9	0.70	3.5	0.9	0.67	4.0	0.9	6.66***
Forças e dificuldades										
Comportamento pro-social	0.64	2.6	0.4	0.59	2.7	0.4	0.64	2.5	0.5	-6.65***
Problemas de comportamento	0.65	1.3	0.4	0.60	1.2	0.3	0.64	1.4	0.5	6.53***
Sintomas emocionais	0.65	1.6	0.5	0.66	1.7	0.5	0.61	1.5	0.4	-5.12**

Nota: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; ^aN=Número de alunos, ^b α =Alpha de Cronbach, ^cM=Média, ^dDP=Desvio Padrão

7.2.10. Existem diferenças entre alunos com e sem reprovações na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas entre alunos com e sem reprovações, no *afeto positivo* [$t(694)=2.40$; $p=0.017$], no *afeto negativo* [$t(694)=-2.61$; $p=0.009$], no *bem-estar* [$t(694)=2.82$; $p=0.005$], na *felicidade-traço* [$t(694)=3.86$; $p=0.000$], no *otimismo-traço* [$t(694)=2.52$; $p=0.012$], na *gestão das emoções* [$t(694)=2.34$; $p=0.020$], e nas *relações sociais* [$t(694)=3.48$; $p=0.001$].

No que se refere às *forças e dificuldades* encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre alunos com e sem reprovações, nos *sintomas emocionais* [$t(694)=-2.12$; $p=0.035$].

A análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados acima, não revelou violação da homogeneidade das variâncias, à exceção da normalidade da distribuição dos dados. Dada a dimensão da amostra ($N>30$) a violação do teste da normalidade da distribuição dos dados não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Mais, ambos os testes robustos, Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (todos os valores de significância, acima ou abaixo de 0.05), exceto nas dimensões *afeto positivo* e *felicidade-traço*.

A congruência dos resultados valida a utilização dos resultados do teste ANOVA, exceto para as dimensões acima referidas.

Veja-se tabela 60.

Tabela 60. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos com e sem reprovações

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afetividade					
Afeto positivo	0.09***	2.53	5.50*	3.23	3.23
Afeto negativo	0.06***	0.55	2.32	1.98	1.98
Inteligência emocional					
Bem-estar	0.05***	1.60	1.95	1.40	1.40
Felicidade-traço	0.07***	2.11	3.93*	2.79	2.79
Otimismo-traço	0.08***	0.13	0.68	0.55	0.55
Gestão das emoções	0.06***	2.26	0.77	0.41	0.41
Relações sociais	0.07***	0.04	2.91	2.64	2.64
Forças e dificuldades					
Sintomas emocionais	0.15***	0.04	0.65	0.57	0.57

*** $p=0.000$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos sem reprovações reportaram em média, índices mais elevados de *bem-estar*, *otimismo-traço*, *gestão de emoções*, e *relações sociais*.

Os alunos sem reprovações reportaram em média, índices mais elevados de *afeto positivo* e de *felicidade-traço*, ainda que os pressupostos da violação da normalidade e dos testes robustos não permitam dar significado estatístico.

Os alunos com reprovações reportaram em média, índices mais elevados de *afeto negativo*.

Relativamente às dificuldades, alunos com reprovações reportaram em média, índices mais elevados *sintomas emocionais*.

Veja-se a tabela 61.

A hipótese 10 foi assim validada.

Tabela 61. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos sem reprovações e com reprovações

Fatores / Facetas	Sem reprovações			Com reprovações			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Afetividade							
Afeto positivo	572	2.4	0.4	124	2.3	0.4	2.40*
Afeto negativo	572	1.8	0.4	124	1.9	0.4	-2.61**
Inteligência emocional							
Bem-estar	572	5.0	1.0	124	4.7	1.0	2.82**
Felicidade-traço	572	5.3	1.2	124	4.8	1.2	3.86***
Otimismo-traço	572	4.9	1.0	124	4.7	1.0	2.52*
Gestão das emoções	572	4.3	0.8	124	4.2	0.9	2.34*
Relações sociais	572	5.3	0.9	124	5.0	1.0	3.48**
Forças e dificuldades							
Sintomas emocionais	572	1.6	0.5	124	1.7	0.5	-2.12*

Nota: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ^a N=Número de alunos, ^b M=Média, ^c DP=Desvio-Padrão

7.2.11. Existem diferenças entre alunos do ensino secundário de cursos de áreas científicas e alunos de cursos de áreas profissionalizantes na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

7.2.11.1. Existem diferenças entre alunos de todos os cursos científico-humanísticos e alunos de cursos de formação profissional, na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas no fator *afeto positivo* [$t(369)=2.35$; $p=0.020$], na *emotividade* [$t(369)=2.26$; $p=0.024$] e na *felicidade-traço* [$t(369)=1.98$; $p=0.048$].

No que respeita às *forças e dificuldades*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no fator *problemas de comportamento* [$t(29.354)=-2.41$; $p=0.023$].

A análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados acima referidos, não revelou violação da homogeneidade das variâncias, à exceção da dimensão *problemas de comportamento*, pelo que no *t-test* deste fator, consideraram-se os índices para variâncias iguais não assumidas.

Verificou-se a violação da normalidade da distribuição dos dados (exceto na dimensão *emotividade*), contudo, dada a dimensão da amostra ($N>30$), esta não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Mais, ambos os testes robustos, Welch e Brown-Forsythe, produziram valores na mesma direção que o do teste ANOVA (todos os valores de significância foram, acima ou abaixo de 0.05), exceto nas dimensões *afeto positivo* e *felicidade-traço*.

A congruência dos resultados valida a utilização dos resultados do teste ANOVA, exceto para as dimensões acima referidas.

Veja-se tabela 62.

Tabela 62. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de todos os cursos científico-humanísticos e de cursos de formação profissional

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₃₇₁₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afetividade					
Afeto positivo	0.1***	2.53	5.50*	3.23	3.23
Inteligência emocional					
Emotividade	0.03	0.03	5.13*	4.23*	4.23*
Felicidade-traço	0.09***	2.11	3.93*	2.79	2.79
Forças e dificuldades					
Problemas comportamento	0.4***	8.78**	10.01**	5.80*	5.80*

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos dos cursos de ciências reportaram em média, índices mais elevados de *emotividade*.

Estes alunos apresentaram ainda, índices mais elevados de *afeto positivo* e de *felicidade-traço*, ainda que os pressupostos da violação da normalidade e dos testes robustos não permitam dar significado estatístico.

Os alunos dos cursos de formação profissional reportaram em média, índices mais elevados de *problemas de comportamento*.

A hipótese 11.1 foi assim parcialmente validada, existem diferenças significativas entre os alunos de todos os cursos científico-humanísticos e os alunos de cursos de formação profissional no que se refere à *inteligência emocional* (emotividade, felicidade-traço) e às *dificuldades* (problemas de comportamento), contudo não existem diferenças estatisticamente significativas na *afetividade*.

Veja-se tabela 63.

Tabela 63. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e de formação profissional

Fatores / facetas	Ciências			Formação profissional			t
	N ^a	M ^b	DP ^c	Na	M ^b	DP ^c	
Afetividade							
Afeto positivo	343	2.4	0.4	28	2.2	0.5	2.35*
Inteligência emocional							
Emotividade	343	4.9	0.8	28	4.6	0.8	2.26*
Felicidade-traço	343	5.3	1.3	28	4.8	1.5	1.98*
Forças e dificuldades							
Problemas de comportamento	343	1.2	0.4	28	1.4	0.5	-2.41*

Nota: * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.11.2. *Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de formação profissional na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos fatores, *afeto positivo* [$t(177)=2.33$; $p=0.020$], *afeto negativo* [$t(177)=-2.14$; $p=0.034$] e *problemas de comportamento* [$t(31.343)=-2.51$; $p=0.017$].

No traço de *inteligência emocional*, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que, as dimensões da *afetividade* apresentaram homogeneidade das variâncias mas não distribuição normal dos dados, que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não comprometeria a inferência (Morettin & Bussab, 2010). Contudo, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, não produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância diferentes, abaixo e acima de 0.05), pelo que a incongruência dos resultados invalidam a utilização dos resultados do teste ANOVA de forma consistente.

Quanto à dimensão das *dificuldades*, os resultados evidenciaram violação da homogeneidade das variâncias e da normalidade dos dados, que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não comprometeria a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Quando analisados os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, verificou-se que estes produziram valores na mesma direção que os do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validaram a utilização dos resultados do teste ANOVA na dimensão *problemas de comportamento*. Consideraram-se os resultados do *t-test* que não assumiram variâncias iguais.

Veja-se tabela 64.

Tabela 64. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de cursos de formação profissional

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₁₇₉₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afetividade					
Afeto positivo	0.12***	2.46	5.48*	3.58	3.58
Afeto negativo	0.092**	0.7	4.56*	3.99	3.99
Forças e dificuldades					
Problemas comportamento	0.38***	10.00**	10.42**	6.32*	6.32*

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos dos cursos de formação profissional reportaram em média, índices mais elevados de *problemas de comportamento*.

Quanto à *afetividade*, os alunos em *cursos de ciências e tecnologias* reportaram em média, índices mais elevados de *afeto positivo*, os alunos em *cursos de formação profissional* índices mais elevados de *afeto negativo*, ainda que os pressupostos da violação da normalidade não permitam dar significado estatístico.

A hipótese 11.2 foi validada parcialmente, ou seja, existem diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de formação profissional no que respeita às *dificuldades* na conduta (problemas de comportamento), bem como na percepção da *afetividade* (afeto positivo e afeto negativo), contudo esta última, sem expressão estatística significativa consistente.

Não existem diferenças significativas quanto ao traço de *inteligência emocional*.

Veja-se tabela 65.

Tabela 65. PANAS-N, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias de formação profissional

Fatores	Ciências e tecnologias			Formação profissional			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Afetividade							
Afeto positivo	151	2.4	0.4	28	2.2	0.5	2.34*
Afeto negativo	151	1.8	0.4	28	2.0	0.5	-2.14*
Forças e dificuldades							
Problemas comportamento	151	1.2	0.4	28	1.4	0.5	-2.51*

Nota: * $p < 0.05$; ^a N=Número de alunos, ^b M=Média de pontuações, ^c Desvio-Padrão

7.2.11.3. *Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de formação profissional na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no traço de *afetividade* nem nas *forças e dificuldades* da conduta.

Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas na *empatia-traço* [$t(74)=2.23$; $p=0.029$].

Os pressupostos para validar estatisticamente a análise, revelaram que os dados não apresentaram desvios à normalidade nem à homogeneidade das variâncias.

Veja-se tabela 66.

Tabela 66. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências socioeconómicas e de formação profissional

Facetas	K-S ^a ₍₇₆₎ ^b	F_Levene
Inteligência emocional		
Empatia-traço	0.08	0.08

Valores sem asteriscos: $p>0.05$; ^aK-S=Kolmogorov-Smirnov;

^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos dos *cursos de ciências socioeconómicas* reportaram em média, índices mais elevados de *empatia-traço* .

A hipótese 11.3 foi assim parcialmente validada, existem diferenças significativas entre alunos de cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de formação profissional no que respeita à *inteligência emocional* (empatia-traço), contudo não existem diferenças significativas no traço da *afetividade* nem nas *forças e dificuldades* .

Veja-se tabela 67.

Tabela 67. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e de formação profissional

Facetas	Socioeconómicas			Formação profissional			t
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Inteligência emocional							
Empatia-traço	48	5.0	0.8	28	4.5	0.9	2.23*

Nota: * $p < 0,05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.11.4. *Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de línguas e humanidades e alunos de cursos de formação profissional na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas no traço de *afetividade*.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no fator do traço de *inteligência emocional*, emotividade [$t(105)=2.23$; $p=0.028$] e suas sub-dimensões, expressão das emoções [$t(105)=1.99$; $p=0.049$] e empatia-traço [$t(105)=2.01$; $p=0.047$], e, nos fatores das *dificuldades*, problemas de comportamento [$t(34.543)=-2.52$; $p=0.017$] e hiperatividade/desatenção [$t(105)=-2.28$; $p=0.024$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que no geral, as dimensões analisadas apresentaram homogeneidade das variâncias, à exceção dos *problemas de comportamento*, e seguiram uma distribuição normal dos dados, exceto nas dimensões *problemas de comportamento* e *hiperatividade /desatenção*, que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

A crescer, nas dimensões referidas em que houve violação dos pressupostos, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validam a utilização dos resultados do teste ANOVA.

No fator *problemas de comportamento*, consideraram-se os resultados do *t-test* que não assumiram variâncias iguais.

Veja-se tabela 68.

Tabela 68. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de línguas e humanidades e de cursos de formação profissional

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₁₀₇₎ ^b	F_Levene	F_ANOVA	F-Welch	F_B-
Inteligência emocional					
Emotividade	0.06	0.30	-	-	-
Expressão das emoções	0.07	0.01	-	-	-
Empatia-traço	0.06	0.05	-	-	-
Forças e dificuldades					
Problemas de comportamento	0.34***	12.74**	9.96**	6.35*	6.35*
Hiperatividade/desatenção	0.14***	1.44	5.21*	6.06*	6.06*

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os *alunos de cursos de ciências de línguas e humanidades* reportaram em média, índices mais elevados de *inteligência emocional*, nomeadamente, emotividade, expressão das emoções, empatia-traço.

Os *alunos de cursos de formação profissional* reportaram em média, índices mais elevados de *dificuldades*, nomeadamente, problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção.

A hipótese 11.4 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos científico-humanísticos de línguas e humanidades e alunos de cursos de formação profissional no que diz respeito à *inteligência emocional* (emotividade, expressão de emoções, empatia-traço) e às *dificuldades* (problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção), contudo não existem diferenças significativas na *afetividade*.

Veja-se tabela 69.

Tabela 69. TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências de línguas e humanidades e de formação profissional

Fatores / Facetas	Línguas e Humanidades			Formação profissional			t
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Inteligência emocional							
Emotividade	79	4.9	0.8	28	4.6	0.8	2.23*
Expressão de emoções	79	4.6	1.2	28	4.1	1.2	1.99*
Empatia-traço	79	4.9	0.8	28	4.5	0.9	2.01*
Forças e dificuldades							
Problemas de comportamento	79	1.2	0.3	28	1.4	0.5	-2.52*
Hiperatividade/desatenção	79	1.9	0.5	28	2.2	0.4	-2.28*

Nota: * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.11.5. *Existem diferenças entre alunos de cursos científico-humanísticos de artes visuais e alunos de cursos de formação profissional na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no *afeto positivo* [$t(91)=2.27$; $p=0.026$], na *emotividade* [$t(91)=2.37$; $p=0.020$] e sua sub-dimensão, *empatia-traço* [$t(91)=2.26$; $p=0.026$], e nos *problemas de comportamento* [$t(40.173)=-2.11$; $p=0.041$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que no geral, as dimensões analisadas apresentaram homogeneidade das variâncias, à exceção dos *problemas de comportamento* (nesta dimensão consideraram-se os resultados do *t-test* que não assumiram variâncias iguais).

À exceção da dimensão *emotividade*, os resultados não seguiram uma distribuição normal, que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Mais, nas dimensões referidas em que houve violação dos pressupostos, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validam a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Veja-se tabela 70.

Tabela 70. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de artes visuais e de cursos de formação profissional

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₉₃₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afetividade					
Afeto positivo	0.15***	1.10	5.16*	4.17*	4.17*
Inteligência emocional					
Emotividade	0.06	0.06	-	-	-
Empatia-traço	0.1*	0.90	5.11*	4.24*	4.24*
Forças e dificuldades					
Problemas comportamento	0.34***	5.70*	5.67*	4.46*	4.46*

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos de cursos de ciências de artes visuais reportaram em média, índices mais elevados de *afeto positivo* e de *inteligência emocional* (emotividade), nomeadamente, empatia-traço.

Os alunos de cursos de formação profissional reportaram em média, índices mais elevados de *dificuldades*, nomeadamente, *problemas de comportamento*.

A hipótese 11.5 foi assim validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos científico-humanísticos de artes visuais e alunos de cursos de formação profissional na *afetividade* (afeto positivo), na *inteligência emocional* (emotividade, empatia-traço), e nas *forças e dificuldades* (problemas de comportamento).

Veja-se tabela 71.

Tabela 71. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências de artes visuais e de formação profissional

Fatores / Facetas	Artes visuais			Formação Profissional			t
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Afetividade							
Afeto positivo	65	2.4	0.4	28	2.2	0.5	2.27*
Inteligência emocional							
Emotividade	65	5.0	0.7	28	4.6	0.8	2.37*
Empatia-traço	65	5.0	0.7	28	4.5	0.9	2.26*
Forças e dificuldades							
Problemas de comportamento	65	1.2	0.4	28	1.4	0.5	-2.11*

Nota: * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.12. Existem diferenças entre alunos do ensino secundário dos vários cursos científico-humanísticos na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

7.2.12.1. Existem diferenças entre alunos de ciências e tecnologias e alunos de ciências socioeconómicas na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no *afeto negativo* [$t(197)=2.19$; $p=0.030$], na *assertividade-traço* [$t(197)=2.15$; $p=0.033$], na *empatia-traço* [$t(197)=-2.01$; $p=0.046$], no *autocontrolo* [$t(197)=3.09$; $p=0.002$] e suas sub-dimensões, *gestão do stress* [$t(197)=2.17$; $p=0.031$] e *controlo das emoções* [$t(197)=2.89$; $p=0.004$].

Obtiveram-se também diferenças estatisticamente significativas nas *dificuldades*, mais especificamente na dimensão *sintomas emocionais* [$t(197)=-2.71$; $p=0.007$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que todas as dimensões analisadas apresentaram homogeneidade das variâncias.

Os dados da maioria das dimensões seguiu uma distribuição normal, exceto o *afeto negativo*, a *gestão do stress* e os *sintomas emocionais*, que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

A acrescentar, nas dimensões referidas em que houve violação dos pressupostos, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validam a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Veja-se tabela 72.

Tabela 72. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências socioeconómicas

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₁₉₉₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afetividade					
Afeto negativo	0.09***	0.03	4.78*	4.88*	4.88*
Inteligência emocional					
Assertividade-traço	0.05	1.01	-	-	-
Empatia-traço	0.05	1.90	-	-	-
Autocontrolo	0.05	1.87	-	-	-
Gestão do stress	0.07*	0.57	4.70*	4.21*	4.21*
Controlo das emoções	0.05	0.19	-	-	-
Forças e dificuldades					
Sintomas emocionais	0.15***	0.34	7.36**	6.80*	6.80*

*** $p=0.000$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

*Inteligência emocional: os alunos do curso de ciências e tecnologias reportaram em média, índices mais elevados de *autocontrolo*, nomeadamente, no que se refere à gestão do stress e ao controlo das emoções, e, índices mais elevados de assertividade-traço, os alunos do curso de ciências socioeconómicas, índices mais elevados de empatia-traço.*

Afetividade: os alunos do curso de ciências socioeconómicas, reportaram em média, índices mais elevados de afeto negativo.

Forças e dificuldades: os alunos do curso de ciências socioeconómicas reportaram em média, índices mais elevados de sintomas emocionais.

A hipótese 12.1 foi assim validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de ciências socioeconómicas no tocante à *afetividade* (afeto negativo), inteligência emocional (*gestão do stress, controlo das emoções, assertividade, empatia-traço*), e às *forças e dificuldades* (*sintomas emocionais*).

Veja-se tabela 73.

Tabela 73. PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências socioeconómicas

Fatores / Facetas	Ciências e tecnologias			Socioeconómicas			T
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Afetividade							
Afeto negativo	151	1.8	0.4	48	1.9	0.4	-2.19*
Inteligência emocional							
Autocontrolo	151	4.1	0.8	48	3.7	0.9	3.09**
Gestão do stress	151	4.3	1.0	48	3.9	1.1	2.17*
Controlo das emoções	151	3.8	0.9	48	3.4	0.9	2.89**
Assertividade	151	4.6	0.9	48	4.3	1.0	2.15*
Empatia-traço	151	4.7	0.9	48	5.0	0.8	-2.01**
Forças e dificuldades							
Sintomas emocionais	151	1.5	0.4	48	1.7	0.5	-2.71**

Nota: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.12.2. *Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de línguas e humanidades na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no *afeto negativo* [$t(228)=-2.13; p=0.034$].

Não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas no traço de *inteligência emocional* e nas *forças e dificuldades*.

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que a dimensão analisada apresentou homogeneidade das variâncias, mas não seguiu uma distribuição normal, que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

A acrescer, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validam a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Veja-se tabela 74.

Tabela 74. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências de línguas e humanidades

Fatores	K-S ^a ₍₂₃₀₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Afetividade					
Afeto negativo	0.07**	0.70	4.55*	4.87*	4.87*

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; valores sem asteriscos: $p > 0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos de cursos de ciências de línguas e humanidades reportaram em média, índices mais elevados de *afeto negativo*.

A hipótese 12.2 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de línguas e humanidades no traço da *afetividade* (afeto negativo), contudo não existem diferenças significativas no que respeita ao traço de *inteligência emocional* e às *forças e dificuldades*.

Veja-se tabela 75.

Tabela 75. PANAS-N: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e ciências de línguas e humanidades

Fatores	Ciências e tecnologias			Línguas e humanidades			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Afetividade							
Afeto negativo	151	1.8	0.4	79	1.9	0.4	-2.13*

Nota: * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.12.3. *Existem diferenças entre alunos de cursos ciências e tecnologias e alunos de cursos de artes visuais na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas no traço de *afetividade* e nas *forças e dificuldades*.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no traço de *inteligência emocional*, nomeadamente na *empatia-traço* [$t(150.091)=-2.24$; $p=0.027$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que a dimensão analisada não apresentou homogeneidade das variâncias, nem seguiu uma distribuição normal, contudo, dada a dimensão da amostra ($N>30$), não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

A acrescentar, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validam a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Na análise do *t-test* consideraram-se os dados para variâncias iguais não assumidas.

Veja-se tabela 76.

Tabela 76. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências de artes visuais

Facetas	K-S ^a ₍₂₁₆₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-Forsythe ^c
Inteligência emocional					
Empatia-traço	0.08**	6.62*	4.21*	5.02*	5.02*

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; valores sem asteriscos: $p > 0.05$;

^a K-S=Kolmogorov-Smirnov, ^b valor entre parêntesis=Número de alunos, ^c F_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos de cursos de artes visuais reportaram em média, índices mais elevados de *empatia-traço*.

A hipótese 12.3 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e alunos de cursos de artes visuais no que toca ao traço de *inteligência emocional* (empatia-traço), contudo não existem diferenças significativas no traço da *afetividade* nem nas *forças e dificuldades*.

Veja-se tabela 77.

Tabela 77. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências e tecnologias e de ciências de artes visuais

Facetas	Ciências e tecnologias			Artes visuais			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Inteligência emocional							
Empatia-traço	151	4.7	0.9	65	5.0	0.7	-2.24*

Nota: * $p < 0.05$; ^a N=Número de alunos, ^b M=Média de pontuações, ^c Desvio-Padrão

7.2.12.4. *Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de línguas e humanidades na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no traço de *afetividade*, nem nas *forças e dificuldades*

Já no traço de *inteligência emocional*, obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas na *controlo das emoções* [$t(125)=-2.53$; $p=0.013$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que a dimensão analisada apresentou homogeneidade das variâncias e seguiu uma distribuição normal.

Veja-se tabela 78.

Tabela 78. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências socioeconómicas e de ciências de línguas e humanidades

Facetas	K-S ^a ₍₁₂₇₎ ^b	F_Levene
Inteligência emocional		
Controlo das emoções	0.04	0.01

Valores sem asteriscos: $p>0.05$; ^aK-S=Kolmogorov-Smirnov,

^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os *alunos de cursos de línguas e humanidades* reportaram em média, índices mais elevados no *controlo das emoções*.

A hipótese 12.4 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de línguas e humanidades no que respeita ao traço de *inteligência emocional* (controlo das emoções), contudo não existem diferenças significativas na *afetividade* nem nas *forças e dificuldades*.

Veja-se tabela 79.

Tabela 79. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e de ciências de línguas e humanidades

Facetas	Socioeconómicas			Línguas e humanidades			t
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Inteligência emocional							
Controlo das emoções	48	3.4	0.9	79	3.9	1.0	-2.53*

Nota: * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.12.5. *Existem diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e alunos de cursos de artes visuais na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no traço de *afetividade* nem nas *forças e dificuldades*.

No traço de *inteligência emocional*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na *assertividade* [$t(111)=-2.29$; $p=0.024$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que a dimensão analisada apresentou homogeneidade das variâncias e seguiu uma distribuição normal.

Veja-se tabela 80.

Tabela 80. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências socioeconómicas e de ciências de artes visuais

Facetas	K-S ^a ₍₁₁₃₎ ^b	F_Levene
Inteligência emocional		
Assertividade	0.06	0.19

Valores sem asteriscos: $p>0.05$; ^aK-S=Kolmogorov-Smirnov,

^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os *alunos de cursos de artes visuais* reportaram em média, índices mais elevados de *assertividade*.

A hipótese 12.5 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos ciências socioeconómicas e alunos de cursos de artes visuais no traço de *inteligência emocional* (assertividade), contudo não existem diferenças significativas no traço da *afetividade* nem nas *forças e dificuldades*.

Veja-se tabela 81.

Tabela 81. TEIQue-AFF: Diferenças entre alunos de cursos de ciências socioeconómicas e de ciências de artes visuais

Facetas	Socioeconómicas			Artes visuais			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Inteligência emocional							
Assertividade	48	4.3	1.0	65	4.7	1.0	-2.29*

Nota: * $p < 0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.12.6. *Existem diferenças entre alunos de cursos de artes visuais e alunos de cursos de línguas e humanidades na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.*

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nem no traço de *afetividade*, nem no traço de *inteligência emocional*.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito às *forças e dificuldades*, nomeadamente na dimensão *hiperatividade/desatenção* [$t(142)=2.57; p=0.011$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que a dimensão analisada apresentou homogeneidade das variâncias, mas não seguiu uma distribuição normal, o que dada a dimensão da amostra ($N>30$) não compromete a inferência (Morettin & Bussab, 2010).

Mais, ambos os testes robustos Welch e Brown-Forsythe, produziram valores no mesmo sentido que o do teste ANOVA (valores de significância abaixo de 0.05), pelo que a congruência dos resultados validam a utilização dos resultados do teste ANOVA.

Veja-se tabela 82.

Tabela 82. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos de cursos de ciências de artes visuais e de ciências de línguas e humanidades

Fatores	K-S ^a ₍₁₄₄₎ ^b	F_Levene	F_ ANOVA	F-Welch	F_B-
Forças e dificuldades					
Hiperatividade/desatenção	0.14***	0.00	6.61*	6.63*	6.63*

*** $p=0.000$; * $p<0.05$; valores sem asteriscos: $p>0.05$;

^aK-S=Kolmogorov-Smirnov, ^bvalor entre parêntesis=Número de alunos, ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os *alunos de cursos de artes visuais* reportaram em média, índices mais elevados de *hiperatividade/desatenção*.

A hipótese 12.6 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos de cursos de artes visuais e alunos de cursos de línguas e humanidades no que respeita às *forças e dificuldades* (hiperatividade/desatenção), contudo não existem diferenças significativas no traço da *afetividade* e da *inteligência emocional*.

Veja-se tabela 83.

Tabela 83. SDQ: Diferenças entre alunos de cursos de ciências de artes visuais e de ciências de línguas e humanidades

Fatores	Artes visuais			Línguas e humanidades			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Forças e dificuldades							
Hiperatividade/Desatenção	65	2.1	0.5	79	1.9	0.5	2.57*

Nota: * $p<0.05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.13. Existem diferenças entre alunos que escrevem com a mão direita e alunos que escrevem com a mão esquerda na percepção da afetividade, da inteligência emocional, e das forças e dificuldades.

Não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas no traço de *afetividade* nem nas *forças e dificuldades*.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no traço de *inteligência emocional*, nomeadamente, na *emotividade* [$t(694)=2.32$; $p=0.021$] e sua sub-dimensão *empatia-traço* [$t(694)=2.56$; $p=0.011$].

Na análise dos pressupostos para validação estatística dos resultados, verificou-se que as dimensões analisadas apresentaram homogeneidade das variâncias e uma distribuição normal.

Veja-se tabela 84.

Tabela 84. Teste de normalidade e testes robustos para análise comparativa alunos que escrevem com a mão direita e com a mão esquerda

Fatores/Facetas	K-S ^a ₍₆₉₆₎ ^b	F_Levene
Inteligência emocional		
Emotividade	0.03	0.00
Empatia-traço	0.03	0.27

Valores sem asteriscos: $p>0.05$; ^aK-S=Kolmogorov-Smirnov;

^bvalor entre parêntesis=Número de alunos; ^cF_B-Forsythe=F Brown-Forsythe

Os alunos que escreviam com a mão direita reportaram em média, índices mais elevados de *emotividade*, nomeadamente, *empatia-traço*.

A hipótese 13 foi assim parcialmente validada. Existem diferenças significativas entre alunos que escrevem com a mão direita e alunos que escrevem com a mão esquerda no traço da *inteligência emocional* (emotividade, empatia-traço), contudo não existem diferenças significativas nem *afetividade* nem nas *forças e dificuldades*.

Veja-se a tabela 85.

Tabela 85. TEIQue-AFF, diferenças entre alunos que escrevem com a mão direita ou com a mão esquerda

Fatores / Facetas	Mão direita			Mão esquerda			<i>t</i>
	N ^a	M ^b	DP ^c	N ^a	M ^b	DP ^c	
Inteligência emocional							
Emotividade	643	4.8	0.7	53	4.6	0.7	2.32*
Empatia-traço	643	4.7	0.8	53	4.4	0.9	2.56*

Nota: * $p < 0,05$; ^aN=Número de alunos, ^bM=Média de pontuações, ^cDesvio-Padrão

7.2.14. A inteligência emocional é uma variável mediadora da afetividade e das forças e dificuldades.

Para validar esta hipótese, testou-se o respetivo modelo de medida. Todos os fatores apresentaram relações lineares estatisticamente significativas ($p=0.000$). Veja-se figura 9.

Todos os pesos estruturais foram estatisticamente significativos ($p=0.000$).

Os itens dos fatores de primeira ordem analisados apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0.50$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0.25$), à exceção dos itens, 14 do *afeto positivo* ($\lambda=0.44$; $R^2=0.19$), dos itens 5 e 6 da *sociabilidade* ($\lambda=0.49$; $R^2=0.24$; ($\lambda=0.48$; $R^2=0.23$), do item 10 da *emotividade* ($\lambda=0.46$; $R^2=0.21$), e do item 3 dos *sintomas emocionais* ($\lambda=0.44$; $R^2=0.19$), cujos índices não comprometeram a globalidade do modelo. Veja-se figura 9. Veja-se tabelas 68, 69, 70.

O modelo de medida sugere que a IE-traço poderá ser uma variável mediadora da *afetividade e das forças e dificuldades*.

Veja-se figura 9. Veja-se tabelas 86 a 88.

A hipótese 14 foi assim validada.

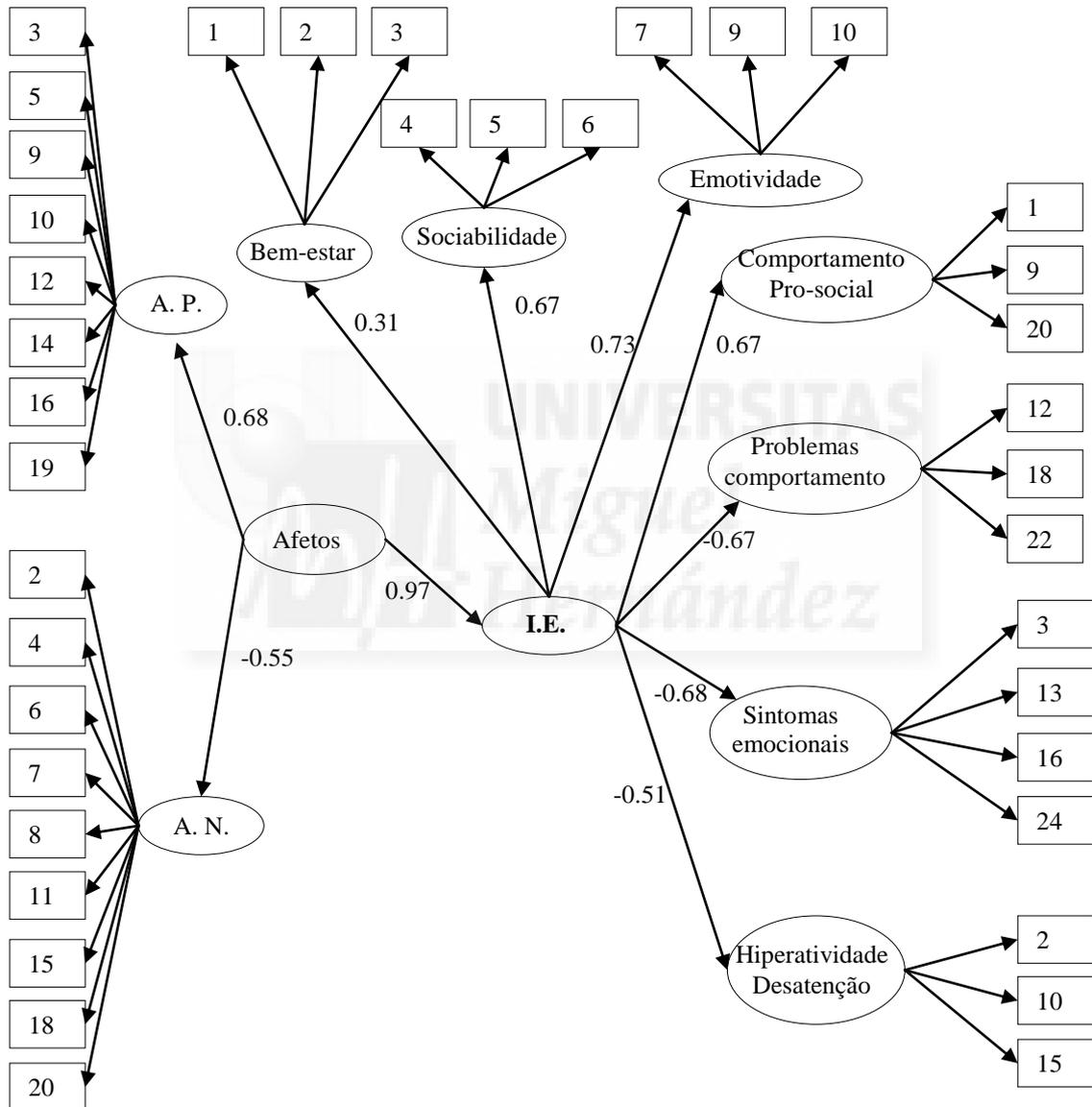


Figura 9 – Modelo de Mediação da Inteligência Emocional entre os Afetos e as Forças e Dificuldades

Tabela 86. PANAS-N, pesos fatoriais e fiabilidades individuais

Fatores – Itens	λ	R^2
Afeto positivos		
3 – Animado	0.26	0.51
5 – Energia	0.44	0.66
9 – Entusiasmo	0.28	0.58
10 – Satisfeito	0.40	0.68
12 – Desperto	0.32	0.56
14 – Inspirado	0.19	0.44
16 – Decidido	0.30	0.54
19 – Ativo	0.47	0.69
Afeto negativos		
2 – Tensão	0.35	0.59
4 – Perturbação	0.40	0.63
6 – Culpa	0.32	0.57
7 – Assustado	0.45	0.67
8 – Raiva	0.32	0.57
11 – Irritação	0.36	0.60
15 – Nervoso	0.34	0.58
18 – Preocupação	0.38	0.62
20 – Medo	0.51	0.71

Tabela 87. TEIQue-AFF, pesos fatoriais e fiabilidades individuais

Fatores – Facetas	λ	R^2
Bem-estar		
1 – Felicidade-traço	0.70	0.84
2 – Otimismo-traço	0.61	0.78
3 – Autoestima	0.48	0.69
Sociabilidade		
4 – Consciência social	0.87	0.93
5 – Assertividade	0.24	0.49
6 – Gestão das emoções	0.23	0.48
Emotividade		
7 – Expressão das emoções	0.32	0.57
9 – Empatia-traço	0.36	0.60
10 – Relações sociais	0.21	0.46

Tabela 88. SDQ, pesos fatoriais e fiabilidades individuais

Fatores – Itens	λ	R^2
Comportamento pro-social		
1 – Simpatia	0.42	0.65
9 – Cuidador	0.53	0.73
20 – Auxiliador	0.32	0.56
Problemas de comportamento		
12 – Brigas	0.54	0.74
18 – Mentiras	0.44	0.67
22 – Roubos	0.36	0.60
Sintomas emocionais		
3 – Somatização	0.19	0.44
13 – Infelicidade	0.42	0.65
16 – Dependente	0.29	0.54
24 – Medo	0.38	0.62
Hiperatividade/desatenção		
2 – Inquietação	0.51	0.71
10 – Nervosismo	0.38	0.62
15 – Distração	0.34	0.59

Capítulo 8. Discussão



CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO

8.1. Discussão.....	347
8.1.1. Características psicométricas dos instrumentos.....	347
8.1.2. Relação entre afetividade, inteligência emocional, e forças/dificuldades em condutas na adolescência.....	351
8.1.3. Diferenças de género na afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades em sujeitos jovens adolescentes em contexto escolar.....	386
8.1.4. Sucesso académico <i>versus</i> afetividade, emoções e comportamentos.....	391
8.1.5. Escolhas académico-profissionais <i>versus</i> afetos, emoções e comportamentos.....	397
8.1.6. Lateralidade <i>versus</i> afetos, emoções e comportamentos.....	409

8.1. Discussão

O presente estudo tinha como objetivo estudar a relação entre a *afetividade* e a *inteligência emocional* no *desenvolvimento de condutas* dos *jovens adolescentes*, a partir de três medidas de autorrelato: *traço da afetividade* (PANAS-N; Sandín, 1997, 2003, adaptação do instrumento para adultos PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988), *traço da inteligência emocional* (Petrides, 2001, 2009a, 2009b, 2011; Petrides & Furnham, 2003, 2006), *forças e dificuldades na conduta* (SDQ; Goodman, 1997, 2001, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998).

Os resultados encontrados foram consistentes com a literatura existente, sendo estes abordados nas páginas seguintes.

8.1.1. Características psicométricas dos instrumentos

PANAS-N

Apresentou estrutura fatorial final adequada;

Os fatores apresentaram α -cronbach acima de 0.70;

Apresentou validade de constructo;

Apresentou um modelo fatorial final ajustado.

SDQ

Apresentou estrutura fatorial final adequada;

Os fatores do SDQ apresentaram α -cronbach acima de 0.60;

Apresentou validade de constructo;

Apresentou um modelo fatorial final ajustado.

TEIQue-AFF

Apresentou estrutura fatorial final adequada;

Os fatores apresentaram α -Cronbach acima de 0.70 (à exceção do fator emotividade com um $\alpha=0.64$ e o fator autocontrolo com um $\alpha=0.69$);

Todas as subescalas dos fatores apresentaram α -Cronbach acima de 0.60 (à exceção das subescalas, assertividade com um $\alpha=0.58$, gestão das emoções com um $\alpha=0.59$);

Apresentou validade de constructo;

Validou-se um modelo fatorial final com estrutura fatorial de primeira e segunda ordem, estatisticamente significativa.

PANAS, SDQ, TEIQue-AFF

Os questionários apresentaram portanto, uma fiabilidade aceitável no seu conjunto (George & Mallery, 2003; Kline, 1999) e suficiente (Salvucci *et al.*, 1997).

Ao comparar estas fiabilidades com as obtidas em estudos anteriores, verificou-se que o *PANAS-N* apresentou coeficientes similares (Sandín *et al.*, 1999), o *TEIQue-AFF* apresentou coeficientes similares (Petrides, 2009a, 2009b), o *SDQ* apresentou coeficiente similar no *comportamento pro-social*, coeficientes inferiores nos restantes fatores (Goodman *et al.*, 1998).

Tendo em conta que a fiabilidade não é uma característica do instrumento mas das pontuações obtidas numa determinada amostra, poderão ser atribuídas as diferenças encontradas na consistência interna dos instrumentos às características da amostra, no presente caso, uma amostra portuguesa, bem como às características das amostras nos estudos originais.

Há ainda que referir que no presente estudo procedeu-se à análise confirmatória que nos estudos originais não foi efetuada, análise essa que confirmou os modelos fatoriais analisados.

Validade concorrente e validade preditiva do PANAS-N, TEIQue-AFF, SDQ

Atendendo à validade concorrente, encontraram-se relações interessantes entre os distintos fatores (e subescalas) e conceitos similares avaliados nos vários instrumentos, conforme apontado já nos resultados.

Por exemplo, os *afetos positivos* (PANAS-N) correlacionam-se positivamente de forma estatisticamente significativa com as dimensões da *inteligência emocional* (TEIQue-AFF) e com a *conduta pro-social* (força cognitivo-emocional-comportamental, SDQ), e correlacionaram-se negativamente de forma estatisticamente significativa com os *afetos negativos* (PANAS-N), os *sintomas emocionais* e os *problemas de comportamento* (dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais, SDQ).

Quanto à validade preditiva, os fatores do traço de *afetividade* (PANAS-N) e de *inteligência emocional* (TEIQue-AFF), apresentaram correlações estatisticamente significativas com a *externalização de condutas e sintomatologia* (SDQ).

Validou-se inclusivamente um efeito causal estatisticamente significativo do traço da *afetividade* (em ambas as dimensões, afeto positivo e afeto negativo) sobre as *forças e dificuldades* cognitivo-emocionais-comportamentais.

Nas páginas seguintes será abordada de forma mais aprofundada, correlações e efeitos estatisticamente significativos, similares aos encontrados em outros estudos.



8.1.2. Relação entre afetividade, inteligência emocional, e forças/dificuldades em condutas na adolescência

É comumente aceite que a adolescência começa com a biologia e termina com a cultura, havendo toda uma ação combinada entre as transformações físicas que ocorrem nesta etapa e as expectativas culturalmente estabelecidas que irão acompanhar o jovem adolescente, sendo este confrontado com novos papéis, oportunidades e responsabilidades (Sprinthall & Collins, 2003).

Mais, os adolescentes filtram o crescente conhecimento que possuem do mundo, através das suas novas capacidades de pensar e de raciocinar acerca das coisas, pessoas e relações (Sprinthall & Collins, 2003, p. 191).

O desafio que estas experiências constituem confere à adolescência, todo o seu potencial, tanto *positivo* como *negativo* (Sprinthall & Collins, 2003, p. 191)

Segundo Goleman (2009, p. 243), somos predispostos pelo temperamento para responder à vida num registo emocional *positivo* ou *negativo*.

Contudo, e segundo o mesmo autor, os genes só por si não determinam o comportamento, uma vez que o meio, especialmente o que experimentamos e aprendemos à medida que vamos crescendo, modela o modo como as predisposições temperamentais se irão expressar ao longo da vida, pelo que as capacidades emocionais não são um dado inalterável, pois com a aprendizagem adequada, podem ser aperfeiçoadas (Goleman, 2009, p. 246).

Vários estudos têm vindo a ser efetuados ao longo dos anos sobre a predisposição temperamental das crianças e o impacto do meio sobre essa mesma predisposição.

Por exemplo, conforme citado por Goleman (2009, p. 244), a equipa de Kagan descobriu que algumas mães optam por um comportamento de proteção dos seus filhos tímidos de tudo o que possa perturbá-los enquanto outras optam por ajudar a criança tímida a enfrentar esses momentos perturbadores e dessa forma ajudam-na a adaptar-se às pequenas lutas da vida, a atitude protetora parece promover a timidez ao privar a criança da oportunidade de aprender a vencer os seus medos.

Nesta linha, conhecermos o traço dos afetos (positivos e negativos) e da inteligência emocional (nas suas várias dimensões) percebidos pelos jovens adolescentes versus forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais é extremamente importante, pois conhecendo-se os sentimentos/emoções que estão a impactar comportamentos, podem-se pensar e estruturar programas de aprendizagem mais eficazes que potenciem o aumento das capacidades emocionais que se avaliem em défice.

O presente estudo acrescentou conhecimento sobre a etapa da adolescência no que respeita à relação entre a afetividade, a inteligência emocional e o que resultará da forma como estas serão percebidas pelos jovens – pela expressão simultânea dos seus sintomas emocionais e comportamentos.

Afetos positivos, inteligência emocional e condutas

Tal como esperado, os *afetos positivos* relacionaram-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a *IE-traço*, nomeadamente com todas as suas dimensões (*bem-estar, emotividade, sociabilidade, autocontrolo*) e sub-dimensões analisadas (*felicidade-traço, otimismo-traço, autoestima, consciência social, assertividade, gestão das emoções, expressão das emoções, empatia-traço, relações sociais, gestão do stress, auto-motivação*, à exceção do *controlo das emoções*, cuja relação não foi estatisticamente significativa).

No que toca às *forças e dificuldades*, os afetos positivos relacionaram-se de forma estatisticamente significativa e positiva com o comportamento pro-social, de forma estatisticamente significativa e negativa com os problemas de comportamento e a sintomatologia emocional.

Várias das dimensões já anteriormente destacadas apresentaram mesmo correlações elevadas ($r \geq 0.50$) a médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) (Cohen, 1988) como as que se destacam em seguida.

Encontraram-se:

- Associações positivas elevadas entre o afeto positivo e o bem-estar ($r=0.60$), inclusive com todas as suas sub-dimensões, felicidade-traço ($r=0.56$), otimismo-traço ($r=0.50$), autoestima ($r=0.52$).

- Associações positivas médias entre o afeto positivo e a sociabilidade ($r=0.41$), inclusive com as suas sub-dimensões, consciência social ($r=0.46$) e assertividade ($r=0.30$).

- Associações positivas médias entre o afeto positivo e a emotividade ($r=0.45$), inclusive com as suas sub-dimensões, expressão das emoções ($r=0.37$) e relações sociais ($r=0.38$).

- Associações positivas médias entre o afeto positivo e a sub-dimensão (independente dos fatores) auto-motivação ($r=0.50$).

-Associações positivas médias entre o afeto positivo e o comportamento pro-social ($r=0.31$).

- Associações negativas médias entre o afeto positivo e a sintomatologia emocional ($r=-0.37$).

Estes resultados foram consonantes com a literatura existente que refere que um traço afetivo positivo predispõe experiências emocionais positivas, sensação de bem-estar pessoal e social (Watson & Clark, 1994; Watson, Clark & Tellegen, 1988), bem como de que o afeto será um fator antecedente ao comportamento de ajuda (Dovidio & Penner, 2001).

O presente estudo é pioneiro ao validar que os *afetos positivos têm efeito causal nas forças e dificuldades na adolescência*, nomeadamente, no aumento de *comportamentos pro-sociais* (simpatia, cuidador, auxiliador) e na diminuição de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medos, dependência, somatização) e de *problemas de comportamento* (mentiras, roubos, brigas). Desconhecem-se à data, a publicação de estudos neste sentido.

Refira-se que o maior impacto dos *afetos positivos* incidiu sobre a *sintomatologia emocional* cujo efeito foi elevado ($R=-0.53$), o que significa que quanto mais elevadas forem as emoções positivas percebidas (como, atividade, energia, satisfação, desperto, entusiasmo, decidido, animado, inspirado) menor será a probabilidade de emoções negativas percebidas (como, infelicidade, medos, dependência e somatização).

De forma semelhante, as associações mais elevadas obtidas no traço de *inteligência emocional* (IE) foram entre a dimensão *bem-estar* e o *afeto positivo* ($r=0.60$) e entre a dimensão *bem-estar* e os *sintomas emocionais* ($r=-0.51$), associações elevadas e que por sua vez reforçam que o afeto positivo estará associado à percepção de bem-estar e à sintomatologia emocional.

Ora tendo em conta o argumentado por Carr (2004), que os afetos (positivos e negativos) são em cerca de cinquenta por cento resultado de uma predisposição genética, sendo o meio ambiente e as circunstâncias que rodeiam os sujeitos igualmente influências importantes, os resultados no presente estudo trazem à luz da ciência a possibilidade de se atuar no meio ambiente e circunstancial dos jovens alunos, trabalhando-se com estes, variáveis tão específicas como as que compõem o *afeto positivo* versus o *bem-estar*, nomeadamente ao nível educacional para a saúde.

Afetos negativos, inteligência emocional e condutas

Os *afetos negativos* relacionaram-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a *IE-traço*, nomeadamente com todas as suas dimensões (*bem-estar, emotividade, sociabilidade, autocontrolo*) e sub-dimensões analisadas (*felicidade-traço, otimismo-traço, autoestima, consciência social, assertividade, gestão das emoções, expressão das emoções, empatia-traço, relações sociais, gestão do stress, controlo das emoções, auto-motivação*, à exceção da *gestão das emoções*, cuja relação não foi estatisticamente significativa).

No que respeita às *forças e dificuldades*, os afetos negativos relacionaram-se de forma estatisticamente significativa e positiva com a sintomatologia emocional, os problemas de comportamento e a hiperatividade/desatenção.

Os *afetos negativos* apresentaram ainda relação negativa com o *comportamento pro-social*, contudo sem expressão estatisticamente significativa.

Várias das dimensões já anteriormente destacadas apresentaram mesmo correlações elevadas ($r \geq 0.50$) a médias ($0.30 \leq r \leq 0.49$) (Cohen, 1988), como as que se destacam em seguida.

Obtiveram-se:

- Associações negativas médias entre o afeto negativo e o bem-estar ($r = -0.46$), incluindo as suas sub-dimensões, *felicidade-traço* ($r = -0.42$), *otimismo-traço* ($r = -0.45$), *autoestima* ($r = -0.33$).

- Associações negativas médias entre o afeto negativo e o autocontrolo ($r = -0.44$), incluindo a sua sub-dimensão, *gestão do stress* ($r = -0.47$).

- Associações negativas médias entre o *afeto negativo* e as *relações sociais* (sub-dimensão da *emotividade*) ($r = -0.31$).

- Associações positivas elevadas entre o afeto negativo e a sintomatologia emocional ($r = 0.58$).

Estes resultados foram consistentes com a literatura que destaca os afetos negativos como associados a sintomatologia ansiogénica e depressiva na população infanto-juvenil (Joiner, Catanzaro & Laurent, 1996; Joiner, Catanzaro, Laurent, Sandín & Blalock, 1996; Valiente *et al.*, 2002).

Similarmente ao referido anteriormente para os afetos positivos, o presente estudo foi pioneiro ao encontrar um efeito causal dos *afetos negativos* sobre as *forças e dificuldades na adolescência*, nomeadamente, no aumento de, *sintomatologia emocional* (infelicidade, medos, dependência, somatização), *hiperatividade/desatenção* (nervosismo, inquietação, distração) e *problemas de comportamento* (mentiras, roubos, brigas). Desconhecem-se à data estudos publicados neste sentido.

Refira-se que o maior impacto encontrado nos *afetos negativos* (tal como nos afetos positivos) foi sobre a *sintomatologia emocional* cujo efeito foi elevado ($R=0.80$), o que significa que quanto mais elevadas forem as emoções negativas (como, medo, assustado, preocupado, perturbado, tenso, nervoso, irritado, raiva, culpa) maior a probabilidade de se perceberem sintomas emocionais.

De forma semelhante, as associações mais elevadas encontradas no traço dos afetos, foram entre o *afeto positivo e o bem-estar* ($r=0.60$) e entre o *afeto negativo e a sintomatologia emocional* ($r=0.58$), associações que reforçam que o afeto negativo estará associado à perceção de emoções como, infelicidade, medos, dependência e somatização.

Se no caso dos *afetos positivos*, os resultados permitem um ponto de partida para a reflexão de programas educacionais para a saúde que incluam esta variável, os resultados no que se refere aos *afetos negativos* reforçam esta ideia, quer numa perspetiva de prevenção para a saúde quer numa perspetiva de tratamento de dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais dos jovens estudantes.

A afetividade, nas suas componentes, positiva e negativa, relaciona-se de forma diferenciada com a inteligência emocional e tem um impacto diferenciado nas forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais na adolescência

Ficou portanto comprovado que *afetos positivos* e *afetos negativos* têm *relações e efeitos causais diferenciados nas forças e dificuldades*, direcionando-se estes resultados para a definição descrita na literatura de *afetividade*, as experiências anímicas e emocionais que os indivíduos experimentam e que lhes informam sobre o curso das suas vidas (Vázquez, 2009), a qualidade sensitiva da experiência (Surrallés, 2005).

Também ficou comprovado o que vem sendo referido na literatura quando é referido que o modelo bidimensional da estrutura básica da *afetividade* não representa duas dimensões que se correlacionam negativamente entre si, mas sim, duas dimensões que são absolutamente independentes, descritivamente bipolares, afetivamente unipolares, um polo elevado em cada dimensão representa um estado de afeto elevado, um polo baixo em cada dimensão representa uma ausência de implicação

afetiva (Watson & Clark, 1995; Watson, Clark & Carey, 1988; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985).

Há que sublinhar que ainda assim, os *afetos positivos* e os *afetos negativos* relacionaram-se entre si de forma significativa, ainda que débil ($r=-0.28$).

No que toca às correlações diferenciadas, tal como já foi destacado, os *afetos positivos* correlacionaram-se de forma elevada com a *IE-traço* (TEIQue-AFF), nomeadamente, com o *bem-estar* ($r=0.60$) e suas sub-dimensões *felicidade-traço* ($r=0.56$), *autoestima* ($r=0.52$) e *otimismo-traço* ($r=0.50$).

Já os *afetos negativos* correlacionaram-se de forma elevada com as *dificuldades* (SDQ), nomeadamente, com a *sintomatologia emocional* ($r=0.58$) (infelicidade, medos, dependência e somatização).

Mais, os *afetos positivos* correlacionaram-se de forma média com a *IE-traço* (TEIQue-AFF), mais especificamente com a *sociabilidade* ($r=0.41$) e suas sub-dimensões *consciência social* ($r=0.46$) e *assertividade* ($r=0.30$), com a *emotividade* ($r=0.45$) e suas sub-dimensões *expressão emocional* ($r=0.37$) e *relações sociais* ($r=0.38$), e com a *auto-motivação* ($r=0.45$) sub-dimensão independente dos fatores.

Por sua vez, os *afetos negativos* correlacionaram-se de forma média *IE-traço* (TEIQue-AFF), mais especificamente com o *bem-estar* ($r=-0.46$) e suas sub-dimensões *felicidade-traço* ($r=-0.42$), *otimismo-traço* ($r=-0.45$) e *autoestima* ($r=-0.33$), e com o *autocontrolo* ($r=-0.44$) e sua sub-dimensão *gestão do stress* ($r=-0.47$).

Os *afetos positivos* correlacionaram-se de forma média com as *forças e dificuldades* (SDQ), nomeadamente, o *comportamento pro-social* ($r=0.31$) (simpatia, cuidador, auxiliador) e a *sintomatologia emocional* ($r=-0.37$) (*infelicidade, medos, dependência e somatização*).

Os *afetos negativos* não se correlacionaram de forma média com nenhuma das dimensões das *forças e dificuldades* (SDQ).

Os *afetos positivos* correlacionaram-se de forma significativa com o *comportamento pro-social* ($r=0.31$) e apresentaram um efeito causal sobre aquela dimensão ($R=0.41$), enquanto os *afetos negativos* não se relacionaram de forma significativa ($r=-0.02$) nem apresentaram qualquer efeito causal.

Por sua vez, os *afetos negativos* correlacionaram-se de forma significativa com a *hiperatividade/desatenção* ($r=0.23$) e apresentaram um efeito causal sobre aquela dimensão ($R=0.24$), ao passo que os *afetos positivos* não se relacionaram de forma significativa ($r=-0.01$) nem apresentaram qualquer efeito causal.

Os efeitos causais diferenciados versus as relações diferenciadas acima destacadas, reforçam a independência destas duas dimensões (Watson & Clark, 1995; Watson, Clark & Carey, 1988; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985).

Na literatura, o comportamento pro-social tem sido definido como uma conduta que expressa preocupação através de uma postura empática, altruísta e de comportamento de ajuda (Stevenson, 1997), sendo que, a capacidade de um indivíduo tomar a perspectiva afetiva do outro potencia a auto-iniciação do comportamento pro-social (Bar-Tal, 1982).

Alguns autores têm sugerido que a qualidade da interação da criança-professor ou da interação pares-pares pode estar relacionada em parte, com as auto-perceções dos estudantes, com as perceções dos pares, e com a correspondente expressividade emocional durante conflitos (Colwell & Lindsey, 2003; Miller & Olson, 2000), o que reforça que a qualidade afetiva potenciará por exemplo condutas pro-sociais ou problemas de comportamento.

De facto, índices baixos da conduta pro-social têm surgido associados a *dificuldades* no comportamento na primeira e segunda infância (Eron & Huesman, 1984; Hastings *et al.*, 2000; Hay & Pawlby, 2003; Huesmann & Eron, 1984; Hughes *et al.*, 2000).

No que toca à hiperatividade/desatenção, a literatura refere que crianças hiperativas/défice de atenção, em idade escolar, não conseguem, estar sentadas muito tempo, seguir instruções, respeitar regras, cooperar, partilhar, organizar o material, realizar tarefas até ao fim, perturbam a turma com frequência, manifestam falta de atenção, são descritas como imaturas e egoístas, o que irá por sua vez impulsionar o aumento dos índices de dificuldades na aprendizagem e de isolamento social (Lourenço, 2009).

Mattos (2010) argumentou que as crianças com hiperatividade/desatenção têm com maior frequência, problemas de aprendizagem escolar, reprovações, expulsões, abandono escolar, maior incidência de abuso de álcool e de drogas no final da adolescência, índices mais elevados de depressão e de ansiedade.

Ramalho (2009) refere ainda que são latentes as dificuldades de relacionamento, as crianças com hiperatividade/desatenção apresentam padrões de fraco relacionamento com os seu pares e com as suas figuras significativas.

Os resultados são portanto consistentes com a literatura, no sentido em que os afetos positivos surgiram como potenciadores afetivos de *forças para o comportamento pro-social*, nomeadamente, para tomar a perspectiva do outro, expressar empatia e auto-iniciar o comportamento de ajuda (cuidador, simpatia, auxiliador), enquanto os afetos negativos surgiram como potenciadores afetivos de dificuldades (hiperatividade/desatenção), nomeadamente para o nervosismo, a inquietação, e a distração.

Em linha com os resultados, o *afeto positivo* supõe uma predisposição para experimentar emoções positivas, refletindo uma sensação geral de bem-estar pessoal e social, bem como um nível de compromisso agradável com o meio ambiente envolvente (Watson & Clark, 1995; Watson, Clark & Carey, 1988; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985).

O *afeto negativo* por sua vez supõe uma predisposição para experimentar emoções negativas que têm influência nos processos cognitivos, nos níveis de autoconceito, na tendência para a satisfação baixa com a vida ou na tendência para a depressão, sendo uma dimensão de sofrimento subjetivo que engloba uma classificação ampla de estados de ânimo negativos como, o medo, a ansiedade, a hostilidade, entre outros (Watson & Clark, 1995; Watson, Clark & Carey, 1988; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985).

Cabe lembrar que ambos, *afeto positivo* e *afeto negativo*, apresentaram em comum, efeitos causais na *sintomatologia emocional* e nos *problemas de comportamento*.

Foi sobre a *sintomatologia emocional* (infelicidade, medos, dependência, somatização), que ambos, *afetos positivos* e *afetos negativos*, tiveram maior efeito causal (*afetos positivos*, $R=-0.53$; *afetos negativos*, $R=0.80$), contudo o impacto dos *afetos negativos* é superior ao dos *afetos positivos* como o comprovam os índices aqui descritos.

As correlações entre estas dimensões reforçam os resultados dos efeitos causais, nomeadamente entre os *afetos positivos* e os *sintomas emocionais* ($r=-0.37$) e entre os *afetos negativos* e os *sintomas emocionais* ($r=0.58$).

Sobre os *problemas de comportamento* (mentiras, roubos, brigas), ambos, *afetos positivos* e *afetos negativos*, tiveram efeitos causais similares (*afetos positivos*, $R=-0.21$; *afetos negativos*, $R=0.23$).

As correlações entre estas dimensões também reforçam os resultados dos efeitos causais, nomeadamente entre os *afetos positivos* e os *problemas de comportamento* ($r=-0.10$) e entre os *afetos negativos* e os *problemas de comportamento* ($r=0.13$).

Em resumo, o aumento dos índices de *afetos positivos* tem impacto diferenciado sobre a *externalização de comportamentos*, nomeadamente no aumento de *forças no comportamento* (comportamento pro-social) e na diminuição de *dificuldades no comportamento* (problemas de comportamento) no presente estudo.

Por seu turno, o aumento dos índices de *afetos negativos* tem impacto sobre a *externalização de comportamentos*, nomeadamente no aumento de *dificuldades no comportamento* (hiperatividade/desatenção e problemas de comportamento).

Assim, os resultados evidenciam que os afetos próprios afetam os indivíduos e afetam os pares, assim como, os afetos expressos pelos pares afetam os indivíduos (Polaino-Lorente, 2006).

Existe porém ainda escassa literatura neste sentido, pelo que o presente estudo trouxe à luz teórica esta discussão.

Tal como tem vindo a ser descrito na literatura, no presente estudo verificou-se que a associação dos *afetos positivos* a emoções e condutas positivas não significa a condição taxativamente contrária para os *afetos negativos* (Avia & Sánchez, 1995; Jahoda, 1958; Lyubomirsky *et al.*, 2005; Sandín, 1997; Taylor & Brown, 1988; Watson & Clark, 1995; Watson, Clark & Tellegen, 1998), tendo-se verificado que, ambos, *afetos positivos* e *afetos negativos*, estão associados (com intensidades distintas) a humores e condutas diferenciadas conforme os resultados já acima discutidos.

Na literatura, a *ansiedade* tem surgido associada a estados de *afeto negativo elevado* enquanto a *depressão* tem surgido associada a *estados mistos* de *afeto positivo baixo* e de *afeto negativo elevado* (Watson & Clark, 1995; Watson, Clark & Carey, 1988; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985).

A *afetividade* também tem surgido correlacionada com diferentes dimensões da personalidade, por exemplo, o *afeto positivo* associado à *extraversão* e o *afeto negativo* ao *neuroticismo* (Watson *et al.*, 1988).

Os resultados reforçaram o que Avia & Sánchez (1995) teorizaram ao argumentarem que se devem fazer classificações independentes de indivíduos, segundo as suas tendências para experimentar emoções positivas e emoções negativas.

É importante ainda sublinhar que o *afeto positivo* relacionou-se de forma mais elevada com o *global da IE-traço* ($r=0.59$) comparativamente ao *afeto negativo* ($r=-0.45$), o que é consistente com a literatura.

Diversos estudos têm encontrado que os *afetos positivos* são mais elevados que os *afetos negativos* em jovens adolescentes (Valiente, Sandín & Chorot, 2002; Sandín, 2003; Gómez-Maquet, 2007).

Em estudos diferenciados tem-se constatado que o *afeto positivo* é mais elevado do que o *afeto negativo* para qualquer grupo de idades (Robles & Páez, 2003; Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed, & Valiente, 1999) e que as emoções positivas são sempre mais frequentes e intensas, em média, que as emoções negativas (Hernangómez, Vázquez & Hervás, 2009).

Diener, Smith & Fujita (1995), encontraram que as emoções agradáveis, como a energia ou a alegria, incluídas no *afeto positivo*, são mais frequentes que as emoções desagradáveis, como a vergonha, o medo ou a ira, incluídas no *afeto negativo*, em jovens estudantes universitários.

Os resultados no presente estudo são igualmente consistentes com a literatura existente, sugerindo que em média, as variáveis que compõem os *afetos positivos* estão mais fortemente associadas à percepção do *bem-estar* ($r=0.60$), da *emotividade* ($r=0.45$) e da *sociabilidade* ($r=0.41$) (dimensões do traço de *inteligência emocional*), do comportamento pro-social ($r=0.31$) (dimensão de *forças*) e da *sintomatologia emocional* ($r=-0.37$) (dimensão de *dificuldades*), comparativamente às variáveis que

compõem os *afetos negativos* que estão mais fortemente associadas à percepção da *sintomatologia emocional* ($r=0.58$) (dimensão de dificuldades), do *bem-estar* ($r=-0.46$) e do *autocontrolo* ($r=-0.44$) (dimensões do traço de *inteligência emocional*).

O *bem-estar* subjetivo refere-se ao *como* e *porquê* das pessoas experimentarem a sua vida de forma positiva (Diener, 1994) facto que leva a que inúmeros estudos se centrem num marco fundamentalmente emocional (*felicidade, satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos*).

O traço de *inteligência emocional* foi conceptualmente e empiricamente relacionado com a *felicidade* e o *bem-estar* (Palmer, Donaldson & Stough, 2002).

Ambas as dimensões afetivas, *positivas* e *negativas*, se associaram de forma estatisticamente significativa à percepção do *bem-estar* (*felicidade-traço, autoestima, otimismo-traço*), sendo a relação dos *afetos positivos* mais forte ($r=0.60$) comparativamente à relação dos *afetos negativos* ($r=-0.46$).

Por sua vez, a relação entre o *bem-estar* e os *afetos negativos* ($r=-0.46$) foi mais fraca do que a relação entre o *bem-estar* e a *sintomatologia emocional* ($r=-0.51$).

Bradburn (1969) defendeu que poder-se-ia referir-se ao *bem-estar* em termos de *afetos positivos* e de *afetos negativos*, estudo que veio a originar extensa investigação sobre a *afetividade* e as suas duas dimensões independentes: os *afetos positivos* e os *afetos negativos*, sendo a *afetividade* em geral considerada como um dos constructos pioneiros do *bem-estar*.

No presente estudo, o *bem-estar* associou-se ao *comportamento pro-social* ($r=0.26$), associação mais forte quando comparada com a associação entre o *bem-estar e os problemas de comportamento* ($r=-0.22$) e entre o *bem-estar e o comportamento hiperativo/desatento* ($r=-0.18$).

Estes resultados são consistentes com a literatura existente, o *bem-estar* pode ser especialmente relevante no processo de ajustamento dado que as emoções positivas são propícias para o desenvolvimento dos recursos físicos, intelectuais e sociais, necessárias para o desenvolvimento de estratégias de *coping* bem-sucedidas (Frederickson, 1998, 2001).

Toda esta pesquisa converge para salientar a importância das avaliações auto-percebidas do *bem-estar* emocional durante a adolescência e mais além.

Também há a destacar no presente estudo que, os *afetos negativos* relacionaram-se de forma mais forte com o *autocontrolo* ($r=-0.44$) e respetivas sub-dimensões analisadas *gestão do stress* ($r=-0.47$) e *controlo das emoções* ($r=-0.27$), quando comparado com a relação entre os *afetos positivos* e aquelas dimensões/sub-dimensões (*autocontrolo*, $r=0.18$; *gestão do stress*, $r=0.29$; *controlo das emoções*, $r=0.01$).

Fazendo-se ainda referência aos *afetos negativos*, estes relacionou-se de forma estatisticamente significativa mais elevada com as dimensões de *dificuldades* (SDQ) nomeadamente com, a *sintomatologia emocional* ($r=0.58$) (infelicidade, medo, dependência e somatização), a *hiperatividade/desatenção* ($r=0.23$) (inquietação, nervosismo e distração) e os *problemas de comportamento* ($r=0.13$) (brigas, mentiras e roubos), comparativamente aos *afetos positivos* (*sintomatologia emocional*, $r=-0.37$; *hiperatividade/desatenção*, $r=-0.01$; *problemas de comportamento*, $r=-0.10$).

Estes resultados sugerem que índices significativos de *afetos negativos* serão mais fortemente relacionados pela negativa aos índices de *autocontrolo* comparativamente aos *afetos positivos*, com as inerentes consequentes dificuldades emocionais-comportamentais (por exemplo, a *sintomatologia emocional*, os *problemas de comportamento*, a *hiperatividade/desatenção*), ainda que os jovens adolescentes estejam engajados em boas competências cognitivo-emocionais.

Ora o *autocontrole* é uma das competências sociais e básicas, muito em especial para a capacidade de liderança, líderes que sejam dotados de autocontrole permanecem calmos e permanecem consistentes quando sob grande pressão ou durante uma crise (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).

Se os indivíduos não auto-perceberem as suas emoções ficam demasiado confusos para poderem gerir os seus sentimentos, e neste caso, as emoções passam a estar no controle, sendo por isso a autogestão emocional importante no equilíbrio do traço da *inteligência emocional* e no contexto da *liderança* (Goleman *et al.*, 2002).

O *autocontrole* torna-se assim numa competência especialmente relevante para cargos onde os níveis de *stress* funcionais são mais elevados e para os quais uma adequada gestão do stress e de regulação das emoções associado a uma baixa impulsividade, serão fatores-chave para o sucesso.

Em resumo, por um lado, os *afetos positivos* (atividade, energia, satisfação, mente desperta, decidido, entusiasmo, animação, inspiração) terão maior força pela positiva sobre o *bem-estar* (felicidade-traço, autoestima, otimismo-traço), a *emotividade* (relações sociais, expressão das emoções, empatia-traço) e a *sociabilidade* (consciência social, assertividade e gestão das emoções), e sobre a externalização de *condutas pro-sociais* (cuidador, simpatia, auxiliador).

Por outro lado, os *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) terão maior força sobre o *autocontrolo* (gestão do stress e regulação das emoções) e sobre a externalização de *problemas de comportamento* (brigas, mentiras e roubos), a *hiperatividade/desatenção* (inquietação, nervosismo e distração) e *sintomatologia emocional* (medo, infelicidade, dependência e somatização).

Refira-se ainda que se encontraram relações significativas similares entre os *sintomas emocionais* e o *autocontrolo* ($r=-0.43$), e entre o *afeto negativo* e o *autocontrolo* ($r=-0.44$).

Estes resultados sugerem que em média, alunos que se auto-percebem com, *infelicidade, medos, dependência, somatização* (variáveis dos *sintomas emocionais*) associam perceções negativas de *autocontrolo* (nomeadamente de *gestão do stress*) similarmente ao que ocorre com alunos que auto-percebem *afetos negativos* (como, medos, assustado, perturbado, preocupado, tenso, irritado, nervoso, culpa, raiva) associam igualmente perceções negativas de *autocontrolo* (gestão do stress), o que indica que os *afetos negativos* e a *sintomatologia emocional* poderão ser uma única dimensão afetiva versus variáveis verosimilhantes.

Quanto ao *autocontrolo* experimentado sobre os indivíduos, vários estudos, como o de Mikolajczak & Luminet (2008) têm vindo a demonstrar que a *IE-traço* tem um efeito protetor sobre o *stress*, na medida em que sujeitos com uma *IE-traço* elevada valorizam acontecimentos stressantes potencialmente como desafios e serão mais seguros de que conseguem enfrentar tais acontecimentos.

Por outro lado, têm-se encontrado associações negativas entre a *IE-traço* e a adição ao jogo e Internet (Parker *et al.*, 2008), entre a *IE-traço* e a dependência ao álcool (Uva *et al.*, 2010) e entre a *IE-traço* e o consumo de extásis (Craig *et al.*, 2010).

Alunos com índices elevados de *IE-traço* têm menor probabilidade de se ausentarem da escola sem autorização e de serem expulsos da escola por violação de regras, comparativamente aos alunos com índices baixos de *IE-traço* (Mavroveli *et al.*, 2008; Petrides *et al.*, 2004).

Quanto aos *problemas de comportamento*, há a ainda referir que estes associaram-se de forma média com a *emotividade* e sua sub-dimensão *relações sociais* ($r=-0.38$), e com o *comportamento pro-social* ($r=-0.32$).

A *emotividade* por sua vez associou-se de forma média com o *comportamento pro-social* ($r=0.49$), com o *afeto positivo* ($r=0.45$), com os *problemas de comportamento* ($r=-0.32$), e com os *sintomas emocionais* ($r=-0.30$).

Neste estudo, a *emotividade* e suas sub-dimensões, *empatia-traço* e *relações sociais*, apresentaram as relações mais fortes com a conduta *pro-social* ($r=0.49$, $r=0.46$, $r=0.41$, respetivamente).

Segundo Fredericson (1998, 2001) as emoções positivas são potenciadoras de recursos físicos, intelectuais e sociais, necessários ao desenvolvimento de estratégias de *coping* bem-sucedidas.

O afeto, o sentimento de pertença, a autoconfiança, são pilares essenciais na construção da identidade (Elias *et al.*, 2001).

As relações sociais dos estudantes com os seus colegas têm sido associadas a resultados escolares adaptativos, especialmente em períodos de stress (Berndt *et al.*, 1999; Connell & Wellborn, 1991; Juvonen, 2006; Juvonen & Wentzel, 1996; Ladd, 1990; Wentzel *et al.*, 2004).

Jovens adolescentes com objetivos cooperativos associaram-se a índices mais elevados de realização e de relações sociais mais positivas com os seus colegas, comparativamente a jovens com objetivos competitivos ou individuais (Roseth *et al.*, 2008).

Jovens que se auto-percebem em contacto com as suas emoções e como capazes de as regular tendem a apresentar um menor índice de depressão e de dor física, conforme verificado por Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker (2007) em consonância com a investigação realizada com adultos (Dawda & Hart, 2000; Martinez-Pons, 1997), suportando o traço de *inteligência emocional* também estratégias de *coping* individuais para se lidar com os problemas do dia-a-dia.

Ainda em linha com a literatura, o *traço global de inteligência emocional* (IE) correlacionou-se de forma forte com o *bem-estar* ($r=0.87$) mas também com a *emotividade* ($r=0.78$) e com a *sociabilidade* ($r=0.73$).

O *traço global de inteligência emocional* (IE) correlacionou-se ainda de forma média com o *autocontrolo* ($r=0.49$).

Mais, o *traço global de inteligência emocional* (IE) relacionou-se fortemente com o *afeto positivo* ($r=0.59$) e com a *sintomatologia emocional* ($r=-0.55$).

Por fim, destaca-se a relação média entre o *traço global de inteligência emocional* e o *afeto negativo* ($r=-0.45$) e entre o *traço global de inteligência emocional* e o *comportamento pro-social* ($r=0.33$).

Os dados sugerem assim que índices significativos de *afeto positivo* estarão mais fortemente associados ao *traço global de inteligência emocional* do que índices significativos de *afeto negativo*.

É ainda de destacar que no presente estudo o *afeto positivo* foi mais fortemente associado ao *traço global da IE* ($r=0.59$) que o *comportamento pro-social ao traço global da IE* ($r=0.33$), sendo esta última associação inclusivamente similar à associação entre o *afeto positivo e o comportamento pro-social* ($r=0.31$), o que parece indicar que o *afeto positivo* influirá no *traço global da inteligência emocional* e que poderá ter tanta força quanto a *IE-traço na conduta pro-social*.

Os dados sugerem ainda que índices significativos de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização) estarão igualmente mais fortemente associados ao *traço global de inteligência emocional* ($r=-0.55$) do que índices significativos de *afeto negativo* ($r=-0.45$) ou de *comportamento pro-social* ($r=0.33$), ainda que os *afetos positivos* apresentem ainda assim uma associação ligeiramente mais elevada ($r=0.59$).

Estes resultados são consistentes com a literatura existente.

Os resultados do presente estudo reforçam a importância da literacia emocional para a aprendizagem, tal como referido por Goleman (2009, p. 283).

Neste sentido, veja-se por exemplo, as conclusões do estudo de Achenbach & Howell (1993).

Estes autores concluíram que entre meados dos anos setenta e finais dos anos oitenta houve um agravamento dos problemas emocionais das crianças em dimensões afetivo-emocionais-sociais, nomeadamente, no preferir estar sozinho, ser-se reservado, ter falta de energia, sentir-se infeliz, dependência excessiva, tendência para a solidão, medos, angustias, nervosismo, tristeza, sentir-se pouco amado, incapacidade de estar atento, incapacidade de estar quieto, agir sem pensar, maus resultados escolares, incapacidade para se preocupar, problemas de comportamento, mentira, entre outros (Achenbach & Howell, 1993).

Conforme citado por Goleman (2009, p. 290) quando se ensina uma criança a respeito de emoções, deve-se ajudá-la a compreender que cada emoção representa quase sempre uma reação secundária e em consequência deve-se ajudar a criança a procurar o que está na base dessa mesma emoção.

Os programas de prevenção mais eficazes têm incluído a temática específica complementada do ensino de competências emocionais-sociais básicas que estão descritas no traço de inteligência emocional (Goleman 2009, p. 281-282).

Dados recentes de amostras com crianças, jovens e adultos, indicam que as pontuações no traço da *inteligência emocional* serão preditores de classificações da *conduta pro-social* e da *conduta antissocial* com professores e colegas (Mavroveli, *et al.*, 2007) tal como os resultados sugerem no presente estudo.

De facto, como já anteriormente referido, a *conduta pro-social* associou-se de forma estatisticamente significativa com a maioria das dimensões do traço de *inteligência emocional*, nomeadamente, com a *emotividade* ($r=0.49$) e suas sub-dimensões, expressão das emoções ($r=0.28$), empatia-traço ($r=0.46$) e relações sociais ($r=0.41$), com o *bem-estar* ($r=0.26$) e suas sub-dimensões, felicidade-traço ($r=0.27$), otimismo-traço ($r=0.19$) e auto-estima ($r=0.22$), com a *sociabilidade* ($r=0.20$) e suas sub-dimensões, consciência social ($r=0.31$), assertividade ($r=0.08$) e gestão das emoções ($r=0.08$), e consequentemente, com o *traço global da inteligência emocional* ($r=0.33$).

Sublinhe-se que a *conduta pro-social* associou-se assim de forma mais forte à *emotividade* ($r=0.49$) do que ao *bem-estar* ($r=0.26$) e à *sociabilidade* ($r=0.20$).

Mais, a *conduta pro-social* apresentou inclusivamente associações mais fortes com a *emotividade* ($r=0.49$) do que com o *afeto positivo* ($r=0.31$).

Ainda assim, há a referir que a *conduta pro-social* se associou de forma mais forte ao *afeto positivo* ($r=0.31$) do que ao *bem-estar* ($r=0.26$) e à *sociabilidade* ($r=0.20$).

Estes resultados reforçam o que diversos estudos têm vindo a apontar que as emoções poderão ser apenas um pequeno fragmento da capacidade da *inteligência emocional* (Mayer & Salovey, 1997).

Estudos transversais e longitudinais têm vindo a demonstrar que as crianças excessivamente preocupadas com o bem-estar dos outros, muito cooperativas e agradáveis, possuem níveis elevados de sintomatologia emocional (Bohlin *et al.*, 2000; Gjerde & Bloque, 1991; Hay & Pawlby, 2003).

Crianças muito pro-sociais, muito amigas, muito cooperativas e que não conseguem colocar limites aos outros, aumenta o risco de maltrato ou de vitimização por parte dos pares (Perren & Alsaker, 2006) o que por sua vez pode aumentar a sintomatologia emocional.

Assim, se para crianças com problemas na conduta possa ser um objetivo terapêutico o desenvolvimento do comportamento pro-social, para crianças excessivamente pro-sociais e em consequência com sintomatologia emocional, um objetivo terapêutico poderá ser o desenvolvimento da auto-consciência das suas necessidades próprias e dos seus sentimentos, pelo que deveria ser ponderada a inclusão do comportamento pro-social na avaliação psiquiátrica como um passo para a integração de capacidades e psicopatologia, rumo a uma visão global compreensiva da adaptação ao longo do desenvolvimento (Masten & Curtis, 2000).

Percebe-se desta forma que, apesar do *bem-estar* ser considerado uma das dimensões mais salientes do traço de *inteligência emocional*, não será o único nem o fator mais importante (Petrides, *et al.*, 2004) como já foi referido.

Ainda assim, os estudos sobre o *bem-estar* em jovens adolescentes permanecem limitados (Gómez-Vela, 2007), pelo que o presente estudo contribuiu para acrescer conhecimento sobre esta dimensão em jovens estudantes.

As emoções são uma fonte útil sobre a forma como os indivíduos estabelecem as suas relações com o meio (Salovey *et al.*, 1995) sendo neste sentido, o controlo das emoções perturbadoras, uma chave para o *bem-estar emocional*.

Ora, ainda relativamente às correlações da *sintomatologia emocional* (*infelicidade, medo, dependência e somatização*), a dimensão causal mais relevante no efeito dos *afetos positivos* e dos *afetos negativos* no presente estudo, relembre-se que esta dimensão apresentou fortes associações com o *afeto negativo* ($r=0.58$) e com o *bem-estar* ($r=-0.51$) e suas sub-dimensões (*felicidade-traço*, $r=-0.48$; *otimismo-traço*, $r=-0.47$; *autoestima*, $r=-0.41$).

Estes resultados apontam para que a percepção de *sintomatologia emocional* (*infelicidade, medo, dependência e somatização*), poderá estar fortemente associada à percepção de *afetos negativos* e à percepção negativa de *bem-estar*.

De facto, com o *bem-estar* ocorre uma inibição dos sentimentos negativos assim como um acalmar dos sentimentos geradores de preocupação, e, uma favorecimento do aumento da energia disponível (Goleman, 2009).

Mais, os *sintomas emocionais* associaram-se ainda de forma média com o *autocontrolo* ($r=-0.43$) e sua sub-dimensão, *gestão do stress* ($r=-0.46$), com o *afeto positivo* ($r=-0.37$), com a *sociabilidade* ($r=-0.36$) e suas sub-dimensões, *consciência social* ($r=-0.38$) e *assertividade* ($r=-0.30$), e com a *emotividade* ($r=-0.30$) e sua sub-dimensão, *relações sociais* ($r=-0.33$).

Estes resultados sugerem igualmente que índices significativos de *sintomatologia emocional* estarão associados negativamente à percepção negativa de *autocontrolo*, de *afetos positivos*, de *sociabilidade* e de *emotividade*.

Em resumo, índices significativos de *sintomatologia emocional* estarão associados ao traço de *afetividade* (*negativa* e *positiva*) e ao traço de *inteligência emocional*, sendo que no que se refere especificamente à *afetividade* (afetos positivos e afetos negativos) numa relação de causa-efeito.

Pode-se deduzir daqui que, em jovens alunos com *sintomatologia emocional* (*infelicidade*, *medo*, *dependência*, *somatização*) estão associados *afetos negativos* e percepções negativas de *bem-estar* (*felicidade-traço*, *otimismo-traço*, *autoestima*), de *afetos positivos*, de *sociabilidade* (*consciência social* e *assertividade*) e de *emotividade* (*relações sociais*).

Ora, em geral, o traço de *inteligência emocional* (IE) é um preditor forte na saúde mental e no *bem-estar* (Johnson *et al.*, 2009; Platsidou, 2010; Saklofske, *et al.*, 2003) e um preditor negativo de psicopatologia (Gardner & Qualter, 2009; Williams *et al.*, 2010).

Por exemplo, a *IE-traço* tem-se relacionado positivamente com a auto-qualificação na saúde física (Tsaousis & Nikolaou, 2005) e tem-se relacionado negativamente com queixas somáticas (Mavroveli *et al.*, 2007).

Todos os resultados até aqui descritos sugerem que a forma como os jovens estudantes percecionam a *afetividade* e a *inteligência emocional* terá repercussões nas *forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais*, o que por sua vez poderá ser precursor de sucessos versus insucessos em contexto escolar.

Foi inclusivamente encontrado no presente estudo que o traço de *inteligência emocional* poderá ser uma *variável mediadora* entre a *afetividade* e as *forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais*, pela análise da estrutura fatorial do respetivo modelo de medida.

De facto, o peso da *afetividade* sobre a *inteligência emocional* foi significativo ($\lambda^2=0.97$) assim como o peso da *inteligência emocional* sobre as *forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais* (comportamento pro-social, $\lambda^2=0.67$; sintomas emocionais, $\lambda^2=-0.68$; problemas de comportamento, $\lambda^2=-0.67$; hiperatividade/desatenção, $\lambda^2=-0.51$).

Neste sentido, a *afetividade* e o traço da *inteligência emocional* poderão ser preditores comuns de condutas saudáveis e/ou de sucesso assim como de condutas do foro psicopatológico e/ou de insucesso, pela perceção de índices positivos elevados de *afetos positivos* e de *inteligência emocional*, ou por outro lado, pela perceção de índices positivos baixos de *afetos positivos* e de *inteligência emocional* e pela perceção de índices elevados de *afetos negativos*.

Desconhecem-se à data, estudos específicos sobre a mediação da *IE-traço* entre a *afetividade* e as *forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais*.

Ainda assim, cabe ressaltar que no estudo de Petrides *et al.* (2006) foi sugerido que o traço da *inteligência emocional* é relevante para a realização escolar e para os comportamentos desviantes na escola, especialmente para os adolescentes desfavorecidos e vulneráveis, resultados particularmente consonantes com investigações anteriores da *IE-traço* (Petrides, *et al.*, 2004; Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001) e num âmbito mais geral com teorias e descobertas que têm destacado a importância dos construtos cognitivos durante o período crítico da adolescência (Eisenberg, 2000; Gottfredson, 2001).

Dificuldades nos relacionamentos na infância, incluindo a rejeição pelos pares, agressão e a exclusão, têm consequências prejudiciais no posterior ajustamento pessoal (Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Blatchford, 2000).

Alunos com pontuações elevadas do traço de *inteligência emocional* são mais suscetíveis de serem vistos com qualidades de liderança e de cooperação e menos suscetíveis de serem vistos como mal comportados, agressivos e dependentes, revelando ainda maiores pontuações no *comportamento pro-social* e menores pontuações no comportamento antissocial (Petrides, *et al.*, 2006).

Petrides *et al.* (2006) concluíram que o traço de *inteligência emocional* tem um impacto relevante desde muito cedo através das relações de amizade e da formação da rede social de suporte.

As crianças que se auto percebem emocionalmente como preferidas são mais desejáveis como amigas do que as que se auto percebem emocionalmente como frias e excluídas, pelo que esta vantagem social precoce pode facilitar o desenvolvimento de redes de apoio social que promovam a realização do comportamento e, conseqüentemente, poderá ter valor adaptativo (Petrides *et al.*, 2006).

O traço da *inteligência social* prediz ainda resultados importantes como sejam a exclusão social e o absentismo em contexto escolar mesmo quando se tem removido o fator *bem-estar* do constructo (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b), o que reforça as correlações diferenciais nos *afetos positivos e negativos*, podendo ser o *autocontrolo* (por exemplo, *gestão do stress*), a *emotividade* (por exemplo, *relações sociais*) e a *sociabilidade* (por exemplo, *consciência social e assertividade*), preditores importantes.

A importância vital de amigos como uma fonte de informação e de recursos emocionais (Blatchford, 1996; Newcomb & Bagwell, 1995) exige deste modo uma análise cuidadosa dos fatores que podem facilitar ou impedir comportamentos socialmente adaptativos dentro da escola e fora dela.

Índices baixos nos traços emocionais de autoeficácia poderão ser um fator de risco fundamental, afastando as crianças dos seus pares e levando-as a condutas antissociais e mais tarde à delinquência ao longo da vida (Petrides *et al.*, 2006).

Pessoas com boas competências sociais, ativamente envolvidas na avaliação e regulação emocionais são menos suscetíveis de experimentar e exteriorizar stress através comportamentos antissociais, ao passo que, sujeitos com baixas competências sociais e emocionais são mais suscetíveis de se sentirem excluídos e desprezados, o que aumenta a probabilidade de se comportarem de um modo anti-convencional (Petrides, *et al.*, 2006).

As *dificuldades entre pares* têm sido associados a *condutas antissociais* subsequentes (Warr, 1993) sendo mais prevalente em rapazes do que em raparigas (Steffensmeier & Allan, 1996).

Alguns estudos têm acrescentado que jovens do sexo masculino violentos apresentam níveis mais baixos de *consciência social* e de *amabilidade* (Miller, Lynam & Leukefeld, 2003; Shiner, 2000; Tur, Mestre & Barrio, 2004) e que índices baixos de *amabilidade* são preditores de agressividade (especialmente física) em rapazes mas não em raparigas (Carrasco & Barrio, 2007).

8.1.3. Diferenças de género na afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades em sujeitos jovens adolescentes em contexto escolar

Diferentes estudos têm encontrado pontuações significativamente mais elevadas na *amabilidade* em jovens adolescentes do sexo feminino (Ortet, Ibañez, Ruipérez, Villa, Moya & Escrivá, 2007), outros têm encontrado que as mulheres pontuam mais alto no traço de *inteligência emocional* do que os homens (Mayer & Geher, 1996; Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Têm sido apontados índices mais elevados de *pro-sociabilidade* e *empatia* em jovens mulheres do que em homens (Carlo, Raffaelli, Laible & Meyer, 1999; Sánchez-Queija, Oliva & Parra, 2006; Sing-Manoux, 2000).

No estudo de Petrides *et al.* (2006) as jovens do sexo feminino apresentaram pontuações mais elevadas em matéria de *cooperação*, os jovens do sexo masculino maiores pontuações em *condutas de rutura, agressividade, dependência e intimidação*.

Tal como vem sendo descrito na literatura, encontraram-se *diferenças de género* estatisticamente significativas, os resultados destacaram pontuações diferenciadas entre raparigas e rapazes no que respeita às *competências* afetivo-emocionais e conseqüentes *forças e dificuldades* cognitivo-emocionais-comportamentais, como se verá em seguida.

Quanto ao traço de *afetividade*, as jovens do sexo feminino apresentaram índices mais elevados de afetos negativos (medos, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) comparativamente aos jovens do sexo masculino.

No que se refere ao traço de *inteligência emocional* (IE):

- As jovens do sexo feminino apresentaram índices mais elevados de empatia-traço, relações sociais, expressão de emoções (emotividade);
- Os jovens do sexo masculino reportaram índices mais elevados de controlo das emoções e gestão do stress (autocontrolo).

No que respeita às *forças*, as jovens do sexo feminino apresentaram índices mais elevados na conduta pro-social (simpatia, cuidado e auxílio) comparativamente aos jovens do sexo masculino.

Já em relação às *dificuldades*:

- Os jovens do sexo masculino apresentaram índices mais elevados de problemas de comportamento (brigas, mentiras, roubos);
- As jovens do sexo feminino reportaram índices mais elevados de sintomatologia emocional (infelicidade, medos, dependência, somatização).

Sublinhe-se adicionalmente que no presente estudo, a *sintomatologia emocional* foi impactada por causa dos *afetos negativos*, estando estes fortemente associados àquela, o que explicará o fato das jovens apresentarem simultaneamente pontuações mais elevadas de ambos.

De fato, adicionalmente ao que já foi referido quanto a índices mais elevados de pro-sociabilidade e de empatia em jovens mulheres (Carlo *et al.*, 1999; Sánchez-Queija *et al.*, 2006; Sing-Manoux, 2000) e a condutas de agressividade em jovens homens (Petrides *et al.*, 2006), verificou-se portanto o que tradicionalmente é comumente aceite, que as mulheres experimentam e expressam mais emoções que os homens (Alcalá, Camacho, Giner, Giner & Ibáñez, 2006) apontando os dados dos estudos para que, as diferenças sejam centradas na expressão emocional: as mulheres são mais propensas a expressar emoções (Brody & Hall, 2000; Fabes & Martin, 1991), expressando por exemplo índices mais elevados de *emoções negativas*, como sejam a *ansiedade* e a *tristeza*, e os homens índices mais elevados de *emoções positivas*, como a *calma* e o *entusiasmo* (Gómez-Maquet, 2007; Simon & Nath, 2004).

As mulheres são mais propensas a expressar índices mais elevados de *tristeza*, *medo*, e, *felicidade*, enquanto os homens expressam mais emoções de *ira* (Grossman & Wood, 1993).

Por exemplo, numa amostra com estudantes universitários, Sandin *et al.* (1999), encontraram diferenças no *afeto negativo* - as mulheres pontuaram mais - e em Sandín (2003) as mulheres obtiveram pontuações mais elevadas no *afeto negativo* mas não se encontraram diferenças significativas no *afeto positivo*, tal como ocorreu no presente estudo.

No que se refere à *sintomatologia emocional*, há a relatar que vários estudos transversais e longitudinais, têm vindo a demonstrar que crianças excessivamente preocupadas com os outros, muito cooperativas e agradáveis com os outros, apresentam índices mais elevados de sintomas emocionais, ou seja, as crianças com índices elevados de conduta pro-social terão um risco acrescido de vir a desenvolver problemas de ordem emocional, nomeadamente *sintomatologia ansiosa e/ou depressiva* (Bohin, *et al.*, 2000; Gjerde & Bloque, 1991; Hay & Pawlby, 2003; Zahn-Waxler *et al.*, 2000) ou ainda de maltrato e vitimização (Perren & Alsaker, 2006) o que por sua vez poderá potenciar o aumento da *sintomatologia emocional*.

Os resultados encontrados no presente estudo, reforçam a teoria de que crianças com níveis elevados de *conduta pro-social* poderão ter potencialmente um maior risco de vir a ter *problemas emocionais*, eventualmente em virtude de possuíram um traço de *empatia* de excitação, o qual por sua vez aumenta auto sentimentos de depressão e de ansiedade (Zahn-Waxler *et al.*, 2000), sendo este risco maior em crianças do sexo feminino.

Assim, ambos, índices elevados e baixos de *comportamento pro-social*, poderão colocar as crianças em risco de desenvolvimento de doenças do foro psicopatológico, risco esse mais elevado no grupo específico das jovens do sexo feminino, pelo que se deverá ter em conta

em situações de avaliação, o *comportamento pro-social* versus os *sintomas emocionais*, incluindo a depressão, a ansiedade e a autoestima (Eisenberg, 2000; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg *et al.*, 1991, 1992; Hay, 1994).

Em linha com o descrito na literatura, se as jovens do sexo feminino percecionam índices significativamente mais elevados de *afetos negativos* e de *sintomas emocionais*, poderão estes estar associados aos índices significativamente mais elevados de *pro-sociabilidade* que as jovens perceberam.

Assim, ao apresentarem índices mais elevados de *sintomas emocionais* e de *afetos negativos*, as jovens adolescentes do sexo feminino terão risco acrescido de vir a sofrer sintomatologia depressiva e ansiosa, tal como vem sido descrito em estudos prévios já anteriormente referidos, o que reforça a necessidade de se ter isto em conta em contextos de avaliação.

Ora os índices mais elevados de *comportamento pro-social* no caso das jovens raparigas versus índices mais elevados de *problemas de comportamento* no caso dos jovens rapazes, serão consequência de uma diferenciação social de cariz cultural de base, já que os afetos são formados e enraizados numa cultura pelo que, a forma como se sente e se expressam sentimentos aprender-se-á de acordo com a cultura em que se viver e em consequência, esta aprendizagem levará a focar-se de forma

mais ampla quais serão os afetos favoráveis e quais serão os afetos desfavoráveis, apropriando-se cada criança destes elementos, com um caráter e uma história própria (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

Em outras palavras, um processo (emocional) que se inicia de forma biológica irá transformar-se passo a passo pelas interações, já que cada criança vai aprendendo gradualmente através do seu grupo social, quais as maneiras socialmente válidas de expressar os seus afetos, construções que vão sendo efetuadas a partir das respostas dos outros, contextualizando e diferenciando paulatinamente também os sentimentos e situações em que deverá expressá-los (Terán, Herrera & Rivera, 2005).

É do conhecimento do senso-comum que desde cedo, os rapazes são ensinados de que “homem não chora”, enquanto às meninas dá-se espaço para chorar “ó coitadinha, porque estás a chorar? Anda cá... já vai passar...”, permitindo-se desta forma o descontrolo emocional às meninas mas não aos meninos, podendo esta permissividade vir a expressar-se mais tarde pela sintomatologia emocional versus comportamento pro-social no caso das raparigas e na agressividade versus autocontrolo emocional no caso dos rapazes.

O que vem sendo comumente aceite no senso-comum foi de fato encontrado empiricamente na amostra específica de estudantes jovens adolescentes do presente estudo, o que sugere um desenvolvimento diferenciado de *afetos, emoções* e conseqüente *forças e dificuldades*

cognitivas-emocionais-comportamentais, entre *rapazes* e *raparigas*, o que por sua vez vai ao encontro do que Goleman (2009) proferiu, que as lições emocionais que se aprendem em criança, em casa e na escola, moldam os circuitos emocionais convertendo-nos em pessoas mais aptas (ou não-aptas) nos aspetos básicos da *inteligência emocional*, sendo por isso a infância e adolescência janelas críticas de oportunidade para se definirem hábitos emocionais essenciais que irão reger a vida adulta (Goleman, 2009).

8.1.4. Sucesso académico versus afetividade, emoções e comportamentos

Pretendeu-se também neste estudo analisar se existiam diferenças na perceção dos *afetos*, da *inteligência emocional* (IE) e das *forças e dificuldades*, entre alunos que nunca reprovaram e alunos que já reprovaram uma ou mais vezes.

A literatura descreve que o aspeto afetivo é importante em contexto de escola, nomeadamente como ocorre a identificação entre um aluno e o seu professor (Piaget, 1971).

A aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, sendo em consequência uma forma de adaptação ao ambiente (Antunes, 2006).

Ora, a afetividade engloba um conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam na forma de emoções que provocam sentimentos (Antunes, 2006).

Fernández (1991, p. 47), seguindo a linha de outros investigadores, argumenta que a aprendizagem está impregnada de afetividade, uma vez que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculador.

Por sua vez, Vygotsky (1994, p.54) sublinha a importância das interações sociais, argumentando que a mediação e a internalização destas são fundamentais para a aprendizagem, e que a construção do conhecimento ocorre a partir de um processo de interação entre os indivíduos. Assim, no âmbito da aprendizagem escolar, a relação entre alunos e pares, professores e alunos, não se dá puramente no campo cognitivo, existindo uma base afetiva que medeia essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

Algumas investigações têm apontado que o interesse pela aprendizagem diminui com a idade (Gardner, 1985; Krapp, 2000; Sansone & Morgan, 1992; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991).

Esta situação que poderia ser explicada pelas características associadas (nível de exigência, objetivos estruturados e pouco flexíveis, práticas educativas, etc.) mas o que acontece é que quando se estuda o interesse pela aprendizagem nestas amostras de participantes, o foco de atenção tem sido centrado nas dimensões puramente académicas (Peterson & Seligman, 2004a, 2004b).

Goleman (1995, 2001, 2009) veio enfatizar a necessidade de se trabalhar a *inteligência emocional* (IE) dos alunos para que estes desenvolvam capacidades para gerir as suas emoções, para gerir situações de conflito, para resolverem problemas, para se relacionarem com os seus pares e para encontrarem situações criativas para resolverem problemas.

Vários estudos têm relacionado índices baixos de satisfação escolar ao aumento da probabilidade de *absentismo*, de *condutas problemáticas* (como fumar ou beber) e de *fracasso escolar* (Lindberg & Swanberg, 2006; Nutbeam, Smith, Moore & Bauman, 1993).

Tal como vem sendo apontado teoricamente, no presente estudo encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre *alunos que nunca reprovaram* (com sucesso escolar) e alunos com uma ou mais reprovações (com um ou mais episódios de insucesso escolar), no que respeita à perceção de *afetos*, *inteligência emocional* e *forças e dificuldades*.

Os *alunos sem reprovações* apresentaram em média, pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional*, mais especificamente, *otimismo-traço* (bem-estar), *gestão das emoções* (sociabilidade) e *relações sociais* (emotividade).

Os *alunos com uma ou mais reprovações* apresentaram em média, pontuações significativamente mais elevadas de *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva).

Os *alunos com uma ou mais reprovações* apresentaram ainda pontuações mais elevadas no que diz respeito a *dificuldades* (SDQ), nomeadamente, *sintomatologia emocional* (medo, infelicidade, dependência, somatização).

Tal como no presente estudo, estudos diferenciados têm encontrado correlações positivas entre o rendimento académico e o traço da *inteligência emocional* (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006; Guil, Gil-Olarte, Mestre & Núñez, 2005) apesar de esta relação parecer estar mediada pela saúde mental (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Os resultados sugerem o que vem sendo indicado, que sentir-se bem no ambiente escolar converte-se num fator protetor importante para os jovens adolescentes, pois se um estudante sente-se satisfeito no contexto escolar, a *auto-motivação*, a autoestima e o rendimento escolar, serão provavelmente mais elevados, e as condutas de risco serão provavelmente menores (Bonny, Britto, Kolstermann, Hornung, & Slap, 2000).

A satisfação consigo mesmo é um preditor relevante de satisfação global desde idades muito tenras (Marriage & Cummins, 2004) podendo tornar-se o fator mais importante por volta dos 15-16 anos (Park, 2004a, 2004b, 2005).

Os jovens que expressam níveis mais elevados de satisfação são os que também manifestam níveis elevados de compromisso com os seus iguais, ou seja, estabelecem relações caracterizadas por níveis elevados de lealdade, cuidado mútuo e compromisso (Nickerson & Nagle, 2004).

A satisfação com os pares, especificamente com amigos é uma medida incluída em escalas de satisfação com a vida (Huebner, 2001).

Alguns estudos também têm apontado que a diminuição da satisfação com a escola nos jovens adolescentes mais velhos está mediada pela perceção de ser-se tratado com justiça e sentir-se seguro e apoiado pelo professor, pelo que um ambiente seguro e organizado em que os professores sejam mais próximos e apoiantes no trabalho do aluno será promotor de experiências educativas positivas e de bem-estar (Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003; Samdal, et al., 1998).

O rendimento académico tem sido uma das variáveis mais utilizadas para medir o poder preditivo da *inteligência emocional* (para uma revisão de literatura ver Pena & Repetto, 2008).

Lyubomirsky, King & Diener (2005) defenderam um modelo conceptual que sugere que a felicidade não se produz apenas porque os êxitos atingidos fazem as pessoas felizes, mas também porque o *afeto positivo* estimula o êxito, sendo o *afeto positivo* o “motor” que leva os indivíduos a pensar, sentir e atuar de uma maneira que promove a construção de recursos e o prosseguir para o alcance de objetivos (Elliot & Trash, 2002; Lyubomirsky, 2001).

Os jovens adolescentes, comparativamente a idades anteriores, darão gradualmente mais relevância às relações que estabelecem com os seus iguais. Como em qualquer etapa da vida, sentir-se querido, aceite pelos seus pares e vinculado afetivamente ao grupo, contribui para a satisfação pessoal.

Alunos com um *QI* baixo e uma *IE-traço* elevada podem ter uma performance escolar consideravelmente melhor devido ao suporte social que recebem dos seus colegas e à sua elevada tolerância ao *stress* (Petrides *et al.*, 2004).

Em suma, os resultados obtidos no presente estudo são consistentes com a literatura.

8.1.5. Escolhas académico-profissionais versus afetos, emoções e comportamentos

Uma vez que se desconhecem publicações de estudos que tenham estudado a associação dos afetos, da *IE-traço*, e das forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais, às escolhas específicas dos cursos secundários científicos e/ou profissionalizantes, foi objeto do presente estudo, ser-se pioneiro na análise de escolhas académico-profissionais versus afetos-emoções-comportamentos.

Serão apresentadas em seguida de forma resumida, as diferenças estatisticamente significativas, nos traços de *afetividade* e de *inteligência emocional*, assim como nas *forças e dificuldades* cognitivo-emocionais-comportamentais, que depois serão contextualizadas à luz da literatura existente.

8.1.5.1. *Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre alunos do ensino secundário de cursos de áreas científicas e alunos de cursos de formação profissional na percepção de afetividade, inteligência emocional, e forças e dificuldades.*

8.1.5.1.1. *Alunos de todos os cursos do ensino secundário de áreas científico-humanísticas versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os *alunos de cursos de formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em *dificuldades* na conduta, nomeadamente no que se refere a *problemas de comportamento* (*brigas, mentiras, roubos*).

8.1.5.1.2. *Alunos do curso de ciências e tecnologias versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os *alunos de cursos de formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em *dificuldades* na conduta, mais especificamente nos *problemas de comportamento* (*brigas, mentiras, roubos*).

8.1.5.1.3. *Alunos do curso de ciências socioeconómicas versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os *alunos de ciências socioeconómicas* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional* (IE), mais especificamente pontuações mais elevadas de *empatia-traço* comparativamente aos *alunos de cursos de formação profissional*.

8.1.5.1.4. *Alunos do curso de línguas e humanidades versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os *alunos de línguas e humanidades* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional* (IE), nomeadamente no que respeita à *expressão das emoções* e à *empatia-traço* (emotividade).

Os *alunos de cursos de formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em *dificuldades* na conduta, mais especificamente em *problemas de comportamento* (*brigas, mentiras, roubos*) e em *hiperatividade/desatenção* (*inquietação, nervosismo, desatenção*).

8.1.5.1.5. *Alunos do curso de artes visuais versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os *alunos de artes visuais* apresentaram em média, pontuações significativamente mais elevadas de *afetos positivos* (*ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, ânimo, inspiração*).

Os *alunos de artes visuais* apresentaram em média, pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional* (IE), mais especificamente no que se refere à *empatia-traço* (emotividade).

Os *alunos de cursos de formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em *dificuldades* na conduta, nomeadamente em *problemas de comportamento* (*brigas, mentiras, roubos*).

8.1.5.2. *Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre alunos dos vários cursos científico-humanísticos do ensino secundário, na perceção da afetividade, da inteligência emocional, e forças e dificuldades.*

8.1.5.2.1. *Alunos de ciências e tecnologias versus alunos de ciências socioeconómicas.*

Os *alunos de ciências socioeconómicas* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *afetos negativos* (*medo, assustado, perturbado, preocupado, tenso, irritado, nervoso, culpa, raiva*).

Os *alunos de ciências socioeconómicas* apresentaram ainda pontuações significativamente mais elevadas em *dificuldades* na conduta, nomeadamente em *sintomatologia emocional* (*medo, infelicidade, dependência e somatização*).

No que toca à *inteligência emocional* (IE), os *alunos de ciências socioeconómicas* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *empatia-traço* (emotividade), enquanto os *alunos de ciências e tecnologias* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *gestão do stress* (autocontrolo), de *controlo das emoções* (autocontrolo), e de *assertividade* (*sociabilidade*).

8.1.5.2.2. *Alunos de ciências e tecnologias versus alunos de línguas e humanidades.*

Os *alunos de línguas e humanidades* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *afetos negativos* (*medo, assustado, perturbado, preocupado, tenso, irritado, nervoso, culpa, raiva*).

8.1.5.2.3. *Alunos de ciências e tecnologias versus alunos de artes visuais.*

Os *alunos de artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional* (IE), mais especificamente no que respeita à *empatia-traço* (emotividade).

8.1.5.2.4. *Alunos de ciências socioeconómicas versus alunos de línguas e humanidades.*

Os *alunos de línguas e humanidades* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional* (IE), nomeadamente no que se refere ao *controlo das emoções* (autocontrolo).

8.1.5.2.5. *Alunos de ciências socioeconómicas versus alunos de artes visuais.*

Os *alunos de artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no traço de *inteligência emocional* (IE), especificamente no que respeita à *assertividade* (sociabilidade).

8.1.5.2.6. *Alunos de artes visuais versus alunos de línguas e humanidades.*

Os *alunos de artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em *dificuldades* na conduta, nomeadamente na *hiperatividade/desatenção* (*inquietação, nervosismo, distração*).

Os resultados acima referidos foram consistentes com a literatura existente.

Ora os resultados do presente estudo sugerem que alunos que perspetivam entrar na universidade e que simultaneamente lidam com as suas emoções negativas *seguem as vias de ensino científicas* (cursos de áreas científico-humanísticas), enquanto alunos com problemas de comportamento (como sejam, brigas, mentiras e roubos), seguem as vias de ensino profissionalizante.

Segundo Campbell, Converse & Rodgers (1976) a percepções que cada pessoa possui sobre a sua própria vida, as avaliações que faz à mesma e o nível de aspirações pessoais são uma fonte valiosa de informação que deveria ser incluída no estudo sobre a qualidade de vida das pessoas e das nações.

Fredrickson (2001) propôs a teoria da construção e ampliação de emoções positivas, a qual permite entender-se como as emoções positivas têm um papel relevante nas condutas de exploração, dedicação e perseverança, permitindo a construção progressiva de recursos pessoais mais duradouros e amortecer o impacto das emoções negativas.

As pessoas emocionalmente inteligentes não serão apenas mais competentes para perceber, compreender e manejar as suas próprias emoções, como também serão mais capazes de extrapolar as suas competências de perceção, compreensão e manejo das emoções dos demais (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Num estudo de *meta-análisis*, Lyubomirsky, King & Diener (2005), apontaram que o *afeto positivo* poderá ser a causa de algumas das características, recursos e êxitos desejáveis, correlacionados com a felicidade, uma vez que inclui qualidades como, a confiança, o otimismo, a autoeficácia, a sociabilidade, a energia, a conduta pro-social, o bem-estar físico.

Mongrain & Zuroff (1995) apontaram que níveis elevados de afeto positivo estavam associados a uma menor autocrítica, ou seja, a uma auto-perceção mais positiva.

Num estudo longitudinal em Massachusetts que envolveu 450 jovens do sexo masculino, analisou-se a relação entre o QI e o futuro desempenho nas suas vidas, nomeadamente o desempenho no trabalho, concluindo-se que, muito mais importante que o valor do QI, seriam as capacidades de lidar com a frustração, controlar emoções e conseguir relacionar-se com outras pessoas (Snarey & Vaillant, 1985).

Indivíduos emocionalmente inteligentes serão capazes de efetivamente criar através do uso da regulação emocional, emoções positivas controlando as negativas e de crescer emocional e intelectualmente, bem como estarão mais aptos a estabelecer relações interpessoais e um melhor controlo das suas próprias vidas (Wong & Law, 2002).

Nesta linha, alunos com índices mais elevados ao nível das *dificuldades* na conduta, como por exemplo, com *problemas no comportamento* e conseqüentemente com *dificuldades no controlo dos seus impulsos*, provavelmente enveredarão pela *via de ensino profissional*, sendo desta forma esta escolha condicionada pela percepção emocional que têm de si mesmos ou de outros sobre si mesmos e conseqüente avaliação das suas futuras competências.

Segundo Goleman, Boyatiz & McKee (2002), indivíduos que não auto-percebem as suas emoções, ficam demasiado confusos para poder gerir os seus sentimentos e neste caso as emoções passam a estar no controlo.

Estudos têm apontado que índices baixos em *inteligência emocional*, principalmente nas dimensões de percepção emocional e de assimilação, associaram-se com resultados mais negativos no consumo de álcool e drogas ilegais, maior número de brigas físicas, relações negativas com amigos e condutas aditivas (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Segundo Massola & Silvares (1997), as condutas externalizadas operam diretamente sobre o ambiente (como brigar), caracterizando-se estas por *deficits* de autocontrolo (impulsividade) que impedem ou prejudicam a qualidade de desempenhos socialmente competentes (Del Prette & Del Prette, 2004).

Indivíduos emocionalmente inteligentes serão capazes de reconhecer, compreender e perceber as suas emoções e as dos outros, e com sucesso regulá-las e utilizá-las para facilitar a sua performance e atingir fins, estando menos propensos a serem afetados emocionalmente e mais aptos a direcionar positivamente essas mesmas emoções, pelo que a *inteligência emocional* poderá ter um poder preditivo na satisfação com a vida (Law, Wong, & Song, 2004).

Em suma, a escolha vocacional académica por uma via científico-humanística, visando um futuro ingresso na universidade (e só posteriormente uma inserção no mercado de trabalho) versus a escolha por uma via profissionalizante visando um futuro ingresso (a curto prazo) no mercado de trabalho parece estar mais fortemente associada às aptidões (ou inaptidões) emocionais percebidas.

Apesar dos estudos publicados conhecidos referirem diferenças na performance académica relacionadas aos índices afetivo-emocionais-comportamentais, o presente estudo será pioneiro no que respeita à relação específica com as escolhas vocacionais pensando numa futura profissão.

Estas diferenças não só implicam na escolha entre cursos científico-humanísticos e cursos de formação profissional, como na escolha das várias áreas que integram os cursos científico-humanísticos.

Por exemplo, alunos do ensino secundário de cursos científico-humanísticos de carácter mais criativo e social (por exemplo, *cursos de línguas e humanidades*, com disciplinas específicas como, história-A, língua estrangeira, literaturas de língua portuguesa, psicologia-B) diferenciaram-se dos alunos de cursos científico-humanísticos de carácter mais objetivo e racional (por exemplo, *ciências e tecnologias*, com disciplinas específicas como, matemática-A, física, química, biologia), o que sugere que os alunos terão em conta as suas características afetivo-emocionais nas suas escolhas vocacionais e/ou desenvolverão características específicas culturalmente expectáveis e/ou aceitáveis em cada área.

Alunos do curso de *ciências e tecnologias* (disciplinas específicas, matemática-A, física, química, biologia, entre outras) apresentaram maiores pontuações em competências de *autocontrolo* e de *assertividade* comparativamente aos alunos de *ciências socioeconómicas*.

Alunos do curso de *ciências socioeconómicas* (disciplinas específicas, *matemática-A*, *economia*, *geografia*, *sociologia*, entre outras) apresentaram pontuações mais elevadas em *empatia-traço* comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias*.

Alunos do curso de *línguas e humanidades* (disciplinas específicas, história-A, língua estrangeira, literaturas de língua portuguesa, psicologia-B, entre outras) apresentaram maiores pontuações no *controlo das emoções* comparativamente aos alunos de *ciências socioeconómicas*.

Alunos do curso de *artes visuais* (disciplinas específicas: desenho-A, geometria descritiva-A, matemática-B, história da cultura e das artes, entre outras) apresentaram maiores pontuações em *empatia-traço* comparativamente a alunos de *ciências e tecnologias*, pontuações mais elevadas em competências de *assertividade* comparativamente a alunos de *ciências socioeconómicas*, e pontuações maiores em *hiperatividade/desatenção* comparativamente a alunos de *línguas e humanidades*.

Alunos do curso de *ciências socioeconómicas* apresentaram maiores pontuações em *dificuldades e afetos*, como *sintomas emocionais e afetos negativos* comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias*.

Alunos do curso de *línguas e humanidades* apresentaram maiores pontuações em *afetos negativos* comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias*.

Estes resultados vêm reforçar que as escolhas profissionais que se iniciam aquando da opção vocacional pelas várias vias de ensino, serão (pelo menos em parte) escolhas afetivo-emocionais que irão ser reforçadas (ou não) ao longo do tempo-espço académico, através da aquisição/assimilação/integração/consolidação de condutas afetivo-emocionalmente aceitáveis/ expectáveis para cada grupo social académico-profissional e seu respetivo desenvolvimento ao longo da vida, o que poderá inclusivamente estar associado às mudanças académicas-profissionais que ocorrem com alguma regularidade já na vida adulta.

O domínio do controlo emocional configura que os alunos conheçam a diferenças entre sentimentos e ações e que aprendam a tomar as melhores decisões emocionais, controlando primeiro os impulsos para agirem, e identificando em seguida as ações alternativas e respetivas consequências antes de finalmente passarem à ação (Goleman, 2009).

O presente estudo, pioneiro na análise afetivo-emocional-comportamental diferencial entre alunos de distintos cursos no ensino secundário, veio trazer à luz teórica a discussão do condicionamento afetivo-emocional-comportamental associado à planificação da futura escolha académico-profissional versus que tipo intervenção vocacional se deverá aplicar no contexto escolar, uma vez que a afetividade não deve ser o único nem o motor principal na tomada de decisões (Polaino-Lorente, 2005).

8.1.6. Lateralidade versus afetos, emoções e comportamentos

Paul Broca (1861, 1863) propôs que o hemisfério esquerdo seria dominante na linguagem, relacionando o uso da mão direita com a linguagem, propondo que tanto a fala como o uso da mão direita seriam atribuíveis à superioridade congénita do hemisfério esquerdo nas pessoas dexas.

De acordo com esta proposta, os indivíduos canhotos teriam uma dominância do hemisfério direito no uso da mão e da fala.

Liepman (1900) demonstrou que o hemisfério esquerdo controlava os movimentos definidos e a linguagem, contudo as áreas específicas implicadas eram distintas, produzindo evidência clínica de que algumas dispraxias severas poderão estar associadas a lesões do hemisfério esquerdo.

Penfield & Roberts (1959) ao intervirem cirurgicamente no tratamento de epilepsias graves, descobriram que a estimulação de determinadas áreas do cérebro ou a sua remoção cirúrgica afetavam diretamente determinadas áreas lateralizadas à esquerda ou à direita.

Uma vez que na maioria das pessoas o lado esquerdo do cérebro controla a fala, seria suposto que a dominância da mão direita iria prevalecer. No caso dos canhotos haveria uma divisão cerebral invertida.

Contudo esta teoria apresenta fragilidades. Muitas funções cognitivas apresentam algum grau de variabilidade relativamente à lateralidade, aspetos da linguagem e da cognição espacial são claramente lateralizados em destros contudo bilateralmente distribuídos em canhotos (Hellige, Bloch, Cowin, Eng, Eviatar, & Sergent, 1994; Pujol, Deus, Losilla & Capdevila, 1999), pelo que se a maioria dos destros utilizam o hemisfério esquerdo na fala, no caso dos canhotos uns utilizam o hemisfério direito para as competências linguísticas outros utilizam o hemisfério esquerdo, outros ainda utilizam ambos os hemisférios.

A observação constata que estados emocionais estão intimamente ligados a ações e nas ações os indivíduos utilizam as suas mãos para a realização das mesmas.

No estudo de Elias, Bryden & Bulman-Fleming (1998), constatou-se que a dominância do pé prediz de forma mais consistente a lateralização do processamento emocional do que a dominância da mão.

Relativamente à dominância da mão utilizada, tem vindo a ser sugerido que por si só será um indicador relativamente fraco da lateralização da linguagem (Day & MacNeilage, 1996; Rasmussen & Milner, 1977; Searleman, 1980), das competências espaciais (Bryden, Hécaen & DeAgostini, 1983) e da perceção emocional (Bryden, Free, Gagné S. & Groff, 1991).

Por sua vez, Casasanto (2009) veio propor a hipótese da motivação afetiva e o controlo motor serem co-lateralizados em consequência de ter sido estabelecida por ambos os tempos, evolutivo e de desenvolvimento, uma relação entre ações de aproximação e evitamento da mão versus estados motivacionais.

Apesar de alguma atenção que a temática sobre a lateralidade da dominância da mão tem recebido, nomeadamente no que respeita à sua relação com afetos, emoções e comportamentos, não existe ainda à data consenso geral como se pode perceber pela literatura acima.

Por esta razão, foi também objeto do presente estudo, analisar-se em contexto escolar, se existem diferenças entre jovens alunos que escrevem com a mão direita e alunos que escrevem com a mão esquerda, quanto aos afetos, competências emocionais e comportamentos.

Ora, de fato os jovens estudantes destros apresentaram índices significativamente mais elevados no traço de *inteligência emocional* (IE), nomeadamente no que respeita ao traço de *empatia* (emotividade) comparativamente aos jovens estudantes canhotos.

Brookshire & Casasanto (2012) propuseram que a forma como se utilizam as mãos podem determinar como as emoções serão organizadas no cérebro, através da hipótese testada de “Espada e Escudo” segundo a qual a lateralidade hemisférica da motivação afetiva dependeria da lateralidade do controlo motor para a mão dominante (a “mão espada” utilizada preferencialmente para a execução de ações de aproximação) e da mão não-dominante (a “mão escudo” utilizada preferencialmente para a execução de ações de desvio), ligando desta forma ação e emoção, em que a motivação intervém na forma como os indivíduos tendem a utilizar as mãos para ações de aproximação e de evitação, correlacionando-se a motivação emocional e o controlo motor.

Ninguém sabe ao certo até à atualidade a razão pela qual na população humana domina o uso da mão direita, apesar das várias teorias que têm sido propostas.

Uma das teorias propostas tem por base um processo evolutivo (o “guerreiro e o seu escudo”), conforme cima já exposto.

No passado, sobreviveriam em maior número os guerreiros que no desenrolar de batalhas colocassem os seus escudos no lado esquerdo do corpo de forma a proteger o coração, o que implicava o uso da mão direita para atacar e a mão esquerda para proteger.

Há contudo quem refute esta teoria, através da existência de pinturas rupestres antigas que indiciam que a humanidade já tinha a dominância na mão direita antes da idade do bronze, e que refuta não terem existido gerações suficientes desde a idade do bronze, e por fim refuta pelos dados indiciarem uma maior quantidade de homens canhotos quando comparativamente às mulheres.

A teoria mais aceite é a da divisão dos hemisférios cerebrais de trabalho. A fala e o trabalho manual requerem competências motoras finas, e ter um hemisfério cerebral fazendo ambas as tarefas seria mais eficiente do que tê-lo dividido.

As ações de aproximação são usualmente realizadas com a mão dominante e as ações de evitamento com a mão não-dominante (Casasanto, 2009; Coren, 1992) como por exemplo, desviar um ramo com a mão não dominante (ação de evitamento), para apanhar a fruta com a mão dominante (ação de aproximação).

Durante várias décadas acreditou-se que o movimento de aproximação da motivação seria suportado maioritariamente no hemisfério esquerdo e o movimento de evitação da motivação no hemisfério direito (Harmon-Jones, Gable & Peterson, 2010), no entanto, a causa subjacente a esta especialização manteve-se desconhecida.

As mãos, dominante e não-dominante, tendem a ser utilizadas de forma diferenciada por ações que diferem em motivação, mas não necessariamente por ações que diferem em valência (a motivação nem sempre co-varia com valência) (Berkman & Lieberman, 2010; Harmon-Jones, Gable & Peterson, 2010).

Por exemplo, a mão não-dominante será utilizada preferencialmente para a realização de ações de evitamento, independentemente dessas ações ocorrerem como resposta a algo positivo ou negativo, como proteger os olhos do sol ou aumentar o escudo para se defender de um ataque (Berkman & Lieberman, 2010; Harmon-Jones *et al.*, 2010).

De acordo com muitos estudos, o hemisfério esquerdo é especializado para as emoções de aproximação e o direito para se evitarem emoções (Davidson & Fox, 1982; Harmon-Jones *et al.*, 2010) o que significa que para os destros a motivação de aproximação será co-lateralizada maioritariamente com os circuitos neuronais responsáveis pelo controlo da mão dominante e a motivação de evitamento com os circuitos neuronais responsáveis por controlar a mão não-dominante.

No seu estudo, Brookshire & Casasanto (2012) demonstraram que a abordagem motivacional de aproximação nos destros associou-se a uma maior atividade no hemisfério esquerdo comparativamente ao direito, enquanto nos canhotos ocorreu o padrão oposto, houve uma maior atividade no hemisfério direito comparativamente ao esquerdo.

A co-variação entre os substratos neuronais da motivação afetiva e do controlo motor manual será um pré-requisito para a relação funcional entre a proposta de ação e de emoção no cérebro (Casasanto, 2009).

A forma como destros e canhotos processam as emoções pode ser portanto de grande importância.

Basta ter-se em conta a estimulação cerebral que tem sido utilizada para aumentar a atividade neuronal no hemisfério esquerdo dos pacientes para se tratar a depressão e distúrbios de ansiedade (Janicak, Nahas, Lisanby, Solvason, Sampson, McDonald, Marangell, Rosenquist, McCall, Kimball, O'Reardon, Loo, Husain, Krystal, Gilmer, Dowd, Demitrack & Schatzberg, 2010), tratamento que poderá ser útil para destros mas prejudicial para canhotos.

Apesar de não existir literatura consistente quanto a diferenças de traços emocionais entre destros e canhotos, o presente estudo veio trazer de novo à tona a discussão teórica ao encontrar jovens adolescentes destros com pontuações mais elevadas na *empatia-traço*, emoção de motivação para a aproximação social.

Capítulo 9. Conclusões



CAPÍTULO 9. CONCLUSÕES

9.1. Conclusões.....	417
9.2. Implicações dos resultados.....	426
9.3. Limitações e futuras linhas de investigação.....	436
9.4. Conclusões finais.....	446
9.4. Conclusiones finales (bis).....	450



9.1. Conclusões

As conclusões foram organizadas atendendo aos objetivos delineados no início deste trabalho, nomeadamente quanto ao estudo específico de sujeitos jovens em contexto escolar:

Objetivo 1. Analisar os afetos positivos e a sua relação com a perceção de bem-estar e a externalização de comportamento pro-social.

O traço dos *afetos positivos* (ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, animado, inspiração) associou-se significativamente ao *bem-estar* (felicidade-traço, otimismo-traço e autoestima) e aos *comportamentos pro-sociais* (cuidador, simpatia e auxiliador).

Objetivo 2. Estudar os afetos negativos e a sua relação com a perceção de bem-estar e a externalização de problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção.

O traço dos *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) associou-se negativamente de forma significativa ao *bem-estar* (felicidade-traço, otimismo-traço e autoestima).

Por outro lado, associou-se significativamente à externalização de *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas) e de *hiperatividade/desatenção* (nervosismo, inquietação e distração).

Objetivo 3. *Analisar a afetividade e sua relação com a percepção de emotividade e de sintomas emocionais.*

Ambos, *afetos positivos* e *afetos negativos*, associaram-se significativamente à emotividade (*relações sociais, expressão das emoções, empatia-traço*) e aos *sintomas emocionais* (infelicidade, medo, dependência e somatização).

No entanto, o *afetos positivos* associaram-se de forma mais forte à *emotividade* comparativamente aos *afetos negativos*.

Por sua vez, os *afetos negativos* associaram-se de forma mais forte aos *sintomas emocionais*.

Objetivo 4. *Examinar a emotividade e a sua relação com a percepção de sintomas emocionais.*

A emotividade (*relações sociais, expressão das emoções, empatia-traço*) associou-se significativamente de forma negativa à percepção de *sintomas emocionais* (infelicidade, medo, dependência e somatização).

Objetivo 5. *Examinar a percepção de sintomas emocionais e sua relação com a externalização de problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção.*

A percepção de *sintomas emocionais* (infelicidade, medo, dependência e somatização) associou-se de forma significativa aos *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas) e à *hiperatividade/desatenção* (nervosismo, inquietação e distração).

Objetivo 6. *Analisar a emotividade e a sua relação com a externalização de problemas de comportamento e hiperatividade/desatenção.*

A emotividade (*relações sociais, empatia-traço, expressão das emoções*) associou-se negativamente de forma significativa aos *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas).

A emotividade (*relações sociais, empatia-traço*) associou-se negativamente de forma significativa à *hiperatividade/desatenção* (nervosismo, inquietação e distração).

Objetivo 7. *Estudar o efeito dos afetos positivos nas forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais.*

Foi validado um efeito estatisticamente significativo dos *afetos positivos* (ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, animado, inspiração) sobre os *comportamentos pro-sociais* (cuidador, simpatia e auxiliador).

Foi validado um efeito negativo estatisticamente significativo dos *afetos positivos* (ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, animado, inspiração) sobre os *sintomas emocionais* (infelicidade, medo, dependência e somatização) e sobre os *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas).

Objetivo 8. *Estudar o efeito dos afetos negativos nas forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais.*

Foi validado um efeito estatisticamente significativo dos *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) sobre os *sintomas emocionais* (infelicidade, medo, dependência e somatização), a *hiperatividade/desatenção* (nervosismo, inquietação e distração) e os *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas).

Objetivo 9. *Examinar se existem diferenças de género na perceção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades.*

As jovens do sexo feminino obtiveram índices mais elevados de *empatia-traço*, de *relações sociais*, e de *expressão de emoções* (emotividade), competências da *IE-traço*, e, de *comportamentos pro-sociais* (cuidador, simpatia e auxiliador).

Por outro lado, as jovens do sexo feminino percecionaram índices mais elevados de *afetos negativos negativo* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) e de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização) comparativamente aos jovens do sexo masculino.

Já os jovens do sexo masculino apresentaram índices mais elevados de *controlo das emoções* e de *gestão do stress* (autocontrolo), competências da *IE-traço*, mas por outro lado, índices mais elevados de *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas).

Objetivo 10. *Estudar se existem diferenças entre alunos com e sem reprovações na percepção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades.*

Os alunos com uma ou mais reprovações perceberam índices mais elevados de *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) e de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização).

Os alunos sem reprovações perceberam índices mais elevados no traço de *inteligência emocional* (IE), nomeadamente no que se refere às *relações sociais* (emotividade), ao *otimismo-traço* (bem-estar), e à gestão das emoções (sociabilidade).

Objetivo 11. *Analisar se existem diferenças entre alunos do ensino secundário de cursos de áreas científicas e alunos de cursos de áreas profissionalizantes, quanto à percepção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades.*

1. Alunos de todos os cursos do ensino secundário de áreas científico-humanísticas versus alunos de cursos de formação profissional.

Os alunos de cursos de *formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em dificuldades na conduta, nomeadamente no que se refere a *problemas de comportamento* (brigas, mentiras, roubos).

2. *Alunos do curso de ciências e tecnologias versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os alunos de cursos de *formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em dificuldades na conduta como, *brigas, mentiras, roubos* (problemas de comportamento).

3. *Alunos do curso de ciências socioeconómicas versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os alunos de *ciências socioeconómicas* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *empatia-traço* (emotividade, IE-traço) comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional.

4. *Alunos do curso de línguas e humanidades versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os alunos de *línguas e humanidades* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *expressão das emoções* e de *empatia-traço* (emotividade, IE-traço).

Por sua vez, os alunos de cursos de *formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em dificuldades na conduta, isto é, em *problemas de comportamento* (*brigas, mentiras, roubos*) e em *hiperatividade/desatenção* (*inquietação, nervosismo, desatenção*).

5. *Alunos do curso de artes visuais versus alunos de cursos de formação profissional.*

Os alunos de *artes visuais* apresentaram em média, pontuações significativamente mais elevadas de *afetos positivos* (ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, ânimo, inspiração) e de *empatia-traço* (emotividade, IE-traço).

Os alunos de cursos de *formação profissional* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em dificuldades na conduta, nomeadamente em *problemas de comportamento* (brigas, mentiras, roubos).

Objetivo 12. *Analisar se existem diferenças entre alunos do ensino secundário dos vários cursos científico-humanísticos, quanto à perceção de afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades.*

1. *Alunos de ciências e tecnologias versus alunos de ciências socioeconómicas.*

Os alunos de *ciências e tecnologias* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *gestão do stress* (autocontrolo, IE-traço), de *controlo das emoções* (autocontrolo, IE-traço), e de *assertividade* (sociabilidade, IE-traço).

Por seu turno, os alunos de *ciências socioeconómicas* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *empatia-traço* (emotividade- IE).

Os alunos de *ciências socioeconómicas* apresentaram ainda, pontuações significativamente mais elevadas de *afetos negativos* (medo, assustado, perturbado, preocupado, tenso, irritado, nervoso, culpa, raiva) e de *sintomatologia emocional* (medo, infelicidade, dependência e somatização).

2. *Alunos de ciências e tecnologias versus alunos de línguas e humanidades.*

Os alunos de *línguas e humanidades* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *afetos negativos* (medo, assustado, perturbado, preocupado, tenso, irritado, nervoso, culpa, raiva).

3. *Alunos de ciências e tecnologias versus alunos de artes visuais.*

Os alunos de *artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *empatia-traço* (emotividade, IE-traço).

4. *Alunos de ciências socioeconómicas versus alunos de línguas e humanidades.*

Os alunos de *línguas e humanidades* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas no *controlo das emoções* (autocontrolo, IE-traço).

5. *Alunos de ciências socioeconómicas versus alunos de artes visuais.*

Os alunos de *artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *assertividade* (sociabilidade, IE-traço).

6. *Alunos de artes visuais versus alunos de línguas e humanidades.*

Os alunos de *artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas em dificuldades na conduta, nomeadamente em *hiperatividade/desatenção* (inquietação, nervosismo, distração).

Objetivo 13. *Analisar se alunos que escrevem com a mão direita e que escrevem com a mão esquerda apresentam diferenças quanto à percepção da afetividade, inteligência emocional, forças e dificuldades.*

Os alunos que escrevem com a mão direita obtiveram índices mais elevados de *empatia-traço* (emotividade, IE-traço).

Objetivo 14. *Estudar a possibilidade de construção de um modelo hipotético da inteligência emocional enquanto variável mediadora entre a afetividade e a externalização de forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais.*

Validou-se a estrutura do modelo de mediação da *inteligência emocional* e dos itens que melhor explicam o dito constructo, concluindo-se assim que o traço de inteligência emocional (nomeadamente, a *emotividade*, a *sociabilidade* e o *bem-estar*) poderá

mediar os afetos (nomeadamente, *afetos positivos* e *afetos negativos*) e as forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais (nomeadamente, *comportamentos pro-sociais*, *problemas de comportamento*, *sintomas emocionais*, *hiperatividade/desatenção*).

9.2. Implicações dos resultados

Os resultados obtidos nesta investigação que incidiu sobre sujeitos jovens adolescentes em contexto escolar, proporcionam informação sobre os instrumentos de avaliação quanto à sua validade:

- PANAS-N (traço da afetividade);
- TEIQue-AFF (traço de inteligência emocional);
- SDQ (forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais).

O PANAS-N e o SDQ foram validados fatorialmente através de análises, exploratórias, de consistência interna, de constructo e confirmatórias.

O TEIQue-AFF foi validado fatorialmente através de análises, exploratórias, de consistência interna, e de constructo. Como a análise fatorial confirmatória não é indicada para este instrumento, não foi avaliado quanto aos índices de ajustamento, mas ainda assim, foi efetuada uma análise fatorial confirmatória quanto à estrutura fatorial do constructo e quanto à fiabilidade dos seus itens, ambas validadas.

Os instrumentos utilizados pretendem avaliar a auto-perceção individual da qualidade dos afetos, das competências emocionais e respetivas forças e dificuldades.

De uma forma mais específica, estes instrumentos poderão contribuir para a avaliação, no decorrer de programas de prevenção e/ou de intervenção, tendo em mente o estágio de desenvolvimento cognitivo-emocional dos jovens adolescentes.

Nas últimas décadas do século XX, a investigação da Psicologia estendeu-se a novas áreas de trabalho e paulatinamente tem vindo a centrar-se mais na saúde dos indivíduos e em maneiras de prevenir o desenvolvimento da psicopatologia.

A Psicologia da Saúde colocou-se em marcha como um novo campo da Psicologia que utiliza o conhecimento de diversas áreas para promover a saúde e a proteção da saúde, a prevenção e o tratamento de doenças, a identificação da etiologia e o diagnóstico, a análise e a melhoria do sistema de saúde, assim como o aperfeiçoamento das políticas de saúde (Matarazzo, 1982).

Um sistema educativo de qualidade, não se centra única e exclusivamente na transmissão de conhecimentos, mas também, na socialização entre pares, no compromisso da comunidade envolvente, e, nas aprendizagens que fomentem o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, incluindo-se nestas, as dimensões afetivas, sociais, estéticas e morais (Marchesi & Martín, 1998).

O desenvolvimento de medidas de *inteligência emocional* na adolescência é um marco importante na investigação das competências do ponto de vista do desenvolvimento emocional.

Adolescentes com uma IE-traço elevada terão vantagens no que toca a estratégias de *coping* eficazes, o que está em consonância com os resultados robustos que têm sido replicados trans-culturalmente em adultos (Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007).

O presente estudo foi pioneiro quanto à avaliação do traço de inteligência emocional em sujeitos jovens adolescentes portugueses em contexto escolar e da sua relação com os afetos e a externalização de condutas, desconhecendo-se à data, estudos publicados em Portugal nesta amostra específica e com o TEIQue-AFF.

A reforçar, destaca-se que o próprio autor do TEIQue-AFF (K. V. Petrides) requereu que o instrumento traduzido em português e utilizado no presente estudo passasse a constar no seu *website* com o nome da autora deste estudo versus a Universidade Miguel-Hernández del Elche, informando inclusivamente, que de futuro, sempre que o TEIQue-AFF (português) for aplicado em Portugal, a investigadora terá conhecimento preferencial.

O instrumento português do TEIQue-AFF com os dados referidos pode ser consultado em:

<http://www.psychometriclab.com/Default.aspx?Content=Page&id=13>

Uma das implicações mais salientes no presente estudo, foi a verificação empírica da relação entre os *afetos* e a *inteligência emocional* na *sintomatologia emocional* e na *externalização de estratégias de coping eficazes e ineficazes* (comportamentos pro-sociais, problemas de comportamento, hiperatividade/desatenção)

Validou-se a estrutura fatorial do modelo de mediação do traço inteligência emocional e dos itens que melhor explicam o dito constructo, concluindo-se que a inteligência emocional (nomeadamente a *emotividade*, a *sociabilidade* e o *bem-estar*) poderá ser uma variável mediadora entre os afetos (nomeadamente, *afetos positivos* e *afetos negativos*) e as *forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais* (nomeadamente, comportamentos pro-sociais, problemas de comportamento, sintomas emocionais, hiperatividade/desatenção).

Assim, as valorações próprias sobre os *afetos* e sobre as *competências emocionais* para, perceber, expressar, controlar/regular, e utilizar *emoções*, tanto a nível intrapessoal como a nível interpessoal, resultam na perceção de como os jovens expressam *sintomatologia emocional* e *comportamentos*, o que sugere que a qualidade percebida dos afetos e das competências emocionais (IE) terão um efeito impactante na forma como os jovens vão internalizar as emoções (como a *sintomatologia emocional*) e na forma como vão externalizar comportamentos.

Validou-se efetivamente um efeito causal entre os *afetos positivos* (ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, animado, inspiração) e a internalização de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização), bem como, entre os *afetos positivos* e a *externalização de comportamentos pro-sociais* (cuidador, simpatia e auxiliador) e de *problemas de comportamento* (mentiras, roubos e brigas).

Validou-se ainda um efeito causal entre os *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) e a internalização de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização), bem como, entre os *afetos negativos* e a *externalização de hiperatividade/desatenção* (nervosismo, inquietação e distração) e de *problemas de conduta* (mentiras, roubos e brigas).

O presente estudo veio também apontar a relação entre as dimensões afetivo-emocionais-comportamentais e os resultados escolares (insucesso versus sucesso), uma vez que alunos com uma ou mais reprovações escolares tiveram índices mais elevados de *afetos negativos* (medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) e de *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização) e os alunos sem reprovações apresentaram índices mais elevados em competências emocionais (IE), nomeadamente no que se refere às *relações sociais*, ao *otimismo-traço*, e à gestão das emoções.

Mais, que à partida, as escolhas vocacionais académico-profissionalizantes serão sobretudo resultado de estados afetivo-emocionais-comportamentais percebidos pelos jovens adolescentes aquando das suas decisões.

De fato, Os alunos de *ciências socioeconómicas*, de *línguas e humanidades*, e de *artes visuais*, apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *empatia-traço* (IE-traço) comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional.

Por sua vez, os alunos de *línguas e humanidades* tiveram pontuações significativamente mais elevadas de *expressão das emoções* (IE-traço) comparativamente aos alunos de cursos profissionais.

Também os alunos de *artes visuais* exibiram pontuações significativamente mais elevadas de *afetos positivos* (ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, ânimo, inspiração) comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional.

Já os alunos de cursos de *formação profissional* obtiveram índices significativamente mais elevados em *brigas, mentiras, roubos* (problemas de comportamento), comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias, línguas e humanidades* e *artes visuais*. Reportaram ainda pontuações mais elevadas de *hiperatividade/desatenção* comparativamente aos alunos de *línguas e humanidades*.

Encontraram-se diferenças não só entre os alunos de cursos científico-humanísticos e alunos de cursos profissionais, mas inclusivamente entre alunos de cursos científico-humanísticos.

Os alunos de *ciências e tecnologias* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *gestão do stress* (IE-traço), comparativamente aos alunos de *ciências socioeconómicas*.

Os alunos de *ciências e tecnologias* e de *línguas e humanidades* tiveram índices significativamente mais elevados no *controlo das emoções* (IE-traço) comparativamente aos alunos de *ciências socioeconómicas*

Os alunos de *ciências e tecnologias* e de *artes visuais* apresentaram pontuações significativamente mais elevadas de *assertividade* (IE-traço) comparativamente aos alunos de *ciências socioeconómicas*

Os alunos de *ciências socioeconómicas* e de *artes visuais* obtiveram pontuações significativamente mais elevadas de *empatia-traço* (emotividade, IE-traço) comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias*.

Os alunos de *ciências socioeconómicas* e de *línguas e humanidades* apresentaram, pontuações significativamente mais elevadas de *afetos negativos* (medo, assustado, perturbado, preocupado, tenso, irritado, nervoso, culpa, raiva) comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias*.

Os alunos de *ciências socioeconómicas* reportaram índices significativamente mais elevados de *sintomatologia emocional* (medo, infelicidade, dependência e somatização) comparativamente aos alunos de *ciências e tecnologias*.

Os alunos de *artes visuais* tiveram índices significativamente mais elevados em *hiperatividade/desatenção* (inquietação, nervosismo, distração) comparativamente aos alunos de *línguas e humanidades*

Desta forma, os resultados apresentados implicarão não só, novos estudos que os repliquem, mas igualmente, novos estudos que tenham em mente a promoção de programas de prevenção do insucesso escolar, e que promovam decisões que sejam mais consistentes, conscientes e seguras, dos estados afetivos-emocionais-comportamentais percebidos pelos jovens estudantes, aquando das suas escolhas vocacionais pelas vias académico-profissionais.

Também seria uma mais-valia que nos programas psicoeducativos aplicados em contexto escolar, se incluíssem as dimensões afetivas e da IE-traço, nomeadamente no que respeita à promoção de *afetos positivos* (como, ativo, energia, satisfação, desperto, decidido, entusiasmo, animado, inspiração) e de *competências emocionalmente inteligentes* (IE-traço) versus o tratamento de afetos negativos (como, medo, assustado, perturbação, preocupação, tensão, irritação, nervosismo, culpa, raiva) e de sintomatologia emocional (como, infelicidade, medo, dependência e somatização), face ao impacto que estas dimensões têm nas condutas externalizadas (condutas pro-sociais versus problemas na conduta e hiperatividade/desatenção).

Cabe também destacar que a relação entre *comportamentos pro-sociais* (simpatia, cuidador e auxiliador) e a *sintomatologia emocional* (infelicidade, medo, dependência e somatização) traz novamente à luz teórica a reflexão de até que ponto as condutas pro-sociais serão saudáveis e a partir de quando é que se tornarão psicopatológicas (Eisenberg & Fabes, 1998; Hay, 1994).

Mais, o porquê das jovens do sexo feminino apresentarem índices mais elevados de condutas pro-sociais e simultaneamente de sintomas emocionais, e os jovens do sexo masculino apresentarem índices mais elevados de controlo emocional e simultaneamente de problemas de comportamento, podendo estes resultados explicarem melhor o fato de tendencialmente as mulheres terem índices mais elevados de risco de maltrato e/ou de vitimização e os homens de comportamentos de agressividade e/ou de intimidação.

Quer os afetos positivos quer os afetos negativos tiveram no presente estudo um resultado de causa-efeito sobre a sintomatologia emocional, ainda que os afetos negativos tenham tido um resultado mais elevado, o que sugere que ambos, estejam implicados quer na diminuição da internalização dos sintomas emocionais (no caso dos afetos positivos) quer no aumento da internalização da sintomatologia emocional (no caso dos afetos negativos), devendo ter-se esta situação em mente, quando se estude ou atue sobre sintomatologia emocional.

Por fim, há a referir a temática da lateralidade da escrita abordada no presente estudo.

Os alunos destros reportaram índices significativamente mais elevados de *empatia-traço* (IE-traço), o que sugere competências emocionais diferenciadas quanto à capacidade relacional entre destros e canhotos.

Estes resultados estarão contextualizados com estudos prévios, na medida em que a empatia implicará um movimento de aproximação ao outro versus perceção emocional versus linguagem, o que implica a necessidade de novos estudos que envolvam as dimensões cognitivo-afetivo-emocionais e a lateralidade da escrita.

Mook (1983) argumentou que a meta de muitos estudos experimentais é a de provar uma teoria e não de estabelecer-se validade externa.

Ainda assim, uma teoria depende da sua aplicação à prática, sendo que os resultados do presente estudo, fornecem elementos que indiciam a possibilidade de extrapolação para a população jovem na medida em que se venham a replicar em vários contextos desenvolvimentais.

9.3. Limitações e futuras linhas de investigação

Apesar de este estudo ter seguido uma linha de avaliação de resultados rigorosa, ao utilizarem-se escalas de autorrelato para avaliação de traços afetivo-emocionais e de internalização de sintomatologia emocional e externalização de comportamentos, apresentará consequentemente múltiplas limitações inerentes.

Estudos prévios demonstram evidência empírica no sentido de que ao induzir-se uma emoção em particular, surgem múltiplos estados afetivos, por exemplo a tristeza carrega em si muitas vezes outras emoções negativas como a raiva e o medo (Polivy, 1981), e as escalas de autorrelato para avaliação de estados emocionais, com suas estruturas fatoriais, em geral não tomam isto em consideração.

No lado metodológico, isto implica para os investigadores, que é necessária atenção acrescida à natureza específica da experiência afetiva induzida nos sujeitos quando se manipulam variáveis emocionais em trabalhos empíricos, sendo necessário ir-se para além da dicotomia positivo-negativo que caracteriza a maior parte do trabalho nesta área, embora se reconheça que a indução específica de emoções distintas seja tarefa difícil.

Esta é a maior das limitações do presente trabalho, a manipulação sobretudo de variáveis emocionais-afetivas.

A acrescentar, o uso de testes de autorrelato baseia-se em como os indivíduos percebem as suas competências cognitivas-afetivo-emocionais-comportamentais, auto-perceções que nem sempre correspondem às suas capacidades reais, uma vez que a auto-descrição implica que os sujeitos tenham capacidade de auto-exame e de auto-conhecimento (Taylor & Brown, 1988).

Algumas vezes, os indivíduos são ainda confrontados com afirmações de auto-descrição que potenciam respostas tendenciosas de desejabilidade social, pelo que as escalas de autorrelato poderão refletir o auto-conceito individual e/ou perceções individuais de desejabilidade social e em consequência não refletir o que se pretende medir.

Pesquisas têm referido que os indivíduos raramente têm consciência das suas capacidades (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005) e que o que é auto-relatado (competências que acreditam possuir) não se correlaciona em geral com a inteligência emocional medida por escalas de desempenho (Brackett & Mayer, 2003).

Ainda assim, os instrumentos de autorrelato são uteis para aceder-se ao que foi denominado de *inteligência emocional auto-referida* (Mayer, Salovey & Caruso, 2004) ou “*level of confidence*” da *inteligência emocional* (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005), isto é, ao nível de autoconsciência emocional e da gestão das emoções experimentadas (Rooy & Viswesvaran, 2004; Zeidner *et al.*, 2005) fornecendo-se uma medida de *inteligência emocional auto percebida*.

Também várias medidas de autorrelato emocional têm apresentado consistências internas satisfatórias e validade preditiva notável (veja-se Salovey, Woolery & Mayer, 2001).

Inúmeros pesquisadores têm vindo a argumentar que os modelos clássicos não tiveram em consideração a complexidade funcional do ser humano, pelo que a *inteligência* não pode refletir apenas soluções para problemas académicos e laborais, mas tem que refletir igualmente a capacidade para agir de forma estratégica e inteligente em diversos contextos (por exemplo, social, emocional, e de autoconhecimento), sendo que a *inteligência emocional* possibilita integrar as relações entre cognição e emoção bem como o seu impacto na conduta adaptativa e no bem-estar subjetivo dos indivíduos (Bar-On, 1997; Gardner, 1983, 1994, 1995, 1999; Goleman, 1995; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002, 2004; Queiroz & Neri, 2005; Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka *et al.*, 2001).

Se a denominação de *Quociente Intelectual* (QI) tem menos de um século (Terman, 1916), o conceito de *Inteligência Emocional* (IE) tem menos de um quarto de século (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990).

Além disso, as grandes áreas de estudo da *inteligência emocional* têm sido sobretudo, as áreas social e organizacional.

Por fim, os estudos têm incidido na esmagadora maioria em amostras de adultos (por exemplo, Cherniss, 2000; Dulewicz & Higgs, 2000; Johnson, Batey, & Holdsworth, 2009; Steiner, 1997; Wong & Law, 2002), existindo ainda poucos instrumentos de medida destinados a crianças e jovens (Bender, 1997; Park, 2004a, 2004b).

A maioria dos estudos que têm incluído a avaliação da felicidade ou do bem-estar subjetivo, têm-se centrado em amostras com adultos. Alguns autores atribuem esta situação ao fato de considerar-se que as crianças e os jovens têm dificuldade em avaliar algumas dimensões relacionadas com o bem-estar (como por exemplo, responder a uma escala de satisfação geral com a vida) porque não são capazes de integrar a informação que avalie as diferentes dimensões que o compõem (Harter, 1999; Park, 2004a, 2004b).

Ora, conhecer como as crianças e os jovens, sentem, pensam e atuam, proporciona uma informação valiosa em vários âmbitos (psicológico, educativo e social) quer em áreas de prevenção, quer em áreas de intervenção, quer em áreas de reabilitação, e os diferentes modelos de vulnerabilidade têm vindo a demonstrar a importância de não se identificarem apenas fatores de risco, mas também fatores de proteção que promovam a possibilidade de intervenções preventivas mais eficazes (Ezpeleta, 2005).

Neste sentido, o presente estudo necessita de ser replicado transculturalmente e em múltiplos contextos educativos.

As primeiras etapas das pesquisas (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007) têm sugerido diferenças qualitativas consideráveis na identificação da *IE-traço* em amostras com jovens de idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade comparativamente aos estudos em amostras com adultos, pelo que as medidas do TEIQue para jovens não deverão consistir apenas numa simplificação sintática das medidas para adultos para obter-se um nível adequado de leitura por parte das crianças e dos jovens.

Mais importante do que a simples adaptação de questionários para adultos, será a dos questionários aplicados em crianças e em jovens, refletirem uma conceptualização adequada a cada etapa de desenvolvimento destes grupos específicos.

Por exemplo, a medida atual de autorrelato da *IE-traço* para jovens adolescentes (TEIQue-AFF) possui 153 itens, o que para esta amostra em particular, face à (ainda) imaturidade cognitivo-emocional-comportamental em termos funcionais (limitação da concentração em termos de espaço-tempo e da auto-consciência, fadiga, desejabilidade social, etc.) potencia respostas dadas ao acaso ou inúmeros campos em branco (“*missing values*”).

Estas condicionantes foram observáveis em campo e em consequência inutilizaram-se inúmeros questionários, pois muitos jovens responderam a muitos itens ao acaso (a partir de um determinado momento), pelo que os resultados poderão espelhar respostas de desejabilidade social e/ou acaso.

Após a introdução dos questionários, foram removidos 163 casos em virtude dos muitos “*missing values*”, pelo que dos 859 questionários, resultou uma amostra final e 696.

Apesar de num âmbito geral, a escala do TEIQue-AFF ter apresentado uma fiabilidade adequada, as sub-escalas, *assertividade* e *gestão das emoções* apresentaram consistências internas baixas, podendo ser reflexo de respostas dadas ao acaso.

Em suma, uma medida de autorrelato para jovens adolescentes com 153 itens é muito longa e potencialmente limitadora da plena fidedignidade do instrumento

Ainda assim, os resultados encontrados no presente estudo foram consistentes com a literatura teórica, implicando uma diminuição da intensidade desta limitação.

É portanto necessário, que a medida de autorrelato do TEIQue-AFF seja conceptualizada do ponto de vista das etapas de desenvolvimento dos jovens e numa versão mais curta.

O TEIQue-AFF apresenta ainda uma limitação ao nível da análise estatística fatorial confirmatória. Tendo sido construído para ser analisado ao nível das facetas e não dos itens, a análise fatorial confirmatória não é, segundo o seu autor, uma técnica apropriada.

Há que se ter isto em conta na análise dos resultados da presente investigação, pois ainda que se tenha conseguido validar a estrutura fatorial do traço de inteligência emocional assim como a fiabilidade das suas sub-dimensões no modelo de inteligência emocional e no modelo de mediação da inteligência emocional (entre afetos e a internalização de sintomatologia emocional e entre afetos e a externalização de comportamentos), não foram considerados os índices de ajustamento dos modelos na análise, o que limita a validade conceptual dos mesmos, carecendo portanto de replicação e de mais estudos que possam vir a ultrapassar esta relevante limitação.

Ainda assim, as correlações entre os *afetos* (PANAS-N), a *inteligência emocional* (TEIQue-AFF), e a *sintomatologia emocional* e os *comportamentos* (SDQ), foram consistentes com a literatura existente, o que corrobora a fiabilidade dos resultados obtidos no TEIQue-AFF (e no PANAS-N e SDQ), apesar de carecer de replicação.

Outra limitação teve a ver com a amostra. Levou-se a cabo um desenho transversal causal mediante uma amostra intencional circunscrita a jovens alunos da zona da Grande Lisboa (Portugal), o que implica a necessidade de se alargar o estudo a amostras de outras zonas do país, sobretudo, amostras aleatórias e representativas da população adolescente.

O presente estudo foi pioneiro ao analisar se os alunos que têm um ou mais insucessos escolares (reprovações) ou não (sucessos escolares), e se as escolhas vocacionais-profissionais dos alunos por áreas científico-humanísticas do ensino secundário e/ou por áreas profissionais, poderão estar associados a estados afetivo-emocionais-comportamentais diferenciados, o que veio a confirmar-se.

Os resultados requerem o aprofundamento destes estudos, uma vez que as escolhas vocacionais-profissionais poderão estar à partida condicionadas por estados e/ou traços cognitivo-afetivo-emocionais-comportamentais, assim como, o desenvolvimento cognitivo-afetivo-emocional-comportamental poderá ter efeito um causal no sucesso e/ou insucesso escolar (aprovação versus reprovações).

Os resultados neste estudo vêm também trazer novamente à luz teórica a controvérsia já há muito existente quanto às diferenças nas competências cognitivo-emocionais relacionadas à dominância da mão (lateralidade).

No presente estudo, os jovens que escrevem com a mão direita reportaram índices mais elevados empatia-traço (competência emocional da IE-traço).

Será que a dominância da mão esquerda estará efetivamente relacionada com índices mais baixos de *empatia-traço* (emotividade)?

Será que a dominância da mão direita ou da mão esquerda determinará o desenvolvimento diferenciado de competências emocionais e sociais?

Ou será o desenvolvimento diferenciado de competências emocionais e sociais que determinará o uso da dominância da mão direita ou da mão esquerda?

Porque neste estudo, a amostra incidu sobretudo nos arredores da grande Lisboa, carece de novos estudos com amostras de alunos de outras cidades do país.

Todos estes fatores implicam limitações aos resultados, que carecem de replicação.

As baterias de avaliação psicológica utilizadas em crianças e jovens, carecem ainda da inclusão de medidas de *inteligência emocional* e de medidas *afetivas* de forma a identificarem-se situações de risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais (Petrides *et al.*, 2006) e dos fatores afetivo-emocionais em défice, centrando-se ainda as avaliações, sobretudo nos aspetos psicopatológicos.

Pelos resultados não só do presente estudo como dos estudos prévios, a avaliação das medidas afetivo-emocionais são extremamente importantes e urgentes, de forma a se desenharem programas psico-educativos de prevenção e de intervenção, que promovam o desenvolvimento de competências afetivo-emocionais-cognitivas, prevenindo-se desta forma a internalização sintomatologia emocional versus a externalização de condutas desadequadas/desadaptativas futuras, e em simultâneo, potencializando-se resultados académicos e competências emocionais-cognitivas para a vida.

Persiste ainda a necessidade urgente de se desenvolver uma medida de avaliação robusta da *IE-traço*, do ponto de vista conceptual e psicométrico, para jovens adolescentes, sendo esta uma tarefa extremamente importante para futuras investigações.

A presente investigação suscita novas-velhas interrogações.

A lateralidade afeta o desenvolvimento afetivo-emocional-comportamental?

O desenvolvimento afetivo-emocional-comportamental afeta a lateralidade?

As escolhas pelas vias académico-profissionais estarão condicionadas pelo desenvolvimento afetivo-emocional-comportamental?

Poderá almejar-se um instrumento que avalie com segurança o desenvolvimento afetivo-emocional-cognitivo, face à multiplicidade afetivo-emocional dos estados de humor?

É portanto necessário, um maior investimento em estudos que abranjam sobretudo, amostras em crianças e adolescentes.

“A verdadeira medida da reputação de uma nação reflete como trata as suas crianças: ao nível da saúde e da segurança, das suas necessidades materiais, da sua educação e da sua socialização, e do sentirem-se amadas e valorizadas, incluindo nas famílias e nas sociedades em que nasceram” (Unicef, 2007).

9.4. Conclusões finais

1. Os afetos positivos associam-se com a perceção do bem-estar emocional e com os comportamentos pro-sociais.

2. Os afetos negativos estão associados com a perceção negativa de bem-estar emocional e com a externalização de problemas de comportamento (mentiras, roubos e brigas) e de hiperatividade/desatenção (nervosismo, inquietação e distração).

3. Os afetos positivos e os afetos negativos estão associados diferencialmente com a perceção das relações sociais, com a expressão de emoções e com a empatia-traço (emotividade, IE-traço), e com a internalização de sintomas emocionais.

4. A emotividade (relações sociais, expressão de emoções e empatia-traço) associa-se de forma negativa com a perceção de sintomas emocionais.

5. A perceção de sintomas emocionais está associada aos problemas de comportamento e à hiperatividade/desatenção.

6. A emotividade está negativamente associada com os problemas de comportamento e a hiperatividade/desatenção.

7. Existe uma relação positiva de causa-efeito entre o afeto positivo e o comportamento pro-social e uma relação negativa de causa-efeito entre o afeto positivo e os sintomas emocionais e entre o afeto positivo e os problemas de comportamento.

8. Existe uma relação de causa-efeito entre o afeto negativo e os sintomas emocionais, entre o afeto negativo e a hiperatividade /desatenção e entre o afeto negativo e os problemas de comportamento.

9. As jovens do sexo feminino auto-percebem índices mais elevados de empatia-traço, de relações sociais e de expressão de emoções, (emotividade), índices mais elevados de comportamentos pro-sociais e índices mais elevados de afetos negativos e de sintomas emocionais.

Por seu turno, os jovens do sexo masculino auto-percebem índices mais elevados de controlo das emoções e de gestão do stress (autocontrolo) e índices mais elevados de mentiras, roubos e brigas (problemas de comportamento).

10. Alunos com sucesso escolar (sem reprovações) auto-percebem índices mais elevados de relações sociais (emotividade), otimismo-traço (bem-estar), e gestão de emoções (sociabilidade).

Por seu turno, alunos com um ou mais episódios de insucessos escolares (reprovações) auto-percebem índices mais elevados de afetos negativos e de sintomas emocionais.

11. Os alunos dos cursos de ciências percecionam índices mais elevados de emotividade comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional. Os alunos de cursos de formação profissional percecionam índices mais elevados de problemas de comportamento (mentiras, roubos e brigas) comparativamente aos alunos de todos os cursos de ciências.

Os alunos de curso de formação profissional percecionam índices mais elevados de problemas de comportamento (mentiras, roubos e brigas) comparativamente aos alunos de cursos de ciências e tecnologias.

Os alunos de ciências socioeconómicas percecionam índices mais elevados empatia-traço (emotividade) comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional.

Os alunos de línguas e humanidades percecionam índices mais elevados de empatia-traço e de expressão de emoções (emotividade) comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional. Por sua vez, os alunos de cursos de formação profissional auto-percebem índices mais elevados de problemas de comportamento (mentiras, roubos e brigas) e de hiperatividade /desatenção (nervosismo, inquietação e distração).

Os alunos de artes visuais percecionam índices mais elevados de afetos positivos e de empatia-traço (emotividade) comparativamente aos alunos de cursos de formação profissional. Por sua vez, os alunos de cursos de formação profissional percecionam índices mais elevados de problemas de comportamento (mentiras, roubos e brigas) comparativamente aos alunos de artes visuais.

12. Os alunos de ciências e tecnologias percecionam índices mais elevados de controlo das emoções e de gestão do stress (autocontrolo) e índices mais elevados de assertividade (sociabilidade), comparativamente aos alunos de ciências socioeconómicas.

Os alunos de ciências socioeconómicas percecionam índices mais elevados de empatia-traço (emotividade), índices mais elevados de afetos negativos e de sintomas emocionais, comparativamente aos alunos de ciências e tecnologias.

Os alunos de línguas e humanidades percecionam índices mais elevados de afetos negativos comparativamente aos alunos de ciências e tecnologias.

Os alunos de artes visuais percecionam índices mais elevados de empatia-traço (emotividade) comparativamente aos alunos de ciências e tecnologias.

Os alunos de línguas e humanidades percecionam índices mais elevados de controlo das emoções (autocontrolo) comparativamente aos alunos de ciências socioeconómicas.

Os alunos de artes visuais percecionam índices mais elevados de assertividade (sociabilidade) comparativamente aos alunos de ciências socioeconómicas.

Os alunos de artes visuais percecionam índices mais elevados de hiperatividade/desatenção comparativamente aos alunos de línguas e humanidades.

13. Os alunos destros evidenciam índices mais elevados empatia-traço (emotividade) comparativamente aos alunos canhotos.

14. A inteligência emocional, nomeadamente, a emotividade, a sociabilidade e o bem-estar, poderá mediar a afetividade, nomeadamente os afetos positivos e os afetos negativos, e as forças e dificuldades cognitivo-emocionais-comportamentais, nomeadamente, os comportamentos pro-sociais, os sintomas emocionais, os problemas de comportamento, e a hiperatividade/desatenção.

9.4. Conclusiones finales (bis)

1. Los afectos positivos se asocian con la percepción de bienestar emocional y los comportamientos pro-sociales.

2. Los afectos negativos se asocian con la percepción negativa de bienestar emocional y con la externalización de los problemas de conducta (mentiras, robos y peleas) y la hiperactividad/desatención (nerviosismo, inquietud y distracción).

3. Los afectos positivos y negativos están diferencialmente asociados a la percepción de las relaciones sociales, expresión de las emociones y empatía-rasgo (emotividad) y la internalización de los síntomas emocionales.

4. La emotividad se asocia negativamente con la percepción de los síntomas emocionales.

5. La percepción de los síntomas emocionales se asocia con los problemas de conducta y la hiperactividad/desatención.

6. La percepción de la emoción se asocia negativamente con los problemas de conducta y la hiperactividad/desatención.

7. Existe una relación positiva de causa-efecto entre los afectos positivos y las conductas pro-sociales y una relación negativa de causa-efecto entre los afectos positivos y los síntomas emocionales, y entre los afectos positivos y los problemas de conducta.

8. Existe una relación de causa-efecto entre los afectos negativos y los síntomas emocionales, entre los afectos negativos y la hiperactividad /desatención y entre los afectos negativos y los problemas de conducta.

9. Las jóvenes se perciben con niveles más elevados de empatía-rasgo, relaciones sociales, y expresión de las emociones (emotividad), niveles más altos de comportamientos pro-sociales y niveles más elevados de afectos negativos y síntomas emocionales.

A su vez, los jóvenes se atribuyen niveles más altos de control de las emociones y de gestión del estrés (autocontrol) y niveles más altos de mentiras, robos y peleas (problemas de conducta).

10. Los alumnos con éxito académico (sin suspensos) se muestran con niveles más altos de relaciones sociales (emotividad), optimismo-rasgo (bienestar) y gestión de las emociones (sociabilidad). A su vez, los estudiantes con uno o más suspensos escolares se perciben con niveles mayores de afectos negativos y síntomas emocionales.

11. Los estudiantes de cursos de ciencias se asignan niveles mayores de emotividad. A su vez los alumnos de cursos de formación profesional se perciben con niveles más elevados de problemas de comportamiento (mentiras, robos y peleas).

Los estudiantes de cursos profesionales se atribuyen niveles más altos de problemas de comportamiento (mentiras, robos y peleas) en comparación a los estudiantes de los cursos de ciencias y tecnologías.

Los estudiantes de los cursos de ciencias socio-económicas se evalúan con niveles más altos de empatía-rasgo (emotividad) en comparación con los estudiantes de los cursos de formación profesional.

Los estudiantes de los cursos de lenguas y humanidades se presentan con niveles más altos de empatía-rasgo y expresión de emociones (emotividad) en comparación con los estudiantes de cursos profesionales. A su vez, los estudiantes de los cursos profesionales se atribuyen niveles más elevados de problemas de comportamiento (mentiras, robos e peleas) y de hiperactividad/desatención (nerviosismo, inquietud y distracción).

Los estudiantes de artes visuales se evalúan con niveles más altos de afectos positivos y de empatía-rasgo (emotividad) en comparación con los estudiantes de cursos profesionales. Por su parte, los estudiantes de los cursos profesionales muestran niveles más elevados de problemas de comportamiento.

12. Los estudiantes de lo curso de ciencias y tecnologías se atribuyen índices más altos de control de las emociones y gestión del estrés (autocontrol) y de asertividad (sociabilidad) en comparación con los estudiantes de lo curso de ciencias socio-económicas.

Por otro lado, los estudiantes de ciencias socioeconómicas presentan mayores puntuaciones de empatía-rasgo (emotividad), de afectos negativos y de síntomas emocionales en comparación con los estudiantes de ciencias y tecnologías.

Los estudiantes de lo curso de lenguas y humanidades se atribuyen niveles más altos de afectos negativos en comparación con los estudiantes de ciencias y tecnologías.

Los estudiantes de lo curso de artes visuales presentan puntuaciones más altas de empatía-rasgo en comparación con los estudiantes de ciencia y tecnologías.

Los estudiantes de lo curso de lenguas y humanidades presentan puntuaciones más elevadas de control emocional (autocontrol) en comparación con los estudiantes en las ciencias socioeconómicas.

Los estudiantes de lo curso de artes visuales se atribuyen niveles más altos asertividad (sociabilidad) en comparación con los estudiantes de las ciencias socioeconómicas.

Los estudiantes de artes visuales presentan niveles más altos de hiperactividad/desatención (nerviosismo, inquietud y distracción) en comparación con los estudiantes de lenguas y humanidades.

13. Los estudiantes diestros muestran niveles más altos de empatía-rasgo (emotividad) en comparación con los estudiantes zurdos.

14. La inteligencia emocional, en particular, la emotividad, la sociabilidad y el bienestar, puede mediar la afectividad, incluyendo los afectos positivos y los afectos negativos y las fuerzas y dificultades cognitivo-emocional-comportamentales, en particular, los comportamientos pro-sociales, los síntomas emocionales, los problemas de conducta y la hiperactividad/desatención.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS





REFERENCIAS

- Abelson, R. P. (1985). A variance explanation paradox: When a little is a lot. *Psychological Bulletin*, 97 (1), 129-133.
- Achat, H., Kawachi, I., Spiro, A., DeMolles, D. A., & Sparrow, D. (2000). Optimism and depression as predictors of physical and mental health functioning: The Normative Aging Study. *Annals of Behavioral Medicine*, 22, 127–130.
- Achenbach, T. M. & Howell, C. T. (1993). Are America's Children's problems getting worse? A 13-year comparison. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32 (6), 1145-1154.
- Adams, J. W., & Snowling, M. J. (2001). Executive function and reading impairments in children reported by their teachers as "hiperactive". *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 293-306.
- Adler, N. & Matthews, K. (1994). Health Psychology: why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Agrawal, A., Garg, R., & Urajnik, D. (2010). Appraisal of School-Based Stressors by Fourth-Grade Children: A Mixed Method Approach. *Creative Education*, 1 (3), 196-201.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D, Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18, 143-148.

- Alford, B. A. & Beck, A. T. (1997). *The integrative power of cognitive therapy*. New York: Guilford Press.
- Amador, J. A. (1995). *Autoestima: Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo Ediciones.
- Anadón-Revuelta, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Reifop*, 9 (1).
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725–733.
- Antunes, C. (2006). *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint.
- Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7, 1-36.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1–32.
- Augusto-Landa, J. M., Berrios-Martos, M., López-Zafra, E., & Aguilar-Luzón, M. C. (2006). Relación entre burnout e inteligencia emocional y su impacto en la salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 479-493.

- Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403-414.
- Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence: Results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101, 563–578.
- Austin, E. J., Parker, J. D. A., Petrides, K. V., & Saklofske, D. H. (2008). Emotional intelligence. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and testing: Vol. 1. Personality theories and models* (pp.576–596). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.
- Avia, M. D. & Sánchez, B. M. L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A.
- Baptista, A. (2000). Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental, In I. Soares (Ed.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da Vida* (pp. 91-141). Lisboa: Quarteto.
- Barberá, E. (2005). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá e I. Martínez-Benlloch. *Psicología y género* (pp. 54-80). Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype action on construct accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 869–878.
- Barke, E. D., Vitaro, F., Lacourse, E., Fontaine, N. M. G., Carbonneau, R. & Tremblay, R. E. (2010). Testing the developmental distinctiveness of male proactive and reactive aggression with a nested longitudinal experimental intervention. *Aggressive Behavior, 36* (2), 127–140.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *The Leadership and Organizational Development Journal, 21*, 157-161.
- Barlow D. H. (1988). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, supl., 124-131.
- Barsade, S. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly, 47*, 644-675.

-
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101–124.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Baumerind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, 7 (pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumerind, D. (1975a). Early socialization and adolescent competence. In S. E. Dragastin & G. Elder, Jr. (Eds.), *Adolescence in the life cycle* (pp. 117-143). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Baumerind, D. (1975b). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.
- Baumerind, D. (1975c). Early socialization and the discipline controversy. *University programs modular studies*. (pp. 1-27). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

- Bechara, A., Tranel, D., & Damásio, A. (2000). Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence. 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. 192-214). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck (1967). *Depression: clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber Medical Division, Harper & Row. Republished as *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1986). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. Nova Iorque: International Universities Press.
- Beck, A., Hastings, R. P., & Daley, D. (2004). Pro-social behavior and behavior problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, Vol. 29, No. 4*, 339-349.
- Beck, J. G., Novy, D. M., Diefenbach, G. J., Stanley, M. A., Averill, P. M., & Swann, A. C. (2003). Differentiating anxiety and depression in older adults with generalized anxiety disorder. *Psychological Assessment 15*, 184-192.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: Western Regional Center for Drug Free Schools and Communities, Far West Laboratory.

- Bender, T. (1997). Assessment of subjective well-being during childhood at adolescence. In G. D. Phye, *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 199-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Benlloch, I. M., Campos, A. B., & Sánchez, L. G. (2008). Identidad de Género y Afectividad en la Adolescencia: Asimetrías Relacionales y Violencia Simbólica. *Anuario de Psicología da Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia*, 39 (1), 109-118.
- Benner, A. D., Grahan, S., & Mistry, R. S. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44 (3), 840-854.
- Benson, P. (1997). *All kids are our kids*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berkman, E. & Lieberman, M. (2010). Approaching the Bad and Avoiding the Good: Lateral Prefrontal Cortical Asymmetry Distinguishes between Action and Valence. *Journal Cognitive Neuroscience*, 22, 1970–1979. doi: 10.1162/jocn.2009.21317.

- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, 13–41.
- Bernstein, I. H. & Teng, G. (1989). Factoring items and factoring scales are different: Spurious evidence for multidimensionality due to item categorization. *Psychological Bulletin*, *105*, 167–177.
- Binet, A. (1903). *Etude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Librairie C. Reinwald.
- Blatchford, P. (1996). Pupil's views on school work from 7 to 16 years. *Research in Education*, *11*, 263-288.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 272–281.
- Bohlin, G., Bengtsgard, K., & Andersson, K. (2000). Social inhibition and overfriendliness as related to socioemotional functioning in 7- and 8-year-old children. *Journal Clinic Child Psychology*, *29*, 414–423.
- Bonet, J. V. (1994). *Sé amigo de tí mismo. Manual de autoestima*. Santander: Sal Terrae.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Kolstermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, *106*, 1017-1021.

-
- Boring, E. G. (1985). *Historia de la psicología Experimental*. México: Trillas.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyd, C. P., & Gullone, E. (1997). An investigation of negative affectivity in Australian adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 190-197.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1387-1402.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brannick, M. T., Wahi, M. M., Arce, M., & Johnson, H. A. (2009). Comparison of trait and ability measures of emotional intelligence in medical students. *Medical Education*, 43, 1062–1068.
- Broca, P. (1861). Nouvelle observation d'aphémie produite par une lésion de la moitié postérieure des deuxième et troisième circonvolution frontales gauches. *Bulletin de la Société Anatomique*, 36, 398–407.

- Broca, P. (1863). Localisations des fonctions cérébrales. Siègne de la faculté du langage articulé. *Bulletin de la Société d'Anthropologie*, 4, 200–208.
- Brookshire, G. & Casasanto, D. (2012). Motivation and Motor Control: Hemispheric Specialization for Approach Motivation Reverses with Handedness. *PLoS ONE* 7(4), e36036. doi:10.1371/journal.pone.0036036.
- Brody, L. R. & Hall, J.A. (2000). Gender, emotion and expression. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford Press.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234–238.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bryden, M. P., Free, T., Gagné, S. & Groff, P. (1991). Handedness effects in the detection of dichotically presented words and emotions. *Cortex*, 27, 229-235.
- Bryden, M. P., Hécaen, H. & DeAgostini, M. (1983). Patterns of cerebral organization. *Brain and Language*, 20, 249-262.

-
- Buhi, E. R., Goodson, P. & Neilands, T. B. (2007). Structural equation modeling: a primer for health behavior researchers. *American journal of health behavior*, 31 (1), 74-85.
- Bulcock, J. W., Whitt, M. E., & Beebe, M. J. (1991). Gender differences, student well-being and high school achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 37, 209-224.
- Burin, M. & Meler, I. (1998). *Varones, género y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL Basic Applications and Programming for Confirmatory Factor Analytic Models*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming* (2ªEd). New York: Routledge.

- Cabello-González, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Extremera, N. (2006). Diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 155-166.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rogers, W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year follow up. *Journal of Abnormal Psychology*, 22, 147-166.
- Cano-Vindel, A. & Fernández-Castro, J. (1999). Procesos cognitivos y emoción. Presentación del monográfico. *Ansiedad y estrés*, 5 (2-3), 128.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D., & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9-10), 711-729.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology. The Science of Happiness and Human Strengths*. Hove & New York: Brunner-Routledge.
- Carrasco, M. A. & Barrio, M. V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, 23-32.

- Caruso, D., Mayer, J., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. Riggio & S. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Carvalho, A., & Guimarães, M. (2002). Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: natureza e cultura em interação. Em A. Carvalho, F. Salles, & M. Guimarães *Desenvolvimento e Aprendizagem* (Orgs). (pp. 31-50). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Carver, C., Pozo, C., Harris, S., Noriega, V., Scheier, M., Robinson, D., Ketcham, A., Moffat, F., & Clark, K. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.

- Casasanto, D. (2009) Embodiment of Abstract Concepts: Good and bad in right- and left-handers. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138, 351–367.
- Casey, R. & Fuller, L. (1994). Maternal regulation of children's emotions. *Journal of behavior* 18 (1), 57-89.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Meditational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633–1639.
- Chang, E. (2002) Optimism-pessimism and stress appraisal: Testing a cognitive interactive model of psychological adjustment in adults. *Cognitive Therapy and Research*, 26(5), 675-690.
- Chang, E. C. & Farrehi, A. S. (2001). Optimism/pessimism and information processing styles: Can their influences be distinguished in predicting psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 31, 555–562.

-
- Chang, E. C., Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relations to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 23*, 433-440.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., & Yang, K. M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: a test of mediation model. *Personality and Individual Differences, 34*, 1195-1208.
- Cherniss, C. (2000, April 15). *Emotional intelligence: What it is and why does it matters*. Communication presented at Annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1996). The Childhood Anxiety Sensitivity Index: Considerations for children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 77-83.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1998). The structure of negative emotions in a clinical sample of children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 74-85.

- Chou, C. P. & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chung, H. L. & Steinberg, L. (2006). Relations between neighborhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, *42*, 319-331.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *31*, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *32*, 197-209.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, *7*, 309-319.
- Clemes, H. & Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.

-
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^aEd). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Colwell, M. J. & Lindsey, E. W. (2003). Teacher–child interactions and preschool children’s perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*, 249–258.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding, Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*, 87-127.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245-276.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 22, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connell, R. (1996). *Masculinities*. United Kingdom: Polity Press.
- Cook, J. M., Orvaschel, H., Simco, E., Hersen, M., & Joiner, T. (2004). A test of the tripartite model of depression and anxiety in older adult psychiatric patients. *Psychology and Aging, 19*, 444–451.

- Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M. & Settersen Jr., R. A. (2002). Some was in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development*, 73, 1283-1309.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman & Company: San Francisco.
- Coren, S. (1992). Handedness, Traffic Crashes, and Defensive Reflexes. *American Journal Public Health*, 82, 1176–1177. doi: 10.2105/AJPH.82.8.1176-b.
- Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron...ni como lo inventamos*. Buenos Aires: Paidós.
- Corkille, B. (1996): *El niño feliz*. España: Gedisa.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98-104.
- Covarrubias, T. A. (2002). La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. *Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología Educativa*. UNAM.

-
- Craig, L., Fisk, J. E., Montgomery, C., Murphy, P. N., & Wareing, M. (2010). Is emotional intelligence impaired in ecstasy-polydrug users? *Journal of Psychopharmacology*, *24*, 221–231.
- Cronbach, L. J. (1949). *Essentials of Psychological Testing*. Harper and Row: New York.
- Croskerry, P., & Norman, G. (2008). Overconfidence in clinical decision making. *American Journal of Medicine*, *121*, S24–S29.
- Cruz, M. (1996): *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Traducción de Marcel Blanc. Paris: Odile Jacob.
- Damáσιο, A. (2005a). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Círculo de Leitores e Europa-América.
- Damasio, A. (2005b). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damáσιο, B. F. (2012). *Avaliação Psicológica*, *11* (2), 213-228.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 13-24.
- Darwin, C. (1859). *The origin of species by means of natural selection*. New York: Collier.

- Davidson, R. J. & Fox, N. A. (1982). Asymmetrical Brain Activity Discriminates between Positive and Negative Affective Stimuli in Human Infants. *Science* 218, 1235–1237. doi:10.1126/science.7146906.
- Davidson, R. J. & Harrington, A. (2001). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. New York: Oxford University Press.
- Dawda, D. & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient-Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Day, L. B. & MacNeilage, P. F. (1996). Postural asymmetries and language lateralization in humans (*Homo sapiens*). *Journal of Comparative Psychology*, 110, 88-96.
- De Bruin, E. N. M., & Van Lange, P. A. M. (1999). Impression formation and cooperative behavior. *European Journal of Social Psychology*, 29, 305-328.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E. G Mendes, M. A. Almeida, & L. C. A. Williams (Eds.), *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp. 149-158). São Carlos, Brasil: EDUFSCar.

-
- De Raad, B. (2005). The trait-coverage of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 673–687.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial, 2*, 67-113.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 81–84.
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 130-141.
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 421–471). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information- processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (6), 1146–1158.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Dovidio, J. F. & Penner, L. A. (2001). Helping and altruism. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Orgs.), *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes* (pp. 162-195). Oxford: Blackwell.
- Druskat, V. & Wolff, S. (2001). Building emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79 (3), 81-90.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15 (4), 341-372.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment in J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 181-195). New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dziuban, C. D. & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81 (6), 358-361.
- Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N. & Erickson, M. F. (1990). Preschool behaviour problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 891-909.

-
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N., Cameron, E., & Tryon, F. (1984). Pro-social behavior in the preschool years: Methodological and conceptual issues. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *The development and maintenance of pro-social behavior: International perspectives on positive development* (pp. 101–115). New York: Plenum Press.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Pro-social development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. P. (1991). Empathy related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Vol. 2, Research* (pp. 63–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Goldberg, L. & Engel, I. (1992). Parental values, reinforcement, and young children’s pro-social behavior: A longitudinal study. *The Journal of Genetic Psychology, 153*, 19–36.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*, 169-200.

- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994a). Afterword: Can we control our emotions? In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 280-281). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994b). Afterword: How is evidence of universals in antecedents of emotion explained? In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 176-177). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994c). Afterword: What is the function of emotions? In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 137-139). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994d). Afterword: Are there basic emotions? In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 46-47). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, Origins, usage, and coding. *Semiotica*, *1*, 49-98.
- Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, *221*, 1208-1210.

-
- Elias, L. J., Bryden, M. P. & Bulman-Fleming, M. B. (1998). Footedness is a better predictor than is handedness of emotional lateralization. *Neuropsychologia*, 36 (1), 37-43.
- Elias, M. J., Tobias, S. E. & Friedlander, B. S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804–818.
- Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Ellis, A. (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera*. Barcelona: Piados.
- Endler, N. S. (1978). The interaction model of anxiety: some possible implications. In D. M. Landers & K. W. Christine (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport*, 332-351. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erickson, M., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (1985). The relationship of quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2 Serial No. 209).

- Eron, L. D. & Huesmann, L. R. (1984). The relation of pro-social behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior, 10*, 201-211.
- Estrevel, R. (2001): Escuela y Educación: Perspectiva Histórico-Cultural Dialógica. *Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología Educativa*. UNAM.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés, 11*, 1, 63-73.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N. & Fernández.-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (2). Consultado em 18 de Setembro de 2012 em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Ezpeleta, L. (2005). Prevención en psicopatología del desarrollo. En L. Ezpeleta (Ed.). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 3-19). Barcelona: Masson.

-
- Fabes, R. & Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
- Farnham, A. (1996). Are you smart enough to keep your job? *Fortune*, 133 (1), 34-36.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and life outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, L. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, L. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fernández Villanueva, C., Domínguez, R., Revilla, J. C. & Gimeno, L. (1998). *Jóvenes violentos: causas psicosociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López-Pina, J. A. & Prieto, M. A. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 167-179.
- Ferreira, V. S. (2004). Da reflexividade corporal entre os jovens portugueses: Uma realidade socialmente fragmentada. *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*, Braga, APS, 55-61.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2.Ed.). London: Sage.
- Figueredo, A. J. & Rushton, J. P. (2009). Evidence for shared genetic dominance between the general factor of personality, mental and physical health, and life history traits. *Twin Research and Human Genetics*, 12, 555–563.
- Finch, J. F. & West, S. G. (1997). The investigation of personality structure: Statistical models. *Journal of Research in Personality*, 31 (4), 439-485.
- Finch, J. F., West, S. G. & MacKinnon, D. P. (1997). Effects of Sample Size and Nonnormality on the Estimation of Mediated Effects in Latent Variable Models. *Structural Equation Modeling*, 4 (2), 87-107.

- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and Categorical Data in Structural Equation Modelling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich, Conn.: IAP
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E. & Cummings, L. (1984). Follow up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55, 137–150.
- Fleitlich, B., Cortázar, P.G. & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Infanto–Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, 8, 44–50.
- Follesdal, H. & Hagtvet, K. A. (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence*, 37, 94–105.
- Frederickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Freres, D. R. & Gillham, J. E. (2006). The promotion of optimism and health. In M. E. Vollrath (Ed.), *Handbook of Personality and Health* (pp. 314-335). West Sussex, UK: Wiley & Sons.

- Freudenthaler, H. H. & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminate validities of intra-and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569–579.
- Freudenthaler, H. H. & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42, 1561–1572.
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., & Scherl, W. G. (2008). Testing the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45, 673–678.
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C. & Haller, U. (2008). Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences*, 29, 105–115.
- Furman, W., Brown, B. B. & Feiring, C. (1999). *Contemporary perspectives on adolescent romantic relationships* (Eds.). Cambridge: University Press.
- Galinha, I. C. & Ribeiro, J. L. P. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS): II-Estudo Psicométrico. *Análise Psicológica*, 2, 219-227.

-
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. (2.Ed). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, K. & Qualter, P. (2009). Emotional intelligence and Borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 47, 94–98.
- Gardner, J. K. & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62, 5-13.
- Gardner, P. L. (1985). Students' interest in science and technology: An international overview. En M. Lehrke, L. Hoffmann & P. L. Gardner (Eds.). *Interests in science and technology education* (pp. 15-34). Kiel, Germany: Institute for Science Education.

- George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gibbs, N. (1995, October 2). The EQ factor. *Time*, 60–68.
- Gignac, G. E., Palmer, B. R., Manocha, R. & Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the schutte self-report emotional intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 39, 1029–1042.
- Giles, D. C. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Routledge.
- Gillham, J. E. & Seligman, M. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behavior Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Gillham, J., Shatté, A. & Reivich, K. (2001). “Optimism, pessimism and exploratory style”. In CHANG, E. C. (ed.), *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington: American Psychological Association.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.

-
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gjerde P. & Block, J. (1991). Preadolescent antecedents of depressive symptomatology at age 18: a prospective study. *Journal Youth Adolescence*, 20, 217–232.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76 (6), 93-102.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78 (2), 78-90.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds.). *the emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. (13.^a Ed.). Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2001). Primal Leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard Business Review*, 79 (6), 42-51.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Scholl Press.
- Gómez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista latino americana de Psicología*, 39, 435-447.
- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-136.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (1999). The Extended Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a Guide to Child Psychiatric Caseness and Consequent Burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-799.

-
- Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Goodman, R. (2005). *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)*. Disponível em <http://www.sdqinfo.com>
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Goodman, R., Renfrew, D. & Mullick, M. (2000). Predicting type of psychiatric from Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) scores in child mental health clinics in London and Dhaka. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 129-134.
- Goodman, R. & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behaviour Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 17-24.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, S. (1996). What's "emotional" about social motivation? A comment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 346-360). New York: Cambridge University Press.

- Graham, S., Taylor, A. & Hudley, C. (1998). Exploring achievement values among ethnic minority early adolescents. *Journal of Educational Psychology, 90*, 606–620.
- Grandey, A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize human labor. *Journal of Occupational Health Psychology 5* (1), 95-110.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist, 93*, 330–339.
- Grossman, M. & Wood, W. (1993). Sex difference in intensity of emotional experience: asocial interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1010-1022.
- Grubb, W. L. & McDaniel, M. A. (2008). The fakability of Bar-On's Emotional Quotient Inventory Short Form: Catch me if you can. *Human Performance, 20*, 43–59.
- Grunspun, H. (1999). *Crianças e Adolescentes com Transtornos Psicológicos e do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology, 27*, 338–342.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. & Núñez, I. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. In J. Romay & R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp.359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.

-
- Guilford, J. P. (1936). *Psychometric Methods*. London: The McGraw-Hill.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. In A. S. SantAnna & A. C. Neto (Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada dos dados* (6^a Ed). Porto Alegre: Bookman.
- Harris, P. (2000). Understanding emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 281-292). New York: The Guildford Press.
- Harmon-Jones, E., Gable, P. & Peterson, C. (2010). The role of asymmetric frontal cortical activity in emotion-related phenomena: A review and update. *Biological Psychology*, 84, 451–462.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B. & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavioral problems. *Development Psychology*, 36, 531–546.

- Hastings, R. P. & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, *107*, 116-127.
- Hawton, K. & Zahl, D. L. (2003). Suicide following deliberate self-harm: Long-term follow-up of patients who presented to a general hospital. *British Journal of Psychiatry*, *182*, 537-542.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 29-71.
- Hay, D. F. & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, *74*, 1314-1327.
- Heaven, P. C. L., Ciarrochi, J. & Vialle, W. (2007). Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *42*, 535-546.
- Hellige, J. B., Bloch, M. I., Cowin, E. L., Eng, T. L., Eviatar, Z. & Sergent, V. (1994). Individual variation in hemispheric asymmetry: multitask study of effects related to handedness and sex. *Journal of Experimental Psychology: General*, *123* (3), 235-256.
- Hepper, F. & Garralda, M. E. (2001). Psychiatric adjustment to leaving school in adolescents with intellectual disability: A pilot study. *Journal of Intellectual Disability Research*, *45*, 521-525.

-
- Hernangómez, L., Vázquez, C. & Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of pro-social motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of pro-social behavior* (pp. 218–231). New York: Academic Press.
- Hofstee, W. K. B. (2001). Personality and intelligence: Do they mix? In J. M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 43 – 60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holden, G. & West, M. (1989). Proximate regulation by mothers: a demonstration of how differing styles affect young children's behavior. *Child Development*, 60, 64-69.
- Hopkins, J. R. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Pirámide: Madrid.
- Hough, L. M. & Paullin, C. (1994). Construct-oriented scale construction: The rational approach. In G. S. Stokes, M. D. Mumford, & W. A. Owens (Eds.), *The biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction* (pp. 109–145). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S. (2001). Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. Consultado em 17 de Setembro de 2012 em: <http://www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc>
- Huesmann, L. R. & Eron, L. D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10, 243-251.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Hughes, C., White, A., Sharp, J. & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry and unsympathetic: 'Hard to manage' preschoolers' peer problems, and possible cognitive influences. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 41, 169-179.
- Hull, J. G. & Mendolia, M. (1991). Modeling the relations of attributional style, expectancies, and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 85-97.

-
- Humphreys, T. (1999). *Autoestima para niños y padres*. España: Neo Person.
- Hurry, J. (2000). Deliberate self-harm in children and adults. *International Review of Psychiatry*, 12, 31–36.
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- Huy, Q. (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management Review*, 24 (2), 325-345.
- Irving, L. M., Snyder, C. R. & Crowson, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of Personality*, 66, 195–214.
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253–322). New York: Guilford Press.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.

- Janicak, P. G., Nahas, Z., Lisanby, S. H., Solvason, H. B., Sampson, S. M., McDonald, W. M., Marangell, L. B., Rosenquist, P., McCall, W. V., Kimball, J., O'Reardon, J. P., Loo, C., Husain, M. H., Krystal, A., Gilmer, W., Dowd, S. M., Demitrack, M. A. & Schatzberg, A. F. (2010). Durability of clinical benefit with transcranial magnetic stimulation (TMS) in the treatment of pharmacoresistant major depression: assessment of relapse during a 6-month, multisite, open-label study. *Brain Stimulation*, 3, 187-199.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Johnson, A. M., Vernon, P. A. & Feiler, A. R. (2008). Behavioral genetic studies of personality: An introduction and review of the results of 50 + years of research. In G. Boyle, G. Matthews, & D. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality and testing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, S. J., Batey, M. & Holdsworth, L. (2009). Personality and health: The mediating role of trait emotional intelligence and work locus of control. *Personality and Individual Differences*, 47, 470–475.
- Johnson-Laird P. & Oatley, K. (2000). Cognitive and social construction emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 458-474). New York: Guilford Press.

-
- Joiner, T. E., Jr., Catanzaro, S. J., Laurent, J. (1996). The tripartite structure of positive and negative affect, depression, and anxiety in child and adolescent psychiatric inpatients. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 401-409.
- Joiner, T. E., Jr., Catanzaro, S. J., Laurent, J., Sandín, B. & Blalock, J. A. (1996). Modelo tripartito sobre el Afecto Positivo y Negativo, la Depresión y la Ansiedad: Evidencia basada en la Estructura de los Síntomas y en Diferencias Sexuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 1*, 27-34.
- Jonson-Reid, M. (1998). Youth violence and exposure to violence in childhood: An ecological review. *Aggression and Violent Behavior, 3*, 159–179.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1989). *Lisrel 7: a guide to the program and applications*. Chicago: SPSS.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modeling with the Simplis command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Joseph, R. (1993). *The Naked Neuron: Evolution and the Languages of the Brain and Body*. New York: Plenum Publishing.
- Juvonen, J. J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655–674). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Juvonen, J. J. & Cadigan, R. J. (2002). Social determinants of public behavior of middle school youth: Perceived peer norms and need to be accepted. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 2: Academic motivation of adolescents* (pp. 277–297). Greenwich, CT: Information Age.
- Juvonen, J. J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics, 112*, 1231–1237.
- Juvonen, J. J. & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge studies in social and emotional development. New York: Cambridge University Press.
- Kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 792–816.
- Kauffman, L. (2000). *Malas y perversos. Fantasías en la cultura y el arte contemporáneos*. Madrid: Cátedra.
- Kaufman, G. & Raphael, L. (1995). *La autoestima en los niños*. Madrid: Iberonet.
- Keele, S. M. & Bell, R. C. (2008). The factorial validity of emotional intelligence: An unresolved issue. *Personality and Individual Differences, 44*, 487–500.

-
- Keele, S. M. & Bell, R. C. (2009). Consensus scoring, correct responses and reliability of the MSCEIT v.2. *Personality and Individual Differences, 47*, 740–747.
- Kelley, H. H. & Stahelski, A. J. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 66–91.
- Kelley, H. H. & Thibaut, J. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Kemper, T. (2000). Social models in the explanation of emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 45-58). New York: Guilford Press.
- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Editorial Ariel: Barcelona.
- King, N. J., Ollendick, T. H. & Gullone, E. (1991). Test anxiety in children and adolescents. *Australian Psychologist, 26* (1), 25-32.
- Kline, R. B. (2004). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd Ed.). London: Routledge.

- Kontos, S. & Keyes, L. (1999). An eco behavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 35–50.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational psychological approach. En J. Heckhausen (Ed.). *Motivational psychology of human development: Developing.*
- Kuhlman, D. M. & Wimberley, D. C. (1976). Expectation of choice behavior held by cooperators, competitors, and individualists across four classes of experimental games. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 69–81.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081–1100.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents and preschooler's initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology, 28*, 1179-1187.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.

-
- Laidra, K., Pullmann, H. & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441–451.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Law, K. S., Wong, C. S. & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology, 89*, pp. 483-496.
- Le Breton, D. (1999). *L' adieu au corps*. Paris: Métailié.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lee, G. R. & Ishii-Kuntz, M. (1987). Social interaction, loneliness, and emotional well-being among the elderly. *Research on Aging, 9*, 459–482.
- Leible, T. L. & Snell, W. E. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 37*, 393–404.
- Leung, J. & Zhang, L. (2000). Modeling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 99-104.

- Levenson, R. W. (2003). Autonomic specificity and emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 212-224). New York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W., Carstensen, L. L., Friesen, W. V. & Ekman, P. (1991). Emotion, physiology, and expression in old age. *Psychology and Aging, 6*, 28-35.
- Levenson, R. W., Ekman, P. & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology, 27*, 363-384.
- Levenson, R. W., Ekman, P., Heider, K. & Friesen, W. V. (1992). Emotion and autonomic nervous system activity in the Minangkabau of West Sumatra. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 972-988.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*, 309-337.
- Librán, E. C. & Piera, J. F. P. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema, 20* (3), 408-412.

-
- Liebrand, W. B. G., Jansen, R. W. T. L., Rijken, V. M., & Suhre, C. J. M. (1986). Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 203–215.
- Liepmann, H. (1900). Das Krankheitsbild der Apraxie ('motorischen Asymbolie') auf Grund eines Falles von einseitiger Apraxie. (The syndrome of apraxia (motor asymbolia) based on a case of unilateral apraxia). Translated by Bohne, WHO, Liepmann, K., Rottenberg, D. A., from *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, 8*, 15–44. In: Rottenberg, D. A., Hochberg, F. H. (1977) *Neurological classics in modern translation*. New York: Hafner Press.
- Lindahl, K. M. & Markman, H. J. (1990). Communication and negative affect regulation in the family. In E. A. Blechman (Ed.), *Emotions and families: For better or for worse* (pp. 99-116). Hillsdale, New Jersey: LEA, Publishers.
- Lindberg, L. & Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress, *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 20*, 274–281.
- Livingstone, H., Nadjiwon-Foster, M. & Smithers, S. (2002). *Emotional intelligence & military leadership*. Retirado en 22/12/2012 de: http://www.raf.mod.uk/pmdair/rafcms/mediafiles/225C29C0_5056_A318_A8A6D465091F140C.pdf

- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425–431.
- Loeber, R. & Farrington, D. P. (1998). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loeber, R., Keenan, K. & Zhang, Q. (1997). Boys' experimentation and persistence in developmental pathways toward serious delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 321–357.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242–259.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. & Kiers, H. A. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46 (2), 340-364.
- Lourenço, M. (2009). *Hiperatividade e Défice de Atenção em contexto escolar: Estudo comparativo das percepções e atitudes do professor de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa: Departamento da Faculdade de Motricidade Humana.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.

-
- Lyons, J. S., Uziel-Miller, N. D., Reyes, F. & Sokol, P. T. (2001). Strengths of children and adolescents in residential settings: prevalence and associations with psychopathology and discharge placement. *Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry*, 39,176–181.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239–249.
- Lyubomirsky, S., Kasri, F., Zehm, K. & Dickerhoof, R. (2005). *The cognitive and hedonic costs of excessive self-reflection*. Manuscript submitted for publication.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-149.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

- Machargo, J. (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima-1*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima-PADA2-*. Madrid: Escuela Española.
- MacLean, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution*. New York: Plenum.
- Maddi, S. R. & Kobasa, S. C. (1991). The development of hardiness. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 245–257). New York: Columbia University Press.
- Malterer, M. B., Glass, S. J. & Newman, J. P. (2008). Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44, 735–745.
- Man, P. (1991). The influence of peers and parents on youth Life Satisfaction in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 24, 347-365.
- Marcelli, D. (1998). *Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística-Com Utilização do SPSS* (2.Ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

-
- Marosi, H. (2000). Trastornos de aprendizaje: un nuevo enfoque. *Cátedra Extraordinaria Alexander I. Oparin*. División de Investigación y Posgrado, ENEP UNAM, 24 de agosto al 7 de diciembre.
- Marriage, K. & Cummins, R. A. (2004). Subjective Quality of Life and Self-Steem in children: the role of Primary and secondary control in coping with everyday stress. *Social Indicators Research*, 66, 107-122.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS-Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.
- Maruta, T., Colligan, R. C., Malinchoc, M. & Offord, K. P. (2000). Optimists vs. pessimists: Survival rate among medical patients over a 30-year period. *Mayo Clinic Proceedings*, 75, 140–143.

- Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A. & Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European Countries. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*, 40–46. DOI 10.1007/s00787-004-2007-1.
- Massola, G. M. & Silvaes, E. F. M. (1997). Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13* (3), 303-309.
- Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development Psychopathology, 12*, 529–550.
- Matarazzo, J. D. (1982). Behavioral health challenge to academic, scientific and professional psychology. *American Psychologist, 37*(1), 1-14.
- Matarazzo, J. D., Weiss, S. M., Herd, J. A., Miller, N. E. & Weiss, S. M. (1984). *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention*. New York: John Wiley & Sons.

-
- Mathai, J., Anderson, P. & Bourne, A. (2002). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) as a screening measure prior to admission to a child and adolescent Mental Health Service (CMHS). *Australian e-journal for the advancement of Mental Health*, 1 (3), 45-58.
- Matthews, G., Emo, A. K., Roberts, R. D. & Zeidner, M. (2006). What is this thing called emotional intelligence? In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 3–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2007). Emotional intelligence: Consensus, controversies, and questions. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 3 – 46). Oxford: Oxford University Press.
- Mattos, P. (2010). *No mundo da lua*. (9ª Ed.). São Paulo: Editora Casa Leitura Médica.
- Mavroveli, S., Petrides. K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*, 516–526.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. 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. 320-342). São Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54*, 772–781.
- Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22*, 89-113.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 197-208.

-
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, P., & D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-492). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales In R. Bar-On, & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320–342). San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 249-255).
- McClintock, C. G. & Liebrand, W. B. G. (1988). Role of interdependence structure, individual value orientation, and another’s strategy in social decision making: A transformational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 396–409.

- McCord, J. (1996). Considerations regarding biosocial foundations of personality and aggression. In C. F. Farris & T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 253–265). New York: New York Academy of Sciences.
- McDonald, R. P. (1978). A Simple Comprehensive Model for the Analysis of Covariance Structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 31, 59 -72.
- McDonald, R. P. (1980). A Simple Comprehensive Model for the Analysis of Covariance Structures: Some Remarks on Applications. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 33, 161 - 183.
- McDonald, R. P. (1984). Confirmatory Models for Nonlinear Structural Analysis. In *Data Analysis and Informatics*, III, eds. E. Diday et al., North Holland: Elsevier Publishers.
- Mcevoy, A. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 35-47.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982). The Relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In Luis M. Laosa & Irving E. Sigel, *Families as Learning Environments for Children* (pp. 261-299). New York: Plenum Press.

-
- Megerian, L. & Sosik, J. (1996). An affair of the heart: Emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3 (3), 31-48.
- Mikolajczak, M., Bodarwe, K., Laloyaux, O., Hansenne, M. & Nelis, D. (2010). Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults. *Personality and Individual Differences*, 48, 177–181.
- Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 1445–1453.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides & Furnham, 2003). *Journal of Personality Assessment*, 88, 338–353.
- Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
- Mikolajczak, M., Menil, C. & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labor processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107–1117.

- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M. & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences, 44*, 1356–1368.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V. & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology, 48*, 181–193.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillee, C. & de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology, 32*, 1000–1012.
- Miller, J. D., Lynam, D. & Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the lens of the five factor model of personality. *Aggressive Behavior, 29*, 497-514.
- Miller, A. L. & Olson, S. L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 339–352.
- Mongrain, M. & Zuroff, D. C. (1995). Motivational and affective correlates of dependency and self-criticism. *Personality and Individual Differences, 18*, 347–354.

-
- Mook, D. G. (1983). In defense of external invalidity. *American Psychologist*, 38, 379-388.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morettin, P. A. & Bussab, W. O. (2010). *Estatística Básica*. São Paulo: Saraiva
- Mowrer, O. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Mueller, D. J. (1986). *Measuring social attitudes: A handbook for researchers and practitioners*. New York, NY: Teachers College Press.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review, *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newman, B. & Newman, P. (2005). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. New York: Wadsworth.
- Nickerson, A. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement*, 66, 35-60.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., & Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Pediatric Child Health*, 29, 25-30.
- Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B. & Williams, J. M. G. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 476–492.
- O'Connor, R. M. & Little, I. S. (2003). Revising the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- O'Grady, K. E. (1982). Measures of explained variance: Cautions and limitations. *Psychological Bulletin*, 92 (3), 766-777.
- Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V. & Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling*, 7 (4), 557-595.

-
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852–857.
- Ortet, G., Ibañez, M. I, Ruipérez, M. A., Villa, H., Moya, J. & Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R (JS NEO). *Psicothema*, 19, 263-268.
- Ortiz, M. J. (2001). El desarrollo emocional. En López, F., Extrebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-124). Madrid, Pirámide.
- Ortony, A., Revelle, W. & Zinbarg, R. (2007). Why emotional intelligence needs a fluid component. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence. Knowns and unknowns* (pp. 288–304). Oxford: Oxford University Press.
- O’Sullivan, M. (2007). Trolling for trout, trawling for tuna: The methodological morass in measuring emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 258–287). Oxford: Oxford University Press.
- O’Sullivan, M. & Ekman, P. (2004). Facial expression recognition and emotional intelligence. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 91–111). Hauppauge, NY: Nova Science Publishing.

- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G. & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191–1210.
- Palmer, P. & Alberti, M. (1992). *Autoestima: Un manual para adolescentes*. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- Park, N. (2004a). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, N. (2004b). Character strenghts and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N. (2005). Life Satisfaction among Korean children and youth. *School Psychology International*, 26, 209-223.
- Park, N. & Peterson, C. (2006a). Character strengths and happiness among young children: *Content analysis of parental descriptions*. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.

-
- Park, N. & Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being: A closer look at hope and modesty. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Eastabrook, J. M., Schell, S. L. & Wood, L. M. (2008). Problem gambling in adolescence: Relationships with Internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45, 174-180.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43 (Esp.), 992-999.
- Patterson, G. R., Kupersmidt, J. B. & Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competencies. *Child Development*, 61, 485-494.
- Patterson, G. R., Littman, R. A. & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32 (5, Serial No. 113).
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203. (University Microfilms No. AAD9-5947), 47 (1-A), 203A.
- Pellegrini, A. D. & Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London: Arnold.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). The Stage of Research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº15, 6, 400-420. Consultado em 18 de Setembro de 2012 em:
http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_244.pdf

-
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). *Loneliness*. New York: Wiley.
- Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perren, S. & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 47, 45–57.
- Perret-Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Pervin, L. A. (1968). Performance and satisfaction as a function of the individual–environment fit. *Psychological Bulletin*, 69, 56–68.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004a). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 143-159). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004b). Open Mindedness. Judgment, Critical Thinking. En C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 143-159). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K. H., Martin, L. R. & Friedman, H. S. (1998). Catastrophizing and untimely death. *Psychological Science*, 9, 127–130.
- Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, University College London, England.
- Petrides, K. V. (2009a). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Advances in the measurement of emotional intelligence*. New York: Springer.
- Petrides, K. V. (2009b). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)* (1st edition, 4st printing). London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence (pp. 656-677). In T. Chamorro-Prezumic, A. Furnham, & S. Von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.

-
- Petrides, K. V., Frederikson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.

- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55.
- Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537-547.
- Phillips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. New York: Human Science Press.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1972). *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pilati, R. & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em Psicologia: Conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Prática, 23* (2), 205-216.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31*, 60-76.

-
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life. Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington DC: American Psychological Association.
- Polaino-Lorente, A. (2004). *Familia y autoestima*. Editorial Ariel: Barcelona:
- Polaino-Lorente A. (2006). La educación de los sentimientos y la sexualidad. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 429-452.
- Polivy, J. (1981). On the induction of emotion in laboratory: Discreet moods or multiple effect states? *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 803-817.
- Portuondo, J. (1970). *Escala de Wechsler Bellevue*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pujol, J., Deus, J., Losilla, J. M. & Capdevila, A. (1999). Cerebral lateralization of language in normal left-handed people studied by functional MRI. *Neurology*, 52(5), 1038-1043.
- Queiroz, N. C. & Neri, A. L. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 292-299.
- Ramalho, J. (2009). *Psicologia e Psicopatologia da Atenção*. Braga: Edições APPACDM.

- Rasmussen, T. & Milner, B. (1977). The role of early left brain injury in determining lateralization of cerebral speech functions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 299, 355-369.
- Reddy, R., Rhodes, J. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. & Gibbon, T. (2001). The relations of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- Reivich, K. J., Gillham, J. E., Chaplin, T. M. & Seligman, M. E. P. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Richard, S., Lazarus, F., & Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martinez Roca.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.

-
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin, 128*, 934–960.
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental, 26*, 69-75.
- Rooy, D. L. V., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional Intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 71-95.
- Rose, S. L., Rose, S. A., & Feldman, J. F. (1989). Stability of behavior problems in very young children. *Development and Psychopathology, 1*, 5–20.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin (134), 2*, 223–246.
- Rossen, E., Kranzler, J. H., & Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences, 44*, 1258-1269.

- Rushton, J. P. & Irwing, P. (2009). A general factor of personality in 16 sets of the Big Five, the Guilford–Zimmerman Temperament Survey, the California Psychological Inventory, and the Temperament and Character Inventory. *Personality and Individual Differences*, *47*, 558–564.
- Rushton, J. P., Murray, H. G. & Paunonen, S. V. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, *5*, 93–116.
- Russell, G. & Russell, A. (1987). Mother–child and father–child relationships in middle childhood. *Child Development*, *58*, 1573–1585.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 306-322). New York: Guilford Press.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J. & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, *34*, 707-721.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A. & Andrews, J. J. W. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, *12*, 937–948.
- Salguero, J., Iruarrizaga, I. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional: Desarrollo y evolución del concepto. *Boletín de la SEAS*, *21*, 13-27.

-
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure & Health* (pp.125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Woolery, A. & Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Salvador, C. M. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington DC: US Department of Education.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383-397.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 259-271.
- Sandin, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANAS-N). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (2), 173-182.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Sansone, C. & Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion*, 16, 249-270.
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A. & Segalowitz, S. (2006). Frontal electroencephalogram activation asymmetry, emotional intelligence, and externalizing behaviors in 10-year-old children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36, 311–328.
- Sastre, G. & Moreno, M. M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.

-
- Sattler, D. N. & Kerr, N. L. (1991). Might versus morality explored: Motivational and cognitive bases for social motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 756–765.
- Saud, L. F. & Tonelotto, J. M. F. (2005). Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 47-57.
- Scarr, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. In R. L. Linn (Ed.), *Intelligence: Measurement, theory and public policy*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Scheier, M. & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*, 55, 169-210.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 141*, 523–536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*, 167-177.
- Schmidt, L. (1999). Frontal brain electrical activity in shyness and sociability. *Psychological Science, 10*, 316–320.
- Searleman, A. (1980). Subject variables and cerebral organization for language. *Cortex, 16*, 239-254.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: A. A. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2000a). Optimism, pessimism, and mortality. *Mayo Clinic Proceedings, 75*, 133-134.
- Seligman, M. E. P. (2000b). The positive perspective. *The Gallup Review, 3* (1), 2-7.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic Happiness*. London: Nicolas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

-
- Seligman, M. E. P. & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 832–838.
- Seligman, M. E. P., Schulman, P. S., DeRubeis, R. J. & Hollon, S. D. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention & Treatment*, *2*, Article 8. (online journal; url = <http://journals.apa.org/prevention/volume2/pre0020008a.html>).
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*, 410-421.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V. & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, *42*, 1347–1358.
- Shafir, E. & LeBoeuf, R. A. (2002). Rationality. *Annual Review of Psychology*, *53*, 491–517.
- Shapiro, L. (1997): *La Inteligencia Emocional en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Shiner, R. L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 310–325.

- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74 (1), 107-120.
- Simões (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 387-404.
- Simon, R. W. & Nath, L. E. (2004). Gender and Emotion in the United States: Do Men and Women Differ in Self-Reports of Feelings and Expressive Behavior? *The American Journal of Sociology*, 109, 1137-1177.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12, 93-100.
- Singh, M. & Woods, S. A. (2008). Predicting general well being from emotional intelligence and three broad personality traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 635-646.
- Smeesters, D., Warlop, L. & Van Avermaet, E. (2002). *Exploring the role of consistency of social value orientation: Temporal stability, reciprocal cooperation, and forgiveness*. Unpublished manuscript, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.
- Smith, L., Ciarrochi, J. & Heaven, P. C. L. (2008). The stability and change of trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 45, 738-743.

-
- Smith, L., Heaven, P. C. L. & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *44*, 1314–1325.
- Snarey, J. R. & Vaillant, G. E. (1985). How lower- and working class youth become middle class adults: the association between ego defense mechanisms and upward social mobility. *Child development*, *56* (4), 899-910.
- Snifeos, P. (1991). Affect, Emotional Conflict, and Deficit: An Overview. *Psychotherapy-and-Psychomatics*, *56*, 116-122.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*, 11–28.
- Snyder, J. J. & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, *26*, 371–391.
- Sotres, J. F. C., Velásquez, C. B., & Cruz, M. L. V. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, *25*(5), 50-60.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence: objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, *15*, 201–292.

- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem em desenvolvimento* (3^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steffensmeier, D. & Allan, E. (1996). Gender and crime. *Annual Review of Sociology*, 22, 459-487.
- Steiger, J. H., Shapiro, A. & Browne, M. W. (1985). On the multivariate asymptotic distribution of sequential chi-square statistics. *Psychometrika*, 50, 253-263.
- Steiner, C. (1997). *Achieving emotional literacy*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Testing Intelligence*. Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R. J. (1985a). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985b). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (1988a, Spring). Beyond IQ testing. *National Forum* (pp. 8-11).

-
- Sternberg, R. J. (1988b). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1997a). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1997b). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., Wagner, R. K. & Grigorenko, E. L. (2000): *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sterns, P. (2000). History of emotions: Issues of change and impact. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 16-29). New York: Guilford Press.
- Stevenson, J. (1997). The genetic basis of personality. In C. Cooper & V. Varma (Eds.), *Processes in individual differences* (pp. 39-58). London: Routledge.

- Suldo S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Surrallés, A. (2005). Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas. *Revista de Antropología Iberoamericana* (Ed. Electrónica). Madrid: Antropólogos Iberoamericanos.
- Swenson, W. M., Pearson, J. S., & Osborne, D. (1973). *An MMPI source book: Basic item, scale, and pattern data on 50.000 medical patients*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, G. J. (1986). *Alexithymia: History of the Concept*. Communication presented in American Psychiatric Association in Washington, DC.
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-142.
- Taylor, G. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 67-81). Lillington, NC: Psychological Press.

-
- Taylor, G. J. & Bagby, R. M. (2000). An overview of the alexithymia construct. 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. 40-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, G., Bagby, R. & Luminet, O. (2000). Assessment of alexithymia: Self-report and observer-rated measures. 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. 301-319). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. (1991). The alexithymia construct. A potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics*, 32(2), 153-164.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. (1997). *Disorders of affect regulation. Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.

- Terán, M. A. C., Herrera, J. T. G. & Rivera, L. B. E. (2005). Los Estilos de Interacción Paterna-Materna y el Desarrollo de la Autorregulación Afectiva en el Niño: Una Perspectiva Histórico Cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 22 (1). Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thabet, A. A., Stretch, D. & Vostanis, P. (2000). Child mental health problems in Arab children: Application of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *International Journal of Social Psychiatry*, 46, 266-280.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

-
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). The past explains the presents: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethological Sociobiology*, *11*, 375-424.
- Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, *21*, 77–86.
- Tur, A. M., Mestre, M. V., & Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, *10*, 75-88.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, *65*, 213–245.
- Uva, C. S. M., de Timary, P., Cortesi, M., Mikolajczak, M., du Roy de Blicquy, P., & Luminet, O. (2010). Moderating effect of emotional intelligence on the role of negative affect in the motivation to drink in alcohol-dependent subjects undergoing protracted withdrawal. *Personality and Individual Differences*, *48*, 16–21.

- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Valiente, R. M., Sandín, B. & Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: su relación con la sensibilidad a la ansiedad y a otras emociones negativas. *Psiquis*, 23, 217-225.
- Van der Zee, K. & Wabeke, R. (2004). Is trait-emotional intelligence simply or more than just a trait? *European Journal of Personality*, 18, 243-263.
- Van Lange, P. A. M. (2000). Beyond self-interest: A set of propositions relevant to interpersonal orientations. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 11 (pp. 297-330). London: Wiley.
- Van Lange, P. A. M., Agnew, C. R., Harinck, F. & Steemers, G. (1997). From game theory to real life: How social value orientation affects willingness to sacrifice in ongoing close relationships? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1330-1344.
- Van Lange, P. A. M. & Kuhlman, D. M. (1994). Social value orientations and impressions of a partner's honesty and intelligence: A test of the might versus morality effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 126-141.

-
- Van Lange, P. A. M., Rusbult, C. E., Drigotas, S. M., Arriaga, X. M., Witcher, B. S. & Cox, C. L. (1997) . Willingness to sacrifice in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1373-1395.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C. & Pluta, P. (2005). A meta-analytic evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, 18, 445–462.
- Vázquez, C. (2006). La Psicología Positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 1-2.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar. En C. Vázquez & G. Hervás (Eds.). *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., & Petrides, K. V. (2008). Phenotypic and genetic associations between the Big Five and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 11, 524–530.
- Veselka, L., Schermer, J. A., Petrides, K. V., Cherkas, L. F., Spector, T. D. & Vernon, P. A. (2009). A general factor of personality: Evidence from the HEXACO model and a measure of trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 12, 420–424.

- Veselka, L., Schermer, J. A., Petrides, K. V. & Vernon, P. A. (2009). Evidence for a heritable general factor of personality in two studies. *Twin Research and Human Genetics*, 12, 254–260.
- Villa, A. & Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, S. & Auzmendi, E. (1999): *Desarrollo y evaluación del auto concepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Villanueva, J. J. & Sánchez, J. C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 349–357.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. (5ªed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Warnes, H. (1986). Alexithymia, Clinical and Therapeutical Aspects. *Psychotherapy-Psychomatics*, 46, 96-104.
- Warr, M. (1993). Age, peers, and delinquency. *Criminology*, 31, 17-40.
- Warwick, J. & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.

-
- Watson, D. & Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-Expanded Form*. Iowa City: University of Iowa.
- Watson, D, & Clark, L. A. (1995). Depression and the melancholic temperament. *European Journal of Personality*, 9, 351–366.
- Watson, D., Clark, L.A. & Carey, G. (1988). Positive and Negative Affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 346-353.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.
- Werner, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

- Weschler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103.
- WHO [World Health Organization] (1992). *International classification of diseases and related health problems* (10th Rev. Ed.). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23, 291–312.
- Wieselquist, J., Rusbult, C. E., Foster, C. A. & Agnew, C. R. (1999). Commitment, pro-relationship behavior, and trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 942–966.
- Wigfeld, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 1, 305-316.

-
- Wilhelm, O. (2005). Measures of emotional intelligence: Practice and standards. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 131–154). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond-Rowley, S. (2010). Does item overlap account for the relationship between trait emotional intelligence and psychopathology in preadolescents? *Personality and Individual Differences*, 48, 867–871.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zampetakis, L. A., Beldekos, P. & Moustakis, V. S. (2009). “Day-to-day” entrepreneurship within organizations: The role of trait emotional intelligence and perceived organizational support. *European Management Journal*, 27, 165–175.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B. & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development Psychopathology*, 12, 443–466.

- Zeidner, M. & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences, 48*, 431–435.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Intelligence, 33*, 369-391.
- Zinbarg, R. & Barlow, D. H. (1996). The structure of anxiety and the DSM-III-R anxiety disorders: A hierarchical model. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 181-193.



ABREVIATURAS E SIGLAS





Abreviaturas e siglas

ADF	Asymptotically Distribution-Free
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CFI	Comparative Fit Index
ECI	Emotional Competence Inventory
EQ-i	Emotional Quocient Inventory
FGP	Fator Geral de Personalidade
GFI	Goodness Fit Index
IE	Inteligência Emocional
IE-Traço	Inteligência Emocional-Traço
IE-Capacidade	Inteligência Emocional-Capacidade
IG	Inteligência Geral
IS	Inteligência Social
IP	Inteligência Prática
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin
KS	Kolmogorov-Smirnov

ML	Maximum Likelihood
MEE	Modelos de Equações Estruturais
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
NFI	Normed Fit Index
PAF	Principal Axis Factoring
PANAS-N	Questionário de avaliação dos afetos positivos e dos afetos negativos, para crianças e jovens adolescents (PANAS-N; Sandín, 1997; PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988)
PCFI	Parsimony Comparative Fit Index
QE	Quociente Emocional
QI	Quociente Intelectual
QM	Quociente Mental
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SDQ	Questionário de avaliação de Forças e Dificuldades, para jovens (Goodman, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998)
SSRI	Schutte Self Report Inventory
TEIQUE-AFF	Questionário de avaliação do traço de Inteligência Emocional, para Jovens, forma completa (Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2003; Petrides, 2009a, 2009b)

TLI	Tucker-Lewis Index
TMMS	Trait Meta-Mood Scale
WLS	Weighted Least Squares
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal





ANEXOS: QUESTIONÁRIOS





QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

1. Em que ano andas? _____.
2. Área de estudo? _____.
3. Reprovaste alguma vez? ₁sim ₂não
4. Se respondeste “sim”, quantas vezes? _____.
5. Localidade da tua escola: _____.
6. Nome da tua escola: _____.
7. Escreves com a mão: ₁Direita ₂ Esquerda
8. Idade: _____ anos
9. Sexo: ₁ Masculino ₂ Feminino

Por favor, lê as instruções abaixo e depois responde a todas as questões

- ◆ Há **sete possibilidades de resposta** para cada afirmação, desde “1=*Discordo Completamente*” até “7=*Concordo Completamente*”, basta **colocares um círculo ao redor do número que melhor corresponde ao teu grau de concordância ou discordância com a frase.**
- ◆ Se por alguma razão te sentires desconfortável para responder a alguma questão, deixa simplesmente em branco. Ainda assim, ficaríamos gratos se conseguisses responder a todas as questões.
- ◆ Tem atenção ao seguinte: ***não há respostas certas ou erradas.***
- ◆ Trabalha rapidamente, e **não penses muito sobre o significado exato das afirmações.**
- ◆ Tenta responder tanto quanto possível, de forma cuidadosa.

Muito obrigada pelo teu tempo e interesse

		Discordo Completamente						Concordo Completamente
1	Tenho jeito para ter controlo sobre outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
2	Não costumo tomar atenção ao que os outros possam estar a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
3	Quando recebo notícias fantásticas, tenho dificuldade em acalmar-me rapidamente.	1	2	3	4	5	6	7
4	Tendo a ver dificuldades em tudo.	1	2	3	4	5	6	7
5	De um modo geral, tenho um ponto de vista pessimista na maioria das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
6	Não tenho muitas recordações felizes.	1	2	3	4	5	6	7
7	Não é difícil para mim, compreender as necessidades e os desejos dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
8	No geral, acredito que tudo correrá bem na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
9	Às vezes tenho dificuldade em reconhecer que tipo de emoção eu estou a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
10	Não tenho muitas aptidões sociais.	1	2	3	4	5	6	7
11	Para mim é difícil dizer a outras pessoas que gosto delas, mesmo quando quero.	1	2	3	4	5	6	7
12	Os outros admiram-me por ser uma pessoa do tipo “relax” / “tá-se bem”.	1	2	3	4	5	6	7
13	Raramente dou comigo a pensar nos amigos que já fazem parte do meu passado.	1	2	3	4	5	6	7
14	Geralmente é-me fácil dizer aos outros o que eles significam para mim.	1	2	3	4	5	6	7
15	Em geral, só trabalho a sério quando estou sob pressão.	1	2	3	4	5	6	7
16	Tenho tendência para envolver-me em coisas que mais tarde quero ver-me livre.	1	2	3	4	5	6	7
17	Sou capaz de “ler” os pensamentos e os sentimentos dos outros como se estivesse a ler um livro.	1	2	3	4	5	6	7
18	Costumo ser capaz de influenciar o modo como os outros pensam.	1	2	3	4	5	6	7
19	Na maioria das vezes, é difícil para mim ter que acalmar uma pessoa que está furiosa.	1	2	3	4	5	6	7
20	Tenho dificuldades em ter controlo nas coisas que me acontecem em casa.	1	2	3	4	5	6	7
21	No geral, eu espero sempre o melhor.	1	2	3	4	5	6	7
22	Os outros dizem que me admiram pela minha honestidade.	1	2	3	4	5	6	7
23	Na verdade não gosto de ficar a ouvir os meus amigos a falarem dos seus problemas.	1	2	3	4	5	6	7
24	Normalmente, eu sou capaz de me colocar no lugar dos outros e sentir as suas emoções.	1	2	3	4	5	6	7
25	Acredito que sou uma pessoa cheia de pontos fracos.	1	2	3	4	5	6	7
26	Acho difícil deixar o que já conheço e que gosto.	1	2	3	4	5	6	7
27	Encontro sempre modos de mostrar o meu afeto aos outros quando quero.	1	2	3	4	5	6	7
28	Eu sinto que tenho várias boas qualidades.	1	2	3	4	5	6	7
29	Tenho tendência para me precipitar a fazer coisas sem planear nem pensar muito.	1	2	3	4	5	6	7
30	Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos íntimos mesmo com os meus amigos mais chegados.	1	2	3	4	5	6	7
31	Não sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
32	Nunca tenho a certeza do que sinto.	1	2	3	4	5	6	7

		Discordo Completamente						Concordo Completamente							
33	Quando quero, sou capaz usualmente de mostrar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7							
34	Geralmente, quando discordo de alguém, é fácil para mim, dizê-lo.	1	2	3	4	5	6	7							
35	Normalmente, eu acho difícil manter a minha motivação.	1	2	3	4	5	6	7							
36	Sei como deixar de sentir-me com mau humor.	1	2	3	4	5	6	7							
37	De um modo geral, tenho dificuldade em descrever o que sinto.	1	2	3	4	5	6	7							
38	Acho que é difícil não ficar triste se uma pessoa desabafar comigo alguma coisa má que lhe tenha acontecido.	1	2	3	4	5	6	7							
399	Quando alguma coisa me apanha de surpresa, tenho dificuldade em deixar de pensar nisso.	1	2	3	4	5	6	7							
40	Frequentemente, paro para analisar o que estou a sentir.	1	2	3	4	5	6	7							
41	Tenho mais tendência para olhar para um copo e vê-lo meio vazio do que vê-lo meio cheio.	1	2	3	4	5	6	7							
42	Frequentemente, tenho dificuldade em ver as coisas do ponto de vista do outro.	1	2	3	4	5	6	7							
43	Sou um seguidor, não um líder.	1	2	3	4	5	6	7							
44	Os que me são próximos queixam-se com frequência de que não os trato bem.	1	2	3	4	5	6	7							
45	Muitas vezes acho difícil saber que emoção eu estou a sentir.	1	2	3	4	5	6	7							
46	Não consigo influenciar os sentimentos dos outros mesmo que queira.	1	2	3	4	5	6	7							
47	Se eu estiver com ciúmes de alguém, vai ser difícil não me portar mal com essa pessoa.	1	2	3	4	5	6	7							
48	Eu fico stressado com coisas que os outros em geral não se stressam.	1	2	3	4	5	6	7							
49	Tenho dificuldade em ficar sensível aos problemas dos outros.	1	2	3	4	5	6	7							
50	No passado, usei ideias de outras pessoas como se fossem minhas.	1	2	3	4	5	6	7							
51	No geral, eu lido bem com a mudança.	1	2	3	4	5	6	7							
52	Não sou capaz de mudar a maneira como outra pessoa esteja a sentir-se.	1	2	3	4	5	6	7							
53	Eu tenho muitas razões para não desistir facilmente.	1	2	3	4	5	6	7							
54	Gosto de colocar todo o meu esforço, mesmo em coisas que não tenham grande importância.	1	2	3	4	5	6	7							
55	Assumo sempre a responsabilidade quando eu faço alguma coisa errada.	1	2	3	4	5	6	7							
56	Mudo de ideias com frequência.	1	2	3	4	5	6	7							
57	Quando discuto com alguém só consigo ver “o meu lado”.	1	2	3	4	5	6	7							
58	No final, as coisas tendem a dar sempre certo.	1	2	3	4	5	6	7							
59	Em geral, quando discordo de alguém, antes prefiro ficar calado do que arranjar confusões.	1	2	3	4	5	6	7							
60	Se eu quisesse, seria fácil fazer alguém sentir-se mal.	1	2	3	4	5	6	7							
61	Descrever-me-ia como uma pessoa calma.	1	2	3	4	5	6	7							
62	Com frequência eu acho difícil mostrar o meu afeto aos que me são próximos.	1	2	3	4	5	6	7							
63	Há muitas razões para se esperar o pior da vida.	1	2	3	4	5	6	7							
64	Usualmente, acho difícil expressar-me de forma que os outros entendam.	1	2	3	4	5	6	7							
65	Não me importo de mudar com frequência a minha rotina diária.	1	2	3	4	5	6	7							

		Discordo Completamente							Concordo Completamente								
66	A maioria das pessoas são mais amadas do que eu sou.	1	2	3	4	5	6	7									
67	Os que me são próximos, raramente se queixam do modo como me comporto em relação a eles.	1	2	3	4	5	6	7									
68	Habitualmente é difícil mostrar os meus sentimentos da forma como eu gostaria.	1	2	3	4	5	6	7									
69	No geral, sou capaz de me adaptar a novas situações.	1	2	3	4	5	6	7									
70	Com frequência tenho dificuldades em adaptar a minha vida de acordo com o que está a acontecer ao meu redor.	1	2	3	4	5	6	7									
71	Descrever-me-ia com um bom negociador.	1	2	3	4	5	6	7									
72	Consigo lidar bem com as outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7									
73	No geral, sou uma pessoa muito motivada.	1	2	3	4	5	6	7									
74	Já roubei coisas no passado.	1	2	3	4	5	6	7									
75	No conjunto, estou satisfeito com a minha vida.	1	2	3	4	5	6	7									
76	Tenho dificuldades em me controlar quando estou extremamente feliz.	1	2	3	4	5	6	7									
77	Às vezes parece-me que faço um bom trabalho sem esforço.	1	2	3	4	5	6	7									
78	Quando tomo uma decisão, tenho sempre a certeza que é a decisão certa.	1	2	3	4	5	6	7									
79	Se eu combinasse sair com uma pessoa desconhecida, essa pessoa ficaria desapontada com a minha aparência física quando me visse.	1	2	3	4	5	6	7									
80	Geralmente, tenho dificuldade em adaptar o meu comportamento às pessoas com quem estou.	1	2	3	4	5	6	7									
81	Em geral, sou capaz de identificar-me com as outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7									
82	Eu costumo estar atento aos meus níveis de stress, tento viver o meu dia-a-dia de forma equilibrada.	1	2	3	4	5	6	7									
83	Eu não penso que seja uma pessoa inútil.	1	2	3	4	5	6	7									
84	Geralmente, tenho dificuldade em equilibrar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7									
85	Consigo lidar friamente com a maioria das dificuldades da vida, mantendo-me calmo.	1	2	3	4	5	6	7									
86	Se eu quisesse, seria fácil deixar alguém furioso.	1	2	3	4	5	6	7									
87	No geral, gosto de mim.	1	2	3	4	5	6	7									
88	Acredito que estou cheio de pontos fortes.	1	2	3	4	5	6	7									
89	Geralmente, não acho a vida agradável.	1	2	3	4	5	6	7									
90	Habitualmente, sou capaz de me acalmar rapidamente depois de me ter zangado com alguém.	1	2	3	4	5	6	7									
91	Consigo manter-me calmo mesmo quando estou extremamente feliz.	1	2	3	4	5	6	7									
92	Em geral, não tenho muito jeito para confortar uma pessoa que se esteja a sentir em baixo.	1	2	3	4	5	6	7									
93	Geralmente sou capaz de defender os meus pontos de vista.	1	2	3	4	5	6	7									
94	Nunca ponho a diversão antes do trabalho.	1	2	3	4	5	6	7									
95	Não é difícil colocar-me no lugar de outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7									
96	Preciso de me controlar muito para não me meter em sarilhos.	1	2	3	4	5	6	7									
97	É fácil eu encontrar as palavras certas para descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7									
98	Espero que a maior parte da minha vida seja agradável.	1	2	3	4	5	6	7									
99	Sou uma pessoa banal, igual às outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7									
100	Tenho tendência para agir de forma impulsiva.	1	2	3	4	5	6	7									

		Discordo Completamente						Concordo Completamente
101	Costumo tentar evitar que pensamentos negativos invadam a minha cabeça, quando isso acontece, penso logo em coisas positivas.	1	2	3	4	5	6	7
102	Não gosto de fazer planos com antecedência.	1	2	3	4	5	6	7
103	Basta-me olhar para os outros para perceber o que estão a sentir no momento.	1	2	3	4	5	6	7
104	A vida é bela.	1	2	3	4	5	6	7
105	Normalmente é fácil acalmar-me depois ter apanhado um valente susto.	1	2	3	4	5	6	7
106	Quero estar no controlo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
107	Acho que é difícil mudar as opiniões das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
108	No geral, tenho jeito para conversar com qualquer pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
109	Não é muito difícil para mim, eu controlar-me.	1	2	3	4	5	6	7
110	Na realidade eu não gosto da minha aparência física.	1	2	3	4	5	6	7
111	Eu tenho tendência para falar bem e claramente, de um modo que os outros entendem.	1	2	3	4	5	6	7
112	No geral não estou satisfeito com o modo como lido com o stress.	1	2	3	4	5	6	7
113	A maioria das vezes sei exatamente o porquê da emoção que estou a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
114	É difícil acalmar-me depois de ter sido apanhado totalmente de surpresa.	1	2	3	4	5	6	7
115	No conjunto, descrever-me-ia como uma pessoa que consegue transmitir o que realmente quer falar.	1	2	3	4	5	6	7
116	No conjunto, não sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5	6	7
117	Geralmente, quando alguém me ofende, sou capaz de me manter calmo.	1	2	3	4	5	6	7
118	A maioria das coisas que consigo fazer bem-feitas parece exigir um esforço enorme.	1	2	3	4	5	6	7
119	Nunca menti com o objetivo de não magoar uma pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
120	Acho difícil ligar-me bem a alguém, mesmo que seja uma pessoa que me seja próxima.	1	2	3	4	5	6	7
121	Antes de me decidir, considero todas as vantagens e desvantagens.	1	2	3	4	5	6	7
122	Não sei como fazer os outros sentirem-se melhor quando eles precisam.	1	2	3	4	5	6	7
123	Usualmente é difícil para mim, mudar as minhas atitudes e pontos de vista.	1	2	3	4	5	6	7
124	Os outros dizem-me que raramente falo de como me sinto.	1	2	3	4	5	6	7
125	No conjunto, estou feliz com as relações que tenho com as pessoas mais importantes da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
126	Consigo identificar uma emoção assim que começo a senti-la.	1	2	3	4	5	6	7
127	No geral, gosto de colocar os interesses dos outros à frente dos meus.	1	2	3	4	5	6	7
128	Na maioria dos dias, sinto que é fantástico estar vivo.	1	2	3	4	5	6	7
129	Eu costumo sentir-me muito feliz se faço uma coisa bem-feita.	1	2	3	4	5	6	7
130	É muito importante para mim dar-me bem com os meus amigos íntimos e a minha família.	1	2	3	4	5	6	7
131	Tenho pensamentos felizes com frequência.	1	2	3	4	5	6	7
132	Tenho muitas discussões fortes com as pessoas que me são próximas.	1	2	3	4	5	6	7
133	Não é difícil para mim, mostrar o que sinto por palavras.	1	2	3	4	5	6	7

		Discordo Completamente							Concordo Completamente								
134	Acho difícil ter prazer na vida.																
135	Habitualmente consigo influenciar as outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7									
136	Quando estou sob pressão tenho tendência para perder a calma.	1	2	3	4	5	6	7									
137	Usualmente, acho difícil mudar o meu comportamento.	1	2	3	4	5	6	7									
138	Os outros olham para mim como se fossem superiores, olham-me “de cima para baixo”.	1	2	3	4	5	6	7									
139	Os outros dizem-me que fico stressado facilmente.	1	2	3	4	5	6	7									
140	Em geral, sempre que quero, encontro uma maneira de controlar as minhas emoções.	1	2	3	4	5	6	7									
141	Acredito que daria um bom vendedor.	1	2	3	4	5	6	7									
142	Perco interesse nas coisas muito facilmente.	1	2	3	4	5	6	7									
143	Eu tenho necessidade de ter muitas rotinas iguais todos os dias.	1	2	3	4	5	6	7									
144	Normalmente, eu defendo as minhas opiniões, mesmo que isso implique discutir com pessoas que sejam consideradas importantes.	1	2	3	4	5	6	7									
145	Descrever-me-ia como uma pessoa capaz de ceder.	1	2	3	4	5	6	7									
146	Geralmente, eu preciso de ser muito encorajado para dar o meu melhor.	1	2	3	4	5	6	7									
147	De um modo geral, se eu estiver a discutir com alguém, sou capaz de me colocar no lugar dessa pessoa e ver o seu ponto de vista.	1	2	3	4	5	6	7									
148	No geral, sou capaz de lidar com o stress.	1	2	3	4	5	6	7									
149	No dia-a-dia tento afastar-me de pessoas que me “stressem”.	1	2	3	4	5	6	7									
150	Com frequência eu faço coisas sem considerar todas as consequências.	1	2	3	4	5	6	7									
151	Tenho tendência para voltar atrás mesmo quando sei que tenho razão.	1	2	3	4	5	6	7									
152	Acho difícil ter controlo nas coisas que me acontecem na escola.	1	2	3	4	5	6	7									
153	Algumas das minhas respostas a este questionário não são 100 % honestas.	1	2	3	4	5	6	7									

Instruções

- Por favor completa este questionário **sozinho e em silêncio**.
- As afirmações que se seguem podem ser utilizadas pelos jovens para descrever o seu comportamento.
- Por favor lê **cada afirmação abaixo e marca com um círculo o número que achares adequado para descreveres as tuas reações e o teu comportamento durante o último mês. Não há respostas certas ou erradas.**
- Trabalha rapidamente, e não penses muito sobre o significado exato das afirmações.
- Tenta responder o mais corretamente possível.
- Há três possibilidades de resposta para cada afirmação, 1=Nunca; 2=Às vezes; 3=Muitas vezes
- Lembra-te que apenas deves assinalar o número que melhor se adequa à tua maneira de ser.
- Marca um círculo no 1–se nunca ou quase nunca te comportas como está descrito na frase; marca um círculo no 2–se em algumas ocasiões te comportas como está descrito na frase; marca um círculo no 3–se muitas vezes ou a maior parte do tempo te comportas como está descrito na frase.
- **Pensa agora no ÚLTIMO MÊS e responde a todas as perguntas.**

1	2	3
Nunca	Às Vezes	Muitas Vezes

1.	Interessei-me pelas pessoas e pelas coisas	1	2	3
2.	Senti-me tenso ou aflito	1	2	3
3.	Fui uma pessoa animada	1	2	3
4.	Senti-me perturbado	1	2	3
5.	Senti que tive vitalidade e energia	1	2	3
6.	Senti-me culpado	1	2	3
7.	Andei assustado	1	2	3
8.	Andei zangado ou furioso	1	2	3
9.	Senti-me entusiasmado pelas pessoas e pelas coisas	1	2	3
10.	Senti-me orgulhoso e satisfeito	1	2	3
11.	Andei de mau humor ou irritado	1	2	3
12.	Andei ativo e despachado	1	2	3
13.	Andei envergonhado	1	2	3
14.	Senti-me inspirado	1	2	3
15.	Senti-me nervoso	1	2	3
16.	Fui decidido	1	2	3
17.	Fui um jovem atento	1	2	3
18.	Senti-me intranquilo e preocupado	1	2	3
19.	Senti-me ativo	1	2	3
20.	Senti medo	1	2	3

Instruções

- Por favor completa este questionário **sozinho e em silêncio**.
- As afirmações que se seguem podem ser utilizadas pelos jovens para descrever o seu comportamento.
- Por favor lê cada afirmação abaixo e **marca com um círculo o número que melhor reflete o teu grau de concordância ou discordância com essa afirmação. Não há respostas certas ou erradas.**
- Ajudas-nos muito se responderes a todas as afirmações o melhor que puderes, mesmo que não tenhas a certeza absoluta ou que a afirmação te pareça estranha.
- Tenta responder o mais corretamente possível.
- Há três possibilidades de resposta para cada afirmação, 1=Não é verdade; 2=É um pouco verdade; 3=É muito verdade.
- Lembra-te que apenas deves assinalar o número que melhor se adequa à tua maneira de ser.
- Marca um círculo no 1-se nunca ou quase nunca te comportas como está descrito na frase; marca um círculo no 2-se em algumas ocasiões te comportas como está descrito na frase; marca um círculo no 3-se muitas vezes ou a maior parte do tempo te comportas como está descrito na frase.
- **Pensa agora na forma como as coisas te têm corrido nos ÚLTIMOS SEIS MESES e responde a todas as perguntas.**

1	2	3
Não é verdade	É um pouco verdade	É muito Verdade

1.	Tento ser simpático com as outras pessoas. Preocupo-me com o que sentem.....	1	2	3
2.	Sou irrequieto, não consigo ficar quieto muito tempo.....	1	2	3
3.	Tenho muitas dores de cabeça, de barriga ou vômitos	1	2	3
4.	Gosto de partilhar com os outros (comida, jogos, esferográficas, etc.)	1	2	3
5.	Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes.....	1	2	3
6.	Estou quase sempre sozinho, jogo sozinho. Sou reservado.....	1	2	3
7.	Normalmente faço o que me mandam.....	1	2	3
8.	Preocupo-me muito.....	1	2	3
9.	Gosto de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente.....	1	2	3
10.	Não sossego, estou sempre a mexer as pernas ou as mãos.....	1	2	3
11.	Tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga.....	1	2	3
12.	Ando sempre à pancada. Consigo obrigar os outros a fazer o que eu quero.....	1	2	3
13.	Ando muitas vezes triste, desanimado ou a chorar.....	1	2	3
14.	Os meus colegas geralmente gostam de mim.....	1	2	3
15.	Estou sempre distraído. Tenho dificuldades em concentrar-me.....	1	2	3
16.	Fico nervoso em situações novas. Facilmente fico inseguro.....	1	2	3
17.	Sou simpático/a para os mais pequenos.....	1	2	3
18.	Sou muitas vezes acusado de mentir ou enganar.....	1	2	3
19.	Os outros jovens metem-se comigo, ameaçam-me ou intimidam-me...	1	2	3
20.	Gosto de ajudar os outros (pais, professores ou outros jovens).....	1	2	3
21.	Penso nas coisas antes de as fazer.....	1	2	3
22.	Tiro coisas que não são minhas, em casa, na escola ou noutros sítios	1	2	3
23.	Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade.....	1	2	3
24.	Tenho muitos medos, assusto-me facilmente.....	1	2	3
25.	Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção.....	1	2	3

Em geral, pensas que tens dificuldades, em uma ou mais das seguintes áreas:

Emoções, concentração, comportamento ou em dares-te com outras pessoas?

Não.....

Sim dificuldades pequenas

Sim dificuldades grandes.....

Sim dificuldades muito grandes..

Se respondeste “Sim”, por favor responde às seguintes questões sobre essas dificuldades:

Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de um mês.....

1-5 meses.....

6-12 meses.....

Mais de 1 ano.....

Essas dificuldades incomodam-te ou fazem-te sofrer?

Nada.....

Pouco.....

Muito.....

Muitíssimo.....

Essas dificuldades perturbam o teu dia-a-dia nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Em Casa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com os amigos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aprendizagem na escola.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas brincadeiras/tempo livres.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Essas dificuldades são um problema para os que estão à tua volta (família, amigos, professores, etc.)?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>