



**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Sofia Maria Morgado Pereira

**Inteligência Social em Jovens:  
Influência da Região de Residência**

junho de 2014





**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Sofia Maria Morgado Pereira

**Inteligência Social em Jovens:  
Influência da Região de Residência**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sobre a orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Taveira**

junho de 2014

Nome

Sofia Maria Morgado Pereira

Endereço electrónico: sofiamorgadopereira@hmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13613021

Título dissertação

Inteligência Social em Jovens: Influência da Área de Residência

Orientador:

Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado Integrado em Psicologia

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 13/06/2014

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Índice

I. Enquadramento Teórico	
1.1. Influências no Desenvolvimento Social.....	7
1.2. Inteligência Social.....	8
II. Estudo da Influência da Região de Residência na Inteligência Social	
2.1. Metodologia.....	12
2.1.1. Objetivos e Hipóteses.....	12
2.1.2. Participantes.....	13
2.1.3. Procedimento.....	13
2.1.4. Instrumento.....	14
2.2. Análise Estatística.....	14
2.3. Resultados.....	15
2.3.1. Verificação dos Pressupostos da MANOVA.....	16
2.3.2. Estatística Multivariada.....	19
2.3.3. Estatística Univariada.....	20
III. Discussão e Recomendações Futuras.....	22
IV. Conclusão.....	25
Referências.....	26

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estatística Descritiva: Média e Desvio-padrão.....	15
Tabela 2 - Inteligência Social: Normalidade Multivariada dos Resultados.....	17
Tabela 3 - Homogeneidade de Variância: Teste de Levene.....	18
Tabela 4 - Homogeneidade das Matrizes de Covariância: Teste de Esfericidade de Bartlett.....	18
Tabela 5 - Homogeneidade das Matrizes de Covariância: Teste M de Box.....	18
Tabela 6 - Resultados na PCIS: Matriz Residual de Soma de Quadrados e Produtos Cruzados.....	19
Tabela 7 - Prova Cognitiva de Inteligência Social: Resultados da MANOVA.....	20
Tabela 8 - Prova Cognitiva de Inteligência Social: Resultados da ANOVA.....	21
Tabela 9 - Comparações Múltiplas no Índice Motivação: Teste Gabriel.....	21

## **Agradecimentos**

Existem pessoas que nos acompanham nas nossas escolhas, que nos estimulam e guiam, ajudando-nos a crescer, a elas uma palavra de apreço.

À Dr.<sup>a</sup> Maria do Céu, minha orientadora, pela transmissão de conhecimento científico, por toda a sua compreensão e entusiasmo.

À Íris, pela sua disponibilidade e atenção.

Ao grupo de investigação, que me acolheu tão calorosamente e me permitiu alargar horizontes.

À Doutora Isabel Estrela Rego, a quem devo o meu gosto pela investigação.

À Sara, por acreditar em mim, por todo o interesse, incentivo, amizade e por estar sempre presente.

À Dalila, pelo exemplo de empenho e dedicação e pela sua inestimável amizade.

À Mariana, pela paciência e por todas as partilhas ao longo destes anos de curso.

À Maria da Luz, o meu mais profundo agradecimento por todo o apoio.

À minha mãe, ao Francisco e ao Dinis por fazerem parte deste caminho.

E finalmente, um obrigado muito especial à minha avó, com a minha mais profunda gratidão.

## **Inteligência Social em Jovens: Influência da Região de Residência**

### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi testar se a região de residência tem impacto significativo nos scores obtidos nos diferentes índices da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS, Candeias, 2007): resolução de problemas sociais, e motivação, autoconfiança, e familiaridade relacionadas com a resolução de situações sociais. Participaram neste estudo 794 adolescentes (414 do sexo feminino, 380 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade ( $M = 14.9$ ,  $SD = 1.62$ ), a frequentar o 8º, 10º e 11º ano de escolaridade, em escolas básicas e secundárias distribuídas pelo país, nas zonas norte, centro e sul de Portugal.

Os resultados obtidos apontam para a existência de um efeito multivariado da região de residência nos scores obtidos. O índice de motivação para a resolução de situações sociais parece variar significativamente quando se comparam os alunos do norte e do centro do país. Estas diferenças podem ser explicadas através da complexidade das experiências sociais dos participantes, promovidas pela família e pela escola.

*Palavras-chave: Inteligência Social, Resolução de Problemas Sociais, Desenvolvimento Social.*



## **Social Intelligence in Adolescence: Influences of the Residential Area**

### **Abstract**

The purpose of this study is to test the impact of the variable residential area on the scores obtained in the different indices of the Cognitive Social Intelligence Test (PCIS, Candeias, 2007): social problem solving, and motivation, confidence and familiarity related with social problem solving. Participants were 794 teenagers (414 girls and 380 boys) with ages between 11 and 18 years old ( $M = 14.9$ ,  $SD = 1.62$ ), attending the 8th, 10th and 11th grades at schools from north, center and south of Portugal.

The results indicate the presence of a multivariate effect of the variable residential area on the dimensions of the PCIS. It was found a univariate effect on the dimension motivation in social problem solving. Follow-up analysis showed statistically significant differences between the scores of motivation in social problem solving of the participants of the north and center of the country. The results can be explained by the differences in the complexity of social experiences promoted in family and school.

*Keywords: Social Intelligence, Social Problem-solving, Social Development.*

## I. Enquadramento Teórico

### 1.1. Influências no Desenvolvimento Social

Apesar de já ser antiga a discussão sobre os contributos do meio e da genética para o desenvolvimento humano, é consensual que ambos têm um lugar de destaque (Grusec & Lytton, 1988). Desde cedo, a criança é influenciada por características determinadas biologicamente, como por exemplo, o temperamento e, por características do meio envolvente, como por exemplo, características dos pais, irmãos, e da escola (Grusec & Lytton, 1988). Deste modo, focaremos nesta primeira parte o contexto familiar e escolar pela sua influência no desenvolvimento social.

No seio da família a criança é exposta a modelos que tende a imitar, aprendendo por modelagem através da observação do comportamento dos pais, que se assumem como elementos centrais no sistema familiar. Assim, se a família exhibir comportamentos mais voltados para a componente social, como comportamentos de ajuda a outros, a criança tenderá a imitá-los. Segundo Grusec e Lytton (1988), a aprendizagem por modelagem parece exercer influências a longo prazo. Os comportamentos imitados são transportados pela criança para outros contextos, tornando a família um elemento a considerar no modo como a criança vivencia o mundo social (Dessen & Polonia, 2007).

Como referido, os pais assumem um papel de destaque no sistema familiar, fornecendo modelos aplicáveis às restantes relações sociais estabelecidas pelas crianças. Segundo Dessen e Polonia (2007), as suas ações podem condicionar ou promover o desenvolvimento da autoestima e, a qualidade dos laços afetivos estabelecidos pela criança (Dessen & Polonia, 2007). Estudos apontam para a existência de uma correlação forte entre a autoestima e a inteligência social (IS), defendendo que a conjugação de bons níveis nos dois conceitos aumenta a capacidade de analisar o comportamento dos outros (Cantor & Kihlstrom, 1987 citado por Maltese, Alesi & Alú, 2012).

Para além do impacto dos pais na autoestima e no desenvolvimento de laços afetivos, o envolvimento e a responsividade parental parecem estar associados ao desenvolvimento social. Bennet e Hay (2007) defendem que as capacidades sociais (*social skills*) são influenciadas pelo nível de envolvimento parental, traduzido pelo apoio fornecido e pela participação em atividades escolares. Estas capacidades são essenciais ao estabelecimento e manutenção de interações sociais de qualidade e implicam a capacidade de interagir com pares, de comunicar e de resolver problemas sociais (Bennet & Hay, 2007). No mesmo

sentido, Landry, Taylor, Swank, Barnes & Juranek (2013) defendem que a responsividade parental, demonstrada nos primeiros anos de vida da criança é promotora do desenvolvimento de capacidades cognitivas associadas ao funcionamento executivo, como por exemplo, a inibição de respostas automáticas e o comportamento orientado por objetivos, que por sua vez são elementos determinantes no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas sociais. A responsividade pode ser entendida como uma atitude de apoio e de promoção da autonomia (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999).

A importância da escola como contexto promotor de desenvolvimento social também é de realçar. A escola é um contexto marcado por constantes interações entre diversos agentes, apresentando elevada diversidade (Mahoney, 2002 citado por Dessen & Polonia, 2007). Esta instituição deve procurar transmitir aos alunos regras e normas sociais (Grusec & Lytton, 1988).

Deste modo é possível afirmar que contextos de desenvolvimento social como a família e a escola são meios privilegiados de experiência social na infância, possibilitando e influenciando a interação social, através do conhecimento social que é adquirido. Como tal, são contextos responsáveis por influências a longo prazo.

Segundo Kochanska (1992), o desenvolvimento social na infância também pode ser promovido pelo envolvimento em situações de interação social complexas.

Aquando da validação da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS) para a população portuguesa, Candeias (2007) encontrou variação significativa de uma das dimensões avaliadas, Resolução de Problemas em Situações Sociais, consoante o meio de residência do participante, que se encontrava dividido em: (1) rural, referente a zonas em que as principais atividades económicas desenvolvidas estão ligadas à agricultura, e (2) urbano, referente a zonas em que as principais atividades económicas desenvolvidas estão ligadas à indústria e aos serviços. Jovens entre os 12 e os 17 anos de idade, a viver em meio urbano apresentaram maiores níveis de Resolução de Problemas. A autora justifica referindo que em meio urbano o envolvimento social é maior e, conseqüentemente existem maiores níveis de interação social (Candeias, 2007), podendo assumir-se que estes são meios mais complexificados a nível da interação social.

## **1.2. Inteligência Social**

Nos anos 80, as linhas de pesquisa cognitivista, que privilegiavam o estudo da inteligência e das aptidões cognitivas, ganharam relevo na área da Psicologia (Ribeiro, 1998).

Os trabalhos de Gardner (1983), Sternberg (1985, citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2008) entre outros (e.g., Kyllonen, 1994 citado por Ribeiro, 1998), apontaram para a existência de inteligências múltiplas, reacendendo o interesse por conceitos pouco explorados, como a inteligência social (IS). Altos níveis de inteligência social parecem estar associados a relações e experiências de vida mais positivas (Marlowe, 1986). No mundo do trabalho, a inteligência social tem sido relacionada com a capacidade de liderança, cooperação e resolução de problemas dos gestores (Beheshtifar & Roasaei, 2012) e por isso, torna-se importante perceber que fatores a influenciam.

A primeira referência à IS emergiu nos anos 20 e pertence a Thorndike (citado por Mayer et al., 2008), que defendia que esta é a capacidade de lidar e compreender os outros e de agir de modo sensato em contexto relacional. Desde então começaram a surgir estudos sobre o tema, apesar do campo de pesquisa ter sido alvo de diversas críticas, que condicionaram o seu crescimento (Cronbach, 1960 citado por Mayer et al., 2008). Mais tarde, o conceito volta a ser alvo de investigações, procurando-se uma definição detalhada e a confirmação da sua validade e multidimensionalidade.

Ford e Tisak (1983 citado por Dong, Koper & Collaço, 2008), seguindo uma abordagem comportamental, orientada para resultados, apresentaram a IS como a capacidade de realizar objetivos em contexto social. Em 1986, Marlowe definiu o conceito como a capacidade de compreensão de si mesmo e de outrem, incluindo dos seus pensamentos, sentimentos e acções. Segundo o autor, a informação adquirida deve ter implicações no comportamento da pessoa (Marlowe, 1986).

Posteriormente, Kihlstrom e Cantor (2000 citado por Barber, Franklin, Naka & Yoshimura, 2010) acrescentam à definição proposta por Marlowe (1986) a capacidade de antecipar o comportamento do outro, independentemente das situações.

Na década seguinte, Salovey e Mayer (1990, citado por Beheshtifar & Roasaei, 2012) conceptualizaram a Inteligência Emocional como parte da Inteligência Social, uma concepção defendida em diferentes estudos (e.g., Cartwright & Pappas, 2008, Huy, 1999 citado por Crowne, 2013). Outros autores (e.g. Bar-on, 2005, Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001 citado por Crowne, 2013) defenderam que inteligência social e inteligência emocional eram um mesmo conceito, verificando-se contradição nos estudos a este respeito (e.g., Davies, Stankov & Roberts, 1998, Kang, Day & Meara, 2005 citado por Hampel, Weis, Hiller & Witthöft, 2011; Qualter, Gardner & Witeley, 2007 citado por Crowne, 2013).

Com a evolução da pesquisa, as definições do conceito tornaram-se mais específicas. Por exemplo, Wright (2002 citado por Barber et al., 2010) e Galinsky, Maddux, Gilin e White

(2008 citado por Barber et al., 2010) defenderam que a IS é a capacidade de identificar os motivos do comportamento do outro, empatizar com ele, sendo capaz de tomar a sua perspectiva e de manipular a interação, antecipando comportamentos.

Até à década de 90, os estudos de validade e multidimensionalidade falharam em encontrar evidência empírica que sustentasse a diferenciação da IS da inteligência acadêmica e a validade convergente entre instrumentos de avaliação de IS (Weis & Süß, 2007). Ficou provado que a utilização de diferentes métodos de avaliação como medidas de autorelato, performance verbal e não-verbal, influenciava os resultados, ora confirmando a validade ora invalidando o construto de IS (Barnes & Sternberg, 1989, Keating, 1978, Probst, 1982 citado por Weis & Süß, 2007). Assim, passou a ser preferencial a aplicação do método Multi-traço/Multi-método (MTMM) seguido de Análise Fatorial Confirmatória, evitando-se o impacto indesejado do método (Weis & Süß, 2007).

Mais tarde, com os trabalhos de Wong, Day, Maxwell e Meara (1995) e de Jones e Day (1997) surgiu evidência empírica da validade e da multidimensionalidade do conceito.

Wong e colaboradores (1995) operacionalizaram a IS em duas componentes: uma cognitiva, (1) *percepção social*; e outra comportamental: (2) *eficácia em interações heterossexuais*; encontrando validade discriminante entre estes subconceitos, e entre estes e a inteligência acadêmica. Num segundo estudo, os mesmos autores operacionalizaram a vertente cognitiva da IS em (1) *percepção social/ inferência social*, relativa à descodificação exata de informação social e à sua utilização na dedução de estados mentais; e em (2) *conhecimento social* de regras de etiqueta. Foi incluída na análise uma medida de inteligência acadêmica. Novamente comprovou-se a validade convergente dos subconceitos de IS e discriminante entre os mesmos e a inteligência acadêmica.

Jones e Day (1997) encontraram evidência da validade discriminante entre dois domínios da inteligência social, *conhecimento social cristalizado* e *flexibilidade sócio-cognitiva*, e deste último com a inteligência acadêmica. Não foi encontrada validade discriminante entre o conhecimento social cristalizado e a inteligência acadêmica (Jones & Day, 1997).

Posteriormente e após a confirmação da validade, surgiram outras operacionalizações de IS. Lee, Wong, Day, Maxwell e Thorpe (2000) operacionalizaram o conceito em: (1) *inferência social*, de natureza fluída, relativa à capacidade de leitura de pistas sociais e inferência de estados mentais; e (2) *conhecimento social*, de natureza cristalizada, relativo ao conhecimento de normas sociais. Estes dois subconceitos foram analisados em conjunto com os conceitos de inteligência acadêmica fluída e cristalizada. Os resultados sustentam a

validade discriminante de todos os subconceitos, a validade convergente dos subconceitos de IS e, a validade convergente dos subconceitos de inteligência acadêmica.

Em 2007, Weis e Süß também obtiveram resultados que sustentam a validade discriminante entre IS e inteligência acadêmica. Desta feita, a IS foi operacionalizada em (1) *compreensão social/ inferência social* relativa à descodificação e interpretação de informação social e das suas consequências e ao reconhecimento de estados mentais (Conzelmann, Weis & Süß, 2013); (2) *memória social* que integra armazenamento e recordação de informação social (Weis & Süß, 2005 citado por Weis & Süß, 2007); e (3) *conhecimento social*, informação social armazenada, dependente do contexto (Weber & Westmeyer, 2001 citado por Weis & Süß, 2007).

A inexistência de um consenso na definição e a forte propagação das abordagens cognitivistas, abriram portas à conceptualização da IS como a componente cognitiva de um conceito mais lato: a competência social. Esta tem sido definida como a aptidão para manter uma performance social adequada, sendo encarada como a capacidade de resolução de problemas em meio social (Gardner, 1999, Goleman, 2006, Stenberg & Gricorenko, 2003 citado por Pinto, Taveira, Candeias, Araújo & Mota, 2012). Conzelmann, Weis e Süß (2013) defenderam que a competência social possui duas componentes: uma cognitiva, IS; e outra não cognitiva, formada por motivação, intenções, personalidade, regras sociais e valores.

Candeias (2007), reuniu esta conceção com a Teoria Triádica da Inteligência (Sternberg, 1985, 2000) e afirmou que a componente cognitiva da IS se traduz na capacidade de resolução de problemas sociais, que é influenciada por elementos processuais, contextuais e experienciais (Candeias, 2007). O processo de resolução de problemas sociais foi descrito como a capacidade de decifrar informação social, compreender o ponto de vista do outro e ajustar o comportamento em função do *feedback* dado (Astington & Jenkins, 1999, de Villiers & Pyres, 2002 citado por Landry et al., 2013).

Na visão defendida por Candeias (2007), além da componente cognitiva da IS (resolução de problemas que inclui descodificação e compreensão da situação; formulação, aplicação e avaliação de um plano de resolução) são apresentadas outras duas componentes: (1) *Componente relativa aos níveis de conhecimento expressos*: com dois níveis: tipo de conteúdos apreendidos e, perspetiva interpessoal utilizados na compreensão, planeamento e aplicação da resolução; e (2) *Componente atitudinal*, que integra, familiaridade, autoconfiança, adesão e interesse na tarefa (Candeias, 2007). No presente trabalho foi adotada esta conceção.

D’Zurilla, Nezu e Maydeu-Olivares (2004) afirmaram que o processo de resolução de problemas sociais remete para a identificação e aplicação de estratégias com vista à superação de problemas sociais do quotidiano. Este é um processo faseado: primeiramente o sujeito identifica e formula o problema quando este está ocorrendo e define um objetivo a atingir com a sua resolução; seguidamente, pensa em diferentes estratégias que pode aplicar com vista à resolução da situação; e finalmente seleciona uma delas, avaliando a sua eficácia na realização do objetivo.

Em suma, a IS pode ser tida como a capacidade de conjugar adequadamente os significados das pistas sociais, o conhecimento social adquirido e as características da situação social em que o sujeito se encontra, passando pela sua correta utilização na antecipação do comportamento do outro e no ajuste do comportamento do próprio, o que torna a interação eficaz.

Este conceito tem sido operacionalizado de diversas formas, sendo que muitos dos autores concordam com a existência de duas vertentes centrais: compreensão/conhecimentos sociais, componente cognitiva, e acções/comportamentos exibidos em contexto social, componente não cognitiva (Lee et al., 2000).

As referências ao contexto social onde decorrem as interações e, ao conhecimento social cristalizado, i.e, adquirido pela educação/experiência, são uma presença constante na literatura de IS (e.g. Weis & Süß, 2007, Wong et al., 1995). Referindo-se à Teoria Triádica da Inteligência (Sternberg, 1985, 2000), que serve de base aos trabalhos de Candeias (2007), Ribeiro (1998) afirma que “a inteligência não pode ser completamente compreendida quando isolada de um dado contexto cultural” (p.70), afirmando-se aqui a importância de contextos desenvolvimentais e dos agentes que os constituem.

## **II. Estudo da Influência da Região de Residência na Inteligência Social**

### **2.1. Metodologia**

#### **2.1.1. Objetivos e Hipóteses**

A questão de investigação que guiou o presente estudo foi: Até que ponto as pontuações obtidas nas diferentes facetas de inteligência social avaliadas pela PCIS podem variar entre os jovens em função da sua região de residência? A nossa expectativa, guiada pela teoria e evidência empírica sobre este constructo, é que a inteligência social é dependente das oportunidades de desenvolvimento proporcionadas pelos contextos mais específicos de vida

dos indivíduos, que por isso, possam existir diferenças interindividuais nos resultados da PCIS em função da região do país onde os estudantes vivem e estudam. Deste modo, o objetivo deste estudo é verificar se existem diferenças significativas nas dimensões avaliadas na PCIS, considerando as zonas norte, centro e sul de Portugal. A prova foi preenchida por 208 alunos do norte, 302 alunos do centro e 284 alunos do sul do país. Em seguida, realizou-se uma descrição detalhada da amostra, dos procedimentos, das análises realizadas, e dos resultados obtidos no estudo.

### **2.1.2. Participantes**

Participaram 794 adolescentes (414 do sexo feminino e 380 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade ( $M = 14.9$ ,  $SD = 1.62$ ), a frequentar o 8º, 10º e 11º ano de escolaridade, em escolas básicas e secundárias distribuídas pelo país, nas zonas Norte (uma escola básica e secundária pública), Centro (três escolas básicas e secundárias, sendo que uma é privada) e Sul (uma escola básica e secundária pública), seleccionadas por conveniência. Em cada escola seleccionada, foram convocados todos os alunos do 8º, 10º e 11º anos e avaliados os que, voluntariamente e com consentimento dos encarregados de educação, decidiram participar na investigação.

### **2.1.3. Procedimento**

Este estudo faz parte do projecto mais vasto "Carreira e cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projectos de vida", financiado pela Fundação Portuguesa de Ciência e Tecnologia e pelo Programa Compete (PTDC/CPE-CED/098896/2008). Tem como principais objectivos, compreender processos e fatores de desenvolvimento psicológico e social em adolescentes e determinar o impacto das condições educacionais no questionamento ético e definição dos projetos de carreira-vida dos alunos.

O projecto foi apresentado detalhadamente em reuniões que contaram com os conselhos executivos, encarregados de educação, pessoal docente e psicólogos a desempenhar funções nas escolas seleccionadas. Os encarregados de educação dos alunos participantes preencheram consentimentos informados e foram informados dos objetivos, procedimentos e questões éticas envolvidas no processo. Foram preenchidas cinco provas, em dois dias consecutivos (três num primeiro dia e duas no segundo), entre as quais, a Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS, Candeias, 2007). As restantes medidas destinavam-se a avaliar a competência social percebida, a inteligência emocional, o auto-conceito, e a saliência de carreira. A ordem



de apresentação das cinco provas foi aleatória, para controlar eventuais efeitos deste factor na resposta às mesmas. A aplicação individual da PCIS decorreu em contexto de sala de aula, na presença de um investigador e de um professor da turma, durando aproximadamente 30 minutos.

#### **2.1.4. Instrumento**

*Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS, Candeias, 2007).* É uma prova centrada na abordagem cognitivista da inteligência. Este instrumento destina-se a adolescentes entre os 12 e os 17 anos de idade (7.º - 12.º ano de escolaridade) e possui uma consistência interna de .89 para a população portuguesa (Candeias, 2007). A PCIS pretende avaliar a capacidade para interagir em contexto social, processos de resolução de problemas que possam surgir no contexto dessas interações e competências de liderança e de resolução de conflitos. Na PCIS, são apresentadas três situações-estímulo com formato não-verbal, figurativo, acompanhadas de 10 questões abertas (e.g., “6. Tenta agora resolver detalhadamente o problema. Podes fazer anotações ou esquemas que te ajudem a concretizar o teu plano”) (Candeias, 2007), e seis questões de resposta fechada (e.g., “11. Qual o grau de interesse que esta situação te despertou?”), numa escala de tipo *Likert* com cinco pontos, desde *Nenhum* (1) a *Bastante* (5), totalizando 48 itens (Candeias, 2007).

Estas questões estão divididas em quatro dimensões que correspondem a quatro índices: Índice Resolução de Problemas em Situações Sociais, relativo a itens de resolução de problemas a nível de conteúdo, processual ou estrutural; Índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais, que engloba itens das componentes atitudinais referentes à motivação; Índice Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais, relativo à auto-confiança expressa na resolução de situações sociais; e Índice Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais relativo à percepção de familiaridade ou experiência anterior/ conhecimento da situação social em questão (Candeias, 2007).

#### **2.2. Análise Estatística**

A análise estatística englobou diversas etapas. Em primeiro lugar, a amostra foi caracterizada com recurso a estatística descritiva, nomeadamente, através da verificação da média e desvio-padrão. Seguidamente, foi verificada a presença dos pressupostos necessários à realização da MANOVA, que foi aplicada com o objetivo de verificar o efeito multivariado

da região de residência nos diferentes índices da PCIS. Finalmente, na presença de resultados multivariados significativos, foi analisado o efeito univariado.

### 2.3. Resultados

A tabela 1 apresenta os resultados da análise descritiva das respostas à PCIS por região de residência dos alunos e no total da amostra.

Tabela 1

*Estatística Descritiva: Média e Desvio-padrão*

	Região de residência	Média	Desvio Padrão	Número de participantes
Resolução de Problemas	Norte	15,8150	7,43824	200
	Centro	17,7079	7,44938	267
	Sul	17,8854	7,65074	288
	Total	17,2742	7,56530	755
Motivação	Norte	16,9650	4,23716	200
	Centro	15,0674	4,51846	267
	Sul	16,2326	4,52304	288
	Total	16,0146	4,50594	755
Auto-confiança	Norte	19,7550	3,48363	200
	Centro	20,0899	3,70624	267
	Sul	19,5937	3,50086	288
	Total	19,8119	3,57216	755
Familiaridade	Norte	16,1850	4,17347	200
	Centro	15,8539	4,31961	267
	Sul	15,8958	3,87563	288
	Total	15,9576	4,11290	755

Como é possível verificar pela leitura da Tabela 1, os jovens do norte do país apresentam um perfil de resultados caracterizado por o mais baixo nível no índice Resolução de Problemas em Situações Sociais, mas pelos níveis mais elevados nos índices Motivação para a Resolução de Situações Sociais, Auto-confiança e Familiaridade em relação a problemas e situações sociais. Os alunos oriundos da região centro do país apresentam os níveis mais baixos no índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais e Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais, mas o nível mais elevado no índice

Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais e o segundo nível mais elevado de Resolução de Problemas em Situações Sociais. Finalmente, os alunos da região sul do país, registam os níveis mais elevados no índice Resolução de Problemas em Situações Sociais, o segundo nível mais elevado no índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais, e os níveis mais baixo nos índices Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais e Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais.

### **2.3.1. Verificação dos Pressupostos da MANOVA**

A hipótese de existência de diferenças nos resultados em função da região de residência dos participantes foi testada através de uma análise multivariada. Dado que se verifica a existência de correlações entre as diferentes variáveis dependentes, a saber: (1) Resolução de Situações Sociais, (2) Motivação para a Resolução de Situações Sociais, (3) Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais e (4) Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais, optou-se pela realização de uma Análise Multivariada da Variância (MANOVA), reduzindo-se a probabilidade de ocorrerem erros de Tipo I (Field, 2006). São verificados dois efeitos: (1) efeito multivariado: efeito da variável independente, região de residência, no grupo de variáveis dependentes, índices da PSCIS; (2) efeito univariado: efeito da variável independente em cada uma das variáveis dependentes; e ainda a relação destas últimas entre si (Mayers, 2013).

Segundo Field (2006), para que os resultados da MANOVA sejam considerados válidos, devem ser cumpridos os seguintes pressupostos: (1) independência de observações, ou seja, um aluno deve pertencer apenas a um grupo da variável independente; (2) a amostra deve ser aleatória; (3) normalidade multivariada: inferida através da verificação da normalidade para cada variável dependente considerando os grupos da variável independente; (4) homogeneidade das matrizes de variância-covariância, aferida pelo Teste de Levene (homogeneidade de variância) e pelo Teste de Esfericidade de Bartlett (homogeneidade de covariância). Mayers (2013) considera ainda como pressuposto a ser cumprido (5) a ausência de multicolinearidade, ou seja, presença de correlações entre as variáveis dependentes inferiores a  $-.40$  e a  $.90$ .

Os pressupostos de independência das observações e aleatoriedade da amostra foram garantidos aquando da recolha de dados.

A tabela 2 apresenta os resultados do teste de normalidade multivariada realizado. Para verificar a presença de normalidade multivariada, considerou-se o resultado do Teste de

Shapiro-Wilk por este ser considerado mais exato que o Teste de Kolmogorov-Smirnov (Field, 2006). Associou-se a verificação visual da normalidade nos Histogramas, Q-Q Plots e Box Plots. Os resultados indicam que os índices Motivação para a Resolução de Situações Sociais e Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais apresentam distribuições não normais ( $p < .05$ ) para todas as regiões de residência. Já os índices Resolução de Problemas em Situações e Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais apresentam uma distribuição normal relativamente à região de residência Sul ( $p > .05$ ). O índice de Resolução de Problemas em Situações Sociais apresenta uma distribuição normal relativamente à região norte ( $p > .05$ ). Assim, o pressuposto da normalidade multivariada não está cumprido (tabela 2).

Tabela 2

*Inteligência Social: Normalidade Multivariada dos Resultados*

	Região de residência	Shapiro-Wilk		
		Estatística	Graus de liberdade	Sig.
Resolução de Problemas	Norte	,987	200	<b>,063</b>
	Centro	,987	267	<b>,015</b>
	Sul	,991	288	<b>,077</b>
Motivação	Norte	,982	200	<b>,011</b>
	Centro	,986	267	<b>,009</b>
	Sul	,985	288	<b>,004</b>
Auto-confiança	Norte	,976	200	<b>,001</b>
	Centro	,967	267	<b>,000</b>
	Sul	,983	288	<b>,002</b>
Familiaridade	Norte	,974	200	<b>,001</b>
	Centro	,988	267	<b>,022</b>
	Sul	,991	288	<b>,068</b>

A verificação do pressuposto da homogeneidade das matrizes de variância-covariância foi realizada utilizando, como base primordial, os resultados no teste de Levene (tabela 3) e os resultados no teste de esfericidade de Bartlett (tabela 4) (Tacq, 1997), já que segundo autores como Field (2006), o teste M de Box deve ser evitado quando a normalidade multivariada não se verifica. Ainda assim, os resultados deste teste são também apresentados (tabela 5), para possibilitar a comparação de resultados.

Tabela 3

*Homogeneidade de Variância: Teste de Levene*

	Z	Graus de liberdade 1	Graus de liberdade 2	Sig.
Resolução de Problemas	,250	2	752	,779
Motivação	,653	2	752	,521
Auto-confiança	,314	2	752	,730
Familiaridade	1,724	2	752	,179

Para todos os índices avaliados na PCIS, assume-se a igualdade de variâncias: Resolução de Problemas em Situações Sociais,  $F(2, 752) = .779$ , *ns*; Motivação para a Resolução de Situações Sociais,  $F(2, 752) = .521$ , *ns*; Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais,  $F(2, 752) = .730$ , *ns*; e Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais  $F(2, 752) = .179$ , *ns*.

Tabela 4

*Homogeneidade das Matrizes de Covariância: Teste de Esfericidade de Bartlett*

Razão de verossimilhança	,000
Aprox. Qui-quadrado	686,378
Graus de liberdade	9
Sig.	,000

Tabela 5

*Homogeneidade das Matrizes de Covariância: Teste M de Box*

M de Box	17,423
Z	,864
Graus de liberdade 1	20
Graus de liberdade 2	1669772,770
Sig.	,634

O Teste M de Box aponta para a homogeneidade das matrizes de covariância ( $p > .05$ ), mas, como referido, dada a violação do pressuposto de normalidade multivariada, optou-se por utilizar como referência o Teste de Esfericidade de Bartlett que aponta para diferenças

significativas nas matrizes de covariância ( $p < .05$ ). Assume-se a ausência deste pressuposto. Field (2006) afirma que as implicações da ausência de homogeneidade nas matrizes de covariância são desconhecidas.

A ausência de multicolinearidade foi verificada pela procura de correlações entre as variáveis dependentes inferiores a  $-.40$  e a  $.90$  (Mayers, 2013) na Matriz Residual de Soma de Quadrados e Produtos Cruzados (Matriz SSCP Residual) (Tabela 6).

Tabela 6

*Resultados na PCIS: Matriz Residual de Soma de Quadrados e Produtos Cruzados*

		Resolução de Problemas	Motivação	Auto-confiança	Familiaridade
Soma dos quadrados e produtos cruzados	Resolução de Problemas	42570,587	4769,641	3442,540	3521,014
	Motivação	4769,641	14874,955	2018,886	3865,903
	Auto-confiança	3442,540	2018,886	9586,306	2122,383
	Familiaridade	3521,014	3865,903	2122,383	12740,333
Covariância	Resolução de Problemas	56,610	6,343	4,578	4,682
	Motivação	6,343	19,781	2,685	5,141
	Auto-confiança	4,578	2,685	12,748	2,822
	Familiaridade	4,682	5,141	2,822	16,942
Correlação	Resolução de Problemas	1,000	,190	,170	,151
	Motivação	<b>,190</b>	1,000	,169	,281
	Auto-confiança	<b>,170</b>	<b>,169</b>	1,000	,192
	Familiaridade	<b>,151</b>	<b>,281</b>	<b>,192</b>	1,000

*Nota: Matriz baseada no Tipo III soma dos quadrados*

A leitura da Tabela 6 permite afirmar que está cumprido o pressuposto de ausência de multicolinearidade. As correlações entre as variáveis dependentes encontram-se entre  $.151$  e  $.281$ .

### 2.3.2. Estatística Multivariada

A tabela 7 apresenta os resultados da MANOVA com os resultados dos índices da PCIS como variáveis dependentes e as regiões de residência dos alunos como variável independente.

Tabela 7

*Prova Cognitiva de Inteligência Social: Resultados da MANOVA*

Efeito	Valor	Z	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	Sig.	Eta parcial quadrado
Região de Rastreamento de Pillai	,055	5,254	8,000	1500,000	,000	,027
residência Lambda de Wilks	,946	5,280 <sup>b</sup>	8,000	1498,000	<b>,000</b>	,027
Rastreamento de Hotelling	,057	5,306	8,000	1496,000	,000	,028
Maior raiz de Roy	,047	8,896 <sup>c</sup>	4,000	750,000	,000	,045

*b. Estatística exata*

*c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.*

Optou-se pelo teste de Lambda de Wilk porque este deve ser utilizado quando existem mais de dois grupos na variável independente (Mayers, 2013) e porque os grupos apresentam tamanhos diferentes, sendo que o teste Rastreamento de Pillai é sensível à presença de heterogeneidade de covariância (Field, 2006; Mayers, 2013), que se verifica.

Considera-se que existe um efeito multivariado significativo da região de residência no conjunto das variáveis dependentes:  $\lambda = .946$ ,  $F(8, 1498) = 5.280$ ,  $p = .000$  (cf. Tabela 7), ou seja, a região de residência dos jovens tem impacto significativo a nível dos resultados obtidos nos índices da PCIS.

### 2.3.3. Estatística Univariada

A tabela 8 apresenta os resultados dos testes univariados (*one-way ANOVA*) figurando como variáveis dependentes os índices da PCIS e como variável independente a região de residência dos alunos.

Tabela 8

*Prova Cognitiva de Inteligência Social: Resultados da ANOVA*

Origem	Variável dependente	Tipo III			Z	Sig.	Eta parcial quadrado
		Soma dos Quadrados	Graus de liberdade	Quadrado Médio			
Região de residência	Resolução de Problemas	583,659	2	291,830	5,155	,006	,014
	Motivação	433,885	2	216,943	10,967	<b>,000</b>	,028
	Auto-confiança	34,986	2	17,493	1,372	,254	,004
	Familiaridade	14,310	2	7,155	,422	,656	,001
Erro	Resolução de Problemas	42570,587	752	56,610			
	Motivação	14874,955	752	19,781			
	Auto-confiança	9586,306	752	12,748			
	Familiaridade	12740,333	752	16,942			

A leitura da Tabela 8 permite inferir que existe um efeito univariado significativo no índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais:  $F(2, 752) = 10.967, p = .000$ .

Como a variável independente apresenta três grupos, norte, centro e sul, é necessário realizar uma análise *post-hoc* para determinar onde se situam as diferenças encontradas (Mayers, 2013). Devido às diferenças nos tamanhos dos grupos, optou-se pela utilização do teste de Gabriel (Field, 2006) (Tabela 9).

Tabela 9

*Comparações Múltiplas no Índice Motivação: Teste Gabriel*

Variável dependente	(I) Região de residência	(J) Região de residência	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Motivação	Norte	Centro	1,8976*	,41592	<b>,000</b>	,9049	2,8903
		Sul	,7324	,40937	,203	-,2432	1,7079
	Centro	Norte	-1,8976*	,41592	,000	-2,8903	-,9049
		Sul	-1,1652*	,37784	,006	-2,0692	-,2612
	Sul	Norte	-,7324	,40937	,203	-1,7079	,2432
		Centro	1,1652*	,37784	,006	,2612	2,0692

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = 16,942.

\*. A diferença média é significativa no nível ,05.



Foram encontradas diferenças significativas entre os participantes do norte ( $M = 16.97$ ,  $SD = 4.24$ ) e do centro ( $M = 15.07$ ,  $SD = 4.52$ ), sendo que os primeiros revelam maiores índices de motivação (teste Gabriel,  $p = 0.000 < 0.05$ ).

### **III. Discussão e Recomendações Futuras**

Considerando a totalidade da amostra, verificam-se valores médios mais elevados no índice Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais comparativamente com os restantes índices, não se verificando grande diferença entre as médias destes.

Comparando os valores médios obtidos por região e por índice, é possível afirmar que, os alunos com residência na região norte apresentam valores mais baixos no índice Resolução de Problemas em Situações Sociais. No índice Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais, os resultados obtidos representam valores intermédios comparativamente com as restantes regiões. Verifica-se ainda, que alunos desta região apresentam valores mais elevados nos índices Motivação para a Resolução de Situações Sociais e Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Os participantes da região centro são os que apresentam valores mais baixos comparativamente com as restantes regiões em dois índices: Motivação para a Resolução de Situações Sociais e Familiaridade com este tipo de situações. Em contraste, apresentam os valores mais elevados de Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais e, valores intermédios no índice de Resolução de Problemas em Situações Sociais.

Por sua vez, os alunos a residir na região sul apresentam resultados mais baixos no índice Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais, valores intermédios nos índices de Motivação para a Resolução de Situações Sociais e Familiaridade. Os resultados mais elevados foram obtidos no índice Resolução de Problemas em Situações Sociais.

O índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais e o índice Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais parecem variar de forma semelhante, apesar das diferenças verificadas neste último não serem estatisticamente significativas. Os valores mais baixos obtidos nos dois índices encontram-se localizados numa mesma região, verificando-se o mesmo no caso dos valores intermédios e elevados. Isto indica que pode haver uma relação próxima entre estes dois índices.

As diferenças verificadas no índice Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais podem estar associadas a diferenças individuais no conhecimento social adquirido nas interações sociais em contexto familiar e/ ou escolar. Por exemplo, os alunos do norte podem

ter experienciado, no passado e no presente, um maior número de interações sociais ou interações mais complexas.

As diferenças verificadas no índice de Resolução de Problemas em Situações Sociais, apesar de não serem estatisticamente significativas, podem estar associadas a diferenças individuais na nível da autoestima, que parece promover uma melhor compreensão dos comportamentos exibidos pelos outros (Maltese et al., 2012), compreensão esta, que é parte integrante da compreensão do problema, importante para a resolução eficaz do mesmo, e avaliada no índice de Resolução de Problemas em Situações Sociais.

As diferenças verificadas na Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais, apesar de não serem estatisticamente significativas, podem estar relacionadas com outros conceitos de auto-percepção, como é o caso da autoestima.

Os resultados apontam para a existência de um efeito multivariado da região de residência na IS. Este efeito faz-se sentir no índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais. Testes univariados apontam para diferenças significativas entre os resultados obtidos, neste índice, pelos participantes da região norte e centro. Este resultado pode ser explicado pela influência do contexto no desenvolvimento da IS. Candeias (2007) ao encontrar diferenças na IS relativas ao meios de residência (urbano/ rural), afirmou que maiores níveis de interação social podem ser responsáveis pelas diferenças encontradas. Já Kochanska (1992) afirma que a complexidade das situações sociais a que a criança é exposta está relacionada com o seu desenvolvimento social.

Os participantes que demonstram maior interesse podem deparar-se diariamente com situações sociais de complexidade semelhante às apresentadas na PCIS e também com situações mais complexas, que podem estar a fomentar um maior envolvimento e interesse na resolução do problema apresentado, mas não tão complexas que sejam capazes de explicar diferenças significativas em todos os índices da PCIS.

Ora, uma vez que a complexidade e frequência das experiências sociais influenciam positivamente a IS, fomentando o desenvolvimento social, seria de esperar que, acompanhando o interesse aumentado dos alunos do norte, estivessem também presentes diferenças estatisticamente significativas a nível da Auto-confiança na Resolução de Situações Sociais e da Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais. Ao adquirir um sentimento de competência na resolução de situações sociais complexas, que pode não traduzir uma capacidade efetiva, por ser uma auto-percepção, é esperado que o indivíduo se sinta mais confiante na resolução de situações com um menor grau de complexidade. No mesmo sentido, a familiaridade com situações sociais promove um maior conhecimento

social, que deve ter impacto na resolução da situação propriamente dita, que por sua vez tem influencia a motivação para resolver situações semelhantes.

Nas escolas decorrem interações sociais constantes entre diversos agentes, que contribuem para um ambiente de elevada diversidade (Mahoney, 2002 citado por Dessen & Polonia, 2007). Algumas podem ser mais diversificadas que outras, integrando estudantes de diferentes culturas ou etnias e, oferecer mais oportunidades de interação, seja pelas atividades que oferecem ou pelo número de alunos que acolhem. As escolas da região norte, podem apresentar maior diversificação e favorecer o contacto dos alunos com um maior número de interações sociais, que podem também ser mais complexas.

O facto dos alunos do norte poderem pertencer a famílias mais preocupadas com a componente social pode explicar o maior interesse revelado na resolução de situações sociais. Isto porque a família possibilita à criança um meio de adquirir conhecimento e comportamentos sociais, por mecanismos de modelagem. Posteriormente, a criança transpõe o conhecimento e comportamento aprendido para contextos exteriores ao familiar, como para o grupo de amigos, ou para a escola. Esta aprendizagem exerce influências a longo prazo (Dessen & Polonia, 2007; Grusec & Lytton, 1988), pelo que os seus efeitos manifestam-se na pré-adolescência e adolescência, estádios de desenvolvimento normativos da amostra. Estudos suportam que a parentalidade exercida tem impacto no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas sociais, nomeadamente através da responsividade dos pais nos primeiros anos de vida da criança (Landry et al., 2013) e do envolvimento parental expresso pelo apoio e pela participação em atividades na escola (Bennet & Hay, 2007), mais uma vez com consequências a longo prazo. Pode ser que os resultados encontrados sejam melhor explicados por diferenças na parentalidade. Hipotetiza-se que, os pais dos participantes do norte possam ter revelado maior responsividade nos primeiros anos de vida da criança, promovendo um maior desenvolvimento social futuro da mesma. Podem também ter exibido, mais tarde, níveis mais elevados de apoio aos filhos e acompanhamento nas atividades escolares, que por sua vez, podem ser responsáveis pelos níveis superiores de interesse social.

Em estudos futuros sugere-se a exploração da relação entre os diferentes índices atitudinais da PCIS, nomeadamente, a relação entre o índice de Familiaridade e Motivação para a Resolução de Situações Sociais. Seria igualmente interessante procurar clarificar a relação entre a parentalidade/ experiências escolares e os diferentes índices da PCIS e ainda, procurar identificar que fatores contribuem para um interesse aumentado na resolução de problemas sociais.

Podem também ser exploradas as relações da IS com outros conceitos como a autoestima.

#### **IV. Conclusão**

Um vasto corpo de investigação tem sido produzido com o objetivo de clarificar o conceito de Inteligência Social, procurando consolidar os achados que apontam para a sua validade e multidimensionalidade do termo, tentando estabelecer-se conhecimentos teóricos sólidos que sustentem a avaliação da IS. Apesar dos esforços conduzidos, ainda está por alcançar um consenso sobre a operacionalização do termo, existindo diferentes perspetivas.

Assumindo a perspetiva de Candeias (2007), de que a IS é a vertente cognitiva da competência social, conduzimos um estudo com o objetivo de verificar o efeito da região de residência dos participantes nos diferentes índices da Prova Cognitiva de Inteligência Social, aferida para a população Portuguesa, recorrendo ao procedimento estatístico da MANOVA.

Os resultados obtidos apontam para a presença de um efeito multivariado significativo da região de residência do participante na PCIS, nomeadamente no índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos resultados deste índice obtidos pelos participantes do norte e centro do país. Hipotetizou-se que a origem destas diferenças reside na complexidade das experiências sociais dos participantes, que sofrem influências da família e da escola e, também dos seus níveis de autoestima.

A falta de uma teoria unificadora sobre o conceito de IS torna difícil o seu estudo.

Apesar do número de participantes ser significativo, o tamanho da amostra constitui a maior limitação, devendo-se futuramente alargar o número de participantes.

## Referências

- Barber, S., Franklin, N., Naka, M., & Yoshimura H. (2010). Higher Social Intelligence Can Impair Source Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(2), 545–551. doi: 10.1037/a0018406
- Beheshtifar, M., & Roasaei, F. (2012). Role of Social Intelligence in Organizational Leadership. *European Journal of Social Sciences*, 28, 197-203.
- Bennet, K., & Hay (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 381–397. doi: 10.1080/10349120701654555
- Candeias, A. (2007). *PCIS: Prova Cognitiva de Inteligência Social*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Conzelmann, K., Weis, S., & Süß, H. (2013). New Findings About Social Intelligence: Development and Application of the Magdeburg Test of Social Intelligence (MTSI). *Journal of Individual Differences*, 34(3) 119-137. doi: 10.1027/1614-0001/a000106
- Crowne, K. (2013). An Empirical Analysis of Three Intelligences. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(2), 105-114. doi: 10.1037/a0029110
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dong, Q., Koper, R., & Collaço, C. (2008). Social Intelligence, Self-esteem, and Intercultural Communication Sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, XVII(2), 162-172.
- D'Zurilla, T., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. Chang, T. D'Zurilla & L. Sanna (Eds.), *Social Problem solving: Theory, Research, and Training* (pp. 11–27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Field, A. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.

- Grusec, J., & Lytton, H. (1988). *Social Development: History, Theory, and Research*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Hampel, S., Weis, S., Hiller, W., & Witthöft, M. (2011). The Relations Between Social Anxiety and Social Intelligence: A Latent Variable Analysis. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 545-553. doi:10.1016/j.janxdis.2011.01.001
- Jones, K., & Day, J. (1997). Discrimination of Two Aspects of Cognitive-social Intelligence from Academic Intelligence. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 486–497.
- Kochanska, G. (1992). Children´s Interpersonal Influence with Mothers and Peers. *Developmental Psychology, 28*(3), 491-499.
- Landry, S., Taylor, H., Swank, P., Barnes, M., & Juranek, J. (2013). Longitudinal Mediators of Social Problem Solving in Spina Bifida and Typical Development. *Rehabilitation Psychology, 58*(2), 196-205. doi: 10.1037/a0032500
- Lee, J., Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Thorpe, P. (2000). Social and Academic Intelligences: A Multitrait Multimethod Study of their Crystallized and Fluid Characteristics. *Personality and Individual Differences, 29*, 539-553.
- Maltese, A., Alesi, M., & Alù A. G., (2012). Self-esteem, Defensive Strategies and Social Intelligence in the Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 2054-2060. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.164
- Marlowe, H. (1986). Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 52-58.
- Mayer J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist, 63*(6), 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Pacheco, J., Teixeira M., & Gomes W. (1999). Estilos Parentais e Desenvolvimento de

- Habilidades Sociais na Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Pinto, J., Taveira, M., Candeias, A., Araújo, A., & Mota, A. (2012). Measuring Adolescents' Perceived Social Competence in Career Education: A Longitudinal Study with Portuguese Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 271-278. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.409
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no Desempenho e na Estrutura das Aptidões*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia- Universidade do Minho.
- Tacq, J. (1997). *Multivariate Analysis Techniques in Social Science Research: From Problem to Analysis*. Sage Publications: London.
- Weis, S., & Süß, H. (2007). Reviving the Search for Social Intelligence – A Multitrait-Multimethod Study of its Structure and Construct Validity. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14. doi:10.1016/j.paid.2006.04.027
- Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995). A Multitrait-Multimethod Study of Academic and Social Intelligence in College Students. *Journal of Educational Psychology* 87(1), 117-133.