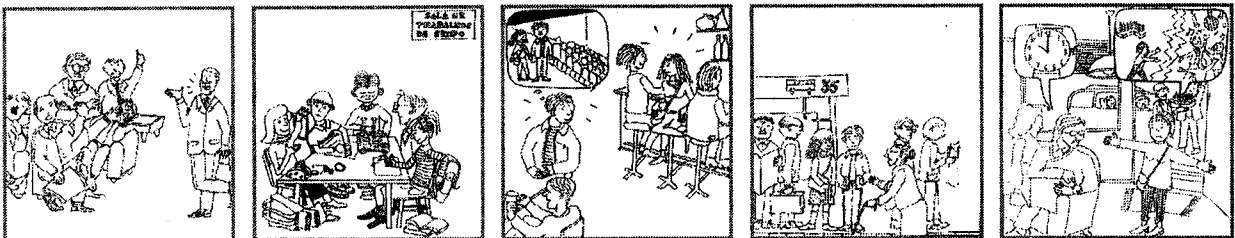


ADELINDA MARIA ARAÚJO CANDEIAS

INTELIGÊNCIA SOCIAL

Estudos de conceptualização
e operacionalização do construto



Universidade de Évora
2001

ADDELINDA MARIA ARAÚJO CANDEIAS

INTELIGÊNCIA SOCIAL

Estudos de conceptualização
e operacionalização do construto



147172

Dissertação de Doutoramento em Psicologia
apresentada à Universidade de Évora
sob a orientação do Professor Doutor Leandro S. Almeida

Universidade de Évora
2001

Aos meus avós, Filipa e Miguel, pelo estímulo à curiosidade, ao conhecimento e à sabedoria que sempre testemunharam e incentivaram.

Agradecimentos

Gostaria de começar por dedicar as primeiras palavras deste trabalho a todos aqueles que contribuíram para a sua realização. A todos expresso o meu agradecimento.

Ao Professor Doutor Leandro da Silva Almeida, pela orientação atenta e cuidadosa, pelos esclarecimentos e críticas pertinentes, pelo incentivo e disponibilidade que sempre dedicou à realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Robert Sternberg e seus colaboradores, pelo interesse manifestado e pelas condições que me proporcionaram para a realização de um estágio no Departamento de Psicologia da Universidade Yale (USA).

Aos Professores Doutores Peter Salovey, David Blunstein, Nicolau Vasconcelos Raposo, Álvaro Miranda Santos, Manuel Ferreira Patrício, Mário Simões, Ricardi Primi e Olivier Ferron pela discussão atenta, pelas sugestões pertinentes e pelo interesse que dispensaram a este trabalho.

Aos Professores Doutores António Neto e Constança Machado pelo interesse e confiança manifestados e pelas condições que me proporcionaram na Universidade de Évora para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Helena Damião pelo interesse e pelo empenho que pôs na leitura do presente trabalho.

Ao Dr. João Moreira pelo interesse, atenção e dedicação que colocou nos estudos estatísticos deste trabalho.

Aos Dra. Isabel Mira e ao Dr. Ricardo Mira pelo interesse e empenho que dedicaram à revisão do texto deste trabalho.

Ao Dr. Leonardo Charréu pela criatividade e pelo empenho que colocou na elaboração das figuras da Prova Cognitiva de Inteligência Social.

Às instituições que tornaram possível a nossa estadia na Universidade de Yale, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian, A Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, e, à Universidade de Évora através do Centro de Investigação em Ciências Humanas e Sociais e do Departamento de Pedagogia e Educação.

Ao Ministério da Educação e à Universidade de Évora pelas condições que me proporcionaram através do Programa PRODEP.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos, aos Directores de Turma e aos colegas Psicólogos das Escolas onde os dados foram recolhidos pela disponibilidade e interesse com que acolheram este trabalho.

Aos alunos, pela simpatia e disponibilidade com que acolheram e participaram nesta investigação.

Aos colegas e funcionários da Universidade de Évora e da Universidade do Minho pela simpatia e apoio dispensados.

À Sónia Costa pela grande disponibilidade, interesse e atenção que dedicou ao processamento de texto e tratamento gráfico deste trabalho.

À Adelaide, à Helena, à Florbela, à Michelle, à Carmen, ao Francisco, ao Miguel e ao Leonardo pela amizade e boa disposição com que desde o início acompanham esta tarefa.

Ao Diogo, ao meu irmão, e a meus pais pelo apoio, carinho e esperança com que sempre me acolheram.

Estou disposto a sustentar com palavras e obras, enquanto seja capaz, que a convicção de que devemos investigar o que desconhecemos nos fará melhores (...), do que a opinião de que é impossível descobrir o que ignoramos e que é inútil procurá-lo.

Sócrates, Menón

Talvez eu ainda não tenha compreendido tudo, talvez me falte um espaço, um intervalo. (...) Compreende-se tudo quando não há mais nada para compreender.

Umberto Eco, O Pêndulo de Foucault

Índices

- Índice Geral
- Índice de Quadros
- Índice de Figuras
- Índice de Anexos

Índice Geral

INTRODUÇÃO	27
-------------------------	-----------

I PARTE – ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM PSICOMÉTRICA À INTELIGÊNCIA SOCIAL	37
1.1. INTRODUÇÃO	39
1.2. ABORDAGEM PSICOMÉTRICA.....	40
1.2.1. Inteligência social – a proposta de E.L. Thorndike	42
1.2.2. Inteligência social a partir do modelo da estrutura do intelecto	44
1.2.3. A delimitação psicométrica da inteligência social - tendências mais recentes	47
1.3. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	51
1.3.1. Um domínio específico para o conhecimento de natureza social	52
1.3.2. Inteligência social como uma capacidade de maturidade social progressiva	56
1.4. ABORDAGEM FUNCIONALISTA	59
1.4.1. A inteligência social como skill de resolução de problemas sociais	60
1.4.2. O processamento de informação no decurso da interacção social	63
1.5. ABORDAGEM À INTELIGÊNCIA SOCIAL CENTRADA NA COMPETÊNCIA	66
1.5.1 Inteligência social e competência social	66
1.5.2. Inteligência social e estratégias de negociação interpessoal	70
1.6. CONCLUSÃO	75

CAPÍTULO 2 – ABORDAGENS COGNITIVAS À INTELIGÊNCIA SOCIAL – INTERFACE ENTRE EMOÇÃO, COGNIÇÃO E CONTEXTO	79
2.1. INTRODUÇÃO	81
2.2. A INTELIGÊNCIA SOCIAL COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTO SOCIAL	82
2.2.1. A inteligência social como um processo de conhecimento interpessoal	83
2.2.2. Inteligência social e eficácia comportamental	86
2.3. INTELIGÊNCIA SOCIAL E EMOÇÃO	90
2.3.1. Inteligência social de um ponto de neuropsicológico.....	90
2.3.2. Inteligência social e inteligência emocional.....	95

2.4. INTELIGÊNCIA SOCIAL COMO HABILIDADE EM CONTEXTO.....	100
2.4.1. Inteligência social e o modelo das inteligências múltiplas.....	100
2.4.2. Inteligência social – componentes, contexto e experiência.....	104
2.5. CONCLUSÃO.....	116
CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM PSICOMÉTRICA À AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA SOCIAL.....	119
3.1. INTRODUÇÃO.....	121
3.2. CONTRIBUTOS DO MOVIMENTO DOS TESTES MENTAIS PARA A AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA SOCIAL.....	122
3.3. A AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA SOCIAL ATRAVÉS DE BATERIAS MULTIFACTORIAIS.....	127
3.3.1. George Washington Social Intelligence Test.....	127
3.3.2. Six Factors Social Intelligence Test.....	132
3.4. A AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA SOCIAL ATRAVÉS DE MÚLTIPLAS MEDIDAS.....	138
3.5. CONCLUSÃO.....	143
CAPÍTULO 4 – ABORDAGENS COGNITIVAS À AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA SOCIAL.....	147
4.1. INTRODUÇÃO.....	149
4.2. ABORDAGEM CENTRADA NOS CONTEÚDOS COGNITIVOS.....	151
4.2.1. Avaliação da inteligência social através de histórias de vida.....	153
4.2.2. Avaliação da inteligência social através de medidas de reflexão sociomoral.....	157
4.2.3. Avaliação da inteligência social através de situações reais.....	159
4.2.4. Avaliação da inteligência social através de inventários de conhecimento situacional.....	164
4.3. ABORDAGEM CENTRADA NO PROCESSO COGNITIVO.....	173
4.3.1. A avaliação da inteligência social através de testes de resolução de problemas.....	174
4.3.2. A avaliação da inteligência social através de um teste de decodificação de informação social.....	182
4.4. CONCLUSÃO.....	194
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA.....	199
5.1. INTRODUÇÃO.....	201
5.2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	202
5.3. ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS QUE A INTEGRAM.....	203
5.3.1. Desenvolvimento dos instrumentos – sua fundamentação e planificação.....	205

5.4. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	218
5.5. AMOSTRA	220
5.5.1. Questões relativas à escolha da amostra	220
5.5.2. Caracterização da amostra	224
5.6. PROCEDIMENTOS	228
5.7. CONCLUSÃO	229
CAPÍTULO 6 – ESTUDOS PRELIMINARES – DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	231
6.1. INTRODUÇÃO	233
6.2. TESTE DE COMPREENSÃO DE INFORMAÇÃO SOCIAL	233
6.2.1. Quadro conceptual	233
6.2.2. Formulação dos Itens	234
6.2.3. Elaboração do teste e sua fundamentação	235
6.2.4. Aplicação e estudo da versão definitiva do teste	239
6.3. TESTE DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA SOCIAL	251
6.3.1. Quadro conceptual	251
6.3.2. Elaboração dos instrumentos e sua fundamentação	252
6.3.3. Aplicação e estudo da versão definitiva do teste	258
6.4. TESTE DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA SITUACIONAL	267
6.4.1. Quadro Conceptual	267
6.4.2. Caracterização do Social Competence Nomination Form (SCNF)	268
6.4.3. Caracterização da adaptação portuguesa do SCNF	270
6.4.4. Aplicação e estudo da versão definitiva do teste	276
6.5. CONCLUSÃO	287
CAPÍTULO 7 – ESTUDOS DE OPERACIONALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FACETA COGNITIVA DE INTELIGÊNCIA SOCIAL	291
7.1. INTRODUÇÃO	293
7.2. RECOLHA DE INFORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA FORMULAÇÃO DOS ITENS	294
7.2.1. Caracterização das representações implícitas de inteligência social	296
7.2.2. Caracterização das representações implícitas dos contextos e das tarefas em que se exerce a inteligência social	299
7.3. ELABORAÇÃO DO TESTE E A SUA FUNDAMENTAÇÃO	305
7.3.1. Formulação da lista inicial dos itens e o seu aperfeiçoamento	305
7.3.2. A estrutura do teste e a sua fundamentação	309
7.3.3. Avaliação da estrutura e formato do teste	313
7.3.4. Caracterização do teste definitivo	319
7.4. APLICAÇÃO E ESTUDO DA VERSÃO DEFINITIVA DA PCIS	320

7.4.1. Análise descritiva dos itens.....	320
7.4.2. Análise da validade de construto – estudo da dimensionalidade da prova	322
7.4.3. Estudo da consistência interna da prova e sub-escalas	327
7.4.4. Estudo da validade de construto - análise do processo subjacente à resposta.....	330
7.4.5. Estudo da validade da PCIS e sub-escalas face a critérios externos	335
7.4.6. Estudo da validade substantiva do modelo que fundamentou a construção da PCIS	339
7.5. CONCLUSÃO	345

CAPÍTULO 8 – ESTUDOS NA ÁREA DO DESENVOLVIMENTO E DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM INTELIGÊNCIA SOCIAL349

8.1. INTRODUÇÃO.....	351
8.2. ESTUDOS DESENVOLVIMENTAIS E DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS.....	352
8.3. PREDITORES DESENVOLVIMENTAIS, SÓCIO-CULTURAIS E DEMOGRÁFICOS	364
8.4. PREDITORES COGNITIVOS, DESENVOLVIMENTAIS, SÓCIO-CULTURAIS E DEMOGRÁFICOS	368
8.5. CONCLUSÃO.....	372

CONCLUSÃO 375

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 389

ANEXOS..... 415

Índice de Quadros

Quadro 5.1 – Distribuição dos indivíduos por escola.....	225
Quadro 5.2– Distribuição dos indivíduos em função do Nível de escolaridade e Género.....	226
Quadro 5.3 – Distribuição dos indivíduos em função do NSE, Género e Idade.....	227
Quadro 5.4 – Distribuição dos indivíduos em função do Meio, NSE e Género	227
Quadro 5.5 – Distribuição dos indivíduos em função do IPS, do NSE e do género.....	228
Quadro 6.1 – Lista inicial dos itens a incluir no Teste de Compreensão de Informação Social (TCIS).....	234
Quadro 6.2 – Análise descritiva dos itens da TCIS (Versão preliminar)	238
Quadro 6.3 – Lista definitiva dos itens do TCIS	239
Quadro 6.4 – Análise descritiva dos itens da TCIS (Versão definitiva).....	240
Quadro 6.5 – Análise em componentes principais seguida de rotação varimax (TCIS)	242
Quadro 6.6 – Estudos de replicabilidade A e B usando a ACP seguida de rotação varimax (TCIS).....	243
Quadro 6.7. – Correlação entre os componentes de ambos os estudos de replicabilidade (TCIS) 243	
Quadro 6.8 – Inter-correlações entre as sub-escala e a escala completa (TCIS)	245
Quadro 6.9 – Estimativas dos componentes de variância e de variância relativa para o TCIS	246
Quadro 6.10 - Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 1 do TCIS.....	248
Quadro 6.11 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 2 do TCIS	248
Quadro 6.12 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 3 do TCIS	248
Quadro 6.13 – Coeficientes de consistência interna para o TCIS e Sub-escalas	249
Quadro 6.14. – Correlações entre o TCIS e Sub-escalas com Tempo de preenchimento do teste 249	
Quadro 6.15 - Correlações do TCIS e Sub-escalas com a BPRD – V e A, Notas escolares e IPS 250	
Quadro 6.16 – Lista inicial dos itens do Teste de Auto-Percepção de Competência Social (TACS)	253
Quadro 6.17 – Análise descritiva dos itens do TACS (Versão Preliminar).....	256
Quadro 6.18 – Lista definitiva dos itens do TACS.....	257
Quadro 6.19 – Análise descritiva dos itens do TACS (Versão definitiva)	258
Quadro 6.20 - Análise em componentes principais com rotação varimax no TACS	260
Quadro 6.21 – Estudos de replicabilidade da ACP seguida de rotação varimax no TACS.....	260
Quadro 6.22 – Correlação entre componentes obtidos em ambos os estudos de replicabilidade (TACS)	261
Quadro 6.23 – Correlações entre as sub-escalas e a escala completa (TACS).....	262

Quadro 6.24 – Estimativas dos componentes de variância para o TACS.....	263
Quadro 6.25 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 1(TACS)	264
Quadro 6.26 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 2 (TACS)	264
Quadro 6.27 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 3 (TACS)	264
Quadro 6.28 – Coeficientes de consistência interna para o TACS e Sub-escalas	265
Quadro 6.29 – Correlações do TACS e Sub-escalas com FPCS-P, NP, e Tempo total.....	265
Quadro 6.30 – Correlações do TACS e Sub-escalas com a BPRD – V e A, Notas escolares e IPS.....	266
Quadro 6.31 – Lista das situações-estímulo do <i>Social Competence Nomination Form (SCNF)</i> ...	269
Quadro 6.32 – Lista das situações incluídas na versão preliminar da adaptação do SCNF.....	272
Quadro 6.33 – Análise descritiva dos itens da TPCS (Versão preliminar).....	273
Quadro 6.34 - Lista definitiva das situações que constituem o TPCS	275
Quadro 6.35 – Análise descritiva dos itens das escalas do TPCS (Versão definitiva)	277
Quadro 6.36 – Análise em componentes principais com rotação varimax da EADCS	278
Quadro 6.37 – Análise em componentes principais com rotação varimax na EAFCS.....	279
Quadro 6.38 – Estudos A e B: replicabilidade da ACP com rotação varimax na EADCS.....	279
Quadro 6.39 - Estudos A e B: replicabilidade da ACP com rotação varimax na EAFCS.....	280
Quadro 6.40 – Correlação entre componentes obtidos nos estudos de replicabilidade na EADCS	280
Quadro 6.41 – Correlação entre componentes obtidos nos estudos de replicabilidade na EAFCS	281
Quadro 6.42 – Correlações entre as escalas completas (T), e suas sub-escalas (S).....	282
Quadro 6.43 – Estimativas dos componentes de variância na EADCS-S.Formal	283
Quadro 6.44 – Estimativas dos componentes de variância na EADCS-S.Pessoal	283
Quadro 6.45 – Estimativas dos componentes de variância na EAFCS-S.Formal.....	284
Quadro 6.46 – Estimativas dos componentes de variância na EAFCS-S.Pessoal	284
Quadro 6.47 – Coeficientes de consistência interna nas Sub-escalas da EADCS e da EAFCS	285
Quadro 6.48 – Correlações das EADCS e da EAFCS com NP, FPCS-P, IPS e Tempo total	286
Quadro 6.49 - Correlações entre EADCS e EACCS com a RV e RA e as Notas académicas	286
Quadro 7.1 - Categorias representacionais das dimensões de inteligência social	297
Quadro 7.2 - Categorias representacionais dos atributos de pessoas com inteligência social	298
Quadro 7.3. - Frequências das categorias de situações sociais.....	300
Quadro 7.4 - Frequências das categorias de respostas de valências positiva e negativa	301
Quadro 7.5 - Médias e desvios-padrão das respostas	303
Quadro 7.6 - Lista inicial de situações sociais.....	306
Quadro 7.7 - Situações percebidas, sua pertinência e dificuldade	308
Quadro 7.8 - Percepção da familiaridade com as situações.....	308
Quadro 7.9 - Lista das questões e objectivos orientadores da Prova Cognitiva de Inteligência Social	312

Quadro 7.10 – Aplicação em versão individual: Análise descritiva dos itens.....	315
Quadro 7.11– Aplicação em versão grupal: Análise descritiva dos itens.....	317
Quadro 7.12 – Situações sociais definitivas da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) ...	319
Quadro 7.13 – Análise descritiva dos itens da PCIS (Versão definitiva).....	321
Quadro 7.14 - Análise em componentes principais com rotação varimax da PCIS	323
Quadro 7.15 - Estudos de replicabilidade da análise em componentes principais da PCIS	324
Quadro 7.16 – Correlação entre componentes obtidos em ambos os estudos de replicabilidade (PCIS)	325
Quadro 7.17 - Correlações entre os componentes da PCIS e a escala completa	325
Quadro 7.18 – Estimativas dos componentes de variância para a sub-escala 1 da PCIS	328
Quadro 7.19 – Estimativas dos componentes de variância para a sub-escala 2 da PCIS	328
Quadro 7.20 – Estimativas dos componentes de variância para a sub-escala 3 da PCIS	329
Quadro 7.21 - Coeficientes de precisão da PCIS e sub-escalas.....	330
Quadro 7.22 – Classificação dos traços perceptivos usados na decodificação das situações sociais	331
Quadro 7.23 – Análise de frequências absolutas e relativas dos traços por situação.....	332
Quadro 7.24 – Análise da correlações entre traços e resultados na PCIS e sub-escalas.....	332
Quadro 7. 25– Categorização das estratégias cognitivas usadas nas respostas às situações sociais	333
Quadro 7.26 – Análise de frequências absolutas e relativas das estratégias por situação	334
Quadro 7.27 – Análise das correlações entre estratégias e resultados na PCIS e sub-escalas	334
Quadro 7.28 – Correlação entre a PCIS e sub-escalas com GF, GÇ e Tempo total	336
Quadro 7.29 – Correlações entre variáveis observadas incluídas na análise substantiva	340
Quadro 7.30 – Análise factorial das variáveis que entram no modelo estrutural (na Figura 1).....	341
Quadro 8.1 – Médias e desvios-padrão na escala total e sub-escalas (PCIS).....	351
Quadro 8.2 – Correlação da idade com os resultados da PCIS e sub-escalas.....	353
Quadro 8.3 – Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por Idade	353
Quadro 8.4– Análise da variância dos resultados na PCIS por Idade.....	353
Quadro 8.5 – Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por Nível de escolaridade(NE)....	355
Quadro 8.6 – Análise da variância dos resultados na PCIS por NE	355
Quadro 8.7– Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e Género	356
Quadro 8.8 – Análise da variância dos resultados na PCIS por NE e Género.....	357
Quadro 8.9– Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e MR.....	358
Quadro 8.10 – Análise da variância dos resultados na PCIS por NE e MR	358
Quadro 8.11– Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e NSE.....	360
Quadro 8.12 – Análise da variância dos resultados na PCIS segundo o NE e NSE	361
Quadro 8.13 – Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e IPS	362
Quadro 8.14 – Análise da variância dos resultados na PCIS segundo o NE e IPS.....	363

Quadro 8.15 – Análise de regressão (PCIS total).....	365
Quadro 8.16 – Análise de regressão para a sub-escala 1 da PCIS.....	365
Quadro 8.17 – Análise de regressão para a sub-escala 2 da PCIS.....	366
Quadro 8.18 – Análise de regressão para a sub-escala 3 da PCIS.....	367
Quadro 8.19 – Análise de regressão (PCIS total).....	369
Quadro 8.20 – Análise de regressão para a sub-escala 1 da PCIS.....	369
Quadro 8.21 – Análise de regressão para a sub-escala 2 da PCIS.....	370
Quadro 8.22 – Análise de regressão para a sub-escala 3 da PCIS.....	371

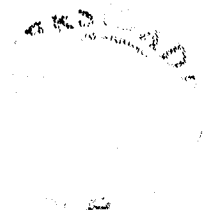
Índice de Figuras

Figura 7.1 – Representação esquemática do modelo subjacente à análise do modelo estrutural 342

Figura 7.2 – Representação esquemática da análise do ajustamento do modelo de equação estrutural ... 343

Índice de Anexos

Anexo 5-A – Ficha de Identificação.....	417
Anexo 6-A – Teste de Compreensão de Informação Social – Versão Preliminar	419
Anexo 6-B – Grelha de Cotação Preliminar do Teste de Compreensão de Informação Social.....	421
Anexo 6-C – Teste de Compreensão de Informação Social (TCIS) – Versão Definitiva	429
Anexo 6-D – Grelha de Cotação Definitiva do Teste de Compreensão de Informação Social	431
Anexo 6-E – Teste de Auto-percepção de Competência Social – Versão Preliminar	437
Anexo 6-F – Teste de Auto-percepção de Competência Social (TACS) – Versão Definitiva	439
Anexo 6-G- Teste de Percepção de Competência Situacional – Versão Preliminar.....	441
Anexo 6-H – Teste de Percepção de Competência Situacional (TPCS) – Versão Definitiva	443
Anexo 6-I – Ficha de Percepção de Competência Social para Professores (FPCS-P).....	447
Anexo 7-A – Prova Cognitiva de Inteligência Social – Versão Preliminar 1.....	451
Anexo 7-B – Prova Cognitiva de Inteligência Social – Versão Preliminar 2.1	459
Anexo 7-B – Prova Cognitiva de Inteligência Social – Versão Preliminar 2.2	465
Anexo 7-B – Prova Cognitiva de Inteligência Social – Versão Preliminar 2.3	471
Anexo 7-C – Grelha de Cotação Preliminar da Prova Cognitiva de Inteligência Social.....	479
Anexo 7-D – Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) – Versão Definitiva	491
Anexo 7-E – Grelha de Cotação Definitiva da Prova Cognitiva de Inteligência Social.....	501



Introdução

Our ultimate goal in understanding and increasing our intelligenceshould be the full realization in our lives of the intellectual potencial we all have.

R. Sternberg, 1996, 269

At the heart of our thought is the quest for human dignity. The central measure of sucess (...), is to permit people to live lives of dignity – not to give them dignity (...), but to make it acessible to all.

R. Herrnstein & C. Murray, 1994, 551

O trabalho que a seguir se apresenta relata os estudos desenvolvidos, nos últimos cinco anos, no âmbito da investigação sobre a conceptualização e operacionalização do construto de inteligência social.

A escolha deste tema encontra fundamento num conjunto de mudanças culturais, sociais, políticas, educativas e científicas que exigem, hoje, um conhecimento mais aprofundado sobre o pensamento e o comportamento humano em situações sociais, em que se reclama por uma concepção ampla de inteligência, em que se integrem aspectos contextuais, experienciais e processuais (Almeida, 1986, 1998; Ceci & Liker, 1986; Gardner, 1983, 1999; Sternberg, 1985; 2000). Neste contexto, pensar e actuar socialmente, com eficácia, constitui um requisito fundamental para um desenvolvimento pessoal, social, vocacional realizado (Almeida, 1998; Gardner, 1999; Sternberg, 2000).

Este tema, durante quase um século, reservado à curiosidade e interesse de investigadores e académicos, constitui hoje um foco de interesse e discussão públicos (Belke, 1995; Goleman, 1995; Herrnstein & Murray, 1994), o que nos coloca perante um conceito multifacetado, onde se integram aspectos emocionais,

motivacionais, comportamentais e cognitivos (Ford, 1995; Kihlstrom & Cantor, 2000; Marlowe, 1986). Esta multiplicidade de características da definição do construto tem contribuído para a grande diversidade de significações que se instalou em torno desta temática, que as próprias teorias psicológicas não conseguiram evitar, chegando mesmo a fomentá-la (Bar-On, 1996; Gerk-Carneiro, 1999).

Para fazer face a este contexto, optámos por centrar o objectivo do nosso estudo na faceta cognitiva da inteligência social, aquela que, do nosso ponto de vista, tem constituído uma das facetas menos valorizadas e menos estudadas da questão, tal como justificaremos no corpo teórico deste trabalho. Nele procuraremos demonstrar que, depois de uma fase conceptual dominada por uma preocupação em definir a inteligência social, em função de critérios exclusivamente psicométricos, ou estruturais, ou comportamentais, ou funcionais; a década de oitenta ficou marcada pela emergência de perspectivas que procuram integrar diferentes categorias na delimitação conceptual da inteligência social e identificar as diferentes facetas do construto. Os diferentes níveis de análise permitem a explicação da inteligência social na confluência de variáveis biológicas, psicológicas e contextuais (Barnes & Sternberg, 1989; Jones & Day, 1997; Legree, 1995; Taylor & Cadet, 1990). De certa forma, este movimento, no sentido de integrar diferentes perspectivas de análise no estudo da complexidade da inteligência social, acompanha as mais recentes tendências da investigação sobre inteligência, emoção, personalidade. A diversidade aparece aqui como um indicador de aprofundamento de diferentes níveis de conceptualização e de complementariedade entre perspectivas. Os modelos centrados no estudo dos processos de construção, mediação e aplicação de conhecimentos permitem-nos redimensionar a importância dos conteúdos, da experiência e do contexto na formulação teórica sobre a inteligência e o comportamento sociais e nas opções de *testing* delineadas para avaliar estes construtos. É a própria concepção de teste de avaliação de inteligência que é reequacionada, procurando integrar, de forma complementar, os objectivos centrados na competência e na *performance* (McClelland, 1973; Sternberg, 1998

a,b), abrindo novas potencialidades e, simultaneamente, novos desafios ao nível da investigação e do planeamento dos instrumentos de avaliação.

A opção por este tema, justifica-se, também, pelo interesse, que tem caracterizado o nosso percurso profissional, de focalizar a compreensão da complexidade que se estabelece entre pensamento e atitudes no desenvolvimento global dos jovens (Candeias, 1995; 1997). Esta investigação veio, pois, potencializar o aprofundamento do conhecimento sobre o pensamento e a inteligência social dos jovens e as suas interações com o comportamento, a competência social e a inteligência académica; e o desenvolvimento de um instrumento de avaliação que operacionalize tal temática. Esta opção será justificada na parte empírica.

O objectivo principal desta tese prende-se, assim, com a conceptualização e operacionalização avaliativa do construto de inteligência social – faceta cognitiva – procurando demonstrar a sua independência face a conceitos próximos, como o de inteligência social comportamental, também designada competência social, e face à inteligência académica. Procuraremos, ainda, explorar as dimensões que constituem a faceta cognitiva da inteligência social.

Para fazer face a este objectivo, este trabalho integra duas áreas principais: a parte teórica onde apresentamos as principais abordagens conceptuais e avaliativas da inteligência social – focando a faceta cognitiva – e a parte empírica onde serão apresentados os estudos conducentes à testagem das hipóteses de investigação que justificam esta tese.

Na primeira parte, os modelos serão apresentados em função dos pressupostos básicos que fundamentam e dos critérios a que recorrem para definir e avaliar o construto de inteligência social. Os primeiros dois capítulos incidem sobre os estudos teóricos e os capítulos terceiro e quarto centram-se nas abordagens à avaliação do conceito.

Nos primeiros dois capítulos, será dada uma especial relevância aos contributos para a explicação do que é a inteligência social e qual e dir-se-á qual a sua relação com a

inteligência geral, a inteligência prática, a inteligência emocional. A análise relativa aos conteúdos, processos e estratégias que integram a definição de inteligência social, constituirá preocupação constante nesse capítulo. A ordem de apresentação dos modelos conceituais de inteligência social está orientada pelo objectivo deste estudo: delimitação conceptual e operacionalização da inteligência social de um ponto de vista cognitivo e processual.

Desta forma, o capítulo um focalizará as abordagens clássicas que incidiram no estudo da *inteligência social* em função de critérios psicométricos, desenvolvimentais e funcionais. No momento seguinte, apresentaremos as abordagens cognitivas que se orientam no sentido de procurarem explicar a inteligência social articulando variáveis cognitivas, emocionais e contextuais. Assim, estes modelos serão expostos em função dos seus contributos para a compreensão da inteligência social de um ponto de vista cognitivo e processual, designadamente, da sua faceta cognitiva.

Os capítulos terceiro e quarto visam apresentar os pressupostos básicos e os critérios que orientaram o desenvolvimento de métodos e técnicas de avaliação da inteligência social. O terceiro capítulo incidirá sobre a apresentação da perspectiva psicométrica e de alguns dos testes de avaliação mais significativos que fomentou para avaliação do construto. O capítulo seguinte incidirá sobre as propostas de avaliação da inteligência social no âmbito das abordagens cognitivas centradas na análise dos conteúdos e dos processos.

Na segunda parte, descreveremos os vários estudos que consolidam a parte empírica desta tese. Começamos por um capítulo em que descrevemos as principais opções metodológicas realizadas e apresentamos os procedimentos daí decorrentes. Serão ainda apresentadas as hipóteses de investigação e a descrição da amostra. No capítulo seis, serão apresentados os estudos preliminares orientados para o desenvolvimento e adaptação de instrumentos de compreensão de informação social e competência social necessários aos estudos de validação do instrumento cujo processo de desenvolvimento constitui um dos focos essenciais deste trabalho. Tal instrumento, será apresentado no capítulo sete. Nesse capítulo descreveremos o processo de operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social, assim

como a análise da validade substantiva do modelo hipotético em que assenta o presente trabalho. No capítulo oito, apresentaremos os estudos desenvolvimentais e diferenciais do desempenho em inteligência social e serão testadas as hipóteses de investigação.

Como em qualquer trabalho com os objectivos e a natureza do agora apresentado, esta tese termina com algumas conclusões e implicações para futuros desenvolvimentos. Parte deste desenvolvimentos decorrem dos dados e da informação nova que a investigação realizada nos permitiu adquirir, mas igualmente decorrem das próprias limitações metodológicas que, com o decurso do estudo, nos apercebemos não serem possíveis de ultrapassar para aprofundar algumas pistas que os dados recolhidos nos sugeriam.

I PARTE

Estudo Teórico

Capítulo 1

Abordagem psicométrica à inteligência social

...as [várias] correntes podem ser tomadas como passos sucessivos para um conhecimento científico do que é a inteligência e para uma prática psicológica cada vez mais específica e efectiva.

L. S. Almeida, 1988, 184-5

1.1. Introdução

As tendências actuais para definir o construto de **inteligência social** reflectem um conjunto de influências que radicam nos estudos clássicos sobre inteligência, desenvolvimento cognitivo, processamento da informação e competência social. Os contributos destas abordagens foram de tal forma importantes que continuam a marcar as orientações teóricas e metodológicas que norteiam os estudos sobre este conceito. Assim, o objectivo deste primeiro capítulo dirige-se à apresentação destas abordagens mais tradicionais, ou clássicas, à conceptualização e definição de inteligência social.

As abordagens clássicas, assim designadas por englobarem o conjunto das teorias e modelos que marcaram a conceptualização e investigação do construto durante cerca de 60 anos (de 1920 a 1980), não deixaram de traçar os caminhos para o que viria a constituir as abordagens cognitivas – apresentadas no segundo capítulo. Como as abordagens que integram este capítulo têm uma fundamentação diversificada e as propostas que são sugeridas para definir o construto chegam a ser antagónicas, incidiremos a sua análise nos pressupostos que as fundamentaram e nos critérios que tais propostas sugerem para definir inteligência social.

Daremos um enfoque especial aos seus contributos para a explicação do que é a inteligência social e qual a sua relação com a inteligência geral, o raciocínio sócio-moral e a competência social. A descrição destas abordagens será ainda orientada por uma preocupação em analisar os elementos cognitivos como processos, estratégias e conteúdos, privilegiados na definição do construto. A ordem de

apresentação destas abordagens segue um critério histórico e temporal e orienta-se em função do objectivo deste estudo – delimitação conceptual e operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social. Começamos, assim, por apresentar a abordagem psicométrica, no âmbito da qual surgem as primeiras tentativas para definir e operacionalizar o construto em questão.

Daremos uma panorâmica dos contributos desta abordagem para o estudo daquele construto, desde as bases históricas lançadas por E. L. Thorndike (1921) e Moss, Hunt e Onwake (1925), até aos estudos mais contemporâneos de Wong e colaboradores (1995). De seguida apresentaremos os estudos no âmbito da abordagem desenvolvimental-estruturalista, onde depois de delinear os pressupostos em torno dos quais o conhecimento social tem sido discutido, apresentaremos uma conceptualização da inteligência social como uma capacidade de maturidade social progressiva.

A abordagem funcionalista é apresentada nesta sequência, e permite perspectivar a influência do modelo do processamento da informação na conceptualização da inteligência social como um *skill* que integra um processo global. A finalizar são apresentados os contributos dos estudos sobre competências sociais para a compreensão mais holística da inteligência social.

1.2. Abordagem Psicométrica

Podemos situar na década de 20, do século passado, os primeiros esforços da Psicologia para delimitar uma habilidade cognitiva de natureza social. Nessa altura, a preocupação dos investigadores (por exemplo: Moss *et al.*, 1925; 1930) dirigia-se para a construção e utilização de testes de *skills* sociais que permitissem identificar este domínio particular da inteligência, delimitando-o da inteligência geral, medida pelos testes de QI. Mas, como em relação à inteligência geral predominava, então, uma perspectiva psicométrica ou diferencial, chegou-se, também aqui, ao exagero de definir inteligência social a partir do que os testes mediam (como referem por exemplo, Brown & Anthony, 1990; Kosmitzki & John, 1993). Procurava-se, pois,

compreender este tipo de inteligência em termos de aptidões subjacentes, ou seja, como “*entidade simples ou complexa de factores, traços ou aptidões mentais componentes da inteligência humana*” (Almeida, 1994, 23). Procurava-se captar as aptidões subjacentes a partir da análise factorial, que visa a identificação dos factores ou “*‘latent’ sources of underlying variation in test scores that are theorized to give rise to the observable variation in test scores*”¹ (Sternberg, 1985a, 4). Concebe-se, portanto, que as diferenças de *performance* nos testes de inteligência podem ser decompostas em diferenças individuais em função dos factores encontrados, cada um dos quais representa uma aptidão humana distinta. Os investigadores que se situam nesta perspectiva preocupam-se, essencialmente, em construir instrumentos que avaliem as aptidões dos sujeitos e permitam estudar as diferenças individuais, atribuindo grande ênfase às características dos estímulos, sua estandartização e consequente análise estatística como fundamento para a tomada de decisão (Almeida, 1994).

A maioria das teorias que se situam no âmbito desta abordagem, apesar de terem em comum o uso de factores para compreenderem a inteligência, podem diferir em termos do número de factores propostos e da relação proposta entre esses factores (Sternberg, *ibidem*). Assim, encontramos autores, entre os quais destacamos Spearman (1927) que defendem a existência de um único factor geral (ou *g*) invocando razões de ordem fisiológica (*g* é assumido como energia mental, eficiência neurológica ou como velocidade mental), ou razões de ordem psicológica (*g* é definido em função dos pressupostos de produção de conhecimento ou, mais recentemente, em termos de componentes de processamento de informação). Opõem-se a esta conceptualização os autores que propõem “*uma mente humana constituída por diversas aptidões distintas e independentes*” (Almeida, *ibidem*, 24). Thurstone (1938), um dos investigadores mais representativos desta posição, propõe um modelo de inteligência que compreende um conjunto de aptidões mentais primárias, nomeadamente: compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, velocidade perceptiva, aptidão espacial, memória, raciocínio dedutivo e indutivo.

¹ As citações serão apresentadas na língua original.

É neste contexto de investigação da inteligência e da sua delimitação estrutural, como entidade única e geral vs entidade composta por várias aptidões que surgem os primeiros modelos de inteligência que contemplam uma aptidão distinta ou um domínio de inteligência social que visa a diferenciação individual e a delimitação de traços e de factores subjacentes às realizações inteligentes (Walker & Foley, 1973). Este contexto, marcado pela preocupação em delimitar um conceito de inteligência geral, estruturalmente unitário ou multifacetado, não deixou de constituir um marco, na altura, e ainda hoje, se repercute nas linhas de investigação sobre inteligência em geral (por exemplo Guilford, 1985; Jensen, 1994); assim como da inteligência social (Jones & Day, 1997; Wong *et al.*, 1995), como veremos.

1.2.1. Inteligência social – a proposta de E.L. Thorndike

Um dos primeiros e mais referenciados autores que se preocupam com a noção de **inteligência social** é E.L. Thorndike que no Simpósio promovido pelo *The Journal of Educational Psychology* sobre “*Intelligence and Its Measurement*”, em 1921, propõe uma concepção de **inteligência** que pretende conjugar a tendência para equacionar um conceito de inteligência onde se insiram aspectos abstractos e aspectos práticos, procurando contemplar os diferentes comportamentos inteligentes, em função das situações em que se exercem: “*we may define intellect in general as the power of good responses from the point of view of truth or fact, and may separate it according as the situation is taken in gross or abstractly and also according as it is experienced directly or thought of*” (Thorndike, 1921, 124). O que este autor, no fundo, propõe é que “*no man is equally intelligent for all sorts of problems. Intelligence varies according to the life situations on which it works*” (*Ibidem*, 1920, 228). Para distinguir entre os aspectos mais gerais e os aspectos mais concretos e situacionais em que se exerce a inteligência, o autor distingue três dimensões intelectuais: (i) uma de natureza mais abstracta – a *inteligência abstracta*, que se refere “*when the mind works with general facts about things and people, as in the study of physics and chemistry, or history and sociology*”; e as outras duas dimensões - (ii) *inteligência prática (mechanical)* e a *inteligência*

social, que se referem a “*thought and action directly concerned with actual things and persons in one’s hands and before one’s eyes*” (Thorndike, 1920, 228-9). A **inteligência abstracta** refere-se às habilidades cognitivas de natureza académica e é avaliada pelos testes de QI – “*ability to understand and manage ideas and symbols, such as words, numbers, chemical or physical formulae, legal decisions, scientific laws and principles*”; a **inteligência prática** refere-se à habilidade de resolução de tarefas mecânicas e práticas relacionadas com a vida quotidiana – “*the ability to learn to understand and to manage things and mechanisms such as knife, ..., automobile, boat*”; a **inteligência social** refere-se à habilidade para compreender e utilizar conhecimentos relativos ao mundo social e interpessoal, ou seja, - “*the ability to understand and manage men and women, boys and girls - to act wisely in human relations (ibidem, 228)*).

Entre estes três aspectos da inteligência há uma certa disparidade, pelo que os instrumentos destinados à sua avaliação deverão procurar integrá-los todos, com o objectivo de caracterizar as várias facetas da habilidade humana. Na definição de Thorndike sobressaem dois aspectos da inteligência social: *compreender os outros e expressar um comportamento social sábio*, os quais requerem investigação exaustiva, para que as suas diferentes facetas possam ser identificadas e a sua interacção avaliada (Walker & Foley, 1973). Apesar destas facetas de inteligência social estarem presentes na definição inicial, veremos que os estudos clássicos tenderam a acentuar a análise de uma ou de outra faceta.

Esta definição de inteligência social acabou por se tornar uma das mais comumente aceites e utilizadas, fomentando outras que, no seu conjunto: (i) especificaram o conceito, embora pouco tenham acrescentado à sua essência, por exemplo, “*ability to get along with others*” (Moss & Hunt, 1927, 108); ou “*ability to deal with people*” (Hunt, 1928, 317); (ii) alguns autores, no entanto, expandem-na aos estados e traços, como por exemplo: “*ability to get along with people in general, social technique or ease in society, knowledge of social matters, ease with other people, knowledge of social matters, susceptibility to stimuli from other members of a group, as well as insight into the temporary moods or the underlying personality traits of friends and of strangers*” (Vernon; 1933 *apud* Walker & Foley,

1973, 843). Veremos ao longo deste capítulo como tais aspectos foram sendo abordadas no seio de diferentes orientações teórico-empíricas.

Esta forma de abordar a inteligência social centrada, principalmente, na análise e reflexão sobre o que é inteligência, em geral, e a inteligência social constitui um forte incentivo ao desenvolvimento de testes psicométricos, relativos a este tipo de construto, funcionando como precursora da abordagem psicométrica que considera que a inteligência social “*is understood in terms of scores on various kinds of psychometric tests*” (Sternberg, 1985b, 260). A sua principal preocupação centra-se portanto, na construção de testes de avaliação de entre os quais destacamos o *George Washington Social Intelligence Test* de Moss, Hunt, Omwake e Woodward (1925-1955) e o *Six Factors Social Intelligence Test* de O’Sullivan e Guilford (1966). Destes instrumentos daremos conta no capítulo referente à avaliação da inteligência social.

1.2.2. Inteligência social a partir do modelo da estrutura do intelecto

Em 1959, Guilford propõe uma concepção de **inteligência** constituída por diversas aptidões distintas e independentes (Almeida, 1994), a partir da análise dos componentes que a constituem². Tais aptidões organizam-se numa “*unified theory of human intellect, which organizes the knowledge, unique or primary intellectual abilities into a single system called the ‘structure of intellect’*” (Guilford, 1959, 469), ou seja estruturam-se num sistema que permite aos indivíduos operar cognitivamente com diferentes tipos de informação. Desta maneira, a **inteligência** é definida como: “*a systematic collection of abilities or functions for processing information of different kinds in various forms*” (Guilford, 1985, 231)³. Assim, cada **aptidão** é identificada “*by its conjunction of three variables or facets. Each ability*

² Na verdade, o estudo dos componentes da inteligência humana tem a sua origem em trabalhos anteriores (por exemplo Thurstone, 1938) que se baseiam na aplicação experimental do método de análise factorial. No contexto da Teoria do Intelecto definem-se componentes intelectuais ou factores como: “*a unique ability that is needed to do well in a certain class of tasks or tests. As a general principle we find that certain individuals do well in the tests of a certain class, but they may do poorly in the tests of another class*” (Guilford, 1959, 470).

³ Como refere o autor: “*The term ‘ability’ is used in the context of individual differences and ‘functions’ in the behaving individual*” (Guilford, 1985, 231).

has a unique kind of mental activity or operation, informational content, and informational product.” (Guilford, 1985, 231, *sublinhado do autor*). A organização dos factores na estrutura do intelecto faz-se, então, em função de três aspectos: tipo de processo de funcionamento intelectual ou operação (cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente, avaliação); tipo de material ou conteúdo informacional ou formas básicas de conhecimento (figurativo, simbólico, semântico e comportamental ou social); e tipo de produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações) (Guilford, 1959).

Centremo-nos agora na análise da forma como este modelo aborda a inteligência social. Guilford acrescentou a dimensão relativa ao **conteúdo comportamental** ao modelo, com o objectivo de *“to represent the general area sometimes called ‘social intelligence’ ”* (Guilford, 1959, 471). Este modelo sugere 30 aptidões envolvendo conteúdos sociais, consideradas tão fundamentais e importantes como as de natureza concreta, abstracta e verbal e estão relacionadas com a compreensão, a produção de pensamento e a avaliação de comportamentos e também com os seis tipos de produtos relacionados com a informação comportamental (unidades, relações, sistemas,...). Este modelo foi operacionalizado e testado por Guilford e colaboradores através de uma bateria de testes – *Six Factors Social Intelligence Test* (Guilford, 1976; O’Sullivan & Guilford, 1966).

O estudo destas aptidões de inteligência social foi, sucessivamente, desenvolvido por vários colaboradores de Guilford (por exemplo, Chen & Michael, 1993; Hoepfner, 1973;), Hoepfner & O’Sullivan, 1968que, além de procurarem clarificar a definição de inteligência social, validaram testes desenvolvidos para as medir. Referiremos, neste momento, apenas o primeiro aspecto; o segundo será retomado posteriormente.

Para Hoepfner e O’Sullivan os termos *inteligência social*, *empatia* e *percepção de pessoas*, são usados como conceitos equivalentes e definidos como *“the ability to understand the inner feelings or affect states of other persons. Most probably, such understanding is mediated by means of facial expressions, vocal inflections, and other expressional behavior”* (1968, 340). Nesta definição coloca-se a tónica na cognição ou na compreensão comportamental (não se fazendo referência a outros

processos cognitivos do modelo como a memória, a produção de pensamento e a avaliação), tendo sido demonstrado que a capacidade para compreender informação social é independente da inteligência medida pelos testes de QI.

Hoepfner (1972) acentua um **significado cognitivo para a inteligência social**, dentro do modelo da Teoria do Intelecto, salientando a importância das aptidões cognitivas em detrimento dos traços afectivos ou personalísticos “*we are concerned with how my intellect processes the behavioral information that you communicate to me and I communicate to you*”; ou seja, não interessa o afecto ou traços de personalidade (impulsividade, hostilidade) que conduzem a comunicação. Também o conhecimento social, formalmente aprendido, as regras sociais, assim como o conhecimento de estereótipos de grupo, como as características associadas a determinados grupos étnicos, não são incluídos, pois em ambos os casos se trata de conhecimento verbal (Hoepfner, *ibidem*, 2-4).

Mais recentemente, pela mão de Chen e Michael (1993), alargou-se o sentido atribuído ao conceito, tendo sido incluídos aspectos relativos ao processamento de conteúdos sociais ou comportamentais que reflectem quer o conhecimento quer a empatia para captar os sentimentos, necessidades, percepções, pensamentos, intenções e emoções das pessoas com que o sujeito interage.

Assim, encontramos definições de inteligência social pouco consensuais dentro do modelo de estrutura do intelecto. Estamos em crer que isso se deve, sobretudo, à prevalência dos objectivos de cada estudo em detrimento de uma preocupação mais centrada na definição de inteligência social. Consideramos, no entanto, que a delimitação proposta por Hopfner (1973) contribui para uma maior objectividade na delimitação das aptidões de inteligência social face a outros construtos psicológicos. Esta diversidade de significados atribuídos a este conceito, constitui um contributo útil para realizarmos opções mais fundamentadas sobre o que poderá significar o conceito de inteligência social.

Pesem embora, algumas das críticas que se têm levantado, face à conceptualização e fundamentação do modelo, nomeadamente, estar assente num conjunto arbitrário de operações e produtos, que não estão apoiadas numa teoria, mas apenas em categorias intuitivas propostas por Guilford, que serviram de base à construção. Os

referidos testes foram sujeitos à análise factorial que, por sua vez, foi usada para sustentar o modelo, ou seja entrou-se numa circularidade sem um suporte teórico de base (Kline, 1991). Consideramos que este modelo trouxe contributos importantes para a definição da faceta cognitiva de inteligência social, assim como para a sua operacionalização, no âmbito dum modelo estrutural de inteligência, tendo constituído uma das tentativas mais elaboradas para operacionalizar a faceta cognitiva do construto em função da sua especificidade, como veremos no capítulo 3.

1.2.3. A delimitação psicométrica da inteligência social - tendências mais recentes

Mais recentemente têm surgido, também, estudos cuja preocupação central é a delimitação psicométrica do construto. Estes estudos procuram pesquisar um possível domínio coerente de inteligência social, as suas respectivas dimensões ou traços (multidimensionalidade) e a sua relação com a inteligência académica (por exemplo, Jones & Day, 1997; Wong, Day, Maxwell & Meara, 1995). Tais estudos não demonstram grande preocupação em propor novas definições de inteligência social, antes optam por conjugar e analisar definições já propostas e operacionalizadas noutras investigações que depois submetem a *designs* que combinam múltiplos traços e múltiplos métodos.

Wong e colaboradores (1995), por exemplo, baseando-se nos estudos desenvolvidos por Marlowe (1986) e Barnes & Sternberg (1989), sugerem uma definição de **inteligência social**, em que se distinguem aspectos cognitivos e comportamentais deste construto face à **inteligência académica**. A *dimensão cognitiva* é encarada como *percepção social* ou seja, a habilidade de uma pessoa para descodificar e compreender os comportamentos verbais e não-verbais dos outros. A *dimensão comportamental* é encarada como *eficácia nas relações heterossexuais*; por exemplo, ser capaz de manter uma conversa com um estranho do sexo oposto. A natureza multidimensional da dimensão cognitiva da inteligência social também foi posta à prova. Para tal foram considerados dois possíveis aspectos: *insight social* –

habilidade para compreender os comportamentos no contexto social em que ocorrem; e, *conhecimento social* – por exemplo, conhecer as regras de etiqueta (Wong *et al.*, *ibidem*, 118). O estudo realizado baseou-se num *design* multitraço-multimétodo e na análise factorial confirmatória⁴. E, permitiu comprovar que se podem distinguir empiricamente, e com sucesso, os aspectos cognitivos e comportamentais da *inteligência social*. Porém, no que se refere às três hipotéticas dimensões da **inteligência social** - *percepção social*, *conhecimento social* e *comportamento social* – o estudo não revelou dados muito claros, ou seja, as dimensões *percepção social* e *insight social* não são discrimináveis embora estes aspectos sejam distintos do *conhecimento social*. Por outro lado, a consistência deste dois aspectos cognitivos da inteligência social revelou-se muito baixa o que se pode ficar a dever à falta de um fundamento teórico para os três aspectos propostos para a dimensão cognitiva da inteligência social.

Procurando colmatar esta limitação, Jones e Day propõem uma definição da dimensão cognitiva da inteligência social apoiada em dois construtos, sugeridos por estudos desenvolvidos por outros autores: (i) *conhecimento social cristalizado*, definido como “*declarative and procedural knowledge about social events*”, (1997, 487), sendo a ênfase colocada no repertório de conhecimentos, tal como tem sido sugerido por Cantor e Kihlstrom (1987, 1989); (ii) *flexibilidade socio-cognitiva*, definida como “*the ability to apply social knowledge to solve novel problems*” (Jones & Day, *ibidem*), sendo a ênfase colocada na aplicação de conhecimentos sociais a novas situações (*e.g.*, Sternberg, 1981). Nesta investigação, a principal preocupação é discriminar em que medida a habilidade para usar a flexibilidade sócio-cognitiva para interpretar situações desconhecidas se distingue da habilidade para compreender situações familiares e em que medida cada um destes aspectos se

⁴ Este tipo de *design* assenta na utilização de múltiplas medidas de *inteligência social* (e não exclusivamente medidas de papel e lápis) (Marlowe, 1986; Walker & Foley, 1973), e são analisados através da análise factorial confirmatória, contrariamente à tradicional interpretação baseada na análise factorial exploratória. A análise factorial confirmatória apresenta algumas vantagens face à análise factorial exploratória, pois, está menos sujeita a problemas de interpretação dos factores (Cole, 1987), providencia um teste estatístico objectivo das questões sujeitas a investigação, nomeadamente sobre os traços latentes que são superiores a uma análise subjectiva das correlações entre as variáveis manifestas (Schmitt, 1978), analisa a variância em partes relativas aos traços, método e factores de erro, de forma que os valores esperados das correlações entre as variáveis latentes não são afectados por (in)fidelidades das variáveis manifestas (Schmitt, 1978), possibilita comparações entre sucessivos modelos o que permite estimar claramente o grau de validade convergente e de validade discriminante e ordenar a variância num *design* multitraço-multimétodo.

distingue da resolução de problemas académicos. Os resultados encontrados, neste trabalho, vieram confirmar a multidimensionalidade da inteligência social como, aliás, aconteceu com os estudos anteriores em que se baseou (por exemplo, Marlowe, 1986; Wong *et al.* 1995). Este estudo demonstrou ainda a separação de alguns aspectos da inteligência social, nomeadamente, da flexibilidade sócio-cognitiva, da inteligência académica. A aplicação flexível de conhecimentos a situações sociais novas distingue-se do conhecimento social cristalizado e da resolução de problemas académicos, o que revela que os processos usados na resolução de problemas sociais novos são diferentes dos processos usados na resolução de acontecimentos sociais familiares e de problemas académicos (Jones & Day, 1997). O conhecimento social cristalizado não aparece como discriminável da resolução de problemas académicos, o que se poderá dever a limitações inerentes às características da amostra (grande homogeneidade em termos etários e de habilidade intelectual), apontando para a possibilidade de o conhecimento social cristalizado se apresentar como um sub-conjunto da resolução de problemas sociais. Por outro lado, a característica dos testes usados poderá ter influenciado os resultados, uma vez que as medidas de resolução de problemas sociais cristalizados e académicos requeriam uma resposta correcta (e, como tal, pensamento convergente), enquanto as medidas de flexibilidade sócio-cognitiva requeriam múltiplas respostas (pensamento divergente) (*ibidem*).

A finalizar gostaríamos de salientar alguns dos contributos da abordagem psicométrica para compreender a natureza unitária/multifacetada da inteligência humana. Embora os resultados empíricos pareçam contraditórios, ora refutando ora infirmando uma ou outra posição, não podemos deixar de reconhecer o contributo da discussão que possibilitou a compreensão, de uma forma mais conciliatória, da complexidade da inteligência humana. Por exemplo, ao nível da inteligência geral encontramos, hoje, vários autores que defendem uma postura que integra simultaneamente um factor geral de inteligência em função das intercorrelações observadas entre os factores primários isolados (Thurstone & Thurstone, 1941), ou em função das semelhanças e diferenças entre as diversas aptidões (Guilford, 1985). Como refere Almeida (1994, 27) “*julgamos ser vantajoso conciliar, nalguns*

contextos da prática, as concepções e as propostas de medida da inteligência no sentido do factor geral e dos factores menos gerais associados às operações, aos conteúdos e a outros aspectos da realização das tarefas”.

Também ao nível da inteligência social os estudos mais recentes (*e.g.*, Jones & Day, 1997; Wong *et al.*, 1995) fomentam algum optimismo relativamente à delimitação teórica e empírica da inteligência social enquanto dimensão distinta e discriminável da *inteligência académica* permitindo, assim, validar definições multidimensionais daquele construto, em que se podem distinguir aspectos comportamentais e cognitivos.

As preocupações de natureza psicométrica condicionaram, contudo o desenvolvimento da investigação desta temática (*e.g.*, Walker & Foley, 1973) que se centrou mais na construção de testes de inteligência social e no estudo das suas qualidades métricas do que na elaboração de um consistente quadro de referência teórico que sustentasse a operacionalização do conceito de inteligência social. A ausência de tal quadro levou a integrações ecléticas de conceitos de diferentes orientações teóricas que focam diferentes níveis de conceptualização; por exemplo, estudos sobre competências sociais (*e.g.*, Marlowe, 1986); estudos no âmbito da teoria componencial (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989); e estudos no âmbito das teorias da personalidade (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1987, 1989). Se tomarmos estes três exemplos de significados atribuídos ao construto encontramos três níveis de análise diferentes: o primeiro salienta a competência comportamental, o segundo procura ir ao encontro dos componentes do processo cognitivo, e o terceiro salienta a construção e organização do conhecimento social e ilustra a diversidade que fundamentou a implementação dos estudos psicométricos.

Por outro lado, nesta abordagem não há uma preocupação com a compreensibilidade do processo cognitivo social e do seu funcionamento, havendo uma maior preocupação com o desenvolvimento de técnicas estandardizadas que não permitem apreender e explicar o processo de funcionamento cognitivo social (Gibbs & Widaman, 1982). É, portanto, uma abordagem que privilegia a identificação de dimensões e factores de inteligência social e sua possível

discriminabilidade de formas de inteligência mais geral ou académica, em detrimento do(s) processo(s) que lhe está(ão) subjacente(s).

1.3. Abordagem desenvolvimentista

Grande parte da investigação estrutural-desenvolvimentista foi influenciada por Jean Piaget, sobretudo pelos trabalhos que empreendeu nas décadas de 20 e de 30 sobre egocentrismo e juízo moral, e pelas implicações que a definição dos conceitos de estrutura e de reestruturação cognitivas tiveram, enquanto elementos centrais na explicação do desenvolvimento do conhecimento humano. Deram, assim, origem a uma perspectiva estrutural⁵ do desenvolvimento que enfatiza a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas ao longo da vida do sujeito.

A **inteligência** é concebida, aqui, como resultante de um processo de construção de estruturas e esquemas mentais de funcionamento e complexidade crescente que acompanham o desenvolvimento ontogenético do indivíduo e onde intervêm elementos do meio exterior a par dos elementos constitucionais (Almeida, 1994). As unidades de análise desta capacidade são encaradas numa perspectiva construtiva e desenvolvimentista, por oposição às unidades de análise estáveis que a abordagem psicométrica propunha.

O processo intelectual pressupõe uma organização em função da maturação intelectual a nível lógico-matemático, ao longo do desenvolvimento e culmina no raciocínio lógico formal⁶. Este pressupõe que esta estruturação cognitiva pode

⁵ Vários autores (e.g., Damon, 1994; Yeates & Selman, 1989) classificam os estudos sobre a *cognição social* em dois grandes grupos: (i) *abordagem estrutural* centrada na descrição qualitativa das estruturas de compreensão social ao longo das sucessivas etapas de desenvolvimento. Esta abordagem radica nos trabalhos sobre a construção do conhecimento a nível ontogenético de J. Piaget; e estende-se ao estudo de várias áreas, como o juízo moral (Kohlberg, 1976), as regras e convenções sociais (Turiel, 1980, 1983), a tomada de perspectiva social (Selman, 1980); (ii) *abordagem funcional* visa sobretudo o estudo dos vários aspectos que caracterizam o processo de pensamento durante a interação social. Há uma preocupação em identificar habilidades e processos de pensamento usados pelos indivíduos durante a interação social (e.g., Crick & Dodge, 1994; Spivak *et al.*, 1976).

⁶ Este processo resulta de progressivas diferenciações e integrações que levam à construção de uma sequência de estruturas cognitivas hierarquizadas, progressivamente mais complexas. No culminar do processo de interiorização e de transformações dos esquemas sensorio-motores em esquemas operatórios, encontra-se o *estádio das operações formais* que se inicia aos 11-12 anos e se prolonga até aos 14-15 anos (Piaget & Inhelder, 1979). Na adolescência a inteligência do indivíduo muda de forma qualitativa e quantitativa – tais

generalizar-se a outros domínios do conhecimento, como o social e interpessoal⁷, ou seja, compreender os acontecimentos neste domínio, remete para os mesmos esquemas e estruturas cognitivas implicados na cognição de acontecimentos não sociais. Pressupõe-se, pois, que a compreensão de princípios sociais constituirá apenas um caso especial da compreensão em geral.

A suposição de que existe uma estrutura global tem encontrado resistência por parte de investigadores que defendem estruturas específicas. Tal discussão tem raízes filosóficas, cuja análise está para além dos limites deste estudo (*vide*, por exemplo, Damon, 1981; Schantz, 1983). Julgamos, porém, de alguma pertinência incidir sobre alguns dos argumentos usados acerca da natureza do objecto de conhecimento social. Assim, começamos por apresentar algumas das características que têm marcado a discussão em torno de um domínio cognitivo global (onde também se inclui a inteligência social) *versus* um domínio parcial e específico, para a inteligência social. De seguida apresentaremos uma das raras tentativas para caracterizar os estádios de desenvolvimento da inteligência social.

1.3.1. Um domínio específico para o conhecimento de natureza social

Investigadores, como Kohlberg (1976) e Selman (1976) consideram o desenvolvimento cognitivo lógico-matemático como condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento do pensamento social e assumem uma visão estrutural (globalizante) do desenvolvimento cognitivo. Estes autores, que retomam os estudos iniciais de Piaget, sobre o domínio social, apesar de não se afastarem dos seus princípios conceptuais, reformulam os estádios que, inicialmente, propôs. O

mudanças têm implicações em termos de estrutura lógica subjacente, o raciocínio operatório formal é a realização cognitiva mais importante deste estágio de maturidade.

⁷ Esta estruturação cognitiva tem por fundamento o pressuposto de que as estruturas lógicas são os componentes mais básicos da actividade cognitiva e como tal uma aquisição no domínio lógico-matemático e físico deverá observar-se noutros domínios. Este facto remete-nos para uma visão integradora e global de estrutura cognitiva que se fundamenta na noção de *estrutura* apresentada por Piaget (1967, 143): “*We shall define structures in the broadest possible sense as a system which presents the laws or properties of a totality seen as a system. These laws of totality are different from the laws or properties of the elements which comprise the system. I must emphasize the fact that these systems are merely partial systems with respect to the whole organism or mind. The concept of structure does not imply just any kind of totality and does not mean that everything is attached to everything else*”.

desenvolvimento do conhecimento social é pois, entendido em termos estruturais, como estando intimamente relacionado com o pensamento cognitivo não social. Por exemplo, Selman (1976), num estudo com pré-adolescentes, que incidiu sobre o desenvolvimento cognitivo nos domínios lógico-matemático, interpessoal e tomada de perspectiva social, concluiu que os domínios lógico-matemático e interpessoal são distinguíveis embora as mudanças estruturais sejam semelhantes e correlacionadas. Keating e Clark (1980) num estudo com adolescentes, concluem que o desenvolvimento cognitivo nos domínios lógico-matemáticos e interpessoal, apresenta apenas diferenças de natureza qualitativa.

Flavell, Miller e Miller (1993) apontam um conjunto de aspectos a apoiar esta continuidade entre domínios não social e social: (i) os construtos básicos são os mesmos (por exemplo, estruturas de conhecimento, capacidade simbólica, capacidade de processamento da informação, etc.) e podem ser utilizados para categorizar, recordar e manipular informação, pois o sujeito que pensa sobre o mundo social é o mesmo que pensa sobre o mundo não social; (ii) existe um conjunto básico de aspectos relativos aos *inputs* sociais e não sociais que são comparáveis (por exemplo, tanto os objectos físicos como sociais existem num espaço e num tempo); ambos podem ser concretos ou abstractos; (iii) a ordem e progressão das aquisições cognitivas, ao longo do desenvolvimento são semelhantes nos domínios não social e social⁸.

Tais estudos e os argumentos que produziram não foram, porém, suficientemente convincentes para aqueles que continuam a considerar o domínio social com uma

⁸ Ou seja, o conhecimento social, tal como o físico (a) parte das aparências superficiais para a profundidade, isto é, o indivíduo começa por atender apenas aos atributos pessoais dos outros e das relações sociais, como o comportamento, para posteriormente tomar atenção a outras evidências que lhe permitem fazer inferências sobre os processos psicológicos implícitos, significados e causas subjacentes; (b) tanto no domínio social como no não-social, nos indivíduos começam por ser sensíveis aos traços do objecto, evidentes aqui e agora, para, aos poucos, aprenderem a integrar os acontecimentos no tempo, interligando estados e transformações; (c) também está sujeito a uma formação invariante, uma vez que as pessoas aprendem gradualmente a pensar em si próprias e nos outros como seres humanos estáveis através do tempo e das circunstâncias que conservam a sua personalidade, papéis sociais e sexuais. As mudanças quotidianas no seu próprio comportamento e no dos outros são vistas como variações de um tema durável e não como sucessivas mudanças não relacionadas; (d) as qualidades de pensamento abstracto e hipotético também são visíveis na esfera social. O indivíduo torna-se capaz de pensar sobre grupos, instituições e pessoas em geral, assim como sobre indivíduos em particular; (e) o conhecimento social está igualmente sujeito a constrangimentos cognitivos, uma vez que mesmo os indivíduos com um pensamento maduro são vulneráveis a todo o tipo de erros e falácias quando raciocinam sobre os fenómenos não pessoais. O mesmo é verdade para o raciocínio pessoal (Flavell *et al.*, 1993).

estrutura e um conteúdo diferenciáveis do domínio cognitivo não social a nível estrutural e de conteúdos ou tópicos intra-domínio. Turiel (1983), por exemplo, propõe a existência de *estruturas parciais* relativas a domínios delimitados ou específicos de conhecimento, considerando que o desenvolvimento cognitivo não-social é necessário, mas não suficiente para que ocorra o desenvolvimento cognitivo social. Neste sentido, pressupõe-se que um domínio não pode ser tratado como conteúdo do que é visto como um domínio mais básico, pois o desenvolvimento de uma sequência invariante, num sistema, é necessário mas não suficiente para o desenvolvimento de uma sequência invariante, noutra sistema, ou seja, pode haver mudança de estágio num sistema e não noutra. Então, não haverá sequência invariante em ambos os sistemas porque um é dependente do outro, mas porque aquela existe quando um estágio é gerado a partir de um estágio prévio dentro do mesmo sistema. Desta forma, o autor justifica a existência de domínios estruturais independentes e estruturas cognitivas parciais. Os indivíduos, ao construírem teorias sobre o mundo, formam sistemas coerentes sobre essas teorias que se integram em domínios específicos, como o lógico-matemático e o físico, como propôs Piaget (1967), e o social, como propõe Turiel (1983).

Neste contexto, a natureza das estruturas conceptuais não é, obrigatoriamente, determinada, mas é influenciada pela interacção com o meio, isto é, as interacções da pessoa com o meio, ao envolverem diferentes tipos de objectos e de acontecimentos, resultam na construção de diferentes conceitos. Então, para compreender os conceitos construídos dever-se-á, distinguir entre os diferentes acontecimentos experienciados, o que implica diferentes domínios cognitivo-sociais. Através da interacção com o meio social, o sujeito constrói diferentes formas de conhecimento que fundamentam a existência de diferentes domínios de conhecimento social, independentes das estruturas cognitivas não-sociais, e que se fundamentam na própria natureza do objecto de conhecimento social e na relação que o indivíduo tem com esse objecto (Flavell *et al.*, 1993): (i) as pessoas, enquanto objectos cognitivos, são diferentes porque podem actuar espontânea e deliberadamente; isto é, podem perceber, representar, conhecer, pensar, tentar, querer, emocionar-se e aprender. São agentes causais que podem gerar os seus

próprios pensamentos e comportamentos, sendo responsáveis por eles. Podem, ainda, revelar ou esconder, deliberadamente, informação crítica sobre si próprios, o que contribui para a sua imprevisibilidade enquanto objectos de conhecimento; (ii) as relações que a pessoa desenvolve com os outros são diferentes das que se referem a objectos físicos porque é uma “*static relation of similarity*”. Nós somos, então semelhantes aos objectos de cognição social, aliás somos o próprio objecto quando o pensamento se refere a nós mesmos. Tal semelhança justifica o uso de processos cognitivos específicos para este domínio cognitivo, nomeadamente de natureza metacognitiva; (iii) as interações sociais são dinâmicas e incluem todas as formas especiais de nós respondermos numa situação social e de os outros nos responderem; daí pressupor-se que o nosso pensamento e o nosso comportamento sobre objectos sociais pode ser guiado/influenciado pelas nossas representações dos papéis sociais, relações e comportamentos mútuos ou pelas representações que as outras pessoas têm sobre os nossos pensamentos e intenções.

Esta discussão⁹ em sobre a existência ou não de um domínio específico para o conhecimento de natureza social tem sido útil pelas possibilidades de reflexão que tem gerado em torno da natureza dos objectos de conhecimento social, nomeadamente no que se refere ao dinamismo, intencionalidade e imprevisibilidade. Estes contributos serão complementados, de seguida, com algumas tentativas de caracterizar os estádios de desenvolvimento da inteligência social.

⁹ A posição que defende a estrutura cognitiva global baseia-se na premissa de que a organização e construção do pensamento se faz pela acção do sujeito sem a intervenção da interacção com o meio. Subjacente à hipóteses da estruturas parciais está a ideia de que a construção do conhecimento se realiza pela interacção do sujeito com o meio. A natureza das estruturas conceptuais é influenciada pelo meio e como tal resulta na construção de diferentes conceitos, pelo que, para compreender os conceitos construídos pelos sujeitos deverão distinguir os diferentes domínios sociais. Toda esta discussão remete para raízes filosóficas como referimos anteriormente bem como para assunções psicológicas de fundo acerca da explicação do próprio desenvolvimento (para maior aprofundamento *vide* Schantz, 1983; Turiel, 1983), que extravasam as fronteiras destes estudos).

1.3.2. Inteligência social como uma capacidade de maturidade social progressiva

Passamos a apresentar os contributos dos estudos de orientação estrutural desenvolvimentalista que fomentaram para a delimitação conceptual da inteligência social, em função da descrição e organização progressiva das estruturas de conhecimento social. A origem de tais estudos radica nas propostas iniciais de Piaget sobre o raciocínio moral e o egocentrismo, as quais se foram estendendo a outros conteúdos sociais como sejam as convenções sociais, a amizade, o *self* (Para uma revisão deste tipo de estudos *vide* Schantz, 1983).

É neste contexto que surge uma das raras tentativas que procura aplicar estes pressupostos à pesquisa do “*pensamento reflexivo sociomoral*” (Gibbs & Widaman, 1982, 6). A **inteligência social** é, então, descrita como “*reflective sociomoral thinking because social intelligence in its broadest sense inextricably entails prescriptive decisions and evaluations referring to socially good and right action*” (Gibbs & Widaman, 1982, 23, *sublinhado dos autores*). Deste modo, a inteligência social é caracterizada pelo pensamento reflexivo implicado na justificação de uma avaliação ou decisão relativa a uma situação problema, ao qual está inerente uma conotação moral implicada na interacção que decorre entre o indivíduo e os outros (sociedade, humanidade). Deste modo é possível aceder às capacidades estruturais do indivíduo que lhe permitem compreender o mundo social e agir nele, nomeadamente, conhecer as *relações* sociais entre as pessoas e as transacções que as regulam, as mantêm e as transformam.

O objectivo dos referidos autores ao encararem a inteligência social como “*an evolving, progressively mature capacity*” não se prende tanto com a delimitação conceptual, como os estudos referidos no ponto anterior, mas, sobretudo, com os padrões de desenvolvimento que caracterizam os progressivos estádios de maturidade social, ou seja, “*to study stage-related manifestations of progressive social maturity...in order to determine basic patterns or structures of social intelligence*” (*Ibidem*, 4-6). Assim, a partir da construção de um instrumento de

avaliação – *Social Reflection Measure (SRM)*¹⁰ – propõem uma classificação da maturidade do pensamento reflexivo sócio-moral em quatro estádios: (i) *Estádio 1: Unilateral e simplista* – as justificações dos sujeitos não apresentam coordenação de perspectivas alternativas, as opiniões oposta são simplesmente justapostas, implicando *aspectos*¹¹ como: autoridade unilateral, estatuto (imediate ou físico), regras, consequências punitivas; (ii) *Estádio 2: Instrumental* – as justificações dos sujeitos reflectem uma compreensão da moralidade que deriva directamente das interacções com os outros e envolve aspectos como: trocas, preferências ou disposições contingentes, necessidades pragmáticas, direitos e liberdades concretos, vantagens e desvantagens calculadas; (iii) *Estádio 3: Mutualista e pró-social* – integra expectativas mútuas de sentimentos, cuidados e comportamentos pró-sociais, e envolve aspectos como: relações baseadas em valores mútuos, assume papéis empáticos, expectativas normativas, intenções pró-sociais, baseia-se em aprovação intrapessoal; (iv) *Estádio 4: Sistémico e Padronizado* – os argumentos típicos dos sujeitos envolvem um sistema funcional e redes complexas de relações com os outros. Identificam-se aspectos típicos como: prioridades sociais, valores e direitos básicos, responsabilidade e integridade, acções consistentes, justiça social, padrões de consciência (Gibbs & Widaman, 1982, 26-33). Encontramos aqui bastantes pontes com os estádios de desenvolvimento do raciocínio moral (Kohlberg, 1976) e de tomada de perspectiva social (Selman, 1980)¹².

A definição de inteligência social aqui proposta vai um pouco para lá do que consideramos pertinente na compreensão deste conceito. Com efeito, a inteligência social aparece aqui como um conceito compósito de reflexão sócio-moral que integra conteúdos morais e a tomada de perspectiva social. Os conteúdos morais, tal

¹⁰ Este instrumento é construído a partir da entrevista estandardizada para avaliar o juízo moral em situações dilemáticas de Kohlberg e colaboradores. Com o SRM é introduzida uma tentativa para construir um questionário, tipo papel e lápis, administrável em grupo e que mantivesse as vantagens da entrevista Kohlberiana (focando no raciocínio produzido pelos sujeitos) (Gibbs & Widaman, 1982, 9).

¹¹ O termo *aspecto* é aqui usado no sentido em que Kohlberg o propõe, como “*a feature of reflective and justificatory sociomoral thought which is functionally integral to a broader structure of thought, i.e., a stage*” (Gibbs & Widaman, 1982, 25-6).

¹² Uma análise destes aspectos está para além dos limites deste trabalho. Porém, para uma comparação entre os estádios desenvolvimento nestas áreas *vide*, por exemplo, Gibbs e Widaman (1982, caps. 1-3), Lourenço (1992, cap. 5).

como são aqui referidos, referem-se a uma moral Kohlberiana centrada em padrões de justiça inerentes a padrões étnicos e culturais ocidentais (e.g., Flavell *et al.*, 1993; Gibbs & Schnell, 1985; Turiel, 1980). Os conteúdos relativos à coordenação de perspectivas de inteligência social ao longo do desenvolvimento, também constituem apenas uma das perspectivas possíveis sobre esta área, deixando em aberto o processo cognitivo subjacente à tomada de perspectiva (e.g., Flavell *et al.*, 1968 *apud* Schantz, 1983). Em síntese, esta proposta de organização da inteligência social em estádios, que combina o juízo moral e a coordenação de perspectivas, pouco acrescenta à discussão sobre a conceptualização do constructo, uma vez que está mais centrada na descrição de um conceito compósito. O processo cognitivo e os meios que intervêm na inteligência social ficam por esclarecer.

Apesar do que ficou exposto anteriormente, esta perspectiva traz contributos importantes para uma compreensão qualitativa das características estruturais do conhecimento, da natureza e das etapas da inteligência social, nomeadamente, ao nível da discussão sobre a natureza das estruturas cognitivas sociais e dos possíveis domínios de conhecimento social. Por contraste com uma estrutura global, os autores (por exemplo, Turiel, 1983) propõem estruturas parciais que fundamentam domínios específicos de conhecimento social, o que se justifica quer pela especificidade dos objectos de conhecimento social, face aos objectivos físicos, quer pelo dinamismo gerado pela interacção do indivíduo com o(s) objecto(s) de conhecimento, o que, de algum modo coincide com a proposta dos autores da abordagem psicométrica (por exemplo, Wong *et al.*, 1995), ou seja, uma conceptualização de inteligência social multidimensional ou multidomínio. Poderemos concluir que a abordagem desenvolvimentalista se preocupa-se mais com a análise qualitativa do desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo, não atendendo tanto à compreensão e explicação do funcionamento do processo intelectual e dos vários componentes intervenientes; consequentemente, a avaliação psicológica dos meios envolvidos na acção continua por esclarecer. É neste contexto que a perspectiva funcional baseada no estudo do processo cognitivo veio trazer um novo estímulo à compreensão do processo de pensamento social, como veremos a seguir.

1.4. Abordagem funcionalista

Esta abordagem preocupa-se com a identificação das operações de processamento de informação social que os indivíduos utilizam na resolução de problemas interpessoais. Trata-se de uma perspectiva que coloca a ênfase nos processos e representações internas subjacentes às realizações dos sujeitos. A análise desloca-se dos factores internos subjacentes (aptidões ou traços, estruturas ou esquemas) para o acto inteligente em si, que é concebido como resolução de tarefas ou de problemas. Incide-se na análise dos processos e mecanismos cognitivos usados na resolução das tarefas intelectuais, como por exemplo, na selecção, codificação, armazenamento e evocação da informação (Newell, Shaw & Simon, 1958). A preocupação centra-se na análise do processo de funcionamento inteligente que permite identificar as componentes e as estratégias que os sujeitos utilizam na resolução das tarefas. Esta orientação analisa o processo cognitivo requerido na realização de tarefas, ou seja, preocupa-se em estudar o manuseio de símbolos por parte do cérebro aquando da resolução de problemas (Almeida, 1994)¹³.

Destacaremos dois modelos que marcaram a aplicação desta abordagem ao processamento cognitivo de informação social. Trata-se do modelo de resolução de problemas sociais de Spivak, Platt e Shure (1976) que identifica um conjunto de *skills* cognitivos que participam na resolução de problemas sociais, focando a investigação no processo e nas estratégias de resolução de problemas sociais. Por sua vez, o modelo de processamento de informação social no decorrer da interacção (Crick & Dodge, 1994) tem o atributo de integrar num modelo explicativo as várias

¹³ Podem encontrar-se várias concepções de processamento da informação, a maioria foca aspectos específicos do sistema de processamento (Almeida, 1994). Num extremo encontramos os investigadores que procuram uma compreensão da inteligência em termos de processamento da informação (velocidade na realização das tarefas). No outro extremo encontramos os investigadores que estudam formas complexas de resolução de problemas (Sternberg, 1985a). O que se deve essencialmente à necessidade de validar cada um dos hipotéticos componentes e implica o isolamento da operação de um componente enquanto se equilibram as funções dos outros componentes (estatisticamente ou experimentalmente), com o objectivo de clarificar os seus possíveis contributos para a performance em alguma actividade cognitiva complexa, com vista a validar a sua existência independente e contribuição para o processamento da informação (Keating, 1990). Apesar desta diversidade utilizam-se essencialmente modelos de processamento da informação que se baseiam no faseamento entre a recepção da informação, seu tratamento e resposta (Almeida, *ibidem*).

etapas do processamento da informação social, no decurso da interacção social. Pela importância de que estes dois modelos se revestem na focalização do processo de funcionamento cognitivo em situações de interacção, vamos dar-lhe uma atenção mais detalhada nos tópicos que seguem.

1.4.1. A inteligência social como *skill* de resolução de problemas sociais

Pode dizer-se que Spivak, Platt e Shure (1976) abriram caminho na identificação das operações específicas de processamento da informação social, como sejam o pensamento meios-fins, o pensamento consequencial e o pensamento de soluções alternativas. Os estudos que realizaram, e que inspiraram, basearam-se em critérios desenvolvimentais e cognitivos, apoiando uma concepção de inteligência social como competência para resolver problemas de natureza interpessoal, composta por um conjunto de *skills*.

Em tais estudos encontramos um paralelismo entre resolução de problemas interpessoais¹⁴ e inteligência social, ou seja, “*the dimensions of interpersonal problems proposed by G. Spivak and his group (1976) which can be interpreted (and re-defined) in a model of social intelligence*” (Pelechano, 1995, 282). Esta forma de abordar o construto tem como principal objectivo o estudo dos processos de pensamento subjacentes à resolução de problemas sociais: “*On the basis of our early research ... we concluded that it is the process of problem solving and not the content of solutions that contributes to behavioral adjustment in the long run*”

¹⁴ A pesquisa sobre *resolução de problemas* tem uma longa história em Psicologia; porém, só em 1958, Jahoda enfatiza a relação teórica entre a efectiva capacidade de resolução de problemas e o ajustamento social e emocional: um indivíduo, que reconhece e admite um problema, reflecte nas possíveis soluções e age (Kendall *et al.*, 1981; Pellegrini, 1994), e citamos “*the individual who can recognize and admit a problem, reflect on possible solutions and take action was less likely to suffer frustration due to chronically unresolved interpersonal needs*” (Jahoda, 1958 *apud* Pellegrini, 1994, 830).

A investigação empírica manteve-se dirigida, quase exclusivamente para a resolução de problemas não sociais, como *puzzles*, labirintos, e anagramas. Na década de setenta houve contributos essenciais para o desenvolvimento desta temática (*e.g.*, D’Zurilla e Goldfried, 1971 e Spivak e Shure, 1974 *apud* Pellegrini, 1994). As preocupações que fomentavam esse desenvolvimento eram essencialmente de natureza desenvolvimental e clínica, como fica patente na definição de resolução de problemas interpessoais proposta, por exemplo, por D’Zurilla e Goldfried (1971, 108 *apud* Pellegrini, 1994) “*a behavioral process... which (a) makes available a variety of potentially effective response alternatives for dealing with the problematic situations and (b) increases the probability of selecting the most effective response from among these various alternatives*”.

(Shure & Spivak, 1970 *apud* Shure & Spivak, 1988, 70) “*Its most important feature is that children are not taught what to think or what to do, but how to think so they can decide for themselves what, and what not, to do....when we talk about thinking, we are talking about solving typical, everyday problems that come up with others*” (Shure & Spivack, 1988, 69)¹⁵. Esta tendência está, aliás, presente em concepções mais recentes. Pelechano (1995, 281) apresenta uma definição de inteligência social como competência interpessoal e propõe que “*la compétence interpersonnelle (...) porte sur des concepts tels que l’empathie, l’altruisme et coopération*” (...) e os *skills* interpessoais são considerados “*comme intelligence sociale avec un accent particulier sur la dimension résolution des problèmes interpersonnels*”.

O processo de resolução de problemas interpessoais, atendendo à sua especificidade, caracteriza-se por: (i) uma *natureza multifacetada*, pois as manifestações comportamentais têm subjacentes múltiplos pensamentos e emoções que tornam as situações interpessoais mais dinâmicas e imprevisíveis que os estímulos de natureza não social (*e.g.*, Pellegrini, 1994; Shantz, 1983); (ii) uma *natureza dinâmica*, uma vez que as situações interpessoais são dinâmicas e interactivas pois, “*its conditions are continually changing as it evolves towards solutions*” (Pellegrini, 1994, 831). Assim, a resolução de um problema social não passará pela ‘descoberta’ da solução do problema, mas constituirá antes uma procura de resolução e tomada de decisão. Sendo assim, encontrar uma solução passará por um conjunto de etapas em que, face aos traços do problema, são equacionadas várias soluções possíveis, analisadas em função das suas causas e das suas consequências, de entre as quais se elegerá uma; (iii) *natureza cíclica* ou multi-etápica do processo¹⁶ (Pellegrini, 1994); (iv) a capacidade para resolver problemas interpessoais é um importante *mediador de ajustamento social*, independente da

¹⁵ Esta abordagem ao ajustamento social estuda os processos de pensamento subjacentes ao ajustamento social com o objectivo de promover o treino desses processos através de programas desenvolvidos para o efeito (*e.g.*, Mott & Krane, 1994; Pellegrini, 1994; Shure, 1982; Shure & Spivak, 1988), o que vai para além do objectivo do presente trabalho.

¹⁶ Dewey (1933 *apud* Urbain & Kendall, 1980, 831) foi o primeiro a destacar este aspecto da resolução de problemas sociais, distinguindo cinco etapas: *sensing a difficulty, locating or defining the difficulty, suggesting possible solutions, considering consequences, and accepting a solution*. Posteriormente D’Zurilla e Goldfried (1971 *apud* Pellegrini, 1994) acrescentam um estágio final de *verificação de resultados*. As mais recentes formas de delinear o processo de resolução de problemas mantêm esta qualidade cíclica (Pellegrini, *ibidem*).

inteligência geral (Spivak & Levine, 1963 *apud* Shure, 1982). Esta capacidade é composta por vários *skills* de resolução de problemas sociais.

Com base em trabalhos empíricos Spivak e colaboradores (*e.g.*, Shure, 1982; Shure & Spivak, 1988; Spivak & Shure, 1974, 1976, *apud* Butler & Meichembaum, 1981) apontam cinco *skills* de resolução de problemas interpessoais, a saber:

1. *Sensibilidade ao problema*, refere-se à capacidade e interesse para perceber um problema como interpessoal e a sua interferência nas interações humanas;
2. *Pensamento de soluções alternativas*, refere-se à capacidade para gerar uma ampla variedade de potenciais soluções para os problemas interpessoais;
3. *Pensamento meios-fins*, refere-se à capacidade de articular sequencialmente meios para solucionar um problema e para considerar os potenciais obstáculos, assim como uma apreciação de que a resolução de problemas interpessoais pode ser um processo moroso e que o alcance dos objectivos propostos pode não ocorrer de imediato;
4. *Pensamento consequencial*, refere-se à capacidade para considerar as consequências dos actos sociais relativamente a si próprio e aos outros e para antecipar as possíveis consequências de qualquer comportamento social antes de decidir o que fazer;
5. *Pensamento causal*, refere-se à capacidade para compreender as influências sociais e motivacionais dos seus próprios comportamentos, emoções e pensamentos e dos outros, isto significa que a forma como o próprio indivíduo age, assim como a forma como os outros agem pode ser influenciada (e influenciar) a forma como os outros agem.

Pelas relações que apresentam com a adaptação social alguns destes *skills* têm sido considerados bastante pertinentes, especificamente o pensamento de soluções alternativas, o pensamento consequencial e o pensamento meios-fins (*e.g.*, Shure, 1982; Urbain & Kendall, 1980). Diversos estudos correlacionais desenvolvidos na década de setenta por Spivak e colaboradores (Shure, 1982) apontam no sentido de que as crianças com bom ajustamento social apresentam mais soluções para os problemas interpessoais (3-4 respostas) do que as crianças com características de desajustamento social (inibição ou impulsividade comportamental) (1-2 respostas). Além disso, as crianças com um bom ajustamento social também podem antecipar melhor os efeitos das soluções que apresentam e as causas que podem levar a um determinado resultado. Por outro lado, quer as crianças bem-ajustadas quer as crianças mal-ajustadas apresentam meios 'vigorosos' para alcançarem a solução

para os problemas de natureza interpessoal; a diferença é que as primeiras usam uma grande variedade de meios racionais e não agressivos (por exemplo, ser amigo da outra criança, negociar o brinquedo) enquanto as segundas usam essencialmente estratégias marcadas pelo pragmatismo, impulsividade e agressividade física (por exemplo, tirar o brinquedo, bater na outra criança).

Verificou-se ainda que a sensibilidade aos problemas interpessoais não está relacionada com o comportamento social, porém aparece relacionada com os outros *skills* de resolução de problemas interpessoais. Diremos, então, que as crianças com um pensamento de soluções pobre podem considerar ou não os efeitos das suas ações nos outros, apresentando maiores dificuldades em reconhecer o acontecimento que precedeu o problema e em perceber o problema interpessoal. Estes dados sugerem que a sensibilidade e o pensamento causal podem fortalecer os *skills* de pensamento consequencial e a produção de soluções (Shure, 1982, 136-40). Por outro lado, estes *skills* têm sido considerados como sendo sensíveis ao nível de desenvolvimento e às exigências cognitivas das tarefas interpessoais. Assim, diferentes *skills* podem emergir em diferentes idades, dependendo das capacidades do indivíduo e das exigências do problema. O pensamento de soluções alternativas, por exemplo, é considerado como o preditor mais consistente do ajustamento social em crianças de 4-5 anos. Por sua vez, o pensamento meios-fins aparece como um dos *skills* determinantes no ajustamento social infantil, adolescente e adulto (Spivak, *et al.*, 1976).

Apesar dos resultados animadores dos estudos correlacionais desenvolvidos em torno desta perspectiva não existem, ainda, estudos de estandardização para os instrumentos de que se tem socorrido e os resultados de consistência e teste-reteste são fracos, como apresentaremos de forma mais desenvolvida nos capítulos referentes às formas de avaliação.

1.4.2. O processamento de informação no decurso da interacção social

Apresentamos, agora, os contributos do modelo explicativo do processamento de informação social no decorrer da interacção social, proposto por Dodge e

colaboradores (1986, 1994), para conceptualizar o construto de inteligência social. A revisão do modelo, apresentada em 1994, sugere que, quando os indivíduos chegam a uma situação social, transportam consigo “*a set of biologically limited capabilities and a database of memories and past experiences*” (Crick & Dodge, 1994, 76)¹⁷. O comportamento social está inserido num contexto, e é considerado como uma resposta a situações específicas (estímulos, situações, contextos, domínios, cenários, desafios). O sujeito aborda uma determinada tarefa recorrendo a um conjunto de experiências prévias que podem ajudá-lo a lidar com a sua complexidade. Tal procedimento capacita o indivíduo para processar selectivamente a informação sobre a situação e elaborar uma resposta. Este processo obedece às seguintes etapas: (1) codificação das pistas internas e externas ao indivíduo; (2) interpretação e representação mental dessas informações; (3) clarificação ou selecção de um objectivo; (4) acesso ou construção da resposta; (5) decisão da resposta a emitir; e (6) implementação comportamental da resposta, o que permite uma avaliação por outros indivíduos.

Os passos 1 e 2 envolvem a percepção selectiva de pistas internas e situacionais, sua descodificação e interpretação.¹⁸ O passo 3, envolve operações que se prendem com a escolha de um objectivo ou um resultado desejado para a situação. No passo 4, pressupõe-se que o indivíduo recupera da memória a longo prazo várias respostas possíveis para a situação. Caso a situação seja nova, pode construir novas respostas comportamentais. No passo 5, as respostas anteriormente recuperadas ou construídas são avaliadas e é seleccionada a resposta considerada mais adequada.

¹⁷ Este modelo baseia-se no pressuposto de que o processamento da informação se faz em função de uma performance cerebral “*on-line*”. Pressupõe um funcionamento do cérebro em sistema paralelo (por oposição à visão conexionista) (e.g., Rumelhart, McClelland and PDP Res. Group, 1986, *apud* Crick & Dodge, 1994, 77). Diremos que os indivíduos estão, simultaneamente, envolvidos em múltiplas actividades de processamento de informação (interpretar, decodificar informação). Consideram ainda que, apesar do processamento em paralelo permitir que ocorram vários passos em simultâneo, o funcionamento cognitivo desde um determinado estímulo até à resposta final segue uma sequência de passos. Por outro lado, pressupõe-se uma “*conscience rule interpreter*”, ou seja, a actividade cerebral funcionará “*at a level that is below the language of symbols*” (e.g., Newell & Simon, 1976; Fodor, 1986; *apud* Crick & Dodge, 1994, 77).

¹⁸ A interpretação pode envolver um ou mais processos independentes: (i) filtrar a representação mental das pistas que está guardada na memória de longo-prazo, (ii) proceder à análise causal dos acontecimentos, (iii) realizar inferências sobre as perspectivas dos outros envolvidos na situação, (iv) avaliar sobre quando é que em trocas sociais prévias o objectivo foi alcançado (v) ajuizar a *performance* em situações passadas, (vi) proceder à auto-avaliação e avaliação dos outros envolvidos na situação.

No passo 6, a resposta escolhida é expressa sob a forma de comportamento. O processamento cognitivo e a interação social não param aqui, pois os acontecimentos seguintes são como “*a recycling of the processing steps*” (Crick & Dodge, 1994, 76-7).

Vejamos, por exemplo, a descrição de uma situação de jogo (Flavell *et al.*, 1993), em que uma criança apanha com uma bola nas costas. Este acontecimento, podendo ser percebido como intencional ou como fortuito, desencadeará respostas distintas. Se atendermos ao modelo antes exposto, podemos considerar que a criança possui um conjunto de capacidades e predisposições (como por exemplo, *skills* motores e personalidade) e um conjunto de experiências passadas que lhe permitem descodificar pistas ou indícios concretos, como a expressão facial dos pares, os acontecimentos que precederam o acto e as reacções dos observadores. À medida que a criança se desenvolve aprende a atender às pistas relevantes, a integrá-las com o conhecimento prévio e interpretá-las com precisão. O *feedback* obtido permitir-lhe-à procurar mais informação para testar a sua interpretação. De seguida, pesquisará no seu repertório de respostas possíveis, pensará nas consequências de cada uma, seleccionará uma resposta a expressá-la-à. Retomando a situação descrita, a criança pode considerar que quem atirou a bola não foi muito preciso no comportamento e, como tal, deve ser desculpado, ou considerar que foi um acto intencional e agressivo e, como tal, retaliará.

Este modelo trouxe importantes contributos para a compreensão da competência social enquanto função do processo de trocas sociais. Permite, pois, compreender o processo através do qual um conjunto de passos de processamento de informação leva à escolha de uma determinada resposta num determinado contexto e em determinado domínio. Este modelo apresenta ainda algumas limitações, por exemplo, não especifica a natureza do desenvolvimento das etapas do processo de tratamento da informação nem diferencia as mudanças nestes passos em função do desenvolvimento (Yeates & Selman, 1989).

Em síntese, os modelos funcionalistas aqui apresentados tiveram o mérito de deslocar o foco da investigação relativa ao pensamento e ao comportamento social para a descrição e a compreensão das operações e do funcionamento do processo cognitivo, em termos de etapas (*e.g.*, Spivak *et al.*, 1976) e como um todo (Crick & Dodge, 1994). Porém, mantêm-se as dificuldades destes modelos em apresentarem resultados preditivos em termos de comportamento social. Debatem-se, por esse facto, com bastantes dificuldades em estabelecer a relação entre as operações de processamento de informação social identificadas e o comportamento social dos indivíduos. Por outro lado, os estudos psicométricos relativos aos meios de avaliação utilizados são escassos ou inexistentes, dificultando a avaliação da aplicabilidade dos modelos. Os modelos que apresentamos a seguir procuram obviar algumas destas dificuldades, como veremos.

1.5. Abordagem à inteligência social centrada na competência

Apresentamos, neste tópico, dois modelos que se caracterizam por uma preocupação em definir e analisar a inteligência social a partir de variáveis associadas à competência social. O primeiro modelo remete para uma abordagem, essencialmente, compreensiva e heurística, concentrando-se na busca de inferências sobre as relações entre conceitos. O segundo modelo procura articular uma visão estrutural com uma visão funcional da competência social, preocupando-se com a definição de estádios de conhecimento social (e de etapas de processamento da informação social). Vejamos, então, como estes modelos nos abrem as portas para compreender a complexidade da inteligência social.

1.5.1 Inteligência social e competência social

Destacamos, neste ponto, os contributos de Greenspan e colaboradores para compreender a **inteligência social** a partir de um modelo conceptual da competência humana (Greenspan & Driscoll, 1997), que fundamentam em trabalhos

teóricos e empíricos realizados por outros autores (e.g., Gardner, 1983; Guilford, 1959, 1985). É sua intenção delimitar o construto inteligência social e as possíveis relações heurísticas com outros elementos da competência, fazendo uma integração criativa que guie a análise e reflexão em que se baseia o modelo (Greenspan & Driscoll, 1997, 132). O construto inteligência social é posicionado no conjunto das relações heurísticas com outros elementos da competência, que constituem os vários níveis hierárquicos do modelo, como veremos.

O modelo estrutura-se em três níveis, de um mais global (competência pessoal) até um mais molecular ou elementar (inteligência social). Este modelo, desde que foi apresentado, em 1979, por Greenspan, passou por várias modificações, o que, de algum modo, expressa as dificuldades encontradas por este tipo de abordagem. Como os próprios autores referem “*as in any classificatory scheme, groupings of elements are somewhat arbitrary and can be changed depending on whether one focuses on ‘intensional’ or ‘extensional’ (or in this case, intellectual or social) features*” (Blashfield, 1993 *apud* Greenspan & Driscoll, 1997, 133).

A construção deste modelo procura clarificar o papel da inteligência no ‘espectro da competência humana’ (*ibidem*, 132)¹⁹. Os conceitos de **inteligência** e de **competência pessoal** aparecem como estruturantes do modelo proposto, e estão relacionados com a capacidade de realizar os objectivos valorizados pelo indivíduo através da resolução de tarefas ou desafios específicos. O conceito de competência pessoal tem um significado amplo, incorporando todos os *skills* que contribuem para realizar objectivos ou para resolver desafios, enquanto o termo inteligência tem um significado mais próximo do conjunto de *skills* envolvidos no processo de pensar e compreender (Greenspan & Driscoll, 1997, 131).

Assim, a inteligência constitui um pré-requisito para se ser bem sucedido em qualquer tipo de tarefa, apesar de coexistir com outros aspectos da competência que contribuem para a realização das tarefas com sucesso.

¹⁹ Este modelo começou por ser essencialmente desenvolvido e aplicado com sujeitos portadores de deficiência mental, o que de algum modo constituiu uma limitação à sua divulgação. Porém, actualmente, verifica-se a sua aplicação e análise em diversos contextos. Tal diversificação veio permitir uma divulgação e sofisticação do modelo, permitindo uma melhor compreensão do papel da inteligência (definida em termos globais) na competência humana.

A competência pessoal subdivide-se em quatro 'entidades globais' ou domínios de competência: física, afectiva, quotidiana e académica²⁰. Estas, por sua vez, dividem-se em sub-componentes, sendo a **inteligência social** um dos sub-componentes da competência quotidiana, a par da **inteligência prática** (*ibidem*, 133). Enquanto a primeira se refere à capacidade de pensar e compreender problemas interpessoais, a segunda refere-se a problemas do dia-a-dia, de natureza técnica, mecânica e física. Neste contexto, a inteligência social constitui um sub-domínio de natureza cognitiva que intersecta simultaneamente os domínios da competência social, intelectual e quotidiana. A inteligência social aparece, simultaneamente, como um conceito específico que integra a competência quotidiana, mas que intersecta e influencia também a competência social e a competência intelectual.

Anteriormente, Greenspan (1979) tinha considerado a inteligência social como um dos domínios da inteligência adaptativa, a par da inteligência prática e da inteligência conceptual. Em 1981, quando faz uma remodelação do modelo, substitui inteligência adaptativa por competência adaptativa, mantendo os três domínios anteriores. Nessa versão do modelo, a inteligência social já aparece com um dos sub-domínios, em paralelo com o temperamento e o carácter²¹, que integram a competência social e a competência intelectual. Em 1997, mantém-se esta forma de integração da inteligência social, no âmbito da competência social e da competência intelectual. Em 1981, Greenspan propõe três sub-domínios para a inteligência social agrupados em função dos processos psicológicos subjacentes: *social sensitivity*, que se refere à capacidade para ler pistas sociais em situações interpessoais e que se subdivide em *inferência social* e *role-taking*; *social insight*, ou a capacidade para compreender os processos subjacentes à interacção social.

Em síntese, com a versão do modelo de competência social apresentada em 1997, toma forma a hipótese, já antes avançada, de apontar a inteligência social como um

²⁰ Os termos *competência académica* e *competência quotidiana* foram adaptados por Greenspan e Driscoll (1997, 135) da tipologia proposta por Sternberg (1984). Mudaram o termo *inteligência* para *competência* para incluírem a linguagem.

²¹ O *temperamento* e o *carácter* constituem, segundo a terminologia destes autores (Greenspan & Driscoll, 1997, 135), o domínio da *competência afectiva ou emocional*: "*temperament refers to such biologically mediated aspects of personality as calmness, emotionality and attentiveness-distractability, whereas character refers to such environmentally mediated aspects of personality as gregariousness-timidity and prosocial versus antisocial orientation*".

subdomínio de natureza cognitiva, de intersecção entre *competência social*, *intelectual* e *competência quotidiana*, abrindo novas possibilidades de análise mais amplas da *competência pessoal* e da interacção entre inteligência e personalidade (Greenspan & Driscoll, 1997), o que vai ao encontro de que autores como Cantor e Kihlstrom (1989) também têm defendido.

As linhas gerais relativas à competência pessoal como foi apresentada na versão de 1997, do presente modelo, têm vindo a ser confirmadas (Widamin & McGrew, 1996 *apud* Greenspan & Driscoll, 1997). A excepção verifica-se para o construto de inteligência social. Este facto pode dever-se à relativa ausência de itens de inteligência social nas escalas de avaliação utilizadas, verificando-se uma maior incidência dos conteúdos dos instrumentos utilizados nos componentes não intelectivos da competência social, sobretudo nos componentes emocionais (por exemplo, Elliot & Ershler; 1990 *apud* Greenspan & Driscoll, 1997; Gresham, 1990; Gresham & Rescly, 1988). Os cinco domínios que Gresham e Elliot (1990) apresentam para definir *skills* comportamentais sociais, por exemplo, estão todos relacionados com a competência afectiva: cooperação, asserção, responsabilidade, empatia, e auto-controlo. Esta ênfase em *skills* sociais não é suficiente para tirar conclusões acerca da validade do modelo a nível da inteligência social, pois os aspectos relacionados com o processo cognitivo são esquecidos. No entanto, em estudos onde foram postas à prova as sete variáveis que, hipoteticamente, definem inteligência social (por exemplo o estudo de Mathias & Nettelbeck, 1992), vieram demonstrar a validade do modelo relativamente a este construto. Alguns, estudos em que se acrescentaram conteúdos suplementares de inteligência social às escalas de avaliação da competência (McGrew, Bruininks & Johnson, 1996 *apud* Greenspan & Driscoll, 1997), vieram comprovar, através de métodos de análise factorial confirmatória, a validade e utilidade do construto de inteligência social, neste modelo.

Apesar do número escasso de estudos empíricos de validação deste modelo e das limitações inerentes à especificidade das populações em que se desenvolveram (deficientes mentais), consideramos que o mesmo traz contributos úteis na medida em que recupera uma tradição mais holística de inteligência, indo para além da

noção de inteligência geral, essencialmente ligada a conteúdos académicos. O modelo retoma a distinção entre inteligência quotidiana e académica e entre inteligência prática e social. A proposta de definição de inteligência social que o modelo apresenta valoriza a distinção deste construto de aspectos mais afectivos e personalísticos (temperamento e carácter). Porém, todo este movimento de justaposição e de intersecção de conceitos gerais, como inteligência e personalidade, e de conceitos mais específicos como competência intelectual, competência social e competência quotidiana, apesar do seu irrefutável valor heurístico, coloca grandes desafios, em termos da clarificação de cada conceito e da sua operacionalização. Desafios esses que ainda encontram dificuldades conceptuais e metodológicas fortes e que podem conduzir a justaposições forçadas entre conceitos, como acontece com os conceitos de inteligência e competência (se compararmos as diferentes versões do modelo). Neste caso, a justaposição constitui um obstáculo, mais do que um factor facilitador da compreensão do modelo e dos conceitos que articula. Também o conceito de inteligência social aparece aqui numa intersecção entre competência quotidiana, social e intelectual que importa clarificar no futuro, deixando em aberto a relação entre inteligência social e as competências que intersecta.

1.5.2. Inteligência social e estratégias de negociação interpessoal

Numa tentativa de colmatar as limitações apontadas aos modelos estruturalistas e funcionalistas, Yeates e Selman (1989) propõem um modelo que integra influências daqueles modelos e aplicam-nas a um domínio específico do comportamento social – as estratégias de negociação interpessoal. Assim, o objectivo desta apresentação prende-se com a caracterização dos principais contributos deste modelo para compreender o construto de inteligência social.

Este modelo preocupa-se em descrever as **estratégias de negociação interpessoal (ENI)**, ou seja, *“the means by which an individual tries to meet personal needs via interaction with another individual when both participants’ needs are in conflict”*, ou seja, as estratégias de negociação usadas em situação de conflito intra e interpessoal. Tal ocorre, por exemplo, quando um estudante tenta convencer um

colega a trabalhar com ele ou se esforça por convencer um novo companheiro a experimentar uma nova actividade (Yeates & Selman, 1989, 75-6).

As estratégias de negociação interpessoal permitem resolver situações caracterizadas por conflito ou divergência de interesses, necessidades, desejos ou objectivos entre um sujeito e um outro significativo (Selman, Schultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky, 1986, *apud* Coimbra, 1991, 217). Neste contexto, as ENI são consideradas como métodos de organização cognitiva para a resolução de problemas reportando-se à conceptualização da acção e não à acção propriamente dita²². Digamos que, tais estratégias “*não se definem pelos comportamentos específicos de negociação que se podem observar, mas pelo raciocínio do sujeito sobre a negociação*” (*ibidem*, 218). A partir deste pressuposto a acção tem um valor de conteúdo do pensamento enquanto as estratégias se situam ao nível do processo cognitivo ou do processo de organização do pensamento.

O domínio das ENI apesar de englobar muitas interacções sociais, não as inclui todas (deixando de fora, algumas formas de comportamentos de partilha e de ajuda). A delimitação deste domínio realiza-se em função de critérios desenvolvimentais (estruturais) e de variabilidade individual que seguem uma sequência hierárquica, invariante e universal de níveis de complexidade. Estes níveis reflectem as manifestações comportamentais das variações na capacidade de coordenação de perspectivas sociais – e podem ser vistos como prosseguindo no sentido de um desenvolvimento progressivo (diferenciação e integração) da capacidades de o indivíduo se situar em contextos amplos que se envolvem em múltiplas perspectivas.

Os quatro níveis de coordenação de perspectivas são: *nível 0 – egocêntrico e indiferenciado* – as características físicas e psicológicas das pessoas não estão bem diferenciadas, pelo que não é possível reconhecer que outra pessoa pode interpretar o mesmo comportamento de forma diferente; *nível 1 – subjectivo e unilateral* – já há uma clara distinção entre as características físicas e psicológicas das pessoas, porém os estados subjectivos do outro são concebidos como observáveis. Neste

²² Inicialmente, Selman e colaboradores consideravam a estratégia como um conceito que se situava na acção, ou seja que designava acções de resolução de conflitos observadas em sujeitos (Selman & Demorest, 1984 *apud* Coimbra, 1991, 218).

sentido, a relação entre perspectivas é feita em função de uma forma unilateral e do impacto da acção sobre um único actor; *nível 2 – auto-reflexiva e recíproca* – há uma capacidade para se colocar na perspectiva de uma segunda pessoa (seus pensamentos e acções). As perspectivas do próprio e do outro são consideradas, de forma recíproca e sem relacionar uma com a outra; *nível 3 – mútua ou da 3ª pessoa* – é possível assumir a perspectiva de uma 3ª pessoa. O *self* é visto como actor e objecto em simultâneo e as outras pessoas também são vistas do mesmo modo. Há uma coordenação simultânea de perspectivas (*ibidem*, 78).

As ENI envolvem a capacidade para “*enactment of the the capacity to coordinate social perspectives*”, queremos dizer, uma estratégia particular poderá ser classificada de acordo com o nível de coordenação de perspectiva social que lhe está subjacente. Desta forma, as ENI podem ser descritas em função de quatro níveis de complexidade progressiva (*ibidem*, 79): *nível 0 – impulsivo* – traduz-se, sobretudo, em comportamentos orientados para a prossecução de objectivos imediatos e materiais, com vista a conseguir o que se pretende ou evitar consequências negativas (por exemplo: bater, obediência e submissão, desistência e fuga, ignorar ou esconder-se); *nível 1 – unilateral*, caracteriza-se por tentativas de controlo ou apaziguamento da outra pessoa. As estratégias são, por isso, baseadas na acção de sentido unilateral como sejam, por um lado, o controlo de pessoa, ou, por outro lado, a submissão ao poder e a acomodação passiva; *nível 2: recíproco* - envolve tentativas para modificar o pensamento ou acção de ambos os participantes na interacção, de forma recíproca, através de trocas, promessas, sugestão de negociação e acordos que exerçam influência psicológica para modificar o pensamento ou a acção do outro, através da persuasão ou da condescendência; *nível 3 – colaborativo* – incluem-se aqui tentativas de desenvolver objectivos mútuos, recorrendo à auto-reflexão e à reflexão, conducente ao compromisso e à produção de soluções mutuamente satisfatórias, integrando as necessidades de ambos os interlocutores, demonstrando preocupação com a continuidade da relação e envolvem, por exemplo, compromisso, diálogo, negociação, análise das consequências da solução dos problemas a curto, a médio e a longo prazo (Coimbra, 1991, 221-4; Yeates & Selman, 1989, 78-9).

Por outro lado, este modelo²³ apresenta uma inovação teórica, na medida em que, articula os níveis de ENI com quatro competências funcionais de resolução de problemas interpessoais, nas quais se procuram integrar as variáveis relativas ao processo (Coimbra, 1991). Tais competências baseiam-se no modelo de resolução de problemas sociais de Spivak e colaboradores (1976) e Dodge e colaboradores (1985, 1986) e divide-se em quatro níveis sequenciais ou etapas. Cada nível “*appears to have a certain biological ‘realness’, following a logical sequence from perception (i.e., defining the problem) to memory (i.e., generating alternative strategies) to action (i.e., selecting and implementing a strategy) to appraisal (i.e., evaluating consequences)*” (Yeates & Selman, 1989, 81). As etapas do processamento da informação social são descritas assim: *etapa 1*, designada por *definição do problema*, refere-se à capacidade para enquadrar o problema social no contexto relacional, permitindo a clarificação do objectivo do processo de negociação; a *etapa 2*, designada por *produção de estratégias alternativas*, refere-se à capacidade para pensar num conjunto de estratégias susceptíveis de resolver o problema; a *etapa 3*, designada por *selecção e implementação de uma estratégia específica*, centra-se na capacidade para escolher e pôr em marcha uma estratégia particular o que depende da habilidade para antecipar as consequências das várias estratégias possíveis e planear os meios necessários à sua implementação; *etapa 4*, designada por *avaliação de resultados*, prende-se com a capacidade para analisar os resultados de estratégias e processos específicos de negociação (Yeates & Selman, 1989, 82)²⁴. A abordagem operada por este modelo, ao justapor níveis de competência de coordenação de perspectiva social com as etapas do processo de resolução de problemas constitui uma forma arrojada de procurar resposta para a compreensão do pensamento social em interacção e combina num só modelo, competências e etapas processuais. Assim, esta perspectiva constitui um

²³ Ou seja, o modelo das ENI é “*bidimensional onde o primeiro vector representa a sequência hierárquica, invariante e universal de níveis de complexidade cognitiva crescente (componente vertical-diacrónica) e o segundo propõe uma série de etapas de processamento da informação para a resolução de problemas (...) resultando da combinação de elementos cognitivistas e funcionais*” (Coimbra, 1991, 224-5).

²⁴ Cada uma destas etapas é depois diferenciada em quatro níveis desenvolvimentais que reflectem os quatro níveis de coordenação de perspectiva social (para maior desenvolvimento *vide* Yeates & Selman, 1989, 84-6), que não aprofundaremos aqui por considerarmos que estão para além dos objectivos deste trabalho.

instrumento útil para a investigação sobre o desenvolvimento do(s) processo(s) de resolução de problemas sociais, superando algumas limitações das abordagens clássicas, ou seja, ultrapassa a análise qualitativa da competência cognitiva social proposta pelas teorias estruturalistas e propõe uma análise funcional das operações envolvidas no tratamento de informação social (Crick & Dodge, 1994). Superam, assim, os limites dos critérios quantitativos em que assentam as teorias funcionalistas e promovem a utilização de critérios de diferenciação e integração cognitivas (Coimbra, 1991).

Pelo que acima explicitámos, consideramos que este modelo constitui um referencial importante para compreender a inteligência social de um ponto de vista funcional e processual porquanto, a nível conceptual, permitiu conjugar o enfoque centrado na caracterização desenvolvimental dos domínios de conhecimento social com uma perspectiva mais funcional. Também a nível metodológico estimulou a compreensão das diferentes etapas envolvidas no processo de tratamento de informação social.

Há, no entanto, algumas limitações a pontar a este modelo, pois a metodologia de avaliação utilizada, através de entrevista individualizada, apesar de constituir uma abordagem útil numa fase inicial da investigação, tem as suas limitações noutros momentos da investigação e prática, por exemplo, quando se envolve um número elevado de sujeitos. Acrescente-se que será importante testar este, centrado num domínio específico do comportamento social, face a outros modelos mais virados para o estudo do processo de tratamento da informação social, a um nível mais amplo da resolução de problemas sociais.

Em síntese, os modelos de competência social de Greenspan e colaboradores (1979, 1997) e de estratégias de negociação interpessoal de Selman e colaboradores (1980, 1989), constituem um ponto de viragem importante na forma de abordar o comportamento e o pensamento social pela preocupação em conjugar diferentes abordagens teóricas e em justapôr e coordenar variáveis de diferente natureza. Constituem, pois, um contributo importante para compreender a inteligência social, sob um ponto de vista integrador de aspectos heurísticos e inferenciais (Greenspan

& Driscoll, 1997) e de aspectos estruturais e funcionais. Uma vez considerados simultaneamente permitem encarar vários níveis de explicação (habilidade/competência; qualitativo/quantitativo; funcional/estrutural) numa tentativa de aceder à complexidade do funcionamento da inteligência social. Esta coordenação aumenta as possibilidades de compreensão heurística do construto em estudo, embora deixe em aberto a necessidade de uma fundamentação objectiva e empírica que ultrapasse o mero pressuposto da aglutinação de variáveis e de abordagens. No segundo capítulo apresentamos algumas das abordagens que mais se têm evidenciado nesta tentativa de fundamentar o construto de inteligência social usando um critério integrador de diferentes níveis de análise.

1.6. Conclusão

Com este capítulo procurámos fazer uma caracterização geral das abordagens realizadas pelos modelos mais tradicionais, à conceptualização do construto de inteligência social. Após esta explanação podemos questionar: O que é, afinal, a inteligência social? Como se define, qual a sua natureza e quais os elementos ou as dimensões que a caracterizam?

Se tomarmos o conjunto das abordagens clássicas aqui referidas, verifica-se que, um dos tópicos dominantes no estudo do construto em apreço se prende com a sua natureza. Ou seja, a par de um conjunto de autores que defendem uma natureza unitária para a inteligência, na qual incluem a inteligência social (Cronbach, 1960; Jensen, 1994; Spearman, 1927; Thorndike & Stein, 1937), encontramos outros autores que defendem a emergência de um conjunto de aptidões intelectuais e que assumem uma visão multifacetada da inteligência, tomando a inteligência social como uma entidade independente (Guilford, 1966; E.L. Thorndike, 1920; Thurstone, 1938; Wong *et al.*, 1995). Esta polémica marca, ainda hoje, a discussão em torno do estudo sobre o construto, em que o estudo da dimensionalidade da inteligência em geral e das suas facetas marca um espaço privilegiado (Jensen,

1994; Legree, 1995; Sternberg *et al.*, no prelo; Wagner 1987). Esta polémica é, aliás, foco de grande inquietação nos modelos de orientação mais estrutural-desenvolvimentista, em que o tema assume uma discussão de natureza mais epistemológica em torno da natureza global *versus* parcial e acerca das estruturas de conhecimento físico e lógico matemático *versus* social (Flavell *et al.*, 1993; Keating & Clark, 1980; Murray, 1983; Selman, 1976; Turiel, 1993).

Outro dos focos de interesse, que caracteriza as abordagens clássicas, prende-se com a caracterização qualitativa e funcional do pensamento e da inteligência social. Também aqui as perspectivas são divergentes. Por um lado, há uma preocupação em definir padrões qualitativos e estruturais que caracterizam os estádios de maturidade social progressiva (Gibbs & Widaman, 1982). Por outro lado, encontramos os estudos que se centram no estudo do processo de funcionamento cognitivo, dos elementos que o constituem e das suas implicações na resolução de problemas sociais (Butler & Meichenbaum, 1981; Pellegrini, 1994; Spivak *et al.* 1976).

A finalizar, foram referidas abordagens que se preocupam em integrar diferentes níveis de compreensão no estudo do pensamento e do comportamento social. Yeates e Selman (1989) propõem um modelo de compreensão das estratégias de negociação interpessoal onde articulam aspectos estruturais e funcionais. Greenspan e Driscoll (1997) numa busca incessante pela compreensão global da competência humana, propõem uma perspectiva da inteligência social no âmbito de um modelo heurístico onde o esforço de integração e complementariedade de construtos psicológicos marca a tónica.

Em termos globais, as abordagens clássicas são marcadas pela diversidade de níveis de análise e compreensão do construto, esboçando já as primeiras tentativas de integração de perspectivas e de articulação de construto. Este esboço de complementariedade situa-se a dois níveis. Um deles de natureza mais holística, pois procura compreender as relações entre formas mais gerais de inteligência, como a inteligência académica e dimensões mais específicas como a inteligência social. Procura-se, ainda, caracterizar a relação entre inteligência social e outros construtos como o de competência social. Outro nível, mais microscópico, coloca a tónica a tónica no estudo das características do processo cognitivo em situações de natureza

social. Das quais se destacam, por exemplo, a nível das características estruturais, a descrição de estádios de maturidade, e a nível das características funcionais, a identificação dos componentes do processo e a descrição e análise das estratégias utilizadas na resolução de problemas sociais.

Encontramos, pois, aqui os fundamentos para uma primeira aproximação conceptual ao que é a inteligência social marcada, por um lado, pela preocupação em compreender a relação entre inteligência social e formas de inteligência mais tradicionais, como a inteligência académica e a relação com outros construtos como a competência social e marcada por outro lado, pela tentativa de delinear as dimensões deste construto. Esta linha de investigação do construto constituirá um dos focos principais desta tese.

Estas abordagens permitem, igualmente, esboçar as primeiras tentativas para aceder à compreensão da faceta cognitiva do construto, através da complementariedade, ensaiada, entre níveis de abordagem estrutural-desenvolvimentalista e níveis de abordagem funcionais e processuais, articulando aspectos mais processuais e de desempenho com aspectos mais estruturais ou de competência. Esta busca de complementariedade entre níveis de compreensão da faceta cognitiva da inteligência constitui, também, um dos pontos fulcrais de estudo e análise neste trabalho.

De um modo geral, as abordagens clássicas permitiram lançar as bases para o que veio a constituir-se, mais tarde, como uma abordagem cognitiva do construto onde se integram elementos da competência e do desempenho cognitivo, como apresentaremos no próximo capítulo.

Capítulo 2

Abordagens cognitivas

– *Interface* entre emoção, cognição e contexto

Assiste-se com alguma regularidade nas ciências humanas à conciliação de posições que, em certa, medida, ou até certo momento, poderiam ser tomadas como antagônicas. Essa divergência, mais do que noutros domínios científicos, pode mesmo ser tomada como a 'mola' do desenvolvimento da ciência, reflectindo os seus diferentes contextos histórico-sociais e, mesmo, científicos.

L. S. Almeida, 1988, 182

2.1. Introdução

A década de oitenta ficou marcada pelo surgimento de um conjunto de perspectivas conceptuais que procuram integrar diferentes elementos de análise e reflexão na compreensão da complexidade do construto de inteligência social e na delimitação das suas suas dimensões ou facetas. Este movimento integrador de diferentes níveis de compreensão da complexidade dos fenómenos psicológicos acompanha as tendências mais contemporâneas sobre inteligência, personalidade e emoção. Ao nível do estudo da inteligência social, a preocupação vira-se para a integração de vários níveis de análise e compreensão do construto, interligando variáveis de natureza cognitiva, emocional, personalística e contextual. O cerne da apresentação destas abordagens centrar-se-á nos pressupostos básicos que as fundamentam e nos critérios que usam para conceptualizar a inteligência social. Daremos um destaque primordial à faceta cognitiva da inteligência social e às suas relações com a personalidade, a inteligência emocional, a inteligência interpessoal, a inteligência prática e a inteligência académica.

A análise destas perspectivas pautar-se-á por uma preocupação com os seus contributos para a delimitação dos elementos cognitivos que possam ajudar a perceber os processos, as estratégias e os conteúdos que caracterizam a inteligência social. Começaremos por apresentar a perspectiva que centra a explicação da

inteligência social nas variáveis associadas aos processos de construção e utilização do conhecimento social. Serão, posteriormente, apresentados os contributos dos estudos sobre a emoção, nomeadamente os que concebem a inteligência social a partir de modelos neuropsicológicos e a partir de modelos de inteligência emocional.

Finalmente, serão apresentados os contributos de dois modelos de inteligência, em que o construto de inteligência social é perspectivado em função de aspectos intra e inter psicológicos, dando uma ênfase especial aos elementos culturais e contextuais; referimo-nos, neste caso, à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) e à Teoria Triádica da Inteligência de Sternberg (1985).

Daremos um destaque especial aos contributos desta última teoria como referencial teórico fundamental, para a compreensão da faceta cognitiva da inteligência social, pelas potencialidades que abre à análise deste construto em função de aspectos contextuais, experienciais e componenciais.

2.2. A inteligência social como processo de construção e integração de conhecimento social

A partir da década de oitenta esboçaram-se algumas propostas de investigação de inteligência social a partir da sua interrelação com a personalidade. Os modelos que daí derivam (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1987, 1989; Ford, 1995; Ford & Tisak, 1983; Kihlstrom & Cantor, 2000) privilegiam a sua explicação a partir de variáveis associadas aos processos de construção e utilização do conhecimento social em interação, dando destaque especial a variáveis de natureza sócio-cognitiva e motivacional. Passamos, então, a apresentar mais detalhadamente os contributos destes modelos.

2.2.1. A inteligência social como um processo de conhecimento interpessoal

Passamos a apresentar os contributos do modelo sócio-cognitivo de Kihlstrom e Cantor (2000) para a compreensão da inteligência social, enquanto processo de conhecimento interpessoal. Os proponentes deste modelo apresentam uma concepção de **inteligência**, essencialmente centrada na construção e organização de conhecimentos (Cantor & Kihlstrom, 1987; 1989) que integra influências provenientes de estudos: (i) relativos às *concepções implícitas de inteligência* (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981), que valorizam tanto os *skills* cognitivos implicados na resolução de problemas, como a *performance* requerida nos diferentes contextos de vida quotidiana; (ii) de orientação psicométrica que distinguem dois componentes da inteligência geral – *inteligência fluida e inteligência cristalizada* (Cattell, 1971; Horn, 1987); a primeira encontra-se mais relacionada com aspectos de natureza mais estrutural – percepção, raciocínio analítico, resolução de problemas, compreensão, pensamento abstracto, comuns a todos os indivíduos enquanto a segunda se refere a aspectos mais dirigidos à natureza dos conteúdos específicos das tarefas, por exemplo, quanto ao domínio e quanto ao grupo cultural de referência; (iii) sobre o repertório de conhecimentos, que distinguem conhecimentos *declarativos*, constituídos pelas informações que o indivíduo detém sobre o funcionamento de objectos e de acontecimentos do dia-a-dia; e *procedimentais* que incluem as regras e procedimentos orientadores das operações cognitivas básicas de percepção, recordação e pensamento que permitem operar com a informação, resolver problemas e planear a acção (Anderson, 1981). Este tipo de conhecimento torna-se, então, muito sensível ao “*explicit and implicit training and experience in specific problem-solving domains; hence such expertise or intelligence may well vary considerably across domains and over the life course for any given individual.*” (Cantor & Kihlstrom, 1987, 61-2). Diremos que, quer os conhecimentos declarativos quer os conhecimentos procedimentais estão dependentes da aprendizagem e da experiência (implícita e explícita).

Por outro lado, este modelo baseia-se numa concepção de **personalidade** com origem na tradição sócio-cognitiva, em que “*construal and reasoning are central issues to central adaptation*” (Kihlstrom & Cantor, 2000, 368). Os estudos em que

se sustentam incidem, essencialmente: (i) sobre a *teoria dos construtos pessoais* de Kelly (1955), a qual considera que uma pessoa, ao basear-se nos conceitos que tem de si própria, dos outros e do mundo, pode construir conhecimento sobre os acontecimentos que vivencia²⁵; (ii) sobre a *teoria sócio-cognitiva* de Mishel (1968, 1973 *apud* Cantor & Kihlstrom, 1989), a qual considera que o comportamento é gerido por *valores pessoais* e por um *sistema de auto-regulação* que orientam o planeamento e a organização das estratégias de atenção selectiva, codificação, construção e organização dos conceitos pessoais no sentido de elaborar *cognitivamente o significado subjectivo* das situações estímulo. Isto significa que os conceitos sociais se revestem de grande complexidade e variabilidade, pois os indivíduos, quando dão significado ou categorizam uma pessoa, situação ou acontecimento particular, podem recorrer a inúmeros significados diferentes, em função das suas aprendizagens e das suas experiências de vida (explícitas e implícitas). Justifica, então, que as estruturas e os processos do conhecimento social sejam investigados, mesmo que não haja, para já, justificação para os considerar diferentes daqueles que operam a nível do domínio não-social (Cantor & Kihlstrom, 1989).

Partindo destes pressupostos relativos à inteligência e à personalidade, é proposta uma definição de **inteligência social** que incide sobre o processo de conhecimento interpessoal, *“The social intelligence repertoire contains declarative and procedural knowledge relevant to, and directed at, the tasks of social life (...). It consists of concepts about ourselves, other people, and the social situations in which we encounter them, including a more or less continuous historical record as well as more abstract descriptive information; the rules governing impression information, causal attribution, and other social judgments and inferences; and*

²⁵ Alguns exemplos deste tipo de conhecimento são representados pelos estereótipos, pelos *scripts*, etc. Este conhecimento conceptual não está organizado em conjuntos perfeitos, mas de uma forma um pouco vaga com traços característicos periféricos e centrais, variações de tipicidade e heterogeneidade de instâncias. Apesar de se poder conceber que os conceitos sobre as pessoas, os acontecimentos e as situações possam, provavelmente, estar organizados de forma semelhante, diferem, certamente, em relação aos conteúdos. Ao nível dos conteúdos encontraremos informação que servirá de base à inferência e previsão sobre aqueles conceitos. Se, tradicionalmente, o estudo do conhecimento social se centrou nas pessoas, mais recentemente tem-se focado nas situações (por exemplo, Frederiksen *et al.*, 1984). O conhecimento sobre pessoas e situações une-se no conhecimento dos acontecimentos interpessoais (Cantor & Kihlstrom, 1989).

problem-solving metaknowledge used in goal setting, planning, monitoring, and evaluating action” (Cantor & Kihlstrom, 1989, 13).

Esta forma de conceptualizar **inteligência social** coloca a ênfase na informação que a pessoa possui em diferentes domínios da vida quotidiana. As "pessoas especialistas" em tarefas sociais *“seem almost instinctively to do the right thing at the right moment in their particular arena of expertise. Some people seem to know exactly when to get angry openly and when to stifle discontent for the sake of smoothing an interaction; others are ‘experts’ at leadership or at competition, and so forth”* (Cantor & Kihlstrom, 1987, 53). Esta forma de perspicácia requer um repertório refinado de conhecimentos e a melhor forma de os combinar: conhecimentos sobre as *nuances* das situações, sobre as normas culturais e as exigências de certos tipos de situações sociais, *“just as masters of crystalized intelligence know their vocabulary and masters of chess know their moves, these social experts know the rules of the game in particular contexts* (Argyle, 1981, *apud* Cantor & Kihlstrom, 1987, 53). Ser inteligente socialmente, significa portanto, possuir um repertório cognitivo que permita resolver, em contextos específicos, problemas com que as pessoas se confrontam no dia-a-dia.

Na apresentação mais recente deste modelo, os autores (Kihlstrom & Cantor, 2000, 370-1) apresentam alguns refinamentos operados no conceito, com base em vários estudos desenvolvidos na última década: (i) sobre o **conhecimento declarativo** que pode dividir-se em *memória semântica*, independente do contexto e relativa a conteúdos do mundo em geral, e em *memória episódica* relativa a acontecimentos e experiências únicos (aplicando à memória de acontecimentos sociais a distinção apresentada por Tulvin, em 1983). Na memória semântica distinguem-se conceitos relativos ao mundo dos outros e em que os encontramos, como, por exemplo, o conhecimento dos tipos de personalidade, dos grupos sociais e das situações; e conceitos relativos ao mundo pessoal, por exemplo, a pessoa que nós somos e as nossas teorias sobre o que nos faz ser dessa forma. A nível da memória episódica é de destacar, por exemplo, a memória autobiográfica que inclui a narrativa das experiências do próprio indivíduo assim como aquilo que este aprendeu sobre as experiências específicas dos outros e dos acontecimentos particulares; (ii) sobre o

conhecimento procedimental que é caracterizado em função do tipo de *skills* cognitivos ou motores, dos quais se pode destacar, por exemplo, o tipo de conhecimento relativo às *regras interpretativas para dar sentido à experiência social* como: induzir categorias sociais, deduzir membros de categorias, fazer atribuições de causalidade, inferir as disposições comportamentais e os estados emocionais dos outros, realizar juízos de responsabilidade, resolver dissonâncias cognitivas, prever acontecimentos futuros e testar hipóteses sobre os seus juízos sociais (Kihlstrom & Cantor, 2000, 370-1).

Através desta forma de conceptualizar a **inteligência social**, um conjunto de variáveis sócio-cognitivas são integradas num modelo e é-lhes atribuído um estatuto central na conceptualização de resolução de problemas sociais: “...*personal memories, interpretative rules and action plans are the cognitive structures of personality. Together they constitute the expertise that guides an individual’s approach to solving the problems of social life*” (*ibidem*, 370).

Não têm sido realizados muitos estudos empíricos que visem testar este modelo, talvez pela morosidade que a operacionalização destes aspectos da inteligência social implicaria. Procuraremos, contudo, explicitá-los nos capítulos referentes às formas de avaliação da *inteligência social*. Destaquemos, no entanto, os estudos realizados com um grupo de estudantes universitários ao longo de quatro anos (Cantor *et al.*, 1987), com recurso a entrevistas, visando analisar as vivências pessoais em dois tipos de tarefas (académicas e interpessoais). Concluiu-se que, na organização dos conteúdos cognitivos e das estratégias utilizadas nas situações referidas, as tarefas interpessoais são, habitualmente, consideradas menos ameaçadoras e mais compensadoras do que as tarefas académicas.

2.2.2. Inteligência social e eficácia comportamental

Uma outra forma de conceptualização da inteligência social tem origem nos trabalhos de Ford e colaboradores (*e.g.*, Ford, 1982; 1992; 1995; Ford & Tisak, 1983), a sua origem radica na perspectiva sobre o comportamento social

apresentada pelo autor em 1983 e foi complementada com o modelo de funcionamento da personalidade, apresentado em 1995, que designou *Living System Framework (LSF)* (Ford, 1995). Este modelo tem como objectivo a compreensão da inteligência e da personalidade, tal como se reflectem nos padrões dinâmicos e complexos do comportamento social. Devemos esclarecer que **inteligência** é definida²⁶ como “*a characteristic of a person’s functioning associated with the attainment of revelant goals within some specified set of contexts and evaluative boundary conditions*” (Ford, 1995, 130), enquanto **personalidade** é definida como “*the person’s repertoire of stable, recurring behavior episode schemata*”²⁷ (Ford, 1992 *apud* Ford, 1995, 129), implicando a ancoragem de vários construtos, como objectivos pessoais relevantes, pensamentos, sentimentos, acções e contextos associados à prossecução desses objectivos (*ibidem*). A compreensão do comportamento social passa, assim pela consideração da ligação destes dois conceitos que fundamentam a avaliação da eficácia comportamental através dos conteúdos relevantes para o indivíduo ou um grupo de indivíduos, ou seja, “*definitions and measures of intelligence must be anchored to content that is meaningful for a particular individual or group of individuals given their developmental history, cultural background, social and occupational roles, and personal circumstances – in short, their personality*” (Ford, 1995, 131).

Tais pressupostos vão influenciar a proposta de definição do construto de inteligência social. Ford e colaboradores, logo em 1983, definem-no em função de um critério de eficácia comportamental como: “*the ability to accomplish revelant*

²⁶ Ford refere dois critérios para apresentar esta conceptualização de inteligência: um critério funcional – “*the attainment of revelant goals in specific environments*”, e um critério processual – “*organized sets of component processes (e.g., information-processing capabilities, reasoning and problem-solving skills, neural processes) that contribute to effective functioning in diverse contexts but do not actually represent such functioning*” (Eysenk, 1987; Sternberg, 1985 *apud* Ford, 1995, 130).

²⁷ “*Behavior episode schemata*” (BES) ou “*esquema de episódios comportamentais*” é um conceito considerado como “*the building block of human personality*”, e refere-se a “*...an internal representation of a particular kind of behavior episode experience process, or,...., a set of similar behavior episode experiences....goals and contexts are the anchors that organize BES and give it coherence and meaning*” (Ford, 1992 *apud* Ford, 1995, 127). Este conceito representa o funcionamento global da pessoa em contexto e não só de alguns comportamentos: “*it is broader in that it represents an integrate package of thoughts, feelings, perceptions, actions, biological processes, and revelant contexts*” (*ibidem*).

objectives in specific social settings” (Ford & Tisak, 1983, 197)²⁸. Esta definição está muito próxima da forma como o autor (1982, 2) define *competência social*, quer dizer, a realização de objectivos sociais relevantes em contextos sociais específicos. Em 1986, Ford considera a *inteligência social* como um dos critérios essenciais para definir a *inteligência prática*²⁹. E em 1995, a conceptualização de **inteligência social**, aparece integrada no *Living System Framework (LSF)*, associada aos processos que contribuem para a eficácia do comportamento social.

O comportamento socialmente inteligente é associado a processos psicológicos e contextuais: (i) os *processos motivacionais*, incluem interesse e preocupação em realizar objectivos (Ford, 1986), a acção das *crenças pessoais* relativas às próprias capacidades e ao contexto (as pessoas que se sentem confiantes nas suas capacidades e no contexto, mantem-se mais motivadas para alcançar os seus objectivos, face a obstáculos (Bandura, 1986), e *expressividade emocional* (a tendência para as pessoas responderem emocionalmente aos sucessos e/ou fracassos sociais parece constituir um importante factor para desencadear ou não esforços para ser socialmente inteligente (Ford, 1995); (ii) os *processos relacionados com as capacidades (skill-related processes)*, incluem o *conhecimento social sobre comportamentos* (e.g., Goldstein et al., 1980 apud Ford, 1995); a *capacidade de codificação de informação social*; *capacidade de planeamento e de resolução de problemas sociais* que constituem importantes preditores do comportamento social eficaz (e.g., Ford, 1982; Spivak et al., 1976); (iii) *processos contextuais*, que integram a *congruência entre o contexto social, os objectivos e as capacidades*

²⁸ Esta forma de definir o conceito de inteligência social fomenta: (i) um critério claro para definir o conceito ao contrário das definições que assentam num conjunto de *skills* sem qualquer critério que não seja o dos investigadores; (ii) está mais próxima das concepções implícitas sobre a inteligência social do que as definições que focam unicamente a eficiência do processo cognitivo; (iii) a eficácia comportamental constitui um critério mais amplo para definir inteligência social do que as definições assentes na compreensão social; (iv) a especificidade de um possível domínio de inteligência social dever-se-á, provavelmente, sobretudo à aprendizagem de padrões comportamentais (por exemplo, conhecimento e utilização de estratégias eficazes para alcançar objectivos em função das condições dos contextos particulares) mais do que aos *skills* básicos de processamento cognitivo (por exemplo a capacidade para recolher e organizar informação) (Ford & Tisak, 1983, 197-8).

²⁹ Inteligência prática também é definida por este autor como “*the attainment of important short-term and long-term transactional goals (with specified behavioral and environmental boundary conditions)*” (Ford, 1986, 185).

personais. Estes processos incluem ainda os *recursos informacionais e materiais e um clima emocional positivo* (Ford, 1995, 135-8).

A finalizar, diremos que a *inteligência social* é aqui entendida de uma forma ampla, onde se integram processos associados ao funcionamento comportamental inteligente; porém, o constructo continua a ser enquadrado, essencialmente, em função de um critério de eficácia comportamental, muito próximo da definição de competência social apresentada por Ford em 1982. Os refinamentos introduzidos no modelo, de então para cá, foram no sentido de incluir diversos aspectos associados à mediação que os processos sócio-cognitivos e motivacionais exercem no comportamento social. O funcionamento socialmente inteligente é concebido em função de aspectos relacionados com a motivação, a capacidade e o contexto. Os significados de inteligência social, eficácia comportamental e inteligência prática estão tão próximos que são difíceis de distinguir, o que em nada favorece a clarificação do construto de inteligência social, antes confunde aspectos relacionados com a competência social, sob uma designação que remete para aspectos relacionados com a sua faceta cognitiva e para as habilidades que a suportam.

Em síntese, os modelos de Kihlstrom e Cantor (2000) e de Ford (1995) constituem importantes instrumentos heurísticos para compreender a interacção entre conceitos gerais como a inteligência, a personalidade e o comportamento humano. A *inteligência social*, enquanto processo de construção e aplicação de conhecimentos sociais, aparece como um potencial conceito explicativo da interligação entre aqueles conceitos. Estamos, pois, perante uma abordagem que facilita uma compreensão alargada do funcionamento humano embora dificulte a clarificação do construto de inteligência social. Complexifica-se, mais do que se clarifica, um conceito já muito desgastado pela dificuldade em dar provas empíricas da sua utilidade e pertinência na compreensão da inteligência e do comportamento social. Também aqui pouco se avança na explicação de variáveis associadas ao processo cognitivo, propriamente dito que facilitem a operacionalização do conceito em função de critérios de diferenciação do funcionamento e do desempenho cognitivo.

2.3. Inteligência social e emoção

Apresentaremos agora alguns trabalhos cujo mérito foi trazer as variáveis neuropsicológicas e emocionais para a explicação do conceito de inteligência social (e.g., Damásio, 1998, 2000; Taylor & Cadet, 1989), e procuraremos, também elucidar a relação que estabelecem entre aquele construto e a inteligência emocional (e.g., Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

2.3.1. Inteligência social de um ponto de neuropsicológico

Nas últimas duas décadas têm surgido algumas tentativas de estabelecer uma ligação entre os sistemas cerebrais e a inteligência e o comportamento social (e.g., Damásio, 1998, 2000; Gardner, 1983, Taylor & Cadet, 1989), como, aliás, já se tinha verificado em relação à inteligência geral (para uma revisão desta temática *vide* Almeida, 1994). Tais estudos baseiam-se, sobretudo, na análise de casos de indivíduos com lesões cerebrais para explicarem o funcionamento e a complexidade cerebrais associadas à inteligência social.

2.3.1.1. A inteligência social como um sistema neuropsicológico

Em 1989, Taylor e Cadet (425), apresentam um modelo que visa a compreensão da **inteligência social** como um sistema neuropsicológico, onde procuram integrar: (i) os dados provenientes da investigação neuropsicológica (complexidade cerebral, anatomia e funções neurológicas associadas), tentando, em simultâneo, ultrapassar a tradicional concepção do cérebro “*much like a computer housing independent bits or sections of information to be assessed*”, tal como foi proposto em modelos mais tradicionais de inteligência e de competência (Ford & Tisak, 1983; Guilford, 1976); (ii) as propostas de Luria (1973) que atribuem ao funcionamento mental uma organização em redes neuronais complexas, e, de Gazzaniga (1985) que sugere uma organização cerebral modular (sub-sistemas) e interactiva que pode funcionar como

um sistema complexo que permite atribuir significados, pensar e resolver problemas sociais³⁰.

Nesta lógica, Taylor e Cadet (1989) tratam a inteligência geral “*as a series of dynamic, interlocking neurosystems*”, sendo a **inteligência social** concebida como parte desse neurosistema e também como “*extremely dynamic, individualized, environmentally sensitive, and dependent upon social or cultural experiences*” (*ibidem* 423-4). Este construto é aqui entendido como uma ‘*gestalt neurológica*’ resultante da ‘*expansão da modularidade*’ ou das interações dinâmicas criadas entre sub-sistemas cortical, frontal e límbico, os quais dão significado e orientam os comportamentos e as relações sociais (*ibidem*, 428)³¹. Estas características do

³⁰ Concebe-seum *sistema neurológico de inteligência social* assente em três pressupostos: (i) considera-se que os processos mentais requerem (por exemplo, Gazzaniga, 1985; Golden, 1981) “*complex interacting networks that chemically stimulate participating brain structures. Parts of the brain responsible for producing behaviors become interdependent, forming a communicative chain of connected subsystems*” (Taylor & Cadet, 1989, 426). Assume-se o funcionamento cerebral como um conjunto de estruturas interactivas que funcionam como um sistema complexo; ou seja, quando os neurónios são activados comunicam e formam uma rede que os liga entre si. Uma lesão numa determinada localização pode provocar disfunções em todo o sistema ou lesões em diferentes localizações podem criar perturbações semelhantes ou muito diferentes (Luria, 1973); (ii) o sistema nervoso central está organizado em módulos que guardam a informação, “*these modules can compute, remember, feel emotion, and act...*” (Gazzaniga, 1985, 86) “*a cognitive system composed of mental modules, each one of which could act independently from the other but all together forming a mental federation*” (*ibidem*, 146), e que representam as redes neuronais e funcionais requeridas para pensar e resolver problemas e até perceber cada uma destas operações, envolvendo níveis de complexidade diferentes. O funcionamento cerebral está, assim, organizado de forma a dar significado aos comportamentos produzidos, constantemente, ou interpretar e criar hipóteses acerca dos diferentes módulos comportamentais; estes factos consolidam a hipótese do hemisfério esquerdo funcionar como um “*interpreter*”, “*the dominant left hemisphere is committed to the task of interpreting our overt behaviors as well as the more covert emotional responses produced by these separate mental modules of our brain. It constructs theories as to why these behaviors occurred.*” (Gazzaniga, 1985, 80). O hemisfério esquerdo é apresentado como desempenhando uma função central na interpretação, construção de significado e elaboração de crenças. (iii) a activação dos sistemas cerebrais pode ser desencadeada por estímulos contextuais, aprendizagens sociais passadas, objectivos pessoais e estruturas neurológicas (Taylor & Cadet, 1989).

³¹ Esta conceptualização (Taylor & Cadet, 1989) de inteligência social assenta num modelo hipotético de *anatomia neurológica básica para a inteligência social* localizada na interacção entre as regiões frontal e diencefalo-límbico e integra três sub-sistemas: (i) o *sub-sistema cortical integrado*, que representa o funcionamento cognitivo social de nível mais complexo e explica “*the ability to make social judgments reflecting selected filtered emotions, more complete memories tempered by learned insights, appropriate empathy, and a realistic perspective of future goals ... Problem solving conducted by this subsystem activates the best experiences, ecological insights, self-understanding, and highest social maturation*”. E cuja localização anatómica se situará na interacção entre os núcleos sub-corticais e o núcleo talâmico (*ibidem*, 430); (ii) o *sub-sistema frontal*, responsável pela aquisição, funcionamento e performance dos *skills* sociais (e.g., Eslinger & Damásio, *apud* Taylor & Cadet, 1989). As actividades que são produzidas e orientadas por este sub-sistema referem-se a ‘*comportamentos complexos moderadamente mais rápidos*’ que os produzidos pelo sub-sistema anterior, pois considera-se que este sub-sistema responde mais rápido às percepções externas e é mais influenciado pelas emoções produzidas internamente, sendo assim responsável por “*normal interpersonal and organizational relationships, social planning, daily problem solving, and the maintenance of social continuity*” (*ibidem*, 431). Alguns autores tem defendido que os lobos frontais estão interligados

funcionamento neurológico que permitem ao indivíduo pensar e actuar em função de níveis simultaneamente instintivos, concretos e abstractos, o que “*allows behavior to be both predictable and highly unpredictable*” (Taylor & Cadet, 1989, 433). Referimos que um indivíduo consegue manter crenças religiosas (dominadas pelo sub-sistema límbico), enquanto integra e lida com informação contraditória, por exemplo, de natureza científica, política, social (dominados pelo sub-sistema frontal) (*ibidem*). Assim, resolver problemas sociais com sucesso em situações desconhecidas, ou até de crise, implicará, por um lado, as capacidades (modulares) frontais e corticais, que pelo facto de sustentarem a elaboração de hipóteses e previsões, permitem lidar com os desafios que o contexto coloca, e, por outro lado, requer um nível de funcionamento mais instintivo, guiado por crenças e objectivos mais básicos e de sobrevivência.

Apesar do interesse que os modelos de funcionamento do “*cérebro social*” (Gazzaniga, 1985) e da “*inteligência social como sistema neurológico*” (Taylor & Cadet, 1989) possam despertar, devemos assinalar que estamos perante propostas altamente especulativas, pois, pese embora o facto de se terem constituído com base em estudos neurológicos, os resultados com que fundamentam as suas propostas situam-se ainda num plano interpretativo (Kihlstrom & Cantor, 2000). Consideramos, no entanto, que se trata de uma tentativa séria de articular teorias psicológicas e biofisiológicas, sobre o comportamento social, levantando novas hipóteses de trabalho no plano da interacção entre o contexto e o funcionamento neuropsicológico humano, nomeadamente, em relação ao papel das aprendizagens no desenvolvimento e activação de funções cognitivas e emocionais.

com as áreas cortical e límbica (Jones & Powell, 1970 *apud* Taylor & Cadet, 1989). Isto poderá justificar que comportamentos orientados pelo sub-sistema frontal sejam influenciados por *inputs* provenientes da interacção entre os três neurosistemas frontal, límbico e cortical permitindo de percepções internas ou externas possam ter influência imediata na produção/manutenção ou alteração de comportamentos e atitudes sociais; (iii) O *sub-sistema límbico* é conceptualizado como “*providing concrete, emotionally driven rapid behavior occurring almost instinctively*”, as respostas sociais são seleccionadas e postas em acção tão rapidamente que poucas hipóteses ou soluções alternativas são consideradas; habitualmente só as crenças e objectivos mais básicos e de sobrevivência entram no processo de tomada de decisão (Taylor & Cadet, 1989, 432-3). Este tipo de comportamento é activado, por exemplo, em situações de medo e ansiedade.

2.3.1.2. A inteligência social a partir da hipótese do marcador somático

As hipóteses levantadas por Gardner (1983) e por Taylor e Cadet (1989) sobre a compreensão neurológica da *inteligência social* encontram um novo fundamento científico com os trabalhos de Damásio (1998, 2000) sobre *emoção e tomada de decisão* estruturadas a partir do estudo comparativo de dois casos de indivíduos com lesões nos córtices pré-frontais, no sector ventro-mediano – o caso clássico de Phineas Gage e o caso de Elliot³². Em ambos os casos se verificou que os indivíduos mantinham as suas bases de conhecimento, mas mostravam-se completamente incapazes de raciocinar, decidir e regular o seu comportamento social. Como descreve Damásio: “*Tinha agora, porém, diante de mim, o ser inteligente mais frio e menos emotivo que se poderia imaginar, e, apesar disso, o seu raciocínio prático encontrava-se tão diminuído que produzia, nas andanças da vida quotidiana, erros sucessivos numa contínua violação do que o leitor e eu consideraríamos ser socialmente adequado e pessoalmente vantajoso*” (1998, 13).

As sucessivas avaliações psicológicas (por exemplo, *Wechler Adults Intelligence Scale* – WAIS, *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* – MMPI) e neuropsicológicas (por exemplo, Teste de Escolha de Cartões de Wisconsin, Teste da Figura Complexa de Rey, Testes de Benton) do caso contemporâneo, isto é, de Elliot revelaram uma inteligência superior sem alterações, porém, mostrou-se incapaz de tomar decisões adequadas a nível pessoal e social. Deveremos esclarecer que dentro do domínio pessoal e social “*decidir bem é escolher uma resposta que seja vantajosa para o organismo, de modo directo e indirecto, em termos da sua sobrevivência e da qualidade da sua vida (...) implica também decidir de forma expedita (...) dentro de um enquadramento temporal apropriado para o problema em questão*” (Damásio, 1998, 182).

Retomando o exemplo, a avaliação de Elliot mostrou ainda uma acentuada incapacidade para expressar emoções, face a estímulos emocionalmente carregados (por exemplo, imagens de edificios a ruir, de casas a arder e de pessoas feridas).

³² Para uma descrição exaustiva destes casos *vide* cap. 1, de “*O Erro de Descartes*” (Damásio, 1998).

As características coincidentes entre estes e outros casos semelhantes mostram que a lesão de determinadas áreas cerebrais, provoca alterações profundas na capacidade de sentir emoções e de tomar decisões que permitam resolver problemas de natureza pessoal e social, deixando inalterados aspectos não sociais do raciocínio.

Com estes dados Damásio (1998) fundamenta a conjectura de que o nosso cérebro precisa mais do que da tradicional "razão pura", a razão nobre, assente numa lógica formal, para tomar decisões adequadas³³. No processo de tomada de decisão "antes de [se] aplicar qualquer análise de custos/benefícios às premissas, e antes de [se] raciocinar com vista à solução do problema, sucede algo importante....sente [-se] uma sensação visceral desagradável". Ou seja, há intervenção de *marcadores-somáticos*³⁴ que "são um caso especial do uso de sentimentos que foram criados a partir de emoções secundárias. Estas emoções e sentimentos foram ligados, por via da aprendizagem, a certos tipos de resultados futuros ligados a determinados cenários"³⁵ (Damásio, 1998, 186). De acordo com a proposta deste investigador, os *marcadores-somáticos* têm uma função sinalizadora que nos protege de consequências futuras e diminui o lote de alternativas a escolher, aumentando a precisão e a eficiência do processo de decisão, embora possam não ser suficientes para o produto da decisão (que pode envolver um processo subsequente de raciocínio e de selecção final). Esta abordagem é coerente com a "noção de que o

³³ Esta maneira de tomar decisões está limitada pela capacidade limitada da nossa memória para conseguir inventariar todas as possíveis soluções do problema e suas possíveis consequências (Damásio, 1998).

³⁴ Entenda-se por "marcador-somático" uma *imagem corporal*, com origem nas sensações viscerais ou outras. Podem surgir de forma velada (sem surgirem na consciência) ou não (Damásio, 1998, 185-6).

³⁵ Passamos a apresentar os significados dos conceitos de *emoção secundária* e *sentimento*, tal como são propostos por Damásio (1998). Relativamente ao conceito de *emoção*, o autor retoma o sentido etimológico da palavra que "sugere correctamente uma direcção externa a partir do corpo (...) significa literalmente 'movimento para fora'" (ibidem, 153). Damásio distingue dois tipos de emoções: (i) *emoções primárias*, inatas ou pré-organizadas, no sentido em que trata de um processo de resposta pré-organizado "quando determinadas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto" (ibidem, 147). Dependem da rede de circuitos do sistema límbico (amígdala e cíngulo); (ii) *emoções secundárias* ocorrem quando começamos a "formar ligações sistemáticas entre categorias de objectos e situações, por um lado, e emoções primárias, por outro" (ibidem, 149). A rede neuronal que suporta este tipo de emoções alarga-se aos córtices pré-frontal e somatossensorial. O termo *sentimento* é reservado para "a percepção de todas as mudanças que constituem a resposta emocional" (ibidem, 153), ou "à medida que as alterações no seu corpo vão tendo lugar, fica a saber da sua existência e pode acompanhar continuamente a sua evolução (...) a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo" (ibidem, 159).

comportamento pessoal e social eficaz requer que os indivíduos formem 'teorias' adequadas das suas próprias mentes e das mentes dos outros. Com base nestas teorias, é possível prevermos que ideias estão os outros a formar a nosso respeito. O pormenor e o rigor destas previsões é essencial para abordarmos uma decisão crítica numa situação social' (ibidem, 186). Os marcadores-somáticos, além de apoiarem o processo automático de filtragem dos aspectos mais relevantes do cenário e das teorias, permitem, ainda, que o indivíduo escolha acções cujas consequências imediatas são negativas, mas que terão resultados positivos no futuro (por exemplo, aceitar ir ao dentista, aceitar fazer exercício físico).

Digamos que, de acordo com esta hipótese (dos marcadores somáticos) está fundamentada, a nível neuropsicológico, uma relação simbiótica entre processos cognitivos e emocionais, no âmbito da tomada de decisão. Esta relação, apesar de se basear numa dependência da razão de nível superior (localizada em estruturas do neocortex), relativamente às estruturas cerebrais mais antigas, não transforma a racionalidade e o processo de tomada de decisão em processos inferiores. Pelo contrário, alicerça uma compreensão mais alargada sobre o funcionamento das redes neuronais e sobre a interdependência entre mecanismos somáticos, processos cognitivos e aprendizagem.

2.3.2. Inteligência social e inteligência emocional

De forma explícita ou implícita grande parte dos estudos que focam o tema da *inteligência emocional* abordam também a *inteligência social*, pelo que não poderíamos empreender a explicação conceptual desta última sem abordar as relações entre ambas. O objectivo deste tópico prende-se, assim, com a necessidade de as discriminar, pois nem sempre estão claras as suas fronteiras.

O interesse pelo estudo da *inteligência emocional* traduziu-se num vasto conjunto de pesquisas desenvolvidas na última década (e.g., Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1993; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Salovey & Mayer,

1990), algumas das quais foram objecto de especial atenção por parte de alguns meios de comunicação social³⁶.

Seguindo de perto as principais formas de encarar a inteligência emocional, identificamos dois modelos que procuram definir este conceito e esclarecer as suas relações com a inteligência social, especificando modelos centrados na habilidade (*ability models*) e modelos mistos. Apresentamo-los sucintamente, de seguida.

2.3.2.1. Inteligência emocional – uma definição centrada na habilidade

Este modelo procura conjugar as definições tradicionais de emoção³⁷ e de inteligência³⁸, propondo uma abordagem à **inteligência emocional** que se centra na habilidade emocional e que recusa misturar, neste conceito, um grupo diverso de traços e talentos (Mayer *et al.*, 2000), mesmo que a investigação confirme que tais traços (por exemplo, bondade nas relações humanas, empatia) e talentos especiais (por exemplo nas áreas da música, da dança, da pintura, etc.) possam constituir bons preditores do sucesso dos indivíduos.

Mayer e colaboradores (2000) propõem um entendimento da inteligência emocional em que – a viabilidade cognitiva subjacente à transmissão de informação, ao raciocínio e à compreensão sobre emoções, constitui um dos aspectos centrais; assim como a *adaptabilidade social*, no sentido em que lida especificamente com a

³⁶ Como, por exemplo, o popularíssimo livro de D. Goleman – *Emotional Intelligence*.

³⁷ O conceito de *emoção* é concebido por estes autores num conjunto de três operações ou componentes básicos da personalidade: (i) *motivação* – entendida como motivação básica, que surge em resposta aos estados corporais internos, como fome, sede, contacto social, desejo sexual e que é responsável por dirigir o organismo na execução de actos simples para satisfazer necessidades de sobrevivência e reprodução. (ii) *emoção* – aparece como sinalizador ou como resposta às mudanças nas relações entre os indivíduos e o meio externo (ou as percepções internas dessa relação), por exemplo, o medo que surge como resposta ao perigo. As emoções organizam respostas comportamentais básicas para responder às mudanças na relação com o meio (por exemplo o medo organiza o comportamento de luta ou de fuga); (iii) *cognição* – das três componentes esta é a mais flexível no sentido em que permite ao indivíduo aprender com o meio que o rodeia e resolver problemas em situações novas, pelo que é uma operação que permite satisfazer motivações ou manter as emoções positivas. (Mayer *et al.*, 2000, 397).

³⁸ Apesar das diferentes alternativas para definir *inteligência* os autores propõem uma definição geral que remete para a definição proposta por Terman (1921) e, anos mais tarde, repetidamente aceite (*e.g.*, Sternberg, 1994c) e que se centra na capacidade de operar com aptidões de nível superior ou de realizar raciocínio abstracto. Esta definição centrada na associação entre aptidões mentais e operações cognitivas, apesar do seu valor em termos de predição do sucesso académico, tem sido bastante criticada pelas dificuldades que lhe estão associadas na predição do sucesso dos indivíduos noutros contextos, por exemplo, interpessoal, profissional, quotidiano (Mayer *et al.*, 2000, 398-9).

eficácia emocional (*ibidem*, 400). Desta forma, propõem a seguinte definição do construto: “*emotional intelligence is the set of abilities that account for how people’s emotional perception and understanding vary in their accuracy. (...) the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others*” (Mayer & Salovey, 1997, 12).

As referidas habilidades emocionais podem classificar-se em quatro níveis: (a) percepção de emoções (em si e nos outros) e sua expressão; (b) assimilação de experiências emocionais; (c) classificação/análise e compreensão de emoções; (d) monitorização e regulação reflexiva de emoções (Mayer & Salovey, 1997).

Neste modelo a **inteligência social** é considerada como um conceito amplo que integra a *inteligência emocional*, como referem Mayer e Salovey (1993, 433): “*emotional intelligence is a type of social intelligence*” ou Mayer e colaboradores (2000, 404) “*there are intelligences defined in such a way as to overlap emotional intelligence partially. These include (...) social intelligence*”. Tal interligação entre os dois conceitos vem na sequência do que foi sugerido pelos estudos neuropsicológicos referidos atrás.

2.3.2.2. Inteligência emocional – uma definição compósita

Passamos a referir os modelos que se centram numa abordagem compósita da **inteligência emocional**, onde se incluem as capacidades mentais e outras disposições ou traços “*as a mixture of abilities and other personality dispositions and traits*” (Mayer *et al.*, 2000, 399).

Numa tentativa de perceber porque é que algumas pessoas são mais bem sucedidas na vida do que outras, Bar-On (1997, 15) reuniu um conjunto de características de personalidade, de onde resultou uma definição geral de inteligência emocional que integra: “*an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with the environmental demands and pressures*”.

A partir desta definição, o referido autor destaca cinco conjuntos de *skills*: (i) *skills intrapessoais* (por exemplo, auto-consciência emocional, assertividade), (ii) *skills interpessoais* (por exemplo, relações com os outros, responsabilidade social e empatia), (iii) *comportamentos adaptativos* (avaliados por ex., por escalas de resolução de problemas, testes de realidade, flexibilidade), (iv) *gestão do stress* (por exemplo, inclui *skills* avaliados por escalas de tolerância ao stress, e controlo de impulsividade), (v) *disposição geral* (por exemplo, felicidade, optimismo) (*ibidem*).

Um outro modelo concebido na mesma linha compósita foi proposto por Daniel Goleman que sugere a inclusão de um conjunto de competências e traços naquele conceito, isto é, “*the abilities called here emotional intelligence, which include self-control, zeal and persistence, and the ability to motivate oneself*” (1995, xii). Este autor destaca cinco áreas principais de inteligência emocional: (i) *conhecer as próprias emoções*, ou seja, reconhecer sentimentos como eles acontecem); (ii) *gerir emoções* (ou sentimentos de forma a que estes sejam apropriados); (iii) *auto-motivar-se* em função de um objectivo; (iv) *reconhecer emoções nos outros, nomeadamente*, perceber empaticamente necessidades e desejos dos outros; e, (v) *gerir relações interpessoais* (Goleman, 1995).

Nestes modelos compósitos (Bar-On, 1997; Goleman, 1995), as características intelectuais, como auto-consciência emocional são combinadas com características de personalidade (como a auto-estima, a motivação e o carácter) e com as competências sociais, originando um conceito compósito. Dada a abrangência conceptual destes modelos o conceito de inteligência social encontra-se aí integrado e diluído, não se distinguindo de todos os outros aspectos que integram as definições propostas por estes modelos.

Consideramos que os contributos dos referidos modelos de inteligência emocional para a delimitação conceptual de inteligência social se pautam por influências positivas e negativas. Os modelos mistos, com uma preocupação de natureza mais holística, apesar de serem úteis para a compreensão implícita da pessoa como um todo, dificultam a delimitação conceptual dos termos usados e criam (mais) uma

entidade global – *inteligência emocional* – que em tudo dificulta a operacionalização do construto e o esforço de compreensão explícita do psiquismo, por vezes, confundindo mais do que clarificando. O modelo centrado na habilidade dá um contributo fundamental para a investigação conceptual em Psicologia, ao delimitar e clarificar o conceito de inteligência emocional e clarificar as relações que estabelece com o conceito de inteligência social.

Consideramos, também, que se esboçam novas possibilidades de complementaridade se tomarmos os conceitos de emoção propostos por Damásio (1998) e por Mayer e colaboradores (2000).

O conceito de *emoção* usado por Mayer e colaboradores (*ibidem*, 397) baseia-se numa definição de emoção ampla, onde são enquadrados três componentes, ligados à biologia da emoção, à sua percepção e à habilidade cognitiva para lidar com ela. Damásio (1998, 147-59), por sua vez, propõe uma distinção entre emoções primárias (inatas) e secundárias, e ainda entre emoção ou '*movimento para fora*' e sentimento ou '*experiência de perceber todas as mudanças que constituem a resposta emocional*'. A primeira definição remete para uma noção psicológica alargada a aspectos motivacionais, perceptivos e cognitivos. A segunda definição remete para uma noção neuropsicológica de emoção, em que as fronteiras entre o biológico e o psicológico, entre a sensação visceral, a decodificação de informação e a memória são desvendadas. Esboça-se, assim, uma potencial complementaridade entre estas propostas que permitirá aprofundar a concepção de emoção subjacente à definição de inteligência emocional.

Tal complementaridade, entre níveis de explicação psicológica e níveis de explicação neuropsicológica, traz novas possibilidades de enquadramento e conceptualização do construto de inteligência social. Como vimos, este construto, tal como é abordado neste ponto, é considerado num sentido lato, integrador do próprio conceito de inteligência emocional. Sendo assim, o conceito de inteligência social abre-se a um novo campo de investigação, em que os contributos dos estudos sobre a influência das bases neuropsicológicas da emoção na decodificação e interpretação de informação e na tomada de decisão acerca de como actuar, desempenham um papel fundamental. Embora esta temática não esteja directamente relacionada com o objectivo do presente

estudo, não pudemos deixar de a referir, nomeadamente, pelas novas fronteiras que abre no campo da investigação sobre as bases neuropsicológicas da inteligência social e do comportamento, como tem vindo a ser proposto por vários investigadores (por exemplo, Fodor, 2000; Gazzaniga, 1985; LeDoux, 1996; Taylor & Cadet, 1989). O interesse desta breve apresentação prende-se, pois, com os seus potenciais contributos para a clarificação das relações entre emoção, cognição e contexto.

A inteligência social aparece, aqui, como um conceito amplo, cujas fronteiras se estendem desde as bases neuropsicológicas, ao processo cognitivo e às influências contextuais no comportamento social. Não ignoramos tais potencialidades, mas neste estudo, referimo-las, essencialmente, como potencial campo de investigação futura e como espaço de clarificação de um aspecto mais circunscrito do construto de inteligência social – a sua faceta cognitiva – que constitui o cerne desta investigação.

2.4. Inteligência social como habilidade em contexto

A apresentação dos modelos explicativos da inteligência social culmina com a exposição de dois modelos que se preocupam em compreender a inteligência através da interacção entre cognição e contexto. Referimo-nos à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983, 1993) e à Teoria Triádica da Inteligência (Sternberg, 1985, 1988), as quais enveredam por uma compreensão da **inteligência social** como uma habilidade cognitiva, integrando aspectos contextuais, experienciais e processuais.

2.4.1. Inteligência social e o modelo das inteligências múltiplas

Esta teoria assenta numa definição de inteligência geral que faz a ponte entre as bases neurológicas que a sustentam e o modelo do processamento de informação. Gardner e seus colaboradores (1983, 1995) recorreram a um conjunto diversificado de fontes sobre: (i) o desenvolvimento de diferentes capacidades em crianças normais; (ii) desenvolvimento humano em condições de lesões cerebrais; (iii) perfis cognitivos

irregulares de populações especiais, como por exemplo, crianças sobredotadas, autistas e com problemas de aprendizagem, (iv) cognição noutras culturas, (v) as correlações entre os testes psicológicos e os resultados conducentes à aquisição de uma capacidade. A partir destes estudos foi organizado um modelo em que a inteligência é encarada como: “*neural mechanism or computational system which is genetically programmed to be activated or 'triggered' by certain kinds of internally or externally presented information*” (Gardner, 1983, 64). Digamos que se pressupõe a existência, no sistema neurológico, de mecanismos específicos de processamento de informação para tratar estímulos de diferente natureza (Almeida, 1994).

Segundo esta teoria, a inteligência tem uma origem biológica que será favorecida ou inibida pelos contextos de desenvolvimento e educação que o indivíduo experiencia³⁹. Tais contextos, bem como a interacção que aí acontece, são muito diversificados e dinâmicos o que influencia a formação de domínios intelectuais específicos e fundamenta a *visão pluralista da mente e da inteligência*. A *inteligência* não é, portanto, uma faculdade humana unitária que resolve qualquer problema em qualquer cenário; pelo contrário, existem *múltiplas inteligências*, cada uma das quais “*deve possuir uma operação nuclear identificável ou um conjunto de operações. Como sistema computacional baseado nos neurónios, cada inteligência activa-se ou 'dispara' a partir de certos tipos de informação apresentada de forma interna ou externa*” (Gardner & Walters, 1995, 34). Assume-se que cada inteligência é constituída por uma conjunto de aptidões específicas e únicas, com uma localização cerebral específica, que permitem processar a informação relativa a conteúdos codificados num sistema simbólico específico. Assim, segundo Gardner (1995a, 1999), devemos aceitar a existência de várias inteligências, a saber:

³⁹ A teoria das inteligências múltiplas pressupõe uma origem biológica para cada tipo de habilidade de resolução de problemas, o que fundamenta a universalidade das diferentes capacidades humanas. Porém esta natureza biológica de cada habilidade associa-se ao contexto cultural o que justifica a diferenciação e especificidade de cada habilidade (Gardner & Walters, 1995). Cada pessoa tem um potencial de desenvolvimento de cada inteligência, que pode variar de indivíduo para indivíduo e que constitui as capacidades genéricas, ou de 1ª ordem, de múltiplas inteligências, ou seja, as inteligências inatas com que um indivíduo nasce. Por contraste as inteligências múltiplas de 2ª ordem, ou especiais, referem-se ao efeito da contínua evolução das inteligências da pessoa. Resultam da interrelação entre as suas capacidades de 1ª ordem e as suas experiências de vida em interacção com os diversos contextos. Assim, enquanto as capacidades de 1ª ordem se referem a um estado potencial, as capacidades de 2ª ordem referem-se ao processo e relacionam-se com o desenvolvimento dinâmico das inteligências múltiplas do indivíduo (Granott & Gardner, 1994).



linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e, mais recentemente, têm sido referidas mais três formas de inteligência, naturalista, espiritual e existencial⁴⁰. Estas habilidades são distintas e independentes umas das outras; por exemplo, um indivíduo pode apresentar habilidade elevada em termos lógico-matemáticos e apresentar dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal. Acrescente-se que estas habilidades se conjugam de forma interactiva na resolução de problemas, sejam eles de origem quotidiana ou académica.

A **inteligência social** constitui, portanto, uma das múltiplas formas de inteligência que está contemplada na *inteligência intrapessoal* e na *inteligência interpessoal* (Gardner, 1993, 241). A primeira envolve o desenvolvimento dos aspectos internos da pessoa, digamos, a habilidade de trabalhar e de aceder aos próprios sentimentos, discriminar rapidamente esses sentimentos e de, eventualmente, os classificar e os colocar em códigos simbólicos significativos que guiem o comportamento (*ibidem*)⁴¹. A *inteligência interpessoal* habilita os indivíduos para recolherem informação dos outros acerca das suas disposições (*mood*), temperamento, motivações e intenções. Na sua forma mais elementar, permite a discriminação das pessoas que partilham o contexto com o indivíduo; na sua forma mais avançada faculta a decodificação de intenções e desejos dos outros e potencia o planeamento da acção em função desse conhecimento⁴².

A inteligência social aparece aqui como um conceito de confluência entre a inteligência intrapessoal e interpessoal ou seja, entre a capacidade para ler e

⁴⁰ Para maior aprofundamento desta temática vide H. Gardner (1999) – “*Intelligence Reframed*” (caps. 3, 4, 5).

⁴¹ Os autores sugerem a zona frontal como determinante para aceder às emoções, discriminá-las e usá-las no planeamento do comportamento (referem que as lesões na parte inferior dos lóbulos frontais produzem irritabilidade e euforia, enquanto as lesões na parte superior desta zona cerebral provocam indiferença e apatia) (Gardner & Walters, 1995, 42).

⁴² Os indícios facultados pela investigação neuropsicológica sugerem que os lobos frontais estão relacionados com este tipo de inteligência (referem como exemplo a doença de Pick, uma forma de demência pré-senil, localizada na zona frontal, e que provoca uma rápida deterioração do comportamento social) (Gardner & Walters, 1995, 41). Os autores propõem mesmo que a *inteligência pessoal*, se trata, de uma forma mais ampla, de complexidade do *self*. Ou seja, face à diversidade humana o conceito de “*sense of self*” representará melhor a combinação ou fusão do *conhecimento intrapessoal e interpessoal* do indivíduo. Este conceito não pode ser reduzido à *inteligência intrapessoal*, pelo contrário, o autor escolhe *sense of self* para se referir ao balanço realizado por cada indivíduo - e cada cultura - entre os sentimentos pessoais e as pressões das outras pessoas. O conceito de *sense of self* parece constituir o elemento chave para perceber a *inteligência pessoal*,

discriminar emoções (próprias e dos outros) e a capacidade metacognitiva para planear e regular o próprio comportamento e o dos outros. À utilidade da abrangência deste conceito contrapõe-se a dificuldade em discriminar fronteiras e limites entre os dois sub-conceitos envolvidos o que dificulta a sua operacionalização. Apesar desta teoria constituir um importante esforço para reificar os diferentes estudos sobre inteligência (Almeida, 1994), e da sua larga aceitação nos meios científicos, acaba por trazer poucos avanços na delimitação conceptual e compreensão da inteligência social e não reuniu, até ao momento, provas empíricas substanciais que contribuam para a sua fundamentação.

Desde, então, que esta teoria salienta a necessidade de ter em conta que o indivíduo é sensível e pode responder de forma diferenciada ao tipo de conteúdo da tarefa ou do problema, retomando a questão clássica da especificidade da inteligência em função dos conteúdos (*e.g.* Thorndike, 1921). Por outro lado, embora de uma forma vaga e pouco fundamentada empiricamente, este modelo sugere uma activação e um funcionamento cognitivos específicos a nível do sistema nervoso, em função dos distintos tipos de informação ou conteúdos, o que implica inteligências e comportamentos mais diferenciados. A Teoria das Inteligências Múltiplas integra, assim, vários níveis de reflexão e análise da inteligência humana e das suas manifestações, constituindo-se assim como um instrumento útil para a reflexão, embora persistam ainda muitas limitações no campo da operacionalização dos conceitos propostos e da sua aplicação. Os estudos desenvolvidos no campo da inteligência intrapessoal e, sobretudo, da inteligência interpessoal são escassos e as propostas de operacionalização dos conceitos, privilegiando abordagens qualitativas e etnográficas, não favoreceram, até ao momento, pesquisa empírica que permita definir critérios de diferenciação do funcionamento e do desempenho cognitivo, pelo menos, através do recurso às diferenças interindividuais.

2.4.2. Inteligência social – componentes, contexto e experiência

Serão agora destacados os contributos da Teoria Triádica da Inteligência de Sternberg (1985a, 1994b,c) para conceptualizar a inteligência social. Começaremos por destacar as características deste modelo no âmbito da inteligência geral. De seguida apresentaremos as possibilidades que esta perspectiva teórica abre para a conceptualização da faceta cognitiva da inteligência social, fomentando a integração de três níveis de análise sobre o construto e abrindo espaço a potenciais contributos de outros modelos mais dirigidos à investigação de um ou outro aspecto da definição de inteligência social.

Esta teoria integra aspectos cognitivos, experienciais e contextuais na explicação da inteligência geral. Esta é definida em função dos diversos níveis em que se manifesta: o nível interno (ou processual), o nível experiencial e o nível da relação do indivíduo com o meio, ou contextual. A **inteligência** é, pois, concebida em função dos processos mentais subjacentes à realização de tarefas, que já antes tinham sido apresentados no âmbito da Teoria Componencial (Sternberg, 1979), mas também são integrados aspectos novos que procuram dar conta da relação entre o processamento cognitivo de informação e o mundo externo do indivíduo, assim como da experiência acumulada ao longo da vida (1985). Desta forma a Teoria Triádica compreende três sub-teorias:

A. Sub-teoria componencial que contempla a relação entre *inteligência* e o mundo interno do indivíduo, isto é, refere-se aos processos mentais de ordem superior subjacentes ao comportamento inteligente que permitem planear, monitorizar e avaliar a *performance*. São propostos três tipos de componentes⁴³ de processamento da informação:

⁴³ Um *componente* é um processo elementar de informação que opera sobre as representações internas de objectos ou símbolos (Sternberg, 1983; Newell & Simon, 1972). O componente pode traduzir um *input* sensorial numa representação conceptual, transformar uma representação conceptual noutra ou traduzir uma representação conceptual num *output* motor. Os componentes são independentes, mas podem estar interrelacionados. Sternberg (1983) considera diferentes tipos de componentes quanto à função e ao nível de generabilidade. São três os tipos de componentes propostos: metacomponentes, componentes de *performance* e componentes de aquisição de conhecimento (p. 99). No que se refere ao nível de generabilidade os componentes estão todos interrelacionados, na medida em que entram na realização das tarefas. Trata-se de

(i) *Metacomponentes* – “are used to decide what to do, to monitor it while it is being done, and to evaluate what one has done after it is completed” (Sternberg, 1994c, 282). Estes processos têm uma função executiva de planeamento, orientação e avaliação do comportamento e podem distinguir-se sete: (1) reconhecimento da existência de um problema, da sua natureza e da necessidade de resolvê-lo; (2) selecção de um conjunto de passos para usar na solução do mesmo, o que implicará a definição da natureza do problema e a definição de objectivos; (3) selecção de uma ou mais formas de organizar a informação que favoreçam e permitam a selecção dos passos necessários para resolver o problema, podendo ter em conta várias alternativas possíveis; (4) selecção de uma estratégia que combine os vários passos ou componentes de ordem inferior dentro de um planeamento global e local; (5) decidir uma forma de representar o problema que lhe permita localizar e dirigir a atenção para os vários recursos necessários à resolução do problema; (6) monitorização da solução, o que implica que, durante a resolução do problema, o indivíduo avalie o que já foi realizado, o que está a ser realizado e o que falta realizar e, se necessário, poderá considerar a hipótese de alterar os objectivos; e, (7) sensibilidade ao *feedback* externo, a compreensão do *feedback*, o reconhecimento das suas implicações e a actuação em função em função desses dados constitui um aspecto essencial na resolução de problemas (Sternberg, 1985a, 99-105).

(ii) *Componentes de performance* – “are used in the actual execution of a task” (Sternberg, 1994c, 282). Trata-se de componentes de ordem inferior usados na execução das várias estratégias de resolução de problemas. Embora este investigador considere que o número deste tipo de componentes é muito amplo, alguns terão uma aplicação restrita a pequenas sub-tarefas. Assim, o autor (1985, 105-6) propõe uma organização em estádios de resolução da tarefa que mantêm uma organização geral (independentemente das tarefas que incluem): (1) decodificação de estímulos – trata-se do processo através do qual o indivíduo percebe um problema e guarda na memória a nova informação; (2) combinação ou comparação entre estímulos – o indivíduo usa estes processos para inferir relações distintas entre

uma relação hierárquica, em que cada tarefa compreende um conjunto de componentes gerais de classe e específicos (p. 111).

os estímulos, procura relações de ordem superior e resolve o problema mediante a relação inferida. Pode também comparar alternativas possíveis e decidir a mais adequada ou procurar justificações para escolher a melhor resposta face ao problema; e, (3) implementação da resposta.

(iii) *Componentes de aquisição de conhecimento* – “are used to learn how to perform a task in the first place” (Sternberg, 1994c, 282). São processos usados para aprender novos conhecimentos, nomeadamente para aprender como elaborar a informação a nível metacomponencial e como executar as deliberações dos componentes de *performance*. São apontados três componentes relevantes para a aquisição de conhecimento nos diferentes domínios: (1) decodificação selectiva, que envolve a separação da informação relevante da informação irrelevante; (2) combinação selectiva, que envolve a combinação selectiva da informação decodificada num todo organizado; e, (3) comparação selectiva que envolve uma análise comparativa entre a nova informação e a informação já adquirida (Sternberg, 1985, 107).

O funcionamento dos diferentes componentes está interrelacionado. Enquanto os metacomponentes activam os componentes de *performance* e de aquisição de conhecimento, estes por sua vez dão *feedback* aos metacomponentes (Sternberg, 1994c).

B. Sub-teoria experiencial – incide na compreensão da relação entre *inteligência* e a experiência do indivíduo, acumulada ao longo da vida (Sternberg, 1994a). Os componentes do processamento da informação podem ser aplicados a tarefas e situações cujos níveis de experiência individual podem variar, “*environments and the tasks we confront within them vary in terms of their familiarity. At one extreme, we have tasks within environments that are extremely novel (...) At the other extreme we have tasks that are so familiar that we accomplish them without thinking*” (Sternberg, 1994c, 282).

Conclui-se então que os componentes aplicados na resolução das tarefas variam em função da experiência e das interações dos indivíduos com o seu meio, quer dizer, variam em função de duas facetas: (i) *capacidade de enfrentar situações novas*, é

requerida face a tarefas “*that are ‘nonentrenched’ in the sense of requiring information processing of kinds outside people’s ordinary experience*” (Sternberg, 1985, 69). A tarefa pode ser relativamente nova, pelo tipo de processos que requer ou pelos conceitos que exige que o indivíduo utilize. Sendo assim, a concepção de inteligência alarga-se para a além da aplicação de conhecimentos a situações conhecidas, envolvendo também a capacidade para aprender e raciocinar face a novos problemas. Inteligência implica, por isso, “*not merely the ability to learn and reason with new concepts but the ability to learn and reason with new kind of concepts. Intelligence is not so much a person’s ability to learn or think within conceptual systems that the person has already become familiar with as it his or her ability to learn and think within new conceptual systems, which can be brought to bear upon already existing knowledge structures*” (Sternberg, 1981, *apud* Sternberg, 1985a, 69); e, (ii) *capacidade para automatizar a informação*. Este tipo de capacidade está expresso em tarefas que requerem um processamento complexo da informação, como por exemplo: ler, conduzir um automóvel, etc. É proposto que “*complex tasks can feasibly be executed only because many of the operations involved in their performance have been automatized*” (Sternberg, 1985a, 71).

C. Sub-teoria contextual – relaciona a *inteligência* e o mundo externo do indivíduo. O pensamento inteligente pode ser dirigido para três objectivos comportamentais: adaptação ao meio ambiente, modelação e selecção de um meio ambiente em que se desenvolve a vida do indivíduo. A inteligência é concebida, assim, em função da utilidade que exerce no **contexto**; entenda-se que: “*intelligence serves three functions in real world contexts. The first, adaptation to the environment, refers to peoples’s changing of themselves in order to suit the environments in which they live. The second, shaping of environments, refers to people’s changing of their environments to suit themselves. And the third, selection of environments, refers to people’s choosing new environments when they are unable to make their environment work for them either through adaptation or shaping*” (Sternberg, 1994c, 281). Esta sub-teoria coloca-nos perante a impossibilidade de falarmos de comportamentos inteligentes em geral, colocando-

nos perante o relativismo do conceito, uma vez que a contextualização das suas funções lhe imprime formas diversas. Embora os componentes que regem a adaptação, modelação e selecção face ao ambiente sejam gerais, as metas que dirigem o seu funcionamento nos grupos e entre os próprios indivíduos são específicos.

Este modelo propõe ainda que os elementos das três sub-teorias estão interrelacionados e os componentes que contribuem para a sua explicação são universais. A sua utilização dependerá, contudo, do nível de experiência do indivíduo, num determinado domínio de conhecimento ou tipo de tarefa, e as suas manifestações serão específicas, em função dos contextos em que o indivíduo se insere. Sendo assim, o que é considerado um pensamento ou um comportamento adequado numa cultura pode não ser considerado como tal noutra.

Estes pressupostos, aqui descritos, constituem o suporte em que assenta a Teoria Triádica da Inteligência, e, também, têm estado na base de alguns estudos sobre a inteligência social. Tais estudos abriram caminho para uma conceptualização triádica da faceta cognitiva daquele construto e estimularam o desenvolvimento de diversas propostas para a sua operacionalização. Prosseguimos, neste capítulo, abordando os contributos desta teoria para a conceptualização triádica da faceta cognitiva da inteligência social; os aspectos relativos à sua operacionalização serão desenvolvidos no quarto capítulo.

2.4.2.1. Inteligência social – uma definição em função do contexto

No âmbito da sub-teoria contextual Sternberg (1994a) propõe uma análise das teorias implícitas sobre o construto⁴⁴. As teorias implícitas constituem um excelente suporte para compreender como a inteligência opera em determinado contexto. É neste enquadramento que surge um dos estudos (Sternberg, Conway e Ketron &

⁴⁴ Este autor considera importante destacar, no estudo da inteligência, quer as teorias explícitas, quer as implícitas (1985a). Estas últimas necessitam ser descobertas, mais do que inventadas, pois elas existem na mente

Bernstein, 1981) mais marcantes para o estudo da inteligência social, pela referência clara ao construto e pelas investigações que fomentou nesta área.

O pressuposto que serve de base a este estudo defende que a caracterização das teorias implícitas pode ajudar-nos a compreender as teorias explícitas e que estas distintas concepções, devem de ser vistas como complementares na compreensão dos fenómenos de inteligência, e, sobretudo, de **inteligência social**. Sternberg refere que *“it seems that implicit theories of experts give rise to the explicit theories of these experts, which are in turn tested on objective behavioral data. Explicit theories may thus be seen as formalizations of experts implicit theories”* (1985a, 268). Também Carugati defende esta ideia ao apontar que *“the multiple discourses about intelligence (either implicit or explicit) may be viewed as part of the wider process of the symbolic construction (...) Experts as much as lay persons are participants in the symbolic construction of the reality; they too are informed by the implicit theories elaborated in this process.”* (1990, 131).

Como foi referido, um dos estudos mais representativos sobre esta temática, foi desenvolvido por Sternberg e colaboradores (1981) e consistiu num levantamento das concepções, de pessoas comuns e especialistas, sobre inteligência. Os seus autores identificaram três dimensões distintas relativas a tal construto: as duas primeiras, relativas às capacidades intelectuais gerais (resolução de problemas e raciocínio verbal) e uma terceira, de natureza social. As análises factoriais realizadas revelaram um claro factor de competência social, que implica aceitação dos outros como são, admitir erros, denotar interesse pelo mundo, ser socialmente consciente, mostrar curiosidade, não fazer julgamentos precipitados, fazer julgamentos justos, avaliar a informação relevante face a um problema, ser sensível às necessidades e desejos de outras pessoas, ser franco e honesto consigo e com os outros e ter interesse pelo contexto envolvente. Estes resultados vieram, pois, demonstrar que as pessoas constroem ideias sobre a inteligência, nas quais incluem um inequívoco factor de inteligência social, assim como usam as características deste factor para se caracterizarem a si e aos outros. Parece, portanto, mais fácil

afirmar a existência deste construto através das evidências implícitas, nas concepções de senso comum do que em termos de teorias explícitas.

Vários investigadores (como, por exemplo, Carugati, 1990; Mugny & Carugati, 1985), em estudos sobre as representações sociais de inteligência, encontram discursos e significados múltiplos que abarcam quer concepções mais lógico-matemáticas e académicas quer significados mais próximos da noção de inteligência social que remetem para a “*elaboration and interiorisation of norms of social conduct and values*” (Carugati, 1990, 138). Nestes estudos parece ser possível identificar-se uma tendência para tratar o conceito de inteligência em função de aspectos mais lógicos ou académicos e dos aspectos relacionados com a resolução de problemas quotidianos, ou inteligência social. Também, em estudos desenvolvidos entre nós, Mettrau e Almeida (1996) verificaram que professores portugueses e brasileiros representam os alunos inteligentes com características próximas das definições tradicionais, mas, simultaneamente consideram, a inteligência prática e a inteligência social como importantes características daqueles alunos.

Estes resultados vêm demonstrar que a definição de **inteligência social**, apesar de não constituir uma temática recente, parece ter uma aceitabilidade menos controversa ao nível das teorias implícitas do que em termos de conceptualizações científicas ou explícitas, o que, aliás, tem sido demonstrado, também, noutras investigações como, por exemplo, Brown e Anthony (1990), Kosmitzki e John (1993). Refira-se também que alguns autores consideram que o levantamento dos conhecimentos implícitos sobre o potencial cognitivo dos indivíduos e o seu funcionamento social, é a forma mais ecologicamente válida e apropriada de abordar os aspectos de natureza interpessoal que esta temática implica (Cantor & Kihlstrom, 1987).

2.4.2.2. Inteligência social – uma definição centrada no conhecimento e na experiência

Um dos contributos da teoria triádica para a compreensão da **inteligência social** provém dos estudos realizados no âmbito da *inteligência prática*, mais

especificamente do *conhecimento tácito*. Sternberg e colaboradores (*no prelo*) definem *inteligência prática* como “*the ability to adapt to, shape, and select everyday environments*” (Sternberg *et al.*, *ibidem*, 1). A *inteligência prática* aparece como uma capacidade que se desenvolve através da interacção com o meio, constituindo uma forma de aquisição e aplicação (flexível) de conhecimentos na resolução de problemas quotidianos de índole escolar, profissional, familiar⁴⁵. Este tipo de problemas, experienciados na vida quotidiana, também designados *problemas práticos*⁴⁶, são definidos por Sternberg e colaboradores (*e.g.*, Sternberg, 1985a; Sternberg *et al.*, *no prelo*; Wagner & Sternberg, 1986), a partir da proposta de Neisser (1976) que se baseia nas seguintes características: (a) não são formulados nem necessitam de formulação, (b) são de interesse pessoal, (c) são escassos em informação necessária para a solução, (d) estão relacionados com a experiência quotidiana, (e) são pouco definidos, (f) possibilitam múltiplas soluções “correctas” (g) permitem vários métodos para alcançar a resolução do problema.

Nos últimos 15 anos Sternberg e colaboradores têm estudado a *inteligência prática* em diferentes grupos vocacionais e profissionais (*e.g.*, Sternberg, 1996, 2000; Sternberg & Horvath, 1999), étnicos e culturais (*e.g.*, Sternberg & Wagner, 1994), o que tem permitido confirmar a *inteligência prática* como uma forma de inteligência não académica, com uma forte capacidade preditiva do sucesso e da *performance* em diferentes contextos.

⁴⁵ O desenvolvimento de conhecimento tem sido abordado por vários autores e em função de diferentes critérios; por exemplo Sternberg *et al.* (*no prelo*) focam dois tipos de teorias sobre o conhecimento: (i) as que se centram nos processos mentais subjacentes à *performance* e que enfatizam, por exemplo, o papel de metacomponentes como o planeamento, monitorização e avaliação na resolução de problemas e na tomada de decisão de novatos e *experts*; e, (ii) as teorias que se centram no conhecimento, ou seja, que procuram compreender as bases do conhecimento e a organização desse conhecimento (*e.g.*, Newell & Simon, 1972). A *aquisição do conhecimento* também tem sido conceptualizada de diferentes formas: (i) a teoria ACT (Anderson, 1983) pressupõe a aquisição de conhecimentos em dois estádios – o primeiro que pode resultar da instrução explícita e pressupõe que o tipo de situação que evoca o skill e o método de resolução de problemas é codificado como *conhecimento declarativo*; - o segundo, em que o conhecimento é representado de uma forma *procedimental*, o conhecimento é representado sob a forma de “*productions or condition-action statements*”; (ii) outros autores (*e.g.*, Ericsson, 1996) focam o papel de factores como a “*prática deliberada*” (a prática deliberada refere-se a um tipo de prática em que a tarefa está a um nível de dificuldade adequado para o indivíduo, providencia *feedback*, oportunidades de repetição e permite a correcção de erros) e as habilidades inatas no desenvolvimento do conhecimento e da sabedoria (*apud* Sternberg *et al.*, *no prelo*, 3-4).

⁴⁶ Esta definição de *problemas práticos* é proposta por oposição aos *problemas académicos* que são definidos como: (a) são formulados pelos outros, (b) são bem definidos, (c) providenciam uma informação completa, (d) têm apenas uma solução correcta, (e) propõem, apenas, um método de obter a resposta correcta, (f) não são influenciados pela experiência comum, e, (g) têm pouco ou nenhum interesse intrínseco (Sternberg *et al.*, *no prelo*, 17).

Estes autores (Sternberg *et al.*, 2000) incluem a *inteligência social* nos tipos de inteligência não acadêmica e consideram que a *inteligência prática* e a **inteligência social** “*share a focus on declarative and procedural knowledge, flexible knowledge-retrieval capabilities, and problem solving involving more than one correct interpretation or solution*” (39). Propõem, portanto, uma abordagem à *inteligência social*, centrada no conhecimento declarativo e procedimental e na resolução de problemas pouco estruturados, caracterizados por vários métodos viáveis para a sua resolução e por várias respostas possíveis.

Porém a diversidade que tem caracterizado a conceptualização de inteligência social, e a pouca consistência dos estudos que procuraram discriminar este conceito do de inteligência acadêmica, levou os referidos autores a proporem que aquele construto seja tratado como conhecimento tácito⁴⁷ e como um dos aspectos da inteligência prática. Digamos que “*tacit knowledge, as an aspect of practical intelligence, is experience-based knowledge relevant to solving practical problems. As such, tacit knowledge can pertain to social or emotional information*” (Sternberg *et al.*, no prelo, 51).

Questionamos se esta forma de integração da inteligência social na inteligência prática e, sobretudo, se a proposta de equivalência de inteligência social a conhecimento tácito não será uma opção demasiado reducionista. Apesar da diversidade conceptual e operacional que tem caracterizado a investigação sobre inteligência social, estamos em crer que se trata de um campo de investigação com potencialidades que não podem ser encobertas por qualquer tentativa forçada de integração ou reducionismo. Não se estará a tentar integrar o conhecimento social e o raciocínio sobre os problemas sociais “numa forma geral” de inteligência prática? Será que a inteligência social é exclusivamente uma forma de inteligência prática?

⁴⁷ Este conceito foi introduzido por Polanyi (1958) e é usado para caracterizar ‘o conhecimento implícito e pouco organizado que é adquirido com a experiência quotidiana’ e é definido como um aspecto da inteligência prática, “*it is the knowledge that reflects the practical ability to learn from experience and to apply that knowledge in pursuing personal goals (...) is needed to successfully adapt to, select, or shape real world environments*”. (apud Sternberg *et al.*, no prelo, 53). Este tipo de conhecimento implícito, adquirido com a experiência constitui um importante mediador da interacção do indivíduo com os contextos quotidianos. Aliás ele está na fundamentação de um conjunto de inventários que avaliam esta forma de *inteligência prática* em diferentes domínios – escolar, profissional, etc. (para maior aprofundamento *vide* Sternberg e colaboradores (*ibidem*)).

Não correremos o risco de estar a criar taxonomias de inteligência que perpetuam as formas clássicas de designar a inteligência – *e.g.*, académica – e procuram encaixar aí formas “não menos clássicas”, mas mais contemporâneas quanto à designação e forma de organização – *e.g.*, inteligência prática (Sternberg *et al.*, *no prelo*; Thorndike, 1920) ?

2.4.2.3. Inteligência social – uma definição componencial

No contexto da sub-teoria componencial da inteligência de Sternberg (1985a) e do estudo dos componentes da inteligência, Barnes e Sternberg (1989) procuram analisar, porque é que alguns sujeitos manifestam mais inteligência social que outros e quais os processos subjacentes a esta forma de inteligência. A partir da referida sub-teoria é proposta uma compreensão do funcionamento da **inteligência social** a partir de: “*three kinds of components underlying social intelligence: (a) metacomponents, (b) performance components, (c) knowledge-acquisition components*” (Barnes & Sternberg, 1989, 266). É neste contexto que desenvolvem um estudo que procura caracterizar, através do recurso a testes de avaliação da inteligência social⁴⁸ “*the underlying processes that presumably lead one subject to score higher than another.*” Na investigação desenvolvida são examinados apenas dois tipos de componentes: os metacomponentes e os componentes de performance. Os metacomponentes supervisionam e controlam o processamento da informação: “*these processes are higher order ‘executive’ components and are used to plan, monitor, and make decision during the course of task performance*” (*ibidem*, 266). As *estratégias* são elaboradas pelos componentes de nível superior com vista ao planeamento, monitorização e tomada de decisão durante a resolução de problemas. Os *componentes de performance* são usados na execução de estratégias elaboradas pelos metacomponentes e podem organizar-se em três estádios: codificação de estímulos, combinação ou comparação de estímulos e resposta (*ibidem*). Ou seja, há uma nítida diferenciação entre processo cognitivo de nível superior ou

⁴⁸ Inteligência social é aqui definida pelos autores (Barnes & Sternberg, 1989) como: “*the ability to decode accurately social information*”. Os autores consideram que: “*decoding ability may in fact be a series of processes (components), only some of which are related to social intelligence*” (p. 265).

metacomponentes e os componentes de performance ou de execução. As estratégias são elaboradas pelos metacomponentes no sentido de planejar, monitorizar e tomar decisões durante a resolução do problema.

Este estudo (Barnes & Sternberg, 1989) usa uma forma de operacionalizar o construto de inteligência social, assente num teste de decodificação de informação não-social, composto por fotografias com pares supervisor-supervisado e com casais heterossexuais. A tarefa dos indivíduos consiste em avaliar quais são os pares e os casais verdadeiros e quais são os falsos⁴⁹. Neste estudo, analisaram-se as estratégias usadas pelos indivíduos mais perspicazes socialmente através da identificação dos traços perceptivos que em cada fotografia conduziram, mais vezes, a decisões correctas⁵⁰. Foi possível verificar que a interacção traço X figura é significativa para ambos os tipos de tarefas, ou seja há uma clara diferença entre os traços utilizados pelos indivíduos com desempenhos mais elevados (maior número de acertos), nas diferentes figuras. Isto indica, segundo os autores, que *“there are different strategies required for each picture”* (*ibidem*, 279). Ficou ainda comprovado⁵¹ que os indivíduos que utilizam mais frequentemente os traços correctos são também mais perspicazes (maior número de acertos) e mais inteligentes socialmente.

Esta forma de abordar o(s) processo(s) cognitivo(s) subjacentes à resolução de problemas de natureza social reforçou o caminho para uma abordagem à inteligência social através da análise do(s) processo(s), dos componentes e das estratégias cognitivas. Houve, porém, algum reducionismo ao limitar-se a compreensão dessas estratégias à análise da interacção traço X figura, dificultando a análises das estratégias de inteligência social a um nível mais profundo e

⁴⁹ Este estudo pela importância que assume, enquanto proposta de operacionalização dos aspectos cognitivos da inteligência social, será desenvolvido com maior promenor no capítulo 4.

⁵⁰ Para tal, calculou-se, para cada fotografia, o número de indivíduos que usaram cada categoria de traços perceptivos, de seguida calculou-se a percentagem de indivíduos que avaliaram correctamente a figura. Assim foi possível calcular para cada traço o "índice de habilidade-traço" (*feature's ability*) que conduziu o indivíduo à resposta correcta (Barnes & Sternberg, 1989, 278).

⁵¹ Para tal os autores calcularam um 'índice de aderência à melhor estratégia' para cada fotografia (adicionaram o índice de utilidade do traço com o índice de aderência, ou seja se o indivíduo usou esse traço em particular, de seguida este resultado foi dividido pelo número de traços usados em cada figura em particular). Segundo os autores, estas estimativas representam a habilidade do indivíduo para utilizar a "melhor" estratégia para decodificar a fotografia (Barnes & Sternberg, 1989, 279-80).

sistemático. Por outro lado, não aparece uma clara definição do conceito de estratégia. Surgindo esta, apenas, como um produto dos metacomponentes com vista ao planeamento, monitorização e tomada de decisão durante a realização da tarefa de decodificação de informação social, responsáveis pela orientação da acção desencadeada pelos componentes de *performance*. Dá-se, portanto, mais relevância à forma como actuam. A finalizar, é de destacar que, ao nível do estudo empírico realizado, a identificação e medida das estratégias está dependente da *performance*, ou seja da identificação dos traços, da valorização ou grau de importância, e da aderência aos traços. Medem-se, pois, as estratégias pelos seus efeitos na acção e na *performance*. Do nosso ponto de vista, fica-se a um nível descritivo de análise, sem procurar inferir as estratégias que terão desencadeado tal acção.

Concluiremos esta apresentação da teoria triádica salientando o seu contributo para uma explicação simultaneamente integradora e empiricamente consistente (com algumas provas dadas) da faceta cognitiva da inteligência social. Os pressupostos teóricos e metodológicos em que esta abordagem se fundamenta estão, do nosso ponto de vista, a consolidar caminho para uma compreensão integradora da natureza cognitiva da inteligência social, quer como conceito implicitamente derivado quer como conteúdo experiencial quer, ainda, ao nível do processo cognitivo subjacente à resolução de problemas sociais. Embora o investimento de Sternberg e da sua equipa, nesta forma de inteligência, tenha ficado marcado ora pelo optimismo (1981, 1985, 1989) ora pelo pessimismo (*no prelo*), consideramos que este modelo teórico constitui uma das abordagens mais amplas e consistentes para analisar o construto de *inteligência social* – dimensão cognitiva, integrando diferentes níveis de conceptualização e operacionalização – contextual, experiencial e processual. Estamos em crer que a teoria triádica constitui um suporte central na reflexão e no planeamento da investigação sobre a faceta cognitiva de inteligência social.

A integração dos três níveis de conceptualização da faceta cognitiva da inteligência social – contextual, experiencial e componencial – permitirá uma forma de operacionalização do construto mais dirigida à sua especificidade, como

procuraremos explicitar no capítulo 4. Um construto com tais características poderá constituir uma base sólida para a investigação conceptual e operacional da inteligência social, podendo fomentar o estabelecimento de critérios de validade que sustentem a afirmação do construto e a clarificação das suas interações com outros conceitos considerados próximos, como procuraremos demonstrar na parte empírica deste trabalho.

2.5. Conclusão

Com este capítulo procurámos apresentar uma perspectiva ampla sobre as diferentes orientações teóricas que têm marcado a investigação sobre a inteligência social nas últimas duas décadas. Como vimos, depois de uma fase conceptual dominada por uma preocupação em definir a inteligência social, em função de critérios exclusivamente psicométricos, desenvolvimentais e funcionais, os últimos vinte anos ficaram marcados pela emergência de perspectivas que procuram integrar diferentes categorias na delimitação conceptual da inteligência social e identificar as diferentes facetas do construto. Os diferentes níveis de análise permitem a explicação da inteligência social na confluência de variáveis biológicas, psicológicas e contextuais. De certa forma, este movimento, no intuito de integrar diferentes perspectivas de análise no estudo da complexidade da inteligência social, acompanha as mais recentes tendências da investigação sobre inteligência (Gardner, 1993; Sternberg, 1994a,b,c), emoção (Damásio, 2000; Gazzaniga, 1986; Mayer *et al.*, 2000; Taylor & Cadet, 1989), personalidade (Ford, 1995; Kihlstrom & Cantor, 2000). A diversidade aparece aqui como um indicador de aprofundamento de diferentes níveis de conceptualização, potencializando a identificação de possíveis pontos de complementariedade entre perspectivas. Os modelos centrados no estudo dos processos de construção, mediação e aplicação de conhecimentos permitem-nos redimensionar a importância dos conteúdos, da experiência e do contexto na formulação teórica sobre *inteligência e comportamento social* (Sternberg, 1994c; 2000).

Os estudos neuropsicológicos e os modelos de inteligência emocional atenuam a ruptura entre níveis de explicação biológica, psicológica e contextual. Esboça-se igualmente uma relação de complementariedade entre emoção, racionalidade e comportamento (Damásio, 2000; Taylor & Cadet, 1989).

Os modelos de inteligência que se centram na análise do sistema de interação entre cognição e contexto, sobretudo a Teoria Triádica da Inteligência (Sternberg, 1994a) abrem caminho para uma metáfora ampla sobre a inteligência. A concepção de inteligência social realizar-se-á em três níveis de análise – contextual, experiencial e componencial ou processual.

A hipótese de complementariedade que se esboça na *interface* entre emoção, cognição e contexto consubstancia-se numa definição potencial de inteligência social em que se integram aspectos cognitivos, emocionais e contextuais que deverão estar presentes na conceptualização e na operacionalização da inteligência social. Nesta tese, tal como já explicitámos anteriormente, o objecto de estudo será a faceta cognitiva da inteligência social, tomada em termos contextuais, experienciais e componenciais.

A finalizar, consideramos que as abordagens aqui apresentadas permitiram fazer a ponte entre perspectivas teóricas sobre inteligência social. Do aparente deserto da divergência e caminha-se para uma hipótese de complementariedade, tal como já antes tinha acontecido em relação à inteligência geral (*vide* Almeida, 1988a; Miranda, 1986). Ultrapassados que estão alguns obstáculos como a justaposição e o ecletismo reducionista, importa agora fazer confluir os vários contributos para uma conceptualização de inteligência social, onde os vários contextos de análise sejam presentes. Só assim, se abrirá caminho para a operacionalização e avaliação da inteligência social – prova indiscutível da fecundidade de um qualquer discurso conceptual em Psicologia.

A tranquilidade que se esboça na hipótese de complementariedade conceptual coloca-nos perante desafios de natureza metodológica, no sentido de integrar não só na reflexão teórica, mas também na operacionalização e avaliação do construto, tais elementos da definição do construto. Será esta temática que constituirá o cerne das propostas apresentadas nos próximos três capítulos em que, depois de abordarmos

os contributos das abordagens psicométrica e cognitivista para a avaliação da inteligência social, delinearemos as principais opções metodológicas em que assenta o estudo da faceta cognitiva da inteligência social, no âmbito da hipótese da complementariedade.

Capítulo 3

Aabordagens psicométrica à avaliação da inteligência social

Much of the research on social intelligence has progressed without clear definition of the social constructs, leading to problems in measurement and interpretation.

K. Jones & J. Day, 1997, 487

3.1. Introdução

As primeiras tentativas para avaliar a inteligência social surgem no âmbito dos estudos sobre inteligência, condicionando a orientação e a construção dos primeiros testes de inteligência social. Desta forma, o movimento de construção de testes mentais ou de capacidade intelectual marca o aprecimento, desenvolvimento e aplicação dos instrumentos sobre inteligência social.

Desde o início, a operacionalização e a avaliação da inteligência social ficaram marcadas pelo movimento psicométrico em torno dos testes mentais. Assim começamos este capítulo com uma breve ilustração histórica do contexto em que surgem os estudos psicométricos sobre inteligência e as suas implicações na avaliação da inteligência social. Num segundo momento, explicitaremos dois dos contributos mais marcantes para a avaliação psicométrica da inteligência social, decorrentes do desenvolvimento e aplicação do *George Washington Social Intelligence Test* de Moss, Hunt, Omwake e Woodward (1925-1955) e do *Six Factor Social Intelligence Test* de O'Sullivan e Guilford (1966). A finalizar, apresentaremos os contributos mais recentes dos estudos psicométricos para a operacionalização e avaliação do construto de inteligência social.

3.2. Contributos do movimento dos testes mentais para a avaliação da inteligência social

Distinguem-se dois grandes momentos no movimento dos testes mentais: um período inicial ou de desenvolvimento, que se iniciou no século XIX, durante o qual a fundamentação teórica e prática da psicometria se estabeleceu e que marcou decisivamente a abordagem psicométrica da inteligência e o surgimento dos testes de QI (Carroll, 1988). Estas influências estenderam-se também ao estudo conceptual da inteligência social e dos testes produzidos para avaliar este construto (por exemplo, Thorndike, 1920). Um segundo período, ou período moderno, inicia-se em 1935, com a fundação da *Psychometric Society* e do seu jornal *Psychometrica*, e repercute-se na construção de baterias multifactoriais de avaliação da inteligência (por exemplo: Guilford, 1967), assim como no desenvolvimento de métodos e técnicas para operacionalizar os aspectos processuais propostos pela abordagem cognitivista (por exemplo, Barnes & Sternberg, 1989).

A avaliação da inteligência constitui uma das áreas da avaliação psicológica que produziu um número mais significativo de instrumentos de avaliação e medida, e permanece, ainda hoje, um dos domínios mais expressivos de aplicação da Psicologia (Wigdor & Gardner, 1982, *apud* Almeida, 1994). Este predomínio de estudos sobre avaliação da inteligência ficou a dever-se quer a um conjunto de factores de natureza sócio-cultural, que apresentavam como finalidade a explicação do comportamento humano, quer a razões de ordem prática, como a necessidade de melhoria do desempenho dos sujeitos a nível académico, vocacional e laboral (Almeida, 1994). Por outro lado, podem também apontar-se factores inerentes ao desenvolvimento da própria Psicologia como disciplina científica e aplicada. A construção e utilização de testes de inteligência vêm favorecer e permitir o recurso a critérios de medida e quantificação que “fortalecem” um estatuto de cientificidade para a Psicologia, no âmbito do paradigma positivista de ciência. Este aspecto implica o desenvolvimento de testes psicológicos em função de critérios progressivamente mais exigentes quanto à fidelidade e validade. A avaliação psicológica da inteligência é cada vez mais assumida como um meio de

diferenciação individual, servindo de suporte preditivo para a tomada de decisão e o planeamento do projecto educacional, vocacional e profissional das pessoas.

Estes factores, que contribuíram para o desenvolvimento de testes de inteligência, ora estimularam ora refrearam o desenvolvimento de testes de inteligência social. O desenvolvimento da tecnologia de construção de testes de capacidade intelectual favoreceu o desenvolvimento de testes no campo da inteligência social. A grande interligação que, desde cedo, se estabelece entre testes de inteligência e critérios de avaliação do rendimento e aprendizagens académicos, no entanto, condicionaram o desenvolvimento de modelos conceptuais e avaliativos de outras facetas da inteligência, menos valorizadas nos *curricula* escolares, como é o caso da inteligência social.

O aparecimento dos primeiros testes de inteligência social dá-se no âmbito dos estudos factoriais sobre inteligência, no âmbito da abordagem psicométrica, marcado por um contexto intelectual, social e educacional em que dominavam as formulações darwinistas sobre a evolução e o conseqüente movimento de darwinismo social. Neste contexto, a tónica é colocada nas diferenças individuais (presumivelmente de natureza hereditária) e na adaptabilidade dos indivíduos às necessidades da sociedade industrial e tecnológica de então. O aumento da população (sobretudo nos EUA) e a democratização do ensino levam ao desenvolvimento de programas de educação massiva para escolarizar os jovens num sistema de ensino secundário altamente selectivo (Carroll, 1988). Por outro lado, o programa de selecção massiva de militares para a 1ª Guerra Mundial dá um importante impulso ao desenvolvimento e à divulgação dos testes mentais, junto dos administradores escolares e comunidade educativa em geral. Sem esquecer os contributos iniciais de Galton e Cattell⁵², é sobretudo com Binet que surge uma forma de medir os processos mentais mais complexos, ao considerar que as tarefas complexas, pela sua semelhança com as actividades mentais, seriam mais

⁵² Para estes autores o espírito dos testes implicava o uso de tarefas simples, envolvendo, por exemplo, a capacidade de acuidade sensorial. A avaliação destes testes era baseada na hipótese aparentemente plausível

pertinentes na avaliação da inteligência do que as tarefas simples. Com Ebbinghaus surgiram alterações radicais com a introdução dos testes de grupo, usando um formato em papel e lápis, e alargaram-se as possibilidades de estender a utilização mais rápida (quanto à administração e cotação) dos testes a grupos mais numerosos de indivíduos. Criaram-se, portanto, as condições para a administração massiva de testes de inteligência na selecção dos alunos e noutros ambientes que rapidamente aderiram e expandiram a necessidade de diferenciar capacidades intelectuais, por exemplo – a nível profissional e militar.

Desta forma, o desenvolvimento dos primeiros testes surgiu associado à exigência de avaliar as necessidades educativas dos alunos. Operacionalmente muitos dos testes desenvolvidos empregavam um conjunto variado de tarefas envolvendo a compreensão e manipulação de materiais de natureza verbal e não verbal. Algumas das tarefas empregues nos testes intersectavam, mesmo, as tarefas usadas na escola. A avaliação da inteligência dirigia-se, então, a facetas intelectuais valorizadas no ambiente escolar, como o raciocínio abstracto e o raciocínio verbal ou a inteligência académica.

A avaliação da inteligência académica tornou-se, pois, o meio de diagnosticar e diferenciar a **aptidão escolar**. A aceitação generalizada dos conceitos de inteligência e aptidão escolar não significa, porém, que tenha sido dada uma atenção especial à interacção entre potencialidades genéticas e efeitos da escolarização. Acreditava-se que a inteligência e aptidão escolar eram largamente influenciadas pela carga genética (Carroll, 1988). Os testes de inteligência eram vistos, sobretudo, em função da sua capacidade preditiva da *performance* escolar. É neste contexto que surge o conceito de **Quociente Intelectual** (Stern, 1912) e o consequente desenvolvimento e divulgação dos testes que o avaliam. Justifica-se, assim, a grande preocupação que norteia a construção de instrumentos de avaliação das aptidões intelectuais, nessa época, assente em critérios de validade e diferenciação individual. No processo de construção desses testes de inteligência é dada grande

de que a inteligência reside na capacidade do indivíduo para responder com precisão (*sensitively*) e rapidez (Carroll, 1988).

ênfase às características dos estímulos, sua estandarização e consequente análise estatística como fundamento para a tomada de decisão (Almeida, 1994).

Também os desenvolvimentos técnicos impulsionados por L. Thurstone e colaboradores (1935), como a **análise multifactorial** - técnica matemática que veio permitir demonstrar quantitativamente que a inteligência não é um simples traço unitário – tiveram grande impacto no *testing* durante o período moderno dos testes de inteligência, permitindo o desenvolvimento do protótipo das baterias multifactoriais de inteligência, como a *Primary Mental Abilities* (Carroll, 1988). Estes desenvolvimentos técnicos foram, também, bastante impulsionados pelas necessidades de construção de instrumentos de avaliação e selecção de pessoal militar aquando da 2ª Guerra Mundial (*ibidem*).

Esta conjuntura, onde se processa o desenvolvimento e divulgação dos testes de inteligência dita "geral", ficou marcada por uma grande diversidade de significados sobre o fenómeno inteligência, assim como por uma grande profusão de instrumentos para a sua avaliação. Este contexto de desenvolvimento e divulgação dos testes de inteligência traduziu-se por uma grande diversidade de instrumentos e, simultaneamente, de significados sobre o fenómeno inteligência. Caracteriza-se, também, já na altura, por alguma controvérsia, que se reflectiu, desde então até aos nossos dias, nos diferentes estudos que questionavam o valor absoluto de testes de inteligência, orientados para prever a aptidão escolar, como por exemplo os testes de QI. Traduziu-se também pela preocupação de alguns estudos que, desde então, procuraram fundamentar outras formas de inteligência, não devidamente contempladas naquele tipo de testes, como a inteligência social. Já nessa altura se questionava o valor absoluto daquele tipo de testes inteligência, como ficou expresso, por exemplo, por alguns autores da época:

"The so-called general intelligence tests are not general intelligence tests at all but tests of the special intelligence upon which the schools put a premium ... Besides the need for ... tests of abstract intellect stands the need for tests of ability to manipulate things and the ability to deal with men, leadership and adaptability in

social relationships to complete the intellect profile” (Henmon, 1921, 197-8). Desde então, diversos autores têm preconizado a necessidade de investigar, não só o conjunto de aptidões subjacentes à inteligência acadêmica, mas também à necessidade de alargar o âmbito dos estudos sobre inteligência a facetas da inteligência menos valorizadas a nível académico, como era o caso da inteligência social (Gardner, 1983; Sternberg, 1998a, b; Thorndike, 1921; Walker & Foley, 1973) assunto tratado nos capítulos 1 e 2. Esta sobrevalorização da noção de inteligência académica e a preocupação em definir e delimitar empiricamente uma noção de inteligência geral tiveram um grande impacto sobre o tipo de estudos de investigação que então se desenvolveram. Privilegiam-se critérios psicométricos e desenvolvem-se técnicas quantitativas que permitam medir as concepções de inteligência vigentes. A definição de inteligência realiza-se em função de critérios métricos, ou seja, a inteligência é o que os testes medem (Walker & Foley, 1973). Toda esta conjuntura científica em torno da conceptualização e operacionalização da inteligência em geral marca a investigação que se produziu no âmbito da inteligência social. Este construto também foi operacionalizado em função de critérios psicométricos centrados na validade, fidelidade e capacidade preditiva das diferenças individuais dos testes desenvolvidos. O objectivo destes estudos é delimitar o **factor ou a aptidão social** subjacente aos desempenhos dos indivíduos (Walker & Foley, 1973). O aperfeiçoamento das técnicas estatísticas de desenvolvimento e análise dos testes de inteligência influenciou, decisivamente, o desenvolvimento de duas das baterias que constituíram dois dos instrumentos, de inteligência social, mais analisados e referidos na literatura científica, durante o século XX: *George Washington Social Intelligence Test* de Moss, Hunt, Omwake e Woodward (1927-1956) e o *Six Factor Social Intelligence Test* de O’Sullivan e Guilford (1966).

3.3. A avaliação da inteligência social através de baterias multifactoriais

3.3.1. George Washington Social Intelligence Test

O *George Washington Social Intelligence Test* (GWSIT) de Moss, Th. Hunt, Omwake e Woodward (1925-1955) foi publicado, pela primeira vez, em 1925, e constitui um dos testes de inteligência social mais estudados e revistos durante o séc. XX. Este teste foi desenvolvido “*largely on experimental procedure initiated by a consideration of the theoretical aspects of the quality which has been termed social intelligence*” (Hunt, 1927, 7). Este teste pretendia operacionalizar as aptidões mentais que Thorndike (1920) designou como **inteligência social**, ou seja, a habilidade para lidar com os outros. A primeira versão deste teste, incluiu seis partes ou factores: “*the separate parts of this test are based on a careful consideration and study of the factors entering in the ability to get along with others. Six parts measuring different factors in social intelligence are included in the test*” (Hunt, 1928, 317-8). Estes seis factores incidem sobre a avaliação dos seguintes aspectos (Moss, 1925, 1-8)⁵³:

1. Juízo em situações sociais – onde se inserem descrições de situações-problema representando relações sociais, acompanhadas de quatro possíveis respostas, das quais o indivíduo tem de escolher uma, como por exemplo:

"You have been appointed to a position with a large firm. The best way to establish friendly and pleasant relations with your business associates would to be:

- Avoid noticing and correcting the errors they make.*
- Always speak well of them to the boss.*
- Be interestes and cooperative in your work.*
- Ask to be allowed to do those tasks which you can do better than they can."*

⁵³ Apresentamos alguns exemplos ilustrativos de itens verbais, excusando-nos da apresentação de itens pictóricos pela complexidade que tal tarefa envolveria e por ultrapassar o âmbito deste trabalho, remetendo, para tal, para uma observação mais detalhada dos conteúdos dos testes para as versões dos mesmos (Moss, 1925, 1-8).

2. Memória de nomes e de faces – onde um conjunto de 12 faces e nomes apresentados no início do teste têm de ser recordados mais tarde, num grupo mais alargado.
3. Reconhecimento do estado mental do emissor subjacente às palavras – o indivíduo tem de reconhecer o estado mental (por exemplo: ambição, admiração, desgosto, amor, indecisão), a partir de vários trechos retirados da literatura e do discurso corrente, como por exemplo:

"() Which one of them shall I take? Both? One? Or neither?"
4. Observação do comportamento humano – através de um teste onde se descrevem expressões comportamentais humanas avalia-se a sua veracidade ou falsidade, por exemplo:

*"In pleasure the corners of the mouth are pulled down."
"In social relations, demands are usually more effective than requests."*
5. Informação social – avalia-se a veracidade e falsidade de descrições de informação social, como por exemplo:

"There are special night rates on long distance telephone calls."
6. Reconhecimento do estado mental a partir de expressões faciais – aqui a tarefa consiste em identificar os estados mentais (como: sofrimento físico, suspeição, prazer, determinação, etc.) a partir das expressões das pessoas nas figuras.

Os estudos de validação deste instrumento mostraram que os seis factores apresentavam correlações abaixo de .45. A fidelidade teste-reteste situavam-se em .89 (ao fim de 4 meses, usando a mesma amostra). A validade de construto do teste foi analisada em função da competência social e da participação em actividades extra-curriculares⁵⁴ das pessoas avaliadas. A avaliação da competência social foi

⁵⁴ A participação do indivíduo em actividades extra-curriculares foi considerada como um indicador de participação social e comunitária, na medida em que envolve a realização de actividades de forma voluntária e fora da sala de aula, como por exemplo: modalidades desportivas, expressão dramática, grupos de literatura, grupos de debate, delegação de turma e participação noutros grupos com funções sociais ou comunitárias

realizada por pessoas que conheciam bem os indivíduos avaliados (*e.g.*, superiores, professores, pares). A relação entre este critério e os resultados no GWSIT variou entre .61 (em contexto empresarial) e .40 (em contexto escolar). A *performance* no GWSIT está associada à frequência de participação em actividades extra-curriculares, ou seja, quanto mais frequente é a participação em actividades extra-curriculares mais elevado é o nível de inteligência social (Hunt, 1928).

O estudo da validade externa (Hunt, 1928) mostrou que a relação entre o GWSIT e a inteligência abstracta – usando medidas, como por exemplo: o *George Washington University Mental Alertness Test* e o *Brown Antony Test* – se situou entre .54 e .56, respectivamente. Estes resultados foram confirmados por Broom (1928; 1930) usando, respectivamente, o *Thorndike Intelligence Examination* (.56) e os resultados verbais deste mesmo teste (.60). Por outro lado, os estudos desenvolvidos com estudantes dos ensinos secundário e superior mostram que, apesar de haver alguma melhoria com a idade (associado essencialmente à rapidez com que os jovens mais velhos respondem ao teste), em termos globais a inteligência social não parece depender da idade. Considerando, finalmente, a variável género em amostras de estudantes universitários e adultos, verificou-se que as mulheres obtêm resultados superiores aos dos homens neste teste de inteligência social. Em geral, encontraram-se diferenças acima dos 5 pontos brutos. Os resultados são semelhantes na Memória de nomes e faces, Reconhecimento do estado mental a partir da expressão facial e do discurso falado, no entanto as mulheres obtêm resultados superiores no Juízo sobre situações sociais e na Observação do comportamento social.

Após estes primeiros estudos, Moss e os seus colegas desenvolveram, reformularam e publicaram várias versões deste teste, com o objectivo de ultrapassar as suas dificuldades iniciais em discriminar a inteligência social da inteligência abstracta e, sobretudo, da inteligência verbal. Foram publicadas quatro versões completas do teste e duas formas reduzidas (*e.g.*, Huddleston, 1940; Hunt, 1928; Moss, 1925;

(*e.g.*, associações de estudantes). Assume-se que “*extra-curricular activities are an indication of the sociability of the student or the skill with which he deals with his fellow students. The student who is unable*

1931; Woodward, 1949). Dos seis sub-testes originais, que compunham a versão publicada em 1927, foram mantidos os quatro primeiros testes e foram retirados os sub-testes: Informação social e Reconhecimento do estado mental a partir de expressões faciais, devido ao seu valor limitado para aceder à habilidade para se relacionar, de forma eficaz, a nível interpessoal (Moss, 1931). Na forma revista – 1ª edição (Moss, 1931, 6) – foi acrescentado o sub-teste "Sentido de humor", que consiste numa tarefa de escolha múltipla, em que o indivíduo tem de escolher o melhor 'final' para uma anedota ou piada, como por exemplo:

"Physician while taking case history asks, 'Are you married?'
Patient: (1) 'Yes, but I pay the bills.' (2) 'That was twenty years ago.' (3)
'My wife chooses her own doctor.' (4) 'No, the reason I look this way is
because I'm sick.'..."

Este teste, foi incluído também nas formas revistas *à posteriori* (e.g., 1940 e 1949). Os resultados encontrados, com as formas revistas, não se distanciam muito dos resultados apontados por Moss e Hunt (1927) e Hunt (1927, 1928). No estudo desenvolvido por Huddleston (1940), por exemplo, usando uma versão do GWSIT com 5 sub-testes, encontrou-se um índice de fidelidade de .72. e uma correlação com a inteligência abstracta de .31 (usando o *American Council Psychological Examination*). Verificou-se ainda que o GWSIT se relacionava com indicadores de participação em actividades extra-curriculares e de competência social.

A validade do GWSIT desde o início que suscitou críticas. O teste não se correlacionava, de forma significativa, com outras medidas 'ditas' de inteligência social, e correlacionava-se de forma significativa com medidas de inteligência abstracta (e.g., Thorndike, 1936; Thorndike & Stein, 1937). Alguns estudos apontaram baixas correlações entre o GWSIT e outras medidas de inteligência social. Referimos, por exemplo, Pintner e Upshall (1928) e Strang (1930) que, utilizando o *Gilliland Sociability Test* (Gilliland & Burke, 1926)⁵⁵, encontram

to adjust himself to the actions of the others or who does not like to engage in pursuits where he must manage relations with others, is not often a full participant in campus activities" (Hunt, 1928, 325).

⁵⁵ Gilliland e Burke (1926, 315) propuseram uma medida de inteligência social centrada na análise da sociabilidade de um indivíduo: *"the sociable individual may be defined as the individual who has the ability to get on agreeably with his fellow men, who is inclined or adapted to society, who is friendly and above all*

correlações de .14 e .17, respectivamente. Acrescentemos que também se questionou a validação do GWSIT através de variáveis como a competência social percebida por outros (*e.g.*, superiores, professores, pares) e a frequência de actividades extra-curriculares. Significa isto que se realizaram estudos de validação de uma medida de compreensão social a partir de índices de sociabilidade e de extroversão (*e.g.*, Strang, 1930; Thorndike & Stein, 1937).

No entanto, a elevada correlação entre o GWSIT e a inteligência verbal e abstracta foi, desde sempre, alvo de enorme discussão e crítica. Os elevados índices de correlação encontrados em vários estudos, como referimos anteriormente (*e.g.*, Broom, 1930; Huddleston, 1940; Hunt, 1928; Moss, 1931; Pintner & Upshall, 1928; Woodward, 1949) deixam grandes dúvidas sobre se, de facto, este teste mede algo distinto da inteligência verbal e da inteligência abstracta. O estudo factorial realizado por Thorndike (1936, 233) com o *George Washington Mental Alertness Test* e o GWSIT, demonstrou que os sub-testes de ambas as matérias aparecem no primeiro factor (com saturações entre .78 e .40). Estes resultados foram interpretados como indicativos de que o GWSIT abarca uma aptidão comum ao teste de inteligência geral, nomeadamente a compreensão e a utilização de material de natureza verbal, ou seja, “*may tap slightly some unique field of ability, it measures primarily the ability to understand and work with words which bulks so large in an abstract intelligence test*”. Esta ideia é reforçada por Thorndike e Stein (1937, 282) quando afirmam que o GWSIT “*is so heavily loaded with ability to work with words and ideas, that differences in social intelligence tend to be swamped by differences in abstract intelligence*”. Estes resultados são, aliás, referidos e comentados, *à posteriori*, por Cronbach (1960; 1970), no sentido de que o GWSIT mede, primeiramente, a aptidão para compreender e trabalhar com palavras.

easy to talk to”. É neste contexto que propõem o *Gilliland Sociability Test*, um teste composto por 3 testes baseados na apresentação de fotografias de pessoas e um questionário. As relações entre os 4 testes são baixas e o estudo da fidelidade não foi apresentado. Porém, este teste foi utilizado com alguma frequência, sobretudo pelas suas baixas correlações com testes de inteligência abstracta, *e.g.*, com os *Testes Alfa* os valores variam entre .10 e .01.

Apesar de todas as críticas, este teste continuou durante mais duas décadas a constituir um dos testes mais referidos e aplicados para avaliar a **inteligência social** (e.g., Cronbach, 1960, 1970; O'Sullivan & Guilford., 1966; Walker & Foley, 1973). As dificuldades em discriminar a inteligência social da inteligência abstracta e da inteligência verbal, e em seleccionar critérios externos que permitissem a validação da escala conduziram a uma drástica redução, a partir da década de 40, do número de estudos publicados sobre este teste. Estes factores, associados à grande popularidade dos testes de inteligência geral, influenciaram o cenário de descrédito e desinvestimento no estudo desta temática que marcou as décadas de 40 e 50.

3.3.2. Six Factors Social Intelligence Test

Em 1959, quando Guilford propõe o Modelo Estrutural de Inteligência, o estudo da inteligência social teve um novo impulso. Com este modelo foi proposta uma dimensão comportamental ou social da inteligência, tão fundamental e importante como as de natureza figurativa, simbólica e semântica. Pressupõe-se que a organização e a diferenciação das aptidões intelectuais se realiza em função do conteúdo das tarefas, um conteúdo próximo das anteriores concepções de **inteligência social**, que foi designado por **conteúdo comportamental**. Este conteúdo pode-se organizar em 30 aptidões distintas em função das 5 operações (raciocínio, memória, produção divergente, produção convergente e avaliação) e dos 6 produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações) propostos pelo modelo. A preocupação destes autores prende-se com "*how to measure aptitudes of behavioral perception and production*" (Hoepfner, 1973, 4). Os estudos mais exaustivos incidem sobre o desenvolvimento e análise de testes para avaliar a compreensão do comportamento das pessoas (e.g., O'Sullivan, Guilford & DeMille, 1965) e a criatividade nas relações entre pessoas (e.g., Hendricks, Guilford & Hoepfner, 1969).

As primeiras tentativas para desenvolver meios de avaliação das 30 aptidões comportamentais dirigiram-se às aptidões de compreensão do comportamento (O'Sullivan *et al.*, 1965). A categoria de raciocínio comportamental representa "*the*

ability to judge people” [i.e.,] “*feelings, motives, thoughts, intentions, attitudes, or other psychological dispositions which might affect an individual’s social behavior*” (*ibidem*, 4-5). Na construção dos testes, estes autores assumiram que o comportamento expresso através de expressões faciais, inflexões vocais, posturas e gestos constituem as pistas a partir das quais o comportamento é inferido. A partir deste estudo, a equipa de Guilford analisou um largo número de potenciais testes não-verbais de cognição comportamental e acabou por optar por um conjunto de medidas de inteligência social relativamente independentes da inteligência abstracta. Desta pesquisa resultou a construção e publicação do *Six Factor Social Intelligence Test* (O’Sullivan & Guilford, 1966). Este teste incidiu sobre um conjunto de 6 aptidões distintas, a saber⁵⁶:

1. Compreensão das unidades comportamentais – é a aptidão para compreender e identificar os estados mentais das pessoas (pensamentos, sentimentos, intenções) através de unidades de expressão, com a expressão facial, gestos, posturas.
2. Compreensão das classes comportamentais – corresponde à aptidão para encontrar semelhanças entre a informação comportamental de diferentes modos de expressão e de enquadrá-las em grupos ou classes de expressões.
3. Compreensão das relações comportamentais – trata-se da aptidão para compreender relações sociais, seleccionando, por exemplo, uma de três faces fotografadas que expresse o sentimento ou a intenção numa relação postural entre duas pessoas.
4. Compreensão dos sistemas comportamentais – consiste na aptidão para compreender a sequência de uma situação social. A tarefa consiste em escolher o cartão (entre 4 alternativos) que completa a sequência e lhe dá sentido.
5. Compreensão das transformações comportamentais – refere-se à aptidão para reinterpretar estímulos sociais (*e.g.*, gestos, expressões) ou situações, de forma a que o seu significado social seja transformado.

⁵⁶ Não apresentamos exemplos detalhados destes sub-testes, por, considerarmos que ultrapassam o âmbito deste trabalho. Para observação mais detalhada deste material *vide* Hoepfner (1973).

6. Compreensão das implicações comportamentais – é a aptidão para realizar implicações ou fazer previsões sobre o que acontecerá a seguir, face a uma determinada situação.

A preocupação em avaliar as **aptidões de criatividade comportamental** leva ao desenvolvimento de um conjunto de testes que procuram apreciar a forma como as pessoas lidam umas com as outras em situações sociais. Pressupondo que o relacionamento social envolve aptidões de produção divergente ou inteligência social criativa, é desenvolvido um conjunto de testes que se dirigem à avaliação destas aptidões (Hendriks, Guilford & Hoepfner, 1969 *apud* Chen & Michael, 1993). Os autores propõem um conjunto de 6 aptidões de produção divergente comportamental distintas (Hoepfner, 1973, Anexo B, 1-4), nomeadamente:

1. Produção divergente de unidades comportamentais – é a aptidão para se implicar em actos comportamentais (*e.g.*, expressão facial, gestos, posturas) que expressem estados mentais dos indivíduos (pensamentos, sentimentos, intenções), por exemplo descrevendo as diferentes coisas que uma pessoa pode dizer, se se sentir como aquela que está representada numa dada figura.
2. Produção divergente de classes comportamentais – consiste na aptidão para criar informação comportamental e agrupar os traços comuns em função das suas semelhanças por exemplo *"group given comments into many different sets according to the thoughts, feelings or intentions they express: 1. You get out of here; 2. Are you sure; 3. What a bone; 4. How could you do such a thing; 5. Didn't you listen to me; 6. I wonder what tie it is."*
3. Produção divergente de relações comportamentais – trata-se da aptidão para se relacionar com outras pessoas e manter padrões interaccionais em função da informação de base disponível. Por exemplo, face a fotografias de diferentes expressões faciais, acompanhadas por um comentário, como *"Wait, that's not what I really meant."*, o indivíduo tem de escolher um par de fotos, em que a expressão da pessoa na primeira foto se relacione com o comentário.
4. Produção divergente de sistemas comportamentais – corresponde à aptidão para criar informação comportamental relativa à complexidade interactiva dos diferentes

tipos de emoções, envolvidos numa sequência de acontecimentos. Isso acontece, quando face a uma fotografia com pessoas em situação de interacção social, o indivíduo é convidado a escrever uma história.

5. Produção divergente de transformações comportamentais – é a aptidão para formular conclusões alternativas que representam mudanças na interpretação de informação específica de base, sobre o acontecimento ou a situação. Por exemplo, face a uma sequência de três cartões (em que o 2.º cartão está em branco) o indivíduo é convidado a escrever sobre o que pode ter acontecido naquela situação omissa no 2º cartão e quais os sentimentos, pensamentos e intenções envolvidos.

6. Produção divergente de implicações comportamentais – refere-se à aptidão para elaborar ou prever as possíveis consequências da situação interactiva presente. Face a um dado comportamento de uma pessoa, como "*Person A winks at person B, what will B do?*", o indivíduo é convidado a escrever as várias respostas possíveis, para expressar como a 2ª pessoa pode expressar-se ou reagir.

A natureza das aptidões comportamentais coloca problemas quanto ao tipo de testes a desenvolver. Idealmente estes testes deveriam envolver situações reais que fomentassem a expressão ou respostas face a pessoas reais (Hoepfner, 1973). Contudo isto não é possível, sobretudo, por razões de ordem prática e económica. Neste sentido, Guilford e a sua equipa optaram pelo desenvolvimento de testes em formato tipo papel e lápis. Este facto limitou a estimulação inerente às situações sociais apresentadas, ou seja, a situação apresentada é de tal forma limitada que se consideram estes testes independentes da situação (*situation free*) (*ibidem*, 5). Por outro lado, na construção destes testes procurou-se construir os itens a partir da recolha de comportamentos típicos e estereotipados, ou seja, comuns e facilmente compreendidos entre as pessoas de uma cultura (por exemplo, alegria, tristeza, ódio, preocupação)⁵⁷. Os estímulos, impressos em papel, são apresentados através de fotografias, desenhos ou frases escritas, recorrendo ainda a gravações de vozes. A resposta ao teste recorre a um tipo de marcação rápida da opção correcta. No caso

dos testes de aptidões criativas comportamentais, os problemas que se colocam são semelhantes, assim como são semelhantes as opções adoptadas. Os testes de aptidão criativa comportamental incidem sobre a avaliação de aspectos como: expressão de emoções, gestos, vocalizações, interpretação de comportamentos, criação de histórias a partir de fotografias, completamento da sequência de uma história, e criação ou sugestão de soluções alternativas para resolver problemas. Também aqui não foi possível evitar completamente o recurso a material de natureza verbal (Chen & Michael, 1993). A cotação das respostas faz-se em função do que é culturalmente assumido como consensualmente correcto (Hoepfner, 1973, 8).

Os estudos factoriais (usando a análise em componentes principais com rotação ortogonal) destes dois conjuntos de testes de seis aptidões comportamentais (compreensão e produção divergente) confirmaram 6 factores interpretáveis para cada conjunto de testes, independentes entre si e face a outras categorias de inteligência (*e.g.*, semântica, espacial) (*e.g.*, Hoepfner, 1973). Em estudos mais recentes (Chen & Michael, 1993) confirmaram-se estes resultados. Os estudos da fidelidade dos testes de compreensão comportamental apresentam valores entre .45 e .86 (índice de Kuder-Richardson). As correlações com a inteligência abstracta, avaliada através do *Henmon-Nelson Tests of Mental Ability* (Hoepfner & O'Sullivan, 1968, 342), dos *School and College Ability Tests* e dos *Sequential Tests of Educational Progress* (Tenopyr, 1967, 963), variaram entre .17 e .42 ou entre .17 e .51, respectivamente. Os estudos diferenciais apontam para uma relação positiva entre estes testes e algumas variáveis demográficas, *e.g.*, estatuto socio-económico (*e.g.*, Hoepfner 1965 *apud* Hoepfner, 1973); idade e sequência desenvolvimental (*e.g.*, Shanley, Walker & Foley, 1971 *apud* Hoepfner, 1973). Variáveis como o género e a proveniência étnica (caucasianos, negros, mexicano-americanos e orientais) não revelaram qualquer relação com os resultados nestes testes (*e.g.*, Heussenstamm & Hoepfner, 1970, *apud* Hoepfner, 1973). Os mesmos testes apresentam ainda um fraco poder preditivo (*e.g.*, Hoepfner, 1973; Tenopyr, 1967),

⁵⁷ A este propósito *vide* capítulo 1, onde se clarifica a importância da cultura na definição de inteligência social,

apesar de se encontrarem correlações de .50 entre os testes de compreensão comportamental e o sucesso académico, a análise de regressão múltipla mostrou que são os testes de inteligência verbal aqueles que mais contribuem para explicar o rendimento académico.

Estes resultados colocam o problema da possível relação entre inteligência abstracta, inteligência verbal e inteligência social, e alertam-nos para a necessidade de se controlar devidamente a qualidade dos estímulos usados na avaliação da inteligência social. As opções metodológicas que orientaram a construção destes testes colocam vários problemas, tais como saber em que medida testes em formato papel e lápis, apoiados em algumas descrições verbais das situações sociais, poderão representar as situações reais em que se aplicam as aptidões de compreensão e criatividade comportamentais. Questiona-se, igualmente, em que medida a *performance* nestes testes representa a resposta efectiva das pessoas nas situações sociais reais.

Em síntese, os resultados empíricos resultantes da utilização dos testes psicométricos de **inteligência social** são pouco animadores. E ainda hoje continuam a ser pouco consensuais os critérios para delimitar, distinguir e avaliar este domínio da inteligência e os seus componentes. Existem problemas que se prendem mais com a demasiada preocupação em produzir instrumentos do que com a elaboração de teorias explicativas da inteligência (Anastasi, 1990). Por outro lado, estes estudos pouco contribuíram para aumentar a compreensibilidade do processo de desenvolvimento cognitivo social, do seu funcionamento e da sua estrutura. Como referem Gibbs e Widaman (1982), esta abordagem preocupa-se mais com o desenvolvimento de técnicas estandardizadas que não permitem nem apreender nem explicar os processos inerentes ao funcionamento cognitivo. É, portanto, uma abordagem que privilegia a identificação de traços e factores de inteligência social em detrimento do processo que lhe está subjacente.

Como referem Walker e Foley (1973), abordar a inteligência social com uma perspectiva centrada nas diferenças individuais acarreta alguns problemas. O problema principal prende-se com a construção de instrumentos de inteligência social válidos e que permitam distingui-la da inteligência abstracta e da inteligência verbal. Para tal, torna-se necessário enveredar pela construção de instrumentos que tenham em conta a natureza e a especificidade dos fenómenos sociais e optar por um maior rigor na elaboração e selecção das situações e estímulos que venham a fazer parte desses testes. Mais recentemente, pareceu constituir-se uma certa unanimidade entre investigadores sobre a necessidade de alargar as técnicas utilizadas para além da quase exclusividade que tem sido atribuída às técnicas de papel e lápis, procurando outro tipo de estímulos. Thorndike, aliás, já havia proposto “...*a genuine situation with real persons is essential*” (1920, 231). Pelo que ficou exposto, o que se verifica é que os testes de inteligência social se dirigiram, essencialmente, à compreensão do comportamento social dos outros e não tanto ao comportamento socialmente eficaz. Apesar de alguns autores concordarem com esta proposta (e.g., Bronfenbrenner, Harding & Gallway, 1958; O’Sullivan *et al.*, 1965), a utilização de metodologias que apelam à utilização de situações reais e pessoas reais tem sido bastante limitada e escassa. Daí que continua a fazer todo o sentido, como sugerem Walker e Foley (1973), distinguir entre compreender o comportamento dos outros e comportar-se de uma forma socialmente eficaz, no que diz respeito à avaliação e aos testes de inteligência social.

3.4. A avaliação da inteligência social através de múltiplas medidas

Nas décadas de 70 e 80 surgem algumas propostas que procuram obviar as dificuldades em delimitar o domínio da inteligência social através de medidas tradicionais (baseadas no formato papel e lápis) e discriminar este construto de outros como a inteligência verbal e a inteligência abstracta. Trata-se de propôr o uso de uma metodologia de avaliação da inteligência social assente em múltiplas

medidas (Ford & Tisak; Keating, 1978), e de *designs* multitraço-multimétodo (Marlowe, 1986; Walker & Foley, 1973) no estudo da inteligência social. De uma forma geral estes estudos procuram operacionalizar um construto de inteligência social, onde se integram aspectos cognitivos e comportamentais, tal como Thorndike propôs (1920).

Esta é uma abordagem de natureza, essencialmente, empírica e psicométrica que se caracteriza pela preocupação em demonstrar se a inteligência social constitui um domínio global e independente dos outros domínios de inteligência, ditos mais tradicionais, e quais as dimensões que integram tal domínio (e.g., Ford & Tisak, 1983; Keating, 1978; Marlowe, 1986). A proposta, de Keating (1978), para recorrer à utilização de múltiplas medidas de avaliação da inteligência social, vem a constituir-se como uma base metodológica de referência para investigações posteriores (e.g., Ford & Tisak, 1983; Jones & Day, 1997; Marlowe, 1986; Wong *et al.*, 1995). Para fazer face ao objectivo de distinguir, a nível conceptual e empírico, um construto de inteligência social e respectivas dimensões, ou um possível domínio de inteligência social e seus componentes, de outros construtos de inteligência, torna-se necessário recorrer a diversas metodologias e diversos conceitos provenientes de várias áreas de investigação, por exemplo, estudos desenvolvimentalistas (e.g., Keating & Clark, 1980), estudos de personalidade (e.g., Hogan, 1969) estudos de competência social (e.g., Levenson & Gottman, 1978). Está previsto o recurso a “*variables that had empirically demonstrated relationship to the broad domain of social intelligence... together with several standard cognitive ability tests. It was then possible to look for empirical evidence of a coherent domain... and examine its relationship to academic intelligence*” (Keating, 1978, 218).

Para proceder ao desenvolvimento deste tipo de análise são propostas duas etapas. Na primeira, procede-se à selecção das provas psicológicas em função de três critérios: localização da prova no domínio conceptual da inteligência social, existência de estudos de validação e de cotação objectiva, e haver estudos de fidelidade. Na segunda etapa, realiza-se a análise dos dados resultantes, com vista à análise da estrutura subjacente ao domínio da inteligência social. Para tal, o autor

propôs o uso de três procedimentos correlacionais: análise convergente-discriminante, análise factorial e predição de critérios (Keating, 1978, 218-9). Marlowe (1986) reformula a utilização de múltiplas medidas, numa proposta que prevê a utilização de múltiplos traços e de múltiplos métodos. Esta proposta é retomada e aprofundada por Wong e colaboradores (1995) na operacionalização da inteligência social através de um *design* multitraço-multimétodo.

Estes estudos, partem, habitualmente, de definições operacionais de inteligência social seleccionadas em função de estudos realizados anteriormente. Assim, quando estes autores partem para a operacionalização do conceito de inteligência social, optam por seleccionar, do conjunto de estudos existentes na área da competência social e da inteligência social, um conjunto de *skills* operacionalizáveis, através de testes com provas dadas em termos de validade, fidelidade e cotação. Os *skills* seleccionados para testar a hipótese de independência deste domínio e a sua multidimensionalidade, no âmbito dos estudos sobre competência social, têm sido diversificados. Keating (1978) selecciona três tipos de *skills*, considerados como os mais representativos, no conjunto dos diversos *skills* estudados até então: (i) o raciocínio ético e moral, avaliados através do *Defining Issues Test* (Rest, 1974 *apud* Keating, 1978); (ii) o raciocínio interpessoal ou *insight*, avaliado pelo *Social Insight Test* de Chapin (1949 *apud* Gough, 1990); (iii) a competência social, avaliada pelo *Social Maturity Index* de Gough (1990), (Keating, 1978, 219). Apesar de se identificar aqui uma preocupação com *skills* de natureza cognitiva, evidencia-se uma preocupação com a eficácia comportamental em situações sociais.

Apesar de toda a importância metodológica que foi atribuída a este estudo, os resultados encontrados não permitiram identificar um domínio independente para a inteligência social. Apesar dos cuidados colocados no planeamento do estudo e na escolha dos instrumentos de avaliação dos construtos em análise não foi encontrado um factor geral de inteligência social que interligasse, num só domínio, os diferentes *skills* em apreciação. Também não se encontraram evidências de um domínio de inteligência social ou de competência social independentes da inteligência geral (medida por testes de QI) (Keating, 1978).

Ford e Tisak (1983, 196) baseiam-se num critério de eficácia comportamental para definirem conceptual e operacionalmente a inteligência social, tendo em conta três tipos de variáveis: (i) eficácia sócio-comportamental ou competência social, avaliada pelo *Social Competence Nomination Form* que comporta 3 versões: uma para próprio indivíduo, outra para os professores e outra para os pares (Ford, 1982) e por entrevista; (ii) empatia, avaliada pela *Escala de Empatia de Hogan* (1969); (iii) objectivos pessoais, avaliados através da metodologia de Kiresuk e Sherman (1968, *apud* Ford e Tisak, 1983). Os resultados obtidos neste estudo permitiram delinear evidências empíricas favoráveis a uma construto de inteligência social, o que é atribuído à utilização de medidas múltiplas para avaliar a inteligência social, baseadas nas avaliações do próprio indivíduo, dos professores e dos pares. Por outro lado, as medidas de eficácia comportamental tendem a saturar num factor distinto das medidas de inteligência abstracta.

Marlowe identifica um conjunto de *skills* de resolução de problemas sociais e organiza-os num modelo com quatro domínios principais: (i) interesse social avaliado por testes como o *Social Interest Scale Crandall* de 1975 (Marlowe, 1986); (ii) auto-eficácia social avaliada através do *Social Self Efficacy Scale* (Sheerer *et al.*, 1982 *apud* Marlowe, 1986); (iii) empatia avaliada pelo *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983 *apud* Marlowe, 1986); e (v) *skills* sociais, avaliados pelo *Social Skills Survey* (Marlowe & Weinberg, 1983 *apud* Marlowe, 1986). Este modelo veio a ser reformulado em função dos resultados da análise factorial (factores principais, rotação varimax) que permitiu identificar cinco componentes distintos, nem todos coincidentes com o modelo inicial. Duas das dimensões encontradas – *skills* sociais e empatia – coincidem com os *skills* propostos pelo modelo. O componente "atitude pró-social" resulta da combinação do interesse social e da auto-eficácia social. Emergem, ainda, duas dimensões uma relacionada com a sensibilidade e expressividade emocional, outra relativa à ansiedade social. Tais resultados suportam a hipótese da multidimensionalidade da inteligência social. Por outro lado, com este estudo, comprova-se que o construto de inteligência social é distinto da inteligência geral (avaliada através do *Shipley-Hartford Institute of Living Scale*), apresentando uma correlação de $-.19$ (Marlowe, 1986).

Mais recentemente, Wong e colaboradores (1995) aplicaram um *design* multitraço-multimétodo ao estudo da relação entre aspectos cognitivos e comportamentais da inteligência social, nomeadamente, percepção social e eficácia comportamental nas relações heterossexuais. Esta equipa analisou, igualmente, a possível multidimensionalidade de uma vertente cognitiva da inteligência social, usando as dimensões *insight* social e conhecimento social. Cada um destes aspectos foi operacionalizado através de quatro métodos diferentes (verbal, não-verbal, auto-registo, registo dos outros), usando para o efeito testes já construídos. O estudo dos resultados através da análise factorial confirmatória (Cole, 1987 *apud* Wong *et al.*, 1995), providenciou um teste estatístico objectivo sobre os traços latentes, a análise da variância em partes relativas aos traços, ao método e aos factores de erro, permitindo comparações entre sucessivos modelos, o que é decisivo para análises de validade convergente-discriminante ou nos *designs* multitraço-multimétodo (Widaman, 1985 *apud* Wong *et al.*, 1995). Com este procedimento Wong e colaboradores (*ibidem*) comprovaram que se distinguem empiricamente, e com sucesso, os aspectos cognitivos e comportamentais da inteligência social, assim como se distinguem inteligência social e inteligência académica. Não foi possível, porém, discriminar entre si as dimensões percepção social e *insight* social. Por outro lado, a consistência deste dois aspectos cognitivos da inteligência social revelou-se muito baixa, o que se pode ficar a dever à falta de um fundamento teórico para os três aspectos propostos para a dimensão cognitiva da inteligência social. Este estudo é complementado pela investigação de Jones e Day (1997) que propõe a análise da **dimensão cognitiva da inteligência social** em função de dois aspectos sugeridos por estudos desenvolvidos anteriormente: (i) conhecimento social cristalizado (Cantor & Kihlstrom, 1987; 1989); e (ii) flexibilidade sócio-cognitiva (Sternberg, 1981). A metodologia utilizada para a operacionalização destas dimensões e para a análise dos resultados segue as propostas de Wong e colaboradores (1995), acima referida.

Também neste estudo, não se confirmou a multidimensionalidade da dimensão cognitiva da inteligência social. Significa, isto, que o conhecimento social flexível é distinto da resolução de problemas académicos, mas o conhecimento social

cristalizado não se discrimina da resolução desses mesmos problemas acadêmicos, o que se poderá ficar a dever às características dos testes, nomeadamente a utilização de um formato que requeria uma resposta correcta (e, como tal, um pensamento convergente) tanto nas medidas de conhecimento social cristalizado como nas medidas de resolução de problemas. As medidas de flexibilidade sócio-cognitiva, em contrapartida, requeriam múltiplas respostas (pensamento divergente) (Jones & Day, 1997).

Estes estudos (e.g., Jones & Day, 1997; Wong *et al.*, 1995) fomentam algum optimismo relativamente à delimitação teórica e empírica da inteligência social enquanto dimensão distinta e discriminável da inteligência académica, utilizando uma abordagem multitraço-multimétodo. A operacionalização eclética do construto de inteligência social, tem sido complementada com uma exploração de novas técnicas de análise psicométrica. Esta preocupação com a exploração de novas técnicas de análise das relações entre inteligência social e outras formas de inteligência constitui, aliás, o cerne destes estudos.

Em resumo, foram validadas definições multidimensionais de inteligência social, permitindo distinguir aspectos comportamentais e cognitivos (e.g., Jones & Day, 1997; Wong *et al.*, 1995). Continua, porém, por validar a hipótese da multim dimensionalidade da faceta cognitiva.

3.5. Conclusão

Tomando as ideias principais abordadas ao longo deste capítulo, esta abordagem trouxe contributos muito importantes ao nível das técnicas de construção e análise das qualidades métricas dos testes de inteligência social. De entre esses contributos são de destacar o desenvolvimento de técnicas de análise factorial que permitiram o desenvolvimento de baterias multifactoriais, que viriam a influenciar o desenvolvimento de alguns dos instrumentos mais marcantes na avaliação da inteligência social como *George Washington Social Intelligence Test*, usado durante cerca de trinta anos (Moss *et al.* 1925-1955), e o *Six Factor Social Intelligence Test*

(O'Sullivan & Guilford, 1966). Esta abordagem ajudou, também, a consolidar o desenvolvimento e a implementação de pressupostos relativos ao planeamento e análise das características dos testes de avaliação psicológica. Referimo-nos, então, aos testes de inteligência social, à discussão sobre as características dos estímulos (sua natureza, apresentação, formato) (e.g., Hoepfner, 1973) e sobre o desenvolvimento e implementação de técnicas de análise psicométrica da qualidade dos itens e dos testes, nomeadamente da sua fidelidade e validade (e.g., Anastasi, 1967, 1990; Cronbach, 1955, 1960; Freeman, 1976).

A abordagem psicométrica contribuiu ainda para o desenvolvimento de *designs*, onde se procura analisar a relação do construto avaliado por diferentes métodos, face a construtos semelhantes e dissemelhantes – análise da validade convergente/discriminante através de planos multitraço-multimétodo (Campbell & Fiske 1959; Keating, 1978). Este facto veio criar as condições para o desenvolvimento de modelos estatísticos como, por exemplo, o modelo de equações estruturais e de *software* estatístico como o LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1989; Kelloway, 1998), que potencializam e permitiram a análise substantiva de modelos hipotéticos sobre o construto de inteligência social, a inteligência académica e a competência social (Jones & Day, 1997; Wong *et al.*, 1995).

Porém, os instrumentos produzidos, no contexto desta abordagem, revelaram qualidades métricas pobres, um poder preditivo fraco e deram provas de validação muito frágeis.

Os estudos de Wong e colaboradores (1995) e de Jones e Day (1996, 1997), assentes em *designs* multitraço-multimétodo, constituem uma excepção, na medida em que confirmam uma faceta cognitiva da inteligência social, embora apresentem dificuldades no delineamento da sua dimensionalidade. Sustentamos que estas dificuldades poderão radicar na ausência de preocupações conceptuais consistentes sobre o construto que fundamentassem adequadamente a sua operacionalização, o que levou a integrações ecléticas de conceitos de diferentes orientações teóricas e que focam diferentes níveis de conceptualização. Tomemos como exemplo estudos sobre competências sociais (e.g., Marlowe, 1986); estudos no âmbito da teoria

componencial (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989) e estudos no âmbito das teorias da personalidade (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1987, 1989). Do nosso ponto de vista, tal ecletismo terá contribuído para manter em aberto a fundamentação clara e objectiva da faceta cognitiva da inteligência social e da sua (uni)dimensionalidade.

No próximo capítulo apresentaremos as opções propostas pela abordagem cognitiva para fazer face a este desafio de discriminar e operacionalizar a faceta cognitiva da inteligência social.

Capítulo 4

Aabordagens cognitivas à avaliação da inteligência social

...it is dangerous to single out one dimension and array individuals on that ability, particularly if the implication is that this rank ordering indicates how smart people are in a global sense. Such a notion gives rise to the idea of a cognitive elite and encourages the notion that some people are special from the start and that those who are not in the elite cause our social problems.

J. Chen & H. Gardner, 1997, 108

4.1. Introdução

A avaliação da faceta cognitiva da inteligência social tem sido realizada em contextos metodológicos muito diversificados, originando abordagens à operacionalização do construto que privilegiam diferentes níveis de avaliação e análise ora criando ora recriando critérios de medida que fundamentam o desenvolvimento dos testes e garantem a sua aplicabilidade. São estes aspectos que constituem o objectivo do presente capítulo.

As publicações científicas das últimas três décadas dão-nos conta de um inequívoco *paradigma cognitivista*⁵⁸ em termos de procedimentos de investigação e abordagem a este tópico (La Haye, 1991). Alguns dos desenvolvimentos mais recentes na avaliação psicológica da inteligência, através de testes, derivam da abordagem do processamento da informação e dos estudos psicogenéticos sobre o desenvolvimento do conhecimento e foram adoptados pela psicologia cognitiva contemporânea, originando o paradigma cognitivista. Esta abordagem procura estudar a forma como as pessoas processam informação e os factores subjacentes às

⁵⁸O significado do termo *paradigma* é aqui utilizado no sentido estrito em que a autora o utiliza: “*We have tried to distinguish a limited number of typical cases which characterize common theoretical problems, and have called these case types ‘paradigms’*”. (La Haye, 1991, 281).

diferenças individuais, na qualidade e na eficiência com que executam tal processamento, consideram-se processos como a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas e a forma como adquirimos, organizamos e usamos o conhecimento. Acontece, contudo, que os diferentes autores diferem na importância atribuída aos distintos processos e, conseqüentemente, nas metodologias usadas para os estudar. Tapía (1993) aponta três grandes tipos de estudos: (i) por um lado, encontramos aqueles autores que dão especial importância ao estudo dos processos mais básicos como a atenção, percepção e reconhecimento do significado de estímulos na determinação das diferenças individuais observadas nos testes. Por exemplo, estuda-se se as diferenças individuais, encontradas em testes de aptidão verbal, se devem a diferenças na velocidade de percepção de letras, em função de padrões físicos, ou em função do significado conhecido; aprecia-se a diferenças na velocidade com que os sujeitos verificam a informação contida numa frase, etc. Estes estudos permitem identificar processos básicos que poderão explicar as diferenças individuais, tendo fomentado o desenvolvimento de instrumentos para avaliar tais diferenças. Também os referidos estudos permitem detectar deficiências específicas no processamento da informação e planificar a sua modificabilidade, quando é possível; bem como melhorar o *design* e selecção de instrumentos mais preditivos (*ibidem*); (ii) em segundo lugar, encontramos aquele conjunto de estudos que procuram compreender o influxo do conhecimento adquirido e a forma como se estrutura, na mente do sujeito, para a resolução de tarefas complexas. Para tal, observaram-se, por exemplo, as diferenças na forma de abordar a resolução de problemas, de diferentes tipos, por especialistas e novatos. Para o efeito, usam-se protocolos verbais ou de observações do comportamento dos indivíduos e analisam-se os conhecimentos que são postos em jogo e a forma como se organizam durante o processamento da resposta (Chi, Glaser & Rees, 1982). É, assim, possível observar outras fontes de diferenciação individual que já não se prendem, apenas, com a rapidez e a precisão de processamento da informação, mas também com a quantidade e a qualidade dos conhecimentos utilizados na resolução de problemas; (iii) a num nível intermédio situam-se os estudos que procuram compreender os processos implicados na realização de uma tarefa e encontrar as fontes de

diferenciação individual, considerando tanto o papel dos processos básicos, como a natureza dos processos complexos, como as características dos conhecimentos prévios (Vega, 1984).

Assim se justifica que tenhamos optado por centrar este capítulo, por um lado, na apresentação das abordagens cognitivas à avaliação da inteligência social, dirigidas para a apreciação dos conhecimentos utilizados face aos problemas sociais. Por outro lado, destacamos as abordagens cognitivas à avaliação da inteligência social orientadas para o estudo dos componentes do processamento de informação social. Passamos a apresentar estas abordagens.

4.2. Abordagem centrada nos conteúdos cognitivos

A abordagem à avaliação da faceta cognitiva da inteligência social, centrada nos conteúdos, preocupa-se com o desenvolvimento de meios que permitam caracterizar a estrutura dos conhecimentos e avaliar a sua aplicação. O desenvolvimento destes meios faz-se em função de duas grandes vertentes: uma, de natureza estrutural, que se preocupa em clarificar a posição do domínio da inteligência social, face a outros construtos, como a inteligência verbal e abstracta; outra, de natureza operacional, dirigida ao desenvolvimento de meios para avaliar o construto. Na compreensão da **inteligência social** é dado um destaque fundamental à organização mental dos conteúdos sociais e à influência exercida pelas variáveis contextuais e experienciais. Ou seja, confluem influências das teorias implícitas e das teorias explícitas na definição e operacionalização do conceito e na planificação e desenvolvimento de meios para a sua avaliação.

Os métodos usados para avaliar a inteligência social têm incidido sobre diferentes aspectos: descrição da singularidade do conhecimento social (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1989), classificação e organização taxonómica do conhecimento social (*e.g.*, Frederiksen *et al.*, 1984) e análise dos níveis de conhecimento em diferentes domínios de conhecimento tácito (*e.g.*, Sternberg *et al.*, *no prelo*). Os meios utilizados para fazer face a estes aspectos procuram contemplar as características

esperienciais e contextuais do conhecimento social – dando uma ênfase especial à construção das situações-estímulo – que deverão ser qualitativamente pertinentes e contextualizadas de forma a reproduzirem as situações reais (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1987; Frederiksen *et al.*, 1984; Neisser, 1976; Sternberg *et al.*, *no prelo*). A preocupação com as características das medidas utilizadas na avaliação da inteligência posiciona-se, num extremo, com uma inquietação quase exclusiva na utilização de meios ecologicamente mais válidos para a avaliação da especificidade e variabilidade intra-individual, em função das tarefas de vida e dos contextos em que estas se desenrolam – por exemplo, através da recolha de histórias de vida (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1989). No outro extremo, encontramos a preocupação em desenvolver testes de conhecimento contextualmente pertinentes que satisfaçam os critérios de validade mais tradicionais (*e.g.*, Stricker & Rock, 1990) ou mais contemporâneos de validade (Sternberg *et al.*, *no prelo*).

Os níveis de explicação da variabilidade, ambicionados pelos estudos desenvolvidos no âmbito desta abordagem, variam em função dos critérios seleccionados para aceder à avaliação da inteligência social. Assim, os autores que privilegiam uma aproximação ideográfica baseada na recolha de histórias individuais visam, essencialmente, uma exploração qualitativa da singularidade dos conhecimentos sociais em função de níveis de variabilidade intra-individual (*e.g.*, Cantor & Harlow, 1994; Cantor & Kihlstrom, 1987; 1989). Outros estudos procuram uma aproximação baseada na descrição e organização de uma estrutura taxonómica da inteligência social que permita fundamentar a avaliação da eficácia do comportamento social e apoiar estudos correlacionais que possibilitem a compreensão da variabilidade inter-individual (*e.g.*, Frederiksen *et al.*, 1984). As investigações de orientação nomotética procuram, essencialmente, o desenvolvimento de inventários, assentes em critérios de validade, que permitam explicar e prever as diferenças qualitativas e quantitativas entre indivíduos (*e.g.*, Sternberg *et al.*, *no prelo*).

Os trabalhos desenvolvidos dentro desta abordagem relançam a discussão em torno da dicotomia avaliação da competência/avaliação da inteligência (Sternberg, 1998a). No fundo, subsiste a questão: Poderá uma abordagem que privilegia a

caracterização e aplicação dos conhecimentos sociais produzir instrumentos de avaliação da inteligência social?

4.2.1 Avaliação da inteligência social através de histórias de vida

Cantor e Kihlstrom propõem uma metodologia ideográfica, qualitativa, longitudinal e exploratória, baseada na recolha de histórias de vida que permitam caracterizar o conhecimento social e avaliar a inteligência social (1987; 1989). A prioridade é colocada na caracterização da organização, estrutura e funcionamento do conhecimento social requerido para resolver as tarefas com que o indivíduo se depara em períodos particulares da sua vida (Cantor & Kihlstrom, 1989). Ou seja, procuram investigar as características gerais do pensamento e do comportamento social a nível declarativo e procedimental. O objectivo é caracterizar as tarefas de vida, os conceitos, as memórias e as estratégias de resolução de problemas que caracterizam um grupo de pessoas que partilham uma experiência de vida (*ibidem*). Trata-se de avaliar o que significa ser inteligente socialmente num contexto, quais os conteúdos cognitivos subjacentes à resolução dos problemas sociais com que o indivíduo é confrontado numa situação específica e como a resolução desses problemas é influenciada pelos seus objectivos, explícitos ou implícitos.

A inteligência social é considerada, à partida, um domínio distinto e específico da inteligência académica, pois pressupõe-se que o conhecimento de base assenta em conceitos que se distinguem dos conceitos não sociais pela sua complexidade e variabilidade individual. Baseando-se no pressuposto que as interacções entre aprendizagem social, cognição social e interacções sociais de cada indivíduo podem produzir um conjunto infinito de diferenças individuais, os autores propõem que a avaliação da inteligência social se dirija ao estudo da variabilidade e da flexibilidade individual (Cantor & Kihlstrom, 1987). Os indivíduos, quando dão significado ou categorizam uma pessoa, situação ou acontecimento particular, podem recorrer a inúmeros conceitos diferentes em função das suas aprendizagens e das suas experiências de vida (explícita e implícita) (Cantor & Kihlstrom, 1989). Ou seja, a discriminação entre diferentes situações de vida envolverá a atribuição de

significado e a elaboração de respostas específicas para aquela situação. Tal variabilidade justifica uma avaliação específica dos padrões de organização do conhecimento e das estratégias de resolução de problemas sociais que caracterizam um grupo de pessoas que partilham determinado um período de vida. Essa avaliação dá um destaque especial à flexibilidade e discriminabilidade da experiência, do pensamento e da acção que são centrais na vida do indivíduo, excluindo a hipótese de organização de taxonomias ou sistemas de traços classificatórios, desnecessários, porque são, habitualmente, formulados a um nível muito abstracto.

A nível metodológico é dada uma atenção especial aos contextos de vida, pela forma como marcam a experiência do indivíduo, seleccionam os aspectos do conhecimento mais valorizados e como poderão ter uma influência determinante no desempenho do indivíduo em tarefas de avaliação do seu potencial. Pelo que, *“the study of life contexts of an individual both because those contexts tend to selectively foster the growth of declarative and procedural expertise in certain culturally-valued domains and because an individual may only perform up to optimal potencial if and when those expert skills are tested in ‘appropriate’ or well-exercised tasks”* (Cantor & Kihlstrom, 1987, 62). Isto requer uma análise cuidadosa das tarefas que integram os contextos de vida em que os indivíduos realizam, frequentemente, os seus actos inteligentes com vista a uma avaliação mais contextualizada, ou seja, que contemple as tarefas e os acontecimentos de vida relevantes para os indivíduos em função do período de vida em que se encontram. Por exemplo, enquanto um adolescente pode desenvolver consideráveis conhecimentos declarativos e procedimentais que fundamentem as suas escolhas vocacionais e a construção da sua identidade vocacional, o jovem adulto desenvolve conhecimentos sobre o desenvolvimento de uma carreira profissional específica (e.g., Erikson, 1980; Havighurst, 1970). Estas tarefas normativas, niveladas em função da idade, constituem os contextos de vida em que o indivíduo mais frequentemente exercita a sua inteligência e a resolução de problemas (Cantor & Kihlstrom, 1987, 62). Os diversos grupos culturais darão especial ênfase a certas tarefas de resolução de problemas numa determinada idade (Erikson, *ibidem*). De

certo modo, a cultura define os contextos em que a inteligência deve ser exercida. Estes contextos de vida não só modelam os domínios gerais dos problemas que as pessoas mais enfatizam/valorizam, como também os seus níveis de sabedoria (Sternberg & Salter, 1982). A *performance* óptima numa tarefa só será conseguida quando um problema é construído de forma que incida na experiência de vida corrente de um indivíduo ou nos domínios de *performance* óptima (Denney, 1984). Assim, *“in order to ‘test the limits’ of intelligence it is extremely important that revelant problems be used, problems which fit nicely into the general life domains of special interest to the individual and whose content makes sense to the person so as to maximally elicit his or her problem-solving expertise”* (Cantor & Kihlstrom, 1987, 63). As tarefas de avaliação deverão também incidir sobre os diferentes níveis de experiência. As tarefas devem ser suficientemente familiares para abarcarem os conhecimentos dos indivíduos, mas deverão ser suficiente novas para colocarem o indivíduo perante a possibilidade de se ajustar a novas exigências. Esta situação pode ser conseguida colocando a pessoa num novo contexto e pedindo-lhe para realizar uma tarefa familiar ou uma nova tarefa (Cantor & Kihlstrom, 1987).

O **programa de avaliação** proposto tem como objectivo procurar as relações entre as percepções que os indivíduos fazem das tarefas de vida e as estratégias preferidas para regular pensamentos, sentimentos e esforço para dirigir essas tarefas de vida (Cantor & Kihlstrom, 1989). O método de avaliação visa a caracterização dos problemas que as tarefas de vida colocam aos indivíduos, num determinado período da sua vida, e os conhecimentos e as estratégias ou procedimentos preferidos, para implementar os seus objectivos nos contextos em que tais tarefas se apresentam. Para tal, recolhem histórias pessoais dos indivíduos usando uma metodologia longitudinal. O material recolhido leva à identificação dos princípios gerais, dos comportamentos e dos pensamentos sociais gerais que caracterizam as tarefas de vida, os conceitos, as memórias pessoais e as estratégias de resolução de problemas de um indivíduo ou de um grupo de pessoas que partilham uma experiência de vida semelhante.

Os estudos desenvolvidos têm-se dirigido a grupos de indivíduos que se encontram num mesmo período de vida, a partir dos quais se procuram analisar os possíveis desvios em relação aos padrões normativos do grupo. Analisam-se também as estratégias usadas, quer nas situações normativas, quer nas situações desviantes, no sentido de se definirem os padrões de estratégias cognitivas usadas para resolver os problemas de vida num determinado contexto. A análise das estratégias utilizadas pelos indivíduos é realizada por juizes treinados, através de entrevistas filmadas. Por exemplo, num estudo longitudinal realizado com estudantes universitários, analisaram-se as estratégias para resolver tarefas relevantes a nível académico e interpessoal (Cantor *et al.*, 1987). Da análise qualitativa, das histórias pessoais recolhidas, ressaltam algumas considerações das quais se destaca que as tarefas interpessoais são habitualmente consideradas menos ameaçadoras e mais recompensadoras do que as tarefas académicas. O auto-conceito destes estudantes também difere. Assim, a nível social expressam maior confiança e controlo do que em termos académicos. Em contrapartida, preocupam-se mais com o domínio académico e têm planos mais detalhados sobre como resolver os problemas desse domínio.

Em síntese, esta orientação traz alguns contributos importantes para uma caracterização da inteligência social de natureza, essencialmente, qualitativa, específica e experiencial. Caracteriza-se a organização do conhecimento social em estreita articulação com as tarefas e os contextos de vida do indivíduo, o que constitui, a nosso ver, um importante contributo para apreender a especificidade individual e contextual de ser inteligente. Ao nível dos meios propostos para avaliação da inteligência social, a proposta destes estudos, ao colocarem o foco na análise das histórias de vida, em tarefas de vida, contextualmente significativas para os indivíduos de um grupo, vem reforçar a *validade ecológica* dos procedimentos de avaliação da inteligência social (Candeias & Almeida, 2000b). A ênfase nos fenómenos individualizados e dinâmicos e a necessidade de atender à flexibilidade individual e à variabilidade contextual do conhecimento social não é acompanhada de uma consideração dos princípios de medida e avaliação psicológica que

fundamentem um modelo de avaliação formal. Os meios propostos para avaliar as estratégias de codificação da informação, as expectativas, os planos e as competências são muito vagos e difusos. A desvalorização de métodos mais formais de organização dos conteúdos cognitivos sociais em sistemas taxonómicos que permitam realizar análises de diferenças individuais, dos procedimentos de medida da fidelidade e da validade, e de análises normativas e que possam fundamentar o estudo das diferenças individuais, levam alguns autores (*e.g.*, Emmons & King, 1989) a considerar que este modelo não chega a ser um modelo de avaliação. De facto, alguns métodos de avaliação da fidelidade (por exemplo fidelidade teste-reteste) ou de validade (por exemplo, de medidas concorrentes) podem não ser convenientes para estudos ideográficos. Porém, este facto não tira méritos àquelas medidas; pelo contrário, reclama outras formas de avaliação da validade e fidelidade. Podem tentar-se outras formas de medir a validade como, por exemplo, o coeficiente de fidelidade *slip-half*, calculado para cada característica das tarefas de vida e para as várias tarefas de vida em que o indivíduo está a ser avaliado. Como referem Emmons e King (1989, 112) *“an emphasis on idiographic, context-specific assessment does not give one license to ignore fundamental measurement properties of reliability and validity”*.

4.2.2. Avaliação da inteligência social através de medidas de reflexão sociomoral

Com base nos estudos desenvolvimentistas de inspiração Kolbergiana foi proposta uma medida de avaliação da inteligência social. Esta proposta tem uma orientação estrutural que radica nas propostas de Piaget e Kohlberg sobre o método para aceder às qualidades do raciocínio moral. Como já vimos no primeiro capítulo, esta proposta assenta numa concepção de inteligência social com uma forma de pensamento moral porque: *“social intelligence in its broadest sense inextricably entails prescriptive decisions and evaluations referring to socially good and right action”* (Gibbs & Widaman, 1982, 23).

A inteligência social é aqui estudada como “*an evolving, progressively mature capacity*”. O objectivo destes autores prende-se, pois, com o desenvolvimento de uma medida que permita aceder às qualidades estruturais do pensamento sócio-moral, ou seja, aos padrões de desenvolvimento que caracterizam os progressivos estádios de maturidade social ou “*to study stage-related manifestations of progressive social maturity...in order to determine basic patterns or structures of social intelligence*” (*ibidem*, 4-6). Por outro lado, há uma preocupação em conjugar estes critérios de natureza mais qualitativa com outros de natureza mais quantitativa, nomeadamente com os critérios psicométricos de validação das medidas de avaliação psicológica.

A construção do instrumento de avaliação proposto por esta perspectiva – *Social Reflection Measure (SRM)* (Gibbs & Widaman, 1982) – baseou-se na entrevista estandardizada para avaliar os juízo moral em situações dilemáticas de Kohlberg e colaboradores – *Moral Judgment Interview (MJI)*. O SRM constitui uma tentativa para construir um questionário de tipo papel e lápis administrável em grupo, mantendo as características da entrevista Kohlberiana (focada no raciocínio produzido pelos sujeitos).

Desta maneira, as situações de avaliação são apresentadas sob a forma de dilema moral, como no MJI, de forma a que “*counterposes two or more sociomoral norms of comparables prima facie value and rightness*” (Gibbs & Widaman, 1982, 9). O teste é composto por dois dilemas, seguidos de um questionário que combina resposta directas e sua justificação, e baseado, também, no guião do MJI. Estas opções assentam no pressuposto que, combinando a escolha pré-estruturada das opções de resposta com a produção de justificações reflexivas dessas escolhas, poderá aceder-se ao pensamento do indivíduo sobre o problema a resolver (*ibidem*). Por outro lado, os estudos realizados mostram que esta medida tem bons valores de fidelidade (.85). Os estudos de validade mostram que o SRM se correlaciona com o MJI (.85) e os estudos diferenciais não mostraram diferenças significativas em função do género. Esta medida mostrou-se, ainda, um importante diferenciador entre jovens delinquentes e normais.

Esta medida reveste-se de alguma pertinência para avaliar as qualidades do pensamento sócio-moral, constituindo uma referência para classificar o raciocínio sócio-moral em estádios de desenvolvimento. Consideramos, porém, que se reveste de grandes limitações no que se refere à avaliação da inteligência social. Como já vimos, no primeiro capítulo, parte de uma concepção de inteligência social assente num critério moral, o que limita não só a conceptualização mas a operacionalização do construto, assim como a aplicabilidade dos meios produzidos na prática psicológica. Por outro lado, os estudos de validação desta medida deveriam estender-se a outras formas de operacionalizar a inteligência social, assim como a outras variáveis cognitivas, como por exemplo, a inteligência académica.

4.2.3. Avaliação da inteligência social através de situações reais

A insatisfação com as medidas psicométricas e com a demasiada ênfase que colocam nos estímulos verbais incentivou alguns investigadores (e.g., Frederiksen *et al.*, 1984; Stricker & Rock, 1990). Esta opção metodológica baseia-se na observação directa dos comportamentos sociais em situações reais. Aliás, como o próprio E. L. Thorndike propôs: *“for most of the activities of intelligence in response to the behavior of human beings, a genuine situation with real people is essential”* (1921, 23).

A avaliação da inteligência social basear-se-á, neste caso, na observação directa dos indivíduos em situações sociais reais (e.g., simulação em formato de entrevista, testes situacionais em suporte vídeo). A selecção e planificação das situações ou tarefas de avaliação da inteligência devem basear-se nas concepções implícitas e explícitas de inteligência (e.g., Frederiksen *et al.*, 1984; Neisser, 1979; Sternberg, 1998a,b). Destaca-se uma definição operacional de inteligência social assente em critérios de eficácia e competência comportamental (e.g., Ford & Tisak, 1983; Frederiksen *et al.*, 1984; Keating, 1978; Stricker & Rock, 1990). A tónica dominante nestes estudos concentra-se na caracterização dos conhecimentos sociais num domínio específico com vista à sua classificação em sistemas taxonómicos. A organização dos conteúdos sociais em sistemas taxonómicos permite estudar as

características das medidas baseadas na observação directa e analisar as diferenças individuais.

Impõe-se um breve comentário sobre o valor da utilização de classificações taxonómicas em psicologia e, sobretudo, no estudo da inteligência social, ou seja: *'a useful ... way of simplifying a complicated universe in order to make it easier to deal with, both conceptually and practically'* (Frederiksen, 1972, 116). O desenvolvimento de uma taxonomia de inteligência social poderá constituir-se como um aglutinador dos diversos conhecimentos acumulados até ao momento que permita relacioná-los e dar conta da complexidade do construto. Assim, uma taxonomia da inteligência social deverá entrar em linha de conta com os conhecimentos conceptuais e metodológicos relativos ao estudo das variáveis intelectuais e contextuais. Justifica-se, assim, a necessidade de um sistema de classificação que integre as variáveis intelectuais e as variáveis contextuais. Na área das capacidades cognitivas encontramos já alguns sistemas de classificação hierárquica como, por exemplo, ao nível dos trabalhos psicométricos que permitiram identificar factores de segunda e de terceira ordem, como a inteligência fluida e a inteligência cristalizada (Cattell, 1963); a teoria do intelecto de Guilford que, não sendo, de início, hierárquica, encontrou evidências para factores de segunda e terceira ordem (Guilford, 1985); ou a teoria componencial das habilidades mentais de Sternberg (1979) que propõe os componentes de processamento da informação, passando pelas tarefas e sub-tarefas, e os metacomponentes que controlam o que acontece a nível componencial.

Na área das variáveis contextuais, nos primeiros estudos sobre a classificação das situações sociais predominava a necessidade de compreender a influência do indivíduo e do meio na variabilidade comportamental: *"the most obvious need in evaluating the manifold encounter of organism and environment is a more satisfactory and systematic conceptualization of the environment. This implies a taxonomic, dimensional analysis of stimulus variables comparable to the trait systems that have been developed for individual differences variables... While work proceeds to extent the exploration of individual differences... the equally important*

frontier of situational dimensions is virtually ignored... Experimenters most have systematic information about relevant dimensions of the environment beyond the piecemeal, concrete, immediate variables customarily observed on the basis of experience” (Sells, 1963, 700 *apud* Frederiksen, 1972, 115). As primeiras tentativas restringiam o estudo das situações sociais ao estudo da especificidade individual e separavam a classificação dos atributos individuais dos aspectos situacionais.

Mais recentemente, tem havido uma preocupação (*e.g.*, Frederiksen *et al.*, 1984; Kosmitzki & John, 1993) no sentido de propôr classificações taxonómicas da inteligência social que contemplem a interacção entre as representações implícitas e exigências contextuais de uma pessoa inteligente e os atributos individuais explícitos que contribuem para o seu comportamento. Ou seja, “*a taxonomy of social intelligence would no doubt be a very large and complex structure”* (Frederiksen *et al.*, 1984, 332) para atender às concepções explícitas e implícitas nas suas dimensões cognitivas, situacionais e comportamentais. Um sistema taxonómico desta natureza pode trazer grandes benefícios à investigação, pois pode fomentar o desenvolvimento e utilização de uma nomenclatura uniforme que facilite a organização da informação e que providencie um conjunto de definições que fundamentem a replicação de estudos por outros investigadores. Assim, uma classificação desta natureza terá “*...the heuristic value of developing a structural representation of ‘social intelligence’, a structure that might represent theoretical relationships involving a variety of physiological, genetic, and situational as well psychological factors”* (*ibidem*, 333).

Procurando articular o desenvolvimento de uma taxonomia de inteligência social com a observação das competências de inteligência social em situações reais, foram desenvolvidos alguns estudos dos quais apresentamos dois dos mais referidos. Frederiksen e colaboradores (*ibidem*) conduziram um conjunto de estudos com estudantes universitários de medicina, em que a avaliação da inteligência social se realizou através de observação de *skills* interpessoais em situações reais (entrevista). A cotação das entrevistas realizou-se a partir dos registos audio das mesmas e baseou-se num conjunto de categorias retiradas da literatura sobre o domínio em

investigação. O procedimento de codificação avaliava cada intervalo de 30 segundos, em função do comportamento registado e da qualidade desse comportamento. Não foram encontradas correlações entre a inteligência social e compreensão verbal, raciocínio, fluência ideacional e flexibilidade cognitiva (avaliados a partir de testes retirados do *Kit de Testes de Referência para Factores Cognitivos* de French, Ekstrom & Price, 1963 *apud* Frederiksen *et al.*, 1984). Estes indicadores de validade externa são explicados, pelos autores, pela natureza realista e comportamental das medidas usadas para avaliar a inteligência social. Admitindo que as técnicas de medida podem ter influenciado os resultados psicométricos de estudos anteriores (*e.g.*, Ford & Tisak, 1983; Hoepfner, 1973), em que se encontraram relações significativas entre inteligência social e inteligência verbal e abstracta, sugere-se, ainda, que alguns aspectos do comportamento social se relacionam com os factores cognitivos. Tais resultados, apontam para a necessidade de estudar a relação da inteligência social com a inteligência académica (verbal e abstracta) mas, também, as suas interrelações implícitas e explícitas (*e.g.*, Kosmitzki & John, 1993; Pawlik, 1973 *apud* Frederiksen *et al.*, 1984). Porém, estes estudos cingem-se a uma amostra muito reduzida do domínio do comportamento social estudado, pelo que outros estudos serão necessários.

Outros autores (*e.g.*, Stricker, 1982; Stricker & Rock, 1990) propõem um teste situacional baseado em registos vídeo, o *Instrumento de Competência Interpessoal* (ICI). São apresentadas cenas de um subordinado falando para um superior, num cenário de negócios, em que o indivíduo avaliado assume o papel do superior. Este teste divide-se em duas secções: eficácia das respostas aos subordinados e exactidão da descrição (por escrito) das características salientes dos subordinados e da conversação. As respostas gravadas em vídeo são classificadas em função da eficácia e da originalidade; as avaliações escritas são classificadas em função da exactidão. O estudo (Stricker & Rock, 1990) realizado com estudantes universitários revelou que a validade convergente e discriminante desta medida é muito baixa. As avaliações escritas no ICI aparecem integradas no mesmo *cluster* que as medidas de inteligência verbal (avaliada através do *Test of Implied Meanings* de Sunberg (1966) e do *Extended Range Vocabulary Test* de Ekstrom, French &

Harman (1976 *apud* Stricker & Rock, 1990). A eficácia das respostas no ICI constituem outro *cluster* com uma medida de habilidade geral, medida pelo *Personality Research Form – Understanding Scale*, de Jackson (1974, *apud* Stricker & Rock, 1990). A auto-percepção de inteligência social e a avaliação da inteligência social pelos pares aparece num outro *cluster*.

Os resultados deste último estudo colidem com as conclusões do estudo de Frederiksen e colaboradores (1984) e de Ford e Tisak (1983). O que significa que mesmo que se usem medidas baseadas na eficácia comportamental (ICI-resposta, auto-avaliação e avaliação pelos pares da inteligência social) e no comportamento actual (ICI e avaliação pelos pares), estas medidas relacionam-se com a inteligência geral.

Os dois tipos de meios de avaliação da inteligência social, aqui brevemente apresentados, têm um objectivo comum que é o de avaliar a inteligência social em função de um critério de eficácia comportamental; uma forma de operacionalização semelhante que se baseia em situações reais e uma forma de cotação assente na análise qualitativa da *performance* e na sua classificação em função de categorias taxonómicas definidas. Há, porém, algumas diferenças que poderão explicar a discrepância de resultados. Frederiksen e colaboradores (1984) apoiam a análise da *performance* em critérios como a frequência do comportamento e a avaliação da qualidade desse comportamento em função do contexto. Por sua vez, a análise da *performance* proposta por Stricker e Rock (1990) apoia-se em critérios verbais, quer dizer, na eficácia da resposta verbal na conversação e na exactidão da descrição escrita das características chave do subordinado e da conversação. Ou seja, os critérios usados no segundo estudo privilegiam o raciocínio verbal e analítico sobre a situação social, enquanto que, no primeiro estudo, se privilegiam a frequência e a qualidade dos comportamentos sociais em função do contexto. O que parece emergir da comparação destes dois tipos de estudos é que, mesmo que se utilizem estímulos contextualmente significativos, é importante ter em atenção os critérios que fundamentam a análise da *performance* de forma que não se continuem a

privilegiar formas de raciocínio mais verbal ou abstracto, dificultando a diferenciação entre a inteligência social e a inteligência verbal e abstracta.

Sintetizando, as tentativas para promover a construção de uma taxonomia de inteligência social revestem-se de um valor heurístico irrefutável e poderão trazer contributos fundamentais para uma delimitação estrutural da inteligência social. Tais esforços poderão fomentar o desenvolvimento e a utilização de uma nomenclatura uniforme que facilite a organização da informação e providencie um conjunto de definições que favoreçam a realização de novos estudos por outros investigadores. De outra forma, uma classificação desta natureza terá “...*the heuristic value of developing a structural representation of ‘social intelligence’, a structure that might represent theoretical relationships involving a variety of physiological, genetic, and situational as well psychological factors*” (Frederiksen *et al.*, 1984, 333). Será importante procurar concertar tais esforços de organização taxonómica dos construtos com o desenvolvimento de meios de avaliação desses construtos. A proposta de avaliação da inteligência social, encetada por estes estudos, assente na observação directa do comportamento social em situações reais, demonstrou que uma planificação cuidada do construto a operacionalizar, dos critérios de análise e de cotação dos comportamentos observados, podem ser determinantes.

4.2.4. Avaliação da inteligência social através de inventários de conhecimento situacional

Sternberg e colaboradores (*no prelo*) usam a abordagem centrada no conhecimento com vista ao desenvolvimento de meios para avaliar formas mais práticas de inteligência nas quais incluem a inteligência social. A discrepância entre resultados nos testes de QI e o sucesso profissional e na vida quotidiana tem sido interpretada no sentido de que tais formas de inteligência não são avaliadas pelos testes tradicionais de inteligência, por exemplo, pelos próprios testes de QI. Esta proposta procura caracterizar o conhecimento de natureza experiencial, contextual e

específico em função do domínio ou conhecimento tácito. Esta caracterização tem como objectivo o desenvolvimento de meios para testar a aplicação deste tipo de conhecimento e analisar as diferenças individuais, sem escamotear a análise dos instrumentos produzidos em função de critérios de fidelidade e validade.

Para medir o conhecimento tácito são tidas em conta as qualidades do conhecimento real e contextualizado, quer dizer, os indicadores de conhecimento tácito são as respostas dos indivíduos às situações – problema da vida real. Os estímulos são constituídos por cenários que representam os tipos de problemas que os indivíduos encontram no seu dia a dia: “*these scenarios reflect the types of situations in which recognized domain experts have acquired knowledge characterized as ‘tacit’*” (Sternberg *et al.*, no prelo, 59). A avaliação tem como foco o nível de conhecimento procedimental específico num determinado domínio, adquirido através da resolução de problemas do dia-a-dia.

A operacionalização do construto *conhecimento tácito* baseia-se na integração de vários métodos de avaliação das competências do “mundo real” (Sternberg *et al.*, no prelo), nomeadamente a técnica dos incidentes críticos (por exemplo, Flanagan, 1954), simulações (por exemplo, Motowidlo, Dunnette & Carter, 1990) e testes de juízo situacional⁵⁹ (por exemplo, Legree, 1995). A primeira técnica permite identificar exemplos de conhecimento tácito adquiridos na resolução de problemas do dia a dia, nomeadamente, através de entrevista a *experts* de um determinado domínio para identificar conhecimentos aprendidos em diversas situações. Como o segundo tipo de técnica, a abordagem do conhecimento tácito visa medir comportamentos relevantes em termos de *performance* prática através de situações teste, depende, de algum modo, da extensão em que cada tarefa reproduz as tarefas reais. Tal como nos testes de juízo situacional, os testes de conhecimento tácito apresentam descrições de situações reais seguidas de várias opções possíveis de resposta àquelas situações. O número de opções de resposta varia entre cinco e vinte

⁵⁹ Este tipo de testes apresentam descrições de situações, tipicamente relacionadas com um contexto, em que existe um problema. A seguir a cada situação está um conjunto de opções (estratégias) para resolver o problema que os indivíduos classificam (Legree, 1955). Este tipo de instrumento é considerado como remetendo para simulações de baixa-fidelidade (Motowidlo *et al.*, 1990).

e usa uma escala *likert* para classificar a adequabilidade de cada opção para resolver o problema apresentado pela situação (Sternberg *et al.*, *no prelo*).

O desenvolvimento deste tipo de testes processa-se em várias fases: (i) identificação do conhecimento específico do domínio (literatura científica e profissional); (ii) elicitación do conhecimento tácito (através de entrevistas a uma amostra de profissionais bem sucedidos numa determinada área de conhecimento); (iii) os produtos das entrevistas são submetidos a um painel de especialistas que avaliam a sua pertinência e determinam quais os exemplos que podem ser usados como critério; (iv) os sumários das entrevistas são codificados e organizados em categorias; (v) a selecção dos itens e a sua junção na forma de *Tacit Knowledge Survey* são examinados por profissionais da área que avaliam a sua qualidade; (vi) construção do instrumento. A partir do trabalho realizado nas fases prévias, constroem-se as descrições das situações de conhecimento tácito e das potenciais respostas e submetem-se, de novo, a um grupo de especialistas (Sternberg *et al.*, *no prelo*).

Algumas das questões que se têm colocado, com alguma ênfase, em relação a estes testes, referem-se ao que são este tipo de testes, ao que medem os seus itens e tentam esclarecer se serão testes de competência ou testes de inteligência? Se atendermos à distinção entre testes de competência e testes de inteligência proposta por Sternberg (1998a), temos que, nos **testes de conhecimento ou competência** se parte do princípio que os itens exemplificam o construto. Por exemplo, quando o indivíduo responde a uma questão sobre história do mundo, pressupomos que ele possui conhecimentos prévios que lhe permitem responder. Não vemos essa questão como preditora da *performance* noutros testes ou noutras tarefas. Porém, se tivermos em conta que, quando um indivíduo responde a um teste de competência, estão implicadas, pelo menos, as aptidões necessárias para adquirir e expressar competência na área de conteúdo do teste, então o teste tenderá a ter valor preditivo. Por outro lado, nos testes de inteligência pressupõe-se que os itens predizem a *performance*, mas não são vistos como exemplos do construto avaliado. Por

exemplo, quando um indivíduo resolve uma analogia, não consideramos que exista conhecimento prévio sobre esse problema, mas pressupomos que a resolução desse item é preditiva da *performance* noutras tarefas de inteligência geral.

O que Sternberg e a sua equipa afirmam é que nenhum deste tipo de testes existe na sua forma pura, ou seja, “*all achievement tests measure underlying abilities – if only the abilities necessary to acquire and display mastery of the test content – and so tend to have predictive value. Likewise, all intelligence tests measure acculturated knowledge – if only the knowledge necessary to make sense of items and test conventions – and so tell us something about the knowledge content of individuals rated high and low in general intelligence*” (no prelo, 62). Desta forma, pressupõe-se que tanto os testes de inteligência como os de competência medem uma forma de conhecimento. Se assim fôr, os testes de conhecimento tácito podem contribuir para atenuar a barreira entre avaliação de competências e de aptidões ao centrarem-se na avaliação do conhecimento prático, baseado na experiência e nas disposições ou habilidades subjacentes que suportam a aquisição e o uso desse tipo de conhecimento. Desta forma, pressupõe-se que os resultados nestes testes podem ser preditores da *performance* noutros testes e tarefas de conhecimento tácito e das aptidões mentais que estão na base do seu desenvolvimento e uso.

Os estudos de validação destes inventários seguiram uma abordagem unificada que vai para além dos tradicionais critérios quantitativos, assentes nas saturações factoriais altas num único factor e na predição de alguns critérios externos de *performance* (Sternberg *et al.*, no prelo). As formas tradicionais de validade (*i.é.*, conteúdo, construto e critério) são tratadas como aspectos de uma abordagem mais compreensiva da validade de construto. Tal abordagem da validade visa apoiar a interpretação e o uso dos resultados dos testes, combinando aspectos teóricos e empíricos, indo ao encontro da proposta de Messik (1995), que sugere uma **análise unificada da validade** apoiada em seis aspectos: conteúdo, racional teórico ou aspecto substantivo, estrutura, generalização, critérios externos e consequências. Sternberg e colaboradores (no prelo) aplicam esta perspectiva unificada da validade

ao desenvolvimento e ao estudo das características dos inventários de conhecimento tácito:

(i) o aspecto relativo ao **conteúdo** “*refers to evidence that test content is relevant to and representative of the focal construct. It addresses...the traditional heading of content validity*” (*ibidem*, 68), e foi tido em conta na fase de desenvolvimento dos testes de conhecimento tácito através da avaliação da revelância do construto – implementada através da identificação do conhecimento específico do domínio, da selecção dos itens e do recurso a especialistas no domínio do conhecimento em diferentes fases do desenvolvimento dos inventários e através da representatividade do construto – implementada na fase da sua identificação do quando se pede a especialistas no domínio que avaliem a pertinência dos itens e que determinem quais os exemplos que podem ser usados como critério.

(ii) o **racional teórico** ou aspecto substantivo refere-se à necessidade de as tarefas providenciarem uma amostra apropriada dos processos que o domínio envolve em adição à tradicional consideração pelos conteúdos do domínio e a forma como esses processos intervêm na *performance* do indivíduo (Messik, 1995). Este aspecto foi tido em conta por Sternberg e colaboradores (*no prelo*) ao basearem o desenvolvimento dos inventários de conhecimento tácito e a análise da *performance* na teoria triádica da inteligência.

(iii) através do **aspecto estrutural**, procurou-se analisar a adaptação entre a estrutura interna do teste e a estrutura interna do construto. A sua análise baseou-se na recolha de conhecimentos (*Tacit Knowledge Survey*) junto de indivíduos com experiência em todas as áreas do domínio a estudar. A análise desta informação pode ser apoiada em técnicas estatísticas (análise de *clusters*, análise multidimensional dos itens).

(iv) o aspecto relativo à **generalização** procura analisar em que medida os resultados encontrados se poderão generalizar a outros grupos, cenários e tarefas.

(v) a nível do **aspecto externo**, analisou-se em que medida o teste desenvolvido se relaciona - convergência e discriminação – com critérios externos (Messik, *ibidem*). A análise da validade convergente incide sobre as possíveis relações entre os testes de conhecimento tácito e outras medidas do mesmo construto tais como a percepção

de eficácia profissional, o nível ou classificação na carreira profissional e a *performance* em tarefas relevantes para a profissão. Este tipo de validade é apoiado por relações significativas entre os resultados em testes de conhecimento tácito e os critérios de *performance* (p. ex. a classificação dos supervisores). A validade discriminante baseia-se no estudo da relação entre os resultados em inventários de conhecimento tácito e as medidas de outros construtos como a *performance* em testes de inteligência geral (que envolvem avaliação de aspectos como leitura, compreensão e conhecimento adquirido formalmente). Este tipo de validade apoia-se em correlações de zero a moderadas com as medidas de inteligência geral.

(vi) o **aspecto consequencial** dirige-se ao uso e às consequências da interpretação dos resultados a curto e a longo prazo. Saber, por exemplo, se algum item entra em conflito com a cultura da organização. Este aspecto foi tido em conta durante o processo de desenvolvimento dos inventários, recorrendo-se a especialistas nos domínios em estudo para revisão dos itens (Sternberg *et al.*, *no prelo*).

A aplicação deste construto estendeu-se a vários domínios profissionais, por exemplo, psicologia académica (Wagner & Sternberg, 1985, 1987), gestão de negócios (Wagner, 1987, 1994) e liderança militar (Horvath *et al.*, 1994, 1999). Para cada um destes domínios profissionais foi desenvolvido um inventário distinto, em função dos conhecimentos requeridos, mas cujo processo de desenvolvimento é idêntico, como vimos. Em cada um destes domínios, Sternberg e a sua equipa procuraram compreender a relação entre o conhecimento tácito em domínios específicos e a inteligência académica, os desempenhos profissional e pessoal.

Os resultados encontrados nestes estudos permitem retirar algumas conclusões:

1. Nos estudos realizados o conhecimento tácito aparece relacionado com a experiência. Um dos indicadores desta relação é a diferença de conhecimento entre *experts* e *novatos*. Os indivíduos com menos experiência num determinado domínio apresentam resultados mais baixos nos inventários de conhecimento tácito (por exemplo, Sternberg *et al.*, 1993a,b; Sternberg & Wagner, 1993; Sternberg, Wagner & Okagaki, 1993; Wagner, 1987; Wagner & Sternberg, 1985). Porém, outros estudos demonstram a inexistência de correlações significativas entre diferentes

medidas baseadas na experiência (idades, anos de experiência no domínio em estudo, anos de experiência na posição profissional) e os resultados em inventários de conhecimento tácito (Williams *et al.*, 1996). A importância de aspectos específicos do conhecimento tácito varia em função do nível organizacional ocupado, ou seja, “*that it may not simply be the amount of experience but what a manager learns from experience that matters to success*” (Sternberg *et al.*, *no prelo*, 77). Há pessoas com pouca experiência que evidenciam um sofisticado *conhecimento tácito*, o que indica que o importante não é tanto a quantidade de experiência que o sujeito tem, mas o que aprendeu com essa experiência.

2. Em segundo lugar, os resultados nos inventários de conhecimento tácito não estão relacionados como os resultados em testes tradicionais de aptidão verbal, o que pode ser interpretado como prova de que a *inteligência prática*, tal como é avaliada em inventários de *conhecimento tácito*, é diferente das formas mais académicas de inteligência avaliada por testes tradicionais. Estes estudos, ao proporem uma nova abordagem às medidas de inteligência, não pretendem disputar a relevância atribuída ao factor *g*, aptidão cognitiva geral para a *performance*, mas em contribuir para o estudo daqueles aspectos da inteligência que não estão incluídos nos testes de inteligência geral, ou seja, “*Our aim is to show that tacit-knowledge tests measure something in addition to g*” (*ibidem*, 77). Em diversos estudos realizados, as medidas de factor *g* (por exemplo, o Sub-teste de Raciocínio Verbal do DAT) utilizadas não se correlacionam (tendo sido encontrados valores entre .04 e .16) com os testes de conhecimento tácito (Wagner, 1987; Wagner & Sternberg, 1985; 1990). Por outro lado, em alguns contextos específicos (p. ex. em aldeias rurais do Quênia), estudos realizados apresentam correlações negativas entre medidas de conhecimento tácito e medidas de inteligência geral e académica (Sternberg & Grigorenko, *no prelo*). Sugerem, assim, que a sabedoria ou o conhecimento desenvolvido num contexto (por exemplo, a escola) pode ter aplicações limitadas noutro contexto (por exemplo na vida comunitária ou em casa).

3. Os estudos desenvolvidos apresentam ainda a possibilidade de interpretar o construto de conhecimento tácito como um construto geral. Embora os resultados nos testes de conhecimento tácito não se correlacionem com a inteligência geral,

foram encontradas correlações entre os testes de conhecimento tácito em diferentes domínios. Por exemplo, Wagner (1987) encontrou este tipo de relação entre domínios de conhecimento tácito quando administrou testes específicos de conhecimento tácito específicos para profissionais de gestão de negócios e para professores universitários de psicologia, a estudantes universitários. Tendo sido obtida uma correlação significativa de .58 entre os resultados nestes inventários, este valor sugere que, para além de um factor de conhecimento tácito num domínio específico, poder-se-á apontar para uma generalização das diferenças individuais, no âmbito do conhecimento tácito, inter-domínios (Sternberg *et al.*, *no prelo*).

4. Por fim, é de referir que as medidas de conhecimento tácito, em vários domínios, estão relacionadas com variáveis de *performance* como são as classificações profissionais por mérito, salário, número de publicações, número de pessoas supervisionadas e simulações profissionais (valores entre .2 e .6) (Wagner, 1987; Wagner & Sternberg 1985, 1990).

Tais cuidados colocados no processo de desenvolvimento dos testes contribuíram para garantir a validade de construto e constituem uma aplicação das propostas de Messik (1995) relativamente a uma análise global da validade de construto. Por outro lado, a investigação desenvolvida no âmbito do conhecimento tácito mostra que, em geral, o conhecimento tácito aumenta com a experiência, mas não é uma consequência directa desta. Os resultados encontrados correlacionam-se com diferentes variáveis de *performance* (relativas a diferentes domínios) apontando para a possibilidade dos inventários de conhecimento tácito constituírem bons preditores do sucesso profissional e adaptação social. A finalizar, os testes de conhecimento tácito avaliam um construto diferente do avaliado pelos testes tradicionais de inteligência. Os testes de conhecimento tácito parecem representar um factor geral que se expressa nas correlações entre domínios. Estes resultados indicam, ainda, alguma eficácia das medidas de *conhecimento tácito* desenvolvidas para avaliar aspectos mais práticos da inteligência.

Apesar de todos estes indicadores positivos, levantam-se algumas limitações a estes inventários. A construção de testes, baseados em critérios de domínios específicos,

traz limitações que poderão restringir o interesse por este tipo de inventários. Ou seja, no limite, serão necessários diferentes inventários, não só para diferentes profissões como também para diferentes níveis dentro da mesma profissão e para cada instituição em que a profissão é exercida. Mesmo face a alguns resultados que sugerem possíveis relações entre desempenhos inter-domínios de conhecimento tácito (Wagner, 1987), o número de estudos desenvolvidos é, ainda, muito escasso. Pode ainda questionar-se o que medem, de facto, estes inventários. Se atendermos ao critério centrado no domínio ou conteúdo operacionalizado, será que estes inventários poderão ser considerados medidas de *inteligência prática* ou de inteligência social? Ou serão, simplesmente, medidas de competências de negociação em diferentes domínios?

Em síntese, esta abordagem, centrada nos conteúdos, traz alguns contributos importantes para uma conceptualização da inteligência social mais contextualizada e para o alargamento da sua análise a uma relação mais próxima dos contextos e ambientes culturais (Almeida & Roazzi, 1988). Este tipo de avaliação terá de ter em conta as características das pessoas, das tarefas e das situações, como refere Sternberg (1998a, 1999) dizendo que “*in measuring intelligence, we need to take into account people, tasks and situations, (...) in all measurement. (...) We think in terms of constructing much more targeted tests that meet the constraints of the people, tasks and situations involved*”. Isto requer uma análise cuidadosa das exigências dos contextos e das tarefas em que as pessoas, tipicamente, realizam os seus actos inteligentes, em função dos quais se deve realizar a avaliação da inteligência e especialmente da inteligência social. Desta forma, deve procurar-se que a natureza dos estímulos se aproxime o mais possível das suas características reais.

É a própria noção de habilidade cognitiva e de teste de inteligência que é redimensionada (Sternberg, 1998b). Sustentar a avaliação da inteligência social, numa abordagem dirigida aos conteúdos dos conhecimentos sociais, supõe o recurso a métodos que utilizam exemplos de situações onde se aplica o conhecimento e que se dirigem ao que o indivíduo é capaz de realizar no momento da avaliação. Tradicionalmente, estes testes não eram vistos como preditores da *performance*

noutros testes ou noutras tarefas. Porém, se tivermos em conta que, quando se avalia uma competência num domínio se estão a medir habilidades subjacentes – pelo menos a habilidade necessária ao conhecimento do conteúdo do teste – então, os testes de competência ou de conteúdos também avaliam habilidades (Sternberg, 1998a; Sternberg *et al.*, no prelo), esbatendo, assim, a tradicional barreira entre testes de habilidade e teste de competência. É o próprio conceito de habilidade que se alarga à interacção entre predisposições genéticas e experiências culturais, sendo concebida como “*abilities are seen as themselves a form of developing expertise*” (Sternberg, 1998a, 11).

As preocupações com a diferenciação individual mantêm-se, mas também aqui se assiste a um alargamento do seu significado. Elas já não se centram apenas na diferenciação das habilidades subjacentes, mas procura-se inferir o que a pessoa pode fazer, qual o seu potencial e quais as variáveis que poderão estar associados a essa realização (por exemplo através da comparação qualitativa e quantitativa entre novatos e especialistas). Trata-se de uma diferenciação assente em critérios correlacionais, contrariamente à preocupação em estabelecer efeitos de causalidade da abordagem psicométrica.

Os critérios de validação dos testes também se alargam. Reforça-se a “validade ecológica” dos procedimentos e técnicas de avaliação através de uma maior preocupação acerca da participação das variáveis contextuais no desenvolvimento do conhecimento e da inteligência, como vimos. Por outro lado, os tradicionais critérios de validação de testes (conteúdo, critério, construto) são unificados numa análise unificada (Messik, 1995) em que se procura uma maior interligação entre aspectos teóricos e empíricos.

4.3. Abordagem centrada no processo cognitivo

Tal como em relação à inteligência geral, os autores cognitivistas têm apontado a necessidade de estudar o processo cognitivo subjacente ao tratamento de informação de natureza social (Barnes & Sternberg, 1989; Sternberg & Smith, 1985). A

abordagem centrada no processo cognitivo procura compreender como as pessoas processam informação e quais as estratégias que usam para resolver os problemas de natureza social. Trata-se de uma área de investigação onde a diversidade de opções metodológicas é escassa, nomas em que se podem identificar dois tipos de propostas.

4.3.1. A avaliação da inteligência social através de testes de resolução de problemas

Spivak e colaboradores (1976) protagonizam uma das primeiras tentativas para aceder ao processo cognitivo subjacente à resolução de problemas sociais. Nesta perspectiva, a inteligência social é concebida como um **processo de resolução de problemas interpessoais** (e.g., Spivak *et al.*, 1976; Pelechano, 1995). O objectivo desta orientação passa pelo desenvolvimento e validação de medidas de *skills* de resolução de problemas pessoais (Butler & Meichenbaum, 1981). Como já vimos no capítulo anterior, são apontados um conjunto de cinco *skills* de resolução de problemas interpessoais (ICPS), compilados de investigações na área (Shure, 1982; Shure & Spivak, 1988; Spivak & Shure, 1974, 1976, *apud* Butler & Meichenbaum, 1981): Sensibilidade ao problema, Pensamento de soluções alternativas, Pensamento meios-fins, Pensamento consequencial, e Pensamento causal. Estes *skills* são considerados componentes hipoteticamente importantes para compreender os processos e as estratégias inerentes à adaptação social. Tem sido dada uma atenção especial, sobretudo, ao pensamento de soluções alternativas e ao pensamento meios-fins (e.g., Shure, 1982; Urbain & Kendall, 1980). Para tal foram desenvolvidos e validados testes que se dirigem a estes dois tipos de *skills*.

O *Preschool Interpersonal Problem Solving* (PIPS) foi desenvolvido por Shure e Spivak (1974 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981) para avaliar o **pensamento de soluções alternativas**, ou seja, “*the ability to generate a wide variety of potencial problem solutions*” (*ibidem*, 199). Trata-se de um teste dirigido a crianças de 4-5 anos. Este teste consiste em dois conjuntos de situações problema, representados em

figuras e apresentados verbalmente a cada criança. O primeiro conjunto de situações-problema incide sobre a temática da relação entre pares e é composto por sete situações em que uma criança expressa intenção de jogar com o brinquedo de outra criança. O segundo conjunto de situações incide sobre a temática da relação com a autoridade e é composto por cinco situações em que a criança fez algo (por exemplo, quebrar uma jarra) que pode deixar o(a) adulto(a) zangado(a). A cotação do teste realiza-se por juizes treinados para o efeito e tem em conta o número de soluções relevantes dadas pela criança nos dois conjuntos de problemas (Kendall *et al.*, 1981).

Os estudos realizados mostram que o nível de acordo entre juizes varia entre 95% para o problema de autoridade e 97% para o problema dos pares. A fidelidade teste-reteste (ao fim de uma semana) é de .72. Foram encontradas correlações entre .51 e -.59 entre o número de soluções para o problema dos pares e o número de soluções para problema de autoridade (Spivak *et al.*, 1976 *apud* Kendall *et al.*, 1981).

O *Means-Ends Problem Solving* (MEPS) (Platt & Spivak 1975 *apud* Butler & Meichembaum, 1981) avalia o **pensamento meios-fins**, ou seja, a “*ability to articulate step-by-step means to problem solution*” (*ibidem*, 200). Este teste operacionaliza os aspectos que compõem, hipoteticamente, este *skill*: passos do planeamento ou meios necessários para resolver o problema, reconhecimento de obstáculos, consciência de que o processo de resolução de problemas acontece temporalmente. Este teste tem versões para pré-adolescentes, adolescentes e adultos (Kendall *et al.*, 1981).

O teste usa uma técnica semi-aberta de completamento de histórias que retratam dez situações interpessoais com um resultado bem sucedido (por ex., encontrar um relógio perdido, falar com o chefe, roubar um diamante, conhecer uma pessoa). As tarefas são apresentadas de forma que os indivíduos sejam incentivados a colocarem-se na história e o teste é apresentado como um ‘teste de imaginação’, tanto na versão verbal como na escrita (para grupos). A cotação dos resultados faz-se em função do número total de meios, elaboração de meios específicos, percepção dos potenciais obstáculos para implementar os meios e sequências temporais no

processo de resolução de problemas. A versão para adolescentes é, usualmente, apresentada em três histórias relativas a problemas como o fazer amigos, o marcar um encontro e o lidar com pares (*ibidem*).

Os estudos realizados através da análise factorial, utilizando os resultados globais no MEPS, apontam para um factor de 1ª ordem de pensamento meios-fins. Demonstrou-se que, em termos gerais, o nível de acordo entre juizes independentes, relativamente aos vários aspectos da cotação, é de 91%. As correlações inter-itens variam entre .12 (estudantes universitários) e .33 (pacientes psiquiátricos adultos). O estudo da consistência interna do teste, com pré-adolescentes, revelou valores de .49, .59 e .42, respectivamente para as sub-escalas meios, obstáculos e referências temporais (Butler, 1979 *apud ibidem*). Estudos correlacionais desenvolvidos, na década de setenta, por Spivak e colaboradores (Shure, 1982), utilizando o PIPS e o MEPS, em grupos contrastantes, mostram que as crianças com bom ajustamento social (indicador de ajustamento fornecido pelos professores em função da adaptabilidade ao contexto de sala de aula) apresentam mais soluções para os problemas interpessoais (3-4 respostas), do que as crianças com características de desajustamento social como, por exemplo, com inibição ou impulsividade comportamental (1-2 respostas) (Shure & Spivak, 1975 *apud* Shure, 1982). Por outro lado, as crianças com um bom ajustamento social também podem antecipar melhor os efeitos das soluções que apresentam e as causas que podem levar a um determinado resultado (Shure, Newman & Silver, 1973, *apud* Shure, 1982). Verificou-se, ainda, que as crianças com um pensamento de soluções alternativas pobre, podem considerar, ou não, os efeitos das suas acções nos outros, apresentam maiores dificuldades em reconhecer o acontecimento antecedente ao problema, e em perceber o problema interpessoal. Estes dados sugerem que a sensibilidade aos problemas e o pensamento causal podem fortalecer os *skills* de pensamento consequencial e a produção de soluções (Shure, 1982).

Por outro lado, as crianças bem-ajustadas usam uma grande variedade de meios racionais, pensados e não agressivos (p. ex., ser amigo de outro colega, negociar a solução de um problema) enquanto as crianças mal-ajustadas usam, essencialmente, estratégias marcadas pelo pragmatismo, impulsividade e agressividade física (p. ex.,

tirar um objecto, bater num colega) (Shure & Spivak, 1972 *apud* Shure, 1982). Verificou-se, ainda, que as crianças provenientes de um nível socio-económico médio apresentam um pensamento meios-fins com mais qualidade (quanto a meios, obstáculos, e referências temporais) do que as crianças do nível baixo (Robertson, Kendall & Urbain, 1980 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981). Noutros estudos, contudo, as diferenças encontradas não são significativas (*e.g.*, Shure & Spivak, 1972 *apud* Shure, 1982). Os estudos com adolescentes e adultos, onde se comparam populações normais com populações diagnosticadas com problemas psicológicos, indicam que adolescentes com problemas comportamentais, em tratamento psicológico, apresentem uma utilização do pensamento meios-fins muito pobre, ou seja, utilizam menos meios e de menor relevância (Platt & Spivak, 1972 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981). Estes resultados também foram encontrados em adultos, em tratamento psiquiátrico (Spivak & Levine, 1963 *apud ibidem*).

Estes resultados indicam que estamos perante uma proposta promissora para aceder ao processo cognitivo de resolução de problemas sociais. Porém, ainda subsistem alguns aspectos metodológicos que poderão ser reformulados e redefinidos. Apesar de terem sido desenvolvidos alguns esforços no sentido da validação destes testes, a qualidade psicométrica das medidas (PIPS e MEPS) tem-se revelado pouco satisfatória, o que apela à necessidade de outros refinamentos nas instruções, nas modalidades de avaliação, no formato dos testes, na escolha dos estímulos e no planeamento dos procedimentos de cotação, tal como passamos a apresentar.

A apresentação das **instruções** pode ser decisiva, pelas orientações que presta à resolução do problema pelo indivíduo, e determinante para os objectivos do teste. Por exemplo, as instruções do PIPS aproximam-no de uma entrevista estandardizada em que se enfatiza, essencialmente, a avaliação do pensamento de resolução de problemas estando, por isso, mais próximo de um teste de capacidade. As instruções do MEPS têm uma natureza mais 'projectiva' dirigindo-se, sobretudo, à avaliação da tendência espontânea para gerar pensamento de resolução de problema, orientado-se para uma avaliação típica da *performance* (Butler & Meichenbaum, 1981). Por exemplo, no MEPS não é clara a distinção entre a

observação de *skills* e a *performance*. Não sabemos quando os resultados do teste reflectem falta de conhecimentos e de possíveis estratégias ou dão conta de um *deficit* em produzir pensamento de resolução de problemas. Esta questão poderia ser ultrapassada com instruções onde fosse solicitado ao inquirido que explicasse como resolveu o problema, por exemplo, desta forma: “*diga-nos como resolveu este problema*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 202). Aliás, esta proposta para aceder ao processo de resolução de problemas tem sido sugerida e defendida por outros autores (*e.g.*, Ericsson & Simon, 1993). Trata-se de uma análise dos processos cognitivos usados pelo indivíduo a partir do seu relato verbal acerca de como resolveu o problema. Nesta situação, as instruções desempenham um papel crucial como forma de aceder ao processo cognitivo do indivíduo. A forma como a questão é realizada deverá implicar, por isso, o indivíduo na elaboração de uma resposta que relate como processou a informação relativa ao problema, ponderou as várias alternativas de resposta e optou pela resposta que implementou.

Por outro lado, estes testes remetem para **formas de avaliação** assentes no pressuposto que os comportamentos verbais observados representam os processos cognitivos subjacentes à resolução de problemas sociais, isto é, “*underlying social problem-solving thinking processes that mediate adjustment*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 203). Outras modalidades de avaliação podem ser exploradas procurando ir para além da observação dos comportamentos. Referimo-nos a testes de capacidade, assentes no pressuposto que a qualidade dos conteúdos das respostas poderá evidenciar as capacidades e os componentes cognitivos que o indivíduo utiliza na resolução daquele problema. Trata-se de uma forma de avaliação onde “*the variables of interest (...) are the particular component abilities or skills that subjects can be assumed to possess as a result of a quality of their responding*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 204), tal como tem vindo a ser proposto por outros investigadores (*e.g.*, Sternberg & Smith, 1985; Barnes & Sternberg, 1989).

O **formato do teste**, também aqui, foi de grande preocupação, procurando-se que a situação de teste representasse a “situação real” em que o construto se expressa.

Porém, a demasiada incidência na apresentação dos estímulos sob a forma escrita e a excessiva dependência, da forma de responder, dos registos escritos levaram a questionar o possível impacto da inteligência verbal e da fluência verbal na *performance*. Alguns estudos evidenciaram uma correlação baixa, mas significativa, entre os testes de ICPS e a aptidão verbal (e.g., Butler, 1979; Shure *et al.*, 1971 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981). Por exemplo, o impacto da fluência verbal (avaliado através extensão de uma história contada) também mostrou uma relação significativa, de .68 ($p < .001$), com os resultados do MEPS (e.g., Butler, 1979 *apud ibidem*). Assim, o formato verbal destes testes e o registo verbal das respostas devem ser cuidadosamente analisados e tidos em conta, uma vez que podem funcionar como variáveis parasitas, na *performance*, em testes de resolução de problemas sociais.

Um outro aspecto destes testes, que importa ter em conta, refere-se ao formato semi-aberto do MEPS, nomeadamente a artificialidade de pedirem para serem finalizadas as situações-estímulo com um “final feliz”, o que nem sempre acontece na resolução de problemas em situações reais. O formato do teste deveria ser representativo da “complexidade das situações de vida real” e, simultaneamente, deveriam cumprir-se os critérios de standardização que permitissem a realização de comparações inter-individuais (Butler & Meichenbaum, 1981, 207). Elias, Larcen, Zlotlow e Chinsky (1978 *apud ibidem*) propuseram um formato alternativo. Neste caso, os estímulos são pictóricos e apresentados em cartões, acompanhados por um conjunto de questões como, por exemplo: “- O que está a acontecer nesta história? - O que vai acontecer a seguir (apresenta-se um cartão branco)? O que terá acontecido entre este momento (cartão que apresenta o problema) e este (cartão que representa a resposta dada)? O que farias se o que tu propuseste não se pudesse realizar.” Estas questões dirigem-se a um conjunto de variáveis (meios, planeamento, valência da iniciativa, tomada de iniciativa, estratégia de resolução, resultados) e procuram explorar a resolução do problema sem imporem um resultado final. Ao mesmo tempo, dirigem-se a vários aspectos do processo de resolução de problemas interpessoais, ou seja, ultrapassam a dificuldade de tratar os *skills* de ICPS como

eventos discretos, como acontecia nos outros testes. Com este formato não se impõe um resultado final. Através da última questão, a criança é desafiada a procurar uma resposta alternativa face ao obstáculo que se apresenta. Ou seja, esta proposta “*presents a unique combination of episodes designed to tap both typical performance (e.g., means) and performance under stress (e.g., means in response to obstacles), and examines within-subject differences in response in both situations*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 207). Este formato foi utilizado no *Social Problem Solving Assessment Measure* (SPSAM) e permitiu identificar os “meios usados na resposta a obstáculos” como um factor central de diferenciação individual no processo de resolução de problemas (Elias *et al.*, *apud ibidem*). Butler e Meichenbaum consideram mesmo que esta proposta representa uma das aproximações mais satisfatória à avaliação da complexidade do pensamento de resolução de problemas, usando um formato representacional, todavia, estandardizado (*ibidem*).

Uma outra preocupação que tem orientado a discussão acerca das dificuldades que se colocam aos testes de ICPS prende-se com a **adequação dos estímulos** escolhidos para avaliar o construto. Os estímulos que compõem o MEPS, por exemplo, foram escolhidos arbitrariamente, não se questionando a sua relevância para as experiências na vida real (por exemplo roubar um diamante). Por isto interessa seleccionar as potenciais situações estímulo em função de critérios sistemáticos que permitam, inclusive, o desenvolvimento de taxonomias de situações sociais (Butler & Meichenbaum, 1981) como, aliás, tem sido proposto por outros autores (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1989; Frederiksen *et al.*, 1984, Sternberg *et al.*, *no prelo*).

Também os **critérios de cotação** têm um impacto importante na utilidade do teste (sobretudo na validade preditiva). Alguns critérios de cotação, mesmo operacionalizando aspectos hipotéticos do construto, por exemplo, pensamento meios-fins, nem sempre se têm relevado úteis para o estudo das diferenças individuais em adultos (*e.g.*, obstáculos e referências temporais), contrariamente,

por exemplo, aos meios (Platt & Spivak, 1972 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981). O planeamento dos critérios de cotação revela-se, então, de uma importância crucial para a compreensão do funcionamento dos ICPS. Os autores (Butler & Meichenbaum, 1981) sugerem mesmo que se usem critérios quantitativos e qualitativos que permitam não só a standardização da medida e o estudo das diferenças individuais, mas também o estudo da qualidade dos *skills* e das estratégias utilizadas na resolução da tarefa com vista a uma compreensão mais aprofundada da inteligência social. Dois aspectos qualitativos que têm sido apontados, em vários estudos, como potencialmente úteis, são: a eficácia das alternativas e das decisões e a flexibilidade e a persistência do pensamento de resolução de problemas. Asher e colaboradores, quando observavam a qualidade das estratégias interpessoais usadas por crianças, observaram que as respostas das crianças mais populares eram consideradas, pelos juizes, mais eficazes na promoção do relacionamento interpessoal (1979 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981). Wilkinson e colaboradores demonstraram que a flexibilidade, a originalidade e a integração de conhecimentos são aspectos importantes para a competência de resolução de problemas em estudantes do ensino secundário (1976, *apud, ibidem*).

A finalizar, são propostos algumas considerações para estudos posteriores. Em primeiro lugar, dever-se-á dar uma atenção especial às estratégias de planeamento e *design* dos estudos com vista ao processo de validação, procurando desenvolver estudos multimétodo-multitraço como foi proposto por Campbell e Fiske (1959). Por outro lado, a escolha dos critérios de validade deverá ser equacionada de forma a usar diversas fontes de informação sobre o comportamento social das pessoas avaliadas, devendo-se optar pelo recurso a múltiplas medidas, pois permitem maior confiança. Entre tais medidas, podemos referir a avaliação sociométrica pelos pares, avaliação por observadores treinados ou recurso a comportamentos *in vivo*. Esta última sugestão permitirá, ainda, fomentar a validade ecológica deste tipo de testes. Será importante, ainda, ultrapassar a conceptualização e operacionalização das variáveis de resolução de problemas sociais como um conjunto de habilidades cognitivas discretas, ou processos de pensamento, mediadores, entre os estádios do

processo cognitivo e o comportamento. É necessário ter em conta variáveis de outros níveis, como as variáveis metacognitivas, que também podem influenciar a resolução de problemas. As variáveis metacognitivas “*refers to the person’s awareness of the variables that affect the efficient use of cognitive skills, including knowledge about cognitive rules, awareness of one’s own cognitive abilities, and active monitoring and regulation of cognitive process*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 219). Ou seja, trata-se de um tipo de auto-conhecimento sobre os factores intervenientes na capacidade de resolver problemas e que integra diversos aspectos relativos a: “*person (i.e., self-appraisal of abilities, attribution of out come), task (perception of task difficulty and purpose), and strategy (strategy knowledge, and recognition of the need to apply strategies) variables*” (*ibidem*). Estas variáveis têm vindo a ser consideradas importantes no desempenho cognitivo e na resolução de problemas em geral (p. ex. Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981; Flavell & Ross, 1981; Sternberg, 1979), até porque a auto-avaliação, definida como “*one’s self-definition as a ‘good’ or ‘poor’ social problem solver*”, pode acarretar “*a good deal of predictive weight for the successful performance of problem-solving behaviors*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 219) A auto-avaliação surge, pois, como solucionador de problemas sociais e é, assim, apontada como uma variável a explorar com vista a uma melhor compreensão do processo de funcionamento da inteligência social.

4.3.2. A avaliação da inteligência social através de um teste de decodificação de informação social

Sternberg e colaboradores (1985, 1989) propõem o estudo dos processos cognitivos subjacentes à inteligência social como uma forma de compreender melhor a *performance* dos indivíduos e a natureza da inteligência social. Tal como Barnes e Sternberg afirmam: “*summary scores on tests designed to measure social intelligence do not allow us to understand the underlying processes that presumably lead one subject to score higher than another. We believe that an attempt to discover the underlying processes might allow a better understanding of the nature*

of social intelligence” (1989, 265). Esboça-se, assim, o objectivo claro de aceder aos processos cognitivos no sentido de compreender a natureza da inteligência social.

Esta proposta assenta nos pressupostos da teoria triádica da inteligência e da análise componencial, embora integre outros aspectos teóricos e metodológicos. Quer dizer, para fazerem face a estes objectivos, os autores apoiam-se numa conceptualização e operacionalização de inteligência social com uma larga tradição, no âmbito dos estudos da comunicação não-verbal, em psicologia social (Argyle, 1969; Ekman & Freisen, 1975, *apud ibidem*) e definem inteligência social “*as, in part, the ability to decode accurately social information*” (*ibidem*, 265). Definir a de **inteligência social** como a capacidade de decodificação de informação social permite o desenvolvimento de uma prova de avaliação em que é possível combinar os princípios teóricos e metodológicos da análise componencial com a tradição sócio-experimental sobre comunicação não-verbal.

É neste contexto que os autores (Barnes & Sternberg, 1989; Sternberg & Smith, 1985) procedem ao desenvolvimento de uma prova de avaliação da inteligência social que combina a tradição de Archer (1980) de avaliar a inteligência social a partir dos *skills* de decodificação de informação social com alguns dos princípios da análise componencial. Procura-se, então, operacionalizar a inteligência social, através de um **teste de decodificação de informação não-verbal**, e proceder à sua análise em função do modelo triádico de inteligência, explorando algumas das funções componenciais (metacomponentes e componentes de *performance*) e atribuindo uma atenção especial à validação interna e à validação externa do teste (Barnes & Sternberg, 1989; Sternberg & Smith, 1985). Parte-se da orientação sócio-experimental sobre comunicação não-verbal, que propõe o recurso a instrumentos que apelam a *skills* de decodificação de estímulos visuais e auditivos, para se avaliar a inteligência social (Archer, 1980; Rosenthal, 1979 *apud* Sternberg & Smith, 1985). Dois exemplos de provas bastante utilizadas são o *Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS)* (Rosenthal, 1979 *apud ibidem*) e o *Social Interpretation Test (SIT)* (Archer, 1980). No primeiro teste, é apresentada uma figura de mulher em diferentes poses e a tarefa consiste em decodificar os sinais implícitos emitidos. No

segundo teste, é apresentada informação visual e auditiva sobre situações sociais, em que os indivíduos têm de dizer quando a mulher está a falar com outra mulher ou com um homem. Noutra tipo de situações, os indivíduos têm de avaliar se duas pessoas são estranhos, conhecidos ou amigos (*ibidem*). Este tipo de provas revelou-se bastante pertinente, em termos da identificação dos juízos de decodificação requeridos para a resolução das tarefas, embora sejam necessários estudos mais exaustivos sobre a sua validade (Sternberg & Smith, 1985, 172). Procurando obviar as limitações inerentes aos instrumentos de decodificação de informação não-verbal, estes investigadores complementam a conceptualização do construto e as orientações para a sua operacionalização, daí decorrentes, com a análise componencial.

A operacionalização do construto visa, então, a aplicação dos princípios da análise componencial à identificação dos processos mentais subjacentes à decodificação de informação social (não-verbal). O objectivo dos autores “*was to understand the ability to decode social information as a series of components which might better measure the association between decoding skills and social intelligence*” (Barnes & Sternberg, 1989, 266).

A análise componencial da tarefa⁶⁰ pode usar vários métodos para estudar o processo subjacente à realização cognitiva, por exemplo, a decomposição da tarefa, ou o uso de tarefas parciais (Almeida, 1988a). O objectivo deste tipo de análise é a descrição exaustiva dos passos que caracterizam a realização cognitiva do sujeito (Sternberg, 1985a, 1986). Basicamente, este método compreende os passos que passamos a descrever:

1. Requer partir de uma teoria sobre como se resolvem os problemas de uma classe particular. Em geral, a solução de problemas envolve sete operações (codificação,

⁶⁰ Segundo R. Sternberg (1979) haverá quatro níveis de aptidão mental: a) tarefas, que são muito semelhantes aos itens que compõem os testes de QI e que incluem as actividades de analogias, silogismos, classificação e completamento de séries; b) sub-tarefas, resultantes da divisão das tarefas compostas, referidas anteriormente, e permitem, em fases posteriores de análise, que se isolem as componentes do processamento da informação; c) componentes de processamento da informação, que são processos de informação elementares que operam ao nível das representações internas de objectos e símbolos como, por exemplo, a capacidade de codificação, inferência, aplicação, justificação; d) metacomponentes que são os processos pelos quais os sujeitos exercem controlo sobre o seu próprio processo cognitivo ou os processos pelos quais os sujeitos determinam que componentes, representações e estratégias devem ser aplicados aos vários problemas (Almeida, 1988).

inferência, correspondência, aplicação ou extrapolação de relações, comparação, justificação, resposta propriamente dita), nem todas presentes na resolução de todo o tipo de tarefas.

2. Em segundo lugar, para analisar a adequação de uma teoria é necessário seleccionar uma ou mais tarefas do tipo a estudar. Estas tarefas devem ser quantificáveis, fiáveis, ter uma adequada validade de construto e validade preditiva.

3. De seguida, deve decompôr-se a execução da tarefa de modo que seja possível isolar os componentes envolvidos na sua resolução e especificar a sua frequência. Esta análise pode recorrer a diferentes procedimentos. Um dos mais usados é o método de decomposição que consiste na divisão da tarefa global em sub-tarefas que representam as operações ou as componentes do processamento da informação requeridas para a sua realização. Esta separação é conseguida através do controlo experimental da quantidade de informação dada aos sujeitos e respectiva codificação requerida. Isso permite avaliar separadamente as várias componentes ou operações.

4. Nesta etapa, quantifica-se o modelo componencial, ou seja, tem-se em atenção que cada acção realizada sobre a informação requer tempo e uma determinada porção de erro (tendo em conta que o modelo considera o número de vezes que as diversas acções devem realizar-se para resolver os vários problemas dados). Formula-se um modelo matemático que depende da tarefa e do método para decompô-la. Em geral, faz-se a quantificação de modo que seja possível utilizar a regressão múltipla como meio de determinar o grau em que a variável dependente - o tempo de resposta, a proporção de erros, a probabilidade de uma dada resposta, etc. - pode ser predita a partir do número de vezes que é necessário executar cada uma das acções necessárias para processar a informação prevista no modelo teórico.

5. A validação interna do modelo implica a recolha de dados através da decomposição da tarefa escolhido e a obtenção de medidas dos tempos relativos a cada preditor em estudo e a comprovação de que os dados recolhidos se ajustam às previsões do modelo componencial proposto. Ou seja, na validação interna *“components of real-time processing or decision making are extracted through the decomposition of task variance. The validity of the task decomposition is then empirically tested, usually through multiple-regression modeling of latency or judgment data”* (Sternberg & Smith, 1985, 172).

6. A validação externa do modelo pressupõe correlacionar as pontuações obtidas nas tarefas experimentais com critérios externos de validade obtidos a partir de medidas do mesmo construto e com provas dadas em termos psicométricos, ou seja, *“scores on an experimental task are related to scores on external reference tests whose psychometric properties have previously identified. The idea in this interrelation is to find out what the proposed experimental task does and does not measure (i.e., convergent and discriminant validation)”* (Sternberg & Smith, 1985, 172).

A ideia de base neste tipo de análise é compreender as bases mentais da inteligência através do uso da validação interna e da validação externa, tal como tem sido proposto em alguns trabalhos de investigação no âmbito da inteligência (por exemplo: Carroll, 1988; Hunt, 1980; Sternberg, 1977, 1980b), o que significa que *“adequate measures of intelligence should be both internally valid (i.e.,*

understandable in terms of underlying components of performance) and externally valid (i.e., demonstrating subject variance related to other purported measures of the same construct)” (Sternberg & Smith, 1985, 172). A aplicação da análise componencial à decodificação da informação não-verbal segue os princípios subjacentes a este conjunto de passos: parte de um pressuposto de que a decodificação da informação social pressupõe um conjunto de componentes que podem ser avaliados através de várias tarefas quantificáveis que permitam compreender a natureza da inteligência social, através do uso da validação interna e externa.

O desenvolvimento da prova de inteligência social, assente num critério de decodificação de informação não-verbal, iniciou-se em 1985. O processo de construção da prova começou por um primeiro momento em que foram seleccionadas as fotografias a integrar na prova. Escolheu-se um conjunto de 140 fotografias a preto e branco⁶¹, 70 relativas a casais heterossexuais e 70 relativas a pares supervisor-supervisado. A partir de uma pequena amostra (N=9), foram seleccionadas as mais fiáveis. Para esta selecção, usaram-se dois conjuntos de questões. Utilizou-se um primeiro questionário cujo objectivo era a avaliação da utilidade de um conjunto de traços perceptivos na decodificação da fotografia em que se analisava em que medida cada uma das pessoas olha para a outra/está relaxada/é fisicamente atraente/apresenta as mãos com naturalidade ou, ainda, se tenta descobrir o seu nível socio-económico e em que medida a expressão facial de cada pessoa é de agrado (Sternberg & Smith, 1985). O segundo questionário tem como objectivo a avaliação do desempenho na tarefa de decodificação da informação e a auto-avaliação do grau de confiança no seu desempenho. O desempenho na prova foi avaliado a partir do resultado da proporção de itens

⁶¹ O material do teste é constituído por fotografias que apresentam duas pessoas em situação social, semelhantes às usadas no *Social Interaction Test* (Archer, 1980). Foram usados dois tipos de fotografias. Um primeiro conjunto em que aparece um homem e uma mulher que aparentam relação próxima. A tarefa dos indivíduos é avaliar se o par representa um casal verdadeiro ou falso. No segundo tipo de fotografias, dois indivíduos (do mesmo ou de sexos diferentes) são apresentados na fotografia. Um deles é o supervisor do trabalho. A tarefa dos sujeitos consiste em identificar qual dos dois supervisiona o outro (Sternberg & Smith, 1985).

correctamente respondidos e das médias dos índices de confiança⁶² (*ibidem*). Este procedimento levou ao apuramento final de 41 fotografias do primeiro tipo e 36 do segundo tipo.

Em 1989, Barnes e Sternberg utilizam apenas, 24 fotografias de casais heterossexuais e 24 fotografias dos supervisores-supervisados. Introduzem, também, algumas alterações metodológicas na prova de inteligência social desenvolvida em 1985. O objectivo da tarefa deixa de se centrar na decisão final para focar o **processo cognitivo** subjacente à tomada de decisão “*to find how they had arrived at this decision*” (Barnes & Sternberg, 1989, 267). O questionário é, então, reformulado e dirige-se a: (i) traços, atributos ou pistas de cada fotografia que ajudaram a tomar a decisão; (ii) à importância desses traços; (iii) à avaliação desses traços na fotografia e à auto-confiança na decisão tomada. Por sua vez, a análise do desempenho dos indivíduos teve em conta a proporção de acertos dos sujeitos nas fotografias, os índices de confiança e o número médio de traços listados por cada indivíduo como medida de criatividade, compreensibilidade e envolvimento do sujeito na tarefa.

O estudo da fidelidade demonstrou que a consistência dos padrões de resposta individual na tarefa dos casais se situou em .81 e .49, para a proporção de respostas correctas e para o índice de confiança, respectivamente. Na tarefa dos supervisores, tais índices situaram-se em .92 e .92, respectivamente (*ibidem*). A consistência interna dos itens é moderada, em ambos os estudos: (i) na tarefa dos casais, os valores de *alpha* são .34 e .87, para a proporção de respostas correctas e para o índice de confiança, respectivamente; (ii) e, na tarefa dos supervisores, os valores são .47 e .84, respectivamente (*ibidem*). A fraca consistência dos itens é comum

⁶² Os índices de confiança, são aqui entendidos como resultantes de uma escala contínua, subjacente ao processo de tomada de decisão. Ou seja, em termos psicológicos este tipo de índice situa-se a um nível psicológico mais básico do que as escalas dicotómicas sim/não. Como referem os autores: “*the ratings reflect the underlying continuous scale of judgment used in making decisions. According to the additive, linear model of judgment theorized subject's decisions, subjects first process each of the cues, ..., and then combine the results of this validity x weight judgments additively. This, in effect, yields a confidence index that a pair in a picture reflects a certain relationship. Subjects are assumed to have some cut off point in the confidence scale such that for combined values that exceed this value, they make one judgement, ..., and for values that do not reach this value, they make other judgment*” (Sternberg & Smith, 1985, 182-3).

neste tipo de testes (Rosenthal *et al.*, 1979 *apud* Sternberg & Smith, 1985), o que levou os autores a sugerirem que as avaliações, nos vários itens, poderão envolver diferentes "competências" decorrentes da grande variabilidade de pistas não verbais entre umas fotografias e outras. Assim, os diferentes itens estarão a medir *skills* semelhantes mas não idênticos. Estes coeficientes moderados, não são suficientes para sugerir um factor geral forte subjacente à *performance* em todos os itens (Sternberg & Smith, 1985), ou para sugerir até a possível inexistência de um factor geral forte, subjacente à *performance* (Barnes & Sternberg, 1989).

O estudo da validade apoiou-se em medidas de formato papel e lápis, nas áreas de inteligência geral dos auto-registos de competência social. A habilidade cognitiva foi avaliada pelo *Henmon-Nelson Test of Mental Ability* (HNTMA) (Nelson & Lamke, 1973 *apud* Barnes & Sternberg, 1989), foi ainda utilizado o *Embedded Figures Test* (EFT) (French, 1963 *apud ibidem*). A competência social foi avaliada através do *Empathy Scale* (Hogan, 1969), do *Social Competence Nomination Form* (SCNF) (Ford, 1982) e, ainda, através de uma lista de 13 comportamentos retirados do Factor de *Competência Social* (Sternberg *et al.*, 1981) e a *Self-Monitoring Scale* (Snyder, 1974 *apud* Barnes & Sternberg, 1989). Os indivíduos preencheram também um questionário biográfico (idade, sexo, altura, peso, nível de educação próprio e dos pais, *performance* na escola, estatuto socio-económico e orientação política) (*ibidem*).

A análise factorial das medidas de inteligência social revelou três dimensões: *Competência Social*, constituída pelos 13 itens do Factor de Competência Social; *Competência Situacional*, formada pelos resultados no SCNF e *Competência Social Geral* que contempla as duas variáveis anteriores e os resultados nas escalas de empatia e de auto-monitorização. Quanto às medidas de inteligência geral, apenas foi considerado o primeiro componente principal a *Inteligência académica*, que contém variáveis como o total de anos de educação da própria pessoa, o total de anos de educação dos pais, o auto-registo da *performance* escolar, o estatuto socio-económico e a *performance* no HNTM. Os resultados no EFT foram excluídos devido às suas correlações muito baixas com as outras variáveis.

Relativamente à validade convergente-discriminante, o estudo de Barnes e Sternberg (1989) demonstra que a tarefa dos casais apresenta uma validade convergente-discriminante melhor do que a tarefa dos supervisores:

(i) na tarefa dos casais, quem revela melhor nível de competência social não é mais inteligente em termos académicos. Por exemplo, quem obtém uma proporção de respostas correctas mais elevada, na decodificação de fotografias, também tem resultados mais altos na escala de empatia (.37, $p < .05$), na escala de auto-monitorização (.34, $p < .05$) e é socialmente mais competente, em geral (.57, $p < .001$), mas não obtém resultados mais elevados nas provas de inteligência académica. Quando se entrou em linha de conta com o número médio de traços usados pelos indivíduos, encontrou-se uma correlação significativa com a escala de empatia (.49, $p < .01$), o HNTMA (.37, $p < .05$), o nível de educação do sujeito (.46, $p < .01$) e a *performance* escolar (.37, $p < .05$). Quer dizer, a consistência do indivíduo na tarefa dos casais parece mais relacionada com medidas de auto-registo de competência social do que com medidas de inteligência geral, embora o processo de gerar traços para a tarefa dos casais pareça requerer quer competências sociais quer inteligência geral;

(ii) a tarefa dos supervisores apresenta uma fraca validade convergente e discriminante, verificando-se que apenas a média dos traços produziu correlações significativas, com o HNTMA (.32, $p < .05$), com o nível de educação do indivíduo (.45, $p < .01$), com o nível de educação do pai (.33, $p < .05$), com o nível de educação da mãe (.32, $p < .05$) e com a *performance* escolar (.32, $p < .05$). Também aqui parece que listar traços está mais relacionado com a inteligência geral do que com a competência social (Barnes & Sternberg, 1989).

Através da **análise dos componentes de *performance***, procurou-se compreender a variabilidade da *performance* nas tarefas de inteligência social, a nível dos estímulos e a nível dos indivíduos. Num primeiro momento, estudou-se a relação entre a média dos índices de confiança face a cada fotografia e os traços dessa fotografia usados pelo indivíduo (usando o *índice de importância*, a ponderação de

cada traço e a *importância ponderada*⁶³ das categorias⁶⁴) (Barnes & Sternberg, 1989, 274). Os resultados evidenciaram que o índice de importância e a ponderação são preditores efectivos dos índices de confiança e que o uso de alguns traços, como Conforto e Olhar amoroso (na tarefa dos casais) e Vestuário e Aparência (na tarefa dos supervisores) se correlacionam, moderadamente, com os índices de confiança. Verificou-se ainda que o Conforto, a Semelhança biológica e o Olhar de amor (.73.) são preditores dos índices de confiança (.80). Ou seja, quanto mais expressiva e confortável for a expressão do casal, maior será o índice de confiança para essa fotografia. Na tarefa dos supervisores, é a forma como o supervisor está vestido e a sua aparência que são importantes preditores (82.) da confiança evidenciada pelos indivíduos na decodificação dos itens. Estes resultados indicam que as categorias de traços usados na decodificação das figuras são preditivas dos índices de confiança. Um bom ajustamento foi conseguido na tarefa dos casais com apenas 3 das 5 meta-categorias e, na tarefa dos supervisores ,apenas 2 das 9 categorias (Barnes & Sternberg, 1989).

Num segundo momento, estudou-se a relação entre as médias dos índices de confiança e os traços usados pelos indivíduos (usou-se a média da importância, a ponderação atribuída ao traço, a importância ponderada e o índice de confiança entre figuras) (Barnes & Sternberg, 1989, 273). Na tarefa dos casais, quatro das cinco meta-categorias – Conforto, Semelhança externa, Semelhança biológica e Olhar de amor – predizem, de forma significativa, os índices de confiança dos sujeitos. Uma modesta proporção de variância dos índices de confiança pode ser

⁶³ A “*importância ponderada*” foi calculada “*como o produto do índice de importância e do peso*”. Estes resultados sumariados indicam “a utilidade de um determinado traço para cada figura porque combinam a informação contida no índice de importância e no peso”. Conceptualmente, este índice de importância “é uma medida geral, enquanto o peso é uma medida específica da fotografia”. Assim, “*pesar o índice importância pelo peso combina dois bits de informação de uma forma útil*”. A variável “*importância ponderada*” pode ser interpretada como “quanto da importância geral deste traço (o índice de importância) pode ser usado nesta figura específica (o peso)” (Barnes & Sternberg, 1989, 274)

⁶⁴ As categorias para a primeira tarefa incluem características, como por exemplo: personalidade, proximidade, conforto, expressão facial. Para a segunda tarefa as categorias incluem autoridade/dominância, idade, vestuário, e expressão corporal. Estas categorias contribuem para uma larga proporção dos traços usados pelos sujeitos: .92 para a tarefa dos casais e .94 para a tarefa dos supervisores (Barnes & Sternberg, 1989, 273).

prevista a partir da combinação de duas meta-categorias – Conforto e Semelhança externa. Para a tarefa dos supervisores, seis das nove categorias – Vestuário, Aparência, Sexo, Contacto visual, Instruções e Estatuto socio-económico – predizem os índices de confiança dos sujeitos e mais de metade da variância nos índices de confiança podem ser previstos a partir da combinação de duas variáveis – Vestuário e Estatuto socio-económico. Desta forma, identificaram-se dois componentes de *performance* “*social intelligence may be decomposed into a series of performance components (extracting and weighing features) that are significantly related to subject confidence*” (Barnes & Sternberg, 1989, 281). Ou seja, decodificar traços e combiná-los ou compará-los constituem dois dos componentes de *performance* da inteligência social em tarefas não verbais e estão relacionados com a confiança dos indivíduos no seu próprio desempenho.

Porém, esta análise dos componentes de *performance* não nos permite compreender porque é que alguns sujeitos decodificam melhor as fotografias do que outros, nem quais as estratégias subjacentes à *performance* dos sujeitos mais perspicazes. Este problema será tratado através da **análise metacomponencial** que tem como objectivo o estudo das estratégias usadas pelos indivíduos mais perspicazes. A análise metacomponencial procurou compreender a interacção fotografia x traço, evidenciando, por exemplo, se alguns traços⁶⁵ são pouco úteis para algumas figuras, mas bastante úteis para outras. Verificou-se que a interacção traço x figura é significativa para ambas as tarefas $F(115,2337)=2.48, p<.001$, para a tarefa dos casais, e $F(224,2016)=1.82, p<.001$, para a tarefa dos supervisores. Isto indica uma clara diferença na utilização dos traços em função das fotografias, ou seja, diferentes fotografias requerem diferentes estratégias (Barnes & Sternberg, 1989).

Procurou-se, também, determinar em que medida os indivíduos que utilizam estas estratégias, mais frequentemente, também acertam em mais figuras e se eles são,

⁶⁵ Para cada traço de cada fotografia foi obtido um “*índice habilidade-traço*” que tem em conta os traços que em cada fotografia mais frequentemente conduziram a decisões correctas e que corresponde ao quociente entre o número total de indivíduos que usaram cada meta-categoria ou categoria e número total de indivíduos que acertaram na figura (Barnes & Sternberg, 1989). Por exemplo, a meta-categoria Conforto foi usada por 27 sujeitos dos quais apenas 15 (55.6%) acertaram na figura.

eventualmente, socialmente mais competentes. Esta análise dirigiu-se à relação entre o “índice da adesão à ‘melhor’ estratégia” para cada fotografia⁶⁶ e as medidas de inteligência social. Os resultados mostraram que os indivíduos mais perspicazes também usam, mais vezes, a estratégia apropriada (.51, $p < .001$, para a tarefa dos casais e .65, $p < .001$, para a tarefa dos supervisores).

Este estudo mostrou ainda que as duas tarefas não estão correlacionadas: (i) na tarefa dos casais o “índice da adesão à ‘melhor’ estratégia” correlaciona-se com algumas medidas de inteligência social – como a competência social geral (.33, $p < .05$), e com a percentagem de respostas correctas na tarefa dos casais (.51, $p < .001$); (ii) na tarefa dos supervisores aquele índice apenas se correlaciona com a percentagem de respostas correctas na tarefa (.65, $p < .001$) e com o estatuto socio-económico dos pais (.42, $p < .01$). Estes resultados comprovaram que diferentes itens requerem diferentes estratégias e, também, que quem usa estratégias correctas, com mais frequência, é mais perspicaz e mais inteligente a nível social (Barnes & Sternberg, 1989).

Em sùmula, esta forma de abordar o(s) processo(s) cognitivo(s) subjacentes à resolução de problemas de natureza social abriu caminho para uma abordagem da inteligência social a nível do(s) processo(s), dos componentes e das estratégias cognitivas. Como estes estudos utilizam uma tarefa de decodificação não-verbal, os resultados aqui encontrados referem-se à decodificação de comunicação não-verbal. Os resultados obtidos sugerem que o processo de decodificação de informação não-verbal contempla duas etapas: (i) etapa metacomponencial – que requer a formulação de estratégias, ou seja o indivíduo examina as pistas, recolhe informação significativa, e decide que pistas vai usar e como as usará; (ii) depois desta etapa estar concluída inicia-se a etapa em que as estratégias são levadas a cabo

⁶⁶ Em primeiro lugar adicionaram o índice de utilidade do traço, para cada fotografia, ao índice de adesão (se o sujeito usou esse índice particular). De seguida, o índice de adesão foi dividido pelo número de traços usados em cada figura particular. Este valor indica com que grau de perfeição o sujeito decodifica a fotografia. Este índice foi calculado separadamente para as fotografias de cada tarefa. Estas estimativas representam a habilidade do sujeito para utilizar a ‘melhor’ estratégia na decodificação de cada item. Valores elevados indicarão um sujeito com elevada consistência no uso das melhores estratégias (Barnes & Sternberg, 1989).

ou executadas, ou seja, as pistas são ponderadas e combinadas de acordo com a estratégia global e a decisão final.

Com este estudo conclui-se, assim, que “*social intelligence...consist, in part of the ability to extract, weight, and combine the important aspects of information. This ability requires the use of performance components in a way consistent with the information contained in the photograph. The metacomponential level indicates that social intelligence and nonverbal decoding skills both consist of the ability to create effective strategies, and to utilize them to govern taken by the components performance*” (Barnes & Sternberg, 1989, 285).

A finalizar não podemos deixar de apontar a necessidade de alargar este tipo de estudo a outras tarefas, mais consentâneas com os contextos dinâmicos e complexos em que as pessoas aplicam a inteligência social. Consideramos, ainda, que houve algum reducionismo na análise das estratégias cognitivas baseada na interacção traço x figura. Isso impossibilitou análises das estratégias de inteligência social a um nível mais profundo e sistemático. Por outro lado, não aparece uma clara definição do conceito de estratégia, definida como um produto dos metacomponentes com vista ao planeamento, monitorização e tomada de decisão durante a realização da tarefa de decodificação de informação social, responsáveis pela orientação da acção desencadeada pelos componentes de *performance*. Não aparece também uma definição que esclareça o que são as estratégias, salientando-se mais como actuam. Verifica-se que, ao nível do estudo empírico realizado, a identificação e medida das estratégias está dependente da *performance*, isto é, da identificação dos traços, da valorização ou grau de importância e da aderência a esses traços. Significa isto que se medem as estratégias pelos seus efeitos na acção e na *performance*. Do nosso ponto de vista, fica-se a um nível superficial de análise – o da acção – muito embora se procure inferir as estratégias que terão desencadeado tal acção.

4.4. Conclusão

Ao longo deste capítulo apresentámos uma visão abrangente do que tem constituído as principais abordagens à avaliação da faceta cognitiva da inteligência social. Consideramos importante ter como ponto de partida o que autores como Cantor e Kihlstrom (1987, 1989) e Sternberg e Wagner (1985, 1989) designam por uma avaliação contextualizada desta forma de inteligência, pois os conteúdos com que opera assim o reclamam. O conhecimento social deve ser considerado em função do contexto, o que acarreta requisitos especiais em termos de avaliação. Assim, consideramos que, sobretudo, nas fases iniciais da investigação e da construção de provas de avaliação deste construto, se devem privilegiar metodologias de natureza qualitativa. Tais metodologias permitirão a inventariação de informação relevante sobre os conteúdos e os processos cognitivos que os indivíduos dispõem para a resolução dos problemas e tarefas sociais. Esta abordagem poderá constituir um ponto de partida importante para a construção de provas de avaliação da inteligência social de cariz mais contextualizado. Porém, pela sua morosidade e pelas limitações que a caracterizam em termos psicométricos, deverá ser complementada com outras abordagens.

Num momento seguinte, será importante recorrer a metodologias que permitam a inventariação de padrões de funcionamento inter-individual e intra-individual. Para tal, é importante proceder à construção de provas de avaliação assentes em tarefas contextualizadas e pertinentes para os indivíduos a que se destinam. Isso requer a categorização da informação qualitativa recolhida em sistemas taxonómicos que organizem os tipos de informação relativos aos conteúdos e aos processos com que os indivíduos operam face às tarefas sociais com que se deparam. Tais taxonomias constituirão a base para a construção de provas de inteligência social. Tais provas devem ser sujeitas, num momento seguinte, aos critérios psicométricos de fidelidade e de validade que permitam analisar o valor daquela prova para medir o construto, mas também o seu valor face a outras provas que avaliem a inteligência social e outros construtos pertinentes em termos conceptuais e aplicados. Devem permitir também a análise das diferenças intra-individuais e interindividuais.

Estamos em crer, que a conjugação de abordagens de natureza qualitativa e de natureza quantitativa e a articulação de critérios psicométricos com critérios estruturais e processuais, abrirão caminho para uma operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social em função de critérios componenciais, experienciais e contextuais, tal como foi conceptualmente proposto no segundo capítulo.

O que poderá significar que, após um longo caminho de desenvolvimento da Psicologia e da avaliação psicológica, os objectivos de avaliar habilidades intelectuais, de se construir e validar testes de inteligência ou de se estudar as diferenças individuais mantêm-se. Os seus significados, porém, assumem hoje novos contornos, especialmente quando nos preocupamos com a avaliação da inteligência social. Assim, avaliar a habilidade cognitiva social implicará uma conjugação de meios para aceder ao potencial humano resultante da interacção entre aspectos genéticos e contextuais (Sternberg, 1998a,b). A operacionalização de tal construto e o desenvolvimento de testes de avaliação implicarão a conjugação de meios para aceder aos conhecimentos sociais e aos processos mentais que as pessoas usam quando aplicam a inteligência social. A validação desses testes passará por uma noção alargada de validade (Messik, 1995) onde se combinam critérios experimentais e conceptuais, conjugada com a necessária reflexão, análise e planeamento da validade ecológica (Cantor & Kihlstrom, 1989). O conhecimento das diferenças individuais continua a constituir um forte apelo na prática psicológica. No entanto, estamos num momento crucial para alargar a tradicional ênfase no diagnóstico e predição das habilidades cognitivas, passando a sobrevalorizar o diagnóstico das potencialidades intra e inter-individuais de modificabilidade cognitiva.

Neste contexto, o desenvolvimento de instrumento que operacionalize a faceta cognitiva do construto de inteligência social, tal como tem vindo a ser conceptualizado nesta tese, constitui, também, uma tentativa de procurar responder aos desafios que ora se colocam à avaliação psicológica. Na parte empírica deste trabalho apresentamos o planeamento, desenvolvimento, os estudos de fidelidade, de validade e diferenciais de tal instrumento.

II PARTE

Estudo Empírico

Capítulo 5

Metodología

...Validity and values are one imperative , not two, and test validation implicates both the science and the ethics of assessment, which is why validity has force as a social value.

S. Messik, 1995, 749

5.1. Introdução

Este estudo tem como principal finalidade explorar a relação entre os construtos de inteligência social – a faceta cognitiva e a faceta comportamental da inteligência social, também designada competência social ou eficácia comportamental, e o construto de inteligência académica.

Como vimos na fundamentação teórica, as relações entre estes construtos e as suas intensidade ainda se caracterizam por resultados contraditórios quando comparamos vários estudos de investigação (Barnes & Sternberg, 1989; Ford, 1982; Ford & Tisak, 1983; Jones & Day, 1997; Marlowe, 1986, Wong *et al.*; 1995). À dificuldade em discriminar estes construtos, não estão alheias as ambiguidades que, por vezes, caracterizam a sua definição, levando a que conceitos diferentes sejam tomados como sinónimos, como acontece em alguns dos estudos referidos (por exemplo, Barnes & Sternberg, 1989; Ford & Tisak, 1983; Marlowe, 1986). Por conseguinte, é preocupação desta investigação clarificar a definição e operacionalização destes construtos e as suas relações. É assim que, depois de termos apresentado as abordagens teóricas e avaliativas que fundamentam a investigação sobre o construto de inteligência social e as influências que os estudos sobre competência social e inteligência académica aí se têm exercido, passamos a explicitar o planeamento do estudo empírico e a metodologia que o fundamenta.

Assim, no presente capítulo, apresentamos as principais linhas orientadoras da metodologia que seguimos no desenvolvimento do estudo empírico da faceta cognitiva da inteligência social, nomeadamente, os objectivos que orientaram o seu desenvolvimento, o planeamento que vieram a requerer e quais os recursos



materiais e procedimentais necessários. Em relação a estes últimos, no que diz respeito às análises estatísticas, optou-se por apresentar e justificar os procedimentos utilizados quando estes são usados na investigação ou quando, de entre várias opções, tivemos que escolher uma dada análise.

5.2. Objectivos da investigação

A intenção central que conduziu o nosso projecto de investigação foi a delimitação conceptual e operacional da faceta cognitiva da inteligência social. Sendo assim, em consonância com a opções conceptuais delineadas no estudo teórico, a principal preocupação do estudo empírico assenta, por um lado, na operacionalização e avaliação da faceta cognitiva da inteligência social, por outro lado, no estudo substantivo do construto face à faceta comportamental da inteligência social e à inteligência académica. Este propósito consolida-se num conjunto de objectivos que passamos a apresentar:

- Estruturar um quadro referencial de análise, assente em conceptualizações explícitas e implícitas, que fundamentem a operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social, em função de critérios componenciais, experienciais e contextuais, de forma a apreender aspectos relacionados com:

a sua validade interna:

- analisar a pertinência de operacionalizar a faceta cognitiva da inteligência social a partir de aspectos componenciais e estruturais;
- identificar possíveis componentes da faceta cognitiva da inteligência social;
- averiguar se se podem discriminar aspectos cognitivos e comportamentais do construto e qual a sua relação com variáveis como a competência social ou situacional e a compreensão de informação social;

a sua validade externa:

- analisar a relação entre a faceta cognitiva da inteligência social e outros desempenhos cognitivos e académicos (por exemplo, com o raciocínio verbal, raciocínio abstracto e notas escolares).

a sua validade substantiva:

- analisar a relação entre a faceta cognitiva da inteligência social, a faceta comportamental (habitualmente designada competência comportamental) e a inteligência académica.
- Avaliar a faceta cognitiva da inteligência social e analisar a sua relação com variáveis desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficas como: idade, género, ano de escolaridade, nível socio-económico, meio de residência e índice de participação social.

5.3. Estrutura da investigação e estudos que a integram

De acordo com os objectivos apresentados, delineámos três momentos fundamentais na estrutura do plano de investigação do nosso projecto. No sentido, de concretizar tais objectivos delineámos três estudos que se integram e complementam entre si – Estudo preliminar; Estudo de operacionalização, avaliação e discriminação da faceta cognitiva da inteligência social; e Estudo descritivo da inteligência social em jovens. Cada um destes estudos processou-se em diferentes etapas, fundamentadas a nível teórico e metodológico, como daremos conta a seguir.

A concretização do primeiro objectivo alicerçou-se na implementação dos dois primeiros estudos – Estudo preliminar e Estudo de operacionalização, avaliação e discriminação da faceta cognitiva da inteligência social, e que passamos a apresentar. Assim, num primeiro momento, ou seja, no estudo preliminar, procedemos ao desenvolvimento e adaptação de instrumentos que sustentassem os estudos de validação do instrumento de avaliação da faceta cognitiva de inteligência social, pois não dispúnhamos de instrumentos disponíveis para a implementação desse objectivo, junto da população portuguesa. No segundo estudo, procedemos à operacionalização, desenvolvimento e construção de um instrumento de avaliação da faceta cognitiva da inteligência social que permitisse implementar a exploração da análise da validade substantiva do construto de inteligência social (faceta

cognitiva). O desenvolvimento destes dois estudos encontra-se em campos afins, inclusos mesmo, por vezes, quer por razões teóricas e metodológicas, quer pela natureza cognitiva, social e comportamental que os caracteriza, pelo que apresentamos o delineamento metodológico em que assentam, de forma simultânea, embora sejam abordados, em capítulos distintos, *à posteriori*.

O desenvolvimento dos instrumentos de avaliação que são objecto do estudo preliminar, assim como, a construção do teste de inteligência social, objecto central do segundo estudo, seguiram as orientações metodológicas apontadas no campo de investigação sobre inteligência social (Ford & Tisak, 1983; Jones & Day, 1997; Keating, 1978; Walker & Foley, 1973; Wong *et al.*, 1995) e que assentam na análise de multitraços a partir de multimétodos (Jones & Day, 1997; Marlowe, 1986; Walker & Foley, 1972; Wong *et al.*, 1995) que fundamentam os estudos de validação do construto e as opções tomadas para a sua operacionalização.

O processo de tomada de decisão em que se fundamentaram as opções conceptuais e metodológicas, com vista à delimitação conceptual do construto e à sua operacionalização, através do desenvolvimento de uma prova de avaliação, orientou-se por uma preocupação em torno dos critérios de sensibilidade, precisão e validade.

Tomámos uma abordagem multifacetada da validade que privilegia simultaneamente uma abordagem compreensiva e unificada das tradicionais formas de validade (conteúdo, construto e critério) (Messik, 1995; Sternberg *et al.*, *no prelo*), com uma abordagem mais tradicional e assente em critérios quantitativos (Anastasi, 1990; Cronbach, 1990; Nunnally, 1978). Por outro lado, desde o início que mantivemos uma preocupação constante em utilizar critérios que sustentassem a validade ecológica dos procedimentos utilizados na operacionalização do construto (Butler & Meichenbaum, 1981; Kiess & Bloomquist, 1985; Sbordonne, 1996; Sternberg, 1998a). Dentro deste cenário de validação do construto e das opções metodológicas tomadas para a sua operacionalização e consequente avaliação, as preocupações em torno dos critérios de validade estiveram presentes desde o primeiro momento deste projecto de investigação e consolidam-se através

de um conjunto de procedimentos e *modus operandi*, ao longo das várias etapas do projecto, como passamos a explicitar.

5.3.1. Desenvolvimento dos instrumentos – sua fundamentação e planificação

Assim, alguns dos aspectos que sustentam a abordagem unificada da validade: conteúdo, racional teórico ou aspecto substantivo, estrutura, generalização, critérios externos e consequências, foram tidos em atenção ao longo do processo de desenvolvimento da prova cognitiva de inteligência social, assim como dos restantes instrumentos construídos ou adaptados para fazer face aos requisitos validativos deste projecto de investigação.

Também foram tidos em conta cuidados especiais no planeamento e desenvolvimento dos testes de avaliação de forma a respeitar requisitos contextuais e experienciais, com especial incidência na análise dos possíveis efeitos da interacção entre pessoa × tarefas × situações no desempenho dos indivíduos; salvaguardando as condições necessárias à observância da validade ecológica e que estiveram presentes em diferentes etapas do desenvolvimento dos instrumentos. Por fim, os critérios psicométricos que sustentam os estudos de sensibilidade, precisão e validação dos testes também foram objecto de preocupação ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento destes estudos, como veremos. Estas linhas de orientação que guiaram o planeamento deste estudo empírico, confluem para um objecto central – analisar a validade substantiva do construto inteligência social, tomando a sua faceta cognitiva face a uma faceta de natureza comportamental e face ao construto de inteligência académica.

Estas preocupações estão presente no planeamento das várias etapas de desenvolvimento dos testes construídos e vão de encontro às propostas dos investigadores nesta área (Butler & Meichenbaum, 1981; Cantor & Kihlstrom, 1989; Sternberg *et al.*, *no prelo*; Wong *et al.*, 1995) e que nós sintetizámos nas seguintes etapas:

1. Identificação do conhecimento específico do domínio a operacionalizar através da recolha de informação científica que permitisse seleccionar os aspectos mais adequados e relevantes do construto a operacionalizar. Neste sentido, procurou-se seleccionar conteúdos relevantes e representativos que sustentassem o desenvolvimento posterior de itens que providenciassem uma amostra apropriada dos processos e dos conhecimentos que o construto envolve (aspecto substantivo proposto por Messik em 1995). Esta etapa acaba por estar directamente implicada nas condições que apoiam e fomentam a validade de conteúdo do teste a desenvolver (Almeida & Freire, 2000; Messik, 1995; Sternberg *et al.*, *no prelo*).
2. Recolha de conhecimentos de natureza experiencial e contextual sobre o construto inteligência social (através de entrevistas e/ou questionários a especialistas na área, e/ou a indivíduos da população à qual se destina o teste), que fomentem a caracterização dos processos cognitivos subjacentes ao desempenho (Caverni, 1988; Ericsson & Simon, 1993) e a caracterização dos conhecimentos acerca das características das pessoas, das tarefas e das situações que melhor representam o desempenho, naquele construto. Este procedimento em que assentou a construção dos estímulos avaliativos, fomentou o reforço da validade ecológica do teste (Cantor & Kihlstrom, 1989; Sbordonne, 1996; Sternberg 1998a,b) e a construção de itens que se dirigiam a processos e conteúdos contextualmente significativos.
3. Os conteúdos recolhidos, são organizados e estruturados através da análise de conteúdo. Esta categorização, em conjugação com os conhecimentos teóricos referidos na etapa 1, sustentaram o desenvolvimento de uma lista inicial de itens que foram submetidos a um painel de especialistas e de indivíduos da população a que se destinavam os testes. Os critérios em que se basearam as avaliações incidiram sobre a adequabilidade e a pertinência das questões em função da sua compreensibilidade, ambiguidade, auto-referência, abstracção, relevância, pertinência, credibilidade, clareza e objectividade dos itens para o objectivo do estudo, redacção dos itens e das instruções ao objectivo do estudo (Almeida & Freire, 2000; Angleitner & Wiggins, 1986). Mais uma vez, a validade de

conteúdo e a validade ecológica dos itens, foram foco de atenção e de acção. Nesta etapa, também se proporcionaram as condições para avaliar, de forma preliminar, a relação entre a estrutura dos conteúdos implícitos e dos conteúdos explícitos, ou seja, a conjugação da estrutura teórica dos conhecimentos sobre o construto e as categorias sugeridas pelo estudo implícito (Messik, 1995).

4. No momento seguinte, os itens seleccionados e reformulados (apresentados em formato pictórico, ou verbal) foram submetidos a um estudo preliminar, que incidiu sobre as suas características qualitativas e quantitativas (realização de estatísticas descritivas, como por exemplo médias, desvios-padrão, poder discriminativo, índice de dificuldade e consistência interna da escala), também foram revistas as instruções de preenchimento e a forma de redacção e apresentação do teste. Trata-se de uma análise preliminar à análise da sensibilidade, consistência interna dos itens e estrutura do teste (Almeida & Freire, 2000; Messik, 1995).
5. Os itens seleccionados passaram a integrar o teste definitivo que foi aplicado a uma amostra de 519 indivíduos, de forma a possibilitar a realização de estudos sobre a análise dos itens, a precisão e a validade. Nesta etapa, deu-se uma atenção especial, por um lado ao estudo dos critérios quantitativos de sensibilidade, precisão e validação interna e externa dos testes, por outro ao estudo da validade substantiva (Jones & Day, 1997) do modelo em que se fundamenta a operacionalização do construto de inteligência social.

5.3.2. Procedimentos que orientaram os estudos dos construtos e dos instrumentos

Uma vez que estes critérios fundamentaram o estudo de desenvolvimento e adaptação, quer do teste que operacionaliza o construto que constitui o objecto central deste projecto de investigação – Prova Cognitiva de Inteligência Social, quer dos testes que foi necessário desenvolver, ou adaptar, para podermos fazer face aos objectivos de validação daquela prova e daquele construto, justifica-se que façamos

aqui uma breve apresentação das opções metodológicas que realizámos e dos argumentos em que fundamentámos as nossas decisões:

1. Este processo iniciou-se com o estudo das características metodológicas dos itens, mais referenciadas na literatura científica sobre este tema, nomeadamente a sensibilidade, a fidelidade e a validade dos resultados (Almeida & Freire, 2000). Trata-se de uma análise que se reporta aos resultados no teste, e não ao teste em si mesmo. Ou seja, um teste pode reunir umas características num grupo que podem não se repetir noutro grupo. Por outro lado, importa salientar que a grandeza numérica dos coeficientes de correlação, em que se baseia este tipo de análise dos itens, também dependem da variabilidade dos resultados, ou seja a sua adequação está dependente da heterogeneidade das amostras e da variância observada nos resultados. Trata-se, aliás, de uma limitação da teoria clássica dos testes, pois descrevem-se as propriedades de um teste a partir dos “objectos” medidos (Muñiz, 1994 *apud* Almeida & Freire, 2000). Por outro lado, importa ter em conta que este tipo de análise dos resultados, num teste, também está dependente do número de itens que compõem o teste, e da conseqüente maior ou menor variabilidade dos resultados, e do impacto dos factores ocasionais ou de erro; aumentando a probabilidade do construto se encontrar melhor representado no conjunto de itens utilizados (Ebel, 1972 *apud* Almeida & Freire, 2000).

Assim, a análise dos itens iniciou-se com o estudo da **sensibilidade dos resultados**, ou seja, procurámos saber em que medida os resultados obtidos no teste, apareciam distribuídos de forma a diferenciar os indivíduos entre si nos seus níveis de realização (Almeida & Freire, 2000). Nesta situação, procuraram-se seleccionar itens em que a distribuição dos resultados se aproximava da curva normal ou gaussiana (Anastasi, 1990). Esta análise assentou na análise da média, desvio-padrão, valores máximos e mínimos no teste, coeficientes de curtose e assimetria. A análise dos itens foi ainda complementada com duas análises estatísticas, tomadas, geralmente, como as mais decisivas na selecção dos itens:

– O **índice de dificuldade (ID)** que traduz a proporção de indivíduos que conseguem realizar o item com sucesso. Como os itens, dos testes em estudo, apresentam vários níveis de resposta, incidiu-se numa análise dos itens que

privilegiasse aqueles que apresentavam maior distribuição pelos níveis de resposta (Almeida & Freire, 2000). Optámos, ainda pela utilização de uma fórmula para calcular o ID, em testes com estas características, (vários níveis de resposta) (Muñiz, 1992, 181):

$$ID = \frac{A-E}{(K-1)N}$$

Em que A corresponde ao n.º de pessoas que acertaram o item, E refere-se ao n.º de pessoas que erraram o item, K traduz o n.º níveis de respostas para esse item e N é o n.º de pessoas que tentam responder ao item. Este índice é depois analisado em função dos critérios sugeridos por Baquero (1974 *apud* Almeida & Freire, 2000), ou seja, procurámos garantir que 80 % dos itens seleccionados, tivessem IDs entre .25 e .74 .

– O **poder discriminativo (PD)** do item refere-se ao “*grau em que o item diferencia no mesmo sentido do teste global*”, ou seja, permite apreciar as qualidades métricas de um item particular, em relação ao próprio teste em que se insere, ou ao conjunto dos outros itens, pelo que este coeficiente “*é também designado de validade interna do item*” (Almeida & Freire, 2000, 134-5). Como as respostas aos itens são classificadas em vários níveis, não se podem diferenciar os indivíduos de acordo com as suas dificuldades. Neste contexto, o cálculo do poder discriminativo fez-se “*correlacionando a pontuação no item e a nota total da escala ou sub-escala a que pertence ... alerta-se para a conveniência deste coeficiente de correlação tomar o total da escala ou sub-escala sem o item em análise de forma a não ‘inflacionar’ os valores obtidos*” (Almeida & Freire, 2000, 136-7). Ou seja, foi tido em conta o critério sugerido por Likert (McIver & Carmines, 1981) que permite detectar os itens que têm uma correlação baixa com o conjunto de todas as outras afirmações, ou seja, que falham o objectivo de medir o que os outros itens medem, devendo, nesse caso, ser excluídos, pois se permanecerem na escala diminuem o grau de confiança desta. A avaliação deste critério baseou-se na sugestão de Stevens para calcular os valores de correlação significativos em função do tamanho da amostra (1986), muito embora se acrescentem outros critérios de forma a não ficarmos fortemente condicionados pelo tamanho da amostra nas nossas decisões.

2. O momento seguinte da análise quantitativa dirigiu-se ao **estudo da precisão** dos resultados, ou seja, “*ao grau de exactidão ou de confiança relativa à informação alcançada a partir desse instrumento*” (Simões, 1994, 319). Este conceito encontra-se associado a dois tipos de análise – a estabilidade (que não será analisada neste estudo) e a **consistência interna**. Uma precisão elevada é um pré-requisito da validade de um teste. A consistência interna constitui um dos tipos de análise da fidelidade, ou, do grau de confiança que podemos ter na informação obtida com os resultados do teste. O estudo da consistência interna procura analisar em que medida os itens que compõem o teste se apresentam como um todo homogêneo, ou seja “*o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova*” (Almeida & Freire, 2000, 158). Uma vez que as respostas aos itens em análise se distribuem em escala, usou-se o *coeficiente alpha* de Cronbach (1951 *apud* Almeida & Freire, 2000). O coeficiente *alpha* será tanto maior quanto a variância específica de cada item for mínima, e for grande a covariância dos itens (*ibidem*). Este coeficiente aparece muito utilizado pelos construtores de testes, chegando a ser considerado como um dos índices mais importante da precisão de um teste (Kline, 1986). Também Nunnally (1978) e Muñiz (1992) consideram este coeficiente como um excelente indicador da precisão e da consistência interna de um teste. Nunnally (1978, 230) defende que “*mesmo que se realizem outras estimativas da fidelidade o coeficiente alpha deve ser obtido antes*”. Também tem sido um dos procedimentos mais utilizados no desenvolvimento de provas de inteligência social. Por exemplo, Ford (1982) e Ford e Tisak (1983) usam-no para analisar a homogeneidade das auto-avaliações e das hetero-avaliações de competência social no *Social Competence Nomination Form*. O estudo da precisão, baseado unicamente no coeficiente de consistência interna dos resultados, constitui um método incompleto, pois não avalia a estabilidade dos resultados em diferentes momentos, o que poderia ser colmatado através da realização de um reteste e do cálculo da correlação teste-reteste. Porém, tal opção, no contexto do presente estudo, tornar-se-ia bastante complexa devido às características das provas incluídas (são provas bastante morosas no

preenchimento). Desta forma, optámos por utilizar o método de **avaliação da precisão desenvolvido no contexto da teoria da generalizabilidade** (Teoria G) ou a “*psychometric theory of the dependability of behavioral measurements... dependability... refers to the accuracy of generalizing from a person’s observed score on a test... to the average score that person would have received under all the possible conditions that the test user would be equally willing to accept*” (Shavelson & Webb, 1991, 1). Pressupõe-se que o atributo medido está num “*steady state*”, ou seja, quaisquer diferenças entre os resultados dos indivíduos podem dever-se a uma ou mais fontes de erro e não às mudanças sistemáticas no indivíduo, provocadas pelo desenvolvimento ou pela aprendizagem. Ou seja, esta teoria centra-se nas fontes de variação que afectam os resultados nos testes e que contribuem para o erro. Desta maneira, permite identificar e estimar a magnitude das fontes de variabilidade, potencialmente importantes num teste – variabilidade, essa, inerente tanto ao universo dos resultados no teste, como às múltiplas fontes de erro. Desta forma é possível, através da análise dos componentes de variância, estimar a partição do resultado de uma pessoa nos efeitos para o universo dos resultados (objecto do teste) para cada uma das facetas do modelo e para cada uma das fontes de erro, bem como para as respectivas interações. As “*facetats*” constituem uma fonte de variação principal (Shavelson & Webb, 1991, 2), ou seja, referem-se às diferentes dimensões utilizadas nos estudos da precisão das escalas – como características das pessoas, dos itens, das situações e das ocasiões.

No contexto desta teoria, o **estudo da precisão** deixa de estar baseado nos métodos correlacionais que são substituídos por métodos derivados da análise da variância. Na perspectiva desta teoria, uma medida é uma amostra de um universo admissível de observações, constituído, por exemplo, por duas facetats – pessoas e itens; ou por três facetats – pessoas, itens e situações. Este método permite conjugar a informação relativa às pessoas, aos itens e às situações, ao mesmo tempo que nos permite avaliá-los separadamente e, ainda, estimar as múltiplas fontes de erro (Shavelson & Webb, 1991). Originando *designs* onde se pode estimar a variabilidade associada a cada faceta, à interacção entre elas e ao erro o que permite “*anticipate the multiples uses of a measurement and to provide as much information as possible about the*

sources of variation in the measurement” (*ibidem*, 12). Ou seja, através de um conjunto finito de pessoas (amostra) e de conjunto finito de itens (amostra), a *teoria da generalizabilidade* (Teoria G), permite estimar a variabilidade dos resultados de um número potencialmente infinito de pessoas (população) que responderiam a um número infinito (população) de itens (*ibidem*). Estas estimativas dos componentes de variabilidade podem ser complementadas como o *coeficiente de generalizabilidade* que representa a proporção entre a variância dos resultados que seriam obtidos se tivessem sido aplicados todos os itens relevantes e a variância dos resultados observados. Este coeficiente “*equivale ao coeficiente alfa de Cronbach*” (Moreira, *documento em preparação*, 220).

Tendo em conta a natureza cognitiva e social do teste que constitui o cerne deste estudo, assim como dos testes do estudo preliminar, considerámos que esta forma de estudar a precisão, através das estimativas das várias fontes de variabilidade, poderá constituir um método pertinente para analisar os efeitos associados às diferentes dimensões de variação, envolvidas no processo de resposta a um teste.

3. O terceiro momento da análise quantitativa dirigiu-se ao estudo da **validade**, este conceito encerra uma “*dupla significação*”. O sentido tradicional do termo referia-se ao grau em que “*os resultados num teste estão a medir aquilo que pretendem medir*”, e encontrava-se associado à preocupação com o poder preditivo dos resultados no teste. O sentido mais actual, refere-se “*ao conhecimento que possuímos daquilo que o teste está a medir*”, e está associado à ênfase que, presentemente, se coloca na significação psicológica dos construtos ou dimensões avaliados e expressos pelos resultados dos testes, sendo uma forma de medir a congruência do teste (Almeida & Freire, 2000, 163).

O método tradicional, mais referido é a análise factorial dos itens. Porém, tal procedimento constitui apenas uma das fontes de informação em que se deve basear a análise de construto. A análise do construto deve assentar em diversas fontes de informação desde a concepção, fundamentação e definição das dimensões que se pretendem avaliar, à análise sistemática dos itens (Anastasi, 1990; Cronbach, 1990; Messik, 1995; Sternberg *et al.*, *no prelo*).

Nesta fase, de análise quantitativa da **validade de construto**, o nosso estudo incidiu na análise dos componentes ou conceitos latentes subjacentes aos itens (Simões, 1994). Assim, procedeu-se à extracção de factores a partir da *análise exploratória em componentes principais*, que constitui a técnica mais indicada para explicar a variância dos resultados a partir de componentes independentes. Ou seja, “*através da análise em componentes principais um conjunto de variáveis correlacionadas é transformado num conjunto de variáveis não relacionadas (os componentes)*” (Stevens, 1986, 339). Procura-se averiguar se um número destes componentes contribuem para a variância máxima do conjunto original das variáveis, e se, se poderá interpretar o significado desses componentes. Este método é o mais indicado, quando lidamos com um conjunto de variáveis cuja estrutura teórica não está fixa ou pré-definida à partida e se pretende explorar a organização estrutural das variáveis (Stevens, 1986; Pasquali, *no prelo*). Acrescente-se que recorreremos ao método de rotação ortogonal *varimax* (Kaiser, 1960 *apud* Stevens, 1986). Neste tipo de rotação ortogonal, cada factor tende a saturar com valores elevados num pequeno número de variáveis e com valores muito baixos noutras variáveis, o que facilita a interpretação dos factores.

O próximo passo na análise componencial visou a decisão sobre o número de factores a reter. Esta continua a constituir uma área pouco consensual, no que se refere aos “melhores” critérios para fundamentar a decisão, não havendo um critério que possa ser considerado o melhor (Moreira, 2000). Destacaremos aqui apenas alguns dos métodos referidos na literatura como os mais pertinentes e úteis.

- Método baseado nos valores próprios (*eigenvalues*) – este método selecciona os componentes com uma magnitude absoluta dos valores próprios superior a 1. Este método é considerado, por exemplo por Kaiser (1974, *apud* Pasquali, *no prelo*) como um dos mais úteis. Baseia-se na ideia que, estando as variáveis usadas na análise padronizadas, então a variância delas será igual a 1. Um factor que possui um valor próprio inferior a 1 explica menos do que a variância total de uma única variável, pois a proporção de variância explicada por um factor

- será igual ao seu valor próprio dividido pelo número de variáveis (Moreira, 2000; Pasquali, *no prelo*). O problema é que este método é “leniente”, permitindo, por vezes reter mais factores do que seria necessário (Pasquali, *ibidem*).
- Método baseado na progressão dos valores próprios ou teste “*scree*” – Cattell (1966 *apud ibidem*), propõe utilizar a forma como os valores próprios vão decrescendo ao longo dos sucessivos factores. Ou seja, conforme a variância comum vai sendo extraída os factores vão explicando cada vez menos, ao ponto de só restar variância específica e aleatória (Moreira, 2000). Quando se elabora o gráfico, a certa altura a inclinação acentuada da recta faz um “cotovelo” (*scree*), após o que se torna quase uma recta horizontal. Devem reter-se os componentes à esquerda do cotovelo, porém este critério é muito subjectivo, pois nem sempre a mudança de inclinação da curva é de observação clara e objectiva.
 - Método baseado nas saturações factoriais – ou seja, usar as correlações entre a variável e o factor hipotético. As saturações a usar deverão ser estatisticamente significativas, Stevens (1986, 343) propõe duas possibilidades, para seleccionar saturações significativas nas ACP. O primeiro baseia-se na escolha de saturações cujos coeficientes de correlação apresentem valores críticos significativos para $p=0.01$, estes valores críticos são calculados em função do tamanho da amostra. Por outro lado, e como um dos problemas que se coloca, quando se usa este critério, para reter o factor, é se as saturações são suficientemente altas para serem significativas em termos práticos, o autor propõe que se use uma saturação de pelo menos .40 ou mais, como critério, o que nos garante que estamos a seleccionar uma variável que partilha pelo menos 15% da variância com o construto (factor) que vai contribuir para interpretar (Stevens, 1986, 344-5).
 - Método baseado na replicabilidade dos componentes – uma das dúvidas mais frequentes com que o investigador se confronta, é se o número de componentes extraídos voltarão a ser encontrados quando se estudarem as mesmas variáveis (Moreira, 2000; Thompson, 1994). É neste contexto que alguns autores têm

proposto a replicabilidade dos componentes em diferentes amostras, como critério para seleccionar o número de componentes a reter. Habitualmente, efectua-se uma ACP para o mesmo conjunto de variáveis, em diferentes amostras, começando por extrair um só componente (após rotação) e verifica-se se esse é semelhante nas duas amostras. Se o fôr, repete-se este procedimento até que um ou mais componentes se apresentem diferentes, entre as amostras. E usa-se como critério a retenção daqueles componentes que foram claramente obtidos nas diferentes amostras utilizadas (Moreira, 2000). Duas questões se levantam, nomeadamente como comparar os componentes encontrados e como lograr as amostras. Quanto à forma de comparar cada os componentes retidos, um dos métodos considerado como um dos mais adequados, baseia-se na correlação dos resultados nos diferentes componentes. Para tal, devem calcular-se os resultados dos indivíduos em cada um dos componentes surgidos na análise (do estudo de replicabilidade) e correlacionam-se depois esses resultados. Valores de correlação inferiores a .8 apontam para componentes dissemelhantes e acima de .9 apontam para a necessidade de se extrair um maior número de componentes (Tinsley & Tinsley, 1987 *apud* Moreira, 2000, 125). Quanto à forma de obter as amostras, a solução ideal seria dispor de uma amostra suficientemente grande de forma a poder dividi-la aleatoriamente em duas e efectuar as análises nas duas metades. Deve ter-se em conta o critério de Gorsuch (1983 *apud* Stevens, 1986) que sugere um mínimo de 5 indivíduos por variável, mas não menos de 100 por análise.

- Não menos importante que cada um deste métodos é o critério baseado na interpretabilidade do componente, ou seja, o componente deve representar algo de significativo no contexto da teoria em que se inserem os construtos. Um componente “*por mais adequado e consistente que seja matematicamente, se não permitir uma interpretação psicológica é inútil*” (Pasquali, *no prelo*, 16).

Seleccionámos estes métodos, porque eles se encontram entre os mais usados, os mais conhecidos, os mais exequíveis e, também, entre os mais promissores, face ao que se conhece até ao momento, relativamente às suas implicações na interpretação

dos factores e dos construtos. Também considerámos importante dispor de diferentes critérios para fundamentar a decisão de interpretar os componentes, porque se trata de uma área de investigação onde há uma grande dispersão de propostas, sugerindo mesmo alguns autores que se utilizem vários métodos. A opção será por critério ou critérios que apontem um maior número de componentes interpretáveis, pois “não ficarão perdidos” para análises posteriores com as mesmas variáveis (Moreira, 2000, 133).

Após o desenvolvimento destas etapas, relativamente a cada construto e aos testes que os operacionalizam, o estudo da validade prosseguiu com a exploração da análise substantiva do modelo que orienta conceptual e empiricamente este estudo. Esta análise apoiou-se em procedimentos de análise factorial exploratória e confirmatória do modelo conceptual que propomos.

Depois de apresentados os fundamentos metodológicos em que se baseiam os primeiro e segundo estudos, da parte empírica, delineamos o terceiro estudo.

De acordo com os objectivos apresentados, o terceiro estudo deste projecto de investigação pretende caracterizar a inteligência social a partir de uma amostra de alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tal como prevê o segundo objectivo deste trabalho (ponto 5.2).

Os procedimentos seguidos neste estudo basearam-se em estudos correlacionais e diferenciais, com vista à análise das relações e dos efeitos das variáveis independentes sobre a faceta cognitiva da inteligência social. Para estudar o possível efeito preditor das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes procedeu-se à análise de regressão.

5.3.3. Etapas dos estudos que integram o projecto

Estas considerações estiveram presentes no planeamento que orientou o desenvolvimento de cada um dos momentos de concretização dos estudos deste projecto, nomeadamente:

1. Construção de um teste de inteligência social – Prova Cognitiva de Inteligência Social, que combina múltiplos métodos de medida – pictórico, auto-registo; e múltiplos aspectos – componenciais, estruturais, comportamentais. O processo de elaboração deste teste, e os diferentes cuidados postos nessa elaboração, assim como os estudos psicométricos sobre o instrumento definitivo, serão apresentados no capítulo 7. Neste capítulo são ainda apresentados os estudos de cariz exploratório e confirmatório da validade substantiva do construto que fundamentou a construção deste teste – inteligência social – faceta cognitiva, face aos construtos de inteligência social comportamental ou competência social e de inteligência académica.
2. Como não encontramos medidas para a população portuguesa que permitissem proceder aos estudos de validação do teste de inteligência social, procedemos: (i) à construção do Teste de Compreensão de Informação Social que usa um método verbal para avaliação da habilidade de social; (ii) construímos o Teste de Auto-percepção de Competência Social, assente nas percepções de competência social; (iii) e à adaptação do Teste de Percepção de Competência Situacional, proposto por Ford (1982) que usa um método baseado na auto e hetero-avaliação da competência situacional. Todo este esforço de adaptação e desenvolvimento de provas será apresentado no capítulo 6.
3. A concretização do 3.º estudo assentou, na recolha de informação relativa a múltiplas variáveis que pudessem estar associadas às capacidades cognitivas em apreço. Assim, através da ficha de identificação biográfica, obtivemos informação relativa à idade, género, nível socio-económico e meio de residência (Anexo 5-A). Junto das secretarias das escolas recolhemos as notas escolares. Por outro lado, procedemos à aplicação, também, de dois testes da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) – Raciocínio verbal e Raciocínio abstracto (Almeida, 1988b) e de um pequeno questionário de avaliação do nível de participação social dos jovens (Anexo 5-A). Os estudos sobre os possíveis efeitos das variáveis independentes no desenvolvimento e nas diferenças individuais em inteligência social constituem o cerne do capítulo 8.

5.4. Hipóteses de investigação

A investigação conceptual e empírica da inteligência social tem incidido sobre facetas de natureza diversificada como a emoção, a competência social e a eficácia comportamental, os conteúdos e os componentes cognitivos. Com a Teoria Triádica da Inteligência (Sternberg, 1985a, 1994a,c), são contemplados três níveis complementares de compreensão e análise da inteligência: contextual, experiencial e o componencial o que abriu novas possibilidades para a compreensão da faceta cognitiva da inteligência social, como vimos no capítulo 2. Este modelo teórico potencializou uma compreensão mais alargada do conceito de teste de inteligência, onde a tradicional dicotomia entre competência e desempenho se esbateu (Sternberg, 1998a,b; Sternberg *et al.*, *no prelo*), como vimos no capítulo 4.

Esta contextura potencializou o desenvolvimento de um construto de inteligência social, onde se destaca a sua faceta cognitiva, pela confluência de aspectos componenciais, estruturais e contextuais.

A assumpção de tal construto, em articulação com o conjunto de pressupostos metodológicos e procedimentais atrás referenciados, favoreceu o desenvolvimento de um formato de teste que privilegia a utilização de situações sociais em formato pictórico, com vista a uma aproximação à complexidade das situações naturais, em que os indivíduos resolvem problemas e manifestam a sua inteligência social.

O estudo empírico está orientado, pois, em consonância com o quadro conceptual delineado e com os objectivos atrás enunciados, para o estudo das hipóteses que ora formulamos. Começamos por apresentar as hipóteses cujo estudo se efectuará no Capítulo 7.

H1. Os construtos de inteligência social (cognitiva); inteligência social (comportamental ou competência social) e inteligência académica constituem dimensões discrimináveis entre si.

H2. A faceta cognitiva da inteligência social, operacionalizada pela Prova Cognitiva de Inteligência Social é multidimensional.

- H3.** Existe relação entre o desempenho em inteligência social e as pistas perceptivas usadas pelo indivíduo na decodificação das situações sociais (os coeficientes de correlação são positivos e significativamente diferentes de zero).
- H4.** Existe relação entre o desempenho em inteligência social e as estratégias cognitivas usadas no processamento da informação social (os coeficientes de correlação são positivos e significativamente diferentes de zero).
- H5.** Existe relação entre inteligência social cognitiva, o grau de familiaridade com as situações, o grau de confiança na resposta apresentada e o tempo gasto no preenchimento do teste (os três coeficientes de correlação são positivos e significativamente diferentes de zero).
- H6.** Existe relação entre inteligência social e compreensão de informação social, auto-percepção de competência social e situacional, participação social, e hetero-percepção de competência (os seis coeficientes de correlação são positivos e significativamente diferentes de zero).
- H7.** Existe relação moderada entre desempenho em inteligência social e raciocínio verbal e abstracto (os dois coeficientes de correlação são moderados, positivos e significativamente diferentes de zero).
- H8.** Não existe relação entre inteligência social e desempenho académico (matemática, português) (os dois coeficientes de correlação serão positivos mas não significativos).

De seguida apresentamos as hipóteses cujo estudo decorrerá no capítulo 8.

- H9.** Existem diferenças significativas entre os desempenhos dos indivíduos em inteligência social segundo o nível de desenvolvimento (idade, ano de escolaridade). Os indivíduos mais jovens e do nível de escolaridade mais baixo, têm desempenhos mais baixos que o indivíduos mais velhos e dos níveis de escolaridade mais avançados.
- H10.** Existem diferenças significativas no desempenho em inteligência social, entre os jovens provenientes do meio rural e meio urbano (médias significativamente superiores, no segundo sub-grupo).

- H11.** Existem diferenças significativas no desempenho em inteligência social, entre os jovens provenientes do nível socio-económico mais baixo face aos jovens dos níveis socio-económicos médio e alto (médias significativamente superiores para os dois últimos sub-grupos).
- H12.** Existem diferenças significativas no desempenho em inteligência social, entre os jovens sem hábitos de participação social e os jovens com média e elevada participação social (média significativamente superior para os dois últimos sub-grupos).
- H13.** Não existem diferenças significativas no desempenho em inteligência social, entre rapazes e raparigas.
- H14.** Indicadores desenvolvimentais (idade, nível escolar) e de vivências sócio-culturais e demográficas (índice de participação social, nível socio-económico e meio de residência) são preditores do desempenho em inteligência social.
- H15.** Indicadores desenvolvimentais (idade, nível escolar), sócio-culturais e demográficos (índice de participação social, nível socio-económico e meio de residência) e cognitivos (compreensão da informação social), são preditores do desempenho em inteligência social.

5.5. Amostra

5.5.1. Questões relativas à escolha da amostra

No sentido de prosseguirmos os objectivos propostos procurámos delinear a recolha de dados relativos às variáveis na população portuguesa. Para tal, colocámo-nos como meta a aplicação dos testes junto de um grupo de indivíduos da população da faixa etária a frequentar o Ensino Básico e Secundário (do 8.º ao 12.º ano de escolaridade). A escolha desta faixa da população para o desenvolvimento do presente projecto de investigação prende-se com o interesse em conjugar os dados teóricos e empíricos relativos a este grupo populacional com os resultados encontrados noutros países, como nos Estados Unidos.

A informação recolhida incidiu sobre os seguintes elementos biográficos: idade, género, nível de escolaridade, resultados escolares (matemática e língua portuguesa), profissão e nível de escolaridade dos pais, local de residência (rural ou urbano), actividades realizadas fora da sala de aula (dentro ou fora da escola) e número de horas dedicadas a tal(is) actividade(s).

A recolha das variáveis socio-demográficas realizou-se através de um questionário apresentado aquando da aplicação dos testes (Anexo 5-A). A tónica que colocamos na recolha destas variáveis prende-se não só com os argumentos inerentes a qualquer estudo de investigação no campo psicossocial, mas também pela tónica que foi colocada numa definição do construto de inteligência social em função de aspectos contextuais, experienciais e componenciais. O que justifica a pertinência com que estas variáveis foram consideradas desde o início.

Para a classificação do **nível socio-económico** tivemos em conta alguns aspectos que passamos a apresentar. Como existem obstáculos à identificação directa das categorias sócio-profissionais e classes sociais, quer ao nível da delimitação destas, quer ao nível da avaliação do nível socio-económico, quando se considera apenas o nível de instrução ou a profissão, optámos por considerar um índice agregado e considerar a inclusão de diversas dimensões, tal como é proposto, por exemplo, na classificação dos grupos socio-económicos (Lima, Dores & Costa, 1991), na classificação internacional de Graffard (Santos, 1989), na classificação de Sedas Nunes (Nunes & Miranda, 1968), ou em classificações usadas em investigações em psicologia (Almeida, 1988b; Simões, 1994). No fundo, considerámos importante agregar a profissão do pai com outros indicadores, para avaliarmos o nível socio-económico, tal como é proposto por Simões (1994, 291). Este nível resulta então do cruzamento da profissão principal (constitui o ofício ou modalidade de trabalho remunerado que o pai ou a mãe, ou as pessoas com quem o indivíduo vive, desempenham); com a situação na profissão (patrão, trabalhador por conta própria, sem assalariados, trabalhador por conta de outrem); e com o nível de estudos dos

pais (considera-se o nível mais alto de instrução atingido pelos pais ou encarregados de educação).

Esta informação foi recolhida sob a forma de um questionário preenchido pelo indivíduo, e a classificação do nível socio-económico utilizada foi a seguinte:

1. Nível socio-económico baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; (até ao 8º ano de escolaridade).
2. Nível socio-económico médio: profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, professores do ensino básico e secundário, assistentes sociais, comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.
3. Nível socio-económico elevado: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais das forças militares e militarizadas, pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Considerou-se, ainda, o **meio urbano/rural de residência** dos alunos. Esta designação baseia-se em categorias analíticas de carácter espacial que supõem estilos de vida e comportamentos sociais (Simões, 1994). Tradicionalmente, as categorias urbano/rural pressuposessem uma caracterização de espaços claramente diferenciados e estruturados. Em que o meio urbano era, essencialmente caracterizado pelo predomínio de actividades profissionais ligadas aos serviços e à indústria. Esta organização da vida profissional nos meios urbanos pressupunha dinâmicas de funcionamento social, cultural e de lazer que marcavam os estilos de

vida e os comportamentos das pessoas de um modo diversificado e heterogéneo. O meio rural, caracterizado por actividades de natureza essencialmente agrícola, era marcado por um funcionamento social, marcadamente doméstico e muito centrado na vida sócio-cultural da comunidade mais próxima, fomentando estilos de vida assentes em regras e dinâmicas grupais e comunitárias que ditavam comportamentos e práticas sociais.

Hoje, tal forma de diferenciação espacial assume novos contornos, o povoamento do território, sofreu grandes alterações em função dos fenómenos migratórios. A diferenciação entre meio urbano e meio rural encontra-se hoje condicionada por factores como a mobilidade rodoviária e o acesso às tecnologias de informação que ditam novos estilos de vida e de comportamento em ambos os meios. Estes estilos de vida, estão fortemente marcados pelo nível socio-económico das pessoas, nomeadamente pelo nível de escolaridade atingido e pela actividade profissional. Uma vez que já considerámos estes parâmetros na delimitação do nível socio-económico, usamos aqui uma classificação do meio assente na distinção entre locais de residência.

Esta distinção baseia-se no critério estatístico oficial do Instituto Nacional de Estatística (utilizado, por exemplo, nos Censos de 1960 *apud* Simões, 1994). Em que se considera:

1. meio urbano – centro ou concelho, como capitais de distrito, cidades, vilas que contam com 10 000 ou mais habitantes;
2. meio rural – envolve os espaços do território que não estão compreendidos no meio urbano.

Optámos por este critério porque este tem sido um dos mais usados em trabalhos de investigação de referência, no âmbito de estudos sobre instrumentos psicológicos (*cf.* Almeida, 1988b; Simões, 1994). Por estes motivos considerámos que seria uma variável interessante face à natureza psicossocial das variáveis com que trabalhamos neste estudo.

Os estudos clássicos sobre a avaliação da inteligência social apontam a necessidade de usar variáveis relacionadas com a **participação social e comunitária**,

voluntária, dos indivíduos como indicador potencial de compreensão dos desempenhos em testes de avaliação da inteligência social (Pintner & Upshall, 1928; Strang, 1930). Foi neste contexto que optámos por recolher informação relativa ao tipo de actividades sociais e comunitárias que os indivíduos desenvolvem, assim como o número de horas semanais que dedicam a essas actividades, que combina as questões 7.1. e 7.2. da Ficha de identificação (em Anexo 5-A). Para tal foi perguntado ao jovem em que actividades associativas participava (dentro e fora da escola) e o número de horas semanais que dedicava a tais actividades. A conjugação da informação sobre a participação social e comunitária dos jovens inquiridos em actividades associativas de natureza lúdica, desportiva, pedagógica, cultural, tempos livres e actividades organizacionais (por exemplo, escuteiros, delegado de turma, director de grupo) com o número de horas semanais dedicadas a tais actividades permitiu obter uma classificação das respostas obtidas, categorizadas em três níveis:

1. Sem participação social – sem participação deliberada em qualquer tipo de actividade associativa;
2. Alguma participação social – participa em uma ou mais actividades até 3 horas por semana;
3. Muita participação social – participa em uma ou mais actividades associativas mais de 3 horas por semana.

5.5.2. Caracterização da amostra

Passamos a descrever as duas amostras em que se baseou este estudo, por um lado a amostra dos estudos preliminares e, por outro, a amostra do estudo propriamente dito.

A concretização dos estudos preliminares realizou-se, num primeiro momento, junto de uma pequena amostra de 115 de jovens do 8.º ao 11.º ano de escolaridade, em Évora. Esta amostra foi observada no mês de Janeiro de 2000.

A sua caracterização fez-se em função das variáveis: ano de escolaridade, género, idade e nível socio-económico. Assim, a maioria dos alunos (62%) situavam-se nos 8º e 9º anos de escolaridade e eram do sexo feminino (55%). Em termos etários, a média das idades dos alunos situou-se em 14,8 (DP=1,29), oscilando entre os 12 e os 18 anos. Finalmente, a maioria dos alunos (46%) é proveniente de estratos sociais baixos (38% provêm do estrato social médio e os restantes do estrato social alto).

O estudo experimental propriamente dito foi realizado junto de 549 alunos, dos quais 519 foram utilizados na análise, pois não foram considerados desde início 30 protocolos em face do critério de três dados omissos na eliminação do sujeito da amostra; veremos que nas análises sucessivas outros sujeitos não serão considerados quando não dispomos de informação (para as variáveis em análise). A recolha desta amostra processou-se sempre pela mesma aplicadora, para evitar enfiamentos inerentes à subjectividade dos aplicadores. A aplicação das provas ocorreu nos meses de Outubro a Dezembro de 2000, em escolas das cidades de Braga, Évora e Ponte de Sôr.

A recolha da amostra realizou-se em 7 escolas do Ensino Básico (3.º Ciclo) e Secundário, e como podemos observar (Quadro 5.1), a distribuição da amostra por escola é bastante variável, devido, essencialmente, a factores inerentes aos níveis de ensino que leccionavam e, sobretudo, às dinâmicas e aos ritmos das próprias escolas que fizemos questão de respeitar.

Quadro 5.1 – Distribuição dos indivíduos por escola

Escola	Número	Percentagem
Escola E.B. 2/3 Conde Vilalva	80	15.4
Escola Secundária Severim de Faria	35	6.7
Escola Secundária Gabriel Pereira	92	17.7
Escola André de Gouveia	22	4.2
Escola Secundária com 3.º Ciclo do E.B. de Ponte de Sôr	44	8.5
Escola E.B. 2/3 André de Resende	69	13.3
Escola Secundária Carlos Amarante	177	34.1
Total	519	100.0

Como se pode observar no quadro 5.2, a distribuição dos indivíduos pelos cinco anos de escolaridade que entram na composição da amostra é bastante homogénea, variando entre 17.8% e 22.0%. A recolha da amostra nos níveis de escolaridade do 10.º ao 12.º decorreu em 3 áreas de estudo Ciências (34.4%), Humanidades (35.6%) e Artes (30.0%) é bastante equilibrada.

A amostra, em geral, é constituída por 63.7% de raparigas, verificando-se esta tendência quando se tomam os sub-grupos em função dos níveis de escolaridade (Quadro 5.2).

Quadro 5.2- Distribuição dos indivíduos em função do nível de escolaridade e género

NE	Género	N	%	N Total por NE	% Total po NE
8.º ano	Feminino	66	62.3	106	20.4
	Masculino	40	37.7		
9.º ano	Feminino	53	57.6	92	17.8
	Masculino	39	42.4		
10.º ano	Feminino	70	61.4	114	22.0
	Masculino	44	38.6		
11.º ano	Feminino	71	65.1	109	21.0
	Masculino	38	34.9		
12.º ano	Feminino	70	72.2	97	18.7
	Masculino	27	27.8		
TOTAIS	Feminino	330	63.7	518	100
	Masculino	188	36.2		

As idades dos indivíduos que constituem a amostra estão compreendidas entre o valor mínimo de 13 e o valor máximo de 19 anos. A média das idades, em geral, é de 15.5 anos com um desvio-padrão de 1.52, verificando-se que as médias da idade varia entre 15.3 e 15.7, quando tomamos em consideração os sub-grupos em função das variáveis nível socio-económico (NSE) e género. A distribuição dos indivíduos a nível socio-económico mostra que 51.7% se situam no nível médio e 25.2% e 23.1%, respectivamente, nos níveis baixo e alto, verificando-se também esta tendência nos sub-grupos tomados em função da variável género (Quadro 5.3).

Quadro 5.3 – Distribuição dos indivíduos em função do NSE, Género e Idade

Nível socio-económico	Género	Idade				
		N	Mínimo	Máximo	M	DP
NSE baixo	Feminino	85	13.00	19.00	15.6	1.47
	Masculino	43	13.00	19.00	15.3	1.50
NSE médio	Feminino	159	13.00	19.00	15.5	1.55
	Masculino	103	13.00	19.00	15.5	1.61
NSE alto	Feminino	79	13.00	18.00	15.4	1.42
	Masculino	38	13.00	19.00	15.7	1.40

Tomando as variáveis meio de residência, NSE e género (Quadro 5.4) constata-se que 75.3% de indivíduos vivem em meio urbano, e, que neste sub-grupo, as raparigas e rapazes do NSE médio são maioritários. No meio rural os sub-grupos mais numerosos são as raparigas do NSE baixo e os rapazes do NSE médio.

Quadro 5.4 – Distribuição dos indivíduos em função do Meio, NSE e Género

Meio de residência	Nível socio-económico	Género Feminino		Género Masculino		Totais	
		N	%	N	%	N	%
Meio urbano	NSE médio	129	25.4	81	16.0	210	41.5
	NSE baixo	45	8.9	27	5.3	72	14.2
	NSE alto	69	13.6	30	6.7	99	19.6
Meio rural	NSE médio	29	5.7	22	4.3	51	10.1
	NSE baixo	40	7.9	16	3.2	56	11.1
	NSE alto	10	1.2	8	3.2	18	3.6
TOTAIS		322	63.6	184	36.4	506	100

No quadro 5.5 apresentamos a caracterização da amostra em função do índice de participação social (IPS), nível socio-económico e género.

Quadro 5.5 – Distribuição dos indivíduos em função do IPS, do NSE e do género

Nível socio-económico	Género	IPS não partic.		IPS partic.		IPS muito partic.		Totais	
		N	%	N	%	N	%	N	%
NSE baixo	Feminino	12	2.4	25	5.1	6	1.2	43	8.7
	Masculino	44	8.9	29	5.9	11	2.2	84	17.0
NSE médio	Feminino	23	4.7	51	10.3	28	5.7	102	20.6
	Masculino	61	12.4	55	11.2	43	7.7	159	32.3
NSE alto	Feminino	6	1.2	12	2.4	20	4.1	38	7.7
	Masculino	18	3.6	29	5.9	32	6.5	79	16.0
TOTAIS		152	30.8	201	40.8	140	28.4	493	100

Como se pode observar neste quadro, 62.7% dos jovens são participativos ou muito participativos em actividades de natureza social, comunitária, desportiva, de forma voluntária. As raparigas são mais participativas que os rapazes, independentemente no nível socio-económico. Os jovens do nível socio-económico médio são os mais participativos.

5.6. Procedimentos

A aplicação das provas, em cada um dos momentos em que se realizou a recolha de dados, realizou-se sempre com prévia autorização e concordância dos Conselhos Executivos das Escolas, dos Directores de Turma e/ou Encarregados de Educação, e dos próprios jovens. Contou-se, ainda, com a cooperação dos professores que cediam os tempos lectivos para este efeito. Para recolha da amostra, seguimos o processo que passamos a descrever:

1º Contacto com o Conselho Executivo da Escola, apresentação dos objectivos do trabalho a desenvolver e solicitação da autorização para contactar os Directores de Turma;

2º Contacto com os Directores de Turma, apresentação dos objectivos do trabalho a desenvolver e solicitação da autorização para contactar os alunos;

3º Contacto com os professores para cedência dos tempos lectivos;

4º A aplicação dos teste decorreu sempre com a mesma sequência de provas e com o mesmo tipo de informações e instruções.

Tal aplicação dos testes realizou-se, habitualmente, em dois tempos lectivos, sem intervalo, embora se deixasse em aberto a possibilidade de os indivíduos saírem nos tempos que mediavam entre umas provas e outras. Procurou-se, assim, controlar eventuais efeitos de cansaço e tensão dentro da sala. Os alunos que decidiram não participar no teste passavam para um espaço alternativo com o(a) professor(a) da turma.

Depois da apresentação, os alunos preenchiam a folha de identificação sócio-demográfica (Anexo 5-A). De seguida, passava-se à aplicação dos testes. Passaram-se, primeiro, os teste de administração colectiva e, com tempo controlado (Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial). Seguiu-se o preenchimento dos restantes testes, com controlo de tempo pelo próprio indivíduo, segundo esta sequência: Prova Cognitiva de Inteligência Social, Prova de Auto-percepção de Competência Social, Prova de Compreensão de Informação Social e Prova de Percepção de Competência Situacional. Enquanto aguardávamos o preenchimento dos testes mantivemo-nos disponíveis para esclarecimento de dúvidas. Foi ainda solicitado aos Directores de Turma que preenchessem uma Ficha de Percepção da Competência Social (Anexo 6-I), relativa a cada um dos alunos que participaram no estudo.

Para as análises estatísticas dos resultados utilizámos o programa SPSS (Versão 10.0 para *Windows*) e o programa LISREL (Versão 8.12a para *Windows*). Tais análises, descritivas e inferenciais, procuraram respeitar a natureza mais qualitativa ou quantitativa da mensurabilidade das variáveis em estudo.

5.7. Conclusão

Este capítulo descreve e fundamenta o planeamento do estudo empírico que constitui a segunda parte deste trabalho. Assim, foram destacados os cuidados colocados na tomada de decisão sobre procedimentos metodológicos e métricos,

pois o construto a investigar assim o justifica quer pela sua natureza cognitiva quer pela sua natureza social. Gostaríamos, contudo, de referir que a implementação destes estudos está sujeita às limitações da amostra que, apesar de ser constituída por um número equitativo de indivíduos por anos de escolaridade, não o é em relação ao género, ao meio de residência e ao nível socio-económico. Em estudos futuros procuraremos ultrapassar tal limitação, sobretudo se tais estudos tiverem como objectivo, de algum modo, obter normas de interpretação dos resultados nas provas agora usadas (objectivo que não fazia parte da investigação presente). De igual modo é possível, com mais alguns estudos posteriores, caracterizar melhor as provas construídas e adaptadas no seio desta investigação, sendo certo que sempre algumas limitações se poderão associar também à, ainda, novidade dos instrumentos aqui usados.

Nos capítulos seguintes apresentaremos os estudos empíricos, aqui planeados e justificados e as conclusões que nos permitiram delinear.

Capítulo 6

Estudos preliminares

– Desenvolvimento de instrumentos de avaliação

...in measuring intelligence, we need to take into account people, tasks, and situations, not only in the cross-cultural or multicultural measurement, but in all measurement.

R. J. Sternberg, 1998a, 199

6.1. Introdução

Ao longo deste capítulo apresentamos a metodologia seguida na construção e adaptação dos testes necessários à validação da Prova Cognitiva de Inteligência Social assim como os resultados obtidos na análise dos itens dessas provas. Começamos por apresentar o Teste de Compreensão de Informação Social, de seguida apresentamos o Teste de Auto-Percepção de Competência Social e a Ficha de Percepção de Competência Social para professores. A finalizar apresentamos a adaptação do *Social Competence Nomination Form* (Ford, 1982) que designámos por Teste de Percepção de Competência Situacional.

6.2. Teste de Compreensão de Informação Social

6.2.1. Quadro conceptual

Este teste tem como objectivo a avaliação da compreensão de informação social e cultural através de um método verbal, ou seja, através de respostas verbais. Este teste incide sobre a compreensão das razões básicas de costumes e regras sociais, e sobre as causas prováveis de comportamentos sociais em diferentes situações do quotidiano. Podemos afirmar que provas congéneres integraram escalas compósitas de inteligência como já acontecia nos testes de Binet, nos testes Alfa para o Exército americano e nas provas de compreensão das escalas de Wechsler.

6.2.2. Formulação dos Itens

Os itens que compõem este teste foram adaptados de escalas já existentes e construídos a partir dos estudos sobre as representações implícitas de inteligência social, e dos contextos e das tarefas onde se exerce a inteligência social. Assim, os itens 14, 15, 16 e 17 foram retirados da *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) (Marques, 1970), os itens 18, 19, 20, 21 foram retirados da *Wechsler Intelligence Scale for Adults* (WAIS) (Montenegro, 1983). O item 16 da WISC, foi alterado, passando a incluir os idosos. Os itens 1 a 13 centrados, essencialmente, em aspectos de comunicação e relação interpessoal, foram recolhidos em estudos relativos às concepções implícitas de inteligência social desenvolvidos junto de professores e estudantes do Ensino Básico e Secundário (Candeias & Almeida, 1998, 1999b). No quadro 6.1. apresentamos a listagem dos conteúdos dos 21 itens da versão inicial desta prova.

Quadro 6.1 – Lista inicial dos itens a incluir no Teste de Compreensão de Informação Social

1. Porque não se deve chegar atrasado a um encontro?
2. Que deves fazer se te encontras num grupo de trabalho em que um dos colegas insiste em distrair-te?
3. Que deves fazer se queres sair com os teus amigos até à meia-noite e os teus pais só autorizam que saias até às 22 horas?
4. Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?
5. Porque é que devemos andar de autocarro?
6. Porque é que devemos respeitar uma fila de espera?
7. Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?
8. Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada?
9. Que fazer quando uma pessoa cega pede ajuda para atravessar a rua?
10. Porque é que devemos cumprir as regras de trânsito?
11. Que fazer quando queres marcar um encontro com uma pessoa que achas especial?
12. Porque é que não se deve chegar atrasado às aulas?
13. Porque é que devemos olhar para uma pessoa quando ela fala connosco?
14. Porque é que devemos pagar impostos?
15. Que fazer se encontras na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar?
16. Porque é que em situações de guerra se evacuam primeiro as crianças, os idosos, e as mulheres?
17. Porque é que devemos cumprir as promessas que fazemos?
18. Porque é que quem nasceu surdo é habitualmente incapaz de falar?
19. Porque deve haver leis que regulem o trabalho infantil?
20. Que farias se estivesses no cinema e fosses a primeira pessoa a aperceber-se que havia um incêndio na sala?
21. Porque devemos evitar as más companhias?

6.2.3. Elaboração do teste e sua fundamentação

Este teste baseia-se na hipótese básica de que um dos elementos importantes da conduta inteligente é a capacidade para analisar e justificar as razões de certos costumes e regras sociais, e para actuar em conformidade com eles. Procura-se avaliar o grau em que a pessoa é capaz de assimilar a experiência e de a aplicar às situações sociais quotidianas que lhe são apresentadas, ou seja, *“mede o grau de internalização da cultura, particularmente na esfera dos juízos morais e éticos”* (Zimmerman & Woo-Sam, 1997, 82). Desta forma, a estrutura e o formato do teste seguem a ênfase que se coloca nas escalas de Wechsler (WISC e WAIS), em apresentar os estímulos verbais como meio para apreender a capacidade do indivíduo para verbalizar as reacções prováveis do comportamento social e para justificar um comportamento adequado e congruente com os valores sociais. As respostas pontuam-se com 0, 1 ou 2 pontos em função do grau de exactidão e de generalização da resposta.

O número de respostas possíveis é ilimitado e a forma como são dadas é muito diversa. Tal como nas escalas de Wechsler, não consideramos as expressões imprecisas. Para cada item foram seleccionadas um conjunto de ideias básicas que devem estar implicadas na resposta e os critérios segundo os quais se atribuem as diferentes pontuações, assim como alguns exemplos característicos das respostas obtidas.

A lista inicial de itens foi apresentada a um painel de juizes (dois professores do ensino básico/secundário, dois psicólogos escolares e dois investigadores). Estes avaliaram a pertinência das questões em função da sua compreensibilidade, ambiguidade, relevância, amplitude do domínio que se quer avaliar, credibilidade e clareza (Almeida & Freire, 2000; Angleitner & Wiggins, 1986). Foi, ainda, solicitado ao painel que se pronunciasse quanto à adequação das questões para o objectivo do estudo, e quanto à forma de redacção das questões. Várias reformulações e sugestões decorreram desta análise.

No momento seguinte, a lista de 21 questões foi apresentada a um grupo de 8 jovens (4 raparigas e 4 rapazes, dos 8.º e 11.º ano de escolaridade) com o objectivo de analisar a objectividade, ambiguidade, pertinência e compreensibilidade das questões, das instruções do teste e da redacção do teste. De novo, várias sugestões foram apresentadas quanto ao conteúdo e formulação dos itens. A consulta dos especialistas e dos jovens conduziu à reformulação da redacção de algumas questões, assim como das instruções, de forma a tornarem-se mais claras. Também se reordenaram os itens, e passou-se a contabilizar o tempo total de resolução do teste (Anexo 6-A).

Com o objectivo de testar a pertinência do teste desenvolvido, em situação de grupo, aplicou-se o teste a 115 jovens dos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade, em Évora, que compõe a amostra do estudo preliminar, descrita no capítulo 5.

A análise dos resultados incidiu sobre a percentagem de acordo entre juizes que aceitaram participar na delimitação dos critérios de cotação do teste, sobre a análise descritiva dos itens e sobre a consistência interna dos itens. Após a apresentação dos objectivos do teste e da grelha com os critérios de cotação, ao painel de juizes (2 psicólogos escolares e 2 psicólogos da carreira académica universitária), foram recolhidas sugestões que levaram à realização de algumas reformulações nos critérios de cotação, no sentido de os clarificar (Anexo 6-B). De seguida, cada membro do painel cotou 4 testes. A percentagem de acordo entre os juizes foi de 92.6%, o que constitui um valor elevado (*e.g.*, Butler & Meichenbaum, 1981; Sternberg *et al.*, *no prelo*).

Os resultados obtidos foram ainda submetidos a uma análise quantitativa de índole descritiva dos itens em função das médias (M), desvios-padrão (DP)⁶⁷, a distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), os indicadores de curtose e assimetria, o índice de dificuldade (ID) e o poder discriminativo (PD) (Quadro 6.2).

⁶⁷ Ao longo da análise estatística dos itens realizada neste trabalho, recorreremos ao cálculo da média e do desvio-padrão, pela maior facilidade da sua interpretação, mesmo reconhecendo que se trata de um procedimento menos correcto em face da natureza não intervalar da medida destas variáveis.

A **escala global** apresenta uma média de 17.0 e um desvio-padrão de 4.33. A análise das médias e dos desvios-padrão revelam valores muito próximos do valor mediano da escala, alguns itens apresentam baixos valores de dispersão, o que se traduz por elevados valores de curtose e assimetria. Estes indicadores estão associados a itens com IDs que variam entre níveis muito difíceis a moderados (exceptuando o item 15), usando a classificação de Baquero (1974 *apud* Almeida & Freire, 2000, 131). Estes valores podem estar associados a dificuldades de percepção das instruções e ao predomínio de respostas incompletas, tal como nos apercebemos durante a aplicação e cotação do teste.

A análise do poder discriminativo (PD) dos itens fez-se em função da correlação do item com a pontuação total do teste, excluindo o próprio item. Com este critério eliminámos alguns itens que tinham correlações baixas com o total da escala inferiores a .241 ($p < .01$)⁶⁸, mantiveram-se, porém, outros por motivos de pertinência teórica-conceptual.

Estes indicadores levaram-nos a dar uma atenção especial à redacção clara e objectiva das instruções, ilustrada com exemplos, assim como indicações sobre a resposta e a sua anotação, uma vez que a aplicação se processa em contexto grupal e o registo da resposta é escrito pelo próprio indivíduo. Por este motivo, os dados estatísticos aqui apresentados, foram apenas considerados para clarificar e consolidar a reflexão qualitativa.

Face aos indicadores estatísticos e qualitativos referidos, optámos por seleccionar 17 itens (assinalados a negro no quadro 6.2). Trata-se do conjunto de itens que, face aos objectivos teóricos que nortearam o desenvolvimento da escala e face aos indicadores estatísticos referidos, se apresentavam como os mais promissores (Quadro 6.3).

⁶⁸ Tendo em conta o tamanho da amostra podemos considerar os valores de correlação .241 significativos para $p < .01$ (Stevens, 1986, 344).

Quadro 6.2 – Análise descritiva dos itens da TCIS (Versão preliminar) (N=108)

Item	M	DP	Min.	Máx.	Curtose	Assimetria	ID	PD
1	.79	.45	0	2	.24	-.82	.27	.21
2	.97	.42	0	2	2.90	-.19	.40	.43
3	.92	.73	0	2	-1.10	.13	.19	.39
4	.59	.58	0	2	-.73	.36	.05	.31
5	.71	.64	0	2	-.67	.35	.11	.45
6	.75	.53	0	2	-.32	-.16	.20	.32
7	.98	.36	0	2	5.11	-.25	.43	.40
8	.96	.23	0	2	15.28	-2.52	.45	.22
9	.96	.27	0	2	10.88	-1.52	.45	.22
10	.98	.41	0	2	3.30	-.14	.41	.39
11	.96	.27	0	2	10.88	-.52	.45	.24
12	.65	.58	0	2	-.66	.23	.10	.20
13	.54	.59	0	2	-.62	.56	.09	.40
14	.43	.58	0	2	.03	1.00	.01	.50
15	.87	.33	0	2	3.20	-2.27	.87	.19
16	.91	.42	0	2	2.39	-.60	.36	.34
17	.57	.53	0	2	-1.21	.07	.05	.20
18	.81	.50	0	2	.26	-.35	.26	.29
19	.82	.51	0	2	.27	-.27	.26	.35
20	.82	.67	0	2	-.75	.22	.17	.25
21	.99	.46	0	2	1.92	-.04	.39	.39

A escala global apurada apresenta uma média de 13.9 e um desvio-padrão de 3.63. Calculou-se, ainda, o nível de precisão dos itens através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978). A consistência interna da escala (após eliminados os itens referidos) situou-se em .75.

De seguida passámos à elaboração do teste definitivo que designámos por **Teste de Compreensão de Informação Social (TCIS)** (Anexo 6-C). Este teste é constituído por um bloco inicial com as questões de identificação biográfica (nome, idade, sexo, ano de escolaridade) e com as instruções de realização do teste, onde consta um exemplo resolvido. Segue-se o conjunto principal do teste, onde são apresentadas as 17 questões apuradas seguidas de um espaço para anotação da resposta e sua justificação. A finalizar apresenta-se o espaço para anotação do tempo de resposta.

Quadro 6.3 – Lista definitiva dos itens do Teste de Compreensão de Informação Social

1. Porque não se deve chegar atrasado a um encontro?
2. Que deves fazer se te encontras num grupo de trabalho em que um dos colegas insiste em distrair-te?
 3. Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?
 4. Porque é que devemos andar de autocarro?
 5. Porque é que devemos respeitar uma fila de espera?
 6. Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?
 7. Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada?
 8. Porque é que devemos cumprir as regras de trânsito?
 9. Porque é que devemos olhar para uma pessoa quando ela fala connosco?
 10. Porque é que devemos pagar impostos?
11. Que fazer se encontras na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar?
12. Porque é que em situações de guerra se evacuam primeiro as crianças, os idosos, e as mulheres?
 13. Porque é que quem nasceu surdo é habitualmente incapaz de falar?
 14. Porque deve haver leis que regulem o trabalho infantil?
15. Que farias se estivesses no cinema e fosses a primeira pessoa a aperceber-se que havia um incêndio na sala?
 16. Porque devemos evitar as más companhias?
17. Que fazer quando uma pessoa cega pede ajuda para atravessar a rua? Justifica a tua resposta.

Como já vimos, as respostas pontuam-se com 0, 1 ou 2 pontos em função do grau de exactidão e de generalização da resposta. Para cada item, foi seleccionado um conjunto critérios, segundo os quais se atribuem as diferentes pontuações, assim como alguns exemplos característicos das respostas obtidas. A pontuação total pode oscilar entre 0 e 34.

6.2.4. Aplicação e estudo da versão definitiva do teste

A aplicação da versão definitiva do instrumento fez-se junto de uma amostra de 519 indivíduos, caracterizada no capítulo anterior, e seguiu os procedimentos aí descritos.

A análise dos itens começou por considerar as estatísticas descritivas, nomeadamente a média, desvio-padrão, a distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), os indicadores de curtose e assimetria, o índice de dificuldade (ID) e o poder discriminativo (PD) (Quadro 6.4). A análise das estatísticas

descritivas da escala global definitiva, mostram que esta apresenta uma média de 19.5 e um desvio-padrão de 5.59. A análise das médias e dos desvios-padrão por item revelam dois itens (itens 10 e 15) com médias abaixo do valor mediano da escala, aliás estes itens correspondem também aos itens mais difíceis, usando a classificação de Baquero (1980 *apud* Almeida & Freire, 2000). Porém, considerámos importante a sua manutenção na escala, não só pelo papel diferenciador de indivíduos com alto desempenho, mas também porque apresentam um bom poder discriminativo (.50 e .38, respectivamente).

Quadro 6.4 – Análise descritiva dos itens da TCIS (Versão definitiva) (N=483)

Item	M	DP	Min.	Máx.	Curtose	Assimetria	ID	R ^a	PD (<i>T Student</i>)
1	1.15	.56	0	2	-.02	.04	.41	.46	90.98*
2	1.22	.58	0	2	-.39	-.07	.42	.44	103.46*
3	1.09	.54	0	2	.30	.06	.39	.52	107.40*
4	1.17	.68	0	2	-.86	-.23	.34	.53	139.06*
5	1.09	.55	0	2	.21	.05	.39	.48	103.67*
6	1.22	.52	0	2	-.08	.24	.45	.49	113.00*
7	1.11	.53	0	2	-.38	.11	.41	.42	77.30*
8	1.15	.47	0	2	-.76	.44	.45	.44	77.57*
9	1.06	.57	0	2	.10	.01	.37	.50	96.14*
10	0.84	.69	0	2	-.89	.23	.17	.51	120.32*
11	1.29	.62	0	2	-.58	-.24	.41	.39	103.62*
12	1.30	.56	0	2	-.60	-.07	.45	.49	107.41*
13	1.27	.74	0	2	-1.01	-.47	.33	.52	142.59*
14	1.18	.61	0	2	-.48	-.13	.77	.53	126.62*
15	0.96	.74	0	2	-1.17	.06	.21	.38	87.94*
16	1.18	.58	0	2	-.26	-.04	.41	.48	113.14*
17	1.20	.54	0	2	-.12	.09	.43	.43	80.76*

^aExcluindo o próprio item. * Correlações significativas para $p < .0001$, $g.l.=2$.

Em termos gerais, a maioria dos itens apresentam valores de curtose e assimetria aceitáveis. A versão final do teste apresenta cerca de 80% de itens com IDs entre .25 e .74, o que vai de encontro à proposta de Baquero (1980 *apud* Almeida & Freire, 2000).

A análise do poder discriminativo (PD) dos itens realizou-se através da análise do coeficiente de correlação do item com a pontuação total do teste, excluindo o

próprio item; e através da análise das diferenças entre dois sub-grupos da amostra (N=140 e N=149), um com resultados superiores outro com resultados inferiores, relativamente aos quais calculámos as diferenças de percentagem de respostas correctas nos dois grupos (*T Student*). Relativamente ao primeiro critério a nossa opção foi a de mantermos todos os itens da escala, pois que apresentam correlações superiores a .117 ($p < .01$)⁶⁹. Refira-se que os itens com poder discriminativo mais baixo apresentam, mesmo assim, coeficientes de correlação com o total de escala de .38 (item 15) e .39 (item 11). A consideração do segundo critério mostra que todos os itens diferenciam de forma significativa os dois grupos, sendo favorável ao grupo superior, o que nos levou a manter todos os itens.

O estudo da **validade de contruto** realizou-se a partir da análise exploratória em componentes principais (ACP), com rotação *varimax*. Os resultados obtidos, relativos à descrição das saturações factoriais de cada item, comunalidades, valores próprios (*eigenvalues*), percentagem de variância total e percentagem de variância explicadas para cada um dos componentes encontram-se no quadro 6.5. Os testes preliminares da matriz de intercorrelação revelam que (i) o valor de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin é de .91, de acordo com Kaiser (1974) este valor é considerado óptimo (*apud* Pasquali, *no prelo*); (ii) o teste de esfericidade de Bartlett, usado para determinar se o conjunto das correlações da matriz são diferentes de zero, apresenta um valor adequado ($\chi^2=1850.07$; g.l.=136; $p < .0001$).

A ACP conduziu à identificação de 3 componentes distintos que explicitaremos adiante. A nossa decisão estatística relativa ao número de factores a reter, fundamentou-se num conjunto de critérios: (i) método centrado nos valores próprios (*eigenvalues*) iguais ou superiores a 1; (ii) método do teste do cotovelo (*scree test*); (iii) método baseado nas saturações factoriais iguais ou superiores a .40; (iv) método baseado na replicabilidade dos factores.

⁶⁹ Tendo em conta o tamanho da amostra podemos considerar os valores da correlação iguais ou superiores a .117 significativos para $p < .01$ (Stevens, 1986, 344).

Quadro 6.5 – Análise em componentes principais seguida de rotação *varimax* (N=483)

Itens	Componentes			h ²
	1	2	3	
1	.662	.179	.000	.470
2	.474	.385	.000	.377
3	.583	.192	.247	.438
4	.336	.511	.159	.399
5	.628	.184	.000	.435
6	.674	.183	.000	.489
7	.232	.000	.740	.605
8	.564	.000	.228	.378
9	.588	.157	.243	.429
10	.363	.446	.181	.364
11	.000	.275	.669	.524
12	.202	.490	.313	.379
13	.248	.642	.000	.480
14	.222	.645	.142	.485
15	.000	.655	.194	.469
16	.303	.494	.121	.351
17	.126	.230	.681	.532
Valores próprios	5.29	1.37	1.01	7.67
% de variância total	30.69	8.08	5.95	44.72

A rotação convergiu em 6 iterações. As saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores

Para o estudo da replicabilidade dos factores encontrados na primeira análise, começámos por realizar uma ACP que incidiu sobre os mesmos resultados, mas em duas amostras resultantes da sub-divisão aleatória da amostra inicial, como tem sido sugerido por alguns autores (Moreira, 2000; Thompson, 1994). Passamos a apresentar os resultados destas análises através do que designámos por estudos A e B (Quadro 6.6). Nas análises de replicabilidade, os resultados preliminares da matriz de intercorrelação, encontrados no estudo A e no estudo B, respectivamente, revelam valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .89 e de .88, que de acordo com Kaiser (1974) são valores bons (*apud* Pasquali, *no prelo*); (ii) o teste de esfericidade de Bartlett, apresenta valores adequados para o estudo A ($\chi^2=1127.39$; g.l.=136; $p < .0001$) e para o estudo B ($\chi^2=858.96$; g.l.=136; $p < .0001$).

Quadro 6.6 – Estudos de replicabilidade A e B usando a ACP seguida de rotação varimax

Itens	Estudo A (N=264)			h ²	Estudo B (N=255)			h ²
	C 1	C 2	C 3		C 1	C 2	C 3	
1	.654	.228	.000	.480	.691	.000	.000	.487
2	.464	.248	.149	.299	.535	.430	-.206	.513
3	.604	.201	.166	.433	.473	.293	.312	.406
4	.444	.266	.429	.452	.334	.490	.000	.357
5	.664	.170	.000	.471	.560	.223	.232	.417
6	.718	.143	.118	.550	.656	.124	.000	.453
7	.000	.196	.738	.587	.333	.000	.670	.561
8	.550	.000	.392	.458	.478	.283	.000	.309
9	.481	.525	.000	.508	.605	.000	.382	.513
10	.396	.580	.000	.496	.262	.392	.286	.304
11	.000	.637	.329	.518	.000	.240	.718	.574
12	.163	.559	.279	.418	.155	.615	.180	.434
13	.339	.580	.000	.458	.172	.690	.000	.509
14	.286	.720	.109	.612	.193	.551	.133	.358
15	.000	.428	.345	.311	.000	.623	.195	.434
16	.468	.000	.429	.406	.285	.509	.195	.379
17	.109	.196	.774	.650	.000	.267	.640	.486
Valores próprios	5.57	1.45	1.08	8.10	4.88	1.38	1.23	7.49
% de variância total	32.75	8.55	6.37	47.68	28.72	8.36	7.23	44.09

A rotação convergiu em 8 interações no estudo A, em 7 interações no estudo B. As saturações ≥ .40 (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores.

O passo seguinte, para confirmar a replicabilidade dos factores encontrados, assentou no método sugerido por Moreira (2000) de correlacionar os resultados de cada indivíduo nos componentes sugeridos em cada uma das sub-amostras (RA e RB) (Quadro 6.7). Os resultados sugerem que os três componentes (C1, C2, C3) encontrados em cada sub-amostra apresentam correlações significativas, mas abaixo de .8, limiar abaixo do qual os factores são considerados dissemelhantes (Tinsley & Tinsley, 1987, 240 *apud* Moreira, 2000).

Quadro 6.7. – Correlação entre os componentes de ambos os estudos de replicabilidade

	RA-C1	RA-C2	RA-C3	RB-C1	RB-C2
RA-C1	-	-	-	-	-
RA-C2	.684**	-	-	-	-
RA-C3	.588**	.547**	-	-	-
RB-C1	.960**	.637**	.478**	-	-
RB-C2	.787**	.911**	.615**	.679**	-
RB-C3	.425**	.603**	.805**	.382**	.487**

** Correlações significativas para p< .0001.

A conjugação dos critérios estatísticos seleccionados, com o racional teórico que fundamentou o desenvolvimento do teste levou-nos a optar por uma solução de 3 factores que explicam 44.7% da variância total e se estruturam da seguinte forma:

1º componente - é constituído pelos itens 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, e explica 30.7% da variância total. Este componente também aparece em primeiro lugar em ambos os estudos de replicabilidade. Designámos este componente por **compreensão de regras que promovem o desenvolvimento e o bem estar social**, uma vez que integra itens que incidem na compreensão de regras e comportamentos sociais que promovem o bem estar social, o desenvolvimento do grupo, a responsabilidade e solidariedade social, a interacção e a comunicabilidade entre as pessoas, como por exemplo – *Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?; Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?*.

2º componente - é constituído pelos itens 4, 10, 12, 13, 14, 15, 16, explicando 8.1% da variância total. Este componente também aparece em segundo lugar em ambos os estudos de replicabilidade, embora não haja uma completa coincidência entre os itens que saturam neste segundo componente, entre os estudos sectoriais e o primeiro, com a totalidade da amostra. Designámos este componente por **compreensão de informação social que promove a manutenção do sistema social**, uma vez que integra itens que incidem na compreensão dos deveres sociais e de informações úteis para a integração e manutenção social, como por exemplo – *Porque deve haver leis que regulem o trabalho infantil? Que farias se estivesses no cinema e fosses a primeira pessoa a aperceber-se que havia um incêndio na sala?*.

3º componente - é constituído pelos itens 7, 11, 17, contribuindo para 6 % da variância total. Este componente também aparece em terceiro lugar em ambos os estudos de replicabilidade, embora não haja uma completa coincidência entre os itens que saturam nestes estudos e o primeiro. Designámos este componente por **compreensão da necessidade de actuar de forma solidária** e de prestar apoio social, onde estão incluídos itens que incidem sobre a consciencialização de actuar a nível interpessoal e social de forma solidária e altruísta, como por exemplo – *Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada? Que fazer se encontras na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar?*.

Para além deste tipo de comparação, considerámos importante correlacionar, também, os três componentes retidos com os resultados globais no teste (Quadro 6.8). Os resultados sugerem que os três componentes apresentam correlações significativas e elevadas com o total da escala, o que aponta para a possibilidade de utilizar o resultado global na escala como um indicador de **compreensão de informação social**, em que se podem obter ainda indicadores mais específicos, relativos à compreensão de regras que orientam os contributos pessoais para o desenvolvimento e o bem estar social e para a compreensão de informações normativas e éticas que contribuem para a manutenção social, assim como para a necessidade de actuar de forma solidária. Ou seja, justifica-se que cada um dos componentes seja tratado como uma sub-escala, sem escamotear o resultado do teste global.

Quadro 6.8 – Inter-correlações entre os sub-escala e a escala completa

Escalas	Sub-escala 1	Sub-escala 2	Sub-escala 3
Sub-escala 1	-	-	-
Sub-escala 2	.621**	-	-
Sub-escala 3	.382**	.491**	-
Escala Completa	.851**	.909**	.659**

** Correlações significativas para $p < .0001$.

Nesta conjuntura, impôs-se o cálculo da consistência interna para a escala completa e para cada uma das sub-escalas, como daremos conta a seguir. Tal como no estudo preliminar, também aqui se calculou o **nível de precisão dos resultados** através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978). A consistência interna da escala definitiva (17 itens) situou-se em .86.

Como aquele coeficiente apenas avalia a consistência dos resultados obtidos com o conjunto de itens e tendo em conta a natureza cognitiva-social das variáveis que constituem esta prova, optámos por utilizar um método que permitisse a avaliação da precisão tomando a variabilidade associada não só aos itens, mas também em relação às pessoas e à interacção entre pessoas e itens, e a variabilidade residual ou devida ao acaso (Shavelson & Webb, 1991). Foi com esta preocupação que procedemos ao cálculo das estimativas de variância com vista à análise do nível de

precisão dos resultados no teste através do coeficiente de generalizabilidade do TCIS. Esta análise baseia-se, num primeiro momento, nos procedimentos inerentes à análise dos componentes de variância como teste de significância, ou seja, calcula-se a soma dos quadrados (*sum of square*) e os quadrados médios (*mean square*) para as diversas fontes de variabilidade associadas aos resultados obtidos numa determinada amostra. Como o objectivo é o cálculo do coeficiente de generalizabilidade (coeficiente G), não se procede ao cálculo dos valores de significância e da distribuição F. No momento seguinte, procuram-se estimar os parâmetros da população a partir dos quais os resultados foram obtidos, ou seja, procede-se ao cálculo das estimativas de generalizabilidade que nos permitam *a posteriori* calcular o coeficiente G (*ibidem*, 1991). Os valores das estimativas de variância para cada uma das fontes de variação, para a sua interacção e para o erro, estão apresentadas no quadro 6.9. Como o componente de interacção “*reflecte o grau em que as respostas dos indivíduos se desviam daquilo que se poderia prever, dados a sua posição na variável subjacente e o nível de referência dos itens.... a variância do erro corresponderá, portanto ao componente de interacção*” (Moreira, *manuscrito em preparação*, 219).

Quadro 6.9 – Estimativas dos componentes de variância e de variância relativa para o TCIS (N=483)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peessoas (p)	884.96	482	1.836	0.092	24.8%
itens (i)	107.93	16	6.746	0.013	3.6%
p x i,e	2054.54	7712	0.266	0.270	71.5%

N1(p)=483; N2(i)=17

Após o cálculo das estimativas dos componentes de variância e das suas proporções podem fazer-se dois tipos de interpretações (Moreira, *documento não publicado*): (i) interpretações directas, no sentido em que estas estimativas de variância, no contexto da Teoria G , representam a variância dos resultados das pessoas, dos itens, e da sua interacção, estimados para a população de pessoas e itens de onde retirámos a amostra; (ii) interpretações relativas, ou seja, ao somar cada um dos

componentes de variância e dividindo cada um pelo total obtido, obtém-se o valor das proporções de variância total da população que podem atribuir-se a cada uma das fontes de variação.

Neste sentido, a análise dos dados da estimativa dos componentes de variância para as diversas facetas e suas interações, revela um valor de 24.8% associado às pessoas, ou seja, as pessoas diferem entre si, no desempenho e na facilidade com que resolvem as tarefas. O que constitui um bom indicador de precisão do teste, pois, as diferenças individuais são responsáveis por uma proporção importante de variância total. A estimativa de variação associada aos itens é mais baixa (3.6%), o que também constitui um indicador positivo, apontando para que estes itens não diferem muito no seu nível de referência.

Esta interpretação pode ser complementada com o cálculo do coeficiente de generalizabilidade. A partir das estimativas dos componentes de variância relativos as pessoas e à sua interação com as outras fontes de variação é possível calcular o **coeficiente G**, que nos permite uma análise mais precisa das estimativas de variância. Este coeficiente representa a proporção entre a estimativa de variância dos resultados observados (ou dos resultados que seriam obtidos se se tivessem aplicado todos os itens relevantes, ou seja representa o resultado hipotético para a população), e a estimativa de variância dos resultados obtidos numa dada amostra (para um maior aprofundamento do procedimento assim como para a consulta das fórmulas e seus critérios de fundamentação *vide* Shavelson & Webb, 1994). De acordo com estes procedimentos o coeficiente *G* obtido é de .86, tal como o coeficiente *alpha* de Cronbach.

Tendo em atenção os resultados da ACP, a seguir procedemos ao estudo das estimativas de variância para cada um dos factores, como apresentamos a seguir.

Quadro 6.10 - Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 1 (N=483)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peessoas (p)	410.86	482	0.85	0.09	31.4%
itens (i)	11.98	6	2.00	0.00	1.3%
p x i,e	574.73	2892	0.20	0.20	67.4%

N1(p)=483; N2(i)=7

Quadro 6.11 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 2 (N=483)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peessoas (p)	587.54	482	1.22	0.13	28.1%
itens (i)	80.44	6	13.41	0.03	5.8%
p x i,e	885.28	2892	0.31	0.31	66.0%

N1(p)=483; N2(i)=7

Quadro 6.12 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 3 (N=483)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peessoas (p)	269.06	482	0.56	0.11	33.9%
itens (i)	8.96	2	4.48	0.01	2.6%
p x i,e	207.04	964	0.21	0.21	63.5%

N1(p)=483; N2(i)=3

Como se pode observar, nos quadros 6.10, 6.11 e 6.12, a variação associada às pessoas assume magnitudes consideráveis em cada uma das sub-escalas, o que constitui um indicador favorável à interpretação dos resultados de cada sub-escala em função das características e das diferenças individuais. Os resultados da interação entre fontes de variação e erro, assumem valores consideráveis, o que poderá dever-se à variação na cotação inter-juizes, o que nos leva a apontar a necessidade de este aspecto ser mais aprofundado e analisado no futuro.

De seguida, procedemos ao estudo da consistência interna dos resultados para cada uma das sub-escalas, através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978) e

do coeficiente de generalizabilidade (Shavelson & Webb, 1994), como apresentamos no quadro que se segue.

Quadro 6.13 – Coeficientes de consistência interna para o TCIS e Sub-escalas

Escalas	Coeficiente <i>alpha</i>	Coeficiente <i>G</i>
Sub-escala 1	.81	.81
Sub-escala 2	.77	.77
Sub-escala 3	.62	.62
Esc. Completa	.86	.86

Como se pode observar, todas as sub-escalas apresentam bons valores de consistência interna, com excepção da sub-escala 3, o que se pode dever ao seu reduzido número de itens.

De seguida analisámos a relação dos resultados na TCIS e sub-escalas com alguns indicadores externos. Começámos por analisar a relação entre as três sub-escalas, a escala completa e o tempo total gasto na resposta ao teste (Quadro 6.14).

Quadro 6.14 – Correlações entre o TCIS e Sub-escalas com Tempo

Escalas	Tempo total
Sub-escala 1	.260**
Sub-escala 2	.196**
Sub-escala 3	.077
Esc. Completa	.231**

** Correlações significativas para $p < .0001$.

Tanto o TCIS global como as sub-escalas relacionam-se de forma significativa com o tempo total, excepto para a sub-escala 3 (aquela que é formada por menor número de itens), e tal relação vai no sentido de que quanto mais tempo o indivíduo demora a responder melhor é o seu desempenho. Por outras palavras, não estamos face a uma prova cognitiva de atenção ou percepção, apenas, antes se exige dos indivíduos a codificação, organização da informação, a evocação de informação da memória a longo-prazo e o relacionamento de informação prévios à resposta. Mais execução

destas funções, ditas de superiores, envolvem mais tempo, mas, simultaneamente, estão associadas ao melhor desempenho dos alunos.

Por último, analisámos a relação do TCIS e sub-escalas com o raciocínio verbal e abstracto (BPRD, sub-escalas verbal e abstracta), as notas escolares e o índice de participação social (IPS) (Quadro 6.15). Verifica-se que há correlações positivas e significativas entre a BPRD-V e A e as notas de Português e o TCIS e sub-escalas. De salientar que estes coeficientes apresentam valores mais elevados em relação à escala verbal da BPRD. Estes resultados vêm confirmar a convergência entre a natureza cognitiva-verbal e abstracta da TCIS, por referência a outros testes de raciocínio verbal e abstracto. As correlações positivas e significativamente diferentes de zero entre a TCIS e respectivas sub-escalas e o IPS, sugerem que este teste está relacionado com as vivências e a participação social dos indivíduos, tal como se pressupôs no seu planeamento.

Quadro 6.15 – Correlações do TCIS e Sub-escalas com a BPRD – V e A, Notas escolares e IPS

Escalas	BPRD Verbal	BPRD Abstracta	N. Matemática	N. Português	IPS
Sub-escala 1	.313**	.193**	.33	.168**	.135**
Sub-escala 2	.357**	.223**	.104*	.224**	.225**
Sub-escala 3	.260**	.247**	.25	.081**	.092**
Esc. Completa	.374**	.281**	.009	.205**	.196**

** Correlações significativas para $p < .0001$ e correlações significativas para $p < .05$

Em síntese, os resultados apontados por este estudo apontam o TCIS e respectivas sub-escalas como um teste com indicadores razoáveis de precisão e consistência interna, e de validade externa. Por outro lado, revelou-se um instrumento composto por três sub-escalas, assente em critérios teóricos e empíricos que sustentam a sua validade de construto, sendo a sua significação decorrente da própria natureza informativa dos itens. Face às análises realizadas e aos resultados obtidos, esta prova pode ser estudada, através de quatro *scores* individuais: Sub-escala 1, Sub-escala 2, Sub-escala 3 e Escala completa.

6.3. Teste de auto-percepção de competência social

6.3.1. Quadro conceptual

O desenvolvimento do Teste de Auto-Percepção de Competência Social, justifica-se pela preocupação em desenvolver uma opção de *testing* que operacionalizasse a inteligência social, a partir de um método de auto-registo situacional em formato verbal, com vista à diversificação das provas disponíveis para validação multimétodo da Prova Cognitiva de Inteligência Social.

Os juízos auto-avaliativos têm sido considerados, por alguns autores, como um bom preditor do desempenho do indivíduo na resolução de problemas interpessoais, sendo, neste âmbito, considerados no conjunto das variáveis metacognitivas e definidos como “*the person’s awareness of the variables that affect the efficient use of cognitive skills, including knowledge about cognitive rules, awareness of one’s own cognitive abilities, and active monitoring and regulation of cognitive process. Metacognition thus includes a complex set of person (i.e., self-appraisal of abilities, attribution of outcome), task (perception of task difficulty and purpose), and strategy (strategy knowledge, and recognition of the need to apply strategies) variables*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 219, *sublinhado dos autores*). Ou seja, o conhecimento metacognitivo, ou o conhecimento das próprias habilidades cognitivas e das regras para regular o processo cognitivo face às características da situação e das estratégias cognitivas necessárias à execução da resposta, constituem um leque de variáveis que, de acordo com os estudos desenvolvidos nas últimas duas décadas, influenciam o desempenho na resolução de problemas (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981; Flavell & Ross, 1981; Sternberg, 1979;). Nesta linha, entende-se que a auto-percepção de inteligência social do próprio indivíduo como um “bom” ou “mau” solucionador de problemas implicará “*a good deal of predictive weight for the successful performance of problem-solving behaviors*” (Butler & Meichenbaum, 1981, 219).

Em função deste pressuposto vários autores têm sugerido a utilização de testes de auto-registo de competência social para avaliar os aspectos comportamentais da inteligência social, nomeadamente a competência social (*e.g.*, Butler & Meichenbaum, 1981; Ford & Tisak, 1983; Kendall, Pellegrini & Urbain, 1981). Por exemplo, Barnes e Sternberg (1989) usam uma escala de auto-avaliação de competência social, onde os itens são construídos a partir de comportamentos integrados na dimensão de competência social, encontrada em levantamento anterior de teorias implícitas sobre inteligência (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981).

Foi neste contexto, que nos propusemos o desenvolvimento de um instrumento de auto-percepção da competência social em estreita articulação com os dados recolhidos nos estudos das representações implícitas sobre inteligência social (Candeias & Almeida, 1998, 1999b).

6.3.2. Elaboração dos instrumentos e sua fundamentação

Partindo destes pressupostos desenvolvemos o **Teste de Auto-percepção de Competência Social (TACS)** (Anexo 6-E). Este teste tem como objectivo a avaliação da auto-percepção da competência social, nomeadamente a auto-avaliação do indivíduo face a um conjunto de competências requeridas em situações sociais. A elaboração da lista de itens que apresentamos a seguir, baseou-se na descrição de trinta comportamentos de competência social, encontrados em estudos anteriores de levantamento de representações implícitas de inteligência social (Candeias & Almeida, 1998, 1999b). Estes comportamentos estão organizados em três tipos de variáveis, como foi sugerido anteriormente (*e.g.*, Butler & Meichenbaum, 1981). Assim, para cada tipo de variáveis desenvolveram-se um conjunto de itens, apresentados no quadro 6.16:

1. Variáveis que se referem à **pessoa**, como por exemplo, auto-avaliação de capacidades e atribuição de resultados, desenvolveram-se os itens 1, 6, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 24, 26.

2. Variáveis relativas à **tarefa**, como por exemplo, percepção de dificuldades/resolução da tarefa, construíram-se os itens 2, 3, 5, 7, 9, 13, 11, 17, 27, 28.
3. Variáveis alusivas às **estratégias**, como por exemplo, conhecimento de estratégias e a apreensão da necessidade de aplicar estratégias, traçaram-se os itens 4, 8, 10, 18, 20, 22, 23, 25, 29, 30.

Quadro 6.16 – Lista inicial dos itens (TACS)

Itens
<ol style="list-style-type: none"> 1. Numa conversa procuro explicar o meu ponto de vista. 2. Quando vejo uma pessoa que me atrai procuro falar com ela (ele). 3. Sou dialogante. 4. Procuro compreender a informação social antes de iniciar a resolução de um problema social. 5. Integro-me em grupos de trabalho com dificuldade. 6. Na discussão de pontos de vista não me deixo levar pelos outros. 7. Quando não concordo com uma regra tenho dificuldade em dizê-lo. 8. Tenho dificuldade em actuar por objectivos 9. Tenho dificuldade em me relacionar com os outros. 10. Ajudo as pessoas mais velhas quando me pedem. 11. Quando há um colega novo na turma fico à espera que algum dos outros colegas vá falar com ele, eu tenho vergonha. 12. As situações sociais são difíceis de compreender. 13. Tenho dificuldade em resolver conflitos sociais entre os meus amigos. 14. Tenho dificuldade em liderar outras pessoas, durante um trabalho de grupo. 15. Quando vejo uma pessoa que me atrai fico envergonhado(a) e não digo nada. 16. Sou criativo(a) na procura de soluções para os conflitos entre pessoas. 17. Quando sou novo num grupo esforço-me por conversar com as outras pessoas. 18. Admito erros. 19. Tenho curiosidade em compreender as relações sociais entre as pessoas. 20. Quando não concordo com uma regra não a cumpro. 21. Penso antes de actuar. 22. Estou aberto(a) a novas ideias e opiniões. 23. Participo em grupos mesmo que não seja eu o líder. 24. Tenho dificuldade em ajudar as outras pessoas. 25. Numa conversa procuro compreender os diferentes pontos de vista. 26. Cedoo meu lugar no autocarro a uma pessoa mais idosa. 27. Quando sou novo num grupo fico à espera que venham conversar comigo. 28. Quando há um colega novo na turma vou falar com ele. 29. Quando não compreendo uma regra social peço que me expliquem. 30. Quando compro uma peça de roupa com defeito vou trocá-la.

Estes itens encontram-se redigidos na forma negativa (os itens redigidos na forma negativa são os seguintes: 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 24, 27) e na forma positiva

(os restantes), no sentido de avaliar a coerência das respostas dos indivíduos (Raposo, 1981). Os itens foram ordenados aleatoriamente. A avaliação da auto-percepção da competência social realiza-se através da anotação da resposta numa escala de cinco pontos (desde 1 – ‘nunca’ até 5 – ‘sempre’).

Em segundo lugar, procedemos à construção de uma **Ficha de Percepção de Competência Social para Professores (FPCS-P)** (Anexo 6-I). No seguimento de outros autores (Ford, 1982; Levenson & Gottman, 1978) consideramos que a auto-avaliação de competência social realizada pelo próprio indivíduo deverá ser complementada, tomando, também, em consideração as avaliações da competência social do indivíduo realizadas por outras pessoas, neste caso os professores. É neste contexto, que desenvolvemos a FPCS-P. Esta ficha inclui um espaço para identificação da turma e do professor, seguido de uma breve descrição do conceito de competência social, assim como da apresentação de alguns exemplos de comportamentos reveladores de alto nível de competência, a que se segue a apresentação da escala de resposta. A anotação de resposta faz-se numa escala de cinco pontos, desde 1 a 5 (1 evidencia muito baixo nível de competências sociais e 5 evidencia muito alto nível de competências sociais). De seguida, apresenta-se uma tabela com espaço para redacção do nome de cada aluno da turma, seguido da escala de anotação de resposta.

O TACS, assim com a FPCS-P, foram sujeitos ao parecer de um painel de juizes (dois professores do ensino básico/secundário, dois psicólogos escolares e dois investigadores). O TACS foi, também, avaliado por um grupo de 8 jovens (4 raparigas e 4 rapazes, dos 8.º e 11.º ano de escolaridade). A avaliação destes instrumentos baseou-se num conjunto de critérios que incidem sobre a adequabilidade e a pertinência das questões em função da sua compreensibilidade, ambiguidade, auto-referência, abstracção, relevância, credibilidade, clareza e objectividade dos itens para o objectivo do estudo (Almeida & Freire, 2000; Angleitner & Wiggins, 1986). Foi, ainda, solicitado ao painel de juizes que se pronunciasse acerca da adequação da redacção dos itens e das instruções ao

objectivo do estudo. As informações recolhidas a partir da consulta dos especialistas e dos jovens conduziram à reformulação da redacção de algumas afirmações, assim como das instruções de forma a torná-las mais claras e objectivas, no TACS e na FPCS-P. No TACS, em particular, reordenaram-se os itens, passou-se a contabilizar o tempo total gasto na sua resolução e incluiu-se um exemplo resolvido (Anexo 6-E).

Com o objectivo de apreciar o funcionamento dos itens da escala e, ao mesmo tempo, apreciar e testar a adequabilidade e pertinência do seu formato e instruções, procedeu-se à aplicação do TACS e da FPCS-P. Este último instrumento foi apenas sujeito ao parecer de um pequeno conjunto de professores, psicólogos e investigadores em psicologia. O Teste de Auto-percepção de Competência Social (TACS), foi aplicado aos mesmos 115 jovens da população dos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade da cidade de Évora, cuja caracterização já apresentámos no capítulo 5.

A análise dos itens considerou as médias (M), desvios-padrão (DP), a distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos) e o poder discriminativo (PD) (Quadro 6.17).

A escala global apresenta uma média de 115.4 e um desvio-padrão de 12.06. A análise das médias e dos desvios-padrão revela que alguns itens apresentam valores muito próximas do extremo superior da escala, evidenciando um possível efeito de desejabilidade social. Em termos gerais, a maioria dos itens apresentam uma distribuição adequada de valores ao longo da escala *likert* em que estão formulados. O poder discriminativo (PD) do item levou-nos a eliminar os itens que tinham correlações com o total da escala, excepto o item, inferiores a .241 (valor crítico para a mostra considerada, $p < .01$, Stevens, 1986). Calculou-se, ainda, o nível de precisão dos itens através do coeficiente *alpha* de Cronbach (com os 30 itens, é de .83).

Quadro 6.17 – Análise descritiva dos itens do TACS (Versão Preliminar) (N=108)

Item	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	PD
1	4.08	.83	1	5	.29
2	3.83	.97	1	5	.28
3	3.08	1.02	1	5	.38
4	3.04	1.10	1	5	.29
5	4.05	.83	1	5	.31
6	3.42	1.33	1	5	.24
7	3.65	.99	1	5	.18
8	3.64	1.00	1	5	.35
9	4.34	.89	1	5	.28
10	4.11	1.17	1	5	.28
11	4.06	1.00	1	5	.39
12	3.06	.85	1	5	.32
13	3.21	1.01	1	5	.27
14	3.71	1.14	1	5	.09
15	3.62	1.11	1	5	.39
16	3.45	1.02	1	5	.31
17	4.09	.98	1	5	.56
18	3.88	1.01	1	5	.31
19	3.64	1.18	1	5	.50
20	3.74	1.13	1	5	.25
21	3.88	.96	1	5	.33
22	4.24	.85	1	5	.38
23	4.33	1.00	1	5	.52
24	4.18	.86	1	5	.49
25	4.08	.87	1	5	.46
26	3.95	1.08	1	5	.31
27	3.58	.92	1	5	.30
28	3.90	.97	1	5	.47
29	3.86	.99	1	5	.48
30	4.30	1.00	1	5	.27

Face a estes indicadores descritivos optámos por seleccionar 16 itens (assinalados a negro no quadro), aqueles que face aos objectivos teóricos que nortearam o desenvolvimento da escala e face aos indicadores estatísticos, se apresentaram como os mais promissores. A escala global apurada revela, agora, uma média de 62.1 e um desvio-padrão de 7.12. Calculou-se, ainda, o nível de precisão dos itens através do coeficiente *alpha* de Cronbach, que é de .75.

No quadro 6.18 apresentamos os 16 itens seleccionados.

Quadro 6.18 – Lista definitiva dos itens do TACS

1. Numa conversa procuro explicar o meu ponto de vista.
2. Quando vejo uma pessoa que me atrai procuro falar com ela (ele).
3. Sou dialogante.
4. Procuro compreender a informação social antes de iniciar a resolução de um problema social.
 5. Integro-me em grupos de trabalho com dificuldade.
 6. Na discussão de pontos de vista não me deixo levar pelos outros.
 7. Ajudo as pessoas mais velhas quando me pedem.
8. Sou criativo(a) na procura de soluções para os conflitos entre pessoas.
9. Quando sou novo num grupo esforço-me por conversar com as outras pessoas.
 10. Admito erros.
11. Tenho curiosidade em compreender as relações sociais entre as pessoas.
 12. Penso antes de actuar.
 13. Estou aberto(a) a novas ideias e opiniões.
 14. Participo em grupos mesmo que não seja eu o líder.
 15. Quando há um colega novo na turma vou falar com ele.
16. Quando não compreendo uma regra social peço que me expliquem.

O TACS definitivo (Anexo 6-F) é constituído por um conjunto inicial de questões de identificação biográfica (nome, idade, sexo, ano de escolaridade) e de instruções de realização do teste, onde se introduziu um exemplo resolvido. Segue-se o teste propriamente dito, onde são apresentadas as 16 afirmações apuradas seguidas da escala de 1 a 5, para marcação da resposta. A pontuação no teste varia entre 0 e 80. A finalizar o protocolo do teste, apresenta-se o espaço para anotação do tempo de resposta.

Por sua vez, a FCPS-P definitiva (Anexo 6-I), depois das questões relativas à identificação da turma e do professor integra, numa apresentação inicial, uma descrição do conceito de competência social e alguns exemplos de comportamentos, evidenciando alta competência. De seguida, explica-se o significado da escala de 1 a 5, após o que aparece uma tabela com espaço para escrever o nome de cada um dos alunos da turma, seguido da escala de 1 a 5. Cada jovem pode ser pontuado de 1 a 5 pontos, em que 1 evidencia muito baixo nível de competência social e 5 evidencia muito alto nível de competência social.

Em jeito de síntese, o estudo aqui apresentado, com todas as limitações inerentes a um estudo exploratório desta natureza, demonstra que o TPCS e a FCPS-P se

revelam instrumentos promissores para avaliação da competência social através dos métodos de auto-registo e de hetero-registo, respectivamente. Acreditamos, assim, reunir dois instrumentos úteis para operacionalizar e avaliar a dimensão comportamental do construto de inteligência social.

6.3.3. Aplicação e estudo da versão definitiva do teste

A aplicação da versão definitiva do instrumento fez-se junto de uma amostra de 519 indivíduos, caracterizada no capítulo 5. A análise dos itens começou por considerar as estatísticas descritivas, nomeadamente a média, desvio-padrão, a distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos) e o poder discriminativo (PD) (Quadro 6.19).

Quadro 6.19 – Análise descritiva dos itens do TACS (Versão definitiva) (N= 489)

Item	M	DP	Mín.	Máx.	PD
1	4.18	.86	1	5	.45
2	3.24	1.04	1	5	.31
3	3.73	.97	1	5	.42
4	3.80	.90	1	5	.38
5	3.90	.92	1	5	.33
6	3.85	1.07	1	5	.22
7	4.25	.88	1	5	.34
8	3.62	.92	1	5	.31
9	3.90	1.00	1	5	.48
10	3.90	.91	1	5	.34
11	3.65	.96	1	5	.31
12	3.58	.96	1	5	.23
13	4.31	.83	1	5	.41
14	4.39	.83	1	5	.38
15	3.68	.99	1	5	.41
16	3.83	.92	1	5	.46

Neste estudo a escala global apresenta uma média de 61.9 e um desvio-padrão de 6.97. A análise das médias e dos desvios-padrão revela que, também neste estudo, alguns itens apresentam valores muito próximos do extremo superior da escala, evidenciando um possível efeito de desajustabilidade social. Em termos gerais, a

maioria dos itens apresentam resultados distribuídos ao longo dos 4 ou 5 pontos da escala *likert* utilizada. A análise do poder discriminativo (PD) dos itens, através das correlações do item com o total da escala, apresenta valores superiores a .117 (valor crítico tendo em conta a dimensão da amostra, $p < .01$, segundo Stevens, 1986). Aliás nenhum item apresenta um valor inferior a .20 (o item que apresenta o PD mais baixo, situa-se em .22).

Para analisar a validade dos resultados começámos pelo estudo da **validade de construto**, através da análise em componentes principais, no sentido de procurar indagar se os resultados se organizavam em torno dos três conjuntos de variáveis definidas no quadro conceptual do teste. Utilizou-se, para este efeito, o método de rotação *varimax*.

Esta análise levou-nos à identificação de 3 factores distintos, que vão de encontro às três categorias de variáveis definidas previamente na conceptualização do teste e sugeridas em estudos sobre esta temática (Butler & Meichenbaum, 1981). Acrescente-se que os testes preliminares da matriz de intercorrelações revelaram valores adequados, quer em termos do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (.88), quer a nível do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2=1132.58$; g.l.=120; $p < .0001$). Os valores obtidos na análise em componentes principais estão indicados no quadro 6.20.

De seguida procedeu-se aos estudos de replicabilidade, tomando dois grupos aleatórios de alunos, a partir da amostra geral (Quadro 6.21). Estes estudos revelam, para o sub-grupo A, resultados preliminares da matriz de intercorrelação com valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .80, enquanto no teste de esfericidade de Bartlett o valor do Qui-quadrado situou-se em 610.79 (g.l.=120, $p < .0001$).

Quadro 6.20 – Análise em componentes principais com rotação *varimax* no TACS (N=483)

Itens*	Componentes			h ²
	1	2	3	
1 (1)	.219	.372	.451	.390
2 (2)	.000	.581	.140	.358
3 (3)	.000	.489	.462	.454
4 (4)	.517	.000	.226	.327
5 (5)	.000	.635	.000	.412
6 (6)	.000	.000	.659	.440
7 (10)	.590	.000	.145	.370
8 (16)	.000	.137	.550	.330
9 (17)	.152	.688	.180	.529
10 (18)	.579	.144	.000	.357
11 (19)	.314	.000	.536	.389
12 (21)	.528	.000	.000	.294
13 (22)	.682	.120	.000	.480
14 (23)	.541	.251	.000	.357
15 (28)	.167	.689	.000	.502
16 (29)	.465	.282	.245	.356
Valores próprios	3.705	1.555	1.096	6.356
% de variância total	23.157	9.720	6.852	39.730

A rotação convergiu em 5 interações; as saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores; * Entre parêntesis consta o n° do item na versão preliminar do teste.

Quadro 6.21 – Estudos de replicabilidade da ACP seguida de rotação *varimax* no TACS

Itens	Estudo A (N=240)			h ²	Estudo A (N=243)			h ²
	C1	C2	C3		C1	C2	C3	
1	.525	.209	.166	.347	.341	.223	.489	.405
2	.643	.000	.000	.421	.450	.000	.297	.294
3	.614	-.174	.377	.550	.439	.147	.466	.432
4	.205	.595	.115	.409	.000	.490	.243	.303
5	.518	.000	.144	.296	.728	.000	.000	.532
6	.000	-.115	.731	.556	.000	-.101	.585	.362
7	.105	.582	.000	.353	.000	.611	.168	.402
8	.280	.270	.000	.154	.000	.000	.675	.465
9	.623	.189	.000	.429	.639	.000	.377	.556
10	.000	.697	.000	.489	.333	.510	.000	.374
11	.123	.325	.465	.338	.000	.242	.440	.252
12	.000	.254	.528	.343	-.185	.607	.000	.408
13	.203	.590	.357	.517	.127	.674	-.132	.488
14	.000	.499	.416	.428	.464	.365	.000	.356
15	.627	.106	.000	.406	.708	.116	.114	.528
16	.476	.347	.000	.347	.233	.579	.259	.456
Valores próprios	3.704	1.560	1.119	6.383	3.679	1.690	1.245	6.609
% de variância total	23.148	9.752	6.995	39.895	22.991	10.563	7.780	41.335

Rotação convergiu em 6 interações, quer no estudo A quer no estudo B; As saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores.

No sub-grupo B, os resultados preliminares da matriz de intercorrelação apresentam valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .80, que constitui um valor médio segundo Kaiser (1974 *apud* Pasquali, *no prelo*) e no teste de esfericidade de Bartlett obteve-se um valor de Qui-quadrado de 621.30 (g.l.=120, $p < .0001$). Os resultados de ambas as análises em componentes principais estão indicados no quadro 6.21.

O passo seguinte nos estudos de replicabilidade (RA e RB) incidiu sobre o estudo da correlação entre resultados de cada indivíduo nos componentes encontrados em ambos os estudos (Quadro 6.22).

Quadro 6.22 – Correlação entre componentes obtidos em ambos os estudos de replicabilidade

	RA-C1	RA-C2	RA-C3	RB-C1	RB-C2	RB-C3
RA-C1	-	-	-	-	-	-
RA-C2	.513**	-	-	-	-	-
RA-C3	.538**	.530**	-	-	-	-
RB-C1	.942**	.497**	.574**	-	-	-
RB-C2	.486**	.967**	.606**	.472**	-	-
RB-C3	.699**	.394**	.799**	.619**	.381**	-

** Correlações significativas para $p < .0001$

Os resultados sugerem que os três componentes encontrados nos estudos sectoriais apresentam correlações significativas, mas abaixo de .8, ou seja, são considerados dissemelhantes (Tinsley & Tinsley, 1987, 240 *apud* Moreira, 2000).

Em síntese, a conjugação dos critérios estatísticos seleccionados, e acima referidos, com o racional teórico que fundamentou o desenvolvimento do teste, levou-nos a optar por uma solução com 3 componentes que coincidem com as três categorias de variáveis que fundamentaram a construção do teste e que se apoiam na proposta de Butler e Meichenbaum (1981). Os três componentes no seu conjunto explicam 39.7% da variância total. Em que, a **sub-escala 1** é constituída pelos itens 4, 7, 10, 12, 13, 14, 16. Esta sub-escala aparece como o 2º componente em ambas as amostras do estudo de replicabilidade. Designámos este componente por **estratégia**, uma vez que agrega itens relativos às variáveis associadas à auto-percepção da

necessidade de aplicar estratégias para interagir e resolver problemas sociais. A **sub-escala 2** é constituída pelos itens 2, 3, 5, 9, 15. Esta sub-escala aparece como primeiro componente nos estudos de replicabilidade e agrega itens relacionados com a percepção de competências ou dificuldades na resolução das **tarefas sociais**. Finalmente, a **sub-escala 3** é constituída pelos itens 1, 3, 6, 8 e 11. Este componente também aparece nos estudos de replicabilidade e conjuga itens associados às variáveis inerentes à pessoa, ou seja, refere-se à autopercepção de habilidades cognitivas, interacionais e comunicacionais, pelo que foi designado por **habilidades pessoais**.

Para além deste tipo de comparação, considerámos importante, correlacionar, também, estes resultados da ACP (amostra total) com os resultados globais no teste. No quadro 6.23 estão indicados os valores obtidos.

Quadro 6.23 – Correlações entre as sub-escalas e a escala completa

	Sub-escala 1	Sub-escala 2	Sub-escala 3	Escala Completa
Sub-escala 1	-	-	-	-
Sub-escala 2	.352**	-	-	-
Sub-escala 3	.381**	.547**	-	-
Escala Completa	.801**	.771**	.758**	-

** Correlações significativas para $p < .05$

Os três componentes apresentam correlações significativas e elevadas com o total da escala o que sugere a possibilidade de utilizar também o resultado global na escala como um indicador de **auto-percepção de competência social**. Podem-se, ainda, obter indicadores mais específicos relativos à estratégia, à resolução da tarefa e às habilidades pessoais. Ou seja, justifica-se que cada um dos componentes seja tratado como uma sub-escala, sem escamotear o resultado do teste global.

Tal como no estudo preliminar, também aqui se calculou o nível de precisão dos resultados através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978). A consistência interna dos resultados situou-se em .77. Como este coeficiente apenas avalia a consistência dos resultados obtidos com o conjunto de itens, optámos por

utilizar um método que permitisse a avaliação da precisão tomando a variabilidade associada aos itens, às pessoas e à sua interação (Shavelson & Webb, 1991). Com esta preocupação procedemos à análise da generalizabilidade para o TACS, os valores estão indicados no quadro 6.24.

Quadro 6.24 – Estimativas dos componentes de variância para o TACS (N=488)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados Médios	Estimativa dos componentes de variância	Porcentagem de variância total
peessoas (p)	1479.98	488	3.03	0.14	14.4%
itens (i)	675.91	15	45.06	0.09	9.7%
p x i, e	5250.900	732	0.72	0.72	75.9%

N1(p)=488; N2(i)=16

A análise dos dados mostra a estimativa dos componentes de variação para as diversas fontes. O TACS apresenta um valor considerável de variabilidade associada às pessoas (14.4%), o que é promissor em termos de precisão da medida. A estimativa de variância relativa, associada aos itens apresenta a proporção mais baixa, indicando que os itens não diferem muito no seu nível de referência. Mais preocupantes são os valores associados à interação entre fontes de variação e ao erro, consideramos que tais valores podem dever-se a um possível efeito de deseabilidade social que, de futuro, deverá ser estudado e analisado. Estas estimativas da variabilidade apontam para um efeito importante das diferenças individuais nos resultados, sugerindo a importância da variabilidade associada aos indivíduos, como um dos parâmetros de variação importantes, sobretudo numa prova, cujo teor se situa em torno de variáveis auto-perceptivas relacionadas com as pessoas, as tarefas e as estratégias, ou seja, incidindo em variáveis de natureza interaccional e metacognitiva (Butler & Meichenbaum, 1981; Flavell & Ross, 1981; Ford, 1982). Relativamente ao coeficiente *G*, o valor encontrado é de .76, isto é, trata-se de um valor bastante próximo ao coeficiente de precisão calculado pelo método tradicional.

Face aos resultados da ACP, procedemos em seguida ao estudo das estimativas de variância para cada uma das sub-escalas.

Quadro 6.25 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 1 (N=489)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peçoas (p)	906.18	488	1.86	0.18	20.5%
itens (i)	277.55	6	46.26	0.09	10.7%
p x i,e	1765.60	2928	0.60	0.60	68.9%

N1(p)=489; N2(i)=7

Quadro 6.26 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 2 (N=489)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peçoas (p)	994.85	488	2.04	0.27	26.5%
itens (i)	147.27	4	36.82	0.07	7.2%
p x i,e	1327.93	1952	0.68	0.68	66.3%

N1(p)=489; N2(i)=5

Quadro 6.27 – Estimativas dos componentes de variância para a Sub-escala 3 (N=483)

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peçoas (p)	766.34	488	1.57	0.17	17.8%
itens (i)	108.42	4	27.10	0.05	5.7%
p x i,e	1419.18	1952	0.73	0.73	76.6%

N1(p)=489; N2(i)=5

Como se pode observar, nos quadros 6.25, 6.26 e 6.27, as fontes de variação associadas às pessoas assumem magnitudes consideráveis em cada uma das sub-escalas, o que constitui um indicador favorável à interpretação dos resultados de cada sub-escala, em função das características dos indivíduos. As estimativas de variância associadas aos itens são baixas, no entanto será de dar alguma atenção, nomeadamente aos itens da sub-escala 1 e procurar ajustamentos que permitam diminuir as estimativas de variabilidade associadas. Os resultados da interacção entre fontes de variação e erro, assumem valores consideráveis, o que poderá dever-se a factores como a desajustabilidade social, pois este tipo de escala, favorece este aspecto (aliás já levantado no estudo preliminar). Será importante em estudos posteriores, relativos a este teste, procurar controlar esta variável.

De seguida, procedemos ao estudo da consistência interna dos resultados para cada uma das sub-escalas, através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978) e do coeficiente de generalizabilidade (Shavelson & Webb, 1994), como apresentamos no quadro que se segue.

Quadro 6.28 – Coeficientes de consistência interna para o TACS e Sub-escalas

Escalas	Coeficiente <i>alpha</i>	Coeficiente <i>G</i>
Sub-escala 1	.67	.68
Sub-escala 2	.67	.67
Sub-escala 3	.54	.54
Esc. Completa	.77	.76

Os valores dos coeficientes de consistência interna, para as sub-escalas são baixos, e para a escala completa superam os valores habitualmente referidos para este tipo de instrumentos (.70) (Butler & Meichenbaum, 1981).

De seguida analisámos a relação dos resultados no TACS e respectivas sub-escalas com alguns indicadores externos. Começámos por analisar a relação entre as três sub-escalas, a escala completa e as percepções de competência social recolhidas junto dos professores (FPCS-P) e pares (NP), e o tempo total gasto na resposta ao teste. Tanto o TACS global como as sub-escalas que o compõem relacionam-se de forma significativa com o índice de competência social avaliado pelos professores e pelos pares (Quadro 6.29), muito embora os coeficientes obtidos sejam particularmente baixos. O tempo total não apresenta relação significativa com as sub-escalas, apenas com o teste completo.

Quadro 6.29 – Correlações do TACS e Sub-escalas com FPCS-P, NP, e Tempo total

Escalas	FPCS-P	NP	Tempo
Sub-escala 1	.100*	.066	-.062
Sub-escala 2	.155**	.179**	-.078
Sub-escala 3	.133**	.167**	-.111
Esc. Completa	.152**	.154**	-.104*

** Correlações significativas para $p < .01$ e * Correlações significativas para $p < .05$.

De seguida analisámos a relação do TACS e suas sub-escalas com variáveis cognitivas, académicas e sociais, respectivamente, o raciocínio verbal e abstracto (BPRD, sub-escalas verbal e abstracta), as notas escolares e o índice de participação social (IPS) (Quadro 6.30). Observaram-se correlações positivas e significativas entre a BPRD-Verbal e o TACS e sub-escalas. A BPRD-Abstracta apenas se correlaciona de forma positiva e significativa com o resultado da escala completa, o mesmo acontece com as notas escolares.

Quadro 6.30 – Correlações do TACS e Sub-escalas com a BPRD – V e A, notas escolares e IPS

Escalas	BPRD - V	BPRD - A	N. Matemática	N. Português	IPS
Sub-escala 1	.161**	.080	.128**	.105*	.139**
Sub-escala 2	.116**	.012	.033	-.004	.246**
Sub-escala 3	.201*	.091	.079	.126**	.111**
Esc. Completa	.194**	.065*	.107*	.106*	.216**

** Correlações significativas para $p < .01$ e * Correlações significativas para $p = .05$.

As correlações positivas e significativamente diferentes de zero entre o TACS e suas sub-escalas, e o IPS, o que vem corroborar a relação entre a participação social e a auto-percepção de competência social. Estes resultados apontam o TACS como uma medida relacionada com diferentes indicadores de competência e eficácia comportamental, como a auto-percepção, a hetero-percepção (pares e professores), e a participação voluntária em actividades sociais e comunitárias. Por outro lado, a auto-percepção das estratégias utilizadas na resolução de situações sociais (Sub-escala 1) relaciona-se com indicadores de desempenho cognitivo (notas escolares e BPRD-Verbal; assim como a auto-percepção de habilidades comunicacionais, interaccionais e cognitivas (Sub-escala 3) aparece relacionada com a nota a português, sugerindo que a capacidade metacognitiva de perceber habilidades pessoais está relacionada com a capacidade de análise e elaboração narrativa sobre tais habilidades. Trata-se, pois, de um teste razoavelmente dirigido à percepção de competências sociais, onde se combinam aspectos de natureza metacognitiva de pendor verbal.

Em síntese, os resultados apontados por este estudo apontam o TACS e respectivas sub-escalas como um teste com indicadores razoáveis (embora os valores das sub-escalas necessitem de ser revistos para aplicações futuras) de precisão e consistência interna, e de validade externa. Por outro lado, revelou-se um instrumento composto por três sub-escalas, assente em critérios teóricos e empíricos que sustentam a sua validade de construto. As análises efectuadas e os resultados alcançados, sugerem que esta prova seja estudada, através de quatro *scores* individuais: Sub-escala 1, Sub-escala 2, Sub-escala 3 e Escala completa.

6.4. Teste de percepção de competência situacional

6.4.1. Quadro Conceptual

Passamos a apresentar a adaptação do *Social Competence Nomination Form* (SCNF) (Ford, 1982). Esta adaptação prende-se com a necessidade de dispôr de uma opção de *testing* que operacionalizasse a avaliação da inteligência social – faceta comportamental, através do método de auto-registo de competência comportamental em situações específicas do quotidiano social e interpessoal, e que permitisse a disponibilização de instrumentos que viabilizassem os estudos de validação da Prova Cognitiva de Inteligência Social.

Como vimos, a delimitação conceptual de *inteligência social* prevê um nível de natureza cognitiva e componencial e outro de natureza comportamental e adaptativo (Wong *et al.*, 1995). A avaliação destes aspectos da *inteligência social*, tem sido marcada por um conjunto diversificado de instrumentos que abordam um, ou outro aspecto da definição do construto. No entanto, verifica-se uma certa incidência no desenvolvimento de testes de *inteligência social* focando essencialmente a dimensão comportamental, sendo o SCNF um exemplo disso.

O desenvolvimento deste teste baseou-se num critério comportamental e adaptativo de **inteligência social**, nomeadamente, *'the effectiveness or adaptativeness of one's social performance'* (Ford & Tisak, 1983, 197). O critério de eficácia

comportamental da inteligência social radica em conceptualizações mais gerais de inteligência como adaptação a um contexto (e.g., Neisser, 1976; Piaget, 1972; Sternberg, 1981). Trata-se de um critério que se dirige, essencialmente, à **eficácia comportamental** do indivíduo no(s) seu(s) contexto(s) de vida e nas situações interpessoais. Não questionamos a pertinência deste critério, porém consideramos que poderá ser indutor de restrições de um construto de **inteligência social**, cuja definição se baseia neste e noutro(s) critério(s). Como tal, não designaremos o critério operacionalizado pelo SCNF, por **inteligência social**, mas por **competência situacional**.

Escolhemos o SCNF porque tem sido considerado um dos teste de avaliação mais fiáveis e válido, havendo já versões para jovens (Ford, 1982) e adultos (e.g., Barnes & Sternberg, 1989), noutros países.

6.4.2. Caracterização do *Social Competence Nomination Form (SCNF)*

Esta prova foi desenvolvida em 1982 por M. Ford. E, tendo como objectivo a avaliação das percepções de eficácia comportamental face a estímulos situacionais. Esta prova foi construída com o objectivo de que cada situação proporcionasse referências comportamentais e contextuais específicas e detalhadas, como, já anteriormente tinha sido proposto por outros investigadores (e.g., Levenson & Gottman, 1978, 454), ou seja, *“although global self-assessments of competence do not relate well to... behavioral... assessment(s), self-reports of discomfort and incompetence in specific situations... do correlate well with behavioral assessments”*. Esta prova foi concebida para obter percepções de pares, de professores e do próprio, a respeito da competência situacional do indivíduo, num conjunto de estímulos-situacionais. O teste é composto por seis situações sociais hipotéticas que contemplam um conjunto de características que requerem uma grande variedade de *skills* comportamentais e cognitivos (Quadro 6.31).

Quadro 6.31 – Lista das situações-estímulo do SCNF

<p>1. Situação de trabalho de casa Na tua escola todos os alunos se queixam porque este ano os professores passaram trabalhos de casa para as férias do Natal. Os alunos da tua turma mais do que queixarem-se, juntaram-se e pediram aos professores para ouvirem o seu lado da história. Um grupo de professores concordou em conversar com um representante dos alunos sobre as suas razões, na próxima reunião de professores.</p> <p>2. Situação de um encontro duplo Estás bastante contente porque finalmente conseguiste um encontro com alguém de quem gostas à muito tempo. Contudo, foi-te pedido que fizesses dessa situação um encontro duplo, pois a pessoa com quem vais sair tem um(a) primo(a) de visita, em sua casa, durante esta semana, e não o pode deixar só. De facto, tens de encontrar alguém que acompanhe o(a) primo(a) da pessoa com quem vais sair. Assim, tens de pensar em alguém que seja bom conversador e que seja suficientemente perspicaz para saber quando se deverá ir embora e convidar o(a) primo(a) a ir consigo.</p> <p>3. Situação de um estudante-visitante Um dos teus melhores professores faleceu tragicamente num acidente. Os estudantes da tua classe juntaram-se e decidiram fazer algo pela família do professor. A turma decidiu que alguém deveria fazer uma visita pessoal à família do professor. Essa pessoa deverá levar flores e tentar expressar à família o quanto os estudantes lamentam a perda de um professor tão bom e tão amigo.</p> <p>4. Situação de visita dos pais à escola Um dos teus pais ou encarregado de educação (o pai ou a mãe) virá visitar a escola durante um dia no âmbito de um novo programa. É suposto que este programa deverá permitir aos pais um melhor conhecimento do tipo de turmas que os filhos têm. Durante o dia na escola, os teus pais irão a aulas semelhantes às tuas, mas não à tua actual turma. Como poucos pais conhecem o circuito da escola, os pais terão um estudante guia que os acompanhará de aula para aula, que lhes explique onde ir, lhes responda às questões e que almoce com eles.</p> <p>5. Situação de uma nomeação para liderar o grupo Na tua turma todos têm de realizar um trabalho de grupo onde é suposto estudarem história de uma forma mais divertida. Para este trabalho os grupos de 5 a 10 elementos devem escolher um tema que retrate algum acontecimento importante da História de Portugal. Cada grupo deve ter um director que organize e coordene os esforços do grupo.</p> <p>6. Situação de um colega (par) conselheiro O psicólogo da tua escola está a tentar desenvolver um novo programa em que estudantes com problemas podem procurar outros estudantes, assim como adultos, para os ajudarem. Estes estudantes chamar-se-ão pares conselheiros. O psicólogo procurou-te a ti e a outros alunos para sugerirem alguns colegas da vossa turma, para esta função. Eles disseram que procuram pessoas em que os outros estudantes sintam que podem confiar para exporem os seus problemas. Também procuram alguém que seja bom escutante e que se preocupe de facto com os colegas.</p>
--

Na versão original, a ordem pela qual as situações aparecem é aleatória e cada prova é acompanhada de uma lista com os nomes de todos os colegas da turma. Para cada situação é pedido ao jovem que nomeie três rapazes e três raparigas, da sua turma, que ele considere mais competentes, para atingir os objectivos especificados em cada situação. Depois de fazerem as nomeações é solicitado aos indivíduos que avaliem a sua própria competência naquela situação. As classificações são expressas numa escala de cinco pontos desde o *muito bom* ao *pobre*. Os professores também usam essa escala para classificarem a eficácia comportamental dos alunos nas situações. Para cada conjunto de resultados é obtida a média nas seis situações de forma a obter um índice global de competência social. Barnes e Sternberg (1989) incluem uma nova questão com o objectivo de recolher o índice de complexidade

percebido pelo indivíduo na resolução de cada situação. A classificação era expressa numa escala desde o muito complexo até ao nada complexo.

Esta prova tem sido utilizada em diferentes estudos como critério de avaliação da eficácia comportamental em situações sociais, com populações de adolescentes (Ford, 1982; Ford & Tisak, 1983) e de adultos (Barnes & Sternberg, 1989), nos EUA. Para o presente estudo de adaptação, usámos a versão original de Ford (1982), dirigida a jovens estudantes entre o 9.º e o 12.º ano de escolaridade acrescentando algumas das sugestões propostas por Barnes e Sternberg (1989) na versão que desenvolveram para adultos.

6.4.3. Caracterização da adaptação portuguesa do SCNF

As versões, do SCNF, utilizadas por Ford (1982) e por Barnes e Sternberg (1989) serviram de base à adaptação do instrumento à população portuguesa.

Começámos por traduzir e adaptar o texto da prova para a língua portuguesa⁷⁰. De seguida apresentámo-la a um grupo de 8 professores, 4 psicólogos e 4 investigadores⁷¹, e de 8 jovens (4 raparigas e 4 rapazes, dos 8.º e 11.º ano de escolaridade) com o objectivo de analisar a adequabilidade e a pertinência dos conteúdos situacionais para a população portuguesa. Também foi analisada a pertinência das questões em função da sua compreensibilidade, ambiguidade, relevância, credibilidade, clareza e objectividade da redacção das situações e das questões para o objectivo do estudo (Almeida & Freire, 2000; Angleitner & Wiggins, 1986).

Mantiveram-se algumas das características das versões americanas, nomeadamente:

1. Solicita-se aos indivíduos que nomeiem 3 colegas (rapazes ou raparigas da turma) que considerem os mais competentes, para atingir os objectivos especificados em cada situação (por motivos de economia de tempo esta questão não foi solicitada no

⁷⁰ Com o apoio da Dra. Guilhermina Rebocho (Professora de Português/Inglês no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora).

⁷¹ Professores dos Ensinos Básico, Secundário e Superior, Psicólogos (Conselheiros de Orientação Escolar e Profissional, Psicólogos da Educação) e Investigadores (inteligência, personalidade e motivação).

primeiro estudo de adequabilidade do teste à população portuguesa – estudo que descrevemos no ponto seguinte, deste capítulo).

2. Também é pedido que, relativamente a cada situação, avaliem a sua própria competência naquela situação (Auto-avaliação de desempenho), e o grau de complexidade/dificuldade que a situação oferece (Auto-avaliação da complexidade da situação), numa escala de cinco pontos. O grau de complexidade da situação é avaliado de 1 a 5 (em que 1 corresponde a extremamente simples e 5 corresponde extremamente complexo); e o grau do auto-desempenho em cada situação também é avaliado numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a um desempenho extremamente pobre e 5 corresponde a um desempenho extremamente bom). Esta Auto-avaliação realiza-se através de anotação da resposta escolhida em grelhas que estão imediatamente a seguir à descrição de cada situação.

Foram realizadas algumas adaptações e alterações:

1. Usámos 5 das 6 situações originais. Excluímos, a situação 3- *Situação de um estudante visitante*, nomeadamente, porque na opinião de alguns dos membros do painel de juizes, este tipo de situação é vivenciado na nossa cultura de uma forma mais íntima.
2. Optámos por não utilizar a lista de nomes dos colegas da turma, pois considerámos que desta forma, o jovem poderia fazer escolhas em função da informação mais acessível na sua memória.
3. Utilizámos esta prova apenas para os jovens se avaliarem a si próprios e aos colegas, não recolhemos as avaliações dos professores.
4. Não forçámos a escolha de 3 rapazes e de 3 raparigas, nem a sua ordenação, solicitamos apenas a nomeação de três colegas da turma percebidos como os mais competentes para aquele papel.
5. Os conteúdos e a forma de redacção das situações-estímulo foram adaptados e reformulados em função das opiniões recolhidas e foi inserida uma situação de exemplo (Quadro 6.32).

Quadro 6.32 – Lista das situações incluídas na versão preliminar da adaptação do SCNF**Exemplo**

Vai haver um concurso de trabalhos na tua escola. A tua turma está a preparar um trabalho para apresentar oralmente no dia do concurso. Cada turma deve escolher um porta-voz que apresente e defenda o trabalho em público.

1. Situação de trabalho de casa

Na tua escola todos os alunos se queixam porque este ano os professores passaram trabalhos de casa para as férias do Natal. Os alunos da tua turma mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, juntaram-se e pediram aos professores para ouvirem o seu lado da história. Um grupo de professores concordou em conversar com um representante dos alunos sobre as suas razões na próxima reunião de professores.

2. Situação de um duplo encontro

Estás bastante contente porque finalmente conseguiste um encontro com alguém de quem gostas à muito tempo. Porém essa pessoa irá acompanhada pelo(a) primo(a), que durante esta semana se encontra de visita em sua casa. Terás então de procurar alguém que vos acompanhe e que na altura adequada se retire com o primo(a) e te deixe a sós com a pessoa de quem tu gostas.

3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Todos no tua turma têm de realizar um trabalho de grupo onde é suposto estudarem literatura portuguesa de uma forma mais divertida. Para este trabalho os grupos de 5 a 10 elementos devem de escolher um tema que retrate algum acontecimento importante da literatura portuguesa. Cada grupo deve de ter um director ou líder que organize e coordene os esforços do grupo.

4. Situação de um colega (par) conselheiro

Os psicólogo e assistente social da tua escola estão a tentar desenvolver um novo programa em que estudantes com problemas possam procurar outros estudantes para os ajudarem. Estes estudantes chamar-se-ão pares conselheiros e devem ser pessoas em que os outros estudantes sintam que podem confiar para exporem os seus problemas. Também procuram alguém que seja bom escutante e que se preocupe de facto com os colegas.

5. Situação de reunião de pais

A tua turma está muito entusiasmada com a possibilidade de fazer uma viagem de finalistas a um destino exótico para a qual já têm a verba necessária. Os pais de alguns alunos não concordam com o destino escolhido pela turma pois é demasiado longe. Se esses alunos não tiverem autorização dos pais a viagem não se poderá realizar, pois eles também contribuíram para angariar o dinheiro que paga a viagem. A tua turma decidiu pedir a esses pais para virem à escola ouvir os argumentos da turma. Os pais concordaram em conversar com um representante da turma sobre a viagem de finalistas e o destino escolhido.

Optámos por adoptar a designação de **Teste de Percepção de Competência Situacional (TPCS)**, para a versão do SCNF que adaptámos (Anexo 6-G). Com o objectivo de testar a adequabilidade e a pertinência da versão preliminar da adaptação do TPCS realizou-se uma aplicação junto de uma amostra de 115 jovens, cuja caracterização e análise se encontram descritas no capítulo 5.

A análise dos resultados incidiu sobre uma análise qualitativa das dificuldades e das sugestões verbalizadas pelos jovens durante o processo de aplicação da versão preliminar do teste. De seguida, procedeu-se a uma análise estatística dos itens, de índole descritiva, em função das médias (M), desvios-padrão (DP), a distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos) e o poder discriminativo (PD) (Quadro 6.33).

Quadro 6.33 – Análise descritiva dos itens da TPCS (Versão preliminar) (N=103)

Item	M	DP	Min.	Máx.	PD
1.1	1.33	0.59	1	5	.14
1.2	2.94	0.93	1	5	.17
2.1	1.03	0.75	1	5	.31
2.2	3.09	1.20	1	5	.34
3.1	1.03	0.61	1	5	.31
3.2	2.68	1.10	1	5	.22
4.1	1.04	0.54	1	5	.43
4.2	3.21	1.16	1	5	.45
5.1	1.27	0.69	1	5	.18
5.2	3.42	1.26	1	5	.23

A análise dos resultados evidencia que a escala global apresenta uma média de 21.3 e um desvio-padrão de 4.24. A análise das médias e dos desvios-padrão, revelou que os itens relativos à auto-percepção de dificuldade apresentam valores muito próximos do extremo inferior da escala, enquanto os itens relativos à auto-percepção de competência social apresentam uma média mais próxima do ponto mediano da escala de resposta. Em termos gerais, a maioria dos itens revelou uma distribuição adequada ao longo dos vários pontos da escala *likert* utilizada. A análise do poder discriminativo (PD) dos itens revelou correlações do item com o total da escala corrigido com valores superiores a .117 (valor considerado crítico para a dimensão da amostra de referência, $p < .01$, segundo Stevens, 1986).

A avaliação da consistência interna da escala calculou-se, através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978), para cada uma das escalas (Auto-avaliação de desempenho de competência situacional e Auto-avaliação da complexidade /dificuldade da situação). Os resultados relativos à primeira escala, apresentam um valor de .71; e, os resultados relativos à segunda escala apresentam um valor de .59. Este valor de *alpha* é mais baixo, que o valor encontrado por Ford e Tisak (1983) (.76), para uma amostra de 600 adolescentes americanos. Estes resultados aproximam-se dos valores encontrados por Ford (1982) que encontrou índices entre .70 e .90. Neste último estudo, os auto-registos de competência apareciam com a consistência interna mais baixa comparativamente aos registos dos pares ou dos

professores, o que poderá sugerir que “*self-judgments are more situation specific than judgments by others, which tend to be more traitlike*” (Ford, 1982, 330).

O estudo aqui apresentado, com todas as limitações inerentes a um estudo exploratório desta natureza (amostra regional, de reduzida dimensão), demonstra que o SCNF ou TPCS se revela um instrumento promissor, em termos psicométricos, para avaliar e operacionalizar a auto-avaliação da dimensão comportamental do construto de *inteligência social* em contexto português.

O teste definitivo é constituído por um bloco inicial com as questões de identificação biográfica (nome, idade, sexo, ano de escolaridade) e com as instruções acerca da realização do teste, onde consta um exemplo resolvido (Anexo 6-H). Segue-se o conjunto principal do teste, onde são apresentadas as 5 situações usadas na adaptação do teste e a situação anteriormente retida. Optámos por incluir esta situação face à heterogeneidade de opiniões, junto de professores, psicólogos e estudantes do 8.º ao 11.º ano de escolaridade, que, entretanto, fomos recolhendo acerca da adequabilidade e pertinência desta situação na adaptação do teste em curso. Seguem-se as seis situações sociais adaptadas para o contexto português e a situação de exemplo, pela ordem em que são apresentadas na versão definitiva (Quadro 6.34).

Foi reformulada a escala de anotação do auto-registo de complexidade, assim como se desenvolveram as instruções de preenchimento e anotação de resposta no sentido de clarificar aquele processo e de atenuar a sua dificuldade. Assim, relativamente a cada situação são recolhidos os auto-registos de competência (de muito pobre -1, a muito bom -5) e de complexidade ou facilidade (de muito difícil -1, a muito fácil -5), e é ainda solicitada a nomeação dos(as) 3 colegas da turma percebidos como os mais competentes para resolver aquela situação. A finalizar, apresenta-se o espaço para anotação do tempo dispendido no preenchimento.

Quadro 6.34 – Lista definitiva das situações que constituem o TPCS

<p>Exemplo Vai haver um concurso de trabalhos na tua escola. A tua turma está a preparar um trabalho para apresentar oralmente no dia do concurso. Cada turma deve de escolher um porta-voz que apresente e defenda o trabalho em público.</p> <p>1. Situação de trabalho de casa Na tua escola todos os alunos se queixam porque este ano os professores passaram trabalhos de casa para as férias do Natal. Os alunos da tua turma mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, juntaram-se e pediram aos professores para ouvirem o seu lado da história. Um grupo de professores concordou em conversar com um representante dos alunos sobre as suas razões na próxima reunião de professores.</p> <p>2. Situação de um duplo encontro Estás bastante contente porque finalmente conseguiste um encontro com alguém de quem gostas à muito tempo. Porém essa pessoa irá acompanhada pelo(a) primo(a), que durante esta semana se encontra de visita em sua casa. Terás então de procurar alguém que vos acompanhe e que na altura adequada se retire com o(a) primo(a) e te deixe a sós com a pessoa de quem tu gostas.</p> <p>3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo Todos na tua turma têm de realizar um trabalho de grupo onde é suposto estudarem literatura portuguesa de uma forma mais divertida. Para este trabalho os grupos de 5 a 10 elementos devem de escolher um tema que retrate algum acontecimento importante da literatura portuguesa. Cada grupo deve de ter um director ou líder que organize e coordene os esforços do grupo.</p> <p>4. Situação de um colega (par) conselheiro O psicólogo e assistente social da tua escola estão a tentar desenvolver um novo programa em que estudantes com problemas podem procurar outros estudantes para os ajudarem. Estes estudantes chamar-se-ão pares conselheiros e devem ser pessoas em que os outros estudantes sintam que podem confiar para exporem os seus problemas. Também procuram alguém que seja bom escutante e que se preocupe de facto com os colegas.</p> <p>5. Situação de reunião de pais A tua turma está muito entusiasmada com a possibilidade de fazer uma viagem de finalistas a um destino exótico para a qual já têm a verba necessária. Os pais de alguns alunos não concordam com o destino escolhido pela turma pois é demasiado longe. Se esses alunos não tiverem autorização dos pais a viagem não se poderá realizar, pois eles também contribuíram para angariar o dinheiro que paga a viagem. A tua turma decidiu pedir a esses pais para virem à escola ouvir os argumentos da turma. Os pais concordaram em conversar com um representante da turma sobre a viagem de finalistas e o destino escolhido.</p> <p>6. Situação de um estudante visitante Um dos teus melhores professores faleceu tragicamente num acidente. Os colegas da tua turma juntaram-se e decidiram fazer algo junto da família do professor. A turma decidiu escolher uma pessoa (da turma) para fazer uma visita à família do professor. Essa pessoa deverá levar flores e tentar expressar aos familiares do professor o quanto os estudantes lamentam a perda de um professor tão bom e amigo.</p>

A cotação do teste dirige-se:

1. À auto-avaliação da competência ou desempenho pessoal em cada situação e da facilidade de que se reveste o desempenho pessoal em cada situação, e seguiu os critérios sugeridos por Ford (1982) e por Barnes e Sternberg (1989). A cotação de cada um destes dois indicadores dá-nos respectivamente o índice de auto-avaliação de competência ou desempenho que se baseia nos resultados obtidos nos itens de auto-avaliação de desempenho (itens 1.2, 2.2, 3.2, 4.2, 5.2, 6.2) nas 6 situações, e constitui a – Escala de auto-percepção de desempenho em competência situacional (EADCS); e o índice de auto-avaliação de facilidade em resolver a situação com competência que se baseia nos resultados obtidos

nos itens de avaliação da facilidade em resolver a situação (itens 1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1) nas seis situações, e, que constituem a – Escala de auto-percepção de facilidade em competência situacional (EAFCS). Os valores em cada escala podem variar entre 1 e 30 (quanto mais elevados forem os resultados mais positiva é a auto-percepção de desempenho e de facilidade em lidar com a situação).

2. As nomeações pelos pares (NP) dos colegas com melhor nível de competência para resolver a situação, intra-turma, realizou-se em função do número/frequência de nomeações de cada indivíduo, para o total das 6 situações. No nosso estudo, optámos por transformar cada resultado individual numa nota z , indicador da posição ocupada pelo indivíduo face aos seus pares (intra-turma), e que torna possível outras comparações. Para cálculo da pontuação z no total das 6 situações, usámos a fórmula:

$$z = \frac{X_i - M}{DP}$$

Em que X_i se reporta ao número de nomeações de cada indivíduo no total das seis situações, M e DP referem-se à média e ao desvio-padrão, respectivamente, da turma em que o indivíduo se insere (Almeida & Freire, 2000).

6.4.4. Aplicação e estudo da versão definitiva do teste

A aplicação da versão definitiva do instrumento fez-se junto de uma amostra de 519 indivíduos, caracterizada no capítulo anterior. A análise dos itens incidiu sobre os resultados nas escalas EADCS e EAFCS e começou por considerar as estatísticas descritivas, nomeadamente a média, desvio-padrão, a distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos) e o poder discriminativo (PD), por item (Quadro 6.35).

Quadro 6.35 – Análise descritiva dos itens das escalas do TPCS (Versão definitiva) (N=438)

Item	M	DP	Min.	Máx.	PD
1.1	3.32	.94	1	5	.33
1.2	3.64	.91	1	5	.47
2.1	3.36	1.15	1	5	.31
2.2	3.77	1.04	1	5	.32
3.1	3.47	1.02	1	5	.40
3.2	3.71	.91	1	5	.38
4.1	3.52	1.08	1	5	.37
4.2	3.82	.97	1	5	.40
5.1	3.29	1.05	1	5	.39
5.2	3.80	.92	1	5	.48
6.1	2.60	1.26	1	5	.29
6.2	3.22	1.20	1	5	.39

A análise dos resultados da versão definitiva do TPCS revelou que a escala global apresenta uma média de 41.5 e um desvio-padrão de 6.40. A análise das médias e dos desvios-padrão mostrou que os itens, tanto os que incidem sobre a percepção de desempenho, como os que se referem à percepção de facilidade, apresentam valores médios próximos do valor mediano da escala de resposta, ultrapassando a dificuldade detectada no estudo preliminar relativo ao primeiro tipo de itens. Em termos gerais, os itens apresentam uma boa dispersão ao longo dos vários níveis da escala *likert* usada. A análise do poder discriminativo (PD) dos itens revelou correlações do item com o total da escala corrigido com valores superiores a .241 (alor crítico, para a amostra considerada, $p < .01$, de acordo com Stevens, 1986).

De seguida, procedemos ao estudo da **validade de construto**, que assenta na análise em componentes principais (ACP), usando o método de rotação *varimax*. Uma vez que recolhemos resultados relativos a dois tipos distintos de escalas – EADCS, e EAFCS, realizámos a ACP para cada uma delas.

Os resultados da ACP, com rotação *varimax*, a descrição da saturação factorial de cada item, comunalidades, valores próprios (*eigenvalues*), percentagem de variância

total e percentagem de variância explicada para cada um dos factores, para cada uma das escalas. No quadro 6.36, apresentam-se tais resultados para a EADCS, nesta escala, os testes preliminares da matriz de intercorrelação revelam um valor médio de adequação (Kaiser-Meyer-Olkin) de .76 e o teste de esfericidade de Bartlett, apresenta índices adequados ($\chi^2=238.25$; g.l.=15; $p < .0001$). No quadro 6.37, apresentam-se os resultados para a EAFCS, cujos testes preliminares da matriz de intercorrelação revelam valores médios de adequação (Kaiser-Meyer-Olkin) (.70) e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta um valor adequado (χ^2 de 399.39; g.l.=15; $p < .0001$).

Para cada uma das escalas a ACP conduziu à identificação de 2 factores distintos que se apresentam com uma configuração estrutural em função do tipo de situação, numa e noutra escala, e que vão de encontro aos resultados obtidos nos estudos de replicabilidade (Quadros 6.38 e 6.39), como explicaremos a seguir.

Quadro 6.36 – Análise em componentes principais com rotação *varimax* da EADCS (N=432)

Itens	Componentes		h ²
	1	2	
S1-It2	.790	.178	.656
S2-It4	.000	.852	.730
S3-It6	.732	.117	.550
S4-It8	.676	.106	.469
S5-It10	.449	.602	.564
S6-It12	.265	.628	.465
Valores próprios	2.416	1.017	3.433
% de variância total	40.271	16.949	57.220

As saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores. A rotação converge em 3 iterações.

Quadro 6.37 – Análise em componentes principais com rotação varimax na EAFCS (N=438)

Itens	Componentes		h ²
	1	2	
S1-It1	.770	.000	.593
S2- It 3	.000	.735	.540
S3- It 5	.768	.000	.589
S4- It 7	.562	.307	.410
S5- It 9	.476	.475	.452
S6- It 11	.000	.689	.484
Valores próprios	2.043	1.025	3.068
% de variância total	34.057	17.089	51.146

As saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores. A rotação converge em 3 interacções.

O estudo de replicabilidade envolveu as duas sub-escalas separadamente. Para a EADCS (Quadro 6.38) os testes preliminares da matriz de intercorrelação, para o estudo A e o estudo B, apresentam valores de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin médios (.73 e .77 respectivamente); e o teste de esfericidade de Bartlett, apresenta índices adequados em ambas as sub-amostras (no estudo A, $\chi^2=176,10$, g.l.=15, $p < .0001$, e no estudo B, $\chi^2=275,52$, g.l.=15, $p < .0001$).

Quadro 6.38 – Estudos A e B: replicabilidade da ACP com rotação Varimax na EADCS

Itens	Estudo A (N=215)			Estudo B (N=217)		
	C 1	C 2	h ²	C 1	C 2	h ²
S1-It2	.742	.208	.594	.816	.134	.684
S2-It4	-.140	.845	.733	.000	.819	.674
S3-It6	.756	.000	.575	.724	.149	.546
S4-It8	.611	.100	.384	.741	.000	.553
S5-It10	.332	.677	.568	.592	.481	.582
S6-It12	.384	.594	.500	.168	.700	.519
Valores próprios	2.271	1.082	.3353	2.571	.987	3.558
% de variância total	37.855	18.032	55.887	42.845	16.454	59.299

As saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores. A rotação converge em 3 interacções.

Quadro 6.39 – Estudos A e B: replicabilidade da ACP com rotação *varimax* na EAFCS

Itens	<u>Estudo A (N=215)</u>			<u>Estudo B (N=217)</u>		
	C 1	C 2	h ²	C 1	C 2	h ²
S1-It1	.757	.122	.588	.753	.000	.566
S2- It 3	.000	.668	.452	.000	.693	.484
S3- It 5	.734	.000	.541	.761	.111	.592
S4- It 7	.311	.660	.532	.681	.000	.471
S5- It 9	.628	.204	.436	.415	.652	.597
S6- It 11	.000	.712	.508	.000	.695	.487
Valores próprios	2.062	.994	.3056	2.049	1.149	3.198
% de variância total	34.367	16.573	50.941	34.156	19.148	53.304

As saturações $\geq .40$ (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos componentes. A rotação converge em 3 iterações.

Para a EAFCS (Quadro 6.39) os testes preliminares da matriz de intercorrelação apresentam valores de adequação (KMO), para o estudo A e o estudo B, e o teste de esfericidade de Bartlett, também apresenta valores adequados ($\chi^2=137,29$; g.l.=15; $p < .0001$; e $\chi^2=120,30$; g.l.=15; $p < .0001$, respectivamente).

Para comparar os componentes encontrados baseámo-nos no estudo das correlações dos resultados dos indivíduos nas diferentes componentes (C1, C2), em cada uma das sub-amostras (RA e RB), para cada uma das escalas (Quadros 6.40 e 6.41).

Quadro 6.40 – Correlação entre componentes obtidos nos estudos de replicabilidade na EADCS

	RA-C1	RA-C2	RB-C1	RB-C2
RA-C1	-	-	-	-
RA-C2	.750**	-	-	-
RB-C1	.940**	.582**	-	-
RB-C2	.750**	1.000**	.582**	-

** Correlações significativas para $p < .0001$.

Quadro 6.41 – Correlação entre componentes obtidos nos estudos de replicabilidade na EAFCS

	RA-C1	RA-C2	RB-C1	RB-C2
RA-C1	-	-	-	-
RA-C2	.547**	-	-	-
RB-C1	1.000**	.547**	-	-
RB-C2	.526**	.834**	.526**	-

** Correlações significativas para $p < .0001$.

Os resultados sugerem que os componentes encontrados, em cada sub-amostra, e para cada escala, são distintos, uma vez que apresentam correlações significativas, mas abaixo de .8, limiar abaixo do qual os componentes serão considerados dissemelhantes (Tinsley & Tinsley, 1987, 240 *apud* Moreira, 2000).

A conjugação destes critérios com o racional teórico que fundamentou o desenvolvimento do teste, levou-nos a optar por uma solução de 2 factores em cada escala do teste. De acordo com os resultados da análise componencial parece esboçar-se um efeito associado ao conteúdo da situação na agregação dos componentes, em ambas as escalas.

Na EADCS os itens que saturam no componente 1 estão associados às **situações de natureza mais formal**, institucional, escolar e de apoio social, enquanto no componente 2 saturam itens associados a **situações de natureza mais pessoal**, reservada e íntima. Daí termos optado por designar o primeiro componente por auto-percepção de desempenho em situações formais, por exemplo, na escola, no trabalho de grupo, em reuniões, quer a nível de apoio social, como por exemplo aconselhar e apoiar colegas. Ao segundo componente designámo-lo por auto-percepção de desempenho em situações pessoais, de natureza mais íntima e pessoal, envolvendo, por exemplo, a marcação de encontros pessoais, ou a realização de visitas de carácter mais pessoal. Na EAFCS, a organização dos itens em componentes, segue a mesma estrutura, pelo que designámos o componente 1 por auto-percepção de facilidade em situações formais e o segundo componente por auto-percepção de facilidade em situações pessoais.

Para além deste tipo de análise optámos, ainda, por correlacionar os componentes (dos estudos com as amostras globais) com resultados totais em cada escala (Quadro 6.42).

Quadro 6.42 – Correlações entre as escalas completas (T), e suas sub-escalas (S)

ESCALAS		EADCS			EACCS		
		S 1	S 2	T	S 1	S 2	T
EADCS	S 1	-	-	-	-	-	-
	S 2	.582**	-	-	-	-	-
	T	.900**	.856**	-	-	-	-
EACCS	S 1	.456**	.204**	.383**	-	-	-
	S 2	.226**	.476**	.369**	.526**	-	-
	T	.397**	.376**	.446**	.887**	.827**	-
TACS	Total	.767**	.726**	.849**	.748**	.708**	.851**

** Correlações significativas para $p < .01$

Os resultados mostram que os componentes encontrados em cada escala apresentam correlações significativas e elevadas, quer com o total das escalas a que pertencem. Estes dados aludem para a pertinência de utilizar os resultados globais da EADCS como indicadores relativos à **auto-percepção de competência** e os resultados da EAFCS como indicadores da **auto-percepção de facilidade** no desempenho situacional. Cada escala pode ainda ser interpretada em função de indicadores de natureza formal e de natureza pessoal.

Tal como no estudo preliminar, também aqui se calculou o nível de precisão dos resultados através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978). Optámos por calcular a consistência interna para cada escala como na versão original (Ford, 1982). Para a EADCS o valor da consistência interna é de .70; e, para a EAFCS é de .60. Estes valores de *alpha* estão próximos dos valores encontrados por Ford e Tisak (1983). Por exemplo, para a auto-verbalização de desempenho, encontraram um valor de .76, com uma amostra de 600 adolescentes americanos. Estes resultados aproximam-se dos valores encontrados por Ford (1982), que encontrou valores entre

.70 e .90, onde os auto-registos de competência apareciam com a consistência interna mais baixa, por comparação aos registos dos pares e dos professores, sugerindo maior variabilidade na resposta individual inter-situação (*ibidem*).

Uma vez que estamos a adaptar um teste que se dirige à avaliação da percepção de competência situacional, seria limitativo restringir o estudo dos níveis de precisão apenas ao estudo dos itens, como acontece com o coeficiente de consistência interna *alpha* de Cronbach. Neste sentido, procedemos à análise do coeficiente de generalizabilidade, tal como é proposto pela Teoria *G* (Shavelson & Webb, 1991). Face aos resultados das ACP's, procedemos ao estudo das estimativas de variância para cada uma das sub-escalas (Quadros 6.43 a 6.46). Os procedimentos foram adaptados em função das fontes de variação (pessoas, itens, situações) presentes neste modelo e suas interações, o que pressupõe um *design* com uma só faceta, para cada sub-escala – situações e sua interacção com as pessoas, uma vez que cada escala é composta por um só item.

Quadro 6.43 – Estimativas dos componentes de variância na EADCS-S.Formal

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peçoas (p)	839.37	431	1.95	0.29	27.4%
situações (s)	17.35	3.00	5.78	0.01	1.0%
p x s,e	993.90	1293	0.77	0.77	71.6%

N1(p)=432; N2(s)=4

Quadro 6.44 – Estimativas dos componentes de variância na EADCS-S.Pessoal

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peçoas (p)	684.24	431	1.59	0.32	22.9%
situações (s)	59.64	1	59.64	0.14	9.7%
p x s,e	407.86	431	0.95	0.95	67.4%

N1(p)=432; N2(s)=2

Quadro 6.45 – Estimativas dos componentes de variância na EAFCS-S.Formal

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peessoas (p)	839.37	431	1.95	0.29	27.4%
situações (s)	17.35	3	5.78	0.01	1.1%
p x s,e	993.90	1293	0.77	0.77	71.5%

N1(p)=432; N2(s)=4

Quadro 6.46 – Estimativas dos componentes de variância na EAFCS-S.Pessoal

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados médios	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componente de variância relativa
peessoas (p)	725.08	431	1.68	0.22	12.5%
situações (s)	126.81	1	126.81	0.29	16.6%
p x s,e	536.69	431	1.25	1.25	71.0%

N1(p)=432; N2(s)=2

Como se pode observar, nos quadros 6.43 a 6.46, as fontes de variação associadas às pessoas assumem magnitudes consideráveis em cada uma das sub-escalas, o que constitui um indicador favorável à interpretação dos resultados de cada sub-escala em função das características e das diferenças individuais. As estimativas de variância associadas às situações são baixas, no entanto, será de dar alguma atenção, nomeadamente aos itens da EADCS – Sub-escala Pessoal e procurar ajustamentos que permitam diminuir as estimativas de variabilidade associadas. Os resultados da interacção entre fontes de variação e erro, assumem valores consideráveis, o que poderá dever-se a factores como o efeito de desejabilidade social, pois este tipo de escala favorece este aspecto, aliás já levantado relativamente ao TACS. Será importante em estudos posteriores, relativos a estas escalas, procurar controlar esta variável.

De seguida, procedemos ao estudo da consistência interna dos resultados para cada uma das sub-escalas, através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978) e do coeficiente de generalizabilidade (Shavelson & Webb, 1994), como apresentamos no quadro 6.47.

Quadro 6.47 – Coeficientes de consistência interna nas Sub-escalas da EADCS e da EAFCS

Escalas	Coeficiente <i>alpha</i>	Coeficiente <i>G</i>
EADCS - Formal	.69	.64
EADCS - Pessoal	.41	.40
EAFCS - Formal	.60	.60
EAFCS - Pessoal	.25	.28

Os valores dos coeficientes de consistência interna para cada uma das escalas foi calculado através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978), e é de .70, para a EADCS, e de .60, para a EAFCS. Nas sub-escalas, os valores da consistência interna são baixos, porém o número de itens em cada sub-escala é também reduzido (Butler & Meichenbaum, 1981; Ford, 1982).

A finalizar procedeu-se ao estudo da relação entre as sub-escalas e as escalas completas com um conjunto de indicadores de competência social, cognitivos e académicos. Começámos por analisar a relação destas escalas com as percepções de competência social recolhidas junto de pares (NP) e professores, o índice de participação social (IPS) e o tempo total gasto na resposta ao teste. A EADCS correlaciona-se com o NP, mas não as suas sub-escalas. A EAFCS e as suas sub-escalas correlacionam-se de forma significativa com o NP, parecendo sugerir que os pares conhecem melhor as auto-percepções de dificuldade de desempenho social do que as auto-percepções de desempenho em situações mais específicas. O índice de competência social avaliado pelos professores (FPCS-P) apenas se correlaciona de forma estatisticamente significativa com a auto-percepção global de competência, o que poderá dever-se ao facto deste indicador constituir uma medida de percepção de competência social geral. O IPS apresenta coeficientes de correlação positivos e significativamente diferentes de zero com a escala EAFCS e sub-escalas, sugerindo que a participação social está associada há percepção de facilidade em lidar com situações sociais. Também neste teste se verifica uma relação significativa com o tempo gasto na prova (apenas nas escalas completas), o que vai no sentido de quanto mais tempo o indivíduo demora a responder mais negativa é a sua auto-percepção de competência situacional (Quadro 6.48).

Quadro 6.48 – Correlações das EADCS e da EAFCS com NP, FPCS-P, IPS e Tempo total

Escalas		NP	FPCS-P	IPS	Tempo
EADCS	Sub-escalas 1	.093	.069	.105*	-.021
	Sub-escalas 2	.010	.015	.049	-.043
	Esc.Completa	.127**	.100**	.084	-.141**
EAFCS	Sub-escalas 1	.114*	.091	.143*	-.140**
	Sub-escalas 2	.138*	-.030	.102*	-.065
	Esc. Completa	.105*	.058	.135**	-.070

** Correlações significativas para $p < .01$ e * Correlações significativas para $p < .05$

De seguida analisámos a relação das escalas de competência situacional com variáveis de raciocínio (BPRD, sub-escalas verbal e abstracta) e académicas (notas escolares) (Quadro 6.49). Verificaram-se correlações positivas e significativas entre a BPRD-Verbal e as sub-escalas relativas à competência situacional grupal, e as sub-escalas relativas à auto-percepção de dificuldade de desempenho social quer em situação grupal quer em situação pessoal. A BPRD-Abstracta apenas se correlaciona de forma positiva e significativa com a segunda sub-escala da EAFCS. Não se observam coeficientes de correlação significativos com as notas académicas, excepto um coeficiente de sentido negativo com a sub-escala pessoal da EADCS (quanto mais elevada é a percepção de competência situacional em situações pessoais menor é o desempenho a matemática).

Quadro 6.49 - Correlações entre EADCS e EAFCS com a BPRD – V e A e as Notas académicas

Escalas		BPRD -V	BPRD -A	N. Matemática	N. Português
EADCS	Sub-escalas 1	.102*	.001	.080	.090
	Sub-escalas 2	-.048	-.092	-.127*	-.092
	Esc.Completa	.087	.069	-.017	-.010
EAFCS	Sub-escalas 1	.144**	.093	.061	.040
	Sub-escalas 2	.290**	.198**	-.061	-.079
	Esc. Completa	.045	.002	.021	.002

** Correlações significativas para $p < .01$ e * Correlações significativas para $p < .05$

Em síntese, os resultados apontam a EADCS escalas com indicadores psicométricos razoáveis quanto ao seu poder discriminante, consistência interna, dimensionalidade e validade externa. Os resultados alcançados, nomeadamente os baixos valores de consistência interna das sub-escalas, levaram-nos a optar, apenas, pela utilização da EADCS, tomada em função dos seus *scores* globais. A EAFCS apresenta valores psicométricos, nomeadamente a sua consistência interna, limitativos à sua utilização, o que nos levou a optar por não considerar esta escala nos estudos que se seguem.

6.5. Conclusão

A realização dos estudos descritos neste capítulo tornou possível o desenvolvimento de três instrumentos de avaliação psicológica dirigidos à avaliação da compreensão da informação social (TCIS), da auto-percepção de competência social (TACS) e da auto-percepção de competência situacional (TPCS – através das suas escalas EADCS e EAFCS). Passamos a apresentar sucintamente as características destes instrumentos.

O TCIS revela propriedades psicométricas razoáveis, nomeadamente em termos do poder discriminativo dos itens que se diferenciam de forma significativa entre grupos de desempenho extremos, sendo favorável ao grupo superior. A análise da dimensionalidade revelou três dimensões – compreensão de regras sociais, compreensão de informação social e compreensão da necessidade de actuar socialmente. A análise da consistência interna apresenta valores de .86 para a escala completa e valores um pouco inferiores para as sub-escalas (entre .81 e .62). O valor de consistência interna mais baixo corresponde à sub-escala – compreensão da necessidade de actuar socialmente, que apresenta apenas três itens, pelo que será útil em próximos estudos aumentar o número de itens desta sub-escala. A análise da generalizabilidade mostra que os resultados dos indivíduos neste teste são explicados por fontes de variação associadas às pessoas, o que sugere que as

diferenças nos desempenhos se devem a variáveis essencialmente associadas às pessoas e não às características dos itens, por exemplo. As estimativas de variância associadas à interação entre fontes de variação e ao erro, levam a apontar a necessidade de *à posteriori* se controlarem eventuais factores, como por exemplo, aumentando o número de juizes. Esta escala apresenta relações com escalas de raciocínio verbal e abstracto, com as notas escolares a língua portuguesa e com o índice de participação social (correlações moderadas), o que vem de encontro à sua natureza cognitiva e social.

O TACS apresenta características psicométricas satisfatórias, nomeadamente o poder discriminativo dos seus itens, embora alguns desses itens apresentem valores de dispersão muito baixos, concentrando-se os resultados no extremo superior da escala, o que poderá evidenciar um possível efeito de desejabilidade social, a ser explorado e contornado em estudos posteriores. A análise da dimensionalidade revelou que a auto percepção de competência social se organiza em três componentes relativos às estratégias, às tarefas sociais e às habilidades pessoais, em consonância com o racional teórico que fundamentou a construção do teste. A análise da consistência interna revela um valor de .77, para a escala completa, o que constitui um valor aceitável para este tipo de escala, e oscila entre .54 e .68 nas sub-escalas. Estes valores podem estar associados ao baixo número de itens das sub-escalas ou ao possível efeito de desejabilidade social anteriormente referido. O estudo da generalizabilidade dos resultados nesta escala mostram que, também neste teste, uma das principais fontes de variabilidade são as pessoas, sugerindo que os desempenhos neste teste se devem às características das pessoas e não dos itens do teste. As estimativas de variância relativas à interação entre fontes de variação e o erro são elevadas, o que remete para a necessidade de explorar, posteriormente, possíveis factores que estarão a contribuir para tal magnitude, possivelmente associados aos baixos valores de dispersão de alguns itens. O TACS apresenta relações moderadas com medidas de hetero-percepção de competência social (professores – FPCS-P, pares – NP), com a participação social e com o raciocínio verbal. Tais indicadores confirmam a relação entre a auto-percepção de competência

social relativa às estratégias utilizadas, às tarefas e às habilidades sociais; com indicadores de competência social percebidos por outros, com indicadores de participação e de comunicação social e com o raciocínio verbal, um dos suportes básicos da comunicação verbal e da interacção.

A adaptação do TPCS, nomeadamente das duas escalas que o compõem, a EADCS e a EAFCS, apresentam algumas limitações em termos das suas características psicométricas. Os itens de ambas as escalas apresentam um bom poder discriminativo. A análise da dimensionalidade de cada uma das escalas revelou-se favorável a uma interpretação baseada em dois tipos de componentes: um dirigido à competência situacional formal (quer em termos de desempenho, quer de facilidade), outro centrado na competência situacional em situações pessoais (também, em termos de desempenho e em termos de facilidade). Os valores de consistência interna das escalas completas são de .70 para a EADCS, considerado um valor razoável neste tipo de instrumento (Ford, 1982), e, de .60 para a EAFCS, um valor pouco satisfatório. Os valores de consistência interna nas sub-escalas oscilam entre .40 e .69 na primeira, e .28 e .60 na segunda. Tais resultados poderão dever-se ao reduzido número de itens e de situações que compõem cada sub-escala. Perante estes resultados optámos por utilizar apenas a EADCS neste trabalho. A análise de generalizabilidade desta escala mostra que, também neste caso, as pessoas constituem uma das principais fontes de variação dos resultados e as magnitudes das estimativas de variância associadas à interacção entre fontes de variação e o erro são elevadas, o que remete para os necessários estudos de clarificação destes resultados em próximos trabalhos. A EADCS apresenta relações moderadas com a heteropercepção de competência social (pares e professores) como seria de esperar.

Em síntese, os testes desenvolvidos e seleccionados através dos estudos preliminares apresentam indicadores psicométricos favoráveis à sua utilização na prossecução dos objectivos deste trabalho, como será desenvolvido e apresentado nos capítulos seguintes.

Capítulo 7

Estudos de operacionalização e
avaliação da faceta cognitiva da inteligência social

...most theories in the social sciences go far beyond the description of correlations to include hypotheses about causal relations. A necessary but insufficient condition for the validity of a theory would be that relationships among variables are consistent with the propositions of the theory.(...) In essence, (...) every theory implies a set of correlations and if the theory is valid, then the theory should be able to explain or reproduce the patterns of correlations found in the empirical data.

E. K. Kelloway, 1998, 5-6

7.1. Introdução

A avaliação da faceta cognitiva da inteligência social, tal como a conceptualizamos neste estudo, envolverá a operacionalização deste construto em função de critérios contextuais, experienciais e componenciais. Assim, deveremos, simultaneamente, tomar aspectos mais gerais e mais específicos na descrição e na avaliação da inteligência (Almeida, 1988a; 1996). O desempenho cognitivo dos indivíduos reflectirá, neste caso, quer o tipo de processos mentais (raciocínio, memória, percepção, criatividade,...) quer o tipo de conteúdos (verbal, numérico, espacial, figurativo, social,...) das tarefas a realizar. Os níveis de habilidade e, conseqüentemente, os níveis de desempenho, encontram-se diferenciados consoante as exigências dos problemas, interferindo aí os processos mentais e os conteúdos implicados nas próprias situações.

Esta tomada de posição traduziu-se por uma integração de metodologias qualitativas e quantitativas. Consideramos fundamental que o processo de desenvolvimento de um teste sobre a faceta cognitiva da inteligência social se baseie, na fase inicial, numa abordagem qualitativa com o objectivo de permitir, em fases posteriores, o planeamento e o apuramento de opções de *testing* orientadas por critérios psicométricos que fomentem a diferenciação individual.

Desta forma, este capítulo desenvolve-se em três momentos. Um momento inicial, onde se descreve o processo de levantamento de informação qualitativa que

permitiu caracterizar as representações explícitas e implícitas do desempenho cognitivo, em situações interpessoais, de uma forma exaustiva e pertinente. Um momento seguinte, em que se procedeu ao desenvolvimento de itens ou situações estímulo representativos dos cenários em que os jovens exercem a sua inteligência social. Ou seja, a compreensão de como a faceta cognitiva da inteligência social é percebida e conceptualizada abriu caminho para delinear os procedimentos necessários à sua operacionalização. Este momento, foi ainda dedicado ao estudo descritivo dos itens e à sua precisão. Num terceiro momento, procedemos ao estudo da validade do construto operacionalizado nas suas múltiplas facetas. Destacamos a análise da validade de construto, validade por referência a critérios externos e validade substantiva, em que se analisou a validade convergente/discriminante do construto em apreço, face aos construtos inteligência social comportamental (competência social) e inteligência académica. Este terceiro momento correspondeu, ainda, ao espaço onde se estudaram as hipóteses 1 a 8, delineadas no capítulo referente à metodologia.

7.2. Recolha de informação contextualizada para a formulação dos itens

Encontramos hoje fortes argumentos para que o planeamento e o desenvolvimento do *testing* sobre inteligência, e necessariamente, sobre a faceta cognitiva da inteligência social, partam de uma abordagem contextualizada, como refere (Sternberg, 1998b, 1999) “*in measuring intelligence, we need to take into account people, tasks and situations, (...) in all measurement. (...) We think in terms of constructing much more targeted tests that meet the constraints of the people, tasks and situations involved*”. Esta perspectiva assenta numa análise cuidadosa das exigências dos contextos e das tarefas, em que os indivíduos tipicamente realizam os seus actos inteligentes. O planeamento do *testing* deverá contemplar tarefas que sejam relevantes nos contextos de vida do indivíduo (Neisser, 1976; Sternberg, 1984, 1998a,b).

O procedimento habitual baseia-se no levantamento exaustivo de informação de natureza qualitativa (através de entrevistas, questionários, observação de comportamentos, etc.) (e.g., Cantor & Kihlstrom, 1989; Sternberg & Wagner, 1985, 1989; Sternberg *et al.*, *no prelo*), com o objectivo de caracterizar as situações e as tarefas do mundo real, onde as pessoas realizam os actos inteligentes. A informação recolhida é habitualmente sujeita a uma análise de conteúdo que permite, numa fase inicial da investigação, a caracterização qualitativa.

Este tipo de estudo assenta no pressuposto que a compreensão das representações implícitas sobre a inteligência social, e sobre as situações e as tarefas em que esta habilidade é executada, constitui uma primeira etapa na compreensão do fenómeno de inteligência social, e um meio de fundamentar contextualmente e experiencialmente as opções de *testing* a realizar *à posteriori*, tal como tem sido sugerido por diversos investigadores (e.g., Frederiksen *et al.*, 1984; Sternberg, 1985a,b, 1998b).

Esta opção de natureza, essencialmente, qualitativa e contextualizada, constitui, a nosso ver, um importante contributo para a delimitação de padrões de organização da inteligência social em sistemas taxonómicos que poderão sustentar a operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social, através de opções de *testing* que permitam a aplicação de critérios de validade e de diferenciação individual. O que envolve uma estreita interligação entre aspectos qualitativos e aspectos quantitativos, como sugerem Barnes e Sternberg: “*social intelligence and related skills can be understood through the analysis of individual differences, if one takes into account the importance of person-situation interactions and recognizes, moreover, that some traits are likely to be ideographic rather than nomothetic*” (1989, 175).

Assim, estes estudos assentam numa possibilidade de complementaridade entre teorias implícitas e explícitas de inteligência social, pressupondo que através do levantamento das representações implícitas se produzem hipóteses e possibilidades de complementaridade entre teorias explícitas e implícitas. Como refere, Reichenbach (1938 *apud* Kosmitzki & John, 1993), o contexto de descoberta é a via pela qual as ideias e as hipóteses são geradas, e o contexto de justificação é a via

pela qual tais ideias são testadas e confirmadas. A abordagem das teorias implícitas providencia, essencialmente, um contexto de descoberta e de exploração de hipóteses. Esta abordagem, não deve, porém, substituir as teorias explícitas e o teste das hipóteses. Assim, é objectivo deste espaço apresentar os estudos exploratórios realizados, com vista à caracterização das representações de inteligência social e das situações e tarefas em que os jovens exercem inteligência social. Tendo sido realizados, para o efeito, dois estudos exploratórios (Candeias & Almeida, 1998, 1999b) que descrevemos sucintamente.

7.2.1. Caracterização das representações implícitas de inteligência social

Este estudo implicou 106 professores, do Ensino Básico (2.º e 3.º Ciclos) e Secundário, de três áreas disciplinares: Letras e Humanidades (51.8%), Ciências (32.1%) e Expressões Artísticas (23.6%), dos distritos de Évora e de Braga. Este grupo de professores apresentava uma média de 13.6 anos (DP=7.53) de tempo de serviço. A média de idades dos participantes era de 38.3 (DP=7.92), e a maioria eram professoras (78.3 %).

Para a realização deste estudo foi usado um questionário aberto, com o objectivo de proceder ao levantamento exaustivo de informação qualitativa relativa às características atribuídas pelos professores, ao conceito de inteligência social. Este tipo de procedimento é tido como fundamental na inventariação de representações de situações, tarefas e comportamentos (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1989; Ghiglione & Matalon, 1993).

A análise de conteúdo da informação recolhida seguiu um procedimento aberto, segundo a terminologia empregue por Ghiglione e Matalon (*ibidem*), ou seja, nenhum quadro conceptual pré-estabelecido serviu de suporte à definição das categorias. Apesar, dos aspectos limitativos e criticáveis inerentes a este tipo de procedimento intentou-se a realização deste tipo de análise com o objectivo de caracterizar o conceito em termos contextuais e experienciais, em função de critérios funcionais e processuais, de forma a inferir como e o que a pessoa realiza

em contextos naturais, procurando-se uma aproximação ao construto ecologicamente mais válida (e.g., Sbordonne, 1996; Sternberg, 1998a).

Os resultados encontrados neste estudo (Candeias & Almeida, 1998) apontam para uma hipótese de um conceito de inteligência social multidimensional (Quadros 7.1 e 7.2). Emerge um conceito de inteligência social com características de natureza comportamental e interaccional, presentes na dimensão interpessoal (interacção, adaptar-se às situações sociais) e na dimensão persuasão e influência (motivar e liderar os outros, influenciar), o que vai de encontro ao já foi referido por outros investigadores (Ford & Tisak, 1983; Wong *et al.*, 1995). Foram, ainda, identificadas características de natureza cognitiva da inteligência social, como sejam, as dimensões relacionadas com percepção, decodificação e análise de informação social, compreensão e tomada de perspectiva; e resolução de problemas sociais, como ter *insight* em situações complicadas e intervenção social, ou seja, aspectos já antes referenciados em diversos estudos explícitos (e.g., Barnes & Sternberg, 1989; Pelechano, 1994). Integrando-se aqui, por exemplo, as características relacionadas com o processo cognitivo de resolução de problemas de natureza social, nomeadamente os componentes de percepção, tratamento da informação, tomada de decisão, implementação e execução de estratégias (Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981).

Quadro 7.1 - Categorias representacionais das dimensões de inteligência social

Categorias representacionais das dimensões de inteligência social	Frequências (%)
Interpessoal - contempla aspectos como: adaptar-se às situações sociais, integrar-se, capacidade de relacionamento com os outros, interacção, comunicação.	50
Cognitiva - contempla conteúdos como: compreender e tomar a perspectiva dos outros, percepção, decodificação e reflexão sobre informação social, compreender a realidade social, consciência social.	47
Persuasão e influência - onde se consideram conteúdos como: motivar e liderar os outros, influenciar, orientar e manipular os outros para os seus objectivos.	25
Resolução de problemas sociais - onde se incluem características como: ter <i>insight</i> em situações sociais complicadas, resolver problemas quotidianos/sociais, intervenção social.	20

Relativamente aos atributos dos alunos com inteligência social, os resultados apontam para características de natureza interaccional e comportamental (sociabilidade, assertividade, responsabilidade social) e cognitiva (habilidade cognitiva geral) (Candeias & Almeida, 1998). São, também, referidos atributos que remetem para a criatividade, característica um pouco esquecida no âmbito da investigação sobre esta temática, com excepção dos estudos de Guilford e colaboradores (*e.g.*, Chen & Michael, 1993).

Quadro 7.2 – Categorias representacionais dos atributos de pessoas com inteligência social

Categorias representacionais dos atributos de pessoas com inteligência social	Frequências (%)
Sociabilidade - contempla aspectos, como, simpático, cuidadoso, agradável; empático, tolerante, coerente; dialogante, comunicativo.	25
Criatividade – onde se inserem conteúdos, como, criativo, original, carismático; estar aberto a novas ideias e valores; humor.	23
Assertividade, persuasão e influência - onde se consideram conteúdos, como, afirmativo, assertivo, auto-confiante; realizado e com satisfação pessoa; activo, determinado, dominante.	22
Habilidade cognitiva geral - onde se incluem características, como, ser inteligente em geral.	6
Responsabilidade social – onde se incluem atributos, como, responsável e justo; sofisticado e educado; fomenta o respeito mútuo.	6

Este estudo contribuiu para fortalecer a hipótese da multidimensionalidade do conceito de inteligência social, assente em critérios contextuais e ecológicos. Deste estudo emergiram duas possibilidades de investigação da dimensionalidade do conceito de inteligência social - uma dimensão de natureza comportamental, executiva e interaccional, e uma dimensão de natureza cognitiva centrada no processo de tratamento da informação social como a percepção, codificação, análise e tomada de decisão face à informação social, e nos conteúdos sociais em função dos quais se estruturam os conhecimentos das pessoas para resolver problemas sociais.

7.2.2. Caracterização das representações implícitas dos contextos e das tarefas em que se exerce a inteligência social

A caracterização deste tipo de representação realizou-se com 54 jovens alunos a frequentar os 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade no ano lectivo de 1998/99 no distrito de Évora, com uma média de idades de 14.5 (DP=2.16), e uma distribuição equitativa em função do género (50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino), e do ano de escolaridade (33.3% no 7.º ano, 31.5% no 9.º ano e 35.2% no 11.º ano) (Candeias & Almeida, 1999b). A recolha da informação foi efectuada através de um questionário aberto com vista à caracterização exaustiva dos contextos de vida, nomeadamente das situações e das tarefas que constituem os cenários naturais, em que os jovens aplicam a inteligência social, e das possíveis respostas e estratégias que utilizam face a tais situações. Este método tem sido considerado fundamental para o levantamento de informação que sustentará o desenvolvimento, *à posteriori*, de um teste de inteligência social (Candeias & Almeida, 1999a, 2000a; Cantor & Kihlstrom, 1989; Sternberg & Smith, 1985).

Também, aqui a informação recolhida foi sujeita a uma análise de conteúdo que seguiu um procedimento aberto (Ghiglione & Matalon, 1993), sem nenhum quadro categorial teórico ou empírico prévio. Mais uma vez, os limites deste tipo de análise foram equacionados, porém como os objectivos deste processo justificam-no, ao dirigirem-se à recolha e exploração de informação que fomente uma análise funcional e processual das características do pensamento e do comportamento social dos jovens nos seus contextos naturais de interacção, com vista ao desenvolvimento de opções de *testing* de inteligência social, mais contextualizadas e ecologicamente mais válidas (Candeias & Almeida, 2000b). Passamos a apresentar, sucintamente, os resultados decorrentes das análises efectuadas.

1. A análise das representação relativas às situações mais comuns nos contextos de vida dos jovens, revelou dois tipos de categorias que envolvem os actores intervenientes nas situações interpessoais e à interacção que se desenvolve entre eles, e os aspectos espacio-temporais em que as situações decorrem, em que se destacam o contexto escolar e os contextos de vida em geral (Quadro 7.3). No

contexto escolar é destacada a interacção com os colegas, professores e contínuos, e nos contextos de vida em geral, é referida a interacção com amigos, familiares, namorado/a, e outros.

A análise frequencial das situações aponta: (i) as situações de interacção com colegas ou amigos como as mais referidas, esta tendência verifica-se com a mesma intensidade em ambos os sexos, sendo mais acentuada no 7.º ano de escolaridade (18.5% na categoria colegas e 20.4% na categoria amigos), decresce nos 9.º (16.7% para ambas as categorias) e 11.º anos (13% e 16.7% respectivamente); (ii) na interacção com os professores, onde se incluiu a descrição de situações relativas ao funcionamento pedagógico e normativo dentro da sala de aula, torna-se mais frequente ao longo do percurso escolar (7.º ano: 7.4%; 9.º ano: 9.3%; 11.º ano: 22.2%). Os rapazes referem mais este tipo de situação (22.2%); (iii) a interacção com a família, apresenta situações relativas ao papel normativo e regulador que a família exerce sobre o jovem. As raparigas referem estas situações mais frequentemente (20.4%). A descrição deste tipo de situações aumenta ao longo da escolaridade (7.º ano: 9.3%; 9.º ano: 13%; 11.º ano: 14.9%). O estudo estatístico destes indicadores descritivos e qualitativos, cruzando as frequências com o ano de escolaridade, género e idade (Qui-quadrado) não se mostrou relevante, sugerindo que estas situações marcam as vivências dos jovens, independentemente da especificidade dos contextos e dos actores envolvidos.

Quadro 7.3. - Frequências das categorias de situações

Categorias de Situações	Sub-categorias	Frequências (%)
1. Contexto escolar	1.1. Interacção com os professores	38.9
	1.2. Interacção com os colegas	48.1
	1.3. Interacção com os contínuos	31.5
2. Contextos de vida em geral	2.1. Interacção com a família	37.0
	2.2. Interacção com os amigos	46.3
	2.3. Interacção com o/a namorado/a	33.3
	2.4. Interacção com os outros em geral	27.8

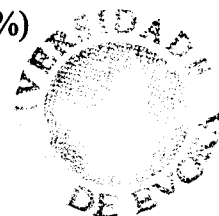
2. A análise das representações relativas às **respostas e estratégias de respostas**, revelou oito categorias que se distinguem em função da sua valoração positiva, quando incidem sobre o planeamento, expressão e implementação da resposta, ou valoração negativa, quando se referem à dificuldade ou impossibilidade de planear e implementar a resposta (Quadro 7.4).

Quadro 7.4 – Frequências das categorias de respostas de valências positiva e negativa

Categorias de Respostas	R. positivas (%)	R. negativas (%)
1. Age por objectivos (sabe o que fazer em função do contexto, activo, auto-regulado, ponderado, autónomo).	25.9	11.1
2. Compreende o seu ponto de vista e o dos outros.	9.3	11.1
3. Respeita regras e hierarquias e é respeitado e reconhecido pelos outros.	31.5	68.5
4. Empático, solidário, atitude facilitadora da comunicação (adapta-se, coopera, incentiva).	22.2	35.2
5. Percepciona, compreende, esclarece informações, relaciona e aplica conhecimentos sobre as pessoas (professores e colegas; familiares e amigos) e o contexto.	18.5	24.1
6. Age e confronta ideias criticamente, reflecte e dá opiniões.	63.0	46.3
7. Gere conflitos e persuade.	5.6	38.9
8. Criativo.	35.2	64.8

No que se refere às respostas de valência positiva, observou-se que: (i) todas as resposta positivas aumentam com a progressão na escolaridade; (ii) o planeamento da acção em função de objectivos, o respeito de regras e a compreensão são mais referidos pelas raparigas (20.5%; 18.5%; e 18.5% respectivamente). A atitude crítica é mais elevada nos rapazes (38.9%). A procura de respostas criativas está equiparada em raparigas e rapazes (16.7% e 18.5%, respectivamente). Estes dados apontam para uma tendência para procurar respostas positivas para a resolução das situações com a progressão na escolaridade e no desenvolvimento (Candeias & Almeida, 1999b).

Relativamente às respostas de valência negativa, as mais frequentes são: (i) observou-se uma dificuldade, mais acentuada, em lidar com as situações sociais nos anos de escolaridade com faixas etárias mais baixas, com maior incidência nas categorias relativas à dificuldade em ser persuasivo (7.º ano: 18.5%; 11.º ano: 5.6%)



e criativo em situações sociais (7.º ano: 25.9%; 11.º ano: 18.5%). São os jovens do 9º ano os que relatam maior dificuldade em compreender as situações sociais (14.8%) e em apresentar respostas solidárias (16.7%) e de respeito por normas e hierarquias (27.8%); (ii) a dificuldade em cumprir regras e hierarquias e em ser respeitado aparece, quer em raparigas, quer em rapazes (33.3% e 35.2%, respectivamente), assim como a dificuldade em encontrar respostas criativas e divergentes que permitam resolver as situações problemáticas (33.3% e 31.5%, respectivamente), ou a dificuldade em agir e confrontar ideias e opiniões de forma crítica (31.5% e 11.6%, respectivamente). As raparigas expressam maiores dificuldades em compreender as situações sociais (20.4%), e em actuar de forma persuasiva (22.2%). Os rapazes expressam maiores dificuldades em actuar de forma solidária (25.9%).

Evidencia-se uma dificuldade de interagir e expressar comportamentos, aliada a atitudes de revolta e crítica acentuada, geradoras de situações de conflito difíceis de gerir e regular; e respostas pouco empáticas e solidárias que decresce com a progressão na escolaridade. Estas dificuldades de natureza mais comportamental são acompanhadas por dificuldades de natureza cognitiva, nomeadamente a dificuldade em compreender e aplicar informação sobre as pessoas e o contexto. As raparigas expressam maiores dificuldades na compreensão das situações e na interacção crítica e persuasiva, nos rapazes acentua-se a expressão da dificuldade em respeitar regras e agir de forma solidária e facilitadora.

Estes indicadores interaccionais e cognitivos recolhidos serviram de base à aglutinação das respostas face às situações sociais e serviram de base a um estudo estatístico da diferenciação individual em função da idade, género e ano de escolaridade (Candeias & Almeida, 1999b). As respostas foram classificadas em três grupos: (i) respostas típicas de percepção, compreensão e comparação de informação sobre os indivíduos e os contextos sociais; e, compreensão e distinção de diferentes pontos de vista; (ii) respostas de criatividade na resolução das tarefas sociais com que se deparam; e (iii) um nível interaccional, comportamental e executivo onde englobamos respostas de agir por objectivos; respeitar regras;

solidariedade e atitude facilitadora; actuar e agir criticamente expressando opiniões e pontos de vista; gerir conflitos e persuadir (Quadro 7.5).

Quadro 7.5 – Médias e desvios-padrão das respostas

Variáveis	N	Média	Desvio-Padrão	Min.-Máx.
Interacção	54	1.6	1.12	0-5
Dificuldades de interacção	54	2.8	1.66	0-8
Cognição	54	.69	.82	0-3
Dificuldades cognitivas	54	1.0	.79	0-3
Criatividade	54	.40	.56	0-2*
Dificuldades criativas	54	.68	.51	0-2*

(*) Serão analisadas, em termos estatísticos, como variáveis nominais

A análise dos resultados revelou diferenças estatisticamente significativas em relação: (i) às respostas de interacção positiva em função do ano de escolaridade ($F=8.826$; $g.l.=2$; $p<.001$), sendo a diferença de médias favorável aos alunos mais avançados na escolaridade (diferença de médias=1.0); (ii) nas referências comportamentais e interactivas de sentido negativo os alunos dos 7.º e 9.º anos suplantam de forma estatisticamente significativa os alunos do 11.º ano ($F=5.11$; $g.l.=1$; $p<.05$), onde (diferenças de médias de 1.4 e de 1.9 a favor dos alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade, respectivamente), a diferença entre os alunos do 7.º e do 9.º ano não se apresenta estatisticamente significativa; (iii) observou-se uma diferença estatisticamente significativa no número de referências a aspectos cognitivos de tonalidade positiva, de acordo com o género ($F=5.11$; $g.l.=1$; $p<.05$), que fica a dever-se à média superior nos rapazes (.90 contra .40 nas médias dos dois grupos); e (iv) a análise estatística tomando as respostas criativas em função do género e do ano de escolaridade não se mostrou estatisticamente significativa.

A análise das correlações entre as quatro variáveis em análise (tonalidade x temática) e a idade dos sujeitos, apontou uma correlação negativa com o número de referências cognitivas de sentido negativo (-.29), uma quase ausência de correlação com o número de referências de tipo cognitivo positivo (.09), uma correlação de sentido negativo com o número de referências às interacções com tonalidade negativa (-.37), e, por último, uma correlação positiva com o número de referências

positivas e centradas nas interações (.44). Estes valores indicam uma menor tonalidade negativa das respostas com a maturidade desenvolvimental, ao mesmo tempo que ocorre uma maior referência a aspectos comportamentais e interactivos em indivíduos mais velhos (Candeias & Almeida, 1999b).

Em síntese, estes estudos (Candeias & Almeida, 1998, 1999b), aqui sucintamente apresentados, fomentaram uma caracterização representacional da inteligência social que incide sobre aspectos processuais e estruturais. A faceta cognitiva da inteligência social dirige-se a componentes de índole processual como percepção, decodificação, análise de problemas de natureza social, flexibilidade e criatividade face às tarefas sociais. Os aspectos estruturais incidem sobre os conteúdos representacionais subjacentes à competência comportamental necessários à execução de estratégias planeadas e organizadas a nível cognitivo e expressam-se através de atributos como: sociabilidade, assertividade, responsabilidade social, autonomia e liderança.

O estudo das representações implícitas permitiu, ainda, compreender a estruturação dos contextos em que se exerce a inteligência social. Os contextos organizam-se em função das interações entre os actores que neles participam e dos elementos espacio-temporais que os caracterizam. Foram delineados dois tipos de contextos: escolar e vida em geral, que são referidos como os mais típicos, sem prevalência de um ou outro.

A representação das respostas dos jovens face às situações sociais estruturou-se em função de duas dimensões - uma natureza cognitiva, que envolve aspectos como a percepção, análise e compreensão de situações sociais e que se apresentam como uma fonte explicativa das diferenças individuais em função do género, idade e ano de escolaridade. Outra de natureza interaccional que envolve aspectos comportamentais e executivos, como organizar a acção em função de objectivos, respeitar regras, gerir conflitos e que se apresentam como um fonte de diferenciação individual em função do ano de escolaridade e da idade.

7.3. Elaboração do teste e a sua fundamentação

7.3.1. Formulação da lista inicial dos itens e o seu aperfeiçoamento

Tendo em atenção as categorias representacionais implícitas relativas às concepções de inteligência social e dos contextos e situações em que este construto é mais commumente executado pelos jovens, tomámos as dimensões sugeridas pelas abordagens conceptuais explícitas (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981), apresentadas nos primeiro e segundo capítulos; os indicadores metodológicos apontados pelos estudos avaliativos (*e.g.*, Cantor & Kihlstrom, 1989; Sternberg, 1998a), apresentados nos terceiro e quarto capítulos e, assim, procedemos à inventariação de 20 situações-estímulo, que constituem a lista inicial de itens.

O conjunto inicial de 20 situações (Quadro 7.6), apresentadas sob a forma escrita, incidem sobre situações de interacção com pares, pais, professores e outros actores sociais. Para ilustrarmos a complexidade e os conteúdos implícitos que caracterizam algumas situações sociais, optámos por incluir seis situações pouco definidas (da 15 à 20).

A lista inicial de itens foi apresentada a um painel de juizes (dois professores do ensino básico/secundário; dois psicólogos escolares, dois investigadores) que avaliaram a pertinência das situações em função da sua compreensibilidade, ambiguidade, relevância, amplitude do domínio que se quer avaliar, credibilidade, clareza e objectividade (Almeida & Freire, 2000; Angleitner & Wiggins, 1986). Foi, ainda, solicitado ao painel que se pronunciasse quanto à adequação das situações para o objectivo do estudo.

Quadro 7.6 – Lista inicial de situações sociais

1. **Trabalho em grupo** - Os alunos sentam-se na mesa de trabalho e começam a trabalhar, enquanto um(a) dos(as) colegas fala em simultâneo de futebol/roupas e bijuteria.
2. **Compra de uma peça de roupa com defeito** - A jovem está no quarto, em frente ao espelho, veste o casaco que acabou de comprar, e ao puxar o fecho vê que está estragado. Pensa na senhora da loja e em como ela já lhe deu patrocínios.
3. **Marcar um encontro** - No café, o(a) jovem vê a pessoa com quem gostaria de marcar um encontro, mas que fazer.
4. **Estacionamento proibido** - Um(a) jovem estacionou a sua mota junto de um sinal de estacionamento e paragem proibida e imediatamente se vê um polícia a dirigir-se ao(à) jovem.
5. **Alguém falta a um encontro** - Um(a) jovem combina um jogo de ténis com um(a) amigo(a) (o jovem está equipado com calções, sapatilhas, raquete), mas já são 18.15 e o(a) outro(a) não aparece (e pensa que tinham combinado às 18.00).
6. **Entrar na sala de aula atrasado(a)** - Uma professora com uma turma estão prontos para trabalhar e entra um(a) aluno(a) atrasado(a) e a professora faz uma expressão interrogada.
7. **Um acidente** - Vê-se um adulto dentro de um carro e um(a) jovem, estão a tirar o carro de estacionamento e acabaram de bater num carro ao lado, fazem uma cara aborrecida e atónita.
8. **Uma fila de espera** - À porta da cantina está uma fila de jovens de várias idades, os que estão à frente da fila são jovens, de 12-13 anos, e vêem-se três jovens mais velhos, de 15-16 anos, a meterem-se à frente dos mais pequenos, estes mostram um ar interrogado.
9. **Apoio a colegas com dificuldades** - Um jovem de canadianas e uma mochila às costas, está sozinho e cabisbaixo num canto do recreio, vêem-se vários grupinhos de jovens à volta.
10. **Um jantar** - Um grupo de jovens (rapazes e raparigas) estão num jantar a comer e têm garrafas de vinho e cerveja em cima da mesa, e um colega insiste em encher os copos dos outros (vê-se que um jovem tapa o copo abana a cabeça e pensa que só quer beber água), mas o outro insiste.
11. **Prioridade dos mais velhos numa fila** - Uma senhora idosa dirige-se a uma fila de pessoas, na paragem do autocarro. A senhora tem a mão estendida, como quem pede ajuda para subir o passeio e entrar no autocarro primeiro.
12. **Pede ajuda ou não** - A aula de geografia termina, os outros colegas uns preparam-se e outros saem, mas há um jovem que está com dúvidas sobre os mapas que ainda estão expostos, entretanto repara que a professora já arrumou tudo para sair.
13. **Pedir autorização para sair à noite** - O(a) jovem diz aos pais que vai sair à noite com os amigos. Os pais autorizam, mas impõem um horário, o(a) jovem fica desapontado....
14. **Alteração de planos** - O professor de biologia chega à aula e começa a dar matéria, os alunos mostram-se admirados e aborrecidos (e pensam que o professor tinha combinado que iam fazer pesquisa na NET, sobre plantas).
15. **Uma janela aberta** - Vê-se um jovem a saltar por uma janela, ele faz um ar suspeito como se olhasse para todos os lados, e não se vê mais nada. (Vê-se o jovem a abrir a porta aos colegas e à professora).
16. **Sopa ou café** - Vê-se uma pessoa numa mesa com uma chávena (tipo almoçadeira) à frente a fumar, e em cima da mesa está o estojo com açúcar, sal, pimenta, e vê-se a pessoa segurando o saleiro e deitar na chávena. (Trata-se, afinal, de uma tigela de sopa, a pessoa come).
17. **Comunicando...** - Dois jovens estão de costas voltadas, um fala (grita) para o outro. (afinal o outro tem *headfones* nos ouvidos).
18. **Atendimento ou ...** - Vê-se uma pessoa num balcão de atendimento público (sentada à secretária por detrás de um *guichet*), com uns auscultadores. (Afinal é uma empresa discográfica e o funcionário(a) está a ouvir as cassetes que um jovem traz).
19. **Cavalheirismo ou ...** - Um jovem de *smoking* abre a porta detrás de um carro a uma rapariga vestida de sapatilhas, calças de ganga e *t-shirt* entra no carro. (Os jovens vão dentro do carro, o banco da frente está ocupado com uma caixa de sapatos, e dirigem-se à loja onde a rapariga vai buscar um vestido de cerimónia).
20. **Uma caixa surpresa** - Um jovem, chama a atenção dos pais - fala, gesticula, mas eles não olham para ele. (Os pais olham para a caixa surpresa, onde está algo que os pais tentam adivinhar com a ajuda do jovem).

A avaliação da lista inicial de situações pelos juizes levou à selecção de um conjunto de 12 situações (1, 3, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19), foi, ainda, incluída uma nova situação que envolve interacção entre adultos - *uma reunião de adultos, num clube, onde alguém de pé, fala, fala, fala, e as pessoas que assistem bocejam, têm um ar aborrecido, outro tem a mão no ar.*

Estas situações-estímulo depois de representadas em formato pictórico e ordenadas aleatoriamente (Anexo 7-A)⁷², foram sujeitas à opinião de um grupo de jovens, com o objectivo de analisar a sua objectividade, compreensibilidade, ambiguidade, pertinência e frequência. Para tal os jovens responderam a um conjunto de questões relativas a: (i) em que medida cada desenho é percebido como representando um problema interpessoal, (ii) a pertinência das situações na vida social dos jovens, (iii) a frequência com que os jovens se deparam ou estão familiarizados com cada situação, e, (iv) as situações difíceis de perceber. Todas as questões são de resposta directa excepto a primeira.

Este questionário foi aplicado a 36 jovens dos 8.º e 11.º anos de escolaridade de escolas de Évora, de ambos os sexos, em Setembro de 1999. A maioria dos alunos (58.3%) situavam-se nos 11.º ano de escolaridade e eram do sexo feminino (58.3%). A média etária situou-se em 15.16 (DP=1.61), oscilando entre os 13 e os 18 anos.

A análise das respostas à primeira questão baseou-se numa classificação das respostas, em função da objectividade da percepção da situação-problema, nomeadamente, dos diversos elementos que caracterizam a situação (objectivos, actores, elementos espacio-temporais).

A análise dos resultados demonstrou que as situações percebidas mais objectivamente como representando um dado problema interpessoal são as 4, 5, 6, 9, 13, 12, 1. Os jovens consideram as situações 12, 11, 4, 6, 3 como as mais pertinentes, ou as mais importantes para a caracterização da vida dos jovens em geral. As situações consideradas menos familiares são as 9, 10, 7, 8, 11 ; as mais

⁷² As situações estímulo foram representadas em formato pictórico pelo Dr. Leonardo Charréu, Assistente na Área de Expressão Plástica no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

familiares são as 4 e a 12. As situações que foram consideradas mais difíceis de perceber foram as 10 e a 7. Nos quadros 7.7 e 7.8 apresentam-se os valores obtidos.

Quadro 7.7 – Situações percebidas, sua pertinência e dificuldade

Situação	Percepção (%)	Maior pertinência (%)	Menor pertinência (%)	Sit. difíceis de perceber (%)
1	80.6	22.2	30.6	0
2	36.1	22.2	38.9	2.8
3	72.2	33.3	2.8	0
4	100	50	22.2	2.8
5	100	27.8	30.6	8.3
6	100	33.3	25.0	2.8
7	58.3	5.6	47.2	11.1
8	61.1	5.6	52.8	2.8
9	94.4	5.6	25	5.6
10	50	22.2	41.7	22.2
11	16,7	44.4	33.3	8.3
12	86.1	66.7	11.1	8.3
13	91.7	22.2	33.3	5.6

Quadro 7.8 – Percepção da familiaridade com as situações

Situação	Familiaridade (%)		
	Pouco Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
1	55.6	19.4	25
2	41.7	22.2	36.1
3	41.7	27.8	30.6
4	30.6	19.4	47.2
5	47.2	25	27.8
6	55.6	30.6	13.9
7	77.8	11.1	11.1
8	69.4	11.1	19.4
9	91.7	5.6	2.8
10	77.8	13.9	5.6
11	66.7	19.4	11.1
12	27.8	27.8	44.4
13	50	22.2	25

Conjugando os resultados desta análise frequencial seleccionámos 6 situações estímulo, as 4, 5, 6, 9, 12, 13 e uma situação para exemplo da prova, isto é, a

situação 1. Estas situações foram seleccionadas, porque constituem as mais objectivas em termos perceptivos e são as que apresentam diferentes níveis de pertinência e familiaridade entre o moderado e elevado. Foram realizados, também, alguns reajustamentos nos desenhos em função das sugestões recolhidas.

7.3.2. A estrutura do teste e a sua fundamentação

A operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social, apesar da sua historicidade, mantém-se ainda hoje pouco consensual, sendo marcada por fundamentação conceptual e opções metodológicas diversas. O processo de delimitação conceptual e avaliativa do construto de inteligência social conduziram-nos a uma proposta de formato inclusivo de diferentes influências, como veremos. Esta tomada de posição traduziu-se por uma integração de metodologias qualitativas e quantitativas. Assim, depois do desenvolvimento de uma lista de itens representativos dos cenários em que os jovens exercem a sua inteligência social, apresentamos as opções delineadas na sua operacionalização.

Optámos por uma operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social como um processo de resolução de problemas interpessoais. Esta operacionalização incidiu sobre dois níveis de análise, o processual e o estrutural. No primeiro nível, procurámos seleccionar um conjunto de procedimentos que permitissem a análise do processo cognitivo de resolução de problemas interpessoais e dos componentes de *performance* e metacomponentes. Esta preocupação assenta no pressuposto de que o desempenho face aos problemas interpessoais, constitui um meio privilegiado para aceder aos componentes usados na elaboração e execução das estratégias de resposta (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981). Num segundo nível, incidimos sobre a utilização de procedimentos dirigidos à análise dos conteúdos das estratégias de negociação e de resolução de problemas interpessoais. Esta preocupação baseia-se no pressuposto de que é possível inferir uma estrutura cognitiva e os elementos constituintes da competência de organização da acção a partir da acção (Yeates & Selman, 1989).

Tratando-se de um teste orientado para a avaliação da faceta cognitiva da inteligência social, escolhemos um tipo de procedimento que tem como **finalidade** o **testing da habilidade cognitiva social**, nomeadamente dos seus componentes cognitivos e metacognitivos, através da observação da *performance* e da qualidade dos conteúdos expressos nas respostas às tarefas situacionais apresentadas. Trata-se de um tipo de procedimento que se dirige, quer à observação da *performance*, quer à análise da respostas mais comuns (Cronbach, 1990). Ou seja, na avaliação dum construto desta natureza, a avaliação da habilidade e da competência cognitivas não estão completamente separadas (*e.g.*, Cronbach, 1990; Sternberg, 1998a). Assim, a operacionalização deste tipo de construto apoia-se no pressuposto que, quer os comportamentos observados como resposta, quer a qualidade dos conteúdos das respostas representam um meio privilegiado de aceder aos processos cognitivos e aos componentes cognitivos usados na resolução do problema (Butler & Meichenbaum, 1981).

Neste contexto, dada a natureza das características do construto a operacionalizar, essencialmente social, interactiva e dinâmica, procurou-se a apresentação dos estímulos num **formato** representativo das situações interpessoais da vida real, em que as pessoas usam a habilidade cognitiva social. As provas de avaliação da inteligência social têm recorrido, muito, a estímulos de natureza verbal, o que levanta o problema do impacto das aptidões verbais do indivíduo e da sua fluência verbal na sua *performance* nos testes (*e.g.*, Cronbach, 1960; Ford, 1982; Walker & Foley, 1973). Dadas estas limitações, outros autores têm apostado num formato não verbal, usando, por exemplo, fotografias, filmes em vídeo e desenhos (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; O'Sullivan, Guilford & DeMille, 1965; Sternberg & Smith, 1985). Alguns destes estudos procuram simular 'situações reais' que representem, em situação de teste, toda a complexidade que caracteriza os problemas sociais através de desenhos. Por exemplo, no *Social Problem Solving Assessment Measure* (SPSAM) (Elias, Larcen, Zlotlow & Chinsky, 1978 *apud* Butler & Meichenbaum, 1981), o indivíduo é confrontado com conjuntos de estímulos pictóricos relativos a

situações problemáticas do quotidiano social (pares, autoridade, etc.). As provas dadas pelo **formato pictórico**, levaram-nos a escolher este tipo de apresentação para as situações de estímulo apuradas, anteriormente.

Nesta etapa, em que pretendíamos delinear a operacionalização do construto e testar o formato escolhido, optámos por trabalhar, apenas, com 4 situações (para não tornar esta etapa demasiado morosa). As 4 situações escolhidas, ao acaso, são 6, 1, 3, e 13, e foram apresentadas por esta ordem. Cada uma destas situações foi representada em desenho. A apresentação da situação problema fez-se através de duas cenas (desenho a e desenho b), a apresentação de possíveis soluções apresentadas para o problema fez-se através de duas (na primeira situação) ou de uma cena (desenho c). Construíram-se três versões destas quatro situações, uma versão mista (Anexo 7-2.1), uma em que os protagonistas principais são rapazes (Anexo 7-2.2) e outra em que os protagonistas principais são raparigas (Anexo 7-2.3).

A apresentação das situações-estímulo foi articulada com o formato das instruções e das questões que orientam a resolução da tarefa do teste. Considerando a finalidade de avaliar os componentes cognitivos e metacognitivos da inteligência social, através da *performance* e da qualidade dos conteúdos expressos nas respostas às tarefas situacionais apresentadas, optámos por equacionar um conjunto de questões que assumem formas abertas ou estruturadas em escala (tipo *likert*), conforme os objectivos delineados, como veremos no quadro 7.9.

As **instruções** do teste podem ser decisivas pelas orientações que induzem na resolução do problema em função do objectivo do teste (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981). Neste caso, dever-se-ia implicar o indivíduo na elaboração de respostas de forma que fosse possível dar conta de como se processou a informação relativa ao problema e se executou a resposta.

Quadro 7.9 – Lista das questões e objectivos orientadores da Prova Cognitiva de Inteligência Social

Questões	Objectivos
1. O que está a acontecer nesta situação, ou descreve esta situação (apresentam-se ao indivíduo os cartões iniciais (<i>a</i> e <i>b</i>), relativos à apresentação da situação interpessoal)?	Visa analisar a capacidade de decodificação e análise de informação social apresentada em formato visual (desenho), numa escala de 0 a 3.
2. O que vai acontecer a seguir, como será que esta situação se vai desenrolar a seguir? Justifique. (apresenta-se o cartão <i>c</i>)	Visa analisar a habilidade para resolver a situação problema apresentada, analisando a pertinência dos meios apresentados em função do critério de negociação interpessoal proposto pelo indivíduo, numa escala de 0 a 3.
3. Como resolverias esta situação, ou como achas que se poderia resolver eficazmente esta situação?	Visa analisar o pensamento meios fins do próprio indivíduo, nomeadamente a tomada de decisão face a situações interpessoais, numa escala de 0 a 3.
4. Qual o grau de confiança que tens na eficácia da tua resposta? Sublinha a tua resposta. <i>1. Nunca2.....3.....4.....5.Sempre</i>	Visa analisar a auto-avaliação que o indivíduo realiza acerca da sua tomada de decisão acerca da situação problema, numa escala contínua.
5. Quais foram as pistas, traços ou aspectos do desenho/situação que te ajudaram a resolver a situação e a chegar a uma conclusão?	Visa analisar as pistas que os indivíduos usam na decodificação da informação, se dão a mesma importância aos vários traços.
6. Um(a) colega de outra escola propôs esta solução (apresenta-se o cartão final). O que te parece que ele/ela pensou entre aqui (cartões <i>a</i> , ou <i>a</i> e <i>b</i>) e aqui (cartão <i>c</i> ou <i>d</i>).	Visa analisar a capacidade do indivíduo analisar metacognitivamente o processo cognitivo de outro indivíduo, ou seja, a capacidade de pensar sobre o processo de pensamento e de elaboração de estratégias de outro pessoa, numa escala de 0 a 3.
7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a tua ou a deste(a) colega, porquê?	Visa analisar a capacidade de comparar cognitivamente (Comparação, inferência, justificação) as estratégias de resolução de problemas utilizadas pelo indivíduo e pela resposta expressa no desenho <i>c</i> , numa escala de 0 a 3.
8. Qual o grau de frequência com que te deparas com situações como esta e tens de tomar uma decisão? Sublinha a tua resposta. <i>1. Nunca2.....3.....4.....5.Sempre</i>	Visa analisar a avaliação que o indivíduo realiza acerca do grau de familiaridade que tem com a situação problema, numa escala contínua.

Assim, as instruções foram dirigidas a dois aspectos que consideramos cruciais – primeiro, solicita-se ao inquirido que explique como chegou às suas respostas, solicitando-lhe que não se concentre apenas nas respostas finais; e, segundo, sugere-se ao jovem que se situe vivencialmente no cenário espaço-temporal da situação social, como se estivesse a viver a situação apresentada nos desenhos.

A **cotação** deste teste combina critérios quantitativos e qualitativos, como já foi sugerido por alguns autores (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; Butler &

Meichenbaum, 1981). Assim sendo, usámos dois tipos de critérios, um de natureza processual e outro de natureza estrutural. O primeiro incidiu sobre a avaliação do(s) componentes e metacomponentes envolvidos no(s) processo(s) cognitivo(s) de resolução de situações interpessoais. Incluiu-se, aqui, a exploração e análise dos componentes e estratégias cognitivas, seguindo de perto especialistas na área (e.g., Barnes & Sternberg, 1989). Com o segundo critério procurou-se explorar a organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução das situações-problema e expressos através da execução de diferentes estratégias de resolução de problemas e de negociação interpessoal (e.g., Butler & Meichenbaum, 1981; Yeates & Selman, 1989). As respostas pontuam-se com 0, 1, 2 e 3 pontos, em função do grau de exactidão e de generalização da resposta. O número de respostas possíveis é ilimitado e a forma como são dadas é muito diversa. Não consideramos as expressões imprecisas. Para cada item seleccionámos um conjunto de ideias básicas que devem estar implicadas na resposta e os critérios segundo os quais se atribuem as diferentes pontuações, assim como alguns exemplos característicos das respostas obtidas, como se pode observar na grelha de análise das resposta (Anexo 7-C).

7.3.3. Avaliação da estrutura e formato do teste

A estrutura, o formato e os itens que compunham a versão experimental do teste foram sujeitos a um estudo qualitativo e quantitativo que incidiu sobre a avaliação do seu funcionamento em situação de aplicação individual, através de entrevista, e em situação de aplicação grupal, através de questionário⁷³. Num segundo momento procedeu-se, ainda, à recolha de opiniões de painel de *experts* acerca da adequabilidade da estrutura, do formato e dos itens desta versão do teste.

Num primeiro momento, com o objectivo de testar a pertinência da fundamentação teórica e metodológica do teste desenvolvido, foi realizada uma *aplicação através de entrevistas individualizadas*. Optou-se por este tipo de aplicação, com o

⁷³ Alguns dos resultados deste estudo foram apresentados em formato *Poster*, na VII Conferência de Avaliação Psicológica, com o objectivo de sujeitar a estrutura, o formato e o tipo de aplicação ao parecer da comunidade científica (Candeias & Almeida, 2000a).

objectivo de analisar os processos cognitivos subjacentes aos relatos verbais dos indivíduos, no decurso da resolução dos problemas interpessoais colocados pelo teste. A análise dos protocolos verbais permitiu interpretar as representações subjacentes aos comportamentos e aos processos de elaboração das respostas (e.g., Caverni, 1988; Ericsson & Simon, 1993). Para tal, optou-se por aplicar, apenas, as primeiras três questões do questionário relativo a cada situação. Relativamente a cada questão começou-se por solicitar ao indivíduo: “*Pensa em voz alta e vai dizendo tudo o que te passa pela cabeça, enquanto vais pensando na resposta para esta questão*”, tal como alguns investigadores (e.g., Butler & Meichenbaum, 1981; Ericsson & Simon, *ibidem*) têm proposto.

Com a finalidade de testar o efeito dos conteúdos pictóricos associados ao género nas respostas de decodificação da situação-estímulo e na elaboração da resposta, utilizámos três versões distintas das situações escolhidas para o estudo piloto do teste - uma versão mista em que os protagonistas principais das situações são rapazes ou raparigas, uma versão para rapazes em que os protagonistas são do sexo masculino e uma versão para raparigas com protagonistas do sexo feminino (Anexo 7-B, versões 2.1, 2.2 e 2.3, respectivamente). Estas três versões do teste foram aplicadas junto a 8 jovens (4 rapazes e 4 raparigas) – dois responderam às questões a partir da versão com um protagonista do seu sexo e os outros dois responderam a partir da versão mista. A análise qualitativa da reflexão falada sobre o processo de elaboração e execução da resposta evidenciou que os jovens não apresentavam dificuldades em se identificarem e em se colocarem no papel do protagonista principal da situação, independentemente daquele ser rapaz ou rapariga, e consequentemente decodificam a situação como se a estivessem a vivenciar e em função disso elaboram as suas respostas. Desta forma, optámos por uma versão que apresenta um formato em que o protagonista principal pode ser rapaz ou rapariga.

Esta versão do teste foi então aplicada, através de entrevista individualizada, a 33 jovens dos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade de escolas de Évora. As entrevistas foram realizadas nos meses de Outubro a Dezembro de 1999. A sua

caracterização fez-se em função das variáveis ano de escolaridade, género e idade. Assim, a maioria dos alunos (66.7%) situavam-se nos 8.º e 9.º anos de escolaridade e eram do sexo masculino (51.5%). Em termos etários, a média das idades dos alunos situou-se em 14.8 (DP=1.29), oscilando entre os 12 e os 18 anos

A análise dos protocolos verbais, iniciou-se com a divisão do protocolo em segmentos codificáveis, de seguida procedeu-se à identificação das características da representação sobre o problema interpessoal colocado e, a finalizar, identificaram-se os processos que deram origem à representação (Richard & Poitrenaud, 1988). Esta análise teve por base o quadro conceptual sobre inteligência social referido na introdução. A grelha de análise resultante (Anexo 7-C) foi sujeita à avaliação e (re)codificação de um grupo de 5 juizes (dois psicólogos escolares e três psicólogos da carreira académica universitária). Os dados obtidos através da entrevista, depois de codificados e classificados foram sujeitos a uma análise quantitativa de índole descritiva que incidiu sobre as três questões relativas a cada uma das quatro situações que compõe a versão do teste utilizada em formato de entrevista (Quadro 7.10).

Quadro 7.10 – Aplicação em versão individual: Análise descritiva dos itens

Item	M	DP	Min.	Máx.	ID	PD
S1 –1	1.30	.52	0	2	.32	.35
S1 –2	1.25	.49	0	2	.42	.62
S1 –3	1.16	.37	0	2	.47	.24
S2 –1	1.13	.61	0	2	.41	.40
S2 –2	0.84	.45	0	2	.31	.51
S2 –3	1.06	.50	0	2	.41	.45
S3 –1	1.55	.51	0	2	.50	.36
S3 –2	1.18	.53	0	2	.44	.46
S3 –3	1.34	.48	0	2	.50	.49
S4 –1	1.44	.50	0	2	.50	.51
S4 –2	1.16	.58	0	2	.40	.51
S4 –3	1.16	.61	0	2	.50	.27

A análise descritiva dos itens fez-se em função das médias (M), desvios-padrão (DP), distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), índice de dificuldade (ID) e poder discriminativo (PD) (Quadro 7.10).

A finalizar calculou-se, ainda, o nível de precisão dos itens através do coeficiente *alpha* de Cronbach. Escolhemos este índice porque avalia a consistência interna dos resultados, sendo considerado um dos melhores indicadores de consistência de uma escala em função da amostra de itens (Nunnally, 1978). A consistência interna dos resultados situou-se num em .79.

Num segundo momento, com o objectivo de testar a pertinência da prova construída em aplicação grupal, optou-se por uma aplicação através de questionário. Foram usadas cinco questões (1, 2, 3, 6, 7, das referidas no quadro 7.9) e cuja formulação semi-aberta visava que o indivíduo pudesse responder sem constrangimentos. Ou seja, procurou-se estimular, também, a expressão de relatos verbais que permitissem aceder aos processos cognitivos subjacentes à resolução dos problemas apresentados. Foram utilizadas as mesmas situações-estímulo que na entrevista, e as instruções também se mantiveram.

A aplicação do teste em versão questionário, realizou-se junto de 51 jovens da população dos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade, de escolas de Évora. Os questionários foram aplicados no mês de Janeiro de 2000. A sua caracterização fez-se em função de variáveis: ano de escolaridade, género e idade. De novo, a maioria dos alunos situava-se nos 8.º e 9.º anos de escolaridade (63%), havendo equilíbrio entre os dois géneros (51% de rapazes). A média das idades situou-se em 14.4 (DP=1.18), com um leque de idades entre os 13 e os 18 anos.

A análise dos questionários seguiu o mesmo procedimento que a análise dos protocolos verbais produzidos em situação de entrevista. Esta análise também teve por base o quadro conceptual sobre inteligência social referido na introdução e a grelha de análise desenvolvida para a entrevista. Os dados obtidos através do questionário, depois de codificados e classificados, também foram sujeitos ao parecer do painel de juizes que apreciou a análise de conteúdo das respostas à entrevista (Anexo 7-C). Também, nesta situação, os dados recolhidos através da

aplicação grupal do questionário, depois de codificados e classificados, foram submetidos a uma análise quantitativa de índole descritiva em função das médias (M), desvios-padrão (DP), distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), índice de dificuldade (ID) e poder discriminativo (PD) (Quadro 7.11). Também se procedeu à análise da consistência interna da escala, observando-se um valor de .92.

Quadro 7.11– Aplicação em versão grupal: Análise descritiva dos itens

Item	M	DP	Min.	Máx.	ID	PD
S1 -1	1.33	.52	0	2	.46	.63
S1 -2	1.33	.55	0	2	.45	.78
S1 -3	1.49	.63	0	2	.44	.80
S1 -6	1.41	.70	0	2	.20	.24
S1 -7	1.07	.91	0	2	.50	.49
S2 -1	1.38	.49	0	2	.36	.70
S2 -2	1.08	.49	0	2	.40	.46
S2 -3	1.36	.53	0	2	.48	.65
S2 -6	1.37	.70	0	2	.44	.51
S2 -7	1.07	1.07	0	2	.10	.77
S3 -1	1.62	.57	0	2	.48	.67
S3 -2	1.45	.54	0	2	.50	.61
S3 -3	1.53	.55	0	2	.48	.69
S3 -6	1.30	.58	0	2	.44	.50
S3 -7	1.15	1.12	0	2	.20	.59
S4 -1	1.40	.57	0	2	.48	.76
S4 -2	1.42	.65	0	2	.44	.61
S4 -3	1.62	.70	0	2	.46	.56
S4 -6	.93	.99	0	2	.26	.34
S4 -7	1.34	.63	0	2	.46	.67

Por fim, a lista das questões e dos objectivos em que se fundamentam foram sujeitos à avaliação de um painel de *experts*, assim como o conjunto das sete situações-estímulo em formato pictórico, seleccionados anteriormente, foram apresentados a um painel de juizes que incluía especialistas e profissionais com prática no domínio (dois professores; dois psicólogos escolares, dois investigadores), que avaliaram a pertinência das situações-estímulo e do questionário que as acompanha em função da sua compreensibilidade, ambiguidade, relevância e amplitude do domínio que se quer avaliar, credibilidade, clareza e objectividade (Almeida & Freire, 2000; Angleitner & Wiggins, 1986). Foi ainda

solicitado ao painel que se pronunciasse quanto à adequação do questionário ao objectivo do estudo e à clareza e objectividade da redacção das instruções e das questões. Desta avaliação foram apuradas um conjunto de alterações relativas à redacção das questões e instruções, e foi proposta um nova questão, como damos conta na síntese que apresentamos a seguir.

A análise da informação recolhida a partir dos estudos qualitativos e quantitativos da estrutura, do formato e dos itens e da apreciação pelos *experts*, levou à realização de algumas opções e reformulações:

- Optou-se pela utilização de um só conjunto de situações-estímulo, independentemente do género do protagonista;
- Optou-se pela aplicação do teste em grupo e pelo registo escrito da resposta.
- A apresentação dos estímulos pictóricos mantém-se, mas abandonou-se o modelo baseado na apresentação da situação-problema através de duas cenas, e passou-se a apresentar a situação-problema numa só cena (desenho a), seguida da apresentação de uma possível solução através de uma só cena (desenho b);
- Alterou-se a formulação das questões 1, 3, 6 e 7, assim como as instruções de forma a torná-las mais claras e objectivas;
- Eliminou-se a questão 2, pois a sua formulação estava bastante próxima da questão 3;
- Com o objectivo de analisar os processos e as estratégias cognitivas subjacentes à resolução das situações-problema, na continuação do que já havia sido explorado na situação de entrevista, optou-se por introduzir uma nova questão dirigida à interpretação da representação dos processos e estratégias cognitivas subjacentes às soluções propostas para a resolução das situações (Caverni, 1988; Ericsson & Simon, 1993). A questão aparece formulada desta forma: *Explica como chegaste à tua resposta, ou seja, quando olhaste para o **desenho a**, em que pensaste primeiro, e depois..., e como chegaste a uma decisão e a uma solução, ou seja quais foram as etapas do teu pensamento?*;
- A situação de exemplo aparece acompanhada da folha de resposta preenchida, para familiarizar o jovem com o processo de resposta aos itens;

- O tempo de resposta a cada situação-estímulo passou a ser registado.

7.3.4. Caracterização do teste definitivo

O teste definitivo foi designado *Prova Cognitiva de Inteligência Social* (PCIS) (Anexo 7-D). Esta prova é constituída por dois cadernos. Em primeiro lugar, o **Caderno de Situações Sociais**, onde são apresentadas as seis situações-problema e a situação de exemplo. Três situações representam problemas sociais bem definidos (1, 2, 3) e três situações representam problemas pouco estruturados (4, 5, 6). No quadro 7.12 descrevemos estas situações.

Quadro 7.12 – Situações sociais definitivas da Prova Cognitiva de Inteligência Social

<p>Exemplo: Uma fila de espera - À porta da cantina está uma fila de jovens de várias idades, os que estão à frente da fila são jovens, de 12-13 anos. Entretanto, vêm-se três jovens mais velhos, de 15-16 anos, a meterem-se à frente dos mais pequenos, estes mostram um ar interrogado.</p> <p>1. Prioridade dos mais velhos numa fila - Uma senhora idosa dirige-se a uma fila de pessoas, na paragem do autocarro. A senhora tem a mão estendida, como quem pede ajuda para subir o passeio e entrar no autocarro primeiro.</p> <p>2. Negociar com os pais uma saída - O(a) jovem diz aos pais que vai sair à noite com os amigos. Os pais autorizam, mas impõem um horário, o(a) jovem fica desapontado....</p> <p>3. Marcar um encontro - No café, o(a) jovem vê a pessoa com quem gostaria de marcar um encontro, mas fica sem saber o que fazer.</p> <p>4. Jovem no parapeito de uma janela - Vê-se um jovem a saltar por uma janela, ele faz um ar suspeito como se olhasse para todos os lados, e não se vê mais nada. (Vê-se o jovem a abrir a porta aos colegas e à professora).</p> <p>5. Comunicando... - Dois jovens estão de costas voltadas, um fala (grita) para o outro (afinal o outro tem <i>headfones</i> nos ouvidos).</p> <p>6. Uma reunião entre adultos - Uma reunião entre adultos, num clube, onde alguém de pé, fala, fala, fala, e as pessoas que assistem bocejam, têm um ar aborrecido outro tem a mão no ar.</p>
--

Em segundo lugar, o **Caderno de Questionário e de Resposta**, onde são apresentadas as oito questões definitivas, seguidas de um espaço para anotação da resposta e do tempo de resposta, por situação. No início deste caderno apresenta-se uma folha de questionário preenchida com as respostas relativas à situação de exemplo.

A **cotação** do teste segue critérios qualitativos e quantitativos. Assim, a **nível quantitativo** incide sobre a cotação das questões 1, 2, 6 e 7, podendo variar entre 0

e 3, com uma pontuação final a variar entre 0 e 12 pontos. A **nível qualitativo** incide sobre: (i) as estratégias usadas na elaboração da resposta; (ii) o grau de confiança na resposta dada; (iii) as pistas ou traços usados na decodificação dos estímulos; e (iv) o grau de familiaridade com a situação-estímulo.

Em síntese, o modelo de teste adoptado revelou-se consistente e promissor para a avaliação do construto em estudo, quer na versão individual quer na versão de aplicação em grupo. Os valores obtidos sugerem a necessidade de alargar este estudo a uma amostra mais alargada que permita o estudo das diferenças individuais e da relação entre o construto operacionalizado por esta prova e outras variáveis psicológicas e socio-demográficas. Nessa altura poder-se-ão considerar várias fontes informativas para validação da prova.

Os estudos exploratórios aqui apresentados contribuem, estamos em crer, para reforçar a confiança numa abordagem à faceta cognitiva da inteligência social de orientação cognitivista e contextual. Esboçaram-se indicadores para uma avaliação da inteligência social desenhada para responder às exigências de pessoas x tarefas x situações. Apesar das limitações e das dificuldades que ainda se colocam a este tipo de procedimentos, as suas potencialidades ao nível de uma avaliação psicológica mais contextualizada e culturalmente mais justas e equitativa apresentam-se como um forte argumento. Como refere Sternberg (1998b) precisamos, em Psicologia, de novas opções de *testing*, para encontrarmos respostas para as diversificadas necessidades de professores, empregadores e de nós como psicólogos, com vista a uma caracterização da inteligência, o mais exaustiva possível, daqueles que avaliamos.

7.4. Aplicação e estudo da versão definitiva da PCIS

7.4.1. Análise descritiva dos itens

A aplicação da versão definitiva do instrumento fez-se junto de uma amostra de 519 indivíduos, caracterizada no quinto capítulo. A análise dos itens começou por

considerar as estatísticas descritivas, nomeadamente média, desvio-padrão, distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos), índice de dificuldade (ID) e poder discriminativo (PD) para os itens que entram na análise quantitativa (1, 2, 6, 7) e para cada uma das seis situações que compõem o teste (Quadro 7.13).

Quadro 7.13 – Análise descritiva dos itens da PCIS (Versão definitiva) (N=458)

Item	M	DP	Min.	Máx.	ID	PD
S1-1	1.97	.59	0	3	.33	.60
S1-2	2.02	.66	0	3	.33	.55
S1-6	1.87	.69	0	3	.32	.72
S1-7	1.44	.89	0	3	.23	.63
S2-1	2.01	.61	0	3	.33	.63
S2-2	2.03	.67	0	3	.32	.38
S2-6	1.75	.73	0	3	.31	.75
S2-7	1.34	.93	0	3	.20	.70
S3-1	1.98	.67	0	3	.33	.65
S3-2	2.03	.67	0	3	.32	.67
S3-6	1.70	.74	0	3	.31	.74
S3-7	1.28	.91	0	3	.15	.71
S4-1	1.84	.63	0	3	.14	.66
S4-2	1.76	.78	0	3	.28	.59
S4-6	1.72	.79	0	3	.17	.72
S4-7	1.22	.89	0	3	.28	.72
S5-1	1.86	.59	0	3	.33	.67
S5-2	1.72	.76	0	3	.29	.71
S5-6	1.61	.70	0	3	.29	.73
S5-7	1.22	.93	0	3	.16	.70
S6-1	1.97	.62	0	3	.33	.64
S6-2	1.70	.76	0	3	.30	.68
S6-6	1.55	.75	0	3	.28	.68
S6-7	1.12	.92	0	3	.13	.71

A análise das estatísticas descritivas da escala global definitiva apresenta uma média de 19.5 e um desvio-padrão de 5.59. A análise das médias e dos desvios-padrão por item revelam alguns itens (itens S1-7, S2-7, S3-7, S4-1, S4-6, S4-7, S5-7, S6-7) com médias abaixo do valor mediano da escala, aliás estes itens correspondem também aos itens mais difíceis, usando a classificação de Baquero (1980 *apud* Almeida & Freire, 2000). Porém consideramos importante a sua manutenção na escala, não só pelo papel diferenciador de indivíduos com alto desempenho, mas também porque apresentam um bom poder discriminativo (entre .63 e .72). Em termos gerais, a maioria dos itens apresentam um leque satisfatório

de resultados. A versão final do teste apresenta cerca de 80% de itens com IDs entre .25 e .74, o que vai de encontro à proposta de Baquero. A análise do poder discriminativo (PD) dos itens baseou-se na correlação do item com a pontuação total do teste corrigida (Almeida & Freire, 2000), o que nos levou a manter todos os itens da escala, pois apresentam correlações superiores a .117 (valor considerado crítico, para uma amostra de 519 indivíduos, com $p < .01$, segundo Stevens, 1986, 344).

7.4.2. Análise da validade de construto – estudo da dimensionalidade da prova

O estudo da validade iniciou-se com o estudo da validade de construto que se realizou, num primeiro momento, através da análise em componentes principais (ACP) que constitui a técnica mais indicada para construtos cuja organização estrutural não é empiricamente conhecida e usámos o método de rotação ortogonal *varimax* para obter a estrutura factorial (Moreira, 2000; Pasquali, *no prelo*; Stevens, 1986). Este procedimento permite-nos também testar a hipótese 2, ou seja, se a faceta cognitiva da inteligência social, operacionalizada pela PCIS, é multidimensional.

Os resultados desta análise, a descrição da saturação de cada item, comunalidades, valores próprios (*eigenvalues*), percentagem de variância total e percentagem de variância explicadas para cada um dos componentes, quer para o estudo com a amostra total (Quadro 7.14), quer para os estudos de replicabilidade dos factores (designados estudos A e B) estão apresentados nos quadros que se seguem (Quadro 7.15). Como referimos nos dois capítulos anteriores a decisão estatística sobre o número de factores a reter baseou-se na conjugação de vários critérios (Moreira, 2000; Pasquali, 1996; Stevens, 1986; Thompson, 1994): (i) método centrado nos valores próprios (*eigenvalues*) iguais ou superiores a 1; (ii) método do teste do cotovelo (*scree test*); (iii) método baseado nas saturações factoriais iguais ou superiores a .50; e (iv) método baseado na replicabilidade dos factores.

No estudo principal (N=519) (Quadro 7.14) os testes preliminares da matriz de intercorrelação revelam que os valores de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin é

ótimo, apresentando um valor de .96 (Kaiser, 1974 *apud* Pasquali, *no prelo*) e o valor do teste de esfericidade de Bartlett, usado para determinar se o conjunto das correlações da matriz são diferentes de zero, apresenta um valor de Qui-Quadrado de 8838,77 (g.l.=276, $p < .0001$).

Quadro 7.14 – Análise em componentes principais com rotação *varimax* da PCIS (N=519)

Item	Componentes			h ²
	1	2	3	
S1 -1.	.729	.250	.229	.647
S1 -2	.650	.284	.201	.543
S1 -6	.694	.284	.381	.707
S1 -7	.536	.123	.538	.591
S2 -1	.686	.348	.198	.632
S2 -2	.546	.206	.000	.350
S2 -6	.574	.306	.508	.681
S2 -7	.369	.174	.738	.711
S3 -1	.654	.299	.318	.619
S3 -2	.612	.368	.296	.597
S3 -6	.552	.327	.502	.664
S3 -7	.317	.234	.766	.741
S4 -1	.529	.550	.190	.619
S4 -2	.427	.528	.226	.511
S4 -6	.375	.600	.393	.655
S4 -7	.216	.474	.633	.672
S5 -1	.466	.637	.193	.660
S5 -2	.384	.642	.286	.641
S5 -6	.385	.570	.419	.650
S5 -7	.144	.508	.627	.672
S6 -1	.368	.708	.148	.659
S6 -2	.277	.745	.247	.692
S6 -6	.222	.688	.360	.652
S6 -7	.137	.540	.607	.679
Valores próprios	12.930	1.230	1.079	15.439
% de variância total	53.900	5.124	4.495	63.519

A rotação convergiu em 13 iterações, as saturações >.50 (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores.

Para o estudo da replicabilidade dos componentes encontrados no primeiro estudo, começámos por realizar uma ACP que incidiu sobre os mesmos resultados, mas em duas amostras resultantes da sub-divisão aleatória da amostra inicial como tem sido sugerido por alguns autores (Moreira, 2000; Thompson, 1994). Passamos a apresentar os resultados destas análises (Quadro 7.15). Os resultados preliminares da matriz de intercorrelação, encontrados no estudo A e no estudo B, respectivamente, revelam valores óptimos de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .96 em ambos os estudos (Kaiser, 1974 *apud* Pasquali, *no prelo*) e

o teste de esfericidade de Bartlett, apresenta para o estudo A um valor de Qui-quadrado de 4636.10 (g.l.=276, $p<.0001$), e para o estudo B um valor de Qui-quadrado de 4472.35 (g.l.=276, $p<.0001$).

Quadro 7.15 - Estudos de replicabilidade da análise em componentes principais da PCIS

Item	Estudo A (N=260)				Estudo B (N=259)			
	C 1	C 2	C 3	h ²	C 1	C 2	C 3	h ²
S1 -1.	.695	.286	.270	.638	.278	.756	.142	.670
S1 -2	.662	.162	.324	.570	.293	.655	.194	.552
S1 -6	.647	.496	.212	.710	.380	.690	.289	.705
S1 -7	.459	.601	.000	.577	.197	.587	.457	.592
S2 -1	.709	.268	.287	.657	.431	.648	.141	.626
S2 -2	.611	.336	.318	.588	.131	.512	.000	.283
S2 -6	.562	.571	.244	.702	.377	.566	.447	.663
S2 -7	.396	.721	.186	.711	.136	.364	.741	.699
S3 -1	.656	.346	.316	.650	.257	.666	.335	.621
S3 -2	.588	.286	.379	.571	.340	.638	.343	.641
S3 -6	.458	.596	.313	.664	.364	.591	.427	.664
S3 -7	.371	.710	.238	.699	.191	.305	.794	.759
S4 -1	.436	.350	.476	.539	.621	.534	.134	.690
S4 -2	.390	.353	.418	.451	.614	.381	.218	.569
S4 -6	.259	.529	.565	.666	.655	.391	.329	.690
S4 -7	.146	.700	.480	.742	.442	.236	.618	.633
S5 -1	.504	.266	.540	.616	.703	.395	.204	.692
S5 -2	.365	.404	.549	.598	.732	.342	.231	.705
S5 -6	.307	.492	.544	.632	.617	.405	.377	.687
S5 -7	.221	.560	.538	.651	.450	.000	.695	.693
S6 -1	.425	.000	.721	.700	.669	.355	.295	.660
S6 -2	.316	.146	.776	.723	.676	.265	.383	.674
S6 -6	.246	.328	.694	.650	.670	.193	.410	.654
S6 -7	.170	.518	.607	.666	.443	.142	.673	.670
Valores próprios	13.142	1.195	1.035	15.372	12.986	1.424	1.083	15.493
% de variância total	54.757	4.981	4.314	64.051	54.109	5.935	4.512	64.556

A rotação convergiu em 16 interações no estudo A, e em 10 interações no estudo B. As saturações >.50 (a negro) foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores.

O passo seguinte, para confirmar a replicabilidade dos componentes encontrados (C1, C2, C3), assentou no método sugerido por Moreira (2000) de correlacionar os resultados de cada indivíduo nos componentes sugeridos nos estudos das sub-amostras (RA e RB) (Quadro 7.16).

Quadro 7.16 – Correlação entre componentes obtidos em ambos os estudos de replicabilidade

	RA-C1	RA-C2	RA-C3	RB-C1	RB-C2	RB-C3
RA-C1	-	-	-	-	-	-
RA-C2	.843**	-	-	-	-	-
RA-C3	.801**	.899**	-	-	-	-
RB-C1	.828**	.853**	.953 **	-	-	-
RB-C2	.928**	.885**	.820**	.855**	-	-
RB-C3	.762**	.964**	.872**	.789**	.789**	-

** Correlações significativas para $p < .0001$.

Os resultados sugerem que os componentes encontrados em cada um dos estudos de replicabilidade são distintos, apresentando correlações significativas, inferiores a .9, limiar acima do qual se deverão tentar outras soluções factoriais (Tinsley & Tinsley, 1987, 240 *apud* Moreira, 2000), o que vem confirmar a hipótese 2, isto é a faceta cognitiva da inteligência social revela uma estrutura multidimensional.

Considerámos importante, ainda, correlacionar também a solução com 3 factores (amostra total) com os resultados totais no teste (Quadro 7.17). Os três componentes apresentam correlações significativas e elevadas com o total da escala, o que aponta para a possibilidade de utilizar o resultado global na escala como um indicador de **habilidade cognitiva social**, onde se podem obter ainda indicadores mais específicos relativos à habilidade cognitiva social para resolver problemas sociais estruturados e pouco estruturados, assim como relativos às habilidades metacognitivas para analisar, comparar e compreender o processo de resolução de problemas de outras pessoas.

Quadro 7.17 – Correlações entre os componentes da PCIS e a escala completa

	Sub-escala 1	Sub-escala 2	Sub-escala 3	Escala Completa
Sub-escala 1	-	-	-	-
Sub-escala 2	.828 **	-	-	-
Sub-escala 3	.791**	.797**	-	-
Escala Completa	.917**	.935**	.920**	-

** Correlações significativas para $p < .0001$.

A conjugação dos critérios estatísticos seleccionados, com o racional teórico que fundamentou o desenvolvimento do teste levou-nos a optar por uma solução de 3 componentes que designámos sub-escalas que no seu conjunto explicam 63.5% da variância total e que se estruturam da seguinte forma:

1ª Sub-escala – é constituída pelos itens 1, 2 e 6, relativos às situações estruturadas (1, 2 e 3). Os itens com saturações mais acentuadas referem-se aos aspectos perceptivos, ao pensamento meio-fim e às estratégias de negociação interpessoal, e às habilidades para analisar e compreender a resolução de problemas interpessoais noutras pessoas, em situações bem definidas, ou seja, onde são disponibilizados estímulos perceptivos claros e objectivos, quer em termos da intencionalidade e do objectivo dos protagonistas da situação, como a nível das suas expressões comportamentais e emocionais. Estas situações também são claras em termos de cenário e de apresentação de objectos que contribuem para a sua percepção. Face a estes pressupostos designámos este componente por **habilidade cognitiva para resolver problemas sociais estruturados**. Este componente explica 53.9% da variância dos resultados (Quadro 7.14).

2ª Sub-escala – é constituída pelos itens 1, 2 e 3, relativos às situações pouco estruturadas (4, 5, 6). Os itens com saturações mais elevadas referem-se aos aspectos perceptivos, ao pensamento meio-fim e às estratégias de negociação interpessoal, e às habilidades para analisar e compreender a resolução de problemas interpessoais realizado por outras pessoas, em situações pouco definidas, ou seja, onde se apresentam os estímulos perceptivos mínimos para que se realize a percepção e compreensão da intencionalidade dos protagonistas da situação, das suas expressões comportamentais e emocionais, dos cenários e de apresentação de objectos que contribuem para a sua percepção. Face a estes pressupostos designámos este componente por **habilidade cognitiva para problemas sociais pouco estruturados**. Este componente explica 5.1% da variância (Quadro 7.14).

3ª Sub-escala – é constituída pelo item 7 de cada uma das 6 situações que integram a prova. Os itens que apresentam as saturações mais elevadas referem-se à habilidade metacognitiva para comparar as soluções para os problemas sociais, apresentadas pelo próprio indivíduo e por outros, ou seja, incide sobre a análise, compreensão e justificação das propostas de resolução de problemas sociais apresentadas por outros indivíduos. Os itens que saturam neste componente correspondem também aos itens com IDs mais elevados. Nos estudos de replicabilidade aparece com 2.º componente no estudo A e como 3.º componente no estudo B. Face a estes dados designámos este componente por **habilidade de compreensão metacognitiva de problemas sociais**. Este componente é responsável por 4.5% de variância explicada (Quadro 7.14).

7.4.3. Estudo da consistência interna da prova e sub-escalas

Tal como no estudo preliminar, o *estudo da consistência interna* dos resultados fez-se, em primeiro lugar, através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978). A consistência interna da escala definitiva é de .95⁷⁴.

Face aos resultados da análise da dimensionalidade da escala justifica-se que cada um dos componentes seja tratado como uma sub-escala, sem escamotear o resultado da prova global. Nesta conjuntura, impôs-se o estudo da consistência interna para cada uma das sub-escalas, através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Nunnally, 1978), e do coeficiente de generalizabilidade (coeficiente *G*) (Shavelson & Webb, 1991). O coeficiente *G*, baseia-se na análise das estimativas de variância no âmbito da teoria da generalizabilidade (Quadros 7.18, 7.19 e 7.20). A opção por analisar também este coeficiente prendem-se com o interesse em analisar a consistência dos

⁷⁴ Para esta prova não foi possível calcular as estimativas de variância e o coeficiente de generalizabilidade para a escala completa, uma vez que tal análise remete para um *design* com as seguintes fontes de variabilidade: pessoas, situações, tipo de situações, itens, tipo de itens e suas interações, o que pressupõe duas facetas inclusas, ou seja tipo de situações e tipo de itens. Ora, acontece que o *software* estatístico de que dispomos não permite calcular as médias quadráticas para as facetas inclusas. Por outro lado, tendo em consideração as estimativas de variância permitiriam analisar a pertinência ou não de tais facetas, esta limitação será superada através da análise factorial dos resultados. Sendo, nessa altura, em função dos resultados, de todo o interesse partir para a análise das estimativas de variância e coeficientes de generalizabilidade para os componentes identificados.

resultados das sub-escalas, tomando a variabilidade associada não só aos itens, mas também, a variabilidade associada às pessoas, às situações e suas interações (Shavelson & Webb, 1991). No caso das sub-escalas da PCIS, o *design* para a sub-escala 3 pressupõe uma só faceta – situações e sua interação com as pessoas. Nas sub-escalas 1 e 2, o estudo da generalizabilidade envolve duas facetas, item e situação. Aqui o cálculo dos coeficientes de generalizabilidade pode permitir saber qual o efeito de introduzir um maior ou menor número de situações, mantendo os mesmos itens.

Quadro 7.18 – Estimativas dos componentes de variância para a sub-escala 1 da PCIS

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Médias quadráticas	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componentes de variância relativa
pessoas (p)	2.312	464	2.312	0.208	36.0%
situações (s)	1.299	2	0.650	-0.001	-0.1%
itens (i)	58.203	2	29.101	0.020	3.4%
p x s	348.923	928	0.376	0.023	4.0%
p x i	340.020	928	0.366	0.020	3.4%
s x i	6.511	4	1.628	0.003	0.5%
p x s x i, e	570.600	1856	0.307	0.307	52.9%

N1(p)=465; N2(s)=3; N3(i)=3

Quadro 7.19 – Estimativas dos componentes de variância para a sub-escala 2 da PCIS

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Médias quadráticas	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componentes de variância relativa
pessoas (p)	1174.974	464	2.532	0.240	45.5%
situações (s)	1.549	2	0.774	-0.002	-0.3%
itens (i)	51.820	2	25.910	0.016	3.1%
p x s	274.451	928	0.296	0.028	5.3%
p x i	270.847	928	0.292	0.027	5.1%
s x i	12.212	4	3.053	0.006	1.2%
p x s x i, e	393.122	1856	0.212	0.212	40.2%

N1(p)=465; N2(s)=3; N3(i)=3

Quadro 7.20 – Estimativas dos componentes de variância para a sub-escala 3 da PCIS

Fontes de Variação	Soma dos Quadrados	G.l.	Médias quadráticas	Estimativa dos componentes de variância	Estimativa dos componentes de variância relativa
peessoas (p)	1445.837	464	3.116	0.458	54.5%
situações (s)	26.733	5	5.347	0.011	1.3%
p x s, e	860.434	2320	0.371	0.371	44.2%

N1(p)=465; N2(s)=6

Depois de calcularmos os componentes de variância, a sua estimativa e as suas estimativas relativas para as sub-escalas da PCIS; encontrámos resultados que sugerem uma acentuada variabilidade associada às pessoas (Quadros 7.18 a 7.20), o que constitui um indicador favorável à precisão do teste, ou seja, entre 36% e 54.5% da variabilidade dos desempenhos das pessoas estão associados às suas características psicológicas. Os valores encontrados para a variabilidade associada quer às situações, quer aos itens são baixos o que constitui um indicador favorável à utilização das situações e dos itens que compõem cada sub-escala da PCIS, pois os seus efeitos sobre a variabilidade dos resultados são baixos. Um pouco mais preocupantes são os valores associados à interacção entre facetas e que traduzem a variabilidade associada não só à referida interacção, mas também a variabilidade associada ao erro. Estes valores são elevados, e podem dever-se a factores inerentes à cotação das provas pelos juizes, apesar de todos os cuidados que foram colocados nesse aspecto. Será conveniente, de futuro procurar aprofundar eventuais causas para tais estimativas de variabilidade e procurar controlá-las.

Estas considerações encontrarão fundamento mais preciso através do cálculo do coeficiente *G*. Como vimos, para isso precisamos apenas da estimativa de variância atribuível às diferenças entre pessoas. Tal como no modelo de uma só faceta, a variância de erro é-nos dada pela interacção entre pessoas e itens, o componente relativo aos itens é irrelevante uma vez que não afecta as posições relativas das pessoas. Num modelo de duas ou mais facetas, como é o caso das sub-escalas 1 e 2, a variância do erro é-nos dada pelos componentes que envolvem a interacção entre a fonte de variação pessoas e quaisquer outros factores, o que corresponde à soma dos

componentes de interacção pessoas \times itens, pessoas \times situações e o componente pessoas \times itens \times situações, dividindo os diversos componentes da variância de erro pelo número de níveis pretendidos para as facetas. Desta forma calcularam-se os coeficientes G e o coeficientes $alpha$ de Cronbach, para as sub-escalas da PCIS (Quadro 7.21).

Quadro 7.21 – Coeficientes de precisão da PCIS e sub-escalas

	Coeficiente $alpha$	Coeficiente de generalizabilidade
Sub-escala 1	.85	.84
Sub-escala 2	.90	.88
Sub-escala 3	.89	.88

7.4.4. Estudo da validade de construto - análise do processo subjacente à resposta

Uma das formas, recentemente utilizada para analisar a validade de construto prende-se com a análise dos processos e estratégias cognitivos subjacentes ao desempenho (Almeida & Freire, 2000). Neste contexto, planeámos a PCIS de forma a contemplar a recolha de informação que permitisse analisar as estratégias usadas pelos indivíduos na elaboração da resposta e as pistas ou traços perceptivos usados na decodificação dos estímulos, necessários à resolução do problema com que eram confrontados. Este procedimento veio de encontro ao objectivo de testar as hipóteses 3 e 4. A primeira prevê a existência de uma relação entre as pistas perceptivas usadas pelos jovens na decodificação de informação social e o desempenho em inteligência social. A segunda prevê uma relação entre as estratégias cognitivas usadas pelos jovens no processamento da informação social e o desempenho em inteligência social.

A classificação dos traços e das estratégias baseou-se na análise de conteúdo das respostas escritas às questões 5 e 3 respectivamente. Relativamente à classificação das pistas que os indivíduos usam na decodificação de informação tivemos em

conta a proposta de Argyle (1994), relativamente aos elementos que compõem uma situação social: objectivo, regras, repertório de elementos, cenário envolvente, conceitos, papéis, *skills* especiais. Para nos referirmos aos conteúdos das situações sociais, optámos por delinear dois tipos de conteúdos: os expressos, que remetem para uma descrição dos traços emergentes de uma análise descritiva da situação social; e, os latentes que remetem para os traços resultantes da análise e inferências processadas a partir dos estímulos visuais ou do desenho da situação social. Partindo deste pressuposto, considerámos quatro tipos de traços perceptivos ou pistas, que visam analisar os elementos perceptivos mais utilizados na decodificação de informação e inferência da situação problema, nomeadamente as pistas mais importantes para a tomada de decisão e que serão descritos no quadro 7.22 (Anexo 7-E).

Quadro 7.22 – Classificação dos traços perceptivos usados na decodificação das situações sociais

- | |
|--|
| <p><i>Categoria 1</i> – Traços que referem os actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise os seus objectivos, papéis e os <i>skills</i> especiais:</p> <p><i>Categoria 2</i> – Traços que referem as expressões emocionais e comportamentais dos actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções.</p> <p><i>Categoria 3</i> – Traços que remetem para a descrição e análise do contexto espacio-temporal e do(os) cenário(os) em que se desenvolve a situação interpessoal.</p> <p><i>Categoria 4</i> – Traços que remetem para a descrição e análise dos objectos que compõem o contexto espacio-temporal e o(os) cenário(os) em que se desenvolve a situação interpessoal.</p> |
|--|

De seguida procedemos à análise das frequências dos traços por situação, assim como à análise da correlação entre as suas médias globais com os desempenhos na PCIS global e respectivas sub-escalas. A análise de frequências mostra que, em geral, o traço 1 é o mais utilizado (Quadro 7.23). Verificando-se ainda que a sua frequência é mais acentuada nas situações não estruturadas. Ou seja, parece indicar que a decodificação de informação social se baseia prioritariamente na análise de traços ou pistas relativos aos objectivos e intenções, aos papéis e competências especiais que as pessoas apresentam. Este tipo de traço apenas se correlaciona positiva e significativamente com a habilidade geral de resolução de problemas sociais, independentemente do tipo de situação (Quadro 7.24).

Os traços indicativos de expressões emocionais e comportamentais das pessoas que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções, constituem o segundo conjunto de traços mais frequentes, apresentando correlações positivas e significativas com o desempenho da escala global, assim como nas sub-escalas relativas à resolução de problemas em situação estruturadas e pouco estruturadas.

Os traços relativos aos elementos espácio-temporais são, por sua vez, o terceiro conjunto de traços mais frequentes nas situações estruturadas e apresenta correlações positivas e significativas com a escala global e com as sub-escalas 1 e 2, apresentando índices mais elevados nas situações estruturadas, também as que dispõem de mais elementos espácio-temporais.

Quadro 7.23 – Análise de frequências absolutas e relativas dos traços por situação

Situações	T1		T2		T3		T4		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
S1	442	38.1	304	26.2	290	25.0	123	10.6	1159	19.4
S2	386	31.9	323	26.7	315	26.0	186	15.4	1210	20.3
S3	419	42.5	345	35.0	201	20.4	21	2.1	986	16.5
S4	445	49.8	84	9.4	296	33.1	68	7.6	893	15.0
S5	350	44.0	379	47.6	62	7.8	5	0.6	796	13.4
S6	353	38.5	383	41.8	156	17.0	24	2.6	916	15.4
Total	2395	40.2	1818	30.5	1320	22.1	427	7.2	5960	100

Quadro 7.24 – Análise da correlações entre traços e resultados na PCIS e sub-escalas

Escala	Total das Situações				Situações 1 a 3				Situações 4 a 6			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
PCIS Total	.491**	.519**	.508**	.191**	.371**	.430**	.412**	.194**	.450**	.448**	.451**	.075
PCIS S1	.071	.148**	.146**	.036	.081	.152**	.166**	.045	.035	.089	.073	-.002
PCIS S2	.007	.101*	.098*	.006	.023	.107*	.138**	.021	-.012	.057	.018	-.028
PCIS S3	.044	.067	.085	.025	.046	.087	.127**	.003	.029	.018	.007	.056

** Correlações significativas para $p < .001$ e * Correlações significativas para $p < .01$.

Os traços que incidem sobre a análise de objectos apenas apresentam alguma frequência nas situações mais estruturadas e não se correlacionam com o

desempenho na PCIS. Estes resultados vêm, parcialmente de encontro ao que foi delineado na H3.

De seguida procedemos à análise das estratégias cognitivas que os indivíduos usam para resolver situações sociais. Tendo como pressuposto o referencial teórico proposto por Butler e Meichenbaum (1981) e Barnes e Sternberg (1989), e as propostas gerais de Baron (1978, 1981), procedemos a uma análise exploratória do tipo de estratégias cognitivas. A análise das respostas à questão 3 revelou seis categorias, que descrevemos no quadro 7.25 (Anexo 7- E).

Também aqui, procedemos à análise da frequência de utilização das estratégias por situação e, de seguida, procedemos ao estudo da sua relação com o desempenho na PCIS e respectivas sub-escalas. A análise da frequência da utilização das estratégias, por situação, mostra que, a nível geral, as estratégias utilizadas mais frequentemente são as estratégias analítica, global e consequencial, em todas as situações. Face a situações pouco estruturadas, é usado um menor número de estratégias, embora os indivíduos recorram ao mesmo tipo de estratégias que nas situações estruturadas e ainda à estratégia probabilística (Quadro 7.26).

Quadro 7. 25– Categorização das estratégias cognitivas usadas nas respostas às situações sociais

1. **Estratégia global** – utiliza operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional, através do agrupamento de características dos estímulos em totalidades mais largas. Os estímulo/situação são considerados como um todo e as inferências sobre o estímulo baseiam-se na análise dessa totalidade. Fazem-se comparações, correspondências, procuram-se padrões de identidade e semelhança.
2. **Estratégia analítica** – privilegia a utilização de operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional de um ou vários aspectos da situação estímulo. Os estímulos são analisados em função das suas características manifestas ou latentes. Ou seja, inferem-se expressões comportamentais, emocionais e de intenção. Fazem-se diferenciações e analisam-se as características específicas.
3. **Estratégia probabilística** – as operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional, baseiam-se em juízos de probabilidade e/ou reformulação inferencial ou interpretativa, compara várias hipóteses interpretativas dos estímulos . Ou reformula opções iniciais, comecei por pensar que... mas depoisetc.
4. **Estratégia consequencial** – utiliza operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional na elaboração da sua resposta em função das consequências que irá gerar.
5. **Estratégia interrogativa** – é privilegiada a interrogação e o questionamento sobre as características dos estímulos.
6. **Estratégia descritiva** – descreve unicamente as características perceptivas dos estímulos atendendo às suas características manifestas.

Quadro 7.26 – Análise de frequências absolutas e relativas das estratégias por situação

Situações	E1		E2		E3		E4		E5		E6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
S1	290	55.9	298	57.4	11	2.1	135	26.0	17	3.3	73	14.1
S2	252	48.6	346	66.7	56	10.8	126	24.3	8	1.5	135	26.0
S3	273	52.6	325	62.6	46	8.9	79	15.2	8	1.5	103	19.8
S4	232	44.7	201	38.7	152	29.3	107	20.6	11	2.1	68	13.1
S5	159	30.6	287	55.3	71	13.7	120	23.1	7	1.3	76	14.6
S6	204	39.3	289	55.7	46	8.9	136	26.2	7	1.3	62	11.9
Total	1410	29.3	1746	36.3	382	7.9	703	14.6	58	1.2	517	10.7

Verifica-se uma correlação positiva e significativamente diferente de zero entre todas as estratégias e a escala global, o que vem de encontro ao que foi sugerido em H4 (Quadro 7.27). As estratégias global e analítica encontram-se correlacionadas com o desempenho na sub-escala resolução de problemas sociais estruturados. A estratégia global também aparece com uma correlação significativa com o desempenho na sub-escala resolução de problemas sociais pouco estruturados. A estratégia consequencial aparece correlacionada significativamente com os resultados na escala completa em situações pouco estruturadas. Estes resultados sugerem que as estratégias são usadas diferencialmente, conforme o nível de estruturação da situação.

Quadro 7.27 – Análise das correlações entre estratégias e resultados na PCIS e sub-escalas

PCIS	Total das Situações						Situações estruturadas						Situações pouco estruturadas					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Total	.356**	.501**	.451**	.228**	.170**	.096*	.324**	.338**	.434**	.175**	.147**	.057**	.272**	.498**	.288**	.197**	.112*	.094*
S1	.352**	.484**	.432**	.236**	.164**	.080	.122**	.097*	.080	.082	.019	-.014	.062	.060	.034	.107*	.055	.057
S2	.345**	.486**	.438**	.215**	.167**	.108*	.090	.041	.029	.053	.001	-.020	.067	-.026	-.010	.090	.042	.080
S3	.320**	.486**	.444**	.198**	.156**	.089*	.050	.078	.063	.041	-.028	.008	.051	.024	.008	.080	-.002	.083

** Correlações significativas para $p < .001$ e * Correlações significativas para $p < .01$.

A utilização de traços na decodificação da informação social, assim como a quantidade de estratégias utilizadas para analisar o problema e tomar uma decisão

parecem variar em função do tipo de situação (estruturada/pouco estruturada). Os traços mais utilizados pelos indivíduos variam em função do tipo de situação, assim nas situações estruturadas são utilizados traços relativos às pessoas e às suas expressões e intenções, e relativos aos aspectos espacio-temporais. Estes três tipos de traços são também os que aparecem relacionados de forma mais intensa com o desempenho na PCIS.

As estratégias mais utilizadas também diferem em função do tipo de situação. Assim, enquanto as estratégias global, analítica e consequencial são frequentes na resolução de qualquer tipo de situação, a estratégia probabilística aparece com maior frequência nas situações pouco estruturadas.

Este estudo tem apenas um carácter exploratório e descritivo, que deverá ser aprofundada de futuro.

7.4.5. Estudo da validade da PCIS e sub-escalas face a critérios externos

Para estudar a *relação do PCIS e sub-escalas com critérios externos*, procedemos ao estudo da correlação dos desempenhos na escala e sub-escalas com um conjunto de indicadores que a seguir explicitamos. Este procedimento permitiu testar as hipóteses 5, 6, 7 e 8, como veremos.

Assim, procedemos aos seguintes estudos:

1. Para testar a H5, analisámos a relação dos desempenhos na escala completa e sub-escalas da PCIS, com o grau de familiaridade com a situação (GF); o grau de confiança na resposta expressa face à situação (GÇ) e o tempo gasto no preenchimento da prova;
2. Para testar a H6, estudámos a correlação da escala e sub-escalas com: indicadores de competência social - índice de participação social (IPS), percepção de competência social pelos pares (NP), percepção de competência social pelos professores (FPCS-P), auto-percepção de competência social (TACS) e auto-percepção de competência situacional (TPCS-EACSD);

indicadores o grau de familiaridade com a situação; o grau de confiança na resposta expressa face à situação e o tempo gasto no preenchimento da prova; e, indicadores de compreensão de informação social (TCIS);

3. Para testar a H7, estudámos a relação da escala e sub-escalas com indicadores de raciocínio abstracto e verbal (BPRD);
4. Para testar a H8, estudámos a relação da escala e sub-escalas com indicadores de desempenho académico (notas escolares).

A análise dos coeficientes de correlação entre as três sub-escalas, a escala completa e os indicadores apontados em H5 são apresentados no quadro 7.28.

Quadro 7.28 – Correlação entre a PCIS e sub-escalas com GF, GÇ e Tempo total

Escalas	Grau de confiança	Grau de familiaridade	Tempo total
Esc. Completa	.195**	.074	357**
Sub-escala 1	.175**	.064	.335**
Sub-escala 2	.177**	.073	.329**
Sub-escala 3	.177**	.042	347**

** Correlações significativas para $p < .0001$.

Tanto a PCIS global como as respectivas sub-escalas relacionam-se de forma significativa com o tempo total e tal relação vai no sentido de que quanto mais tempo o indivíduo demora a responder melhor é o seu desempenho, confirmando em parte H5. Estes resultados revelam que esta prova exige dos indivíduos a codificação, organização da informação e sua evocação da memória a longo prazo, e o relacionamento de informações prévias à resposta, de forma a tomar uma decisão face às várias respostas possíveis e executar a resposta. A execução destas funções de nível superior envolvem mais tempo, mas simultaneamente estão associadas a um melhor desempenho dos alunos.

Contrariamente ao que seria de esperar não se observaram correlações positivas e significativas entre o desempenho na PCIS e o grau de familiaridade, infirmando, em parte, H5. Estes resultados contrariam alguns estudos que têm vindo a revelar este tipo de relação (*e.g.*, Wong *et al.*, 1995), porém este tipo de indicador foi aqui

avaliado recorrendo ao auto-registo e, simultaneamente, à capacidade metacognitiva do indivíduo em avaliar o grau de conhecimento ou de familiaridade que tem com a situação, o que poderá constituir uma limitação. Ou seja, este tipo de questão requereria que os indivíduos executassem juízos metacognitivos, dependentes da memória a longo prazo, num curto espaço de tempo, elaborando em seguida esse juízo de uma forma organizada em categorias (escala *likert*), o que requer não só auto-conhecimento e auto-reflexão sobre as situações em que o indivíduo actua, mas também a capacidade de elaboração e expressão dessa avaliação de forma objectiva e clara. Neste contexto, a relação desta variável com a PCIS necessitará de futuros aprofundamentos que passem por outro tipo de operacionalização e avaliação.

Finalmente, o desempenho na PCIS e sub-escalas, aparece correlacionado positiva e significativamente diferente de zero com o grau de confiança, confirmando o que Barnes & Sternberg (1989) já haviam sugerido, confirmando em parte H5, isto é, estes resultados apontam para uma relação entre a capacidade metacognitiva do indivíduo para avaliar o seu desempenho face ao desempenho efectivo, e que se traduz em termos do seu grau de confiança na resposta que apresenta.

A análise dos coeficientes de correlação entre os desempenhos na escala completa e nas sub-escalas da PCIS e os indicadores externos apontados em 2, 3 e 4, consta do quadro 7. 29. Observa-se uma correlação positiva e significativamente diferente de zero entre a PCIS e sub-escalas com as variáveis de compreensão de informação social (TCIS). Não se observam valores de correlação significativamente diferentes de zero com variáveis de desempenho social, situacional ou comportamental, como o TPCS e o FPCS-P. Com excepção da auto-percepção de competência social que se correlaciona de forma positiva e significativa com a sub-escala 1, e as variáveis participação social (IPS) e heteropercepção de competência situacional (NP) que apresentam correlações positivas e significativamente diferentes de zero com as sub-escalas e a escala completa. Face a tais resultados, a H6, é apenas confirmada em parte. De onde se pode destacar a relação entre a PCIS e a compreensão de informação social (TCIS), apontando para uma convergência entre as duas provas que se fundamentará na sua natureza cognitiva. Estes resultados sugerem ainda que

apenas algumas variáveis de competência social, como a participação social e o índice de competência social atribuído pelos pares, se correlacionam com a PCIS. Estes dados apontam para a necessidade de uma exploração mais aprofundada da relação entre a faceta cognitiva da inteligência social, avaliada pela PCIS, e a faceta comportamental da inteligência social, avaliada pelos TPCS, FPCS-P; NP e IPS como acontecerá no ponto seguinte deste capítulo.

O estudo da relação entre a PCIS e sub-escalas com os indicadores de raciocínio verbal e abstracto mostram correlações positivas e significativamente diferentes de zero (embora moderadas) entre o raciocínio verbal e abstracto (BPRD). De salientar que estes valores são mais elevados em relação à escala verbal da BPRD. Estes resultados vêm confirmar a convergência entre a natureza cognitiva da PCIS e outro teste de raciocínio verbal e abstracto, confirmando a H7. Os resultados mostram correlações significativas com a prova de raciocínio, e com a compreensão de informação social o que vem de encontro às expectativas de avaliar habilidades cognitivas sociais através da PCIS, e estão em continuidade com os resultados encontrados relativamente à TCIS. No que se refere às notas escolares apenas são de referir as correlações significativas com as notas de português, confirmando parcialmente H8. O que se poderá ficar a dever à dependência que, apesar de todos os cuidados, ainda persiste na PCIS em relação aos registos escritos dos discursos narrativos que constituem a resposta ao teste.

Estes resultados, essencialmente de natureza exploratória, apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados que permitam estudar as relações de convergência e divergência entre as diferentes variáveis em estudo e simultaneamente analisar a validade substantiva do modelo hipotético que sustenta este estudo. Será este trabalho que apresentamos no ponto a seguir.

7.4.6. Estudo da validade substantiva do modelo que fundamentou a construção da PCIS

Face aos indicadores de validade de construto e de consistência interna da PCIS e das provas desenvolvidas para a sua validação estamos em condições de avaliar a *validade substantiva das hipóteses que sustentam o modelo exploratório de inteligência social*, ensaiado neste estudo, proposto e elicitado na hipótese 1. Esta hipótese prevê que os construtos inteligência social cognitiva, inteligência social comportamental, também designada competência social, e inteligência académica constituem dimensões discrimináveis e independentes entre si. Para tal recorreremos a um paradigma que se aproxima do *design* multitraço-multimétodo, usando métodos e traços decorrentes das interpretações dadas aos itens que compõem os instrumentos adaptados, desenvolvidos e utilizados neste estudo, e não tanto, recorrendo a traços e métodos claramente diferenciadores como poderia sugerir o paradigma (Almeida & Freire, 2000; Campbell & Fiske, 1959; Jones & Day, 1995; Pasquali, 1996; Wong *et al.*, 1995). Este tipo de estudo assenta nas propostas clássicas sobre a *análise da validade convergente-discriminante*, que pressupõe correlações positivas e significativas do teste com outras variáveis que teoricamente se deveriam relacionar com o construto – validade convergente – e ausência de correlações com outras variáveis com as quais o teste não estará teoricamente relacionado – validade divergente (Campbell & Fiske, 1967 *apud* Almeida & Freire, 2000; Moreira, *manuscrito em preparação*; Pasquali, 1996).

Como ficou explicitado no corpo teórico deste trabalho e na planificação metodológica deste estudo (capítulo 5) é nossa preocupação analisar a relação entre a faceta cognitiva da inteligência social, a competência social e a inteligência académica, com o objectivo de intentar clarificar a complexidade que marca estes construtos e as possíveis interacções entre eles, e que expressámos em H1. À partida assumimos que a relação entre as 14 variáveis observadas ou manifestas, que fazem parte deste estudo, podem contribuir para explicar as três variáveis latentes, faceta cognitiva da inteligência social (com saturações nos resultados da escala completa

(T) da PCIS e suas sub-escalas (S) e da TCIS), a competência social (que saturará no TACS, FPCS-P, IPS, TPCS-EACSD, e NP) e a inteligência acadêmica (com saturações na BPRD – abstracta (RA) e verbal (RV) e nas notas escolares a matemática (NM) e português (NLP). Para tal começámos por analisar as correlações entre as variáveis observadas que integram este grupo de variáveis latentes que planeámos incluir na análise substantiva (Quadro 7.29).

Quadro 7.29 – Correlações entre variáveis observadas incluídas na análise substantiva

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. PCIS S1	1													
2. PCIS S2	.828**	1												
3. PCIS S3	.786**	.763**	1											
4. PCIS T	.938**	.935**	.911**	1										
5. TCIS T	.625**	.660**	.581**	.671**	1									
6. TACS T	.220**	.249**	.199**	.241**	.194**	1								
7. FPCS-P	-.028	-.003	-.059	-.031	-.040	.073**	1							
8. IPS	.221**	.191**	.205**	.221**	.179**	.250**	.053	1						
9. EADCS	-.028	.016	.015	.001	.052	.388**	.073	.078	1					
10. NP	.122**	.141**	.119**	.137**	.160**	.201**	.111**	.241**	.079	1				
11. RA.	.280**	.325**	.271**	.315**	.282**	.065**	.018	.096**	-.069	.117**	1			
12. RV	.382**	.426**	.413**	.439**	.378**	.193*	-.014	.127**	.079	.114**	.388**	1		
13. NM	-.035	.014	.014	-.002	.071	.128*	.125**	.149**	-.029	.331**	.268**	.189**	1	
14. NLP	.093*	.183**	.176**	.163**	.181**	.112**	.091*	.141**	.003	.291**	.324**	.264**	.562**	1

** Correlações significativas para $p < .01$ e * Correlações significativas para $p < .05$.

Para atender aos objectivos propostos, a matriz de correlação, acima apresentada, foi analisada usando procedimentos de tipo exploratório e de tipo confirmatório (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Stahan, 1999). Teoricamente eram esperados três factores que correspondem às variáveis latentes ou construtos em análise. Os resultados da análise exploratória (usando uma ACP com rotação *varimax*), apresentados no quadro 7.30, mostram que de acordo com as expectativas, foram extraídos três factores que correspondem às variáveis latentes conceptualizadas hipoteticamente. Duas variáveis observadas saturam quer nos construtos previamente pressupostos, mas também noutros construtos. Nomeadamente o índice de nomeação pelos pares (NP) que satura na inteligência académica e o raciocínio verbal apresenta saturação na inteligência social. Para esclarecer estes resultados

procedemos à análise confirmatória do nosso modelo, com vista a testar o modelo apresentado na figura 7.1.

Quadro 7.30 – Análise factorial das variáveis que entram no modelo da Figura 1

Variáveis Observadas	Factores latentes		
	Inteligência Social	Competência social	Inteligência académica
PCIS – Sub-escala 1	.922	.000	.000
PCIS – Sub-escala 2	.917	.000	.000
PCIS – Sub-escala 3	.888	.000	.000
PCIS – Total	.980	.000	.000
TCIS – Total	.748	.000	.119
TACS – Total	.213	.761	.000
FPCS-P	-.107	.270	.195
IPS	.207	.434	.201
TPCS-EACSD	.000	.753	-.150
NP	.000	.375	.489
BPRD - Abstracta	.367	-.164	.534
BPRD - Verbal	.508	.000	.347
Nota a Matemática	.000	.102	.830
Nota a Língua Portuguesa	.117	.000	.796
<i>Inter-correlação entre factores</i>			
Inteligência Social	-	-	-
Competência social	.144**	-	-
Inteligência académica	.150**	.696**	-

A rotação convergiu em 5 iterações. As saturações a negro foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores.

** Correlações significativas para $p < .01$.

Na figura 7.1, apresentamos o modelo genérico, baseado no racional para os três construtos ou factores de traço. Os três factores de traço são inteligência social, competência social e inteligência académica. O modelo assume que os factores de traço inteligência social e competência social se apresentarão correlacionados moderadamente e que os factores de traço inteligência social e inteligência académica apresentarão baixas correlações, pressupõe ainda correlações moderadas entre a competência social e a inteligência académica. Quanto aos factores de método, eles estão representados no modelo através dos erros correlacionados. Não puderam ser representados da forma como são no esquema habitual das matrizes multitraço-multimétodo devido ao número insuficiente de indicadores, mas o efeito é o mesmo. Consideramos que este aspecto deverá ser retomado e aprofundado em trabalhos posteriores, pois, apesar de termos diversificado os métodos de estudo dos diferentes construtos, o objectivo principal que este estudo ocupa neste trabalho

prende-se, sobretudo, com a análise do construto de inteligência social face a outros construtos próximos, como prevê H1.

Figura 7.1 – Representação esquemática do modelo subjacente à análise do modelo estrutural

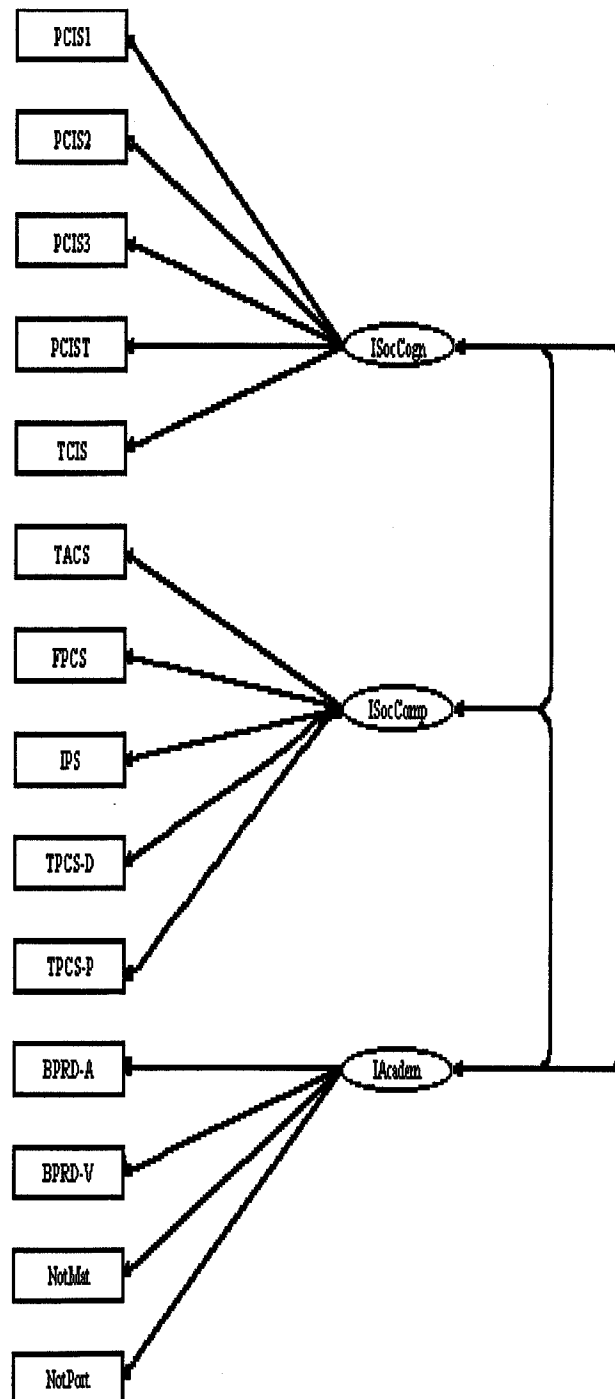
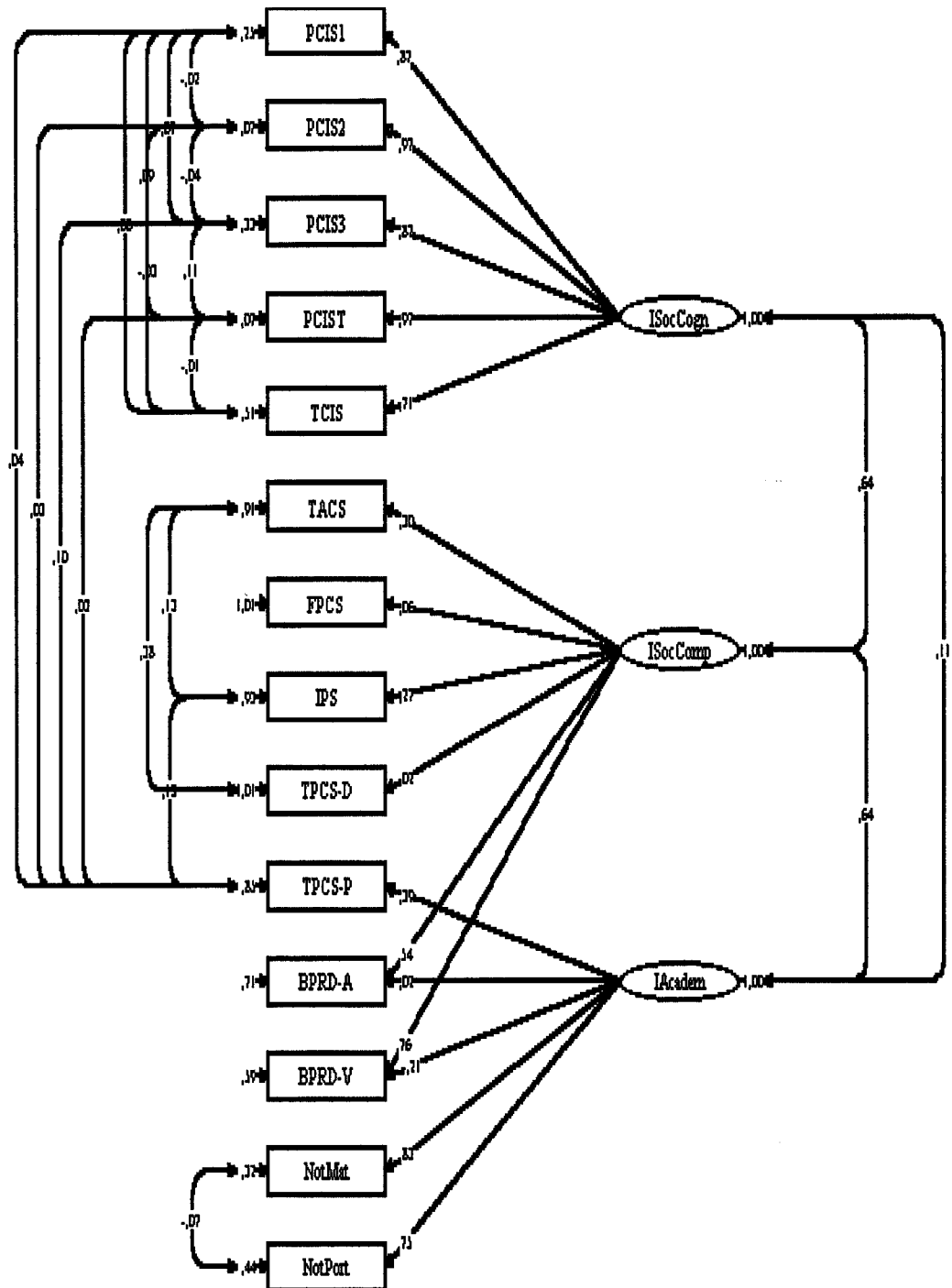


Figura 7.2 – Representação esquemática da análise pelo LISREL do ajustamento do modelo de equação estrutural da figura 1



A solução baseada na análise do modelo de equação estrutural de análise confirmatória (Jöreskog & Sörbom, 1992; Kelloway, 1998) produziu índices aceitáveis de ajustamento do modelo: Qui-quadrado=83.23 (g.l.=56, p=0.01), com um RMSEA (*Root mean square error of approximation*) de 0.040, e AGFI (*Adjusted goodness of fit index*) de 0.93. Um PGFI (*Parsimony goodness of fit index*) de 0.51⁷⁵. Os indicadores de ajustamento confirmam que o modelo se ajusta aos dados e aos pressupostos substantivos que estiveram no seu planeamento (Figura 7.2).

Estes resultados vêm comprovar a validade substantiva do construto de inteligência social, tomado pela sua faceta cognitiva, constituindo um construto distinto, embora relacionado, da competência social, também designada inteligência social - comportamental e da inteligência académica. Fica, assim, demonstrado que não faz sentido continuar a definir a inteligência social como uma faceta comportamental ou de competência social, pois esse construto constitui uma entidade conceptual distinta da inteligência social, tomada pela sua faceta cognitiva. Também fica comprovado que os construtos de inteligência social e de inteligência académica são distintos, justificando-se o estudo das suas interações, mas sem confundir um e outro construtos.

Podemos concluir que, os resultados apontados por este estudo apontam a PCIS e respectivas sub-escalas como um teste com indicadores razoáveis de precisão e consistência interna e de validade externa. Por outro lado, a PCIS revelou-se um instrumento composto por três sub-escalas, assente em critérios teóricos e empíricos que sustentam a sua validade de construto. Através deste instrumento operacionalizou-se o construto de inteligência social, tomado pela sua faceta cognitiva. O estudo deste construto revelou validade substantiva face à faceta comportamental da inteligência social e à inteligência académica.

⁷⁵ Apresenta, ainda, os seguintes índices de ajustamento: *Normed fit index* (NFI)=0.97; *Non-normed fit index* (NNFI)=0.98; *Parsimony normed fit index* (PNFI)=0.60; *Comparative fit index* (CFI)=0.99; *Incremental fit index* (IFI) = 0.99; *Relative fit index* (RFI) = 0.95.

7.5. Conclusão

Os estudos apresentados ao longo deste capítulo dão conta do processo de construção, estudo psicométrico e validação do construto – faceta cognitiva de inteligência social. Todo o processo encerra um cariz, essencialmente exploratório, que procura estar em consonância com a natureza social e cognitiva do construto em apreço. Depois de seleccionados os procedimentos teóricos, este capítulo descreve, etapa a etapa, a concretização empírica desses procedimentos. Algumas opções tomadas poderão constituir-se como polémicas ou arrojadas, quando se combina num mesmo estudo aspectos que tradicionalmente separaram e dicotomizaram abordagens, como por exemplo: qualitativo/quantitativo, implícito/explicito, conteúdo/ *performance*, contextual/componencial, experiencial/geral. Não fomos originais, apenas integrámos e operacionalizámos as propostas de outros investigadores (Messik, 1995; Sternberg, 1998a,b). Procurando compreender na relação entre a parte e o todo, não apenas a parte que está no todo mas, igualmente o todo que está na parte (Morin, 1983). Desta forma intentámos atender à complexidade que parece caracterizar este construto e as suas interações com outros conceitos próximos.

Os resultados encontrados nos estudos desenvolvidos ao longo deste capítulo, confirmam um construto de inteligência social – faceta cognitiva, distinto do que tradicionalmente se tem, também, designado por inteligência social – faceta comportamental ou competência social. Por outro lado, tal faceta cognitiva é distinta da inteligência académica. Estes resultados coincidem com os estudos mais recentes de Wong e colaboradores (1995) e de Jones e Day (1997), ultrapassando as tradicionais dificuldades em separar estes construtos (Ford & Tisak, 1983; Keating, 1978; Thorndike & Stein, 1937).

Por outro lado, comprovou-se que a faceta cognitiva da inteligência social, operacionalizada pela PCIS, é multidimensional, apresentando três dimensões –

habilidade para resolver problemas sociais estruturados, habilidade para resolver problemas sociais pouco estruturados e habilidade metacognitiva sobre problemas sociais. Estes resultados, vêm ao encontro do que alguns autores têm sugerido, nomeadamente, a existência de dimensões de inteligência social mais dirigidas à informação conhecida, organizada e estruturada, e outra dimensão mais associada ao tratamento de informação pouco organizada, pouco estruturada (Jones & Day, 1997; Kihlstrom & Cantor, 2000). A terceira dimensão, já tinha sido sugerida sob a forma de hipótese, por Butler e Meichenbaum (1981), remetendo para os processos cognitivos de ordem superior que permitem a comparação e a justificação de diferentes tipos de informação e situando-se ao nível dos metacomponentes (Barnes & Sternberg, 1989). Por outro lado, ficou comprovado que o desempenho em situações estruturadas/pouco estruturadas está relacionado com a utilização de diferentes tipos de traços e de estratégias, como aliás já tinha sido sugerido pela investigação de Barnes e Sternberg (*ibidem*); como tal, o primeiro tipo de situação remete para uma utilização de um maior número de traços e de estratégias. Covenhamos que o desempenho nas situações estruturadas aparece associado à utilização das estratégias analítica, global e consequencial enquanto o desempenho nas situações não estruturadas aparece associado às primeiras duas estratégias e a uma terceira de cariz probabilístico. Este trabalho teve um carácter essencialmente exploratório e descritivo, cujo aprofundamento guardamos para estudos futuros.

Os resultados da análise das estimativas de variância (teoria da generalizabilidade) vieram comprovar que os desempenhos dos indivíduos nas sub-escalas da PCIS, dependem de fontes de variabilidade associadas às diferenças individuais, revelando que os conteúdos das situações não se revelam como factores de variabilidade assinaláveis, para os resultados na prova. Sendo assim, os resultados nas sub-escalas da PCIS são explicados por fontes de variabilidade associadas a factores inerentes às pessoas. Factores que serão explorados no próximo capítulo.

A finalizar este capítulo, não podemos deixar de considerar que os resultados aqui expressos constituem uma promessa de aprofundamento das potencialidades de um

construto que, apesar da sua historicidade, ainda mantém a sua contemporaneidade científica pelo questionamento que gera e pelo interesse e curiosidade que provoca, o que justifica o seu valor, actual, na investigação em psicologia e na compreensão do ser psicológico.

Capítulo 8

Estudos na área do desenvolvimento
e das diferenças individuais em inteligência social

...as nossas decisões, mais pensadas, e sobretudo enquanto profissionais, serão tanto mais adequadas quanto mais validadas pelo conhecimento científico.

L. S. Almeida & T. Freire, 2000, 19

8.1. Introdução

Este capítulo tem como objectivos o estudo dos efeitos das variáveis independentes (desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficas) nas diferenças individuais a nível do desempenho em inteligência social; e a análise dos efeitos preditores de variáveis desenvolvimentais, sócio-culturais, demográficas e cognitivas no desempenho dos indivíduos na PCIS e respectivas sub-escalas. Para tal, iniciamos este capítulo com a apresentação das médias e dos desvios-padrão na PCIS e sub-escalas (Quadro 8.1). Como se pode observar os valores na escala total oscilam entre um mínimo de 10 e um máximo de 68 (média de 39.2 e desvio-padrão de 12.21).

Quadro 8.1 – Médias e desvios-padrão na escala total e sub-escalas

Escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
PCIS Total	458	10.00	68.00	39.2	12.21
PCIS- Sub-escala 1	489	5.00	24.00	15.7	3.92
PCIS- Sub-escala 2	475	3.00	27.00	15.8	4.84
PCIS- Sub-escala 3	462	.00	18.00	7.7	4.35

De seguida, passamos à apresentação dos estudos propriamente ditos. Num primeiro momento, procederemos à análise dos resultados na Prova Cognitiva de Inteligência Social em função de indicadores como a idade e nível escolar, habitualmente considerados nos estudos sobre construtos psicológicos; também foram considerados o género, o local de residência (meio rural/meio urbano) e o nível

socio-económico, factores geralmente tidos em conta quando se pretende estudar as diferenças individuais no desempenho em instrumentos de avaliação psicológica. Num segundo momento, procuraremos analisar se as variáveis independentes aqui estudadas, e acima apontadas, são predictoras do desempenho em inteligência social, tal como é operacionalizado e avaliado pela PCIS. A finalizar procederemos à análise dos possíveis efeitos preditores de variáveis desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficas e de variáveis cognitivas. Estes estudos potencializaram o estudo das hipóteses 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, como veremos.

8.2. Estudos desenvolvimentais e das diferenças individuais

Começamos por considerar as variáveis independentes (desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficas) e a sua interacção, no sentido de procurar apreender possíveis factores de variação dos resultados que permitam delimitar grupos que ajudem a compreender os desempenhos dos indivíduos no teste. Para tal, procedemos à análise da variância (*ANOVA*) de modo a verificarmos se estas variáveis interferem significativamente nas pontuações dos sujeitos na PCIS e sub-escalas.

1. Idade

Esta variável constitui um indicador que pode ajudar a verificar mudanças qualitativas e quantitativas no funcionamento psicológico dos jovens ao longo do seu desenvolvimento, daí a sua importância. Começámos por analisar a relação da variável *idade* com as pontuações obtidas na PCIS e sub-escalas, através da análise do coeficiente de correlação de *Bavrais-Pearson*. Obtiveram-se coeficientes de correlação significativos ($p < .01$) entre esta variável e a pontuação total da escala, assim como entre esta variável e as sub-escalas que compõem a PCIS. O que sugere que o desempenho em inteligência social aumenta com a progressão etária (Quadro 8.2). No sentido de procurarmos clarificar a influência da variável idade no desempenho em inteligência social recorreremos ao cálculo das médias dos resultados

por idade (Quadro 8.3) e à análise da variância (ANOVA) (Quadro 8.4). Devido ao reduzido número de sujeitos nos grupos extremos (13 Anos e 19 Anos) considerámos cinco grupos etários: 14 Anos, 15 Anos, 16 Anos, 17 Anos, 18 Anos.

Quadro 8.2 – Correlação da idade com os resultados da PCIS e sub-escalas

Escala	r
PCIS Total	.484**
PCIS- Sub-escala 1	.478**
PCIS- Sub-escala 2	.435**
PCIS- Sub-escala 3	.431**

** Nível de Significância p<.01

Verifica-se que as diferenças de desempenho em inteligência social variam segundo a idade. As médias são progressivamente mais elevadas com a progressão etária, enquanto a dispersão dos resultados tende a manter-se constante dentro do mesmo tipo de escala.

Quadro 8.3 – Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por idade

Idade	PCIS Total			Sub-Escala 1			Sub-Escala 2			Sub-Escala 3		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
14	83	33.2	9.10	87	14.8	3.38	86	13.2	3.87	83	5.3	3.24
15	94	39.3	10.94	101	16.5	3.76	99	15.5	4.40	96	6.9	3.84
16	108	45.8	11.28	114	19.4	3.90	112	17.3	4.37	108	9.2	4.06
17	86	49.2	11.24	93	20.2	3.78	90	18.8	4.22	87	10.2	4.17
18	30	44.1	12.08	31	18.6	3.90	30	16.6	4.48	31	9.0	4.18

Quadro 8.4– Análise da variância dos resultados na PCIS por idade

Escala	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados Médios	F	Probabilidade
PCIS Total	22448.845	8	2806.106	24.246	.000***
PCIS- Sub-escala 1	2901.785	8	362.723	25.581	.000***
PCIS- Sub-escala 2	2844.525	8	355.566	20.020	.000***
PCIS- Sub-escala 3	2016.433	8	252.054	17.051	.000***

*** Nível de significância p<.0001

A análise da variância demonstrou que o efeito da variável idade é estatisticamente significativo no desempenho em inteligência social (Quadro 8.4), em geral, ($p < .0001$), assim como para as sub-escalas ($p < .0001$), o que confirma parcialmente a H9. Uma análise mais aprofundada, da magnitude das diferenças entre médias (através dos cálculos *post hoc*, teste Sheffé), mostra que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .0001$) entre os 14 anos e os restantes níveis etários, porém quando tomamos os outros níveis etários essas diferenças não são estatisticamente significativas entre os 15 e 18 anos, os 16 e os 17 e 18 anos. Tais resultados podem estar associados ao número reduzido de indivíduos que compõem o grupo dos 18 anos, assim como à grande variação do número de indivíduos por nível etário.

Estes resultados, apontando diferenças nos resultados do desempenho em inteligência social em função da idade vão de encontro aos resultados de estudos com outros instrumentos (Hoepfner, 1973; Gibbs & Widaman, 1982), embora contrariando os resultados dos estudos de Hunt (1928).

2. Nível de escolaridade

A análise dos efeitos da variável *ano de escolaridade* na inteligência social (Quadro 8.5) realizou-se a partir dos cálculos da média, desvio-padrão e análise da variância (ANOVA) para a PCIS e sub-escalas. Conforme se observa no quadro 8.6, o efeito desta variável apresenta-se significativo para a escala total e todas as sub-escalas. Os desempenhos na prova aumentam, sempre à medida que o nível de escolaridade é mais elevado. As diferenças nos desempenhos são estatisticamente significativas ($p < .0001$). Uma análise mais aprofundada, da magnitude das diferenças entre médias (através dos cálculos *post hoc*, teste Sheffé), mostra que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .0001$) entre todos os níveis de escolaridade, excepto entre o 8.º e o 9.º ano de escolaridade. Estes valores confirmam, parcialmente, a H9.

Quadro 8.5 – Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por nível de escolaridade

Nível de Escolaridade	PCIS Total			Sub-Escala 1			Sub-Escala 2			Sub-Escala 3		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
8.º	93	28.8	9.84	101	13.3	3.72	96	13.2	3.87	93	11.1	3.80
9.º	82	32.5	7.92	89	14.6	2.87	86	13.1	3.49	83	5.1	3.04
10.º	104	41.9	9.13	108	17.7	3.14	107	16.5	3.71	105	7.6	3.53
11.º	101	48.9	8.79	104	20.4	3.26	105	18.4	3.50	102	10.2	3.54
12.º	78	52.4	10.03	86	21.0	3.34	81	19.8	3.95	79	11.4	3.59

Quadro 8.6 – Análise da variância dos resultados na PCIS por nível de escolaridade

Escala	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados Médios	F	Probabilidade
PCIS Total	36356.11	4	9089.03	108.19	.000***
PCIS- Sub-escala 1	4495.05	4	1123.76	104.41	.000***
PCIS- Sub-escala 2	4727.25	4	1181.81	86.87	.000***
PCIS- Sub-escala 3	3370.54	4	842.64	72.08	.000***

*** Nível de significância $p < .0001$

Verifica-se que, de acordo com a ideia geral defendida por Anastasi (1983) e Simões (1994), também na PCIS os resultados encontram-se diferenciados de forma mais intensa em função do nível de escolaridade do que em função da idade. Ou seja, as diferenças observadas entre os desempenhos médios por nível escolar são, em geral, superiores às diferenças encontradas entre os níveis de idade (*c.f.*, Quadros 8.3, 8.4, 8.5, 8.6). Desta forma a prova torna-se, potencialmente, mais diferenciadora quando se tomam os desempenhos em função dos níveis de escolaridade. Por outro lado, verifica-se uma composição dos grupos por nível de escolaridade mais equilibrada do que em relação à variável idade, razão que nos leva a optar por usar esta variável com indicador de progressão desenvolvimental.

3. Género

A análise da variável *género* e dos possíveis efeitos sobre o desempenho nos testes psicológicos, são habitualmente objecto de estudos comparativos. Nos testes de inteligência, em particular, procura-se desenvolver instrumentos que não favoreçam os indivíduos em função do género. Como explicámos no capítulo 7, esta foi uma das preocupações que orientou o desenvolvimento das situações estímulo da PCIS,

porém só agora estamos em condições de avaliar até que ponto esta condição foi satisfeita.

O quadro 8.7 apresenta a análise das médias e desvios-padrão e quadro 8.8 a análise da variância (*ANOVA*) para o género por nível de escolaridade (NE). Em todos os níveis de escolaridade, excepto no 11.º ano, observa-se que o resultado médio das raparigas (F) é superior ao desempenho médio dos rapazes (R). Observa-se que a média do desempenho é, em geral, mais elevada para as raparigas, quer na PCIS, quer nas sub-escalas, diferindo num valor que se aproxima de 1 ponto. A dispersão dos resultados em geral é mais elevada nas raparigas.

Os dados da análise de variância, segundo o nível de escolaridade e o género, revelam que o efeito da interacção destas duas variáveis não é estatisticamente significativo. Embora o efeito da variável género se apresente estatisticamente significativa ($p < .05$) nas diferenças de resultados no desempenho na PCIS e nas sub-escalas 1 e 2 (Quadro 8.8).

Quadro 8.7– Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e género

NE	Género	PCIS Total			Sub-Escala 1			Sub-Escala 2			Sub-Escala 3		
		N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
8.º	F	58	30.2	9.51	58	14.0	3.56	58	11.7	3.70	58	4.5	3.32
	M	35	26.5	10.1	35	12.1	3.88	35	10.6	3.79	35	3.9	3.36
9.º	F	48	33.6	7.85	48	14.7	2.71	48	13.6	3.42	48	5.3	3.02
	M	34	31.0	7.87	34	14.0	2.72	34	12.2	3.38	34	4.8	3.11
10.º	F	66	43.3	8.85	66	18.3	2.80	66	17.0	3.71	66	8.0	3.61
	M	38	39.6	9.24	38	16.8	3.51	38	15.8	3.44	38	7.0	3.15
11.º	F	65	48.4	8.93	65	19.9	3.06	65	18.4	3.60	65	10.0	3.71
	M	36	49.9	8.57	36	21.1	3.34	36	18.4	3.25	36	10.4	3.30
12.º	F	54	52.8	10.70	54	21.3	3.53	54	19.8	4.38	54	11.7	3.70
	M	24	51.7	8.50	24	21.1	2.86	24	19.6	2.84	24	10.9	3.40

Quadro 8.8 – Análise da variância dos resultados na PCIS por NE e género

Escala	Fonte	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados Médios	F	Probabilidade
PCIS T	NE	34379.02	4	8594.76	103.44	.000***
	Género	375.31	1	375.31	4.52	.034*
	NE x Género	442.31	4	110.58	1.33	.258 ^{ns}
Sub-escala 1	NE	4293.08	4	1073.27	103.82	.000***
	Género	40.81	1	40.81	3.95	.048*
	NE x Género	131.49	4	32.87	3.18	.014*
Sub-escala 2	NE	4201.53	4	1050.38	79.34	.000***
	Género	63.83	1	63.83	4.82	.029*
	NE x Género	36.97	4	9.24	0.70	.594 ^{ns}
Sub-escala 3	NE	3086.30	4	771.58	66.15	.000***
	Género	24.95	1	24.95	2.14	.144 ^{ns}
	NE x Género	24.51	4	6.13	0.53	.717 ^{ns}

*** Nível de significância $p < .0001$; * Nível de significância $p < .05$; ^{ns} Não significativo.

Podemos tirar algumas conclusões da diferença inter géneros, no âmbito da inteligência social, em função dos resultados na PCIS. Assim, em termos globais, as raparigas parecem apresentar desempenhos ligeiramente superiores aos dos rapazes, infirmoando a H13. Esta informação vai de encontro ao que algumas investigações já referiram (Hunt, 1928), embora contrarie resultados de outros estudos (Barnes & Sternberg, 1989; Hoepfner, 1973; Sternberg & Smith, 1985). Estes resultados aparentemente contraditórios, deixam em aberto a necessidade de se explorarem estas diferenças em termos qualitativos de forma a permitir apreender potenciais diferenças ao nível do processamento cognitivo e das estratégias utilizadas na resolução de situações sociais.

4. Meio de residência

A análise das médias e desvios-padrão da variável *meio de residência* (MR) por nível de escolaridade (NE) são apresentadas no quadro 8.9. Observa-se que o resultado médio dos jovens do meio urbano é superior ao desempenho médio dos jovens do meio rural. Observa-se que a média do desempenho é, em geral, mais elevada para as raparigas, quer na PCIS, quer nas sub-escalas, diferindo num valor que varia entre 5.7 (PCIS global) e 1.5 (sub-escala 1). A dispersão dos resultados é

mais elevada entre os indivíduos do meio rural na PCIS global, nas sub-escalas a dispersão dos resultados não tem um padrão em função do meio de residência.

Quadro 8.9– Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e MR

NE	MR	PCIS Total			Sub-Escala 1			Sub-Escala 2			Sub-Escala 3		
		N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
8.º	Urbano	69	29.7	9.33	69	13.5	3.83	69	11.7	3.51	69	4.6	3.17
	Rural	24	26.1	10.96	24	12.5	3.64	24	10.2	4.28	24	3.3	3.66
9.º	Urbano	54	34.2	7.29	54	14.6	2.67	54	14.0	2.95	54	5.6	3.09
	Rural	28	29.4	8.23	28	14.1	2.85	28	11.1	3.57	28	4.2	2.81
10.º	Urbano	84	42.3	9.30	84	17.8	3.05	84	16.7	3.79	84	7.8	3.57
	Rural	20	40.5	8.44	20	17.4	3.57	20	16.0	2.99	20	7.1	3.01
11.º	Urbano	80	50.2	8.53	80	20.7	3.19	80	18.9	3.30	80	10.6	3.42
	Rural	21	44.0	8.13	21	19.1	2.98	21	16.4	3.47	21	8.4	3.60
12.º	Urbano	57	54.3	9.29	57	21.9	3.21	57	20.4	3.59	57	12.0	3.42
	Rural	20	47.8	10.61	20	19.7	3.10	20	18.1	4.44	20	10.1	3.82

Quadro 8.10 – Análise da variância dos resultados na PCIS por NE e MR

Escala	Fonte	Soma dos Quadrados	G.l.	Quadrados Médios	F	Probabilidade
PCIS T	NE	25901.97	4	6475.49	80.60	.000***
	MR	1759.29	1	1759.29	21.90	.000***
	NE x MR	245.52	4	61.38	0.76	.549 ^{ns}
Sub-escala 1	NE	4293.08	4	1073.27	103.82	.000***
	MR	3087.51	4	771.88	74.17	.001**
	NE x MR	35.36	4	8.84	0.85	.494 ^{ns}
Sub-escala 2	NE	4201.53	4	1050.38	79.34	.000***
	MR	55.98	4	13.99	1.11	.000***
	NE x MR	55.98	4	13.99	1.11	.350 ^{ns}
Sub-escala 3	NE	3086.30	4	771.58	66.15	.000***
	MR	182.59	1	182.59	16.14	.000***
	NE x MR	24.59	4	6.15	0.54	.704 ^{ns}

*** Nível de significância $p < .0001$; ** Nível de significância $p < .01$; * Nível de significância $p < .05$; ^{ns} Não significativo.

Os dados da análise de variância, segundo o nível de escolaridade e o meio de residência, revelam que o efeito da interacção destas duas variáveis não é

estatisticamente significativo. Embora o efeito da variável meio de residência se apresente estatisticamente significativo ($p \leq 0.001$) nas diferenças de resultados no desempenho na PCIS e nas sub-escalas 1 e 2 (Quadro 8.10), confirmando a H10.

Podemos tirar algumas conclusões sobre as diferenças de desempenho na PCIS em função do meio de residência. Assim, em termos globais, os residentes em meio urbano parecem apresentar desempenhos ligeiramente superiores aos jovens do meio rural. Estes resultados podem interpretar-se em função das potencialidades que os meios urbanos oferecem em termos de contextos de interação social favorecendo o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas sociais. Esta interpretação deverá ainda ser confrontada com outros indicadores de natureza socio-económica e de participação social. Esta informação vai de encontro ao que algumas investigações já referiram (Hunt, 1928), embora contrarie resultados de outros estudos (Hoepfner, 1973), o que justifica a necessidade de desenvolver mais estudos neste domínio.

5. Nível socio-económico

Esta variável congrega um conjunto de informação relacionada com o nível de escolaridade e a profissão desempenhada pelos pais, que se classificou em três níveis – nível socio-económico baixo (NSE 1), nível socio-económico médio (NSE 2) e nível socio-económico alto (NSE 3), como foi referido no capítulo 5.

O quadro 8.11 apresenta os resultados dos desempenhos obtidos na PCIS e sub-escalas (médias e desvios-padrão), por nível socio-económico e nível de escolaridade. Observa-se que os desempenhos médios dos jovens variam de uma forma gradual e estável, ou seja, os resultados mais elevados são apresentados ao longo dos níveis de escolaridade, pelos jovens do nível socio-económico alto. A diferença de médias do desempenho entre o nível socio-económico alto e o nível socio-económico baixo, oscila entre 1 ponto (por exemplo no 9.º ano) e os 10 pontos (por exemplo no 10.º ano). Verifica-se ainda que há uma maior homogeneidade entre os desempenhos médios no 8.º ano, quer na PCIS, quer nas

respectivas sub-escalas. A dispersão dos resultados é, em geral, mais elevada entre os indivíduos do nível socio-económico baixo.

Quadro 8.11– Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e NSE

NE	NSE	PCIS Total			Sub-Escala 1			Sub-Escala 2			Sub-Escala 3		
		N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
8.º	1	34	28.7	10.56	34	13.2	4.12	34	11.2	3.77	34	4.4	3.42
	2	45	29.1	8.98	45	13.3	3.57	45	11.6	3.56	45	4.2	3.15
	3	12	29.3	11.14	12	13.8	3.51	12	11.1	4.54	12	4.3	3.98
9.º	1	30	30.6	8.47	30	14.0	2.92	30	11.9	3.65	30	4.7	3.20
	2	33	32.5	7.92	33	14.2	2.66	33	13.2	3.45	33	5.1	3.21
	3	18	35.6	6.41	18	15.2	2.46	18	14.5	2.68	18	5.9	2.54
10.º	1	25	36.2	9.45	25	15.7	3.22	25	14.6	3.97	25	6.0	3.23
	2	56	42.4	8.60	56	18.1	3.13	56	16.7	3.35	56	7.6	3.30
	3	23	46.9	6.71	23	19.1	1.81	23	18.3	3.04	23	9.5	3.31
11.º	1	13	44.2	7.81	13	19.1	2.66	13	16.8	2.91	13	8.3	3.92
	2	53	49.2	9.51	53	20.5	3.55	53	18.3	3.72	53	10.4	3.63
	3	35	50.2	7.57	35	20.7	2.75	35	19.0	3.15	35	10.5	3.18
12.º	1	17	50.6	10.61	17	21.2	2.94	17	19.1	4.70	17	10.4	3.74
	2	43	52.6	9.91	43	21.2	3.29	43	19.5	3.76	43	11.8	3.58
	3	17	53.2	10.08	17	21.1	3.81	17	20.5	3.61	17	11.6	3.64

Os dados da análise de variância, segundo o nível socio-económico e o nível de escolaridade, revelam que o efeito da interação destas duas variáveis não é estatisticamente significativo. Embora o efeito da variável nível socio-económico se apresente estatisticamente significativo ($p < .05$) nas diferenças no desempenho na PCIS e nas sub-escalas 1, 2 e 3 (Quadro 8.12). Uma análise mais aprofundada, da magnitude das diferenças entre médias (através dos cálculos *post hoc*, teste Sheffé), mostra que as diferenças são, sistematicamente, estatisticamente significativas ($p < .0001$) entre NSE 1 e NSE 2; e, NSE 1 e NSE 3. De um modo geral, os valores das diferenças entre NSE 2 e NSE 3 não são estatisticamente significativos. Tais resultados confirmam, parcialmente, a H11.

Quadro 8.12 – Análise da variância dos resultados na PCIS segundo o NE e NSE

Escala	Fonte	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados Médios	F	Probabilidade
PCIS T	NE	25873.79	4	6468.45	79.96	.000***
	NSE	1259.60	2	629.80	7.78	.000***
	NE x NSE	736.70	8	92.09	1.14	.336 ^{ns}
Sub-escala 1	NE	3111.48	4	777.87	75.57	.000***
	NSE	96.72	2	48.36	4.70	.010*
	NE x NSE	97.29	8	12.16	1.18	.309 ^{ns}
Sub-escala 2	NE	3268.78	4	817.20	63.46	.000***
	NSE	193.90	2	96.95	7.53	.001**
	NE x NSE	88.58	8	11.07	0.86	.551 ^{ns}
Sub-escala 3	NE	2337.45	4	584.36	51.21	.000***
	NSE	138.53	2	69.26	6.07	.003**
	NE x NSE	111.51	8	13.94	1.22	.284 ^{ns}

*** Nível de significância p<.0001; ** Nível de significância p<.01; * Nível de significância p<.05; ^{ns} Não significativo.

Estes resultados das diferenças de desempenho entre indivíduos de níveis socio-económicos diferentes, no âmbito da inteligência social, em função dos resultados na PCIS, vêm de encontro aos resultados encontrados em estudos sobre a inteligência geral e o raciocínio (Almeida, 1988b; Marques, 1970; Miranda, 1982; Simões, 1994). Em estudos de inteligência social esta tendência diferenciadora do desempenho a partir do nível socio-económico também se tem verificado (Hoepfner, 1973).

Estes resultados podem estar associados à natureza verbal do registo das respostas que poderá favorecer os indivíduos dos níveis socio-económicos mais elevados. Também a natureza das situações-estímulo apresentadas e os critérios usados na cotação das respostas apelam para uma habilidade de percepção, análise, elaboração de estratégias, tomada de decisão ponderando os prós e os contras, que se traduzem numa interação negociada onde se contemplam diferentes pontos de vista. Ou seja, trata-se de uma habilidade que remete simultaneamente para aspectos cognitivos e comunicacionais que medeiam a interação com os outros. Aspectos que serão potencialmente mais desenvolvidos e estimulados nos meios socio-económicos médio e alto, onde os contextos familiar e social favorecem mais a discussão e reflexão de pontos de vista e se utilizam códigos de comunicação mais amplos.

6. Índice de participação social

A utilização de variáveis relacionadas com a *participação social e comunitária*, voluntária, dos indivíduos, é referida nos estudos clássicos sobre a avaliação da inteligência social como indicador potencial de compreensão dos desempenhos em testes de avaliação da inteligência social (Pintner & Upshall, 1928; Strang, 1930). Foi neste contexto que optámos por recolher informação relativa ao tipo de actividades sociais e comunitárias que os indivíduos desenvolvem, assim como o número de horas semanais que dedicam a essas actividades. A conjugação desta informação originou o índice de participação social (IPS) que se classifica em três níveis – sem participação social (IPS 1), alguma participação social (IPS 2) e muita participação social (IPS 3), como ficou descrito no capítulo 5.

O quadro 8.13, apresenta os resultados dos desempenhos obtidos na PCIS e sub-escalas (médias e desvios-padrão), segundo o índice de participação social e nível de escolaridade.

Quadro 8.13 – Médias e desvios-padrão na PCIS e sub-escalas por NE e IPS

NE	NSE	PCIS Total			Sub-Escala 1			Sub-Escala 2			Sub-Escala 3		
		N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
8.º	1	35	27.0	8.41	35	12.5	3.26	35	10.7	2.97	35	3.9	3.14
	2	43	28.0	9.83	43	13.0	3.73	43	11.0	3.99	43	3.9	3.30
	3	15	35.2	11.01	15	15.7	4.30	15	13.5	4.14	15	6.1	3.45
9.º	1	15	31.5	7.61	15	14.1	2.63	15	12.7	3.49	15	4.7	3.17
	2	52	31.3	7.83	52	13.9	2.53	52	12.6	3.55	52	4.8	2.96
	3	15	38.0	6.48	15	16.5	2.59	15	14.7	2.66	15	6.7	2.87
10.º	1	38	39.3	8.30	38	16.9	2.81	38	15.6	3.45	38	6.8	3.13
	2	38	41.4	9.16	38	17.4	3.33	38	16.2	3.39	38	7.8	3.46
	3	28	46.2	8.90	28	19.4	2.78	28	18.3	3.76	28	8.5	3.77
11.º	1	39	48.2	7.41	39	20.1	2.91	39	18.3	3.06	39	9.8	3.66
	2	26	44.8	9.61	26	19.0	3.03	26	17.1	3.81	26	8.7	3.78
	3	34	52.3	8.36	34	21.4	3.15	34	19.3	3.47	34	11.6	2.79
12.º	1	25	50.5	9.27	25	20.5	3.50	25	19.4	3.65	25	10.6	3.24
	2	19	47.5	10.59	19	20.1	3.09	19	17.6	4.36	19	9.7	4.13
	3	34	56.6	8.71	34	22.5	2.98	34	21.2	3.40	34	13.0	2.95

Observa-se que os desempenhos médios dos jovens variam de uma forma gradual e estável, ou seja, os resultados mais elevados são apresentados, ao longo dos níveis de escolaridade, pelos jovens com índices de participação social mais elevados. A diferença de médias do desempenho entre os três níveis do índice de participação social alto oscilam, porém estas oscilações devem ser interpretadas com alguns cuidados pois a composição numérica dos grupos não é equitativa.

A análise de variância (Quadro 8.14) em função das variáveis índice de participação social e nível de escolaridade revela que o efeito da interação destas duas variáveis não é estatisticamente significativo. Embora o efeito da variável índice de participação social se apresente estatisticamente significativo ($p < .0001$) nas diferenças de resultados no desempenho na PCIS e nas sub-escalas 1, 2 e 3 (Quadro 8.14). Uma análise mais aprofundada, da magnitude das diferenças entre médias (através dos cálculos *post hoc*, teste Sheffé), mostra que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .0001$) entre NPS 1 e NSE 3; e, NSE 2 e NSE 3. Da mesma forma as diferenças entre os NPS 1 e NPS 2 são também estatisticamente significativas ($p < .01$) para a escala global e sub-escalas 1 e 2, sendo de $p < .05$ para a sub-escala 3. Estes valores confirmam, em parte, a H12.

Quadro 8.14 – Análise da variância dos resultados na PCIS segundo o NE e IPS

Escala	Fonte	Soma dos Quadrados	G.I.	Quadrados Médios	F	Probabilidade
PCIS T	NE	25678.08	4	6419.52	83.83	.000***
	IPS	3667.31	2	1833.65	23.95	.000***
	NE x IPS	427.92	8	53.49	0.70	.693 ^{ns}
Sub-escala 1	NE	3082.01	4	770.50	79.63	.000***
	IPS	437.57	2	218.78	22.61	.000***
	NE x IPS	43.66	8	5.46	0.56	.808 ^{ns}
Sub-escala 2	NE	3170.17	4	792.54	63.25	.000***
	IPS	426.07	2	213.04	17.00	.000***
	NE x IPS	80.01	8	10.00	0.80	.605 ^{ns}
Sub-escala 3	NE	2397.03	4	599.26	54.80	.000***
	IPS	364.28	2	182.14	16.66	.000***
	NE x IPS	66.17	8	8.27	0.76	.642 ^{ns}

*** Nível de significância $p < .0001$; ** Nível de significância $p < .01$; * Nível de significância $p < .05$; ^{ns} Não significativo.

As diferenças de desempenho, no âmbito da inteligência social, entre indivíduos com índices de participação social diferentes, mostram alguma fragilidade, em termos de discriminação do desempenho na PCIS, sobretudo entre os NPS 1 e NPS 2. Esta dificuldade pode dever-se a factores inerentes ao tamanho das sub-amostras. Também poderá ser explicado pela natureza do índice de participação social, uma vez que este indicador constitui uma medida baseada na auto-percepção da participação social, em que se integram comportamentos, competências e envolvimento social. Aliás estas dificuldades associadas à utilização deste tipo de índices já antes foram levantadas (Strang, 1930; Thorndike & Stein, 1937). Embora, as diferenças entre desempenhos possam sugerir que os jovens com um nível maior de participação, têm mais experiência e conhecimentos sobre como lidar com situações sociais, e, como tal, estarão mais favorecidos no desempenho em provas de inteligência social.

As diferenças individuais apresentam uma relevância considerável para cada um dos sub-grupos das variáveis desenvolvimentais (idade e nível escolar) e sócio-culturais e demográficas (género, meio de residência, nível socio-económico e índice de participação social) consideradas. Apesar das variações, consistentemente encontradas entre os diferentes sub-grupos, torna-se difícil distinguir como é que estes factores podem ser considerados preditores da realização cognitiva social (avaliada através da PCIS). Foi com esta preocupação que procedemos à análise de regressão múltipla (procedimento *stepwise*), considerando cada uma das escalas da PCIS separadamente, como apresentamos no ponto seguinte.

8.3. Preditores desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficos

A análise de regressão múltipla começou por considerar o desempenho na escala global de inteligência social, os valores encontrados, revelam que $R^2=.543$ ($F=92.695$; $p<.001$). No quadro 8.15, apresentamos os coeficientes de regressão (coeficientes beta), os valores da estatística t e de p, para cada uma das variáveis que

entraram na equação. Indicam-se também os valores da mudança de proporção na variância explicada da variável critério à medida que cada uma das variáveis entre na equação (*r part*) (*part correlation*).

Quadro 8.15 – Análise de regressão (PCIS total)

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.755	13.608	.000	.677 (45.9%)
Índice de participação social	.183	5.142	.000	.027 (3.6%)
Meio de residência	-.165	-4.770	.000	.022 (2.2%)
Idade	-.149	-2.708	.007	.007 (0.7%)
Género	-.080	-2.293	.022	.004 (0.4%)

O modelo final de preditores retém um conjunto de variáveis que explicam 54.3% da variância, tendo sido excluída a variável nível socio-económico. As variáveis retidas no modelo correspondem a indicadores desenvolvimentais, como o ano de escolaridade e a idade, a indicadores relacionados com o género, o meio de residência e o nível de participação social dos jovens. A variável ano de escolaridade, só por si, explica 45.9% da variância, sendo que as restantes variáveis acrescentam 8.4%.

De seguida, procedemos à análise de regressão múltipla para a sub-escala 1 da PCIS, relativa à *habilidade para resolução de problemas sociais estruturados*. Os valores encontrados, revelam $R^2=.488$ ($F=64.557$; $p<.001$). No quadro 8.16, apresentamos os índices obtidos na análise de regressão efectuada.

Quadro 8.16 – Análise de regressão para a sub-escala 1 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.623	17.567	.000	.656 (43.0%)
Índice de participação social	.193	5.430	.000	.025 (3.3%)
Meio de residência	-.137	-3.903	.000	.013 (1.9%)
Género	-.075	-2.102	.036	.004 (0.7%)

O modelo final de preditores retém um conjunto de variáveis que explicam 48.8% da variância. As variáveis retidas no modelo correspondem apenas a um indicador desenvolvimental, o ano de escolaridade, e aos indicadores relacionados com o género, e com o meio de residência e o nível de participação social dos jovens. A variável ano de escolaridade, só por si, explica 43% da variância. As restantes variáveis acrescentam 5.8% à variância inicial explicada.

Tomámos, de seguida, a sub-escala 2 da PCIS, relativa à *habilidade para resolução de problemas sociais pouco estruturados*. A análise de regressão múltipla revela $R^2=.489$ ($F=99.002$; $p<.001$). No quadro 8.17, apresentamos os coeficientes de regressão (coeficientes beta), os resultados da análise de regressão.

Quadro 8.17 – Análise de regressão para a sub-escala 2 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	0.681	11.173	.000	.622 (38.7%)
Meio de residência	-0.170	-4.586	.000	.032 (4.1%)
Índice de participação social	0.153	4.057	.000	.024 (3.1%)
Idade	-0.149	-2.537	.012	.011 (2.3%)
Género	-0.103	-2.851	.005	.007(1.0%)
Nível socio-económico	0.080	1.978	.049	.003 (0.5%)

O modelo final de preditores reteve um conjunto de seis variáveis que explicam 48.9% da variância. As variáveis retidas no modelo correspondem ao ano de escolaridade, meio de residência, índice de participação social, idade, género e nível socio-económico. Sendo que a variável ano de escolaridade, só por si, explica 38.7% da variância, sendo que as restantes variáveis acrescentam 10.2%. De referir que este foi o primeiro modelo de análise de regressão da PCIS e sub-escalas onde a variável nível socio-económico foi retida, embora com uma participação muito baixa na variância explicada (0.5%).

Tomámos de seguida a sub-escala 3 da PCIS, relativa à *habilidade metacognitiva para resolução de problemas sociais*. A análise de regressão múltipla revela $R^2=.427$ ($F=73.683$; $p<.001$). No quadro 8.18, apresentamos os coeficientes decorrentes da análise de regressão realizada.

Quadro 8.18 – Análise de regressão para a sub-escala 3 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	0.673	10.964	.000	.604 (36.5%)
Índice de participação social	0.168	4.305	.000	.028 (3.2%)
Meio de residência	-0.141	-3.649	.000	.018 (2.2%)
Idade	-0.128	-2.092	.037	.005 (0.5%)

O modelo final de preditores reteve um conjunto de quatro variáveis que explicam 42.7% da variância. As variáveis retidas no modelo correspondem ao ano de escolaridade, índice de participação social, meio de residência e idade. Sendo que a variável ano de escolaridade, só por si, explica 36.5% da variância, as restantes contribuem com 8.3%.

Em síntese, os modelos encontrados para a escala completa e para cada uma das sub-escalas sugerem que a variável nível de escolaridade é responsável pelas magnitudes mais elevadas de variância explicada (variando entre 54.3% e 42.7%). O que sugere um contributo importante dos aspectos associados ao desenvolvimento cognitivo e *performance* escolar para o desempenho na PCIS. As variáveis que se situam no patamar explicativo seguinte, estão associadas à participação social (IPS) e às vivências sócio-culturais (MR) e de género, explicando pequenas percentagens de variância. Apenas, no modelo preditivo para a sub-escala 2, entram todas as variáveis inicialmente propostas, inclusive o nível socio-económico, o que poderá estar associado à natureza das situações – pouco estruturadas – implicando um nível de desempenho dependente de um nível de complexidade maior em termos desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficos, de género e de vivências proporcionadas por estilos de educação e comunicação

associados ao nível socio-económico e cultural da família. Estes resultados vêm confirmar a H14.

Face a este modelos preditivos do desempenho na PCIS e sub-escalas, justifica-se ainda o estudo do papel preditivo de variáveis de natureza cognitiva no desempenho na escala completa e sub-escalas, como propõe a H15, e que será objecto de análise no ponto seguinte.

8.4. Preditores cognitivos, desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficos

Face aos resultados encontrados nos estudos de validade em relação a critérios externos e de validade substantiva, no capítulo anterior, e face aos modelos preditores sugeridos pelos estudos de regressão relativos aos efeitos das variáveis desenvolvimentais e sócio-culturais e demográficas, e no sentido de testar a H15, consideramos que se justifica o estudo simultâneo dos efeitos preditores das variáveis cognitivas e académicas (compreensão de informação social, raciocínio verbal e raciocínio abstracto, e notas académicas a matemática e a português), e das variáveis desenvolvimentais (idade e nível de escolaridade) e sócio-culturais e demográficas (índice de participação social, meio de residência, nível socio-económico, e género) no desempenho da PCIS e sub-escalas.

Para tal procedemos à análise de regressão múltipla que começou por considerar o desempenho na escala global de inteligência social. Os valores encontrados revelam um valor de $R^2=.652$ ($F=110.328$; $p<.001$). No quadro 8.19, apresentamos os coeficientes decorrentes da análise de regressão.

Quadro 8.19 – Análise de regressão (PCIS total)

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.479	12.084	.000	.708 (50.1%)
TCIS	.297	7.129	.000	.072 (10.7%)
Índice de participação social	.155	4.738	.000	.011 (1.8%)
BPRD-Verbal	.114	3.285	.000	.006 (1.0%)
Género	-.100	-3.055	.000	.006 (0.8%)
Meio de residência	-.085	-2.634	.000	.004 (0.7%)

O modelo final de preditores retém um conjunto de variáveis desenvolvimentais, cognitivas (compreensão de informação social e raciocínio verbal) e sócio-demográficas (IPS, Género e MR), que explicam 54.3% da variância, tendo sido excluída a variável nível socio-económico. Também neste modelo a variável ano de escolaridade aparece como o preditor mais destacado, explicando 50.1% da variância. De referir, ainda, que a compreensão de informação social explica 10.7% da variância explicada, sendo que as restantes variáveis acrescentam 4.4%.

A análise de regressão múltipla, com as mesmas variáveis independentes, para a sub-escala 1 da PCIS – *Habilidade para resolução de problemas sociais estruturados*, permite obter um $R^2=.569$ ($F=98.923$; $p<.001$). No quadro 8.20, apresentamos os coeficientes obtidos na análise de regressão.

Quadro 8.20 – Análise de regressão para a sub-escala 1 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.479	11.345	.000	.673 (45.4%)
TCIS	.272	6.214	.000	.059 (8.1%)
Índice de participação social	.163	4.606	.000	.014 (2.1%)
Género	-.091	-2.557	.011	.006 (0.7%)
BPRD-Verbal	.082	2.216	.027	.004 (0.5%)

O modelo final de preditores retém um conjunto de variáveis desenvolvimentais, cognitivas e sociais que explicam 56.9% da variância. A variável ano de

escolaridade, só por si, explica 45.4% da variância. A variável compreensão da informação social explica 8.1% da variância, e as demais variáveis (IPS, género e BPRD-verbal) acrescentam 3.4%.

O estudo da análise regressão múltipla para a sub-escala 2 da PCIS - *Habilidade para resolução de problemas sociais pouco estruturados*, com as referidas variáveis independentes, permite-nos atingir um $R^2=.631$ ($F=110.204$; $p<.001$). No quadro 8.21, apresentamos os coeficientes obtidos na análise de regressão.

Quadro 8.21 – Análise de regressão para a sub-escala 2 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
TCIS	.338	8.114	.000	.689 (47.3%)
Ano de escolaridade	.436	11.119	.000	.083 (12.1%)
Meio de residência	-.112	-3.538	.000	.007 (1.1%)
Índice de participação social	.114	3.530	.000	.006 (1.0%)
Género	-.098	-3.035	.003	.005 (0.8%)
BPRD-Verbal	.090	2.637	.009	.005 (0.6%)

O modelo final de preditores reteve um conjunto de seis variáveis que explicam 63.1% da variância. As variáveis retidas no modelo são a compreensão de informação social, ano de escolaridade, meio de residência, índice de participação social, género e raciocínio verbal. A variável compreensão de informação social, só por si, explica 47.3% da variância. Por sua vez, a variável nível de escolaridade explica 12.1% da variância, acrescentando as restantes variáveis 3.7% da variância explicada. De referir que esta é a primeira situação de análise, onde a variável compreensão de informação social foi retida em primeiro lugar, explicando uma maior percentagem de variância.

De seguida, procedemos à análise de regressão múltipla para a sub-escala 3 – *Habilidade metacognitiva para resolução de problemas sociais*. Esta análise atinge

no final um valor de $R^2=.497$ ($F=88.628$; $p<.001$). No quadro 8.22, apresentamos os coeficientes de regressão (coeficientes beta), os valores da estatística t e de p, para cada uma das variáveis que entraram na equação, assim como os valores das mudanças de proporção de variância explicada da variável critério assumidos com a entrada de cada uma das variáveis na equação (r part.).

Quadro 8.22 – Análise de regressão para a sub-escala 3 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.378	8.101	.000	.613 (37.6%)
TCIS	.315	6.717	.000	.071 (9.2%)
Índice de participação social	.123	3.233	.001	.012 (1.5%)
BPRD-Verbal	.124	3.002	.003	.009 (1.3 %)

O modelo final de preditores reteve um conjunto de quatro variáveis que explicam 49.7% da variância. As variáveis retidas no modelo correspondem ao ano de escolaridade, compreensão da informação social, índice de participação social e raciocínio verbal. A variável ano de escolaridade, só por si, explica 37.6% da variância. A variável compreensão de informação social acrescenta 9.2% da variância explicada e o conjunto das restantes variáveis acrescenta ainda 2.9% da variância.

Resumindo, podemos dizer que os modelos encontrados para a escala completa e para cada uma das sub-escalas indicam que, também nesta análise, a variável nível de escolaridade é responsável pelas magnitudes mais elevadas de variância explicada, na escala completa e nas sub-escalas 1 e 3 (variando entre 65.2% e 49.7%). Isto sugere, mais uma vez, um contributo importante dos aspectos associados ao desenvolvimento cognitivo e *performance* escolar para o desempenho na PCIS. Porém, aparece a variável compreensão de informação social (TCIS), responsável por 63.1% da variância explicada na sub-escala 2, em que a variável ano de escolaridade surge como responsável por 12.1% da variância explicada. A variável compreensão de informação social evidencia-se como segunda variável

preditora nas outras sub-escalas e na escala completa (com valores de variância explicada entre 10.7% e 8.1%). As variáveis que se situam nos patamares explicativos seguintes estão associadas à participação social (IPS) e às vivências sócio-culturais (MR) e de género e ao raciocínio verbal, acrescentando pequenas percentagens de variância. As notas escolares e o raciocínio abstracto não aparecem como preditores em nenhum dos modelos.

8.5. Conclusão

Os estudos desenvolvidos neste capítulo pretenderam fazer a análise dos efeitos das variáveis independentes nos desempenhos em inteligência social – faceta cognitiva, tal como é operacionalizada pela PCIS e sub-escalas. Para tal começámos pela análise da variabilidade dos desempenhos cognitivos sociais nos sub-grupos organizados em função de variáveis desenvolvimentais e sócio-demográficas. Num segundo momento analisámos os efeitos preditivos daquelas variáveis independentes e de variáveis cognitivas, no sentido de analisar os modelos preditivos que melhor se adequam ao desempenho cognitivo social.

Os estudos diferenciais e desenvolvimentais assentes na análise de variância revelam que os desempenhos cognitivos sociais aumentam com a progressão na escolaridade e com a idade, revelando que o espaço escolar e as vivências que propicia, nomeadamente associadas ao desenvolvimento cognitivo, à interacção grupal e social e à construção da autonomia e da identidade do indivíduo. Estes aspectos constituem uma variável importante para explicar as diferenças no desempenho cognitivo social. Por outro lado, as vivências relacionadas com o meio urbano, enquanto espaço de múltiplas interacções e experiências de participação e implicação social, e quando adjuntas aos níveis socio-económicos médio e alto, enquanto espaços privilegiados de acesso à informação e de reflexão e comunicação sobre as situações e os problemas sociais; estão associadas a desempenhos cognitivos sociais mais elevados. O mesmo acontece com os níveis de participação

social, ou seja, quanto maior é a participação e o empenho em actividades de natureza social mais elevado é o desempenho. Este resultado também pode ser visto como um indicador do interesse e da motivação para desenvolver e participar em actividades sociais, uma vez que é um índice de participação em actividades facultativas, procuradas e implementadas pelo próprio indivíduo. As raparigas apresentam desempenhos superiores aos rapazes, porém, face aos condicionantes associados ao tamanho e à representatividade da amostra (maior número de raparigas), não interpretamos este resultado, remetendo a sua análise para trabalhos posteriores onde as limitações referidas possam ser ultrapassadas.

Os estudos dos efeitos das variáveis de natureza desenvolvimental, socio-demográfica e cognitiva nas variáveis dependentes – desempenho cognitivo social – revelaram que do conjunto inicial de variáveis independentes consideradas, emergiram modelos que integram um número mais restrito de preditores que se combinam de forma diferenciada em função das dimensões de desempenho cognitivo social tomadas como critério.

Assim, nos modelos preditores do desempenho global na PCIS, assim como nas sub-escalas de habilidade de resolução de problemas sociais estruturados e habilidade metacognitiva de resolução de problemas sociais, o principal preditor é o nível escolar, sendo o segundo preditor a dimensão cognitiva associada à compreensão da informação social. Estes resultados vêm sublinhar o efeito do cenário escolar como espaço de interacção e de aprendizagem de resolução de problemas sociais, como um dos preditores principais do desempenho cognitivo e social em situações estruturadas. A experiência associada às vivências académicas também se apresentam como preditor principal do desempenho metacognitivo em situações sociais, revelando o possível efeito do espaço académico como cenário interactivo de troca e de partilha de pontos de vista. Este cenário torna-se promotor da compreensão metacognitiva, nomeadamente da avaliação e da comparação de soluções de resolução de problemas pelo próprio indivíduo e pelos outros. O preditor principal do desempenho na sub-escala relativa à habilidade de resolução

de problemas sociais pouco estruturados é uma variável de natureza cognitiva – a compreensão da informação social, o que leva a pressupor que o desempenho cognitivo social, nesta dimensão, está associado a variáveis de natureza cognitiva. Estas, por sua vez, fomentam a estruturação da informação decodificada, com vista à apreensão do problema social, recorrendo, para tal, à comparação das pistas apreendidas nos estímulos que constituem a situação social com a informação disponível na memória a longo prazo. Trata-se, portanto, de uma dimensão da faceta cognitiva da inteligência social em que a principal variável preditora é de natureza cognitiva, contrariamente às outras escalas, nas quais o preditor principal é de natureza essencialmente desenvolvimental, interaccional e dependente da experiência escolar do indivíduo. A participação social, as vivências associadas ao meio de residência, o género e o raciocínio verbal aparecem com pequenos contributos para o desempenho cognitivo social, o que poderá interpretar-se como o efeito das vivências sócio-culturais e comunicacionais neste tipo de desempenho. As variáveis notas escolares, raciocínio abstracto e auto-percepção de competência social não contribuem para os modelos preditivos do desempenho cognitivo social. Este facto, vem reforçar a especificidade do desempenho cognitivo social face a variáveis cognitivas de natureza académica e variáveis relacionadas com a competência social.

Os resultados aqui apresentados apresentam as limitações inerentes ao carácter exploratório deste estudo, essencialmente, devido às limitações éticas e técnicas associadas à recolha da amostra. Assim, com as devidas limitações, podemos considerar que estes resultados apontam para modelos preditivos de desempenho em inteligência social assentes, principalmente, em variáveis desenvolvimentais e cognitivas, que deverão ser aprofundados em estudos posteriores.

Conclusão

...A complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa de mais profundo. (...) É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito.(...) isto é, da dificuldade da palavra que quer agarrar o inconcebível, o silêncio. (...) o problema da contradição [dos] que viram que, na relação entre a parte e o todo, não é apenas a parte que está no todo, mas o todo que está igualmente na parte...

Edgar Morin, 1983, 14

We need more options in testing to accommodate the wide variety of needs that teachers, employers, and we as psychologists have in order to gain the most useful information possible about those whose intelligence we are testing.

R. Sternberg, 1998a, 217

Ao longo deste trabalho desenvolvemos um conjunto de estudos teóricos e empíricos conducentes à delimitação conceptual e operacional da faceta cognitiva da inteligência social. O nosso objectivo principal de conceptualizar e delimitar empiricamente o construto, através de uma prova de avaliação psicológica, dirigida a jovens portugueses, levou-nos a empreender um conjunto de estudos necessários à sua concretização que apresentámos ao longo dos oito capítulos desta dissertação. Destacaremos, aqui, a apresentação do que se foi destacando na parte teórica e na parte empírica deste trabalho. Relativamente à primeira parte, centrada no estudo teórico, a organização das conclusões far-se-á em torno do que é o conceito e de quais são os contributos das abordagens clássicas e das abordagens cognitivas para o estudo da faceta cognitiva da inteligência social. Na segunda parte, orientada para a investigação empírica do construto, especificamente da sua faceta cognitiva, destacaremos os estudos desenvolvidos com vista à sua fundamentação conceptual e à sua operacionalização. A finalizar, comentamos as limitações ao trabalho e apresentamos os potenciais desenvolvimentos futuros que podem ajudar a

minimizá-las, maximizando os seus contributos para a compreensão e avaliação da inteligência social.

No estudo teórico, o conceito de inteligência social emerge progressivamente como um conceito multifacetado, em que se integram influências de abordagens clássicas e contemporâneas ao construto e às formas de o avaliar. Durante cerca de sessenta anos (1920-1980) predominou uma investigação teórica e empírica que se caracterizou por uma visão parcelar da inteligência social, em função de critérios exclusivamente psicométricos (Cronbach, 1990; Hunt, 1928; Thorndike, 1921), desenvolvimentais (Gibbs & Widaman, 1982; Selman, 1976) e funcionais (Butler & Meichenbaum, 1981; Spivak *et al.*, 1976).

No início dos anos 80, um conjunto de estudos propõe diversas possibilidades de complementaridade na definição do construto. Tal esforço permite a integração de uma progressiva complexidade na conceptualização da inteligência social. Esta fase é marcada por uma grande pluralidade de definições do conceito, utilizado em diversas abordagens teóricas que focalizam diferentes significados e destacam distintas facetas do construto o que imprime alguma confusão na delimitação conceptual e, conseqüentemente, na operacionalização do conceito. O que significa que o construto de inteligência social é, assim, apresentado como um dos componentes da competência social (Greenspan & Driscoll, 1997), como uma das formas de definir personalidade (Cantor & Kihlstrom, 1989) ou ainda como uma faceta emocional, estreitamente associada à inteligência emocional (Goleman, 1995).

Neste universo multifacetado, foram emergindo alguns estudos que permitiram delinear limites e estabelecer pontes de complementaridade entre diferentes níveis de abordagem do conceito. Os estudos de Taylor e Cadet (1989) dão um contributo importante para sinalizar as fronteiras entre emoção e inteligência social, sem perder de vista a interface entre emoção, cognição e contexto. Novos esboços se traçam, então, para o construto. Trata-se, agora, de um conceito potencialmente integrador de diferentes níveis de complexidade em que se cruzam elementos emocionais, cognitivos e contextuais.

Neste trabalho, privilegiamos uma aproximação ao construto de inteligência social a partir da Teoria Triádica da Inteligência (Sternberg, 1985a, 1994c, 2000). Esta abordagem serviu de base ao estudo da faceta cognitiva da inteligência social de um triplo ponto de vista e foi complementada com os contributos de outros estudos mais sectoriais (Butler & Meichenbaum, 1981; Cantor & Kihlstrom, 1989; Jones & Day, 1997; Yeates & Selman, 1989). Neste cenário, em que se parte de uma noção alargada de inteligência, que integra aspectos contextuais, experienciais e componenciais, a faceta cognitiva da inteligência social aparece como um conceito multifacetado e integrador de diferentes níveis de compreensão. Aí se jogam influências dos componentes do processo cognitivo em que se procuram delinear contributos de componentes de *performance* e de metacomponentes. Atendendo-se, simultaneamente, a um nível mais experiencial, em que se interligam conhecimentos declarativos e procedimentais; e não podemos deixar de referir que a integração destes dois níveis é complementada por um nível contextual de conceptualização da inteligência social. Este último nível imprime formas diversas aos desempenhos e aos comportamentos e nos coloca perante um certo relativismo quer do conceito de inteligência (Sternberg, 1994c), quer do próprio conceito de inteligência social (Cantor & Kihlstrom, 1989). Nesta concepção triádica do construto articulam-se e complementam-se concepções implícitas e explícitas, promovendo uma aproximação mais contextualizada e mais ecológica à faceta cognitiva de inteligência social (Butler & Meichenbaum, 1981; Cantor & Kihlstrom, 1989; Sternberg & Smith, 1985).

Considerámos, pois, a faceta cognitiva da inteligência social como uma entidade conceptual onde se salientam três níveis de compreensão que remetem para os seguintes elementos do construto: (i) os elementos processuais, nomeadamente os metacomponentes responsáveis pela planificação, orientação e avaliação da situação problema, selecção e organização de informação e selecção de estratégias, tomada de decisão, monitorização da solução e sensibilidade ao *feedback* externo; sem esquecer os componentes de *performance*, usados na execução das estratégias de resolução de problemas, como a decodificação, combinação e comparação de estímulos, combinação e comparação de alternativas de resposta e a implementação

da resposta; (ii) os elementos experienciais, nomeadamente os conhecimentos declarativos e procedimentais relativos à resolução de problemas em situações sociais estruturadas e pouco estruturadas; (iii) os elementos contextuais, em que se enquadram as concepções implícitas sobre o protótipo das pessoas inteligentes em termos sociais, o tipo de situações em que se manifesta a inteligência social e os comportamentos usados na resolução de tais situações.

Esta opção conceptual fundamentou a definição da faceta cognitiva de inteligência social, em que se integram e complementam elementos conceptuais de diversa natureza e colocou-nos perante o imperativo de conjugar diferentes opções de *testing* com origem em diferentes abordagens avaliativas do construto. Complementaram-se os contributos da proposta psicométrica com as propostas emergentes da abordagem cognitiva, com vista à operacionalização da faceta cognitiva da inteligência social, em função dos três níveis referidos – contextual, experiencial e processual. Estas opções fundamentaram o planeamento de um *design* multitraço-multimétodo com vista à análise da relação entre o construto de inteligência social, nomeadamente a sua faceta cognitiva, e a faceta comportamental do mesmo construto, também designada por competência social, e a inteligência académica.

A implementação deste plano de trabalho esteve sujeita aos condicionalismos inerentes aos aspectos contextuais, experienciais e processuais do construto em análise. Tal implementação, consubstanciou-se, numa fase inicial em avaliar os conteúdos cognitivos com vista à caracterização dos conhecimentos dos indivíduos acerca das situações sociais que marcam os seus contextos de vida e dos comportamentos manifestos usualmente na resolução dessas situações. Na fase seguinte, seleccionaram-se os elementos processuais a incluir na operacionalização do construto, apoiando-nos, para tal, nas propostas de Barnes e Sternberg (1989), Butler e Meichenbaum (1981) e Yeates e Selman (1989).

A articulação do levantamento experiencial, contextual e processual com as opções de *testing* sugeridas pelas diferentes abordagens avaliativas (*e.g.*, Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981; Frederiksen *et al.*, 1984; Hoepfner,

1972; Sternberg 1998a,b; Sternberg *et al.*, *no prelo*) conduziu ao desenvolvimento da Prova Cognitiva de Inteligência Social. No delineamento e implementação desta operacionalização do construto estiveram sempre presentes as preocupações inerentes à consolidação dos estudos de validade interna, externa, substantiva e ecológica (Messik, 1995; Sbordonne, 1986; Sternberg, 1998a).

Como não dispunhamos de instrumentos de avaliação para os construtos envolvidos nos estudos de validação do conceito de inteligência social – faceta cognitiva – e da sua operacionalização, optámos pelo desenvolvimento do Teste de Compreensão de Informação Social e do Teste de Auto-percepção de Competência Social e pela adaptação do Teste de Percepção de Competência Situacional.

A investigação empírica aqui apresentada procurou, assim, implementar o estudo conceptual e operacional da faceta cognitiva da inteligência social em função dos três níveis conceptuais que orientaram a sua definição e que nortearam o planeamento do estudo empírico, no sentido de considerar as especificidades inerentes ao construto em apreço. Isso conduziu à opção por uma metodologia em que se integram diferentes níveis de abordagem e de procedimentos.

Passamos a apresentar os principais contributos desta investigação. Assim, foi possível consolidar, através do estudo substantivo, a delimitação empírica e teórica da faceta cognitiva do construto de inteligência social face a outros conceitos como os de competência social e inteligência académica. Desta forma, a definição da faceta cognitiva da inteligência social, ensaiada nesta tese e operacionalizada no estudo empírico, assente em critérios contextuais, experienciais e processuais, revelou robustez conceptual face a conceitos tradicionalmente usados como semelhantes, tais como os de competência social, ou como aglutinadores, tais como o de inteligência académica. Tais resultados trazem um contributo original não só em termos de uma definição e operacionalização do construto assente num modelo teórico – Teoria Triádica da Inteligência – complementado com contributos de estudos desenvolvimentais e psicométricos. Ficou demonstrada a pertinência

conceptual e substantiva da definição triádica da dimensão cognitiva da inteligência social. Esta definição mostrou-se consistente e distinta dos conceitos de competência social e de inteligência acadêmica. O estudo da dimensionalidade desta faceta da inteligência social revelou três componentes – habilidade de resolução de problemas sociais estruturados, habilidade de resolução de problemas sociais pouco estruturados e habilidade metacognitiva de resolução de problemas sociais. Estas dimensões cognitivas do construto revelam que o desempenho em situações sociais está relacionado com o nível de estruturação da informação disponível e com a capacidade metacognitiva para analisar tomadas de posição, comportamentos e atitudes diferentes. Este estudo permite, ainda, tecer algumas considerações relativas ao funcionamento do processo de resolução de problemas sociais, nomeadamente quanto às estratégias e às pistas perceptivas usadas na decodificação e tratamento da informação. Nas situações sociais estruturadas, em que a quantidade de informação disponível, o seu nível de organização e a previsibilidade das consequências das diferentes opções de resposta são superiores, é utilizado um número mais elevado de estratégias. Tais estratégias são, essencialmente de natureza global, analítica e consequencial remetendo para tipos de raciocínio mais relacionados com os conhecimentos e as experiências vivenciadas e armazenados na memória a longo prazo. Nas situações sociais pouco estruturadas as estratégias mais utilizadas são de natureza global, analítica e probabilística, remetendo para um tipo de processamento cognitivo em que o indivíduo tem de recorrer não só à informação disponível na memória, mas simultaneamente tem de procurar possíveis pistas que lhe permitam não só a decodificação da situação-problema, mas também a sua elaboração e produção de possíveis respostas bem como a avaliação das possíveis consequências das mesmas. Estes dados, pelas possibilidades que abrem, em termos de conceptualização e avaliação do processo de resolução de problemas sociais, justificam novos estudos e aprofundamentos futuros.

Um outro contributo desta tese situa-se, em termos de avaliação psicológica, no desenvolvimento de instrumentos de avaliação numa área pouco explorada: a prova cognitiva de inteligência social e o teste de compreensão de informação social.

Ambas as provas apresentam propriedades psicométricas razoáveis, nomeadamente em termos do poder discriminativo dos itens, da dimensionalidade das escalas e da consistência interna dos resultados. Ficou demonstrado que os itens da Prova Cognitiva de Inteligência Social não constituem fonte de variação importante, apontando para uma possível independência dos desempenhos cognitivos sociais em relação ao contexto, mas não em relação ao nível de estruturação da informação disponibilizada. Estes resultados vêm contrariar a tese de que a inteligência social é contextualmente específica, como propõem Cantor e Kihlstrom (1989), sugerindo a possibilidade, a explorar em próximos estudos, de um construto de inteligência social independente das situações. Importará ainda precisar o tipo de *interfaces* que se estabelecem entre este construto e a inteligência geral, operacionalizada por testes de factor *g* (como sugerem, por exemplo, Jensen, 1994; Legree, 1995).

O desenvolvimento deste projecto permitiu ainda o desenvolvimento de um conjunto de testes no âmbito das competências sociais. O teste de auto-percepção de competência social que revela qualidades psicométricas razoáveis. O teste de percepção de competência situacional, constituído por duas escalas – a escala de auto-percepção de desempenho em competência social e a escala de auto-percepção de facilidade em competência social – que apresenta algumas limitações em termos psicométricos. Isso acontece, sobretudo, com a segunda escala, o que nos levou à utilização, apenas, da primeira. O estudo empírico revela que a prova cognitiva de inteligência social e o teste de compreensão de informação social se encontram relacionados (correlações elevadas). O teste de auto-percepção de competência social também se correlaciona com estas duas provas, embora de forma mais moderada. A escala de auto-percepção de desempenho em competência social apenas se relaciona (correlações moderadas) com o teste de auto-percepção de competência social.

Outro tipo de contribuições que pudemos apurar prende-se com o estudo dos efeitos das variáveis desenvolvimentais, sócio-demográficas e cognitivas no desempenho cognitivo social, que foi avaliado pela prova cognitiva de inteligência social. Ou seja, destacamos, agora, o momento dedicado ao estudo das diferenças individuais

em termos de desempenho cognitivo social. A análise de variância revelou que as variáveis desenvolvimentais e socio-demográficas constituem factores de diferenciação individual no desempenho cognitivo social. Tal diferenciação revela que a progressão na escolaridade, o meio de residência e o nível socio-económico estão associados a desempenhos cognitivos sociais mais elevados. Tal facto, pode ser explicado pelas vivências grupais e pelas aprendizagens sociais que a escola proporciona. Por outro lado, a procedência de meios de residência urbanos, enquanto espaços promotores de maior número de opções de interacção e participação social e a proveniência de níveis socio-económicos médios e altos, estimulantes em termos comunicacionais e de reflexão interpessoal e os níveis de participação social moderados e elevados, impulsionadores de experiências de autonomia e de relacionamento interpessoal intensos. Por outro lado, as raparigas apresentam níveis de desempenho mais elevados que os rapazes. No entanto, para já, a análise dos possíveis significados destes resultados limita-se à sua constatação, uma vez que existem desequilíbrios na constituição da amostra favoráveis às raparigas, limitação esta que contamos contornar em estudos posteriores.

Para aprofundar a análise dos efeitos preditores das variáveis independentes no desempenho cognitivo social, realizámos um estudo de regressão que incluiu as variáveis desenvolvimentais, socio-demográficas e cognitivas. Este estudo revelou que, do conjunto de variáveis independentes em apreço, surgiu um número de preditores mais restrito que variam em função das dimensões do desempenho cognitivo social. O nível escolar revelou-se o principal preditor no desempenho cognitivo social na escala completa e nas sub-escalas relativas à habilidade para resolver problemas sociais estruturados e à habilidade metacognitiva para resolver problemas sociais. Na sub-escala relativa à habilidade para resolver problemas sociais pouco estruturados, emerge como principal preditor a compreensão de informação social. Aliás, no universo do desempenho cognitivo social, em termos gerais, estas duas variáveis aparecem como os principais preditores. Estes resultados vieram destacar a importância das vivências escolares, enquanto cenário de promoção do desenvolvimento cognitivo e de interacção social e grupal, no desempenho cognitivo social. Por outro lado, face a problemas sociais pouco

estruturados, a dimensão cognitiva relativa à compreensão da informação social, aparece como o preditor mais importante. Esta dimensão salienta a importância de componentes cognitivos associados, por exemplo, à decodificação de informação e comparação de pistas disponíveis com a informação armazenada na memória a longo prazo, de forma a avaliar a situação e a atribuir-lhe um significado, em função do qual se seleccionam estratégias de actuação e que são portanto, menos dependentes das vivências escolares.

A participação social, as vivências sócio-culturais (associadas ao meio de residência e ao género) e o raciocínio verbal aparecem como pequenas contribuições que parecem estar relacionadas com os efeitos das vivências sócio-culturais e comunicacionais no desempenho cognitivo social. A ausência de contribuição das notas escolares, do raciocínio abstracto e da auto-percepção de competência social, para os modelos de desempenho cognitivo social, vêm salientar a especificidade da variável dependente – faceta cognitiva da inteligência social, operacionalizada pela prova cognitiva de inteligência social – face à inteligência académica e à competência social. Este aspecto constitui um contributo para a investigação do conceito, não só em termos dos efeitos que as variáveis contextuais e cognitivas exercem sobre o desempenho cognitivo social em jovens em idade escolar, mas também porque pode constituir um potencial contributo para uma melhor compreensão dos efeitos de diferentes ambientes profissionais, conjuntamente com variáveis cognitivas no desempenho cognitivo social. Fomenta, portanto, níveis de análise mais holísticos do sucesso profissional e da realização pessoal de indivíduos adultos.

Em síntese, parecem constituir-se como contributos inquestionáveis deste estudo a delimitação conceptual e operacional da inteligência social – faceta cognitiva – face à competência social e à inteligência académica. O contexto escolar surge como um espaço fundamental para a distinção dos diferentes níveis de desempenho cognitivo social em situações estruturadas enquanto a compreensão da informação social se posiciona como uma dimensão fundamental para o desempenho em situações sociais pouco estruturadas. A execução deste projecto veio, assim, contribuir para

consolidar a pertinência e a contemporaneidade da inteligência social, na sua vertente cognitiva, deixando, ainda, em aberto a exploração das suas potencialidades como construto de *interface* entre emoção, cognição e contexto.

Passamos a considerar algumas das limitações que se colocam a este trabalho e as sugestões para desenvolvimentos futuros.

Em primeiro lugar, são de referir as limitações inerentes ao carácter aleatório, mas não representativo, da amostra, que procuraremos ultrapassar em estudos posteriores. Por outro lado, o carácter exploratório desta temática, no âmbito da população portuguesa, trouxe consigo as desvantagens intrínsecas aos estudos pioneiros, como a inexistência de investigação de referência relativa à população em estudo e de instrumentos de avaliação psicológica, com provas dadas, que permitissem consolidar a operacionalização e os estudos de validação do construto.

Outra das limitações prende-se com as provas construídas e adaptadas, sendo a sua melhoria uma prioridade crucial para estudos futuros. Um maior número de itens poderão melhorar o TACS, o TPCS e o TCIS. O TACS também poderá ser melhorado se forem adicionados itens que permitam controlar o possível efeito de desejabilidade social. No que se refere à PCIS, esta prova pode ser aperfeiçoada, ao nível do formato, atenuando a dependência que ainda mantém do registo da resposta por escrito, para um formato baseado em juízos situacionais sobre categorias de resposta pré-estabelecidas, como propõe Legree (1995). Acrescentaríamos que esta prova pode ser melhorada, quer a nível da avaliação dos aspectos processuais inerentes à resolução de problemas sociais, através de análises mais incisivas sobre os registos de protocolos verbais relativos ao processo de elaboração da resposta, quer através de uma análise mais sistemática e aprofundada das estratégias sugeridas pelo estudo qualitativo. Também importa ver se as magnitudes da variação associada ao erro, presentes nos estudos de generalizabilidade da PCIS e da TCIS, poderão ser atenuados através de um número mais elevado de juizes.

A finalizar, apontamos algumas sugestões decorrentes deste estudo.

Começamos por apontar a utilidade que a PCIS ou a TCIS, a nível da avaliação psicológica e em conjunto com outros testes de avaliação do desempenho intelectual, poderão ter numa diferenciação e num diagnóstico mais completos e precisos do potencial intelectual do indivíduo. A utilização das provas de avaliação do desempenho cognitivo social abrem novas possibilidades ao nível da avaliação intra-individual e ao nível do diagnóstico do processo e das estratégias cognitivas usados na resolução de problemas sociais. Estas provas potencializam a planificação e a implementação de formas de intervenção psicológica apoiadas no diagnóstico de potencialidades de modificabilidade cognitiva intra e inter-individuais.

Uma outra sugestão decorrente deste estudo diz respeito à organização dos espaços educativos e de promoção de actividades sociais, comunitárias, culturais e desportivas, onde os indivíduos aprendem e desenvolvem informalmente a inteligência social. As análises de variância e de regressão mostram a importância dos factores associados a estes espaços de interacção no desempenho cognitivo social. Estes aspectos, vêm salientar a pertinência de actuar através destes contextos na prevenção, na promoção e na modificabilidade dos desempenhos cognitivos sociais. Tais intervenções deverão pautar-se por diagnósticos prévios de potencialidades intelectuais intra e inter-individuais.

Os indicadores decorrentes dos estudos de variância e de regressão, pelos efeitos das vivências associadas ao nível de escolaridade, ao meio de residência, ao nível socio-económico e à participação social sobre o desempenho cognitivo social; realçam a importância de se actuar junto de sub-grupos específicos como, por exemplo, jovens provenientes de meios rurais e de nível socio-económico baixo ou sem hábitos de participação social. Tais formas de actuação fomentarão o desenvolvimento e a modificabilidade dos desempenhos cognitivos sociais, favorecendo a realização plena do potencial cognitivo dos indivíduos.

A concretização destas sugestões passará, necessariamente, por uma mudança de conceptualização da avaliação e diagnóstico da inteligência assim como do próprio

conceito de inteligência como, aliás, propusemos neste estudo. Tais mudanças são hoje reclamadas por instituições educativas, organizações empresariais e pelas pessoas, em geral, para quem o poder preditivo da diferenciação intra e inter-individual do desempenho intelectual assume actualmente necessidades mais holísticas. Daqui resulta que se estruturam novos contornos para a avaliação psicológica quer a nível dos objectivos quer dos desafios que daí decorrem, pois o que se solicita é uma avaliação das potencialidades intelectuais não só em termos verbais e abstractos mas, simultaneamente, a nível social. Ao procurar respostas para estas solicitações, a Psicologia está a contribuir para a promoção de práticas de avaliação e diagnóstico psicológicos, mais justos e equilibrados, do desempenho potencial do indivíduo. Consideramos, porém, que um longo caminho está ainda por percorrer embora se esboçem, desde já, algumas promessas de mudança, que como estamos em crer, foram emergindo ao longo desta tese.

Referências bibliográficas

- Aiken, L. (1996). *Psychological testing and assessment* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Alferes, V. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria & prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. (1986). Inteligência: Evolução no seu estudo. *Jornal de Psicologia*, 5 (3), 15-17.
- Almeida, L. (1988b). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Porto: INIC.
- Almeida, L. (1988a). *Teorias da inteligência* (2.^a ed.). Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. (1991). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Edições APPORT.
- Almeida, L. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDINE.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, (1), 17-32.
- Almeida, L. (1998). Aprendizagem escolar: Dificuldades e prevenção. In L. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 75-109). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Mettrau, M. (1997) Capacidade cognitiva e realização escolar. *Actas do VI Seminário "A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos"* (pp. 101-111). Évora: Universidade de Évora.
- Almeida, L. & Morais, M. (1992) Inteligência e desempenho cognitivo: Interdependência e estratégias de promoção. *Cadernos CIDInE*, 3, 23-34.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. *Psychologica*, 1, 93-104.
- American Psychological Association (1994). *Publication Manual* (4th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Anastasi, A. (1967). Psychology, psychologists, and psychological testing. *American Psychologist*, 22, 297-306.
- Anastasi, A. (1983). Evolving, trait concepts. *American Psychologist*, 38, 175-184.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6th ed.). New York: MacMillan.

- Anderson, M. (1981). *Cognitive Psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. R. (1982). Aquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Angleitner, A. & Wiggins, J. (1986). *Personality assessment via questionnaires: Current issues in theory and measurement*. Berlin: Springer-Verlag.
- Archer, D. (1980). *How to expand your social intelligence quotient*. New York: M. Evans and Company.
- Argyle, M. (1976). *A interação social* (2.^a ed. trad. port.; Ed. Original, 1969). Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Argyle, M. (1983). *The psychology of interpersonal behavior*. (4^a ed.). Londres: Penguin.
- Argyle, M. (1994). Les compétences sociales. In S. Moscovici (Ed.), *Les processus élémentaires de la relation à autrui* (pp. 87-118). Paris: Fayard.
- Baltes, P. (1987). Theoretical prepositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. B., Dittman-Kohli, F. & Dixon, R. A. (1984). New perspectives in the development of intelligence in adulthood: Toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & O. G. Grim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol VI, pp. 33-76). New York: Academic.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnes, M. & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.
- Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence*, 5, (291-309).
- Bar-on, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Belke, T. (1995). A synopsis of Herrnstein and Murray's *The Bell Curve: Intelligence and class structure in american life*. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (3), 238-256.
- Berg, C. (1989). Knowledge strategies for dealing with everyday problems from

- childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 607-618.
- Bonis, M. & Huteau, M. (1994). Facettes de l'intelligence sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44 (4), 263-266.
- Bower, G. & Forgas, J. (2000). Affect, memory and social cognition. In E. Eich, J. Kihlstrom, G. Bower, J. Forgas & P. Niedenthal (Eds.), *Cognition and emotion* (pp. 87-168). Oxford: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., Harding, J. & Gallwey, M. (1958). The measurement of skill in social perception. In D. McClelland, A. Baldwin, U. Bronfenbrenner & F. Strodbeck (Eds.), *Talent and society* (pp. 29-111). Princeton: Van Nostrand.
- Broom, M. (1928). A note on the validity of a test of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12, 426-428.
- Broom, M. (1930). A further study of the validity of a test of social intelligence. *Journal of Educational Research*, 22, 403-408.
- Brown, L. & Anthony, R. (1990). Continuing the search for social intelligence. *Personal and Individual Differences*, 11 (5), 463-470.
- Burks, F. (1937). The relation of social intelligence test scores to ratings of social traits. *Journal of Social Psychology*, 8, 146-153.
- Butler, L. & Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In Ph. Kendall & S. D. Hollon (Eds.), *Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interventions* (pp. 197-226). New York: Academic Press.
- Campbell, D. & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Candeias, A. M. (1995). *Atitudes face à escola: Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Tese de Mestrado).
- Candeias, A. M. (1997). Poderemos efectivamente falar de uma escola multidimensional. *Revista Galega-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 1 (1), 455-466.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (1997). Inteligência social: Um construto para análise do desempenho e percepções pessoais. In M. Gonçalves *et al.* (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. V, pp. 63-70). Braga: APPORT.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (1998). Inteligencia social: Contributos para su clarificación. In F. Ochando, H. Álvarez & J. Rodríguez (Orgs.), *Libro de Actas*

- del II Congreso Iberoamericano de Psicología (Cd-Rom)*. COP: Madrid.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (1999a). Inteligência social: Contributos para uma psicologia mais contextualizada. *Mente Social*, 4 (1), 121-146
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (1999b). Contributos para uma avaliação mais contextualizada da inteligência social em adolescente. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 533-552). Braga: APPORT.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (2000a). Estudos de desenvolvimento da prova cognitiva de inteligência social. (*Comunicação apresentada à VII Conferência de Avaliação Psicológica em Agosto de 2000*). *No prelo*.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (2000b). Contributos da inteligência social ao estudo da inteligência e da sobredotação. *Sobredotação*, 1 (1-2), 129-146.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "Doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45 (6). 735-750.
- Cantor, N. & Harlow, R. (1994). Social intelligence and personality: Flexible life-task pursuit. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 137-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and Social Intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. (1989). Social intelligence and cognitive assessment of personality. In R. Wyer & Th. Scrull (Eds.), *Advances in Social Cognition* (Vol. II, pp. 1-60). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantor, N., Norem, J., Niendethal, P. Langston, Ch. & Brower, A. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178-1191.
- Carroll, J. (1988). The measurement of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 29-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carugati, F. (1990). From social cognition to social representations in the study of intelligence. In G. Duveen & Lloyd, B. (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 126-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattel, R. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cattel, R. (1971). *Abilities, their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Caverni, J. P. (1988). *Psychologie cognitive: Modèles et méthodes*. Grenoble: P.U.G.

- Ceci, S. & Liker, J. (1986). Academic and non academic intelligence: An experimental separation. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday competence* (pp. 119-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chandler, M. J. (1982). Social cognition and social structure. In F. C. Serafica (Ed.), *Social Cognitive Development in Context* (pp. 222-239). New York: Guilford Press.
- Chase, W. & Simon, H. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Chen, J. & Gardner, H. (1997). Alternative assessment from a multiple intelligences theoretical perspective. In D. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 105-121). London: Guilford Press.
- Chen, S. & Michael, W. (1993). First-order and higher-order factors of creative social intelligence within Guilford's structure-of-intellect model: A reanalysis of a Guilford data base. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 619-641.
- Chi, M., Glaser, R. & Rees, E. (1982) Expertise in problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (pp. 7-75). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coimbra, J. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e ação interpessoal*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Tese de Doutoramento).
- Cole, D. (1987). The utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Cronbach, L. (1955). Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity". *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th. ed., 1st. ed. 1960, 2nd. ed., 1970). New York: Harper Collins Publishers.
- Damásio, A. (1998). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. (18.ª ed., 1.ª ed. 1995). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (2.ª ed., 1.ª ed. 1998). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damon, W. (1980). Structural development theory and the study of moral development. In M. Windmiller, N. Lambert & E. Turiel (Eds.), *Moral Development and Socialization* (pp. 35-67). Boston: Allyn and Bacon.

- Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 154-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. (1994). Exploring children's social cognition on two fronts. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 154-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, J. & Sternberg, R. J. (1985). Competence and performance in intellectual development. In E. Neimark, R. De Lisi & J. Newman (Eds.), *Moderators of Competence*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denney, N. (1984). A model of cognitive development across the life span. *Developmental Review*, 4, 171-191.
- D' Hainaut, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística (Vol I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dodge, K. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Dunbar, R. (1996). Review "Social intelligence and interaction: Expressions and implications of the social bias in human intelligence" edited by Esther Goody. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 21, 551-552.
- Durivage, A., St-Martin, J. & Barrette, J. (1995). Intelligence pratique ou traditionnelle: Que mesure l'entrevue structurée situationnelle?. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44 (4), 171-178.
- Dymond, R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Eich, E. & Schooler, J. (2000). Cognition/emotion interactions. In E. Eich, J. Kihlstrom, G. Bower, J. Forgas & P. Niedenthal (Eds.), *Cognition and emotion* (pp. 3-29). Oxford: Oxford University Press.
- Emmons, R. A. & King, L. A. (1989). On the personalization of motivation. In R. Wyer & Th. Scrull (Eds.), *Advances in Social Cognition* (Vol II, pp. 175-186). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (ed. rev.). Cambridge: MIT Press.
- Ericsson, K. (1996). The acquisition of expert performance. In K. Ericsson (Ed.), *The road to excellence* (pp. 1-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Eysenk, H. J. (1979). *The structure and measurement of intelligence*. New York:

Springer-Verlag.

- Eysenk, H. (1988). The concept of "intelligence": Useful or useless? *Intelligence*, 12, 1-16.
- Eysenk, H. J. & Kamin, L. (1990). *La confrontación sobre la inteligencia* (trad.cast.). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fabrigar, L., MacCallum, R., Wegener, D. & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
- Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Fernandez Ballesteros, R. (1993). *Introducción a la evaluación psicológica* (Vols. I, II). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fiske, D. (1961). The matching problem with multiple judges and objects. *Psychological Bulletin*, 58, (1), 80-86.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1993). *Cognitive Development* (3ª ed. pp. 131-227). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. & Ross, L. (1981). Concluding remarks. In J. Flavell & L. Ross (Eds.) *Social cognitive development* (306-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fodor, J. (2000). *The mind doesn't work that way: The scope and limits of computational psychology* (2nd ed.). Cambridge: MIT Press.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1986). For all practical purposes: Criteria for defining and evaluating practical intelligence. In R. Sternberg, & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday competence* (pp. 183-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ford, D. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press Press.
- Ford., M. & Tisak, M. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 196-206.
- Frederiksen, N. (1972). Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist*, 27,

114-123.

Frederiksen, N. (1986). Toward a broader conception of human intelligence. *American Psychologist*, 41, 445-452.

Frederiksen, N. (1990). Measuring skills in problem solving. In S. Legg & J. Algina (Eds.), *Cognitive Assessment of Language and Mathematic Outcomes* (pp. 43-91). Norwood, NJ: Alex Publishing Company.

Frederiksen, N., Carlson, S. & Ward, W. (1984). The place of social intelligence in a taxonomy of cognitive abilities. *Intelligence*, 8, 315-337.

Freeman, F. (1976). *Teoria e prática dos testes psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. (1.^a ed. 1993). Barcelona: Ed. Paidós.

Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples (1.^a ed. esp.)*. Barcelona: Ed. Paidós.

Gardner, H. (1995b). Cracking open de IQ box. *The American Prospect*, Winter.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.

Gardner, H. & Walters, J. (1995). La teoría de las inteligencias múltiples. In H. Gardner (Coord.), *Inteligencias múltiples* (pp. 21-78). Barcelona: Ed. Paidós.

Gazzaniga, M. (1983). Right hemisphere language following brain bisection. *American Psychologist*, 38, 525-537.

Gazzaniga, M. (1985). *The social brain*. New York: Basic Books.

Gerk-Carneiro, E. (1999). Modelos de avaliação da inteligência social. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol VI, pp. 412-423). Braga: APPORT.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.

Gibbs, J. & Schnell, S. (1985). Moral development versus socialization. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.

Gibbs, J. & Widaman, K. (1982). *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*. London: Prentice-Halls, Inc.

Gilliland, A. & Burke, R. (1926). A measurement of sociability. *Journal of Applied*

- Psychology*, 10, 315-326.
- Glaser, R. (1981). The future of testing: A research agenda for cognitive psychology and psychometrics. *American Psychologist*, 36 (9), 923-936.
- Goldstein, G. (1996). Functional considerations in neuropsychologist. In R. Sbordonne & C. Long (Eds.), *Ecological validity of neuropsychological testing* (pp. 75-90). Florida: GR Press/St. Lucie Press.
- Golden, C. (1981). The Luria-Nebraska Neuropsychological Battery: Theory and research. In P. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment* (pp. 191-235). San Francisco, CA: Jessey-Bass.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gough, H. (1990). *The Chapin Social Insight Test – Sampler set, manual, test booklet* (1Sternberg. ed. 1960). Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Granott, N. & Gardner, H. (1994). When minds meet: Interaction, coincidence and development in domains of ability. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Mind in context* (pp. 171-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenspan, S. (1979). Social intelligence in the retarded. N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (2nd ed., 483-531). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. In B. Keogh (Ed.), *Advances in Special Education*. (Vol. III, pp. 1-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. D. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). London: The Guilford Press.
- Gresham, F. & Elliot, S. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guilford, J. P. (1952). When not to factor analyse. *Psychological Bulletin*, 49 (1), 26-37.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469- 479.
- Guilford, J. P. (1976). *The nature of human intelligence* (2nd. ed., 1st. ed. 1967). New-York: Macgraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1985). The structure of intellect model. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence* (225-266). New York: John Wiley & Sons.
- Goody, E. (1997). *Social intelligence and interaction*. Cambridge: Cambridge

University Press.

- Havighurst, J. (1970). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longmans, Green and Co.
- Hendricks, M., Guilford, J. & Hoepfner, R. (1969). Measuring creative social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory* (n.º 42). Los Angeles: University of Southern California.
- Henmon, V. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *The Journal of Educational Psychology*, 22, 195-198.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.
- Hoepfner, R. (1973). The validity of tests of social intelligence. *Report from the Center for the Study of Evaluation* (n.º 85). Los Angeles: UCLA.
- Hoepfner, R. & O'Sullivan, S. (1968). Social intelligence and IQ. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 339-344.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (3), 307-316.
- Horvath, J. A., Forsythe, G. B., Bullis, R. C., Sweeney, P. J., Williams, W. M., McNally, J., Wattendorf, J. & Sternberg, R. J. (1999). Experience, knowledge, and military leadership. In R. J. Sternberg & J. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice* (pp. 39-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horvath, J., Forsythe, G., Sweeney, P., McNally, J., Wattendorf, J., Williams, W. & Sternberg, R. J. (1994). Tacit knowledge and military leadership: Evidence from officer interviews. *ARI Technical Report*. Alexandria, Virginia: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Horn, J. (1987). A context for understanding information processing studies of human abilities. In P. A. Vernon (Ed.), *Speed of information processing and intelligence*. New York: Ablex.
- Howell, D. (1987). *Statistical Methods for Psychology* (2nd. ed.). Boston: PWS-KENT Publishing.
- Huddleston, E. (1940). *Construction and preliminary study of a revised student form of the George Washington University Social Intelligence Test*. Washington: George Washington University. (Thesis for the degree of Master Arts).
- Hunt, E. (1980). Intelligence as an information-processing concept. *British Journal of Psychology*, 71, 449-474.
- Hunt, E. (1982). Toward new ways of assessing intelligence. *Intelligence*, 6, 231-240.

- Hunt, Th. (1927). Social intelligence and where to find it. *Industrial Psychology*, 2, 603-612.
- Hunt, Th. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12, 317-334.
- Hunter, J. & Hunter, R. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Jensen, A. R. (1994). Test validity: g versus "tacit knowledge". *Current Directions in Psychological Science*, 2 (1), 9-11.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jones, K. & Day, J. (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Review*, 18 (4), 270-276.
- Jones, K. & Day, J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 486-497.
- Keating, D. P. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218-223.
- Keating, D. P. (1980) Development of physical and social reasoning in adolescence. *Developmental Psychology*, 16 (1), 23-30.
- Keating, D. P. (1984). The emperor's new clothes: The "new look" in intelligence research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*. London: Lawrence Erlbaum Associates..
- Keating, D. P. (1990) Adolescents thinking. In S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the Threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keating, D. P. & Clark. L. (1980). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218-223.
- Kelloway, E. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. London: Sage Publications.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kendall, Ph., Pellegrini, D. & Urbain, E. (1981). Approaches to assessment for cognitive-behavioral interventions with children. In Ph. Kendall & S. D. Hollon (Eds.), *Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interventions* (pp. 227-285). New York: Academic Press.
- Kiess, H. & Bloomquist, D. (1985). *Psychological research methods: A conceptual*

- approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kihlstrom, J. & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 359-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.
- Kline, P. (1991). *Intelligence: The psychometric view*. New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kosmitzki, C. & John, O. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personal and Individual Differences*, 15 (1), 11-23.
- La Haye, A. M. (1991). Problems and procedures: A typology of paradigms in interpersonal cognition. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11 (2) 279-304.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Lefebvre-Pinard, M. & Reid, L. (1978). Développement et apprentissage de la cognition sociale chez l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, 32 (340), 593-601.
- Legree, P. (1995). Evidence for an oblique social intelligence factor established with a likert-based testing procedure. *Intelligence*, 21, 247-266.
- Lennox, R. & Wolfe, R. (1984). Revision of self-monitoring scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (46), 1349-1364.
- Levenson, R. & Gottman, J. (1978). Toward the assessment of social competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 453-462.
- Lima, P., Dores, A. & Costa, A. (1991). Classificação de profissões nos censos 91. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 10, 43-66.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lowman, R. & Leeman, G. (1988). The dimensionality of social intelligence: Social abilities, interests and needs. *The Journal of Psychology*, 122 (3), 279-290.
- Luria, A. (1973). *The working brain*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educacional Psychology*, 78 (1), 52-58.
- Marques, F. (1970). *Manual da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC): Adaptação e aferição para Portugal*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.
- Marrero, H., Buela, G., Navarro, F. & Fernández, L. (1989). *Inteligencia human: Mas allá de lo que miden los tests*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Matarazzo, J. D. (1972). *Whechsler's measurement and appraisal of adult intelligence* (5th ed.). Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Mathias, J. & Nettelbeck, T. (1992). Reliability of seven measures of social intelligence in a sample of adolescents with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 131-143.
- Matthews, D. (1997). Diversity in domains of development: Research findings and their implications for gifted identification and programming. *Roeper Review*, 19 (3), 172-177.
- Matthews, D. & Keating, D. P. (1995). Domain specificity and habits of mind: An investigation of patterns of high-level development. *Journal of Early Adolescence*, 15 (3), 319-343.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 1, 1-14.
- McIver, W. & Carmines, E. (1981). *Unidimensional scaling*. London: Sage Publications.
- Meacham, J. & Emont, N. (1989). The interpersonal basis of everyday problem solving. In J. Sinnott (Ed.) *Everyday Problem Solving* (7-23). New York: Praeger.
- Messik, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Messik, S. (1995). Validity in psychological assessment. *American Psychologist*, 50 (9), 741-749.
- Mettrau, M. & Almeida, L. (1996). Concepções e representações da inteligência nos professores. In L. Almeida e Cols. (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. I, pp. 58-67). Braga: Universidade do

Minho.

- Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 27-54.
- Montenegro, A. (1983). *Manual abreviado da Escala de Inteligência de Weschler para Adultos (WAIS): Versão experimental*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.
- Moreira, J. (2000). A razão de erros-padrões: Um critério objectivo para o teste do "cotovelo" na determinação do número de factores na análise em componentes principais. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 34, 111-147.
- Moreira, J. (documento em preparação). *As qualidades métricas das escalas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Morin, E. (1983). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Moss, F. (1931). Preliminary report of a study of social intelligence and executive ability. *Publications of Personality Studies*, 9, 2-9.
- Moss, F. & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? - An analysis of the score of 7000 persons on the George Washington Social Intelligence Test. *Scientific American*, 137, 108-111.
- Moss, F., Hunt, T. & Onwake, K. (1930). *Social Intelligence Test* (revised form). Washington: George Washington University Series.
- Moss, F., Hunt, T., Onwake, K. & Jex, G. (1925). *Social Intelligence Test* (1st. ed.). Washington: George Washington University Series.
- Moss, F. & Hunt, T., Onwake, K. & Woodward, L. (1955). *Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test*. Washington: The Center for Psychological Service.
- Motowidlo, S., Dunnette, M. & Carter, G. (1990). Na alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 640-647.
- Mott, P. & Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18 (2), 127-141.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1983). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Ed. Delval.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Murray, F. (1983). Cognition of physical and social events. In W. Overton (Ed.), *The Relationship Between Social and Cognitive Development* (pp. 91-102). New

- Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisser, U. (1976). General, academic and artificial intelligence. L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. *Intelligence*, 3, 217-227.
- Neisser, U. (1983). Components of intelligence or steps in routine procedures? *Cognition*, 15, 189-197.
- Neisser, U. (1994). Multiple Systems: A new approach to cognitive theory. *European Journal of Cognitive Psychology*, 6 (3), 225-241.
- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51 (2), 77-101.
- Newell, A., Shaw, J. & Simon, H. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65, 151-166.
- Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood-Cliffs, N-J.: Prentice-Hall.
- Nunes, A. S. & Miranda, J. D. (1969). A composição social portuguesa: alguns aspectos e implicações. *Análise Social*, 27-28, 333-381.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd. ed.). New York McGraw Hill.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. In B. Schneider (Ed.), *Social Competence in Developmental Perspective* (Vol. 51, pp. 41-70). NATO Asi Series.
- O'Sullivan, M., Guilford, J. P., & DeMille, R. (1965). The measurement of social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory* (n.º 34). Los Angeles: University of Southern California.
- O'Sullivan, M. & Guilford J. (1966). *Six factor tests of social intelligence: Manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills: Sheridan Psychological Services.
- Pasquali, L. (1996). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: INEP.
- Pasquali, L. (no prelo). *Análise factorial*. Brasília: INEP.
- Patrício, M. F. (1994). A edificação da pessoa do aluno. *Comunicação apresentada no VI Seminário: A Componente de Psicologia na Formação de Professores – Ser Aluno* (pp.13-19). Évora: Universidade de Évora.
- Pelechano, V. (1994). Assessment of interpersonal skills across the life-span. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 44 (4), 281-287.
- Pellegrini, D. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child*

Development, 56, 253-264.

- Pellegrini, D. (1994). Training in interpersonal cognitive problem solving. In M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (3th ed.). Oxford: Blackwell Scientific Public.
- Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Random House, 1967.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança* (1.^a ed. port.). Lisboa: Moraes Editores.
- Pintner, R. & Upshall, C. (1928). Some results of social intelligence tests. *School and Society*, 27, 369-370.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: The tacit component* (pp. 69-248). Chicago: The University of Chicago Press.
- Raposo, N. V. (1981). *O computador e a avaliação da aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Richard, J.-F. & Poitrenaud, S. (1988). Problématiques de l'analyse des protocoles individuels d'observations comportementales. In J. P. Caverni (Ed.), *Psychologie cognitive: Modèles et méthodes* (405-426). Grenoble: P.U.G.
- Riggio, R., Messamer, J. & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personal and Individual Differences*, 12 (7), 695-702.
- Roazzi, A., Spinillo, A. & Almeida, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In L. Almeida (Coord.), *Cognição e Aprendizagem Escolar* (pp. 11-37). Porto: Edições APPORT.
- Rowe, H. (1991). Paradigm and context. In H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement* (pp. 1-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Mind in Context*. New York: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Bedell, Detweiler, J. & Mayer, J. (no prelo). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Samuda, R. J., Feuerstein, R. Kaufman, A. S., Lewis, J. E. & R. J. Sternberg (1998).

- Advances in cross-cultural assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Santos, L. (1989). Introdução. *Sociedade e território: Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, 3, 4-9.
- Sbordonne, R. (1996). Ecological validity: Some critical issues for the neuropsychologist. In R. Sbordonne & C. Long (Eds.), *Ecological validity of neuropsychological testing* (pp. 15-42). Florida: GR Press/St. Lucie Press.
- Schmit, N. (1978). Path analysis of multitrait-multimethod matrices. *Applied Psychological Measurement*, 2, 1157-173.
- Selman, R. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts: Research with normal and disturbed preadolescents boys. In A. D. Dick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 10). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Clinical and developmental analyses*. New York: Academic Press.
- Shantz, C. (1983). Social cognition. Paul H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 495-555.). New York: John Wiley & Sons.
- Shavelson, R. & Webb, N. (1991). *Generalizability theory: A primer*. London: Sage Publications.
- Shure, M. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), *Social cognitive development in context* (pp. 133-166). New York: The Guilford Press.
- Shure, M. & Spivak, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. In R. Price, E. Cohen, R. Lorin & J. Mackay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A case book for practitioners* (pp. 69-82). Washington: APA.
- Siegel, L. (1995). Does the IQ god exist?. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (3), 283-288.
- Simões, M. M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento).
- Sinnott, J. & Cook, J. (1989). An overview, if not a taxonomy, of everyday problems used in research. In J. Sinnott (Ed.), *Everyday Problem Solving* (pp. 40-51). New York: Praeger.
- Spearman, Ch. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: MacMillan.
- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Stern, W. L. (1912). The psychological methods of testing intelligence. *Education Psychology Monographs*, 13.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84, 353-378.
- Sternberg, R. J. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34, 214-230
- Sternberg, R. J. (1980a). Sketch of a componencial subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 573-584.
- Sternberg, R. J. (1980b). The construct validity of aptitude tests: An information-processing assessment. In R.J. Sternberg (Ed.), *Construct validity in psychological measurement* (pp. 67-78). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Sternberg, R. J. (1981). Testing and cognitive psychology. *American Psychologist*, 36, 1181-1189.
- Sternberg, R. J. (1983). Novas perspectivas no estudo da inteligência. *Jornal de Psicologia*, 2 (4), 6-7.
- Sternberg, R. J. (1984). Macrocomponents and microcomponents of human intelligence: Some proposed loci of mental retardation. In P. H. Brooks, R. Sperber, & C. McCauley (Eds.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 89-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1985a). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985b). Cognitive approaches to intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1986). *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1987). *Inteligencia humana*. (1ª ed.:1982) (vol. I e II). Barcelona: Páidos.
- Sternberg, R. J. (1988a). Conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (5ª ed.) (pp. 59-118). New York: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. (1988b). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1990a). *Metaphors of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990b). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge:

Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1991). Death, taxes, and bad intelligence tests. *Intelligence*, 15, 257-269.
- Sternberg, R. J. (1992). A capacidade intelectual geral. In R. Sternberg (Ed.), *As capacidades intelectuais humanas* (pp. 17-42). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (1994a). Human intelligence: Its nature, use, and interaction with context. In D. Detterman (Ed.), *Current Topics in Human Development* (Vol. 4, pp. 361-407). Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J. (1994b). Contemporary approaches to the study of thinking and problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Perception and Cognition* (pp. 37-81). New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1994c). Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Perception and Cognition* (pp. 263-288). San Diego: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Bulletin*, 80, 18-23.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Penguin Putnam.
- Sternberg, R. J. (1998a). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27, 11-20.
- Sternberg, R. J. (1998b). All intelligence testing is "cross-cultural." In R. J. Samuda e colaboradores (Eds.), *Advances in cross-cultural assessment* (pp. 197-215; 274-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligência para o sucesso pessoal* (1.^a ed. port., 1.^a ed. or., 1996). Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Sternberg, R. J., Conway, B., Ketron, J. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (1), 37-55.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G., Hedlund J., Horvath, J., Wagner, R., Williams, W., Snook, S. & Grigorenko, E. (no prelo). *Practical Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Grikorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in style?. *American Psychologist*, 52 (7), 700-712.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (no prelo). Learning disabilities, schooling, and society. *Phi Delta Kappa*.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. (Eds.) (1999). *Tacit knowledge in professional practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. & Ruzgis, P. (Eds.) (1994). *Personality and intelligence* New York:

Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Salter, W. (1982). Conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 3-28). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication, *Social Cognition*, 3 (1), 185-192.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1985). Social intelligence and decoding skills in non verbal communication. *Journal of Social Cognition*, 3, 168-192.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1986a). Tacit Knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence : Nature and origins of competence in the everyday competence* (pp. 51-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. (Eds.). (1986b). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1989). The fate of the trait: A reply to Cantor and Khilstrom. In R. Wyer & Th. Scull (Eds.), *Social intelligence and cognitive assessments of personality* (Vol. II, pp. 175-186). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1993). The g-ocentric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 1-4.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1994). *Mind in Context*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Wagner, R. & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese & J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J., Wagner, R., Williams, W. & Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50 (11), 912-927.

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Strang, R. (1930). Relation of social intelligence to certain others factors. *School and Society*, 32, 268-817.

Stricker, L. (1982). Interpersonal Competence Instrument: Development and preliminary findings. *Applied Psychological Measurement*, 6, 69-81.

Stricker, L. & Rock, D. (1990). Interpersonal competence, social intelligence, and

- general ability. *Personal and Individual Differences*, 11 (8), 833-839.
- Tapía, A. (1993). Evaluación del funcionamiento intelectual. In R. Fernandez Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica* (Vols. I, pp. 349-452). Madrid: Ed. Pirámide.
- Taylor, E. & Cadet, J. (1989). Social intelligence, a neurological system?. *Psychological Reports*, 64, 423-444.
- Tenopyr, M. (1967). Social intelligence and academic success. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 961-965.
- Terman, L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *The Journal of Educational Psychology*, 22, 127-136.
- Thompson, B. (1994). The pivotal role of replication in psychological research: Empirically evaluating the replicability of sample results. *Journal of Personality*, 62, 157-176.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *The Journal of Educational Psychology*, 22, 124-127.
- Thorndike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *The Journal of Educational Psychology*, 27, 231-233.
- Thorndike, R. L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Thurstone, L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *The Journal of Educational Psychology*, 22, 202-207.
- Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities* (Psychometrics Monographs n.º 1). Chicago: Univ. Chicago Press
- Thurstone, L. & Thurstone, T. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Tucker, L. (1972). Relations between multidimensional scaling and three-mode factor analysis. *Psychometrika*, 37 (1), 3-27.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Turiel, E. (1980). The development of social-conventional and moral concepts. M. Windmiller, N. Lambert & E. Turiel (Eds.), *Moral Development and Socialization* (pp. 69-106). Boston: Allyn & Bacon.

- Turiel, E. (1983). Domains and categories in social-cognitive development. In W. Overton (Ed.), *The Relationship Between Social and Cognitive Development* (pp. 53-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (1994). Morality, authoritarianism, and personal agency in cultural contexts. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Ed.), *Mind in Context* (pp. 271-302). New York: Cambridge University Press.
- Urbain, E. & Kendall, Ph. (1980). Review of social-cognitive problem solving interventions with childrens. *Psychological Bulletin*, 88 (1), 109-143.
- Vega, M. (1984). Pensamiento. In M.Vega (Ed.), *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.
- Vigotsky, L.S. (1996). *A formação social da mente*(5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, R. (1994). Context counts: The case of cognitive ability testing for job selection. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Mind in Context*. New York: Cambridge University Press.
- Wagner, R. & Sternberg, R. J. (1985). Pratical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (2), 436-458.
- Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51-83). New York: Cambridge University Press.
- Wagner, R. & Sternberg, R. J.(1990). Street smarts. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 493-504). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Walker, R. & Foley, J. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33, 839-864.
- Walters, J. & Gardner, H.(1986). The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday competence* (pp. 163-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, W., Blythe, T., White, N., Li, J., Sternberg, R. J. & Gardner, H. (1996). *Practical intelligence for school: A handbook for teachers of grades 5-8*. New York: Harper Collins.
- Williamsen, K. (1995). *Emotions and social intelligence: Jane Braaten and António Damasio*.(internet)
- Wong, C-M., Day, J., Maxwell, S. & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of*

Educational Psychology, 1, 117-133.

Woodward, L. (1949). *A study and revision of the George Washington University Social Intelligence Test*. Washington: George Washington University. (Thesis for the Degree of Master Arts).

Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social Competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

Zazzo, R. (1996). Tests et QI: l'intelligence en question. *Enfance*, 2, 115-128.

Zimmerman, I. & Woo-Sam, J. (1997). *Interpretación clínica de la "Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos"* (7ª ed., 1ª ed. 1976). Madrid: TEA.

Anexos

Anexo 5-A

Ficha de Identificação

Data ___ / ___ / ___

1. Nome _____	
2. Idade _____	
3. Género: <i>Feminino</i> <input type="checkbox"/>	<i>Masculino</i> <input type="checkbox"/>
4. Ano de Escolaridade _____ Turma _____ Estabelecimento de Ensino _____	
5.1. Profissão do pai _____	Profissão da mãe _____
5.2. Escolaridade do pai _____	Escolaridade da mãe _____
6. Local de residência (cidade, vila, aldeia, lugar, quinta, monte, etc) _____	
7.1. Actividades associativas realizadas dentro e fora da escola (<i>Por exemplo: Associação de estudantes, Delegado(a) de turma, Equipas desportivas de..., Grupo de teatro, música, dança, ecologia, etc., Escuteiros, Clubes escolares..., Outros clubes, grupos ou associações</i>) _____	
7.2. Nº de horas semanais dedicadas às actividades associativas acima referidas _____	
8. Notas nas disciplinas no último período escolar:	
8.1. <i>Matemática</i> : _____	
8.2. <i>Língua Portuguesa</i> : _____	
8.3. <i>Outras</i> : _____	

Anexo 6-A

Teste de Compreensão de Informação Social – TCIS

(Versão Preliminar)

IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____ Data ___ / ___ / ___

Idade _____ Ano de Escolaridade _____ Estabelecimento de Ensino _____

Profissão do pai _____ Profissão da mãe _____

INSTRUÇÕES:

Esta prova é constituída por um questionário a que deves responder de forma objectiva e concisa. Podes apresentar mais do que uma resposta.

EXEMPLO:

Face à questão que se segue: *Porque é que não se deve chegar atrasado às aulas?*, imagina a(s) possível(is) resposta(s) e de seguida redige-a(s).

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

1. Porque não se deve chegar atrasado a um encontro?
2. Que deves fazer se te encontras num grupo de trabalho em que um dos colegas insiste em distrair-te?
3. Que deves fazer se queres sair com os teus amigos até à meia-noite e os teus pais só autorizam que saias até às 22 horas?
4. Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?
5. Porque é que devemos andar de autocarro?
6. Porque é que devemos respeitar uma fila de espera?
7. Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?
8. Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada?
9. Que fazer quando uma pessoa cega pede ajuda para atravessar a rua?
10. Porque é que devemos cumprir as regras de trânsito?
11. Que fazer quando queres marcar um encontro com uma pessoa que achas especial?
12. Porque é que não se deve chegar atrasado às aulas?
13. Porque é que devemos olhar para uma pessoa quando ela fala connosco?
14. Porque é que devemos pagar impostos?
15. Que fazer se encontras na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar?
16. Porque é que em situações de guerra se evacuam primeiro as crianças, os idosos, e as mulheres?
17. Porque é que devemos cumprir as promessas que fazemos?
18. Porque é que quem nasceu surdo é habitualmente incapaz de falar?
19. Porque deve haver leis que regulem o trabalho infantil?
20. Que férias se estivesses no cinema e fosses a primeira pessoa a aperceber-se que havia um incêndio na sala?
21. Porque devemos evitar as más companhias?

Anexo 6-B

Teste de Compreensão de Informação Social

– GRELHA DE COTAÇÃO –

(Versão Preliminar)

Este teste tem como objectivo a avaliação da compreensão de informação social e cultural, nomeadamente a compreensão acerca das razões básicas de certos costumes, e as causas prováveis de certos comportamentos em diferentes situações do quotidiano social e interpessoal, tal como já acontecia com nos testes de Binet, nos testes Alfa para o Exército e nas provas de compreensão das escalas de Wechsler. Assim os itens 14, 15, 16 e 17 foram retirados da WISC (assinalados com *), os itens 19, 20, 21, 22 (assinalados com**) foram retirados da WAIS, e os itens 1 a 13 (assinalados com ***) centrados essencialmente em aspectos de comunicação e relação interpessoal foram recolhidos em estudos exploratórios relativos às concepções implícitas de inteligência social desenvolvidos junto de professores e estudantes do ensino básico e secundário (Candeias & Almeida, 1998, 1999).

Seguimos de perto a ênfase que se coloca na WISC e na WAIS na capacidade do sujeito para verbalizar as reacções prováveis ou ideais do comportamento e para justificar um comportamento adequado e congruente com os valores sociais.

Este teste baseia-se numa hipótese básica de que um dos elementos importantes da conduta inteligente é a capacidade para analisar e justificar as razões de certos costumes e para actuar em conformidade com eles. Avalia principalmente o grau em que o sujeito foi capaz de assimilar a experiência e de a aplicar às situações sociais quotidianas que lhe são apresentadas. *“Também mede o grau de internalização da cultura, particularmente na esfera dos juízos morais e éticos”* (Zimmerman & Woo-Sam, 1997, 82)

As respostas pontuam-se com 0, 1 ou 2 pontos em função do grau de exactidão e de generalização da resposta.

O número de respostas possíveis é ilimitado e a forma como são dadas é muito diversa. Tal como na WAIS não consideramos as expressões imprecisas. Para cada item seleccionámos um conjunto de ideias básicas que devem estar implicadas na resposta e os critérios segundo os quais se atribuem as diferentes pontuações, assim como alguns exemplos característicos das respostas obtidas.

CRITÉRIOS E EXEMPLOS PARA A CORRECÇÃO DE CADA ELEMENTO

1. ***Porque não se deve chegar atrasado a um encontro?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia (apresentam pelo menos dois critérios justificativos) de que é conveniente cumprir horários e respeitar o(s) outro(s) que esperam por nós, e que apresentam dois critérios justificativos	... porque é falta de responsabilidade, ... e de consideração por quem espera
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras e apresentam um critério justificativo ou exemplos concretos, como:	... porque a pessoa que está à espera pode desistir do encontro (pode abalar) (pode-se ir embora) ... porque é chato esperar logo é chato fazer esperar, senão se gosta de esperar também não se deve fazer esperar ... porque também não gosto quando os outros se atrasam ... porque causa má impressão e se fosse o contrário também não gostava de estar à espera
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... para a pessoa que está à espera não ficar zangada ... parece mal (é falta de educação) (é falta de compostura) ... porque assim pode-se chatear o outro que vai ao encontro ... porque os outros não gostam
2. ***Que deves fazer se te encontras num grupo de trabalho em que um dos colegas insiste em distrair-te?	
2 pontos – Respostas que expressam esta ideia de que é importante cumprir objectivos e respeitar o(s) outro(s) que trabalham connosco, utilidade de cumprir os objectivos e como corrigir a atitude do colega e poderem trabalhar todos.	... convencer o colega a ficar quieto mostrando-lhe a importância de acabar o trabalho ... devo adverti-lo que estamos ali a trabalhar e que a conversa vem no intervalo
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir objectivos e respeitar os outros que trabalham connosco, ou exemplos concretos, como:	... digo-lhe para não me distrair e me deixar trabalhar ... peço que se cale ... chamando-o à atenção, se não quiser fazer não faça mas deixe-me fazer ... digo-lhe para estar quieto e me deixar trabalhar
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... tento não ouvi-lo ... não dou importância ... não lhe ligo, se insistir irrita-me
3. ***Que deves fazer se queres sair com os teus amigos até à meia-noite e os teus pais só autorizam que saias até às 22:00 horas?	
2 pontos – Respostas que expressam esta ideia, de que é conveniente negociar regras em função dos objectivos a cumprir sem desrespeitar o(s) outro(s).	... falo com os meus pais e convenco-os que os amigos são boas companhias e prometo que me comporto bem ... dizer-lhes que o grupo com quem eu saio é muito responsável, que os rapazes se encarregam das raparigas e que não vou para lado nenhum que eu não goste ou que os meus pais não gostem que eu frequente.
1 ponto – Ideia geral de que se podem negociar regras ou exemplos concretos, como:	... peço para sair e em troca faço o que os meus pais quiserem ... digo que vou fazer os possíveis para chegar a tempo ... tento convencer os meus pais de qualquer maneira
0 pontos – A resposta é muito vaga, ou acatam-se as regras sem as tentar negociar, ou propõe-se o contorno de regras pela fuga ou sair às escondidas, como:	... não vou ... vou na mesma ... vou até às 22.00 ... não fico até
4. ***Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?	
2 pontos – Respostas que expressam esta ideia de que ouvir o conteúdo da mensagem que nos transmite é uma forma de transmitir o nosso interesse pela interacção, e uma forma de demonstrar respeito pelo outro.	... para compreender o que ela me está a dizer ... porque se ela está a falar é porque nos quer transmitir alguma coisa e devemos ter-lhe atenção
1 ponto – Ideia geral da conveniência em escutar a mensagem que nos é transmitida ou exemplos concretos, como:	... porque senão gostamos de “falar para as paredes” não devemos deixar que isso aconteça aos outros ... porque essa conversa pode-nos interessar ... para lhes responder ... se for um problema, nós podemos ter a solução ... porque quando falamos também gostamos que nos escutem – faz parte da boa educação ... porque a pessoa não vai gostar e provavelmente até nos está a dizer algo importante
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... é má educação e a pessoa pode-se irritar connosco ... para ser obediente e comportado ... para não sermos mal educados ... porque depois não se percebia nada
5. ***Porque é que devemos andar de autocarro?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia	... para não poluir e chegar mais cedo à escola

de que é conveniente utilizar transportes públicos, é um meio de transporte colectivo e como tal é menos prejudicial ao ambiente e mais económico, pois transporta mais pessoas e polui menos que os transportes motorizados individuais. E que usam pelo menos dois critérios	... porque é meio de transporte colectivo que transporta muitas pessoas ao mesmo tempo, ... assim gasta-se menos gasolina e polui-se menos do que se todas as pessoas se deslocassem em veículo próprio ... por causa da poluição e dos congestionamentos de trânsito
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras ou exemplos concretos, como:	... para não poluir ... para não perturbar o trânsito ... é económica e mais giro ... porque é mais rápido do irmos a pé quando precisamos chegar rapidamente ao nosso destino
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... para irmos onde queremos ... para não nos cansarmos ... para não andarmos a pé ... só andamos porque queremos, não somos obrigados
6 ***Porque é que devemos respeitar uma fila de espera?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que assim se assegura que todos serão atendidos em função da sua ordem de chegada e como tal de uma forma mais justa, respeito pelas pessoas que chegaram antes.	... se as filas existem é para sermos coerentes com os outros – o primeiro que chega é o primeiro a ser atendido ... porque senão havia falta de respeito e de organização e as pessoas davam encontros para serem atendidas em primeiro lugar ... porque tal como nós estão à espera da sua vez e para além disso estão ali à mais tempo do que eu
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras ou exemplos concretos, como:	... porque as pessoas que estão à frente chegaram primeiro que nós ... para não passarmos à frente dos outros
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... porque é assim a regra ... porque é falta de educação ... porque os outros que estão à frente irritam-se ... “porque devagar se vai ao longe”
7 ***Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que os colegas mais novos são menos experientes e nem sempre sabem os melhores comportamento e estratégia a adoptar como tal devem ser ajudados.	... porque eles podem ter algumas dificuldades que nós já tenhamos ultrapassado ... porque já passámos por essa fase e provavelmente precisamos e gostamos dessa ajuda ... porque nós já passámos pela idade deles e sabemos como é complicado ... porque podem ter dificuldades e é uma atitude civilizada
1 ponto – Ideia geral de que se devem respeitar os mais novos ou exemplos concretos, como:	... porque eles são mais novos e tem menos pensamento que nós ... porque ainda não se sabem defender ... porque não sabem tanto ... porque têm pouca experiência
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... porque eles não sabem muito bem o que fazer
8 ***Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que subir uma escada pode ser um esforço excessivo para uma pessoa que à partida é fisicamente mais frágil.	... porque as pessoas de mais idade são mais frágeis fisicamente, e como subir uma escada envolve um esforço que pode ser excessivo devemos ajudá-las. ... ajudá-la porque tem menor capacidade física ... e subir escadas exige esforço que pode não ter
1 ponto – Ideia geral de que se deve ajudar com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos. Sugere-se a ideia do possível, como:	... ajudá-la será uma atitude de educação e amigável ... ajudá-la pois a sua capacidade é menor
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto para cumprir as promessas, ou este é muito secundário e inexacto. Apontam-se preceitos morais ou religiosos, como:	... é a nossa obrigação ... é o nosso dever ... não ajuda
9 ***Que fazer quando uma pessoa cega pede ajuda para atravessar a rua?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que se deve ajudar, pois as pessoas cegas estão fisicamente mais desprotegidas, nomeadamente quando atravessam uma rua e tem de se confrontar com barreiras arquitectónicas, trânsito, falta de informação sonora sobre a direcção a seguir, etc..	... atravessar com ela, pois se não houver sinais sonoros, é muito perigoso ela atravessar sozinha
1 ponto – Ideia geral de que se deve ajudar com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos, como:	... atravessamos a rua com ela ... ajudá-la porque as pessoas cegas não conseguem fazer as coisas facilmente

0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... <i>não faço nada</i> ... <i>ajudo</i>
10. ***Porque é que devemos cumprir as regras de trânsito?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que é conveniente cumprir as regras de trânsito quer para segurança do condutor quer para segurança dos outros condutores ou peões que circulam.	... <i>porque facilitam o trânsito e evitam os acidentes</i>
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras com justificação genérica, ou exemplos concretos, como: para evitar o acidente	... <i>para não nos acontecer algum mal</i> ... <i>para não haver acidente</i> ... <i>porque senão as cumprissemos não se percebia nada</i> ... <i>para não sermos multados</i> ... <i>para diminuir os mortos nos acidentes</i>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	
11. ***Que fizer quando queres marcar um encontro com uma pessoa que achas especial?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que se deve contactar a pessoa, falar com ela, perguntar-lhe se está interessada e disponível para o encontro.	... <i>falar com ela, apresentar a proposta e explicar o que sinto</i> ... <i>devemos ser carinhosos e pedir com amabilidade se essa pessoa quer marcar encontro</i>
1 ponto – Ideia geral de que se deve procurar falar com a pessoa com justificação genérica ou exemplos concretos, como:	... <i>convidá-la para sair</i> ... <i>telefone-lhe</i> ... <i>falo com ela (pessoalmente)</i> ... <i>escrevo uma carta</i> ... <i>marcar um hora e respeitá-la</i> ... <i>descubro onde a pessoa vai e vou lá ter</i>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... <i>pedia a um amigo(a) comum que falasse com essa pessoa</i>
12. ***Porque é que não se deve chegar atrasado as aulas?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que é conveniente cumprir horários e respeitar o(s) outro(s) que esperam por nós, não perder matéria. Respostas que usam pelo menos dois critérios.	... <i>porque temos falta e não ficamos com a aula toda</i>
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras com justificação genérica, ou exemplos concretos, como:	... <i>para não Ter falta</i> ... <i>podem não nos deixar entrar depois</i> ... <i>para acompanhar toda a matéria</i>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... <i>para ser pontual</i> ... <i>para os professores não ralharem</i> ... <i>os horários são para cumprir</i> ... <i>por boa educação</i>
13. ***Porque é que devemos olhar para uma pessoa quando ela fala connosco?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que é importante perceber o conteúdo da mensagem que nos é transmitida, nomeadamente através da expressão facial e corporal do transmissor, uma forma de transmitir o nosso interesse pela interacção, uma forma de demonstrar respeito pelo outro.	... <i>eu olho sempre para os olhos da pessoa porque o olhar diz-nos muito sobre a pessoa</i> ... <i>porque nos olhos percebemos se está a dizer a verdade ou não</i>
1 ponto – Ideia geral da conveniência em percepcionar a mensagem que nos é transmitida, com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos, como:	... <i>se não olharmos dá a impressão de que “entra a 100 e sai a 200”</i> ... <i>para a percebermos</i> ... <i>para tomarmos atenção</i> ... <i>para não nos distrairmos</i>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... <i>senão ela pode pensar que não lhe ligamos nenhuma</i> ... <i>por respeito</i> ... <i>por boa educação</i> ... <i>para a pessoa não se chatear</i>

14. *Porque é que devemos pagar impostos?	
2 pontos – Respostas que expressam como finalidade a ajuda, manutenção e contributo para os encargos económicos do país...	... para contribuir para as despesas públicas ... para ajudar na construção de obras públicas e no desenvolvimento do país
1 ponto – Ideia geral de motivos gerais para os quais contribuem os impostos, com justificações genéricas, ou exemplos concretos, como:	... para o bem comum, ... para sustentar os hospitais e centros de beneficência (indicação de duas ou mais instituições) ... para que o governo possa actuar mais eficazmente ... para fornecermos dinheiro ao governo para que este crie melhores condições de vida para todos nós ... para ajudar o estado a pagar reformas à população não activa ... porque ajuda o estado a fazer as obras publicas ... para mais tarde termos beneficiências desse dinheiro como reformas, obras..
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. Se refere a uma só instituição concreta, sugere-se o benefício particular, se indica como única razão a imposição legal:	... para fazer estradas ... porque no obrigam ... para o progresso ... porque é necessário ... para que haja dinheiro no governo ... porque devemos ... para o estado ganhar dinheiro ... para não Ter multa ... para não nos tirarem as coisas ... para ajudarem os políticos
15. *Que fazer se encontra na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia, de que é dever cívico a ser cumprido para bem de terceiros, por exemplo:	... meter no correio, pois se isso não acontecer podem-se prejudicar terceiras pessoas.
1 ponto – Ideia geral de que se deve meter a carta no correio com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos. Referem-se razões utilitárias ou de mera conveniência prática, ainda que de carácter geral, como:	... assim, outro dia alguém pode fazer o mesmo por mim ... meto-a no correio ... coloco a carta na direcção, se tiver destinatário ... vou entregá-la a quem a enviou
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto para cumprir a tarefa, ou este é muito secundário e inexacto. Apontam-se preceitos morais ou religiosos, ou indica-se uma finalidade prática muito concreta, como:	... porque é nossa obrigação ... aproveitava o selo ... meto-a no lixo ... deixo-a na rua e não lhe toco
16. (*)Porque é que em situações de guerra se evacua primeiro as crianças, os idosos, e as mulheres?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que as mulheres, as crianças e os idosos são mais frágeis e indefesos, os homens como são mais fortes podem defender-se melhor. uma resposta que inclua pelo menos duas razões básicas	... porque são mais frágeis, os homens aguentam melhor ... porque precisam de mais cuidados porque são mais fracos ... porque são mais fracos do que os homens adultos
1 ponto – Ideia geral com justificação genérica, ou exemplos concretos, respostas que incluem apenas uma razão básica.	... porque são os que mais precisam ... porque são mais frágeis ... não têm tanta energia para aguentar
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... para não sofrerem ... para não morrerem
17. *Porque é que devemos manter as promessas que fazemos?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que as promessas são normas que se baseiam em princípios socialmente aceites, porque se baseiam na confiança e fidelidade mútua. Tem o significado de um contrato. O seu incumprimento prejudica terceiras pessoas. Por exemplo:	... não se pode faltar à palavra sem causar dano aos outros. ... O acordo entre pessoa é um contrato e deve de ser respeitado como tal ... É uma questão de confiança se queremos que confiem em nós temos de manter as promessas
1 ponto – Ideia geral de que se deve ajudar com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos. Sugere-se a ideia do possível prejuízo para o indivíduo, ou referem-se razões utilitárias ou de mera conveniência prática, ainda que de carácter geral, como:	... assim, outro dia te podem fazer favores. ... É uma maneira das pessoas confiarem em nós ... O que é prometido é devido ... Porque assim as pessoas podem confiar umas nas outras ... Para não deiludir as pessoas ... Senão cumprimos é como se fossemos mentirosos ... Senão o fizermos ficamos mal vistos ... Para sermos respeitados pelos outros
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se	... senão para a próxima não te emprestam dinheiro, ou não te fiam

indica um motivo concreto para cumprir as promessas, ou este é muito secundário e inexacto. Apontam-se preceitos morais ou religiosos, ou indica-se uma finalidade prática muito concreta, como:	... porque se as fazemos temos de as manter ... porque promessa é promessa ... porque é educado ... porque as prometemos ... porque as promessas metem Deus e há que cumpri-las
18. **Porque é que quem nasceu surdo é habitualmente incapaz de falar?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que uma relação e dependência entre duas funções (audição e linguagem). Reconhecimento de que para se falar se necessita aprender as palavras através da audição, a ideia de que a aprendizagem deve ficar de algum modo afectada, como:	... a linguagem aprende-se por imitação.. ... como é surdo desde a nascença não pode ouvir sons e obrigatoriamente não é capaz de os reproduzir ... senão consegue ouvir não irá poder aprender a falar porque é através dos sons que aprendemos a falar ... porque nunca ouviu uma única palavra e assim não sabe como falar
1 ponto – Ideia geral de que se de que linguagem e audição estão relacionados sem referir de que tipo de relação se trata ou exemplos concretos, ou faz-se referência a apenas um dos termos da relação, como:	... para falar há que escutar ... quando não se ouve não se pode falar ... porque não ouvem o que lhe dizem ... não captam as palavras ... porque ninguém o ensinou
0 pontos – A resposta é muito vaga, refere apenas a ligação anatómica dos órgãos sem se referirem à interdependência funcional, ou dão-se razões incorrectas.	... porque não ouve o que dizem, logo se é surdo é mudo ... porque se nasceu surdo não é depois que vai mudar ... porque os ouvidos estão ligados com a boca ... porque já nasceu com problemas ... porque pau que nasce torto tarde ou nunca se endireita
19. **Porque deve haver leis que regulem o trabalho infantil?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que há conveniência em evitar o trabalho de crianças que possa prejudicar o seu desenvolvimento físico e a sua educação, e que expressem pelo menos duas destas ideias:	... o trabalho infantil prejudica o desenvolvimento físico da criança e a aprendizagem
1 ponto – Ideia geral de que o trabalho pode ser nocivo ou de que as leis devem de os proteger, ou exemplos concretos, como:	... porque são muito novos ... para que não se desgastem ... para não haver exploração de menores (de trabalho infantil) ... porque as crianças podem não sobreviver durante muito tempo ... para a determinada altura começarem a trabalhar ... para que não se desgastem ... porque as crianças morrem e o mundo não cresce ... porque as crianças devem estudar e não trabalhar porque as crianças não têm força e experiência para trabalhar ... porque a infância é das crianças ... porque essas crianças são exploradas, submetidas a trabalhos esforçados e isso é crime.
0 pontos – A resposta é muito vaga que não indicam nenhuma razão concreta, ou esta é muito secundária e inexacta:	... porque as crianças são pequenas ... porque as crianças não devem trabalhar ... para haver menos trabalho infantil ... porque senão as crianças de 4 anos podem trabalhar ... para não haver confusões
20. **Que farias se estivesse no cinema e fosses a primeira pessoa a aperceber-se de que há um incêndio na sala?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que se deve empreender uma acção que trate de evitar o pânico e seja eficaz imediatamente; como por exemplo a referência à necessidade de avisar uma pessoa com autoridade na sala, como:	... avisar, sem alarido, o encarregado da sala.... ... chamava o segurança da sala ... falar com o responsável mais próximo para não criar alarmismo nas outras pessoas, e verificava se existia algum extintor e tentava apagá-lo
1 ponto – Referência a uma acção responsável ainda que pouco eficaz de modo imediato, como:	... tentar apagá-lo ... chamar os bombeiros ... dar aviso ... impor a calma e avisava os outros para sairmos com calma ... tocava a sirene ... alertava as pessoas e chamava o 112
0 pontos – A resposta é muito vaga, e refere acções que provocam o pânico, não informam sobre o desastre, tentam livrar-se pessoalmente sem se preocuparem com os outros, como:	... gritar –fogo! ... Não fazer nada ... Permanecer quieto ... Avisar os outros espectadores ... Saía da sala ... Gritava para saírem da sala ... Partia a boca de incêndio
21. **Porque devemos evitar as más companhias?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia	... porque acabaríamos como eles

<p>que as más companhias influenciam para o mal nas ideias ou nos comportamentos e que que exercem uma real influencia sobre as ideias ou o comportamento e que a influência se afirma implicitamente, como:</p>	<p>... para não seguir os seus exemplos ... para não nos influenciarem os comportamentos e as ideias ... porque mesmo que não queiramos as más companhias acabam por nos influenciar ... porque nos incentivam e levam a fazer o mesmo que eles (por maus caminhos como eles) ... porque podem influenciar-nos para o lado mau</p>
<p><i>1 ponto</i> – referência à influência não do mal enquanto tal mas o seu efeito concreto, como:</p>	<p>... <i>seriamos mal vistos pela sociedade</i> ... <i>podem prejudicar-nos nesse momento ou depois</i> ... <i>levam-nos por maus caminhos</i> ... <i>porque nos levam, por vezes onde não queremos</i> ... <i>para não ter problemas</i> ... <i>para não nos influenciarem e não nos tornar-mos más companhias</i> ... <i>para não termos problemas de droga</i> ... <i>porque podem estragar-nos a vida e influenciam-nos a fazer coisas erradas</i></p>
<p><i>0 pontos</i> – A resposta é muito vaga, dá-se sobretudo uma qualificação às más companhias sem se referirem as suas consequências, como:</p>	<p>... <i>não são boas</i> ... <i>por prudencia</i> ... <i>porque não é bom</i></p>

Anexo 6-C

Teste de Compreensão de Informação Social – TCIS

(Versão Definitiva)

IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____ Data ____ / ____ / ____

Idade ____ Ano de Escolaridade ____ Estabelecimento de Ensino _____

INSTRUÇÕES:

Esta prova é constituída por um questionário a que deves responder de forma objectiva e concisa. Podes apresentar mais do que uma resposta.

EXEMPLO:

Face à questão que se segue: *Porque é que não se deve chegar atrasado às aulas?*, imagina a(s) possível(is) resposta(s) e de seguida redige-a(s).

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

NÃO TE ESQUEÇAS DE MARCAR A HORA EM QUE INICIASTE O TESTE E A HORA EM QUE TERMINASTE.

HORA INICIAL: _____

1. Porque não se deve chegar atrasado a um encontro?
2. Que deves fazer se te encontras num grupo de trabalho em que um dos colegas insiste em distrair-te?
3. Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?
4. Porque é que devemos andar de autocarro?
5. Porque é que devemos respeitar uma fila de espera?
6. Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?
7. Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada? Justifica a tua resposta.
8. Porque é que devemos cumprir as regras de trânsito?
9. Porque é que devemos olhar para uma pessoa quando ela fala connosco?
10. Porque é que devemos pagar impostos?
11. Que fazer se encontras na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar? Justifica a tua resposta.
12. Porque é que em situações de guerra se evacuam primeiro as crianças, os idosos, e as mulheres?
13. Porque é que quem nasceu surdo é habitualmente incapaz de falar?
14. Porque deve haver leis que regulem o trabalho infantil?
15. Que farias se estivesses no cinema e fosses a primeira pessoa a aperceber-se que havia um incêndio na sala?
16. Porque devemos evitar as más companhias?
17. Que fazer quando uma pessoa cega pede ajuda para atravessar a rua? Justifica a tua resposta.

HORA FINAL: _____

Anexo 6-D

Teste de Compreensão de Informação Social

– GRELHA DE COTAÇÃO –

(Versão Definitiva)

As respostas pontuam-se com 0, 1 ou 2 pontos em função do grau de exactidão e de generalização da resposta. Para cada item seleccionámos um conjunto de ideias básicas que devem estar implicadas na resposta e os critérios segundo os quais se atribuem as diferentes pontuações, assim como alguns exemplos característicos das respostas obtidas.

CRITÉRIOS E EXEMPLOS PARA A CORRECÇÃO DE CADA ELEMENTO

1. ***Porque não se deve chegar atrasado a um encontro?	
2 pontos – Respostas que expressam esta ideia de ser conveniente cumprir horários e respeitar o(s) outro(s) que esperam por nós, e apresentam pelo menos dois critérios justificativos:	... porque é falta de responsabilidade e de consideração por quem espera
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras e apresentam um critério justificativo ou exemplos concretos, como:	... porque a pessoa que está à espera pode desistir do encontro (pode abalar) (pode-se ir embora) ... porque é chato esperar logo é chato fazer esperar, senão se gosta de esperar também não se deve fazer esperar ... porque também não gosto quando os outros se atrasam ... porque causa má impressão e se fosse o contrário também não gostava de estar à espera
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... para a pessoa que está à espera não ficar zangada ... parece mal (é falta de educação) (é falta de compostura) ... porque assim pode-se chatear o outro que vai ao encontro ... porque os outros não gostam
2. ***Que deves fazer se te encontras num grupo de trabalho em que um dos colegas insiste em distrair-te?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de ser conveniente cumprir objectivos e respeitar o(s) outro(s) que trabalham connosco, utilidade de cumprir os objectivos e como corrigir a atitude do colega e poderem trabalhar todos.	... convencer o colega a ficar quieto mostrando-lhe a importância de acabar o trabalho ... devo adverti-lo que estamos ali a trabalhar e que a conversa vem no intervalo
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir objectivos e respeitar os outros que trabalham connosco, ou exemplos concretos, como:	... digo-lhe para não me distrair e me deixar trabalhar ... peço que se cale ... chamando-o à tenção, se não quiser fazer não faça mas deixe-me fazer ... digo-lhe para estar quieto e me deixar trabalhar
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... tento não ouvi-lo ... não dou importância ... não lhe ligo se insistir irrita-me
3. ***Porque devemos escutar uma pessoa quando está a falar connosco?	
2 pontos – Respostas que expressam esta ideia:	Conveniência em ouvir o conteúdo da mensagem que nos transmite, uma forma de transmitir o nosso interesse pela interacção, uma forma de demonstrar respeito pelo outro. ... para compreender o que ela me está a dizer ... porque se ela está a falar é porque nos quer transmitir alguma coisa e devemos ter-lhe atenção
1 ponto – Ideia geral da conveniência em escutar a mensagem que nos é transmitida ou exemplos concretos, como:	... porque senão gostamos de “falar para as paredes” não devemos deixar que isso aconteça aos outros ... porque essa conversa pode-nos interessar

	<p>... para lhes responder</p> <p>... se for um problema nós podemos ter a solução</p> <p>... porque quando falamos também gostamos que nos escutem – faz parte da boa educação</p> <p>... porque a pessoa não vai gostar e provavelmente até nos está a dizer algo importante</p>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	<p>... é má educação e a pessoa pode-se irritar connosco</p> <p>... para ser obediente e comportado</p> <p>... para não sermos mal educados</p> <p>... porque depois não se percebia nada</p>
4. ***Porque é que devemos andar de autocarro?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que é conveniente utilizar transportes públicos, é um meio de transporte colectivo e como tal é menos prejudicial ao ambiente e mais económico, pois transporta mais pessoas e polui menos que os transportes motorizados individuais. E usam pelo menos dois critérios.	<p>... para não poluir e chegar mais cedo à escola</p> <p>... porque é meio de transporte colectivo que transporta muitas pessoas ao mesmo tempo, assim gasta-se menos gasolina e polui-se menos do que se todas as pessoas se deslocassem em veículo próprio</p> <p>... por causa da poluição e dos congestionamentos de trânsito</p>
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras ou exemplos concretos, como:	<p>... para não poluir</p> <p>... para não perturbar o trânsito</p> <p>... é económica e mais giro</p> <p>... porque é mais rápido do irmos a pé quando precisamos chegar rapidamente ao nosso destino</p>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	<p>... para irmos onde queremos</p> <p>... para não nos cansarmos</p> <p>... para não andarmos a pé</p> <p>... só andamos porque queremos, não somos obrigados</p>
5. ***Porque é que devemos respeitar uma fila de espera?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que assim se assegura que todos serão atendidos em função da sua ordem de chegada e como tal de uma forma mais justa, respeito pelas pessoas que chegaram antes.	<p>... se as filas existem é para sermos coerentes com os outros – o primeiro que chega é o primeiro a ser atendido</p> <p>... porque senão havia falta de respeito e de organização e as pessoas davam encontrões para serem atendidas em primeiro lugar</p> <p>... porque tal como nós estão à espera da sua vez e para além disso estão ali à mais tempo do que eu</p>
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras ou exemplos concretos, como:	<p>... porque as pessoas que estão à frente chegaram primeiro que nós</p> <p>... para não passarmos à frente dos outros</p>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	<p>... porque é assim a regra</p> <p>... porque é falta de educação</p> <p>... porque os outros que estão à frente irritam-se</p> <p>... porque devagar se vai ao longe”</p>
6. ***Porque é que devemos ajudar os colegas mais novos?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que os colegas mais novos são menos experientes e nem sempre sabem os melhores comportamento e estratégia a adoptar como tal devem ser ajudados.	<p>... porque eles podem ter algumas dificuldades que nós já tenhamos ultrapassado</p> <p>... porque já passámos por essa fase e provavelmente precisamos e gostamos dessa ajuda</p> <p>... porque nós já passámos pela idade deles e sabemos como é complicado</p> <p>... porque podem ter dificuldades e é uma atitude civilizada</p>
1 ponto – Ideia geral de que se devem respeitar os mais novos ou exemplos concretos, como:	<p>... porque eles são mais novos e tem menos pensamento que nós</p> <p>... porque ainda não se sabem defender</p> <p>... porque não sabem tanto</p> <p>... porque têm pouca experiência</p>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	<p>... porque eles não sabem muito bem o que fazer</p>
7. ***Que fazer quando uma pessoa de idade pede ajuda para subir uma escada?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia, de que subir uma escada pode ser um esforço excessivo para uma pessoa que à partida é fisicamente mais frágil.	<p>... ajudá-la por ter menor capacidade física, e subir escadas exige esforço que pode não ter porque as pessoas de mais idade são mais frágeis fisicamente, e como subir uma escada envolve um esforço que pode ser excessivo devemos ajudá-las.</p>
1 ponto – Ideia geral de que se deve ajudar com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos. Sugere-se a ideia do possível, como:	<p>... ajudá-la será uma atitude de educação e amigável</p> <p>... ajudá-la porque a sua capacidade é menor</p>
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto para cumprir as promessas, ou este é muito secundário e inexacto. Apontam-se preceitos morais ou	<p>... é a nossa obrigação</p> <p>... ajudava-a</p> <p>... não ajudo</p>

religiosos, como:	
8. ***Porque é que devemos cumprir as regras de trânsito?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia da conveniência em cumprir as regras de trânsito quer para segurança do condutor quer para segurança dos outros condutores ou peões que circulam.:	... porque facilitam o trânsito e evitam os acidentes
1 ponto – Ideia geral de que se devem cumprir regras com justificação genérica, ou exemplos concretos, como:	... para evitar o acidente ... para não nos acontecer algum mal ... para não haver acidente ... porque senão as cumprissemos não se percebia nada ... para não sermos multados ... para diminuir os mortos nos acidentes
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto:	... porque somos obrigados
9. ***Porque é que devemos olhar para uma pessoa quando ela jáa conosco?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia de que é importante perceber o conteúdo da mensagem que nos é transmitida, nomeadamente através da expressão facial e corporal do transmissor, uma forma de transmitir o nosso interesse pela interacção, uma forma de demonstrar respeito pelo outro.	... eu olho sempre para os olhos da pessoa porque o olhar diz-nos muito sobre a pessoa ... porque nos olhos percebemos se está a dizer a verdade ou não
1 ponto – Ideia geral da conveniência em perceber a mensagem que nos é transmitida, com justificação de carácter genérico, ou exemplos concretos, como:	... se não olharmos dá a impressão de que “entra a 100 e sai a 200” ... para a percebermos ... para tomarmos atenção ... para não nos distrairmos
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto: senão ela pode pensar que não lhe ligamos nenhuma	... por respeito ... por boa educação ... para a pessoa não se chatear
10. *Porque é que devemos pagar impostos?	
2 pontos – Respostas que expressam ideia e finalidade de ajudar, na manutenção dos encargos económicos do país...	... para contribuir para as despesas públicas ... para fazer obras públicas e ajudar no governo do país
1 ponto – Ideia geral de motivos gerais para os quais contribuem os impostos, com justificações genéricas, ou exemplos concretos, como:	... para o bem comum, ... para sustentar os hospitais e centros de beneficência (indicação de duas ou mais instituições) ... para que o governo possa actuar mais eficazmente ... para fornecermos dinheiro ao governo para que este crie melhores condições de vida para todos nós ... para ajudar o estado a pagar reformas à população não activa ... porque ajuda o estado a fazer as obras publicas ... para mais tarde termos beneficiências desse dinheiro como reformas, obras...
0 pontos – A resposta é muito vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. Se refere a uma só instituição concreta, sugere-se o benefício particular, se indica como única razão a imposição legal:	... para fazer estradas ... porque no obrigam ... para o progresso ... porque é necessário ... para que haja dinheiro no governo ... porque devemos ... para o estado ganhar dinheiro ... para não Ter multa ... para não nos tirarem as coisas ... para ajudarem os políticos
11. *Que fazer se encontra na rua uma carta fechada com a direcção escrita e com selo por usar?	
2 pontos – Respostas que expressam a ideia, de que é um dever cívico a ser cumprido para bem de terceiros, por exemplo:	... meto-a no correio para seguir para o seu destino ... meter no correio, pois se isso não acontecer podem-se prejudicar terceiras pessoas.

Anexo 6-E

Teste de Auto-Percepção de Competência Social – TACS

(Versão Preliminar)

IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____ Data ____ / ____ / ____

Idade ____ Ano de Escolaridade ____ Estabelecimento de Ensino _____

INSTRUÇÕES: De seguida são apresentadas 30 características. Pedimos-te que respondas em que grau tu costumavas apresentar cada uma dessas características nas situações sociais com que te deparas no teu dia a dia. Classifica-te a ti próprio usando uma escala de cinco pontos, em que 1 indica que tu *'nunca'* apresentas essa característica, 3 indica que tu *'por vezes'* apresentas essa característica e 5 indica que tu apresentas *'sempre'* essa característica. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar

1. Numa conversa procuro explicar o meu ponto de vista.	1	2	3	4	5
2. Quando vejo uma pessoa que me atrai procuro falar com ela (ele).	1	2	3	4	5
3. Sou dialogante.	1	2	3	4	5
4. Procuro compreender a informação social antes de iniciar a resolução de um problema social.	1	2	3	4	5
5. Integro-me em grupos de trabalho com dificuldade.	1	2	3	4	5
6. Na discussão de pontos de vista não me deixo levar pelos outros.	1	2	3	4	5
7. Quando não concordo com uma regra esforço-me para a modificar.	1	2	3	4	5
8. Tenho dificuldade em actuar por objectivos	1	2	3	4	5
9. Tenho dificuldade em me relacionar com os outros.	1	2	3	4	5
10. Ajudo as pessoas mais velhas quando me pedem.	1	2	3	4	5
11. Quando há um colega novo na turma fico à espera que algum dos outros colegas vá falar com ele, eu tenho vergonha.	1	2	3	4	5
12. As situações sociais são difíceis de compreender	1	2	3	4	5
13. Tenho dificuldade em resolver conflitos sociais entre os meus amigos.	1	2	3	4	5
14. Tenho dificuldade em liderar outras pessoas, durante um trabalho de grupo.	1	2	3	4	5
15. Quando vejo uma pessoa que me atrai fico envergonhado(a) e não digo nada.	1	2	3	4	5
16. Sou criativo(a) na procura de soluções para os conflitos entre pessoas.	1	2	3	4	5
17. Quando sou novo num grupo esforço-me por conversar com as outras pessoas.	1	2	3	4	5
18. Admito erros.	1	2	3	4	5
19. Tenho curiosidade em compreender as relações sociais entre as pessoas.	1	2	3	4	5
20. Quando não concordo com uma regra não a cumpro.	1	2	3	4	5
21. Penso antes de actuar.	1	2	3	4	5
22. Estou aberto(a) a novas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5
23. Participo em grupos mesmo que não seja eu o líder.	1	2	3	4	5
24. Tenho dificuldade em ajudar as outras pessoas.	1	2	3	4	5
25. Numa conversa procuro compreender os diferentes pontos de vista.	1	2	3	4	5
26. Cedo o meu lugar no autocarro a uma pessoa mais idosa.	1	2	3	4	5
27. Quando sou novo num grupo fico à espera que venham conversar comigo.	1	2	3	4	5
28. Quando há um colega novo na turma vou falar com ele.	1	2	3	4	5
29. Quando não compreendo uma regra social peço que me expliquem.	1	2	3	4	5
30. Quando compro uma peça de roupa com defeito vou trocá-la.	1	2	3	4	5

Anexo 6-F

Teste de Auto-Percepção de Competência Social – TACS

(Versão Definitiva)

IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____ Data ___/___/___

Idade _____ Ano de Escolaridade _____ Estabelecimento de Ensino _____

INSTRUÇÕES: De seguida são apresentadas um conjunto de características. Pedimos-te que respondas em que grau tu costumavas apresentar cada uma dessas características nas situações sociais com que te deparas no teu dia a dia. Classifica-te a ti próprio usando uma escala de cinco pontos, como explicamos no exemplo que se segue.

EXEMPLO: Face à seguinte característica: Costumo ouvir os outros antes de dar a minha opinião. Indica com um X ou O, em que grau a costumavas apresentar, ou seja, se tu ‘nunca’ apresentas essa característica, marca 1, se apresentas essa característica ‘poucas vezes’ marca 2, se tu ‘por vezes’ apresentas essa característica, marca 3, se apresentas essa característica ‘muitas vezes’ marca 4, se apresentas essa característica ‘sempre’ marca 5.

* *Costumo ouvir os outros antes de dar a minha opinião* 1 2 3 ④ 5

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

NÃO TE ESQUEÇAS DE MARCAR A HORA EM QUE INICIASTE O TESTE E A HORA EM QUE TERMINASTE.

HORA INICIAL: _____

1. Numa conversa procuro explicar o meu ponto de vista.	1	2	3	4	5
2. Quando vejo uma pessoa que me atrai procuro falar com ela (ele).	1	2	3	4	5
3. Sou dialogante.	1	2	3	4	5
4. Procuro compreender a informação social antes de iniciar a resolução de um problema social.	1	2	3	4	5
5. Integro-me em grupos de trabalho com dificuldade.	1	2	3	4	5
6. Na discussão de pontos de vista não me deixo levar pelos outros.	1	2	3	4	5
7. Ajudo as pessoas mais velhas quando me pedem.	1	2	3	4	5
8. Sou criativo(a) na procura de soluções para os conflitos entre pessoas.	1	2	3	4	5
9. Quando sou novo num grupo esforço-me por conversar com as outras pessoas.	1	2	3	4	5
10. Admito erros.	1	2	3	4	5
11. Tenho curiosidade em compreender as relações sociais entre as pessoas.	1	2	3	4	5
12. Penso antes de actuar.	1	2	3	4	5
13. Estou aberto(a) a novas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5
14. Participo em grupos mesmo que não seja eu o líder.	1	2	3	4	5
15. Quando há um colega novo na turma vou falar com ele.	1	2	3	4	5
16. Quando não compreendo uma regra social peço que me expliquem.	1	2	3	4	5

TEMPO FINAL: _____

Anexo 6-H

Teste de Percepção de Competência Situacional – TPCS

(Versão Definitiva)

IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____ Data ____ / ____ / ____

Idade ____ Ano de Escolaridade ____ Estabelecimento de Ensino _____

INSTRUÇÕES: De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente às quais deves responder a três tipos de questões: o grau de dificuldade dessa situação, o grau do teu desempenho nessa situação e os colegas da tua turma que escolhes para resolver cada uma das situações. Antes de começares lê atentamente o exemplo.

EXEMPLO: Imagina a seguinte situação:

Vai haver um concurso de trabalhos na tua escola. A tua turma está a preparar um oralmente no dia do concurso. Cada turma deve de escolher um porta-voz que apresente e defenda o trabalho em público.

1.1. Qual o grau de dificuldade que esta situação apresentaria para ti ?

Para responderes a esta questão indica com um X ou O, o grau de dificuldade que esta situação apresentaria para ti, ou seja, se é uma situação 'muito difícil' para ti, marca 1, se é uma situação 'difícil' para ti, marca 2, se é uma situação 'dificuldade média' para ti, marca 3, se é uma situação 'fácil' para ti, marca 4, se é uma situação 'muito fácil' para ti, marca 5.

O grau de dificuldade desta situação para mim é (muito difícil) 1 2 3 4 5 (muito fácil)

1.2. Qual seria o grau do teu desempenho nesta situação?

Para responderes a esta questão indica com um X ou O, o grau do teu desempenho nesta situação, ou seja, se é uma situação em que o teu desempenho é 'muito pobre', marca 1, se é uma situação em que o teu desempenho é 'pobre', marca 2, se é uma situação em que o teu desempenho é 'médio', marca 3, se é uma situação em que o teu desempenho é 'bom', marca 4, se é uma situação em que o teu desempenho é 'muito bom', marca 5.

O grau do meu desempenho nesta situação é (muito difícil) 1 2 3 4 5 (muito fácil)

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

NÃO TE ESQUEÇAS DE MARCAR A HORA EM QUE INICIASTE O TESTE E A HORA EM QUE TERMINASTE.

Podes começar...

TEMPO INICIAL: _____

1. Situação de trabalho de casa

Nesta escola, todos os alunos se queixam, porque este ano os professores passaram trabalhos de casa para as férias do Natal. Os alunos da tua turma mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, juntaram-se e pediram aos professores para ouvirem o seu lado da história. Um grupo de professores concordou em conversar com um representante dos alunos sobre as suas razões na próxima reunião de professores.

1.1. O grau de dificuldade desta situação para mim é: muito difícil - 1 2 3 4 5 - muito fácil

1.2. O grau do meu desempenho nesta situação é: muito pobre - 1 2 3 4 5 - muito bom

1.3. De seguida indica três colegas da tua turma que em tua opinião desempenhariam muito bem este papel (indica o primeiro e último nome, não escrevas diminutivos).

1. _____ 2. _____ 3. _____

2. Situação de um duplo encontro

Estás bastante contente porque finalmente conseguiste um encontro com alguém de quem gostas à muito tempo. Porém essa pessoa irá acompanhada pelo(a) primo(a), que durante esta semana se encontra de visita em sua casa. Terás então de procurar alguém que vos acompanhe e que na altura adequada se retire com o(a) primo(a) e te deixe a sós com a pessoa de quem tu gostas.

2.1. O grau de dificuldade desta situação para mim é: *muito difícil - 1 2 3 4 5 - muito fácil*

2.2. O grau do meu desempenho nesta situação é: *muito pobre - 1 2 3 4 5 - muito bom*

2.3. De seguida indica três colegas da tua turma que em tua opinião desempenhariam muito bem este papel (indica o primeiro e último nome, não escrevas diminutivos).

1. _____ 2. _____ 3. _____

3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Todos no tua turma têm de realizar um trabalho de grupo onde é suposto estudarem literatura portuguesa de uma forma mais divertida. Para este trabalho os grupos de 5 a 10 elementos devem de escolher um tema que retrate algum acontecimento importante da literatura portuguesa. Cada grupo deve de ter um director ou líder que organize e coordene os esforços do grupo.

3.1. O grau de dificuldade desta situação para mim é: *muito difícil - 1 2 3 4 5 - muito fácil*

3.2. O grau do meu desempenho nesta situação é: *muito pobre - 1 2 3 4 5 - muito bom*

3.3. De seguida indica três colegas da tua turma que em tua opinião desempenhariam muito bem este papel.

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. Situação de um colega (par) conselheiro

Os psicólogo e assistente social da tua escola estão a tentar desenvolver um novo programa em que estudantes com problemas podem procurar outros estudantes para os ajudarem. Estes estudantes chamar-se-ão pares conselheiros e devem ser pessoas em quem os outros estudantes sintam que podem confiar para exporem os seus problemas. Também procuram alguém que seja bom escutante e que se preocupe de facto com os colegas.

4.4. O grau de dificuldade desta situação para mim é: *muito difícil - 1 2 3 4 5 - muito fácil*

4.5. O grau do meu desempenho nesta situação é: *muito pobre - 1 2 3 4 5 - muito bom*

4.6. De seguida indica três colegas da tua turma que em tua opinião desempenhariam muito bem este papel.

1. _____ 2. _____ 3. _____

5. Situação de reunião de pais

A tua turma está muito entusiasmada com a possibilidade de fazer uma viagem de finalistas a um destino exótico para a qual já têm a verba necessária. Os pais de alguns alunos não concordam com o destino escolhido pela turma pois é demasiado longe. Se esses alunos não tiverem autorização dos pais a viagem não se poderá realizar, pois eles também contribuíram para angariar o dinheiro que paga a viagem. A tua turma decidiu pedir a esses pais para virem à escola ouvir os argumentos da turma. Os pais concordaram em conversar com um representante da turma sobre a viagem de finalistas e o destino escolhido.

5.1. O grau de dificuldade desta situação para mim é: *muito difícil - 1 2 3 4 5 - muito fácil*

5.2. O grau do meu desempenho nesta situação é: *muito pobre - 1 2 3 4 5 - muito bom*

5.3. De seguida indica três colegas da tua turma que em tua opinião desempenhariam muito bem este papel.

1. _____ 2. _____ 3. _____

6. Situação de um estudante visitante

Um dos teus melhores professores faleceu tragicamente num acidente. Os colegas da tua turma juntaram-se e decidiram fazer algo junto da família do professor. A turma decidiu que escolher uma pessoa (da turma) para fazer uma visita à família do professor. Essa pessoa deverá levar flores e tentar expressar aos familiares do professor o quanto os estudantes lamentam a perda de um professor tão bom e amigo.

6.1. O grau de dificuldade desta situação para mim é: *muito difícil* - 1 2 3 4 5 - *muito fácil*

6.2. O grau do meu desempenho nesta situação é: *muito pobre* - 1 2 3 4 5 - *muito bom*

6.3. De seguida indica três colegas da tua turma que em tua opinião desempenhariam muito bem este papel.

1. _____ 2. _____ 3. _____

TEMPO FINAL: _____

Anexo 6-I

Ficha de Percepção de Competência Social – Professor (FPCS – P)

Professor: _____ Turma: _____

De seguida solicitamos-lhe que avalie cada um dos seus alunos relativamente à sua *competência social*, ou seja, capacidade em resolver problemas sociais, por exemplo: capacidade de negociação com professores, com colegas, capacidade de liderança e de trabalho em grupo, etc... Para tal solicitamos-lhe que utilize uma grelha de cinco pontos de *muito fraco* a *muito bom*, como apresentamos a seguir:

(*muito fraco*) 1 2 3 ④ 5 (*muito bom*)

1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5

Anexo 7-A

PROVA COGNITIVA DE INTELIGÊNCIA SOCIAL

Versão Preliminar 1

– Setembro 1999 –

Anexo 7-A

PROVA COGNITIVA DE INTELIGÊNCIA SOCIAL

(Versão Preliminar 1)

CADERNO 1

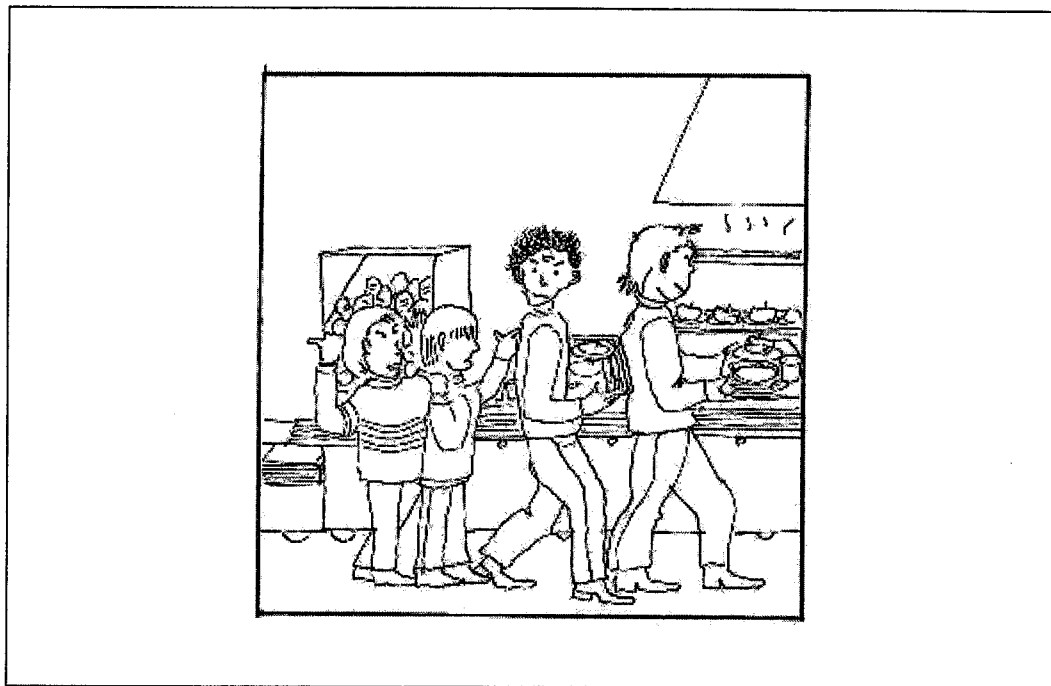
SITUAÇÕES SOCIAIS

INSTRUÇÕES:

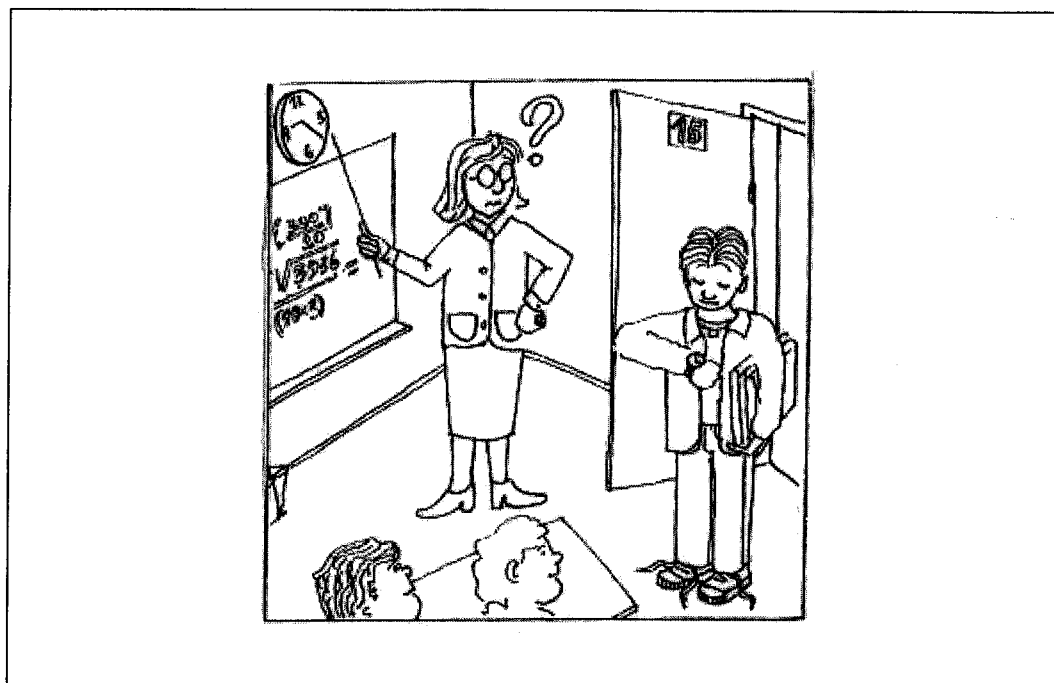
Neste caderno encontras um grupo de desenhos (Caderno 1). Cada desenho **desenho a** e **desenho b**, representa uma **situação social**, a que deves procurar responder como se estivesses a viver a situação. Tem ainda em atenção que o objectivo desta prova é analisar como chegaste às tuas decisões e não só analisar as respostas finais em termos de correcto ou incorrecto. Não escrevas nada no caderno 1, usa apenas a folha de questionário e de resposta (Caderno 2).

SE COMPREENDESTES AS INSTRUÇÕES ENTÃO PODES COMEÇAR A RESPONDER AO TESTE, SE TIVERES ALGUMA DÚVIDA CHAMA O(A) PSICÓLOGO(A). Na tua folha de resposta marca a hora a que iniciaste o teste e no final marca a hora a que terminaste.

SITUAÇÃO 1



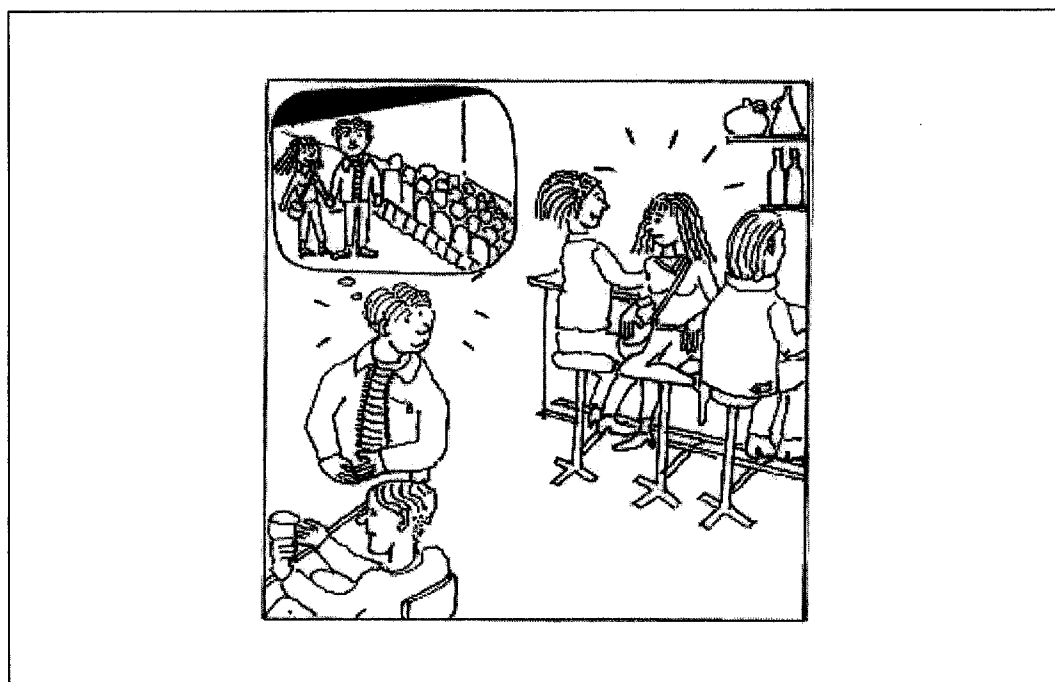
SITUAÇÃO 2



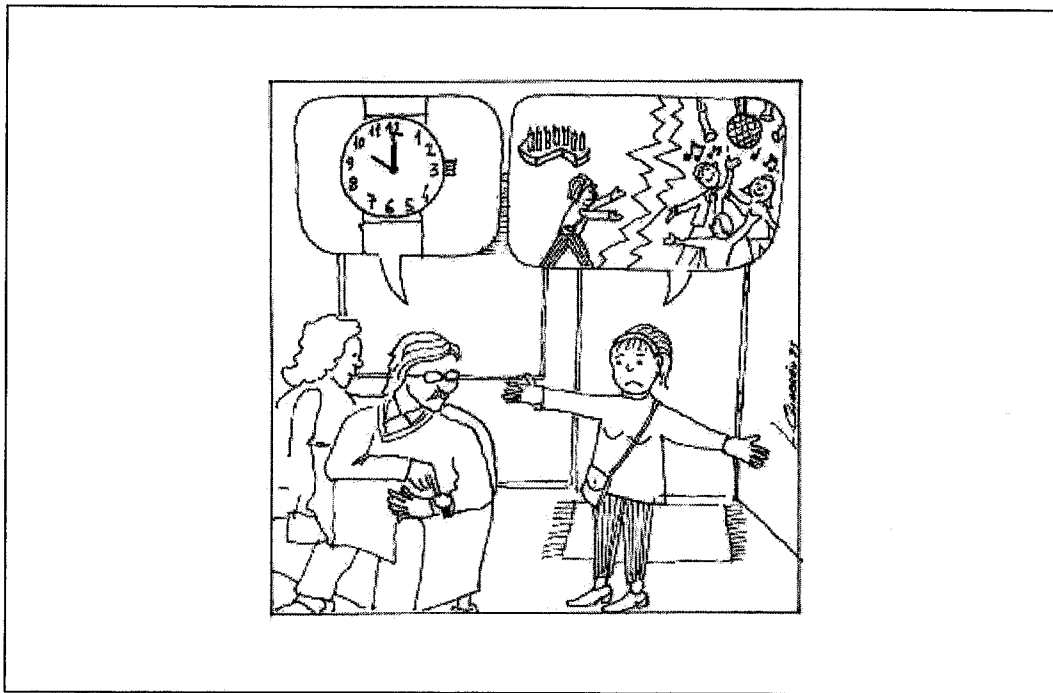
SITUAÇÃO 3



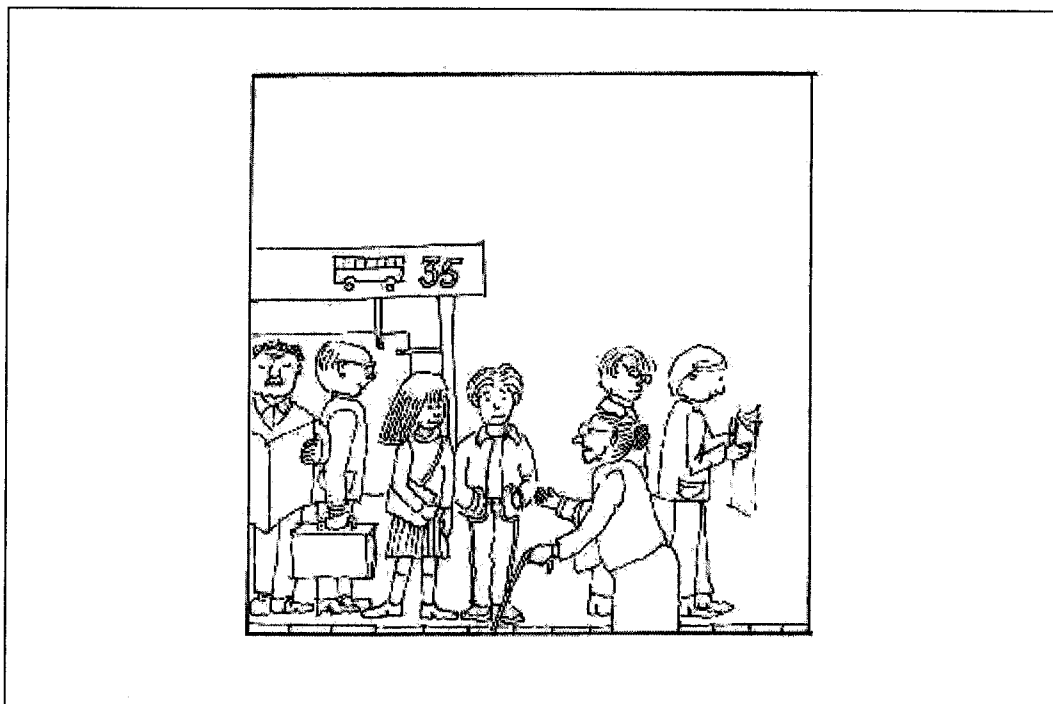
SITUAÇÃO 4



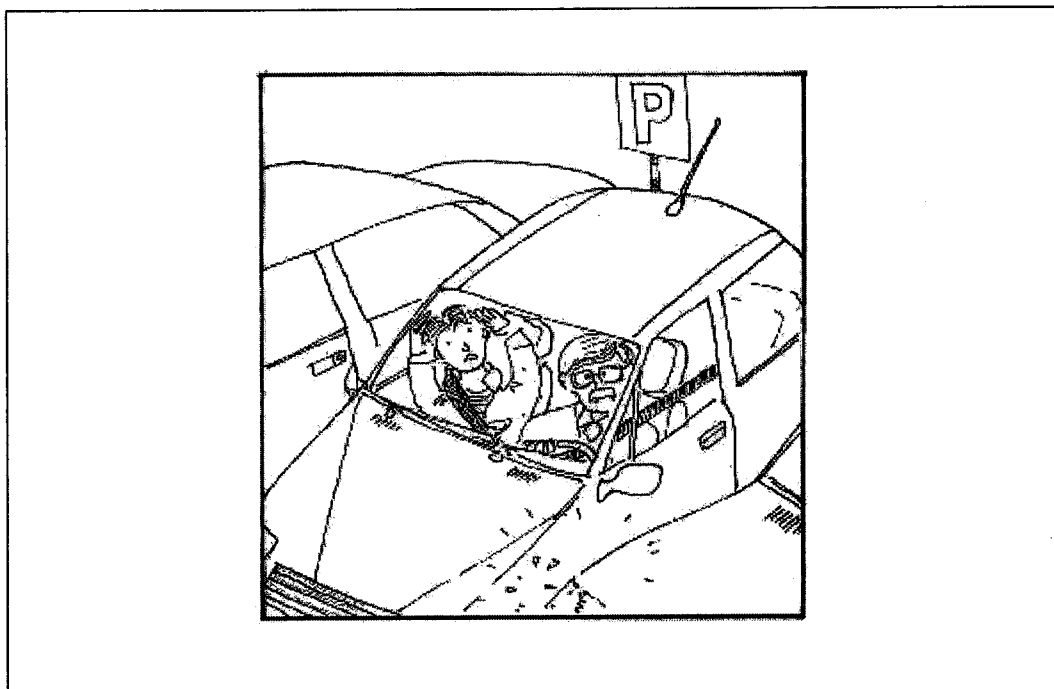
SITUAÇÃO 5



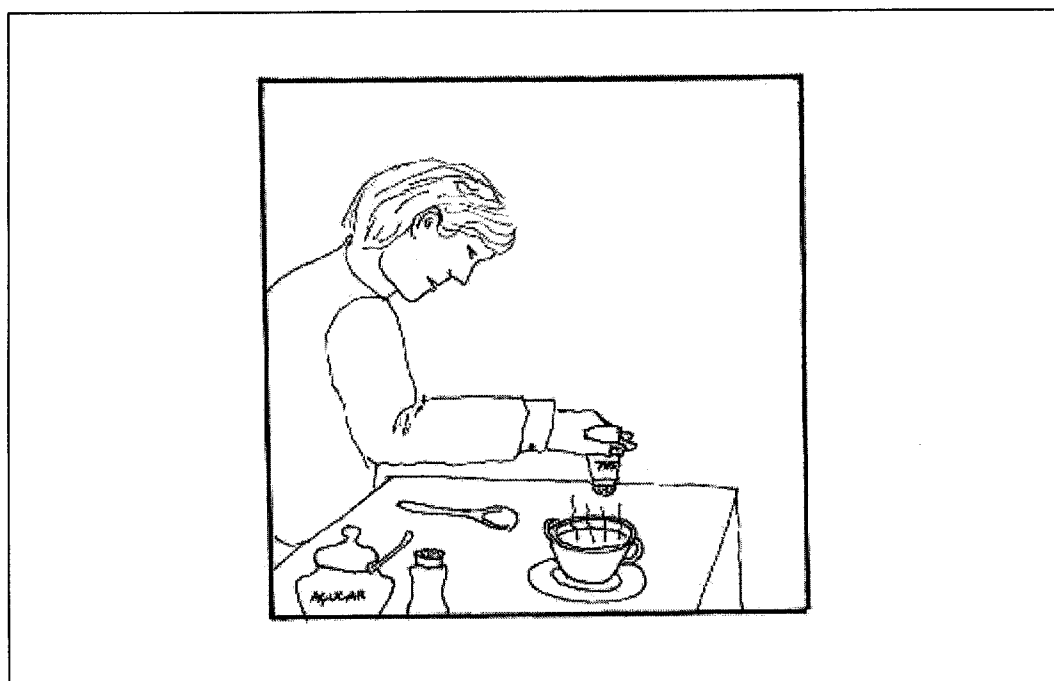
SITUAÇÃO 6



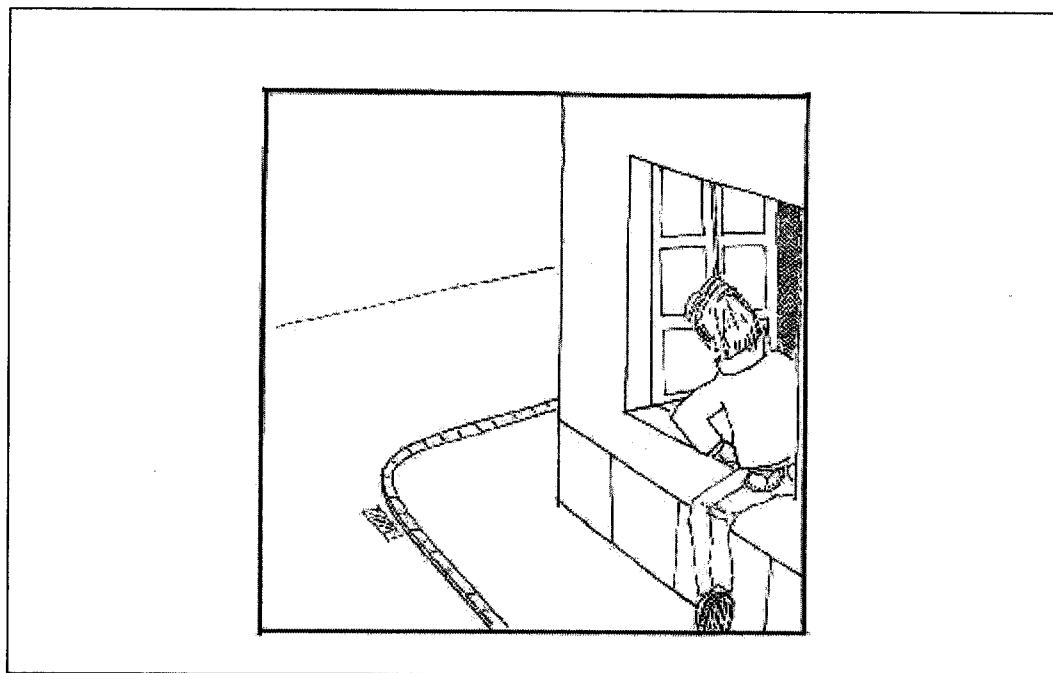
SITUAÇÃO 7



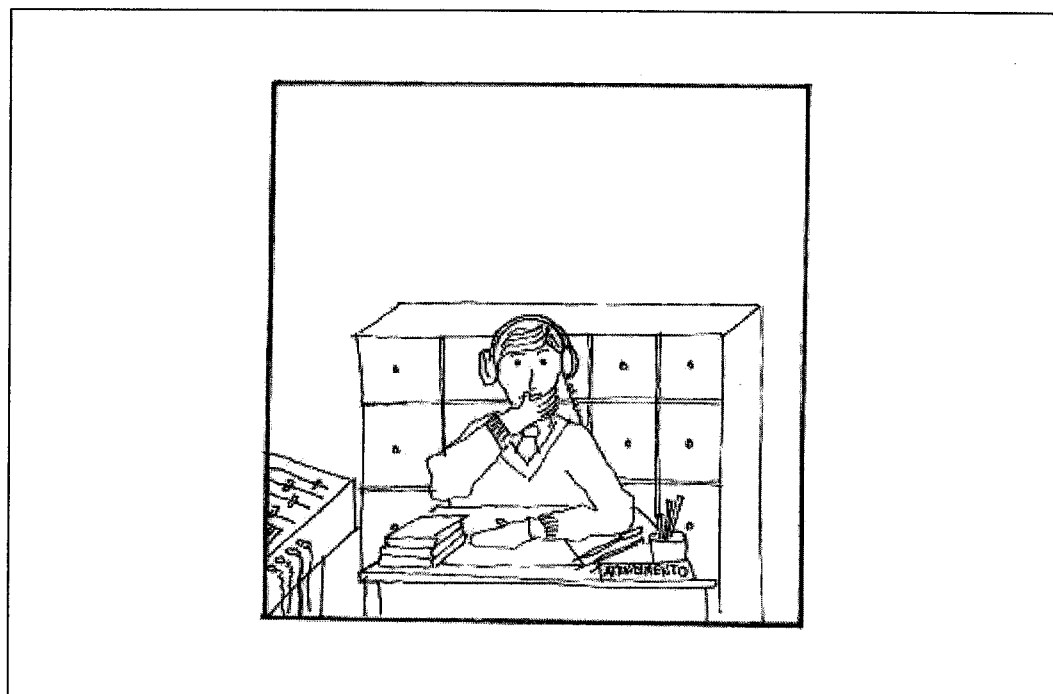
SITUAÇÃO 8



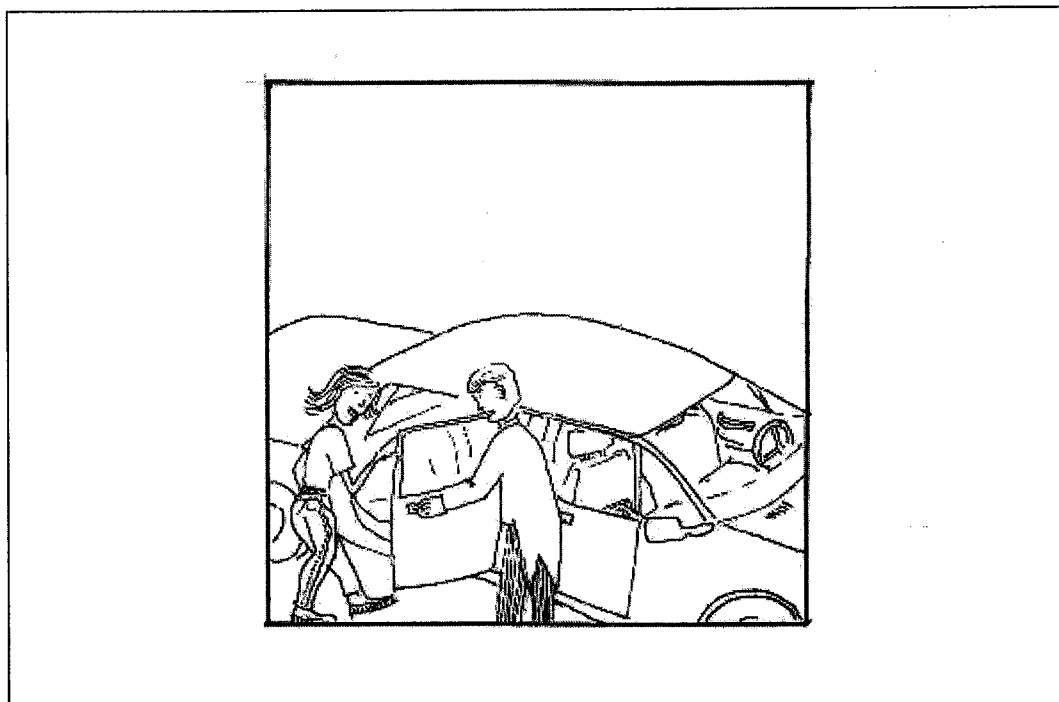
SITUAÇÃO 9



SITUAÇÃO 10



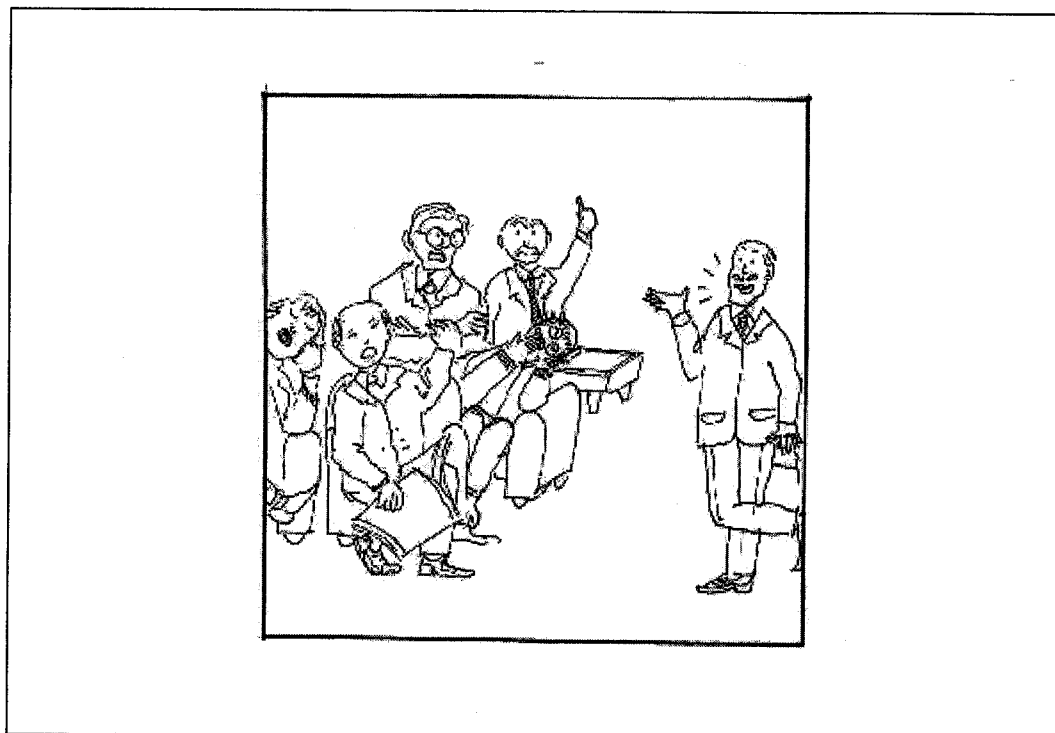
SITUAÇÃO 11



SITUAÇÃO 12



SITUAÇÃO 13



Anexo 7-B

PROVA COGNITIVA DE INTELIGÊNCIA SOCIAL

(Versão Preliminar 2.1. – Mista)

CADERNO 1

SITUAÇÕES SOCIAIS

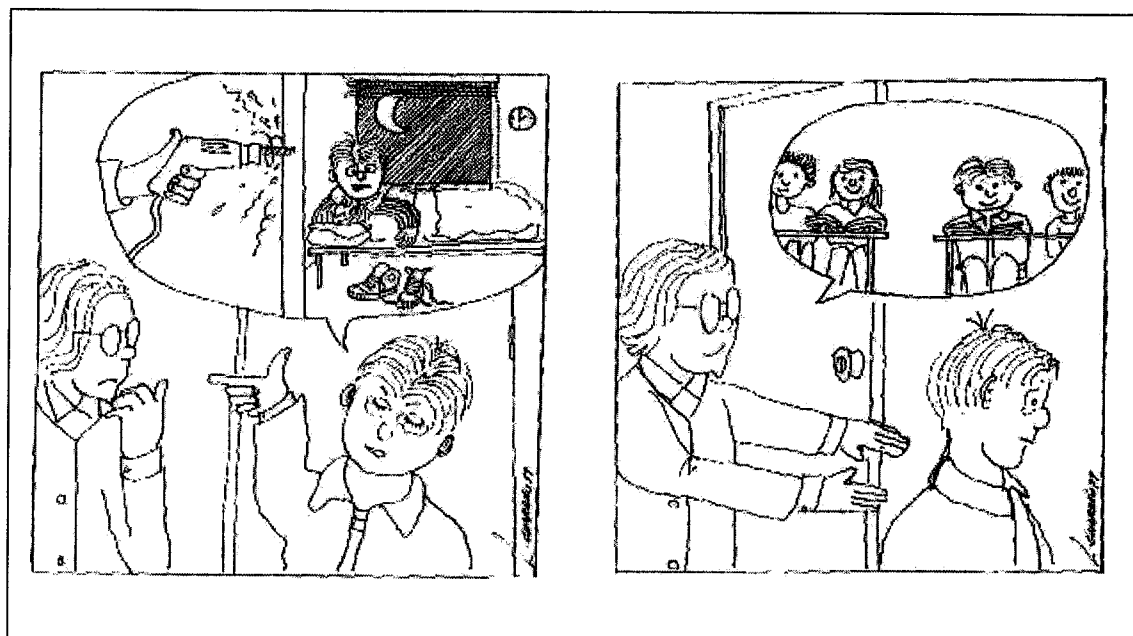
INSTRUÇÕES:

Este teste é constituído por dois cadernos. No CADERNO 1 encontras um conjunto de quatro situações sociais, representadas através de desenhos. Cada conjunto de dois desenhos (a e b), representa uma **situação social**, a que deves procurar responder como se estivesses a viver a situação. No CADERNO 2 encontras um Questionário e uma Folha de Resposta relativos a cada uma das situações do Caderno 1. Escreve as tuas respostas apenas nas folhas de respostas e não escrevas no Caderno 1. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar. No final dá-nos as tuas sugestões para podermos melhorar este teste.

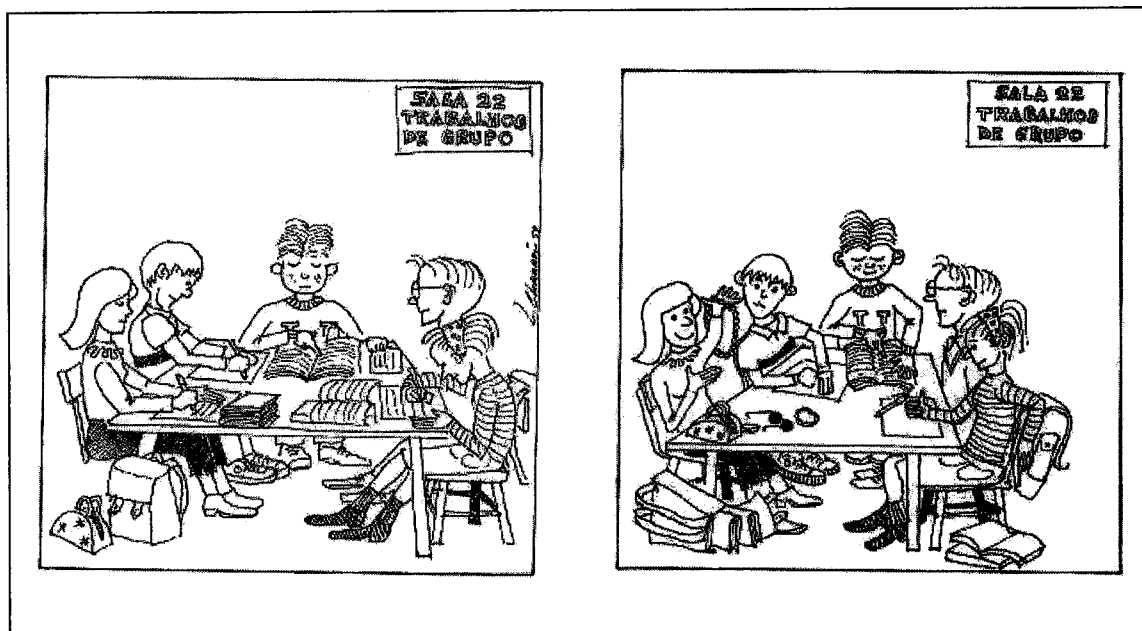
SITUAÇÃO 1 – Desenhos a e b:



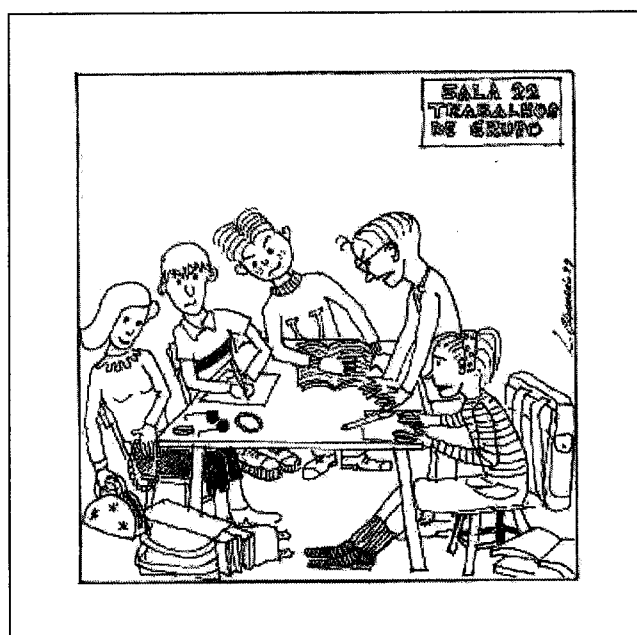
SITUAÇÃO 1 – Desenhos c:



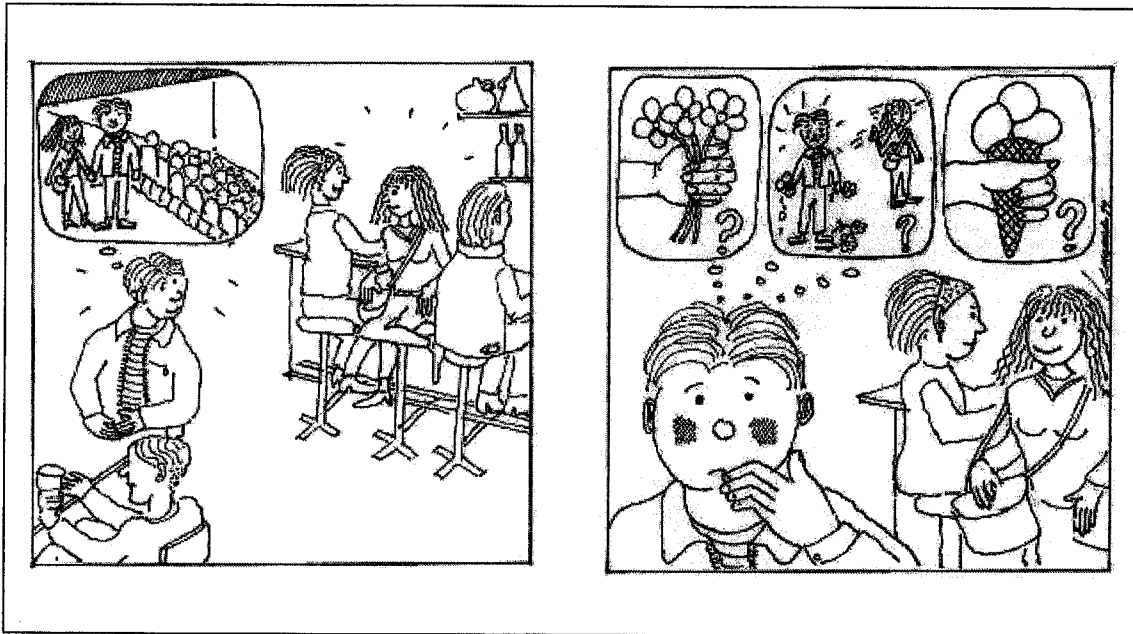
SITUAÇÃO 2 – Desenhos a e b:



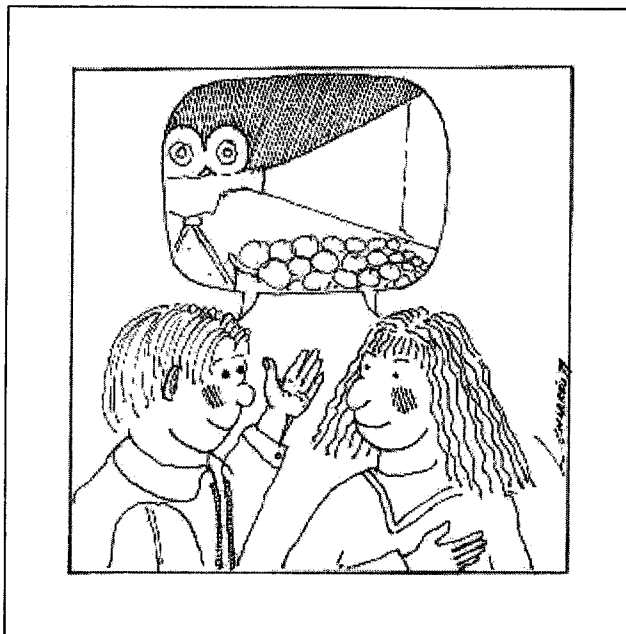
SITUAÇÃO 2 – Desenho c:



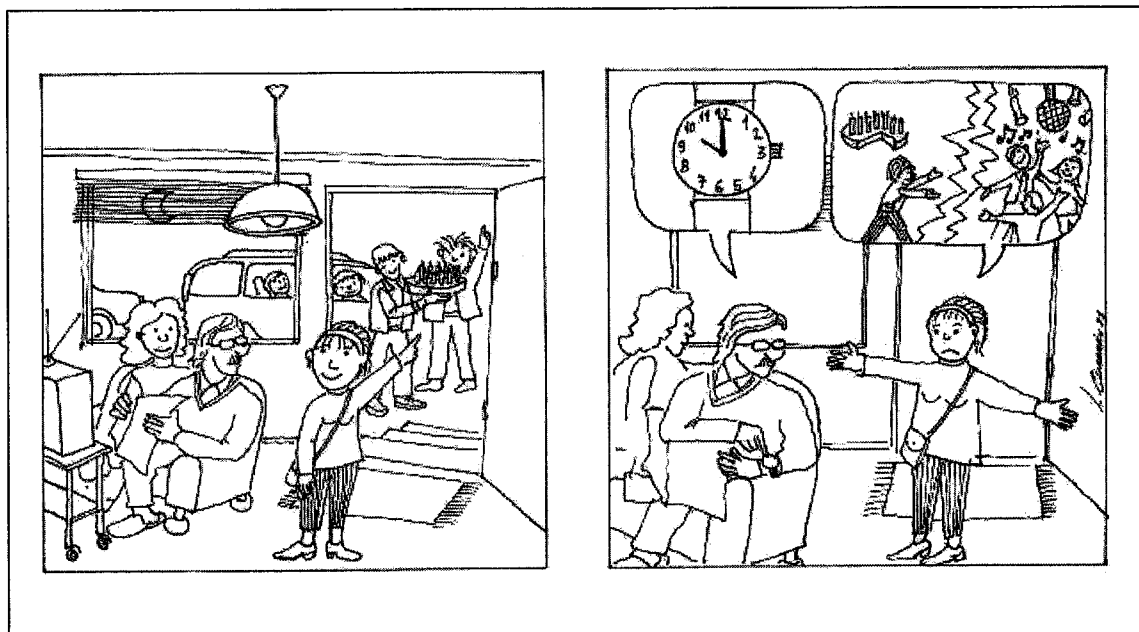
SITUAÇÃO 3 – Desenhos a e b:



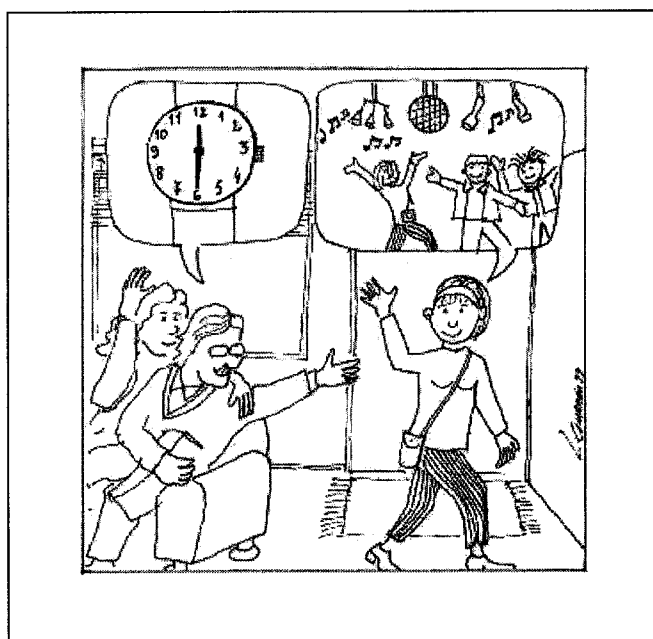
SITUAÇÃO 3 – Desenho c:



SITUAÇÃO 4 – Desenhos a e b:



SITUAÇÃO 4 – Desenho c:



Anexo 7-B

Prova Cognitiva de Inteligência Social

(Versão Preliminar 2.2. – Rapazes)

CADERNO 1

SITUAÇÕES SOCIAIS

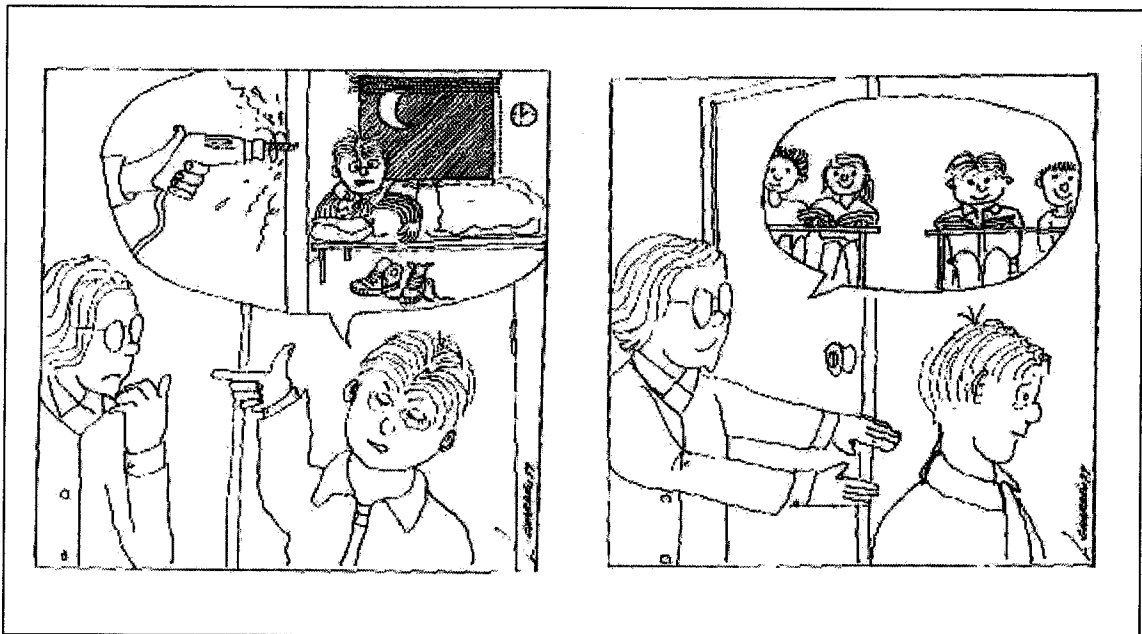
INSTRUÇÕES:

Este teste é constituído por dois cadernos. No CADERNO 1 encontras um conjunto de quatro situações sociais, representadas através de desenhos. Cada conjunto de dois desenhos (a e b), representa uma **situação social**, a que deves procurar responder como se estivesses a viver a situação. No CADERNO 2 encontras um Questionário e uma Folha de Resposta relativos a cada uma das situações do Caderno 1. Escreve as tuas respostas apenas nas folhas de respostas e não escrevas no Caderno 1. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar. No final dá-nos as tuas sugestões para podermos melhorar este teste.

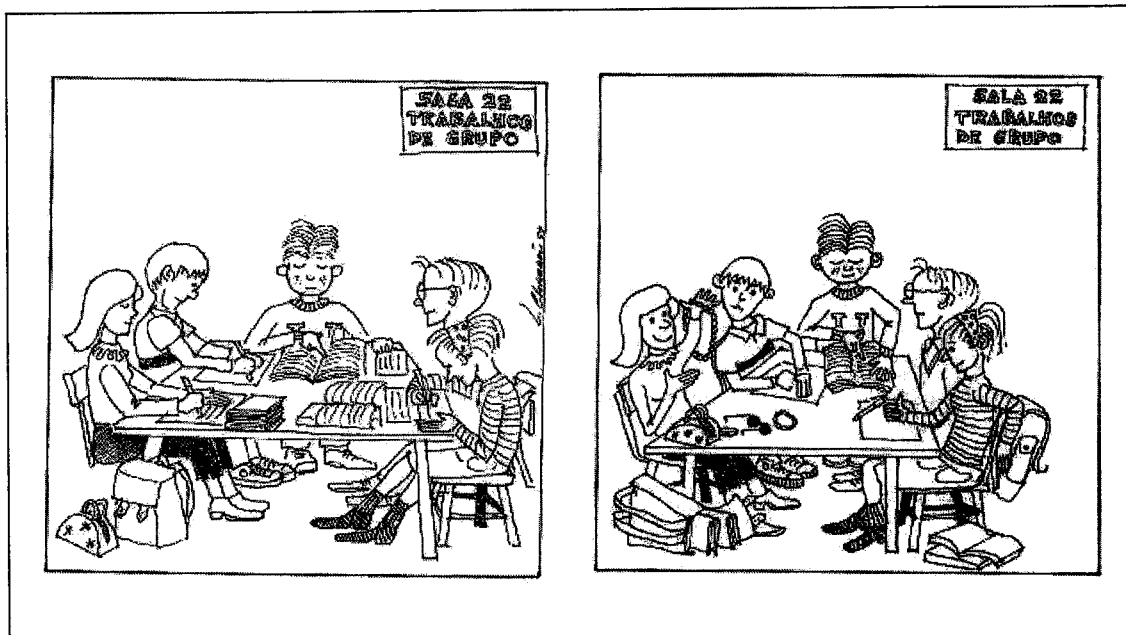
SITUAÇÃO 1 – Desenhos a e b:



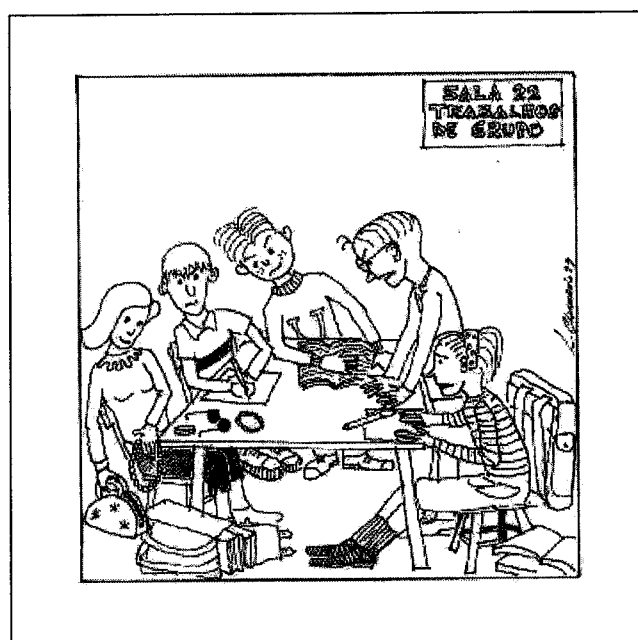
SITUAÇÃO 1 – Desenhos c:



SITUAÇÃO 2 – Desenhos a e b:



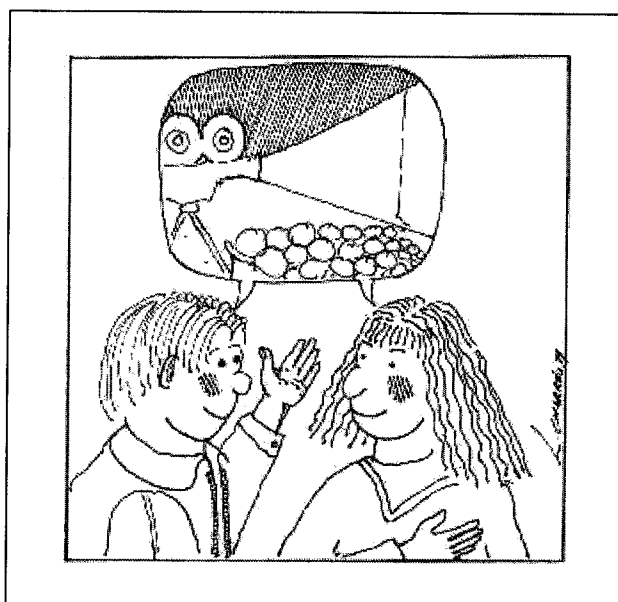
SITUAÇÃO 2 – Desenho c:



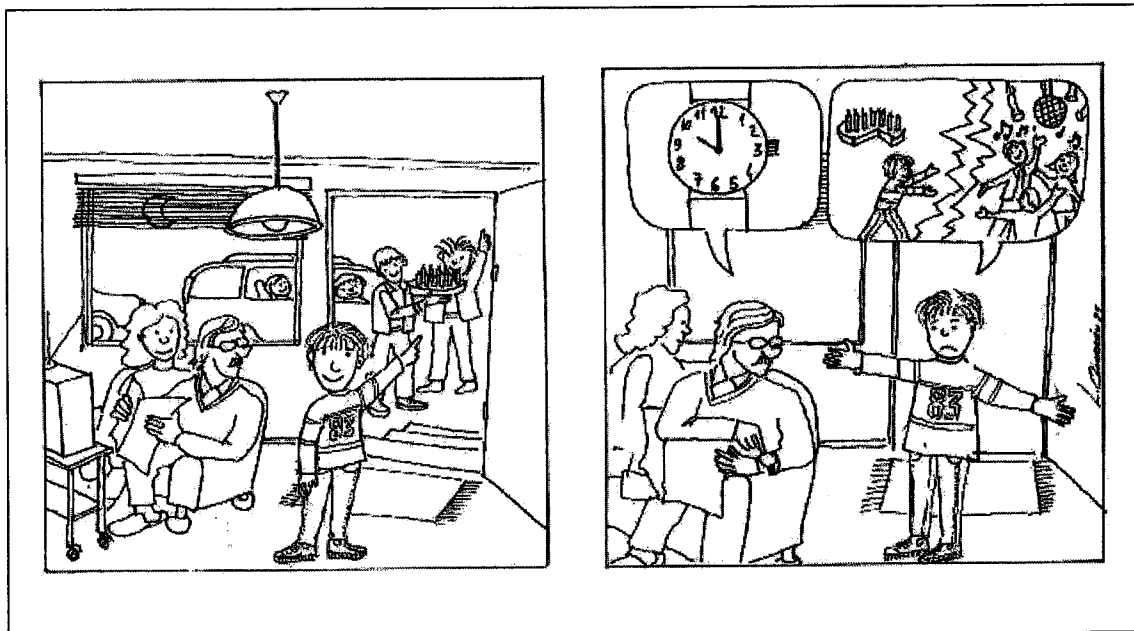
SITUAÇÃO 3 – Desenhos a e b:



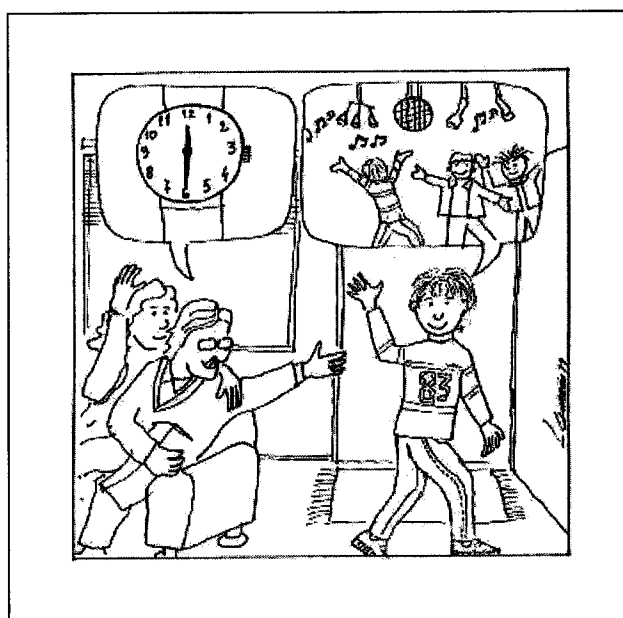
SITUAÇÃO 3 – Desenho c:



SITUAÇÃO 4 – Desenhos a e b:



SITUAÇÃO 4 – Desenho c:



Anexo 7-B

Prova Cognitiva de Inteligência Social

(Versão Preliminar 2.3. – Raparigas)

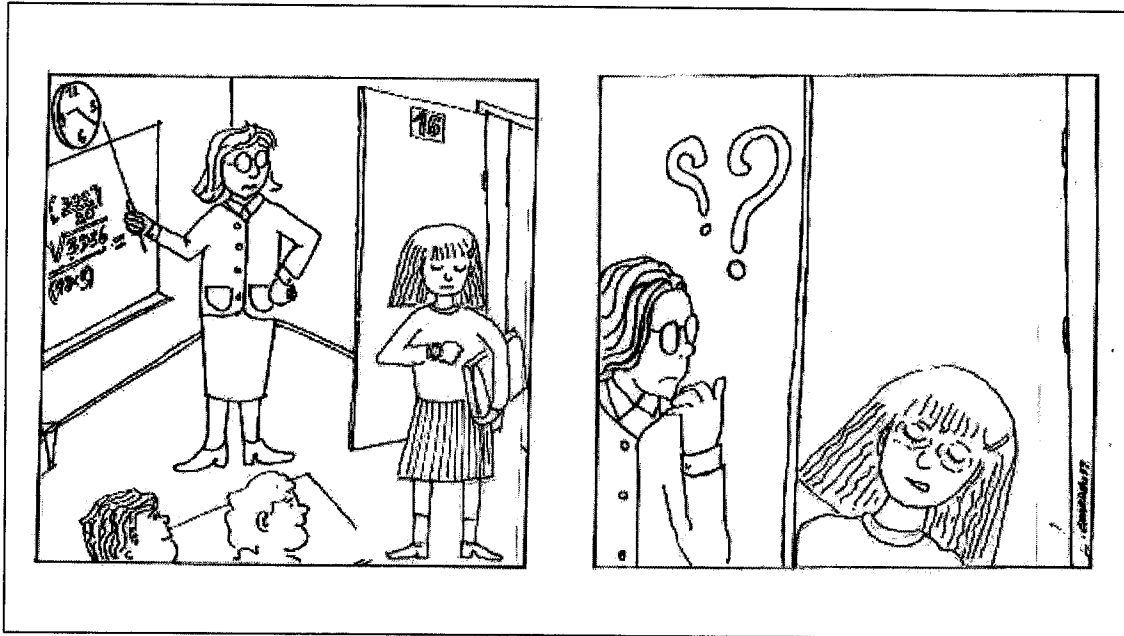
CADERNO 1

SITUAÇÕES SOCIAIS

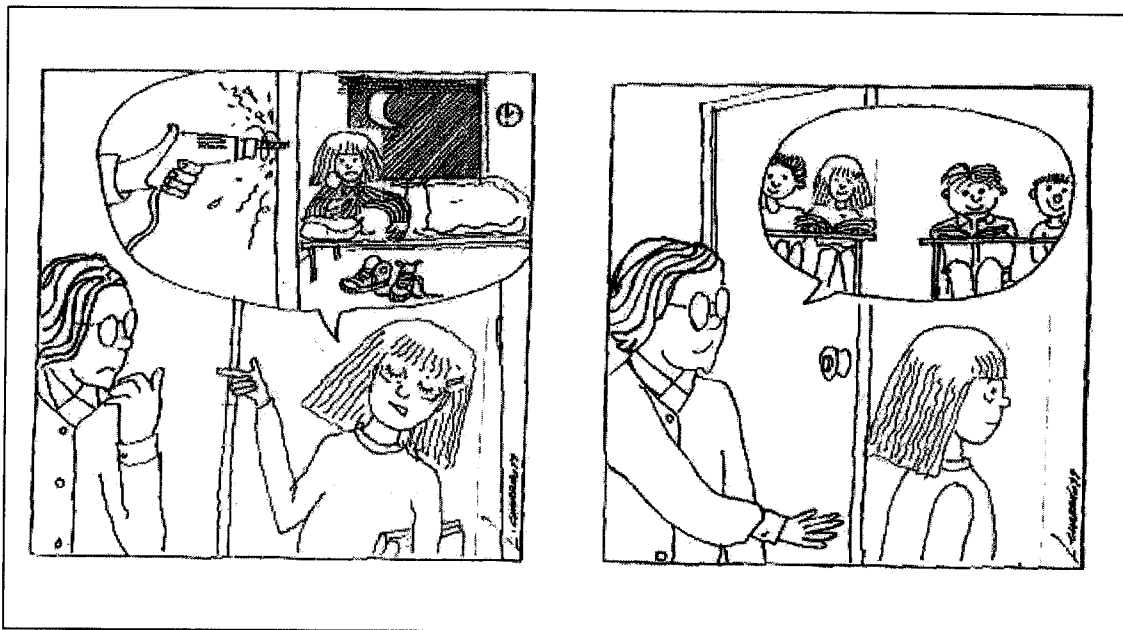
INSTRUÇÕES:

Este teste é constituído por dois cadernos. No CADERNO 1 encontras um conjunto de quatro situações sociais, representadas através de desenhos. Cada conjunto de dois desenhos (a e b), representa uma **situação social**, a que deves procurar responder como se estivesses a viver a situação. No CADERNO 2 encontras um Questionário e uma Folha de Resposta relativos a cada uma das situações do Caderno 1. Escreve as tuas respostas apenas nas folhas de respostas e não escrevas no Caderno 1. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar. No final dá-nos as tuas sugestões para podermos melhorar este teste.

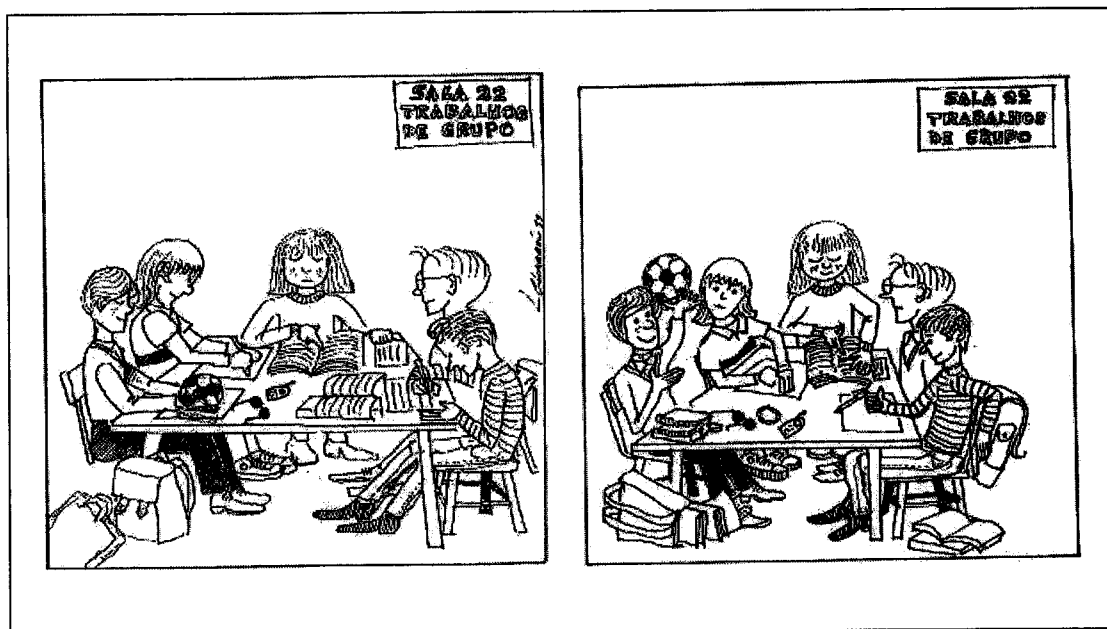
SITUAÇÃO 1 – Desenhos a e b:



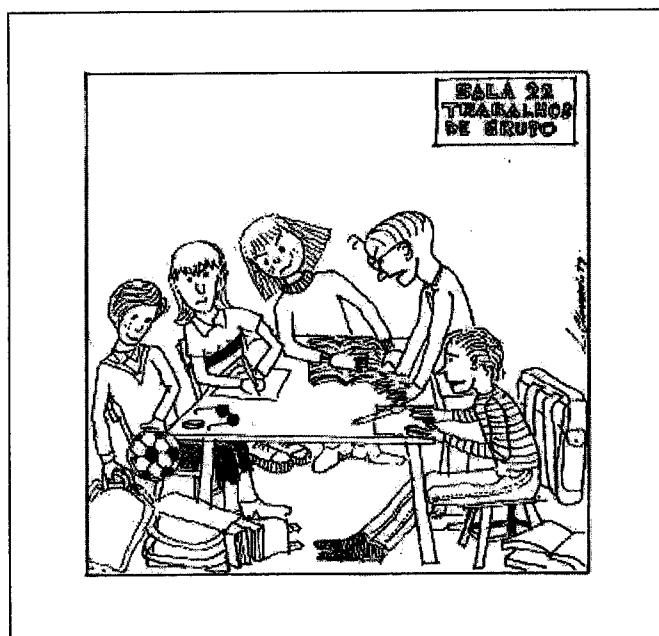
SITUAÇÃO 1 – Desenhos c:



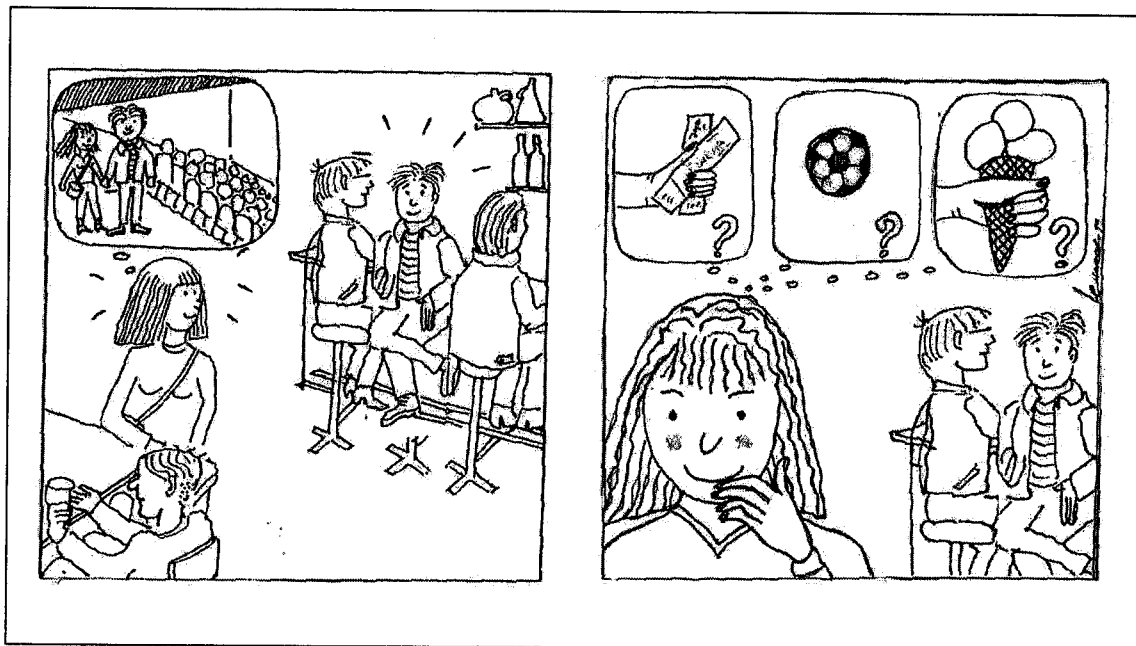
SITUAÇÃO 2 – Desenhos a e b:



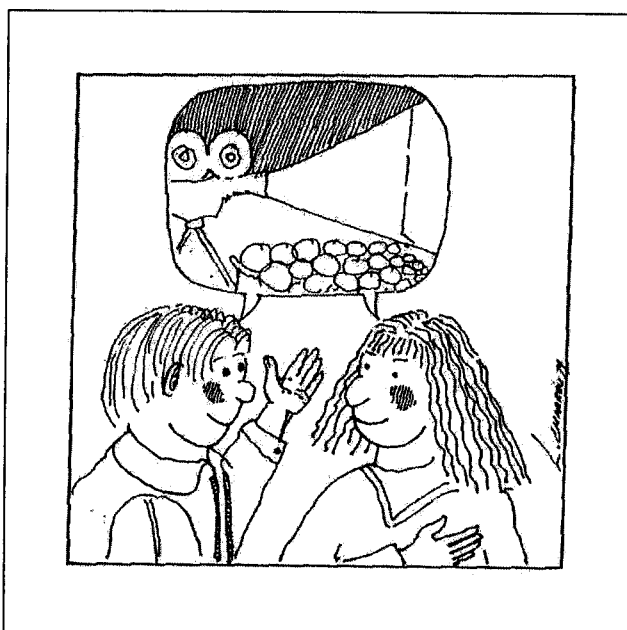
SITUAÇÃO 2 – Desenho c:



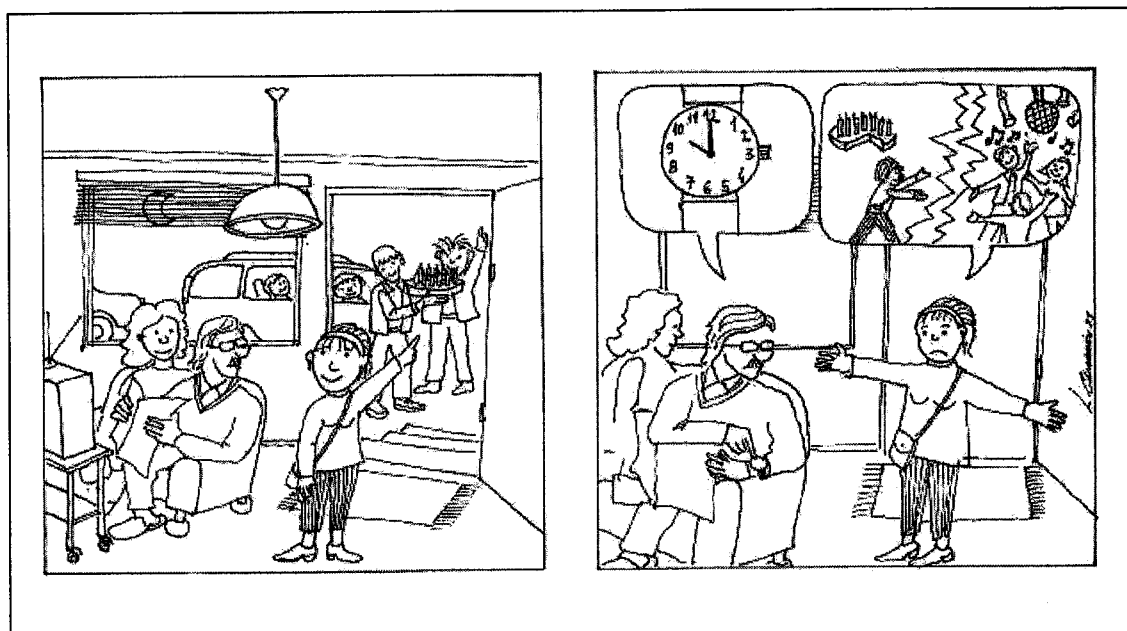
SITUAÇÃO 3 – Desenhos a e b:



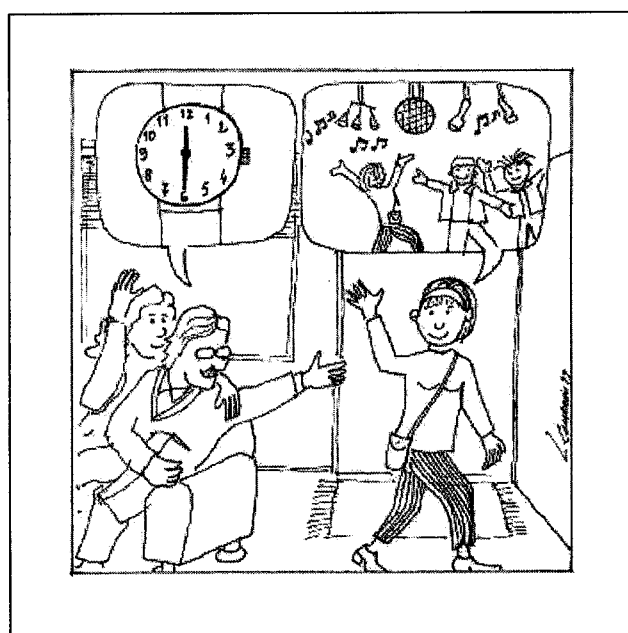
SITUAÇÃO 3 – Desenho c:



SITUAÇÃO 4 – Desenhos a e b:



SITUAÇÃO 4 – Desenho c:



Anexo 7-B

Prova Cognitiva de Inteligência Social – PCIS

CADERNO 2: QUESTIONÁRIO E RESPOSTA

(Versão Preliminar 2.1; 2.2; 2.3)

Nome _____ Data ____ / ____ / ____

INSTRUÇÕES: Esta prova é constituída por um **CADERNO DE SITUAÇÕES SOCIAIS** (cada conjunto de desenhos a e b representam uma situação ou problema social), e por um **CADERNO DE QUESTIONÁRIO E RESPOSTA**. Para responderes ao questionário observa primeiro o **Desenho a** e responde à **1ª Parte do Questionário**, depois vira a página para o **Desenho b** e responde à **2ª Parte do Questionário**. Procura responder a cada questão como se estivesses a viver a situação social apresentada nos desenhos. Tem ainda em atenção que o objectivo desta prova é analisar como chegaste às tuas decisões e não só analisar as respostas finais em termos de correcto ou incorrecto. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar.

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

NÃO TE ESQUEÇAS DE MARCAR A HORA EM QUE INICIASTE O TESTE E A HORA EM QUE TERMINASTE.

SITUAÇÃO N.º: _____

HORA INICIAL: _____

1ª PARTE – DESENHO A

INSTRUÇÕES: Observa atentamente o **DESENHO A**, e responde à **1ª Parte do Questionário** (Questões 1 a 5), na folha de resposta.

<ol style="list-style-type: none"> 1. O que pode estar a acontecer nesta situação (desenho a)? 2. O que vai acontecer a seguir, como será que esta situação se vai desenrolar a seguir? Apresenta as várias respostas possíveis. Justifica. 3. Se estivesses na situação o que é que tu farias. Apresenta as várias respostas possíveis. Justifica. 4. Qual o grau de confiança que tens na eficácia da tua resposta? Sublinha a tua resposta. 1 - Nenhuma confiança 2 – Pouca confiança 3- Alguma confiança 4 – Muita confiança 5 – Muitíssima confiança 5. Quais foram as pistas, traços ou aspectos do desenho/situação que te ajudaram a resolver a situação e a chegar a uma conclusão? 	
---	--

2ª PARTE – DESENHO B (VIRA AGORA A PÁGINA PARA O DESENHO B)

INSTRUÇÕES: Tem agora em consideração que: Um(a) colega de outra escola propôs para a situação que acabaste de observar (DESENHO A), a solução que apresentamos no **DESENHO B**. Depois de observares atentamente o **DESENHO B** responde à segunda parte do questionário (Questões 6 a 8), na folha de resposta.

<ol style="list-style-type: none"> 6. O que te parece que terá pensado o(a) colega quando viu o desenho a, para de seguida apresentar a resposta apresentada no desenho b. 7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a que tu apresentaste (na questão n° 2), ou a deste(a) colega (desenho b), porquê? 8. Qual o grau de frequência com que te deparas com situações como esta e tens de tomar uma decisão? Sublinha a tua resposta. 1 – Nunca 2 – Poucas vezes 3- Algumas vezes 4 – Muitas vezes 5 - Sempre 	
--	--

Passa à SITUAÇÃO SEGUINTE, depois de terminares todas as respostas

Anexo 7-C

Grelha de análise da entrevista e do questionário

(Versão Preliminar)

1. SITUAÇÃO DE CHEGAR ATRASADO (AULA) - Figura 1A e 1B	Ideia: <i>bastante</i> conveniente, isto é, cumprir horários e respeitar o(s) outro(s) e o(s) por nós.
1.1. O que está acontecer	Visa analisar a capacidade de decodificação e análise de informação social apresentada em formato visual.
3 pontos – Percepção dos conteúdos da situação social representada no desenho. Nomeadamente, percepção dos conteúdos expressos e latentes da situação: actores (seus objectivos, papéis, skills especiais) e suas expressões (ordens e instruções, questões, informação, atitudes interpessoais, rotinas sociais, mensagens latentes, expressões de performance (verbos de acção) cenário envolvente e elementos espacio-temporais que delimitam a situação (por exemplo: sala de aula, quadro, carteiras, ponteiro, porta, relógio), e identificação do problema interpessoal presente na situação (regras sociais em questão).	... <i>Um aluno chega atrasado à aula e tenta dar explicações à professora sobre o seu acto, que pelos vistos foi o de se ter deixado dormir, ou se atrasou por causa do trânsito.</i>
2 pontos – Descrição centrada em análises específicas e dispersas dos conteúdos expressos e latentes (pode recorrer a exemplos concretos dos conteúdos da situação problema e dos seus elementos), evidencia alguma dificuldade em articular os diferentes elementos num todo coerente	... <i>Um aluno a chegar atrasado às aulas e a entrar justamente no momento em que a professora está a dar matéria (...) ele está a dar uma resposta e a professora não está a perceber nada.</i>
1 ponto – A resposta centra-se exclusivamente sobre a descrição dos conteúdos expressos (utiliza exemplos descritivos e não articulados entre si, sem análise dos conteúdos latentes da situação-problema e suas interacções).	... <i>O aluno chegou atrasado à aula de Matemática. A professora pergunta-lhe o porquê do seu atraso.</i>
0 ponto – A resposta centra-se na descrição dos conteúdos expressos é vaga e compartimentada.	... <i>O miúdo chega tarde à sala de aula e é só.</i>
1.2. O que vai acontecer a seguir, como será que esta situação se vai desenrolar a seguir	Visa analisar o pensamento meios fins na resolução da situação problema apresentada analisando a pertinência dos meios apresentados em função do critério de negociação interpessoal proposto pelo indivíduo.
3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.	... <i>O aluno pode ir para a rua ou então a professora pode deixá-lo entrar na sala de aulas.</i>
2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espacio-temporais.	... <i>A professora pode deixá-lo entrar sem marcar falta se ele justificar o motivo de chegar atrasado; deixá-lo entrar mas, marcar falta; ou então não deixar entrar.</i>
1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes).	... <i>O aluno justifica a razão pela qual chegou atrasado (...) entra se a professora deixar, e pode não dar explicação</i>
0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas (bater, submissão, obediência, desistência, fuga, ignorar, esconder, mentira).	... <i>Não sei, esta não me ocorre nada.</i>
1.3. Se estivesse na situação o que é que tu farias. Apresenta as várias	Visa analisar o pensamento meios fins do

<i>soluções possíveis</i>	próprio indivíduo, nomeadamente a tomada de decisão face a situações interpessoais tomada de decisão face a situações interpessoais.
3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.	... <i>Entro na sala e pedia para ficar, já que quero estar atento à matéria. Convenço a prof. para retirar a falta, se ela não retirar fico na sala na mesma.</i>
2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espaço-temporais.	... <i>Pediria desculpas à professora e explicava o que tinha acontecido.</i>
1 ponto – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes). Pediria à professora se me deixava entrar e justificaria por ter chegado atrasado.	... <i>Batia à porta e perguntava se a professora me deixava entrar ou não, e esperava pela resposta da professora.</i>
0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas (bater, submissão, obediência, desistência, fuga, ignorar, esconder, mentira).	... <i>Problemas pessoais</i>
1.5. Quais foram as pistas, traços ou aspectos da figura que te ajudaram a resolver a situação	Com estas duas questões pretende-se analisar os elementos ou traços mais utilizados na decodificação de informação e inferência da situação problema, nomeadamente as pistas mais importantes para a tomada de decisão. Através da análise de conteúdo foram identificadas quatro categorias de traços.
Categoria 1 – Traços que referem os actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise os seus objectivos, papéis e os skills especiais:	... <i>A professora aponta para o relógio.</i> ... <i>Professora tentou saber o porquê do atraso.</i> ... <i>Professora começou a pensar.</i> ... <i>Perguntas da professora ao aluno.</i>
Categoria 2 – Traços que referem as expressões emocionais e comportamentais dos actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções:	... <i>A professora ficou na dúvida.</i> ... <i>A professora com ar interrogativo.</i> ... <i>Professora com cara de zangada.</i> ... <i>Miúdo a chorar.</i> ... <i>Aluno envergonhado.</i> ... <i>Aluno triste, descontente.</i> ... <i>Severidade da professora com uma vareta na mão.</i> ... <i>A desatenção do aluno.</i>
Categoria 3 – Traços que remetem para a descrição e análise do contexto espaço-temporal e do(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal.	... <i>Matéria exposta no quadro.</i> ... <i>Sala de aula e relógio.</i> ... <i>Alunos sentados na sala de aula.</i> ... <i>Matéria no quadro. Alunos já estão sentados.</i>
Categoria 4 – Traços que remetem para a descrição e análise dos objectos que compõem o contexto espaço-temporal e o(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal:	... <i>A porta.</i> ... <i>Ténis do aluno.</i> ... <i>Relógio.</i> ... <i>Quadro já escrito.</i> ... <i>Sapatos desatados.</i>

FIGURA 1C	
1.6. O que te parece que terá pensado o colega (que deu a resposta expressa nos desenhos c.) para que face ao que observou nos desenhos a e b tenha decidido responder com a solução apresentada em c.	Visa analisar a capacidade do indivíduo analisar metacognitivamente o processo cognitivo de outro indivíduo, ou seja, a capacidade de pensar sobre o processo de pensamento e a elaboração de estratégias de resposta de outro, explicando as razões para a elaboração de estratégias e para a tomada de decisão adoptadas pelo indivíduo que deu a resposta em análise. Para tal o indivíduo pode utilizar componentes cognitivos como a correspondência, comparação, inferência, aplicação.
3 pontos – O indivíduo compreende as estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, infere, faz correspondências, compara e justifica a solução em análise. Adopta um ponto de vista	... Ela terá pensado que o aluno teve um vizinho que levou a noite inteira com o berbequim a trabalhar e o aluno não conseguiu dormir; e isto é o que o aluno explica à professora. ... Terá pensado que a explicação do aluno era plausível ou então que a professora reconsideraria e acabaria por o deixar entrar, mesmo não achando a explicação verdadeira, se ele promettesse não voltar a acontecer.
2 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, pode recorrer a exemplos, justifica as estratégias de forma recíproca :	... Acharam que devia ser melhor a professora tentar ouvir o aluno e ficar esclarecida do que se passou. ... Aluno tinha (...) olheiras, ou seja, ele não tinha dormido de noite devido ao barulho de berbequim. Então deixou-se dormir de manhã, chegando assim atrasado à escola. Depois a professora não o deixou entrar porque os colegas já estavam a trabalhar e não podiam ser perturbados.
1 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, porém centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:	... O aluno da situação poderia ter uns vizinhos um pouco estranhos. ... Pensou que de noite não conseguira dormir pois alguém andava a furar paredes na sua casa, por causa disso é que chegou atrasado. ... Ele estava a dormir e começou a ouvir o vizinho a furar e não conseguiu dormir (...) como chegou atrasado pede desculpa à professora e pede para entrar.
0 pontos – A resposta é vaga e descritiva	... Não sei... ... não me ocorre nada
1.7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a tua, ou a desteta) colega, porque?	Visa analisar a capacidade de comparar metacognitivamente (Comparação, inferência, justificação) a estratégias de resolução de problemas utilizadas pelo indivíduo e pela resposta expressa no desenho c.
3 pontos – O indivíduo elabora comparações que têm em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise.	... A minha. Porque as professoras devem ser condescendentes mas não com aqueles alunos que chegam todos os dias atrasados pois se elas o continuarem a fazer os alunos continuam a chegar tarde.
2 pontos – O indivíduo compara alguma(s) das estratégias e tem em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise, justifica as estratégias de forma recíproca :	... A do colega porque é bem provável que um vizinho decidisse fazer obras na casa a meio da noite. ... A minha, porque é mais frequente uma pessoa se atrasar por motivos de trânsito. ... A minha porque o rapaz apesar de ter chegado atrasado devia ter-se levantado mais cedo porque tem responsabilidades.
1 pontos – O indivíduo compara estratégias recorrendo a exemplos ou descrições revela dificuldade em articular ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:	... A minha. Porque não tem muito sentido a do colega. ... Ambas, porque as duas apresentam razões válidas. ... A minha, porque a professora me deixava

	<p>entrar.</p> <p>... <i>A deste colega porque apresentou uma desculpa melhor que a minha.</i></p> <p>... <i>Seria que o aluno não se tinha deixado dormir dado o despertador não ter tocado.</i></p>
<p>0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, realiza comparações vagas, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:</p>	<p>... <i>São as duas eficazes.</i></p> <p>... <i>A minha porque, não sei.</i></p> <p>... <i>Não posso avaliar qual a mais eficaz.</i></p> <p>... <i>A do meu colega.</i></p> <p>... <i>As duas são parecidas.</i></p> <p>... <i>A do colega é boa.</i></p>
<p>2. SITUAÇÃO DE TRABALHO DE GRUPO - Figuras 2 A e 2B</p>	<p><i>Ideia básica:</i> Conveniência em cumprir regras necessárias ao cumprimento dos objectivos e do funcionamento do grupo.</p>
<p>2.1. O que está a acontecer:</p>	<p>Visa analisar a capacidade de decodificação e análise de informação social apresentada em formato visual (desenho).</p>
<p>3 pontos – Percepção dos conteúdos da situação social representada no desenho. Nomeadamente, percepção dos conteúdos expressos e latentes da situação: actores (seus objectivos, papéis, skills especiais) e suas expressões (ordens e instruções, questões, informação, atitudes interpessoais, rotinas sociais, mensagens latentes, expressões de performance Verbos de acção)) cenário envolvente e elementos espacio-temporais que delimitam a situação (por exemplo: sala de aula, quadro, carteiras, ponteiro, porta, relógio), e identificação do problema interpessoal presente na situação (regras sociais em questão).</p>	<p>... <i>Trabalho de grupo (...) estão todos a colaborar (...) afastaram-se do tema do trabalho para falarem de coisas mais interessantes do ponto de vista deles.</i></p>
<p>2 pontos – Descrição centrada em análises específicas e dispersas dos conteúdos expressos e latentes (pode recorrer a exemplos concretos dos conteúdos da situação problema e dos seus elementos), evidencia alguma dificuldade em articular os diferentes elementos num todo coerente.</p>	<p>... <i>Está a dar-se um trabalho de grupo em que todos trabalham e depois alguns dos elementos deixam de trabalhar e só um fica a trabalhar.</i></p>
<p>1 pontos – A resposta centra-se exclusivamente sobre a descrição dos conteúdos expressos (utiliza exemplos descritivos e não articulados entre si, sem análise dos conteúdos latentes da situação-problema e suas interações).</p>	<p>... <i>Há cinco alunos que deveriam estar a fazer um trabalho de grupo, mas três deles não estão.</i></p>
<p>0 pontos – A resposta centra-se na descrição dos conteúdos expressos é vaga e compartimentada.</p>	<p>... <i>Uma situação de trabalho. Um trabalho entre alunos. Um trabalho de uma disciplina qualquer</i></p>
<p>2.2. O que vai acontecer a seguir, como será que esta situação se vai desenvolver a seguir.</p>	<p>Visa analisar o pensamento meios fins na resolução da situação problema apresentada, analisando a pertinência dos meios apresentados em função do critério de negociação interpessoal proposto pelo indivíduo.</p>
<p>3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.</p>	
<p>2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espacio-temporais.</p>	<p>... <i>Ele deve mandá-los calar ou então sai, (...para depois estar atento, para ter atenção ao que estava a fazer.</i></p>
<p>1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes).</p>	<p>... <i>Ou todos os elementos fazem um intervalo, ou toda a gente continua a trabalhar.</i></p>
<p>0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas (bater, submissão, obediência, desistência, fuga, ignorar, esconder, mentira).</p>	<p>... <i>Talvez a professora chame a atenção aos alunos, a alguns alunos que não estão a trabalhar e estão na brincadeira.</i></p>
<p>2.3. Se estivesse na situação o que é que tu farias. Apresenta as várias soluções possíveis.</p>	<p>Visa analisar o pensamento meios fins do próprio indivíduo, nomeadamente a tomada de</p>

	decisão face a situações interpessoais de decisão face a situações interpessoais
3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.	... <i>Tentava abrir os olhos dos meus colegas e da colega em questão, em relação à importância do trabalho e se não desse resultado iria fazer eu o trabalho com pessoas que quisessem trabalhar.</i>
2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espaço-temporais.	... <i>Aconselhava os meus colegas a trabalharem.</i>
1 ponto – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes).	... <i>Pensava primeiro no trabalho e deixava as brincadeiras para depois</i> ... <i>Pediria à professora se me deixava entrar e justificaria por ter chegado atrasado.</i>
0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas.	... <i>Não ajudava à brincadeira com eles, também participava.</i>
2.5. Quais foram as pistas, traços ou aspectos da figura que te ajudaram a resolver a situação.	Com estas duas questões pretende-se analisar os elementos ou traços mais utilizados na decodificação de informação e inferência da situação-problema, nomeadamente as pistas mais importantes para a tomada de decisão. Através da análise de conteúdo foram identificadas quatro categorias de traços.
Categoria 1 – Traços que referem os actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise os seus objectivos, papéis e os skills especiais:	... <i>Os alunos não ligam nenhuma à rapariga.</i> ... <i>Alunos estão a fazer um trabalho de grupo.</i> ... <i>Não está interessada no trabalho.</i> ... <i>Alunos trabalhem e a aluna estar a brincar.</i> ... <i>Os alunos estavam todos a olhar para os jogos, telemóveis, etc.</i> ... <i>Eles estavam a trabalhar. Muito atentos a ler os livros.</i>
Categoria 2 – Traços que referem as expressões emocionais e comportamentais dos actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções:	... <i>Começou tudo a distrair-se.</i> ... <i>Cara de desinteressados que tinham cada um deles.</i> ... <i>Aluno começou a ficar irritado.</i> ... <i>Tranquilidade do grupo.</i> ... <i>Colega do lado estar a olhar com uma cara desgostosa.</i>
Categoria 3 – Traços que remetem para a descrição e análise do contexto espaço-temporal e do(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal.	... <i>Bijuterias em cima da mesa.</i> ... <i>Todos estavam a trabalhar na mesa com os livros à frente.</i> ... <i>Desarrumação na sala.</i> ... <i>Trabalha-se com muito mais organização neste desenho do que neste.</i>
Categoria 4 – Traços que remetem para a descrição e análise dos objectos que compõem o contexto espaço-temporal e o(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal:	... <i>A placa com o número da sala.</i> ... <i>Objectos que um dos alunos tinha na mesa.</i> ... <i>Indicações da "Sala 22 – Trabalhos de grupo".</i> ... <i>Outros objectos em cima da mesa e os livros no chão.</i> ... <i>Bijuterias.</i> ... <i>Livros.</i> ... <i>Jóias.</i> ... <i>Telemóveis.</i> ...

<p>2.6. O que te parece que terá pensado o colega (que deu a resposta expressa nos desenhos c), para que face ao que observou nos desenhos a e b tenha decidido responder com a solução apresentada em c.</p>	<p>Visa analisar a capacidade do indivíduo analisar metacognitivamente o processo cognitivo de outro indivíduo, ou seja, a capacidade de pensar sobre o processo de pensamento e a elaboração de estratégias de resposta de outro, explicando as razões para a elaboração de estratégias e para a tomada de decisão adoptadas pelo indivíduo que deu a resposta em análise. Para tal o indivíduo pode utilizar componentes cognitivos como a correspondência, comparação, inferência, aplicação.</p>
<p>3 pontos – O indivíduo compreende as estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, infere, faz correspondências, compara e justifica a solução em análise. Adopta um ponto de vista</p>	<p>... <i>Imaginou, tal como eu, que eles seriam obrigados a arrumar tudo contra a sua vontade.</i> ... <i>Deve ter pensado que a gritar se resolvem as coisas, mas não deu resultado face à cara da rapariga perturbadora. Primeiro deve-se falar.</i></p>
<p>2 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, pode recorrer a exemplos, justifica as estratégias de forma recíproca :</p>	<p>... <i>Ele pensou que deviam trabalhar em conjunto (grupo).</i> ... <i>Que por influência de um dos elementos não conseguiriam acabar o trabalho, visto que ficariam também distraídos.</i> ... <i>Os colegas devem ter falado para essa moça (...) que parasse de os distrair e voltassem a trabalhar.</i></p>
<p>1 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, porém centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:</p>	<p>... <i>Ficou chateado e disse para que guardassem as coisas naquele momento para que se pudesse continuara a trabalhar.</i> ... <i>Decidiu que bastava de brincadeira, o trabalho tinha que ser feito pelo grupo.</i> ... <i>Que o resto do grupo se tenha zangado com a aluna e esta guardou imediatamente as suas coisas.</i> ... <i>Terá pensado que o mais correcto seria terminar o trabalho de grupo.</i></p>
<p>0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:</p>	<p>... <i>Que alguém se zangou e isso levou a que os outros lhe seguissem o exemplo.</i> ... <i>Terá pensado “então se estão todos a brincar eu também não o faço”.</i> ... <i>colega está furioso com o colega e propõe-lhe que não irá ter nota no trabalho.</i> ... <i>Estava farto de ser só ele a trabalhar.</i></p>
<p>2.7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a tua, ou a deste(a) colega, porquê?</p>	<p>Visa analisar a capacidade de comparar cognitivamente (Comparação, inferência, justificação) a estratégias de resolução de problemas utilizadas pelo indivíduo e pela resposta expressa no desenho c.</p>
<p>3 pontos – O indivíduo elabora comparações que têm em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise.</p>	<p>... <i>A minha. Porque ao ter esta atitude, o problema não ficaria resolvido pois o objectivo que era fazer o trabalho de grupo não era cumprido.</i> ... <i>A minha, porque iria pressioná-los para que também trabalhassem.</i></p>
<p>2 pontos – O indivíduo compara alguma(s) das estratégias e tem em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise, justifica as estratégias de forma recíproca :</p>	<p>... <i>A minha, porque começar a gritar com os nossos colegas é o pior que se pode fazer.</i> ... <i>A minha resposta, visto que com tanta distração, não acabariam o trabalho.</i> ... <i>Ambas, depende do interior de cada tipo de pessoa.</i></p>
<p>1 pontos – O indivíduo compara estratégias recorrendo a exemplos ou descrições revela dificuldade em articular ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:</p>	<p>... <i>A minha. Porque é melhor resolver as coisas com calma e paciência.</i> ... <i>A minha, porque o trabalho tinha que ser apresentado na aula. Por isso não me podia “baldar” para este trabalho.</i> ... <i>A minha, porque naquela desordem dificilmente se iria conseguir concentrar.</i></p>
<p>0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos,</p>	<p>... <i>A única.</i></p>

realiza comparações vagas, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:	... <i>Tanto uma como outra são indiferentes.</i> ... <i>A minha resposta porque está certa.</i> ... <i>A minha.</i> ... <i>São iguais.</i> ... <i>A dele, é mais radical...</i>
3. SITUAÇÃO DE MARCAR UM ENCONTRO – Figura JA 2-4B	... <i>... Este jovem, gostava de passear com esta jovem, mas está um pouco envergonhado ainda por cima ela está acompanhada por outros jovens que ele receia que sejam namorados dela. (...) Está indeciso se lhe vai dar alguma coisa se fica quieto.</i>
3.1 O que está acontecer	... <i>Estão num bar. Estão três raparigas e dois rapazes, o rapaz está a olhar para uma rapariga e está a pensar como poderia levá-la ao cinema, e neste está a pensar o que é que lhe poderia oferecer</i>
3 pontos – Percepção dos conteúdos da situação social representada no desenho. Nomeadamente, percepção dos conteúdos expressos e latentes da situação: actores (seus objectivos, papeis, skills especiais) e suas expressões (ordens e instruções, questões, informação, atitudes interpessoais, rotinas sociais, mensagens latentes, expressões de performance Verbos de acção) cenário envolvente e elementos espacio-temporais que delimitam a situação (por exemplo: sala de aula, quadro, carteiras, ponteiro, porta, relógio), e identificação do problema interpessoal presente na situação (regras sociais em questão).	... <i>Um bar, jovens, pensam em gelados e cinema</i>
2 pontos – Descrição centrada em análises específicas e dispersas dos conteúdos expressos e latentes (pode recorrer a exemplos concretos dos conteúdos da situação problema e dos seus elementos), evidencia alguma dificuldade em articular os diferentes elementos num todo coerente.	... <i>Depende se ele a convidar (...) Pode ser que estes dois rapazes um deles fosse namorado dela não sei se ela ia aceitar sair com ele ou comer um gelado ou isso, por outro lado podia ficar quieto, porque ele é bastante envergonhado, é muito tímido.</i>
1 pontos – A resposta centra-se exclusivamente sobre a descrição dos conteúdos expressos (utiliza exemplos descritivos e não articulados entre si, sem análise dos conteúdos latentes da situação-problema e suas interações).	... <i>Ou ela aceita, ou ele vai pedir e ela aceita ou então não chega a pedir.</i>
0 pontos – A resposta centra-se na descrição dos conteúdos expressos é vaga e compartimentada.	... <i>Depois eles vão cinema... não sei.</i>
3.2 O que vai acontecer a seguir, como será que esta situação se vai desenvolver a seguir	... <i>Depois eles vão cinema... não sei.</i>
3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.	... <i>Iria tentar conhece-la ou convidá-la para ir</i>
2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espacio-temporais.	
1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes).	
0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas (bater, submissão, obediência, desistência, fuga, ignorar, esconder, mentira).	
3.3 Se estivesse na situação o que é que tu farias. Apresenta as várias soluções possíveis	
3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios,	

etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar , de forma colaborativa , os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada , e demonstra compreender as suas consequências.	ao cinema.
2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espaço-temporais.	... Falava com ela, se calhar convidava-a para tomar um sumo, para conversar
1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes). Pediria à professora se me deixava entrar e justificaria por ter chegado atrasado.	... Ficava muito envergonhada, logo a princípio não ia embora mas tentava falar com outra pessoa para que fosse falar com ele.
0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas.	... Oferecia-lhe coisas.
3.3. Quais foram as pistas, traços ou aspectos da figura que te ajudaram a resolver a situação.	Com estas duas questões pretende-se analisar os elementos ou traços mais utilizados na decodificação de informação e inferência da situação problema, nomeadamente as pistas mais importantes para a tomada de decisão. Através da análise de conteúdo foram identificadas quatro categorias de traços.
Categoria 1 – Traços que referem os actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise os seus objectivos, papéis e os skills especiais:	... A rapariga quer meter conversa com o rapaz. ... Ela está a pensar nele. ... Interessaram-se um pelo outro. ... Pensar em levá-la ao cinema. O que lhe vai oferecer. ... Decide oferecer-lhe qualquer coisa. ... Eles se olharem e ela pensar em convidá-lo. ... Pensar em ir com ela a um cinema (...) indeciso em que oferecer à rapariga. ... Dúvidas se pela simplicidade das ofertas ela recusará sair. (...) está a olhar para o rapaz. ... Ar de preocupado com que ela pensava em meter conversa com ele. ... Ela a sonhar que eles poderiam ser namorados.
Categoria 2 – Traços que referem as expressões emocionais e comportamentais dos actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções:	... Ao olhar desperta-lhe a rapariga. ... O rapaz ficou apaixonado à primeira vista. ... Maneira como ele olharam um para o outro. ... O embaraço dela em não saber o que fazer para isso acontecer. ... Expressão pensativa do rapaz. ... A maneira de olhar do rapaz. Os pensamentos do rapaz. ... Todo confiante porque já se vê no cinema com a rapariga. ... Nervosismo do rapaz.
Categoria 3 – Traços que remetem para a descrição e análise do contexto espaço-temporal e do(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal.	... Dois no cinema. ... Ele se imagina com ela no cinema. ... Pensar em convidá-la para ir ao cinema.
Categoria 4 – Traços que remetem para a descrição e análise dos objectos que compõem o contexto espaço-temporal e o(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal:	... Flores, gelados. ... Cinema; gelado; flores. ... Local do acontecimento. ... Ele chegar ao bar.

<p>3.6. O que te parece que terá pensado o colega (que deu a resposta expressa nos desenhos c), para que face ao que observou nos desenhos a e b tenha decidido responder com a solução apresentada em c.</p>	<p>Visa analisar a capacidade do indivíduo analisar metacognitivamente o processo cognitivo de outro indivíduo ou seja a capacidade de pensar sobre o processo de pensamento e a elaboração de estratégias de resposta de outro, explicando as razões para a elaboração de estratégias e para a tomada de decisão adoptadas pelo indivíduo que deu a resposta em análise. Para tal o indivíduo pode utilizar componentes cognitivos como a correspondência, comparação, inferência, aplicação.</p>
<p>3 pontos – O indivíduo compreende as estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, infere, faz correspondências, compara e justifica a solução em análise. Adopta um ponto de vista</p>	<p>... Foi falar com ela e depois de se conhecerem melhor convidou-a para ir ao cinema. ... Poderá ter pensado que são amigos, ou que gostam um do outro (devido ao facto de ele querer ir ao cinema e dela estar a sorrir) e que assim ela iria aceitar sair. ... A rapariga percebeu que o melhor que tinha a fazer era dar o primeiro passo para o conhecer, já que ela o queria conhecer e pelo que o olhar dele dava a entender que ele também.</p>
<p>2 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, pode recorrer a exemplos, justifica as estratégias de forma recíproca :</p>	<p>... Para ela não ficar embaraçada, assim perguntaram os dois ao mesmo tempo. ... Pensou que o rapaz não tinha coragem de convidar a rapariga para ir ao cinema. ... Talvez pensou que no cinema com um filme e um clima agradável se resolveriam da melhor forma as coisas. ... Terá pensado que ela também estava interessada em sair com ele (visto que no desenho parece que ambos falam em ir ao cinema e ambos estão “corados”).</p>
<p>1 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, porém centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:</p>	<p>... Ele perguntou-lhe se ela queria ir ao cinema e ela aceitou. ... Não resistiu a conhecê-la por isso foi ter com ela e convida-a para ir ao cinema. ... Porque era muito melhor ir ao cinema e era mais romântico. ... O colega (...) deve se ter baseado principalmente no pensamento do rapaz na primeira imagem, pois este pensa em convidá-la a ir ao cinema. ... Que os dois convidaram-se um ao outro para uma ida ao cinema. ... Pensou em ir ter com ela, falar um bocado e convidá-la para ir ao cinema.</p>
<p>0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:</p>	<p>... A rapariga iria falar com o rapaz e que este a convidaria para ir ao cinema. ... Pensou que seria a melhor maneira de resolver a sua situação. ... Provavelmente já lhe aconteceu o mesmo. ... Ele pensou que conseguiu o que queria.</p>
<p>3.7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a tua, ou a deste(a) colega, porque?</p>	<p>Visa analisar a capacidade de comparar cognitivamente (Comparação, inferência, justificação) a estratégias de resolução de problemas utilizadas pelo indivíduo e pela resposta expressa no desenho c.</p>
<p>3 pontos – O indivíduo elabora comparações que têm em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise.</p>	<p>... A deste colega pois se fosse só a rapariga ele podia não aceitar. E se forem os 2 sabe-se que ambos queriam. ... A minha resposta, porque eu acho que é melhor primeiro meter conversa oferecer qualquer coisa para beber e só depois a convidar para sair.</p>
<p>2 pontos – O indivíduo compara alguma(s) das estratégias e tem em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho),</p>	<p>... Depende dos objectivos. Para ele esta era a resposta mais indicada, para mim não era</p>

<p>infe, compara e justifica as solução em análise, justifica as estratégias de forma recíproca :</p>	<p><i>de maneira nenhuma a resposta correcta.</i> ... <i>A minha, porque assim apresentando-me saberia se ela gostava de ir ao cinema ou não.</i></p>
<p>1 pontos – O indivíduo compara estratégias recorrendo a exemplos ou descrições revela dificuldade em articular ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:</p>	<p>... <i>A minha, porque se ele não viesse, ia lá eu.</i> ... <i>A minha, porque é mais comum acontecer.</i> ... <i>A minha, porque ela pode não gostar do cinema.</i> ... <i>A dele. Por ser a mais provável.</i></p>
<p>0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, realiza comparações vagas, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:</p>	<p>... <i>A da rapariga.</i> ... <i>Não sei, sinceramente.</i> ... <i>A minha, é mais fixe.</i> ... <i>A do meu colega.</i></p>
<p>4. SITUAÇÃO DE NEGOCIAR COM OS PAIS UMA SAÍDA COM OS AMIGOS - FIGURA 4A e 4B</p>	<p><i>Ideia básica</i> – Conveniência em cumprir horários e respeitar o(s) outro(s) que esperam por nós.</p>
<p>4.1. O que está a acontecer:</p>	<p>Visa analisar a capacidade de decodificação e análise de informação social apresentada em formato visual.</p>
<p>3 pontos – Percepção dos conteúdos da situação social representada no desenho. Nomeadamente, percepção dos conteúdos expressos e latentes da situação: actores (seus objectivos, papeis, skills especiais) e suas expressões (ordens e instruções, questões, informação, atitudes interpessoais, rotinas sociais, mensagens latentes, expressões de performance Verbos de acção)) cenário envolvente e elementos espacio-temporais que delimitam a situação (por exemplo: sala de aula, quadro, carteiras, ponteiro, porta, relógio), e identificação do problema interpessoal presente na situação (regras sociais em questão).</p>	<p>... <i>Uma miúda pergunta aos pais que vai com os alunos a uma festa de anos. O pai diz-lhe para vir às dez horas, mas a filha insiste em ficar mais tempo pois quer ir com os amigos dançar.</i></p>
<p>2 pontos – Descrição centrada em análises específicas e dispersas dos conteúdos expressos e latentes (pode recorrer a exemplos concretos dos conteúdos da situação problema e dos seus elementos), evidencia alguma dificuldade em articular os diferentes elementos num todo coerente.</p>	<p>... <i>Rapariga parece muito feliz pois os colegas fizeram-lhe uma surpresa pelo seu aniversário (...) A rapariga parece triste pois quer ir com os amigos para a discoteca, e os pais querem que ela volte às 10 horas.</i></p>
<p>1 pontos – A resposta centra-se exclusivamente sobre a descrição dos conteúdos expressos (utiliza exemplos descritivos e não articulados entre si, sem análise dos conteúdos latentes da situação-problema e suas interações).</p>	<p>... <i>Uma rapariga pede aos pais para sair, para ir dançar ou a uma festa de anos. Mas o pai quer que ela volte cedo para casa.</i></p>
<p>0 pontos – A resposta centra-se na descrição dos conteúdos expressos é vaga e compartimentada.</p>	<p>... <i>Uma rapariga faz anos (...) chegam uns amigos com um bolo a casa dela</i></p>
<p>4.2. O que vai acontecer a seguir, como será que esta situação se vai desenvolver a seguir:</p>	<p>Visa analisar o pensamento meios fins na resolução da situação problema apresentada, analisando a pertinência dos meios apresentados em função do critério de negociação interpessoal proposto pelo indivíduo.</p>
<p>3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.</p>	<p>... <i>Ela deve tentar convencer os pais para ver se a deixam ficar mais um bocado.</i></p>
<p>2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espacio-temporais.</p>	<p>... <i>Ou os pais não a deixam ir e ela fica triste ou então deixam-na ir e marcam hora para ela chegar.</i></p>
<p>1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes).</p>	<p>... <i>Os pais vão deixá-la ir ou então não deixam.»</i></p>
<p>0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os</p>	<p>... <i>Talvez o pai a castigue.</i></p>

obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas (bater, submissão, obediência, desistência, fuga, ignorar, esconder, mentira).	
4.5. Se estivesse na situação o que é que tu farias. Apresenta as várias soluções possíveis.	Visa analisar o pensamento pelos fins do próprio indivíduo, nomeadamente a tomada de decisão face a situações interpessoais, tomada de decisão face a situações interpessoais.
3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.	... <i>Dizia aos meus pais porque é que me atrasei, estava lá com os meus amigos na conversa e quando dei pelas horas já era tarde.</i>
2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espaço-temporais.	... <i>Era capaz de não ir, ou então se me deixassem ir negociar de maneira a não voltar tão cedo.</i>
1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes). Pediria à professora se me deixava entrar e justificaria por ter chegado atrasado.	... <i>Pediria aos meus pais para me deixarem sair até mais tarde.</i>
0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas.	... <i>Eu zangava-me com os meus pais, fazia birrinha até eles me deixarem, se eles não me deixassem acho que me ia meter no meu quarto a ouvir música sozinha.</i>
4.5. Quais foram as pistas, traços ou aspectos da figura que te ajudaram a resolver a situação.	Com estas duas questões pretende-se analisar os elementos ou traços mais utilizados na decodificação de informação e inferência da situação problema, nomeadamente as pistas mais importantes para a tomada de decisão. Através da análise de conteúdo foram identificadas quatro categorias de traços.
Categoria 1 – Traços que referem os actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise os seus objectivos, papéis e os skills especiais:	... <i>Fala com os pais e aponta para os rapazes. Pensa que tem a festa estragada. Rapariga a pedir para sair. Pedir aos pais para ir à discoteca. Menina a apontar para os colegas com o bolo.</i>
Categoria 2 – Traços que referem as expressões emocionais e comportamentais dos actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções:	... <i>Menina que está com uma cara triste. Pais pareciam compreensivos. Triste por não ficar até mais tarde. Indignação dela. tristeza por ter de se separar tão cedo dos amigos.</i>
Categoria 3 – Traços que remetem para a descrição e análise do contexto espaço-temporal e do(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal.	... <i>Uns rapazes estão lá fora. Os amigos. Os amigos com o bolo na rua. Apresentação de uma rapariga a chegar a casa. Rapazes com um bolo, fora de casa.</i>
Categoria 4 – Traços que remetem para a descrição e análise dos objectos que compõem o contexto espaço-temporal e o(s) cenário(s) em que se desenvolve a situação interpessoal:	... <i>O relógio. Bolo de anos. Os amigos à porta. Discoteca Já há lua. Horas que o relógio marca</i>
FIGURA 4C	
4.6. O que te parece que terá pensado o colega (que deu a resposta expressa nos desenhos c), para que face ao que observou nos desenhos a e b tenha	Visa analisar a capacidade do indivíduo analisar metacognitivamente o processo

<i>decidido responder com a solução apresentada em c.</i>	cognitivo de outro indivíduo, ou seja, a capacidade de pensar sobre o processo de pensamento e a elaboração de estratégias de resposta de outro, explicando as razões para a elaboração de estratégias e para a tomada de decisão adoptadas pelo indivíduo que deu a resposta em análise. Para tal o indivíduo pode utilizar componentes cognitivos como a correspondência, comparação, inferência, aplicação.
3 pontos – O indivíduo compreende as estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, infere, faz correspondências, compara e justifica a solução em análise. Adota um ponto de vista	... <i>Pensou que os pais iriam ser compreensivos e como era um dia de festa aumentavam o limite de hora.</i> ... <i>Deve ter-se baseado na expressão infeliz da rapariga e nas horas que o pai lhe propôs inicialmente, pois pensou que o pai tinha pena dela e deixava-a ir até mais tarde.</i> ... <i>Ambas as partes chegaram a um acordo. Ambos cederam, ficando marcado o regresso à meia-noite e meia.</i>
2 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, pode recorrer a exemplos, justifica as estratégias de forma recíproca :	... <i>Terá pensado que essa rapariga tinha uma ótima relação com os pais, e que os pais acham que ela merece ter um bom aniversário.</i> ... <i>A rapariga convenceu os pais a mudarem de ideias, ela pode regressar às 12.30H.</i>
1 ponto – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, porém centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:	... <i>O pai repensou a situação da filha e deixou-a sair até à meia-noite.</i> ... <i>Os pais alteraram a hora para ela ter tempo de se divertir.</i> ... <i>Ela foi para a discoteca com os amigos e os pais deixaram-na ir até mais tarde.</i> ... <i>Pensou em divertir-se com os colegas.</i> ... <i>A rapariga iria à festa pois os pais deixavam que chegasse a casa mais tarde.</i>
0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:	... <i>Pensou bem.</i> ... <i>Não sei o que pensou.</i> ... <i>Desatinou.</i>
4.7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a tua, ou a deste(a) colega, porque?	Visa analisar a capacidade de comparar cognitivamente (Comparação, inferência, justificação) a estratégias de resolução de problemas utilizadas pelo indivíduo e pela resposta expressa no desenho c.
3 pontos – O indivíduo elabora comparações que têm em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise.	... <i>A do colega porque a resposta deste colega acontece um pouco mais frequentemente.</i> ... <i>A minha, pois a menina parece ser muito pequenina (...) para ficar até essa hora na rua.</i>
2 pontos – O indivíduo compara alguma(s) das estratégias e tem em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as soluções em análise, justifica as estratégias de forma recíproca :	... <i>A minha porque nem sempre o que o colega pensou acontece.</i> ... <i>A minha resposta é mais eficaz. (...) Os pais (...) não a vão deixar ficar na rua até tão tarde.</i>
1 ponto – O indivíduo compara estratégias recorrendo a exemplos ou descrições revela dificuldade em articular ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:	... <i>A do colega foi boa porque os pais deixaram-na ir e aumentaram a hora.</i> ... <i>A minha, pois na resposta deste colega existe uma grande mudança de posição dos pais da rapariga.</i> ... <i>A minha porque eu tenho confiança no que faço.</i> ... <i>Ela fez bem em ir perguntar aos pais se podia ir.</i>
0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, realiza comparações vagas, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:	... <i>Não sei.</i> ... <i>A do colega.</i> ... <i>A minha.</i>

Anexo 7-D

PROVA COGNITIVA DE INTELIGÊNCIA SOCIAL

(Versão Definitiva)

CADERNO 1

SITUAÇÕES SOCIAIS

INSTRUÇÕES:

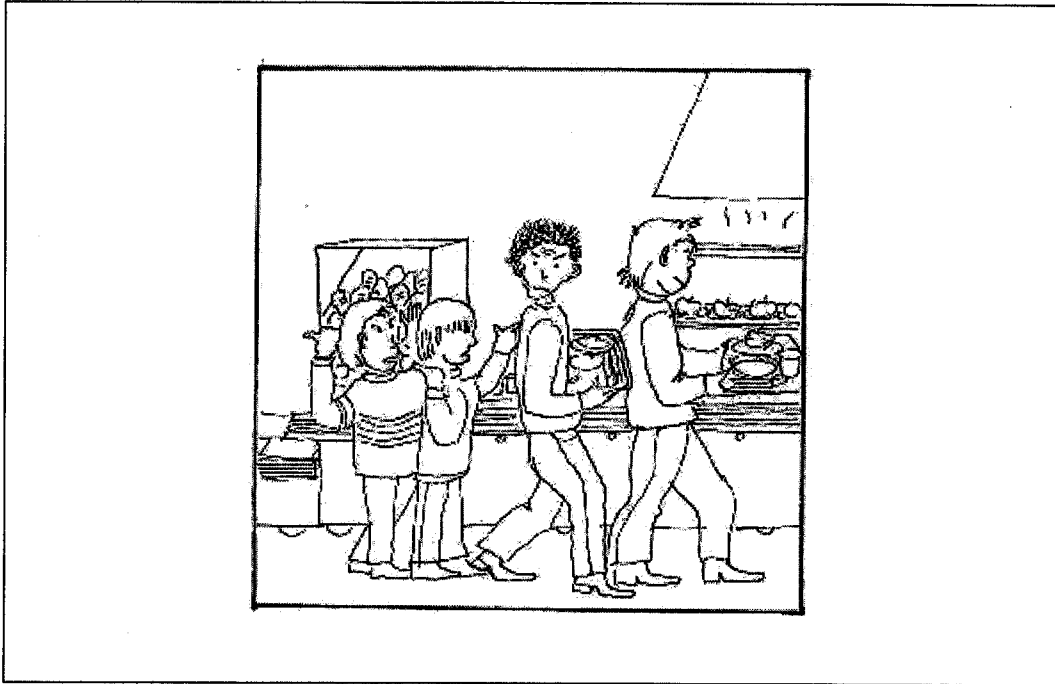
Neste caderno encontras 7 conjuntos de dois desenhos: **desenho a** e **desenho b**, cada conjunto representa uma **situação social**. O 1.º desenho é um exemplo.

Tem ainda em atenção que o objectivo desta prova é analisar como chegaste às tuas decisões e não só analisar as respostas finais em termos de correcto ou incorrecto. Não escrevas nada neste caderno, usa apenas a folha de resposta.

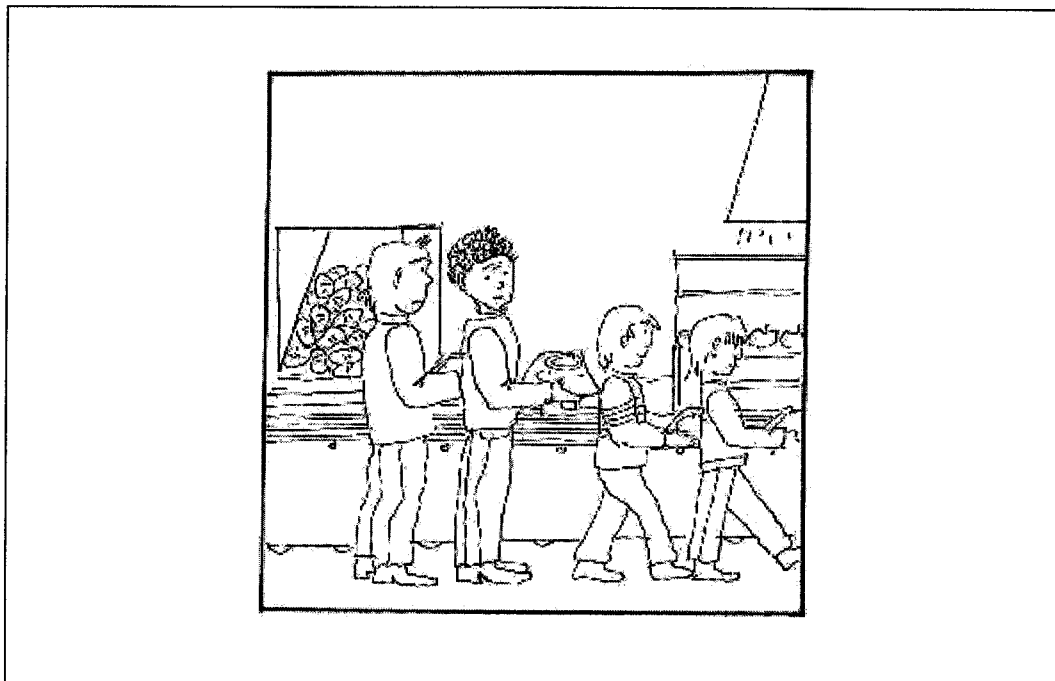
SE COMPREENDESTES AS INSTRUÇÕES ENTÃO PODES COMEÇAR A RESPONDER AO TESTE, SE TIVERES ALGUMA DÚVIDA PEDE AJUDA. Na tua folha de resposta marca a hora em que iniciaste o teste e a hora em que terminaste.

SITUAÇÃO DE EXEMPLO

Desenho a:

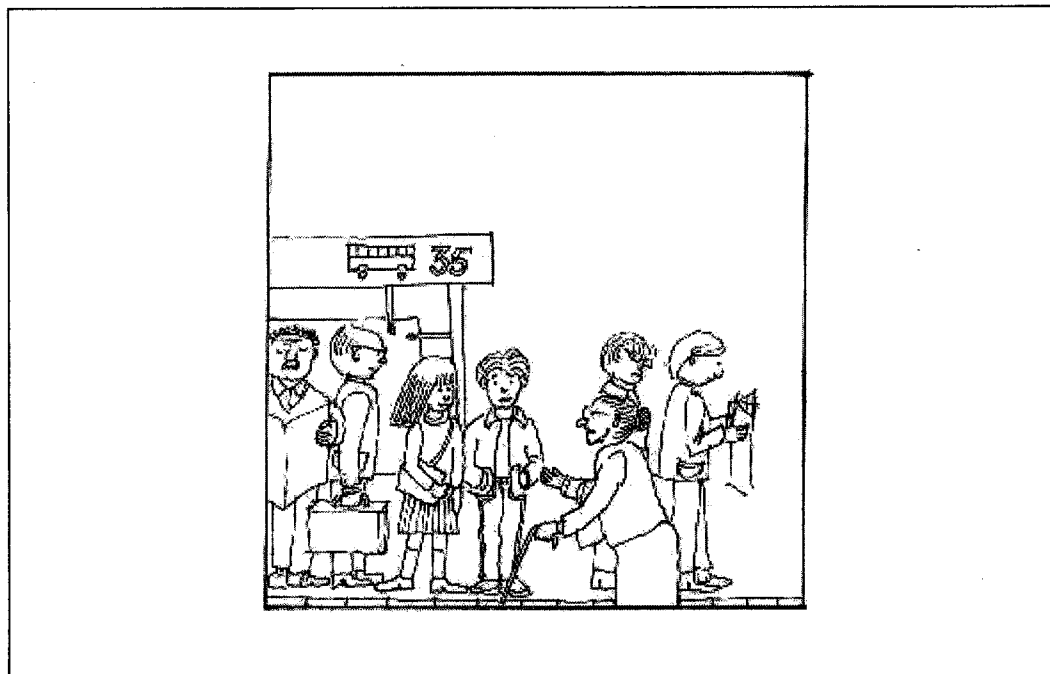


Desenho b:



SITUAÇÃO 1

Desenho a:

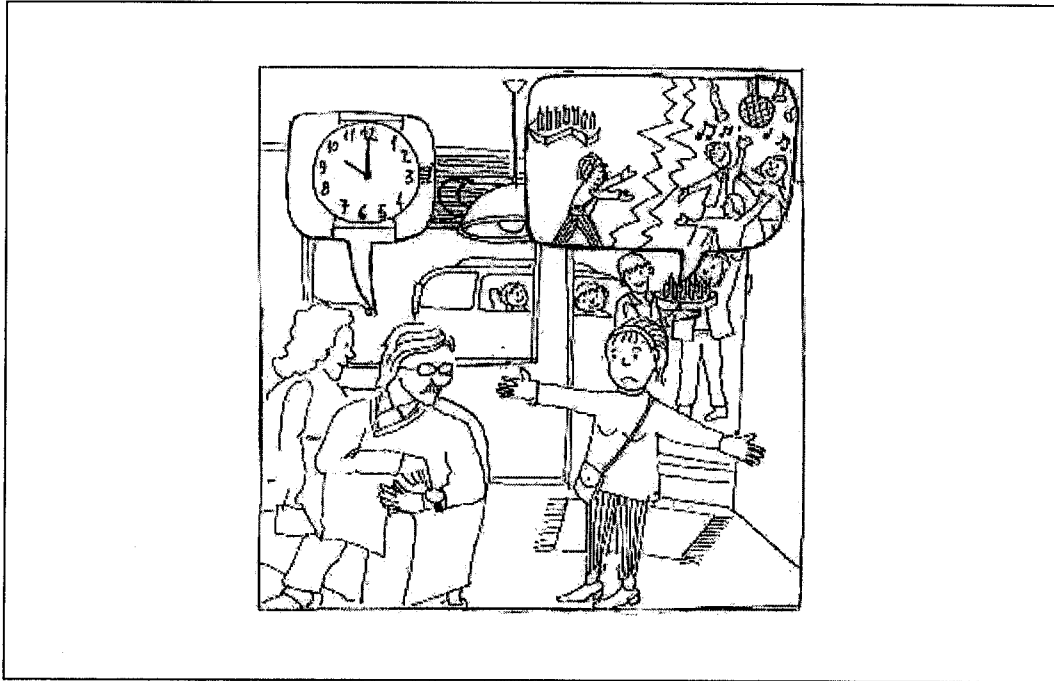


Desenho b:

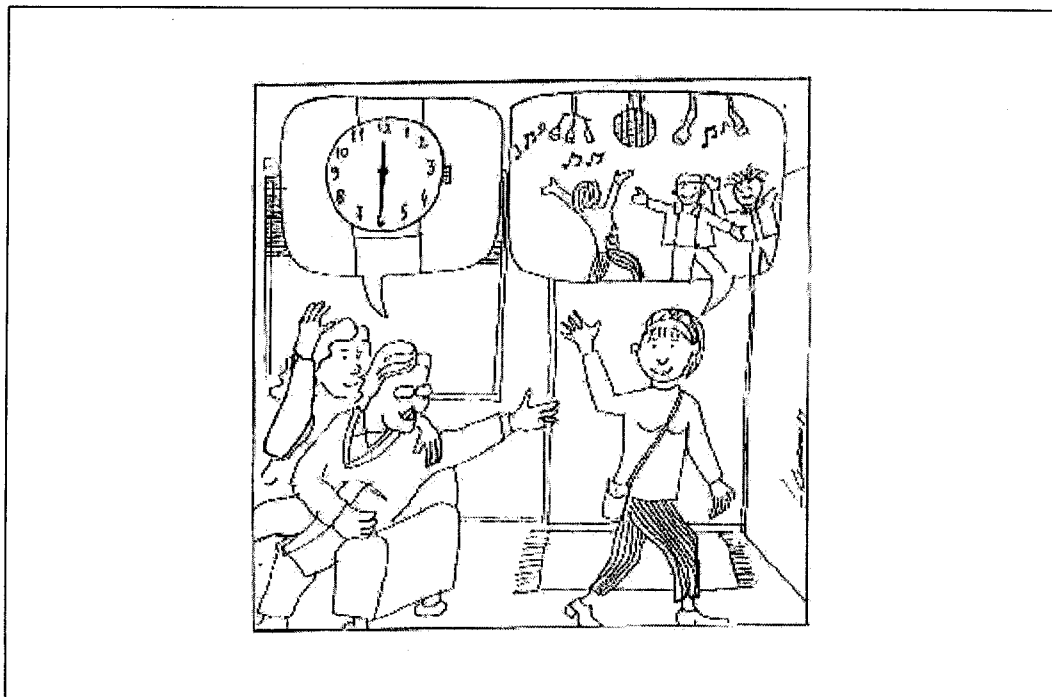


SITUAÇÃO 2

Desenho a:

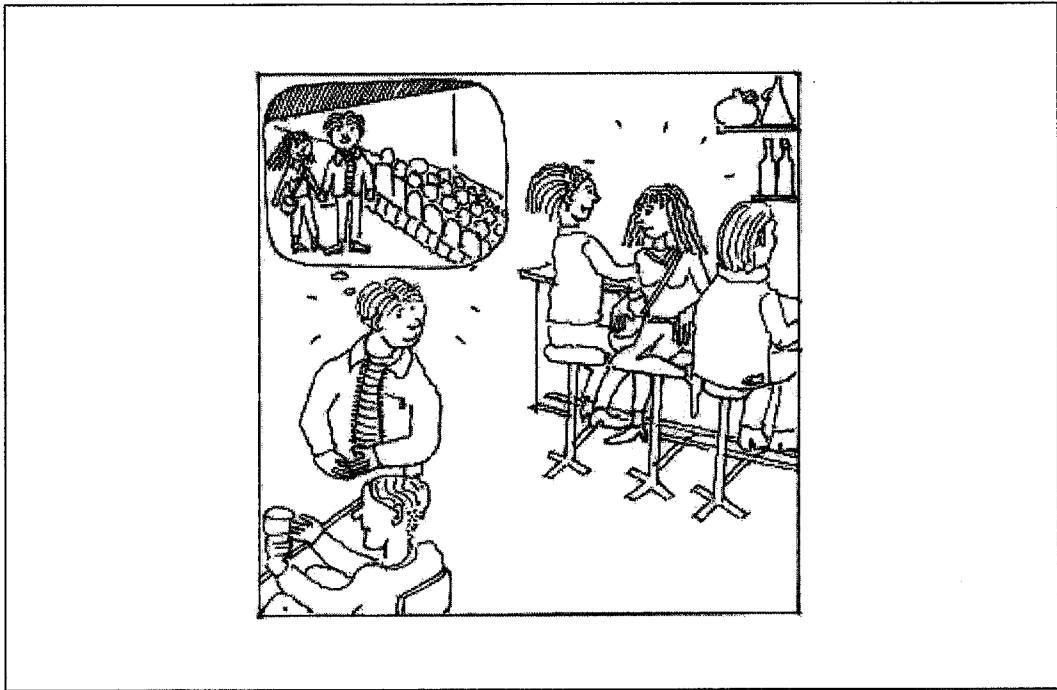


Desenho b:

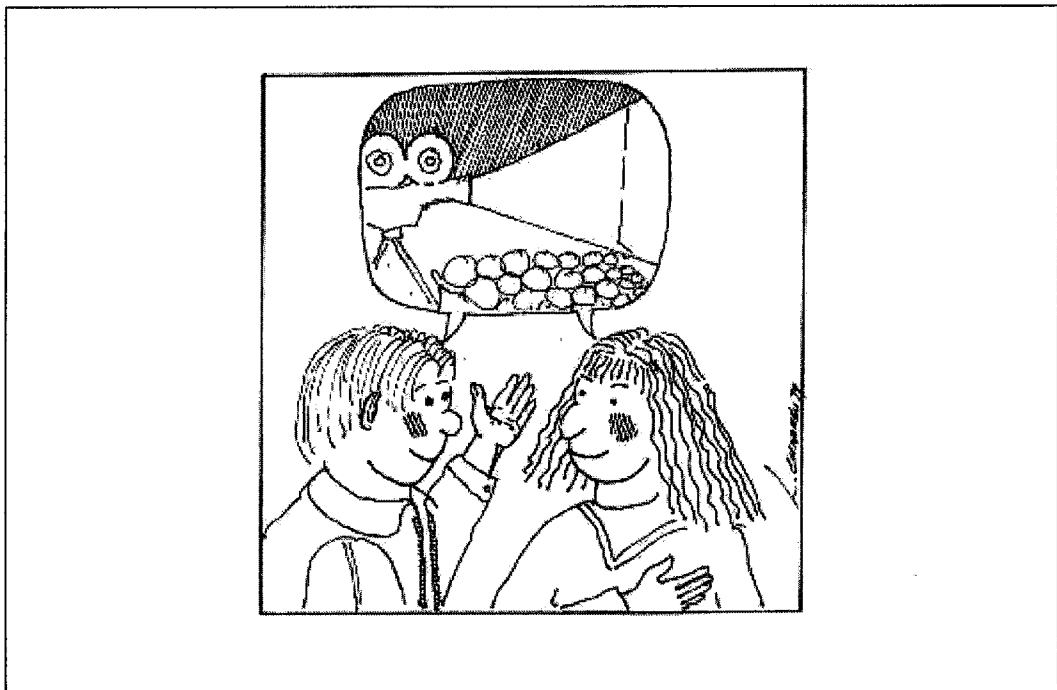


SITUAÇÃO 3

Desenho a:

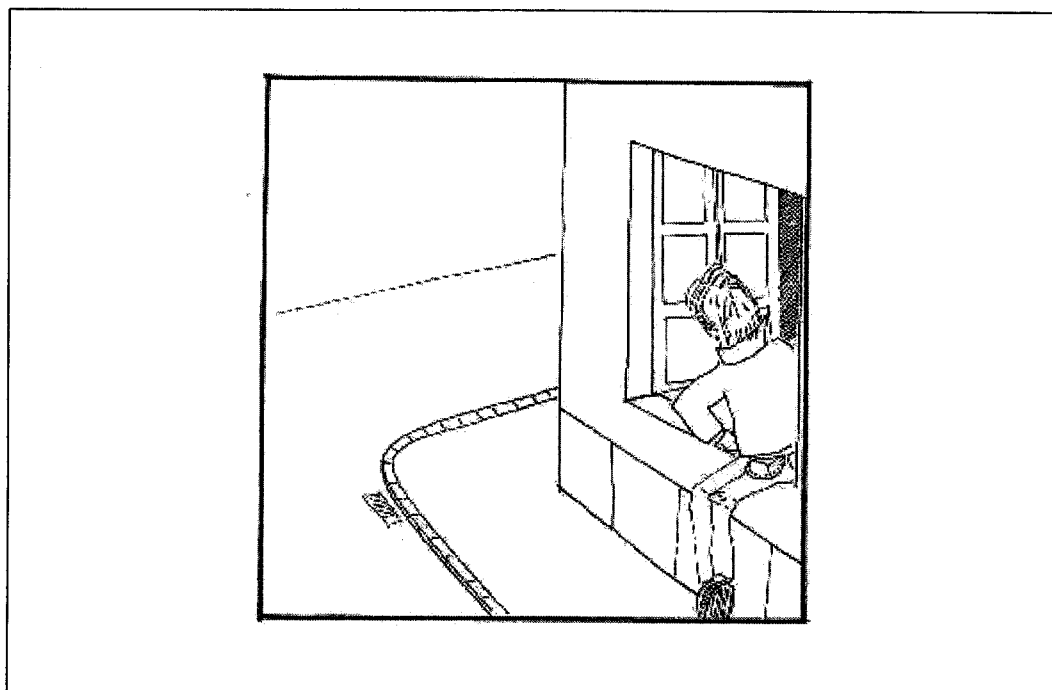


Desenho b:

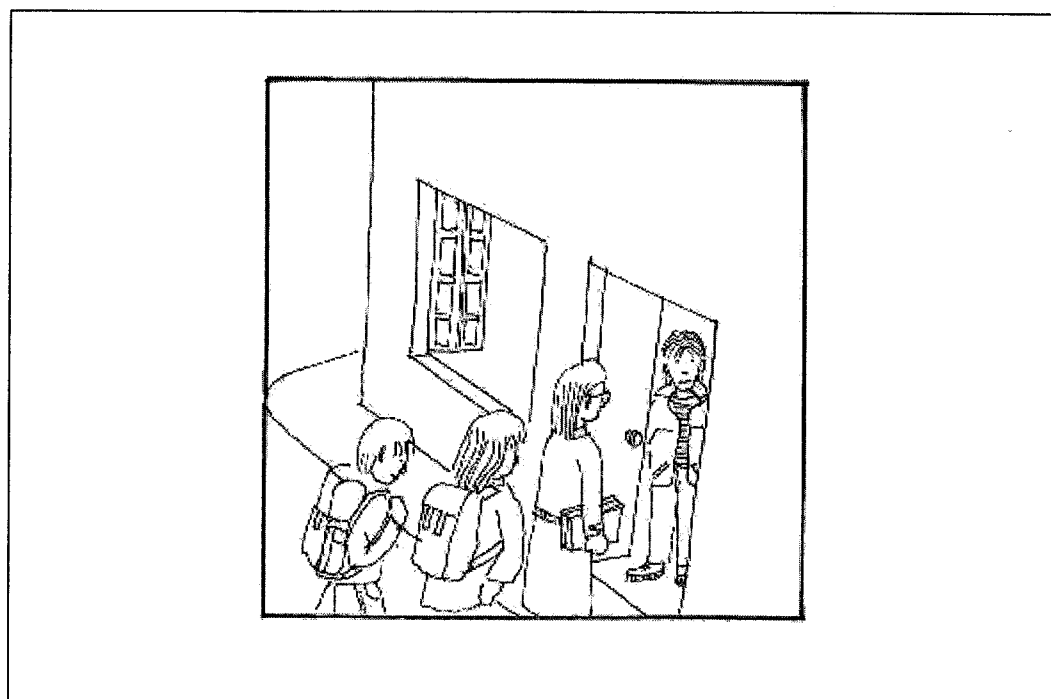


SITUAÇÃO 4

Desenho a:



Desenho b:



SITUAÇÃO 5

Desenho a:

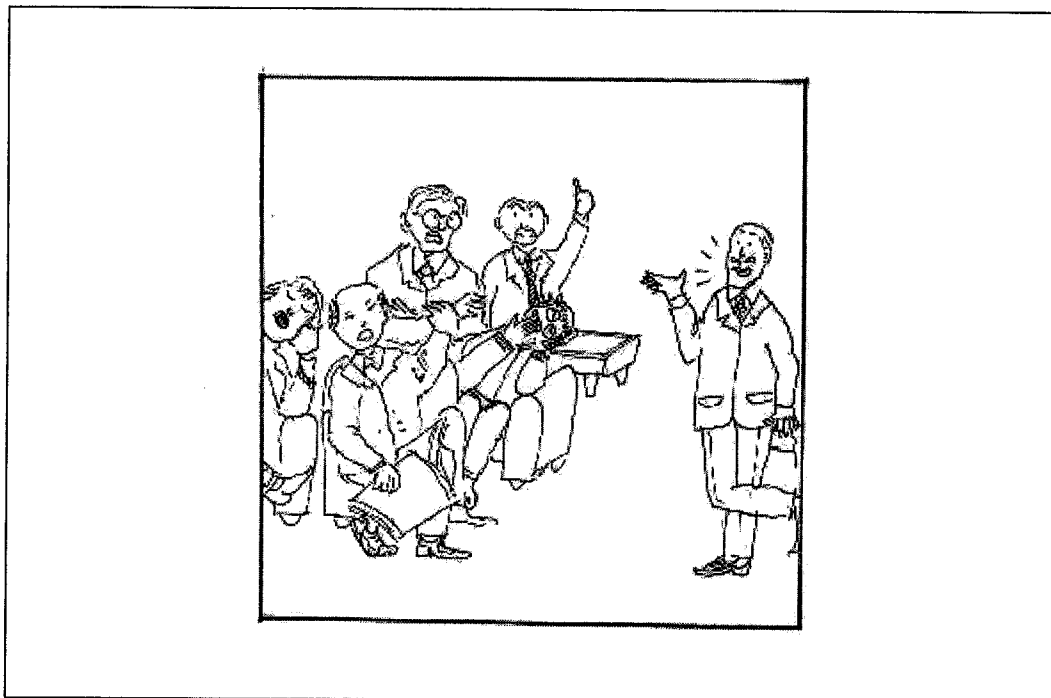


Desenho b:

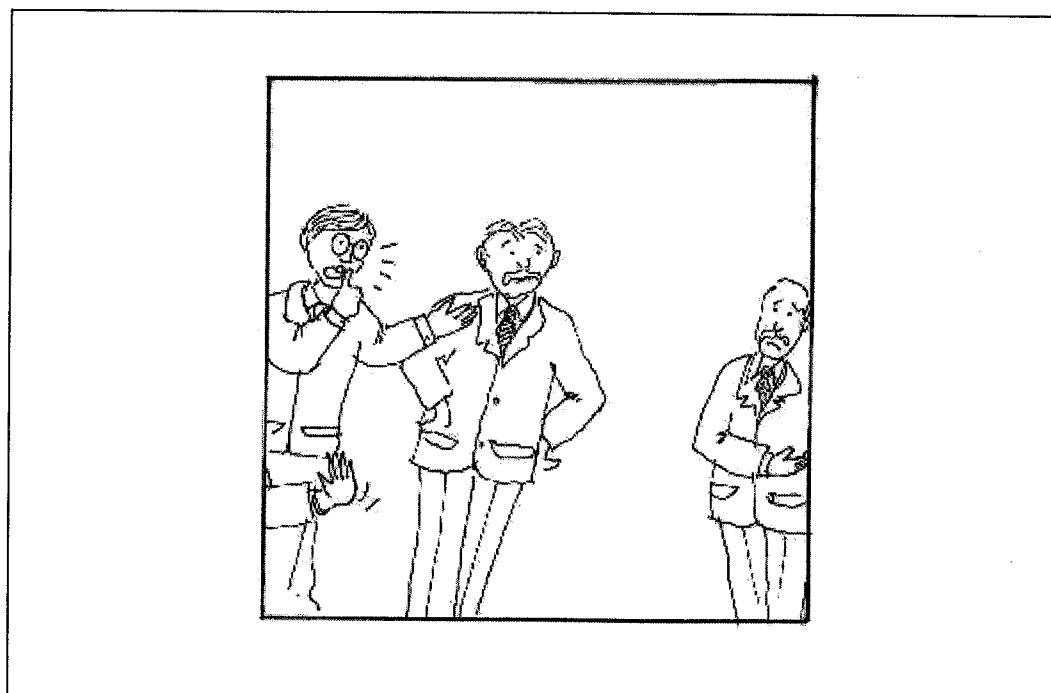


SITUAÇÃO 6

Desenho a:



Desenho b:



Anexo 7-D

Prova Cognitiva de Inteligência Social – PCIS

CADERNO 2: QUESTIONÁRIO E RESPOSTA

(Versão Definitiva)

EXEMPLO

INSTRUÇÕES: Esta prova é constituída por um **CADERNO DE SITUAÇÕES SOCIAIS** (cada conjunto de desenhos a e b representam uma situação ou problema social), e por um **CADERNO DE QUESTIONÁRIO E RESPOSTA**. Para responderes ao questionário observa primeiro o **Desenho a** e responde à **1ª Parte do Questionário**, depois vira a página para o **Desenho b** e responde à **2ª Parte do Questionário**. Procura responder a cada questão como se estivesses a viver a situação social apresentada nos desenhos. Tem ainda em atenção que o objectivo desta prova é analisar como chegaste às tuas decisões e não só analisar as respostas finais em termos de correcto ou incorrecto. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar.

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

NÃO TE ESQUEÇAS DE MARCAR A HORA EM QUE INICIASTE O TESTE E A HORA EM QUE TERMINASTE.

SITUAÇÃO Nº: EXEMPLO

HORA INICIAL: _____

1ª PARTE – DESENHO A

INSTRUÇÕES: Observa atentamente o **DESENHO A**, e responde à **1ª Parte do Questionário** (Questões 1 a 5), na folha de resposta.

<p>1. O que pode estar a acontecer nesta situação (desenho a)? R:Dois jovens mais velhos estão a passar à frente de dois mais pequenos, numa cantina. Os pequenos mostram um ar chateado e estão a reclamar, os mais velhos estão com uma expressão antipática.....</p> <p>2. Imagina que eras o(a) protagonista principal desta situação, diz como a resolvias? Apresenta as várias respostas possíveis. Justifica. R:.....Eu falava com os mais velhos e explica-lhes que o que eles estavam a fazer não era justo para os mais novos,se não me quisessem ouvir reclamava com eles até que me ouvissem e voltassem para o seu lugar.....ou.....ou pedia ajuda aos funcionários....</p> <p>3. Explica como chegaste à tua resposta, ou seja, quando olhaste para o <i>desenho a</i> em que pensaste primeiro, e depois..., e como chegaste a uma decisão e a uma solução, ou seja, quais foram as etapas do teu pensamento? R:.....<u>Primeiro</u> reparei nas semelhanças e diferenças entre as pessoas que estão no desenho (são jovens, uns mais novos outros mais velhos). <u>Depois</u> reparei que os mais velhos estavam a tentar passar à frente dos mais novos, e estes estavam zangados. E assim <u>compreendi</u> que havia um problema entre eles. <u>Por fim</u>, observando cenário (cantina) <u>concluí</u> que o problema tinha a ver com o desrespeito de um fila de cantina e dos jovens mais novos...</p> <p>4. Qual o grau de confiança que tens na eficácia da tua resposta? Sublinha a tua resposta. R: ... 1 - Nenhuma confiança <u>2</u> - Pouca confiança 3- Alguma confiança 4 – Muita confiança 5 - MUITÍSSIMA confiança</p> <p>5. Quais foram as pistas, traços ou aspectos do desenho/situação que te ajudaram a resolver a situação e a chegar a uma conclusão? R:.....O aspecto físico dos jovens(uns mais altos outros mais baixos), a cara de indignação dos mais novos, os gestos das mãos, a cantina, o pão, a fruta.</p>

2ª PARTE – DESENHO B (VIRA AGORA A PÁGINA PARA O DESENHO B)

INSTRUÇÕES: Tem agora em consideração que: Um(a) colega de outra escola propôs para a situação que acabaste de observar (DESENHO A), a solução que apresentamos no **DESENHO B**. Depois de observares atentamente o **DESENHO B** responde à segunda parte do questionário (Questões 6 a 8), na folha de resposta.

<p>6. O que te parece que terá pensado o(a) colega quando viu o desenho a, para de seguida apresentar a resposta apresentada no desenho b. R:.....O colega que deu a resposta do <i>desenho b</i> <u>pensou que</u> os jovens mais velhos, <u>primeiro</u> (no desenho a), não respeitaram os mais novos, mas <u>depois</u> (desenho b), perante os protestos dos mais velhos acabaram por reconhecer que os mais novos tinham razão e deviam de esperar a sua vez na fila e respeitar os mais novos.</p> <p>7. Qual te parece a resposta mais eficaz, a que tu apresentaste (na questão nº 2), ou a deste(a) colega (desenho b), porquê? R:.....As duas respostas me parecem eficazes, <u>porque</u> as duas respostas apelam para a capacidade de argumentação dos mais novos, e para a capacidade de negociação e diálogo na resolução de problemas sociais entre jovens mais novos e mais velhos.</p> <p>8. Qual o grau de frequência com que te deparas com situações como esta e tens de tomar uma decisão? Sublinha a tua resposta. R: 1 – Nunca 2 – Poucas vezes 3- Algumas vezes <u>4</u> – Muitas vezes 5 - Sempre</p>
--

HORA FINAL: _____

PASSA À SITUAÇÃO SEGUINTE, DEPOIS DE LERES TODA A FOLHA DE EXEMPLO

Anexo 7-E

PROVA COGNITIVA DE INTELIGÊNCIA SOCIAL

CADERNO 2: QUESTIONÁRIO E ANOTAÇÃO DE RESPOSTA

Nome _____

INSTRUÇÕES: Esta prova é constituída por um **CADERNO DE SITUAÇÕES SOCIAIS** (cada conjunto de desenhos a e b representam uma situação ou problema social), e por um **CADERNO DE QUESTIONÁRIO E RESPOSTA**. Para responderes ao questionário observa primeiro o **Desenho a** e responde à **1ª Parte do Questionário**, depois vira a página para o **Desenho b** e responde à **2ª Parte do Questionário**. Procura responder a cada questão como se estivesses a viver a situação social apresentada nos desenhos. Tem ainda em atenção que o objectivo desta prova é analisar como chegaste às tuas decisões e não só analisar as respostas finais em termos de correcto ou incorrecto. Se tiveres alguma dúvida não hesites em perguntar.

Se compreendeste as instruções e o exemplo podes começar a responder ao teste, se tiveres alguma dúvida pede ajuda.

NÃO TE ESQUEÇAS DE MARCAR A HORA EM QUE INICIASTE O TESTE E A HORA EM QUE TERMINASTE.

SITUAÇÃO N.º: _____

HORA INICIAL: _____

1ª PARTE – DESENHO A

INSTRUÇÕES: Observa atentamente o **DESENHO A**, e responde à **1ª Parte do Questionário** (Questões 1 a 5), na folha de resposta.

- | | |
|----|---|
| 1. | O que pode estar a acontecer nesta situação (desenho a)? |
| 2. | Imagina que eras o(a) protagonista principal desta situação, diz como a resolvias? Apresenta as várias respostas possíveis. Justifica. |
| 3. | Explica como chegaste à tua resposta, ou seja, quando olhaste para o <i>desenho a</i> em que pensaste primeiro, e depois..., e como chegaste a uma decisão e a uma solução, ou seja, quais foram as etapas do teu pensamento? |
| 4. | Qual o grau de confiança que tens na eficácia da tua resposta? Sublinha a tua resposta.
1 - Nenhuma confiança 2 - Pouca confiança 3 - Alguma confiança 4 - Muita confiança 5 - MUITÍSSIMA confiança |
| 5. | Quais foram as pistas, traços ou aspectos do desenho/situação que te ajudaram a resolver a situação e a chegar a uma conclusão? |

2ª PARTE – DESENHO B (VIRA AGORA A PÁGINA PARA O DESENHO B)

INSTRUÇÕES: Tem agora em consideração que: Um(a) colega de outra escola propôs para a situação que acabaste de observar (**DESENHO A**), a solução que apresentamos no **DESENHO B**. Depois de observares atentamente o **DESENHO B** responde à segunda parte do questionário (Questões 6 a 8), na folha de resposta.

- | | |
|----|---|
| 6. | O que te parece que terá pensado o(a) colega quando viu o desenho a, para de seguida apresentar a resposta apresentada no desenho b. |
| 7. | Qual te parece a resposta mais eficaz, a que tu apresentaste (na questão nº 2), ou a deste(a) colega (desenho b), porquê? |
| 8. | Qual o grau de frequência com que te deparas com situações como esta e tens de tomar uma decisão? Sublinha a tua resposta.
1 - Nunca 2 - Pouca vezes 3 - Algumas vezes 4 - Muitas vezes 5 - Sempre |

HORA FINAL: _____

Passa à SITUAÇÃO SEGUINTE, depois de terminares todas as respostas.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

Anexo 7-E

Prova Cognitiva de Inteligência Social

– GRELHA DE COTAÇÃO –

(contém exemplos de respostas para cada situação)

(Versão Definitiva)

SITUAÇÕES:

1. PRIORIDADE DOS MAIS VELHOS
2. NEGOCIAR COM OS PAIS UMA SAÍDA NUMA FILA
3. MARCAR UM ENCONTRO
4. JOVEM NO PARAPEITO DA JANELA
5. COMUNICANDO
6. UMA REUNIÃO ENTRE ADULTOS

DECODIFICAÇÃO DA INFORMAÇÃO

FIGURA A	FIGURA B
1. O que pode estar a acontecer nesta situação (desenho)?	Visa analisar a capacidade de decodificação e análise de informação social apresentada em formato visual (desenho) numa escala de 0 a 5.
3 pontos – Percepção dos conteúdos ¹ da situação social representada no desenho. Nomeadamente, percepção dos conteúdos expressos e latentes da situação: actores (seus objectivos, papéis, skills especiais) e suas expressões ² (ordens e instruções, questões, informação, atitudes interpessoais, rotinas sociais, mensagens latentes, expressões de performance Verbos de acção) cenário envolvente e elementos espaço-temporais que delimitam a situação (por exemplo: sala de aula, porta, relógio, paragem do autocarro,), e identificação do problema interpessoal presente na situação (regras sociais em questão).	(...) Uma senhora idosa pede aos jovens para a deixarem passar na fila do autocarro, porém estes parecem não querer colaborar embora fiquem com pena da senhora. Uma menina foi pedir ao pai que a deixasse ir a uma festa de anos com os amigos. A rapariga parece triste pois quer ir com os amigos para a discoteca, e os pais querem que ela volte às 10 horas. Num bar, um rapaz e uma rapariga estão a ficar interessados um no outro e pensam em se encontrar para ir ao cinema.um jovem esqueceu-se das chaves dentro de casa, e por sorte, tinha deixado a janela aberta, pelo que entrou por esta ...Um rapaz está a falar com outro que parece não estar a dar-lhe atenção, pois está de costas viradas ...Num clube, um homem parece estar a fazer um discurso há bastante tempo, isso dá origem a revolta por parte de uns e aborrecimento por parte de outros
2 pontos – Descrição centrada em análises específicas e dispersas dos conteúdos expressos e latentes(pode recorrer a	(...) a senhora pede aos jovens para passar à frente porque é idosa (...) os jovens escutam o pedido da senhora idosa... ...Alguns amigos desta menina a chamaram-na para ir a um aniversário de

¹ Argyle (1994) defende sete tipos de componentes de uma situação social: objectivo, regras, repertório de elementos, cenário envolvente, conceitos, papéis, skills especiais. Nós preferimos reservar o termo componente para nos referirmos aos componentes do processo cognitivo. Para nos referirmos aos conteúdos das situações sociais optamos por delinear dois tipos de conteúdos. Os expressos, que remetem para uma descrição dos traços emergentes de uma análise descritiva da situação social; os latentes que remetem para os traços resultantes da análise e inferências processadas a partir dos estímulos visuais ou do desenho da situação social.

² Argyle (1994) considera as *expressões verbais* como itens de comportamento social que são experimentados no sentido de influenciar de alguma forma o ouvinte (p. 56). Segundo o autor encontramos oito tipos de expressões sociais: ordens e instruções, questões, informações, discurso informal, expressões de emoção ou atitudes interpessoais, expressões de performance, rotinas sociais, mensagens latentes.

Por outro lado as expressões humanas, como por exemplo as expressões faciais são consideradas como sinais cognitivos que o indivíduo desencadeia durante o processo comunicacional, ou interaccional com a intenção de comunicar algo ao ouvinte ou receptor..... "a number of facial expressions do not really arise from emotions but indicate cognitive reactions...facial expressions are perhaps social signals rather than direct expressions of emotions" (1994, 26-27).

<p>exemplos concretos dos conteúdos da situação problema e dos seus elementos), evidencia alguma dificuldade em articular os diferentes elementos num todo coerente, como:</p>	<p><i>alguém, os pais estão preocupados com as horas, mas ela está a ficar triste e argumenta que gostava muito de ir.</i> <i>...Um aluno viu uma rapariga bonita e resolve convidá-la para ir ao cinema mas não sabe o que é que há-de fazer para a conquistar.</i> <i>...parece estar a sair de casa sem autorização dos pais.</i> <i>...dois colegas discutem.</i> <i>...estão num reunião liderada pela pessoa errada, uns dormem outros protestam</i></p>
<p>1 pontos – A resposta centra-se exclusivamente sobre a descrição dos conteúdos expressos (utiliza exemplos descritivos e não articulados entre si, sem análise dos conteúdos latentes da situação-problema e suas interações, como:</p>	<p><i>...uma senhora de bengala vai para a fila do autocarro, onde estão jovens, e outras pessoas</i> <i>... Uma rapariga pede aos pais para sair, para ir dançar ou a uma festa de anos. Mas o pai quer que ela volte cedo para casa.</i> <i>...Um rapaz olha para uma rapariga e ela para ele.</i> <i>...um rapaz empoleirado no parapeito da janela.</i> <i>...um rapaz de costas para outro.. / um homem fala e os outros dormem</i></p>
<p>0 pontos – A resposta centra-se na descrição dos conteúdos expressos é vaga e compartimentada, podendo apresentar exemplos, como</p>	<p><i>...uma paragem de autocarro, uma fila de espera....</i> <i>....Uma rapariga está a mandar os pais para a rua para fazer uma festa com os seus amigos</i> <i>....o pai diz-lhe que já é tarde</i> <i>...um bar.. /rapaz e rapariga.</i> <i>...um ladrão/...um rapaz e uma janela</i></p>

MEIOS PARA RESOLVER O PROBLEMA

<p><i>2. Imagina que eras o protagonista principal desta situação, diz como a resolverias. Apresenta as várias respostas possíveis. Justifica.</i></p>	<p>Visa analisar o pensamento meios-fins na resolução da situação problema apresentada analisando a pertinência dos meios apresentados em função do critério de negociação interpessoal proposto pelo indivíduo, numa escala de 0 a 3.</p>
<p>3 pontos – Planeia activamente uma ou várias soluções (hipóteses, meios, etc.) para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos (usam a reflexão partilhada e auto-reflexão), reconhece os elementos temporais, coloca a solução numa ordem temporal, coerente e organizada, e demonstra compreender as suas consequências.</p>	<p>... ajudava a senhora, pois temos de ser solidários e ajudar quem mais necessitar</p> <p>...Pedia-lhes (aos pais) para ficar um pouco até mais tarde, visto que a festa era só naquele dia, e, quando se fazem festas destas é só ao fim da semana, para se ter tempo de descansar./...Faria lembrar ao meu pai que sou responsável, cumpridora e que faria o que ele decidisse. Se fosse o pai deixaria a rapariga ir até mais tarde.</p> <p>... Se eu fosse o rapaz/ rapariga enchia-me de coragem e dirigia-me à rapariga/rapaz e ia falar com ela/ele.</p> <p>...Se não me deixassem sair, tentava falar melhor com os meus pais e pedir-lhes que confiassem em mim, e não saía pela janela.</p> <p>...tentava mudar a situação, se tivesse razão na discussão apresentava os meus argumentos, caso contrário ouvia e reflectia./ perguntava-lhe o que se passava.</p> <p>...O líder deveria ouvir o que os outros tinham para dizer, tornando a reunião mais participativa.</p>
<p>2 pontos – Planeia uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, tenta satisfazer as necessidades de ambos os participantes na interacção de forma recíproca (através de compromisso, promessas, negócios, persuasão psicológica, convite, questionamento), em geral reconhece os elementos espácio-temporais.</p>	<p>... deixava passar a senhora e ajudava-a</p> <p>... Pedia-lhe porque era uma coisa que eu queria tanto era ir com os meus colegas.</p> <p>...prometia que se portava com juízo, para que os pais tenham mais confiança nela</p> <p>(...) Oferecia-lhe uma bebida e perguntava-lhe o nome, e então convidava-a para ir a algum lado.</p> <p>...se me esquecesse da chave também saltava a janela/eu não assaltava a casa pois é um crime/chamava a polícia.</p> <p>...eu pedia para o colega me ouvir...</p> <p>...o conferencista deveria deixar os outros falar.</p>
<p>1 pontos – Apresenta uma ou várias soluções para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema, que constituem tentativas unilaterais de controlo e apaziguamento da outra pessoa (ordens, direcções para afirmar o poder sobre outra pessoa ou a satisfação do próprio, ou então a submissão ao poder e controlo, o uso de ameaças ou a submissão estão presentes).</p>	<p>... ajudava, mas primeiro pedia autorização às outras pessoas</p> <p>...Chateava os meus pais até que eles me deixassem ir. Convencia o meu pai./...Não insistia com os meus pais, se era aquela hora era mesmo aquela hora./...Diria que era muito pouco tempo, que a festa era até tarde e assim não valeira a pena ir</p> <p>... Metia conversa.</p> <p>...Ia buscar a chave/ não roubava</p> <p>...chamava-o à atenção, pedia para me ouvir</p> <p>...deixava-o acabar de falar, por respeito.</p>
<p>0 pontos – A resposta é vaga, não se indica um motivo concreto, ou este é muito secundário e inexacto. As soluções apresentadas para ultrapassar os obstáculos colocados pelo problema incluem comportamentos impulsivos e físicos, no sentido de se conseguir o que se pretende ou evitar as consequências negativas (bater, submissão, obediência, desistência, fuga, ignorar, esconder, mentira).</p>	<p>... não fazia nada</p> <p>...Pensava e depois respondia.</p> <p>... Eu inventava uma desculpa porque me atrasei assim tanto.</p> <p>... Ia para casa, ver televisão.</p> <p>...fugia..</p> <p>...ia-me embora...</p> <p>...gritava até ele me ouvir</p>

ESTRATÉGIAS DE ELABORAÇÃO DA RESPOSTA

3. <i>Explica como chegaste à tua resposta, ou seja, quando olhaste para o desenho A em que pensaste primeiro, e depois... e como chegaste a uma decisão e a uma solução, ou seja, quais foram as etapas do teu pensamento?</i>	Visa identificar as estratégias que o indivíduo utilizou durante o processamento cognitivo da informação.
0. Ausência de elaboração de estratégia – não refere estratégias ou refere:olhei e decidi,observei e pensei logo na resposta,vi logo a resposta, etc.
1. Estratégia global – utiliza operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional, através do agrupamento de características dos estímulos em totalidades mais largas. Os estímulo/situação são considerados como um todo e as inferências sobre o estímulo baseiam-se na análise dessa totalidade. Fazem-se comparações, correspondências, procuram-se padrões de identidade e semelhança.	... referindo por exemplo o tema global dos problemas: festa de anos, fila de espera, dois jovens interessados um no outro num bar, um jovem a saltar pela janela aberta de uma casa, numa rua deserta, dois jovens a conversar, uma reunião, uma conferência. também já me aconteceu, a forma como estavam vestidos, as diferentes idades...
2. Estratégia analítica – privilegia a utilização de operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional de um ou vários aspectos da situação estímulo. Os estímulos são analisados em função das suas características manifestas ou latentes. Ou seja, inferem-se expressões comportamentais, emocionais e de intenção. Fazem-se diferenciações e analisam-se as características específicas.	...a senhora idosa pede ajuda com a mão esticada, ...o pai aponta o relógio e diz para não vir tarde, ...ele faz um olhar interessado para a rapariga, ...ele espreita pela janela para ver se os amigos já aí vem, ...ele tapa os ouvidos porque o outro grita,o senhor fala mas não é ouvido, um fala e outros escutam...
3. Estratégia probabilística – as operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional, baseiam-se em juízos de probabilidade e/ou reformulação inferencial ou interpretativa, compara várias hipóteses interpretativas dos estímulos. Ou reformula opções iniciais, comecei por pensar que... mas depoisetc.	... talvez a senhora esteja muito cansada, ou então está doente e precisa de ajuda, ... ela está triste porque os pais não a deixam ir ou então porque acham que é muito tarde, ... talvez eles não se conhecessem antes e agora despertaram o interesse um do outro,ele parece estar a entrar ou a sair, ...o que está de costas ou não quer ouvir ou tem os ouvidos tapados,o senhor que está a falar ou não se faz entender ou está a ser monótono.
4. Estratégia consequencial – utiliza operações mentais de percepção visuo-espacial e relacional na elaboração da sua resposta em função das consequências que irá gerar (a).referindo por exemplo: deviam ajudar a senhora porque na idade dela pode-se ficar ainda mais doente por estar tanto tempo na fila,os pais deviam ser compreensivos e confiar na responsabilidade da filha senão ela poderá ficar revoltada,o jovem devia vencer a timidez e falar com a rapariga podia ser que não voltassem a encontrar-se, ...o rapaz não devia saltar para a rua, podia magoar-se ou os pais deixavam de confiar nele,o jovem não devia voltar as costas ao colega, é falta de respeito, ...o conferencista devia ter em conta que havia pessoas que queriam falar e outras que já estavam aborrecidas, antes que se fossem todos embora
5. Estratégia interrogativa – é privilegiada a interrogação e o questionamento sobre as características dos estímulos ().	... comecei por questionar porque estaria ela com a mão estendida, ...perguntei-me o que estariam os jovens a fazer lá fora com um bolo na mão, ...porque estariam eles com um olhar de espanto a olhar um para o outro, ...porque estará o rapaz empoleirado na janela, ...porque está um de costas voltadas, ...porque será que uns estavam a dormir
6. Estratégia descritiva – descreve unicamente as características perceptivas dos estímulos atendendo às suas características manifestas (). a senhora de bengala, ...o pai a olhar o relógio,o olhar do rapaz, a rua deserta,o rapaz na janela, o rapaz de costas, ...um grupo de pessoas de um lado e um homem do outro .

TRAÇOS OU PISTAS

<p>5. <i>Quais foram as pistas, traços ou aspectos do desenho que te ajudaram a compreender a situação e a chegar a uma conclusão?</i></p>	<p>Visa analisar os elementos ou traços mais utilizados na decodificação da informação e inferência da situação-problema, nomeadamente as pistas mais importantes para a tomada de decisão. Através da análise de conteúdo foram identificadas quatro categorias de traços.</p>
<p>Categoria 1 – Traços que referem os actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise os seus objectivos, papéis e os skills especiais:</p>	<p><i>A idade de...</i> <i>A senhora idosa, a jovem,</i> <i>....o conferencista que fala, os outros ouvem</i> <i>... o jovem pensa em saltar...</i></p>
<p>Categoria 2 – Traços que referem as expressões emocionais e comportamentais dos actores que participam e interagem na situação interpessoal, nomeadamente traços referentes à descrição e análise de emoções, comportamentos e acções:</p>	<p><i>... ficou na dúvida. ar interrogativo. ...alegre.... a chorar. envergonhado,...triste, descontente.</i></p>
<p>Categoria 3 – Traços que remetem para a descrição e análise do contexto espacio-temporal e do(os) cenário(os) em que se desenvolve a situação interpessoal.</p>	<p><i>....olhando para o relógio.</i> <i>....é de noite, vê-se a lua.</i> <i>....estão num bar, os amigos lá fora.</i> <i>...rua deserta....</i> <i>...Estão num clube / ..numa sala de conferência</i> <i>....festa de anos!... discoteca!... paragem do autocarro</i></p>
<p>Categoria 4 – Traços que remetem para a descrição e análise dos objectos que compõem o contexto espacio-temporal e o(os) cenário(os) em que se desenvolve a situação interpessoal:</p>	<p><i>Relógio....</i> <i>as notas de música.</i> <i>A roupa.....o bolo....</i> <i>A porta....</i> <i>a bengala</i> <i>as cadeiras, as garrafas</i></p>

ANÁLISE METACOGNITIVA DA RESPOSTA DO COLEGA

FIGURA B <i>6. O que te parece que terá pensado o colega (que deu a resposta expressa no desenho B) para que face ao que observou no desenho A tenha decidido responder com a solução apresentada em B.</i>	Visa analisar a capacidade do indivíduo analisar metacognitivamente o processo cognitivo de outro indivíduo, ou seja, a capacidade de pensar sobre o processo de pensamento e a elaboração de estratégias de resposta de outro, numa escala de 0 a 3. Deverá explicar as razões para a elaboração de estratégias e para a tomada de decisão adoptadas pelo indivíduo que deu a resposta em análise. Para tal o indivíduo pode utilizar componentes cognitivos como a correspondência, comparação, inferência, aplicação.
3 pontos – O indivíduo compreende as estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, infere, faz correspondências, compara e justifica a solução em análise. Adopta um ponto de vista	<p>... Ela terá pensado que temos de ser solidários e compreensivos com as pessoas que precisam e cedeu-lhe o lugar na fila.</p> <p>... pensou que os pais poderiam ser mais compreensivos pois era uma festa de aniversário./...A rapariga pediu aos pais que confiassem nela e na sua responsabilidade.</p> <p>... pensou como eu e achou que o melhor seria convidá-la corajosamente.</p> <p>...o jovem saltou a janela pois a porta estava fechada e ninguém tinha a chave..</p> <p>...o jovem estava de costas porque tinha os ouvidos tapados e assim não escutou o outro colega</p> <p>...o líder permitiu que os outros dessem a sua opinião.</p>
2 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, pode recorrer a exemplos, justifica as estratégias de forma recíproca:	<p>...pensou em deixá-la passar e também em ajudá-la por causa da idade e da fila</p> <p>... Ambas as partes chegaram a um acordo. Ambos cederam, ficando marcado o regresso à meia-noite e meia.</p> <p>...Terá pensado que essa rapariga tinha uma ótima relação com os pais, e que os pais acham que ela merece ter um bom aniversário</p> <p>... Talvez pensou que no cinema com um filme e um clima agradável se resolveriam da melhor forma as coisas.</p> <p>... pensou que o jovem esteve à janela esperando os amigos...</p> <p>...ele tinha os ouvidos tapados e não ouvia o outro...</p> <p>...o conferencista deixou falar os outros</p>
1 pontos – Compreende alguma(s) das estratégias de pensamento subjacentes à resposta em análise, porém centra-se na descrição de ações e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:	<p>(...) Pensou que era a maneira mais convincente neste caso, pois deve ter reparado na idade da senhora.</p> <p>(...) pela idade da senhora e pela fila deixou-a passar</p> <p>..Pensou em divertir-se com os colegas</p> <p>... Ela convenceu os pais a vir mais tarde.</p> <p>... Ele perguntou-lhe se ela queria ir ao cinema e ela aceitou.</p> <p>...afinal ele ficou em casa...</p> <p>...ele tinha os ouvidos tapados</p> <p>...ele calou-se os outros puderam falar</p>
0 pontos – Compreende ações recorrendo a descrições dos desenhos, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:	<p>(...) não sei..... deixou-a passar....</p> <p>....Desatinou.</p> <p>...Pensou que seria a melhor maneira de resolver a sua situação.</p>

COMPARAÇÃO DE RESPOSTAS

7. Qual te parece a resposta mais eficaz: a tua, ou a deste(a) colega, porque?	Visa analisar a capacidade de comparar cognitivamente (Comparação, inferência, justificação) as estratégias de resolução de problemas utilizadas pelo indivíduo e pela resposta expressa no desenho B, numa escala de 0 a 3.
<p>3 pontos – O indivíduo elabora comparações que têm em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as solução em análise.</p>	<p>... <i>A minha, a do colega, as duas..... Porque as pessoas devem ser condescendentes, solidárias com quem precisa.</i></p> <p>... <i>A minha, pois a menina parece ser muito pequenina (...) para ficar até essa hora na rua.</i></p> <p>... <i>A do colega, pois é bem possível que a rapariga tivesse convencido os pais a chegar mais tarde</i></p> <p>... <i>Depende dos objectivos. Para ele esta era a resposta mais indicada, para mim não, porque eu acho que é melhor primeiro meter conversa oferecer qualquer coisa para beber e só depois a convidar para sair./...São iguais, temos é que dialogar</i></p> <p>...<i>A do colega apresenta um motivo pertinente para saltar a janela/...A do colega é mais realista, a minha é um pouco dramática (fuga de casa)</i></p> <p>...<i>a minha, pois deve-se atender ao que os outros dizem e dialogar</i></p> <p>...<i>Ambas, pois uma reunião deve ser participativa e o líder deve dar espaço às opiniões dos participantes</i></p>
<p>2 pontos – O indivíduo compara alguma(s) das estratégias e tem em conta ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), infere, compara e justifica as solução em análise, justifica as estratégias de forma recíproca :</p>	<p>... <i>A do colega porque é bem provável que as pessoas tivessem piedade.</i></p> <p>... <i>São as duas eficazes porque ajudam a senhora</i></p> <p>... <i>A minha porque nem sempre o que o colega pensou acontece.</i></p> <p>... <i>A minha reposta é mais eficaz. (...) Os pais (...) não a vão deixar ficar na rua té tão tarde.</i></p> <p>... <i>A minha, porque assim apresentando-me saberia se ela gostava de ir ao cinema ou não. /(...) Na minha resposta porque eu tenho uma resposta um pouco mais complexa./...São iguais. Nas duas ela podia aceitar ou recusar.</i></p> <p>...<i>A do colega acontece mais vezes, eu pensei noutra coisa (Fuga/roubo)/Ambas são eficazes para cada interpretação respectivamente.</i></p> <p>... <i>não se deve virar as costas a um problema, mas encará-lo de frente/Ambas, pois eu defendo que falem, e afinal ele não falava porque tinha os ouvidos tapados.</i></p> <p>...<i>Ambas, porque defendemos que as outras pessoas falem</i></p>
<p>1 pontos – O indivíduo compara estratégias recorrendo a exemplos ou descrições revela dificuldade em articular ambas as estratégias (as suas e as do colega, expressas no desenho), centra-se na descrição de acções e compara-as ou justifica-as usando ou comportamentos próprios, numa perspectiva unilateral, como:</p>	<p>... <i>A minha pois é a mais provável. (ou a minha, e remete para a resposta à questão 2)</i></p> <p>... <i>A minha. Porque não tem muito sentido a do colega.</i></p> <p>...<i>A da colega. Porque consegui convencer o pai a ir com os amigos à festa.</i></p> <p>...<i>Ambas. Porque ambas chegaram a uma conclusão./...A minha, porque é mais comum acontecer.</i></p>
<p>0 pontos – Compreende acções recorrendo a descrições dos desenhos, realiza comparações vagas, sem referir estratégias (ou adopta uma postura impulsiva), como:</p>	<p>... <i>a minha,</i></p> <p>... <i>a do colega,</i></p> <p>... <i>As duas. São iguais./...A minha, é mais fixe.</i></p> <p>... <i>a minha porque eu tenho confiança no que faço.</i></p> <p>... <i>Ela fez bem em ir perguntar aos pais se podia ir.</i></p>

|