



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Validação da Escala de Inteligência Emocional de Schutte

**Impacto da intervenção por mensagens SMS na
Inteligência Emocional e Inteligência Espiritual em
estudantes de Psicologia**

Liliana Cristina Mendes Vicente

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado
Co-orientador: Prof. Doutor Nuno Manuel Garcia dos Santos

Covilhã, Outubro de 2014

Dedicatória

Em memória de F. S. Gaspar.

“Because there are memories that are only mine just like the sky”.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por todo o esforço financeiro e emocional, pois sem eles nunca seria possível chegar onde cheguei até hoje, por todo o apoio incondicional que me dão e acima de tudo por serem quem são.

Aos meus avós e restantes familiares que estiveram a meu lado em todo este percurso e me acompanharam desde sempre dando-me todo o seu apoio.

Aos meus colegas de faculdade, pelo companheirismo e a todos os meus amigos, por todo o apoio, amizade, alegria, ânimo e incentivo que me deram ao longo de todo o curso.

À minha orientadora, Professora Doutra Graça Esgalhado, por toda a compreensão, apoio prestado e disponibilidade ao longo de todo este período.

A todos os que me acompanharam neste processo evolutivo pessoal e profissional, um grande Bem-Haja.

Resumo

Este trabalho trata principalmente dois conceitos psicológicos da atualidade que têm sido dos mais debatidos nesta última década, a Inteligência Emocional e a Inteligência Espiritual. A Inteligência Emocional pode ser definida como a capacidade do Ser Humano reconhecer e regular as emoções em si mesmo e nos outros (Goleman, 2001). A Inteligência Espiritual é conceptualizada como sendo a capacidade de aplicar e usar recursos espirituais para promover um melhor funcionamento diário e bem-estar (Amram, 2007). Neste trabalho é também abordado o tema do *Mobile-learning*, definido como sendo uma forma de aprendizagem através de dispositivos móveis, e foram realizados dois estudos empíricos.

O estudo A teve como objetivo adaptar e validar psicometricamente a versão portuguesa da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES). A amostra foi constituída por um total de 977 sujeitos, dos 15 aos 83 anos, sendo 70,1 % mulheres e 29,9 % homens. Os resultados revelaram ótimas propriedades psicométricas, constituindo assim a EIES um instrumento válido para a avaliação da Inteligência Emocional junto da população portuguesa.

O estudo B teve como objetivo avaliar o impacto da intervenção de um programa de mensagens SMS na Inteligência Emocional e na Inteligência Espiritual em estudantes de Psicologia. A amostra foi constituída por um total de 78 participantes, 73 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos. Os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas nas pontuações obtidas na Inteligência Emocional e na Inteligência Espiritual antes e após a implementação do programa.

Palavras-chave

Propriedades psicométricas, Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES), Inteligência Emocional, Inteligência Espiritual, Mobile-learning.

Abstract

This work mainly deals with two psychological concepts the present time that have been of the most debated in this finish decade, Emotional Intelligence and Intelligence Spiritual. Emotional Intelligence can be defined as the capacity of the Human being to exactly recognize and to regulate the emotions in itself and the others (Goleman, 2001). Intelligence Spiritual is conceptualized as being the capacity to apply and to use resources spirituals to promote one better functioning and well-being daily (Amram, 2007). In this work the subject of the Mobile-learning, defined is also boarded as being a form of learning through mobile devices, and had been carried through two empirical studies.

The study A had as psychometrically objective to adapt and to validate the version Portuguese of Scale of Emotional Intelligence of Schutte (EIES). The sample was constituted by a total of 977 citizens, of 15 to 83 years, being 70.1% women and 29.9% men. The results had disclosed excellent properties psychometrics, thus constituting the EIES a valid instrument for the evaluation of Emotional Intelligence next to the Portuguese population.

Study B it had as objective to evaluate the impact of the intervention of a program of messages SMS in Emotional Intelligence and Intelligence Spiritual in students of Psychology. The sample was constituted by a total of 78 participants, 73 of feminine sex and 5 of the masculine sex, with ages understood between the 18 and 44 years. The results had not statistical disclosed to significant differences in the punctuations gotten in Emotional Intelligence and Intelligence Spiritual before and after the implementation of the program.

Keywords

Psychometric proprieties; Scale of Emotional Intelligence of Schutte (EIES); Emotional Intelligence; Intelligence Spiritual; Mobile-learning.

Índice

Lista de Figuras.....	xiii
Lista de Tabelas.....	xv
Lista de Acrónimos.....	xvii
Introdução.....	1
Capítulo I - Inteligência Emocional	5
1.1 Modelo de Salovey e Mayer.....	5
1.2 Modelo de Reuven Bar-On	7
1.3 Modelo de Daniel Goleman	9
Capítulo II - Inteligência Espiritual	17
2.1 Espiritualidade.....	17
2.2 Espiritualidade e Religião.....	18
2.3 Inteligência Espiritual	19
2.3.1 Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	20
2.3.2 Perspetiva de Zohar e Marahal	20
2.3.3 Perspetiva de Emmons.....	21
2.3.4 Perspetiva de Mayer.....	22
2.4 Espiritualidade e Saúde	23
Capítulo III - Mobile-learning	27
3.1 O que é o Mobile-learning?	27
3.2 Mobile-learning no contexto educacional.....	28
3.3 Sistema de SMS na mudança de comportamento no contexto da saúde	31
Capítulo IV - Conceptualização do Estudo Empírico	35
4.1 Objetivo	35
4.1.1 Estudo A	35
4.1.2 Estudo B	36
4.2 Análise estatística.....	36
4.2.1 Estudo A	36
4.2.2 Estudo B	37
Capítulo V - Método	39
5.1 Participantes.....	39
5.1.1 Estudo A	39
5.1.2 Estudo B	40
5.2 Material	42
5.2.1 Instrumentos do estudo A	42
5.2.2 Material do estudo B	43
5.3 Procedimentos.....	44
5.3.1 Estudo A	44
5.3.2 Estudo B	45

Capítulo VI - Resultados	47
6.1 Estudo A	47
6.2 Estudo B	51
Capítulo VII - Discussão dos resultados	57
7.1 Estudo A	57
7.2 Estudo B	59
Considerações finais.....	63
Bibliografia.....	65
Anexos	

Lista de Figuras

Figura 1. Comparação entre os modelos de Inteligência Emocional (adaptado de Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Figura 2. Distribuição percentual relativamente ao género (n = 977).

Figura 3. Distribuição frequencial relativamente à idade (n = 977).

Figura 4. Distribuição percentual relativamente ao género (n = 78).

Figura 5. Distribuição frequencial relativamente à idade (n = 78).

Figura 6. Distribuição frequencial relativamente ao ano de escolaridade (n = 78).

Figura 7. Distribuição percentual relativamente à orientação espiritual e/ou religiosa (n = 78).

Figura 8. Distribuição frequencial relativamente ao grau de praticante (n = 78).

Figura 9. Distribuição frequencial relativamente ao grau de crença (n = 78).

Figura 10. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face à utilidade do mesmo (n grupo experimental = 43).

Figura 11. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face à informação e conteúdo dos SMS (n grupo experimental = 43).

Figura 12. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face à duração do mesmo (n grupo experimental = 43).

Figura 13. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face ao grau de satisfação (n grupo experimental = 43).

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Valores de assimetria (*Skewness*) e curtose (*Kurtosis*) para os itens da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES).

Tabela 2 - Organização das dimensões extraídas da análise factorial, fixando quatro factores e valores das cargas factoriais para os itens.

Tabela 3 - Estrutura final da escala e procedimento do cálculo da pontuação total.

Tabela 4 - Valores médios (\pm D.P.) para a escala total e para as subescalas em função do género.

Tabela 5 - Valores médios (\pm D.P.) para a escala total e para as subescalas em função da idade (grupo dos mais novos e grupo dos mais velhos).

Tabela 6 - Resultados referentes às pontuações da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) antes e depois da implementação do programa de mensagens SMS.

Tabela 7 - Resultados referentes às pontuações da Escala de Inteligência Espiritual Integrada (ISIS) antes e depois da implementação do programa de mensagens SMS.

Lista de Acrónimos

IE	Inteligência Emocional
IEs	Inteligência Espiritual
EIES	Escala de Inteligência Emocional de Schutte
<i>M-learning</i>	<i>Mobile-learning</i>
SMS	<i>Short Message Service</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
KS	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>

Introdução

Tendo em conta os padrões socioculturais, morais, religiosos e educacionais que vigoram na sociedade, nós enquanto Seres Humanos, iremos assumir um conjunto de valores de vida com os quais nos identificamos e são produto ou reflexo dessa dinâmica intergrupar com a qual coabitamos ao longo do tempo. Este conjunto de valores de vida será de algum modo fulcral, no sentido de poder estar relacionado com a forma como percebemos e lidamos com as nossas emoções, assim como com a nossa identificação com uma crença e/ou orientação espiritual. Num mundo em que a mudança se revela constante, é necessário que o Ser Humano tenha a capacidade de se adaptar a novas situações. A adaptabilidade do Ser Humano deixou de ser sinónimo de inteligência e passou a estar relacionada mais amplamente com a capacidade de resposta do sujeito ao meio. As exigências deste último, não são puramente intelectuais ou cognitivas, pois grande parte dessas exigências são emocionais.

Neste sentido, neste trabalho são abordados dois constructos psicológicos que têm sido os mais debatidos na última década, a Inteligência Emocional (IE) e a Inteligência Espiritual (IEs). Desde a publicação do livro *“Inteligência Emocional”* de Daniel Goleman (1995), que o tema da IE tem testemunhado um interesse incomparável. Já a conceptualização de uma IEs apenas surge no ano 2000 através de Zohar e Marshall, no livro *“Spiritual Intelligence”* (Hosseini, Elias, Krauss & Aishah, 2010).

A Inteligência Emocional pode ser definida como sendo a capacidade do Ser Humano para reconhecer o significado das emoções e das suas relações, e para raciocinar e resolver problemas com base nessas emoções. Ou seja, a IE está envolvida na capacidade para perceber emoções, assimilar sentimentos relativos a emoções, compreender a informação dessas emoções e geri-las (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Goleman (1999) por sua vez define IE como sendo a capacidade do Ser Humano identificar os próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar a si mesmo e de gerir bem as emoções dentro de si e nos seus relacionamentos. Desde então, vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de encontrar a melhor forma para explicitar o que é a IE, o que abrange, se se trata de um conceito inovador ou apenas sintetizador de outros já existentes.

Várias definições de Inteligência Espiritual têm prevalecido entre os autores que procuram estudá-la desde o momento da sua conceptualização. Zohar e Marshall (2004) definem a IEs como a “inteligência fundamental” defendendo que este tipo de inteligência torna os seres humanos mais criativos, capazes de alterar regras e situações; trazendo um sentido de moral e visionamento de novas possibilidades (DeBlasio, 2011; Zohar & Marshall, 2004). A definição mais recente de IEs conhecida é a de Amram (2007) que define a IEs como a capacidade de aplicar e usar recursos espirituais para promover um melhor funcionamento diário e bem-

estar. A comunidade científica está ainda longe de alcançar um consenso e opinião final relativamente a esta temática. Todavia, se há alguns anos atrás era impensável combinar ciência com religião e espiritualidade, nos últimos anos tem crescido um grande interesse dos investigadores em estudar variáveis religiosas e espirituais, talvez, pela enorme quantidade de estudos que comprovam o efeito destas na saúde física e mental (Emmons, 2000).

Este trabalho abrange ainda um outro tema, também ele muito debatido na atualidade, o *Mobile-learning* (*m-learning*). Na última década, as tecnologias móveis tornaram-se ferramentas muito populares para a grande maioria dos cidadãos, não apenas como meio de comunicação por voz mas também como meio de comunicação de dados, estando o Short Message Service (SMS) muito popular a nível mundial. A sua facilidade de uso aliada às diversas funções que uma mensagem de texto pode cumprir, tornaram os SMS uma importante peça no cenário das telecomunicações mundiais. Os dispositivos móveis têm vindo a ser usados como ferramentas de aprendizagem em *m-learning*, podendo este ser definido como sendo a aprendizagem em vários contextos, através de interações sociais e de conteúdo, utilizando dispositivos eletrónicos pessoais (Fogg, 2003). Assim sendo, e segundo o mesmo autor, a tecnologia persuasiva é definida como sendo qualquer produto interativo delineado para modificar atitudes ou comportamentos, tornando os resultados desejados mais fácil de se obter. O interesse na tecnologia persuasiva aumentou consideravelmente nos últimos tempos, ainda assim pensamos que, tem havido pouca pesquisa nesta área em Portugal, e sobretudo no âmbito educativo.

Neste seguimento, e tendo por base as temáticas anteriormente referidas, foram delineados dois estudos empíricos a levar a cabo na presente dissertação: (A) propriedades psicométricas da versão portuguesa da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES); e (B) impacto da intervenção de um programa de SMS na IE e na IEs em estudantes de Psicologia. Assim sendo, o objetivo principal do estudo A incidiu em adaptar e validar psicometricamente a versão portuguesa da EIES e o objetivo do estudo B em identificar a eficácia de um programa de mensagens por SMS nas pontuações na IE e IEs de estudantes do curso de Psicologia da Universidade da Beira Interior.

No sentido de cumprir os objetivos delineados, elaborou-se um plano de trabalho que se repartiu em duas fases, sendo a primeira referente a questões de carácter teórico e a segunda de carácter empírico. Assim, o presente trabalho encontra-se estruturado por capítulos sendo os três primeiros referentes ao enquadramento teórico, no qual se explanará os conceitos de Inteligência Emocional (capítulo I), Inteligência Espiritual (capítulo II) e *Mobile-learning* (capítulo III), assim como as suas origens, os vários autores, abordagens e instrumentos de avaliação. Assim sendo, estes capítulos refletem uma visão da literatura acerca do “estado da arte” sobre as temáticas em estudo. Este enquadramento teórico tem como objetivo conceder aos presentes estudos uma base consistente de conhecimentos que servirá de enriquecimento e será um instrumento de articulação com a parte empírica da

presente dissertação, que inclui no capítulo IV a conceptualização dos estudos empíricos, que se divide em estudo A e estudo B, no capítulo V os métodos e materiais utilizados e no capítulo VI a exposição dos resultados obtidos. A parte empírica deste trabalho termina com o capítulo VII que faz a respetiva discussão dos resultados seguindo-se por fim, e terminando a presente dissertação com as considerações finais, que refletem as implicações dos estudos realizados, limitações assim como futuras sugestões.

Capítulo I - Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional (IE) é um dos conceitos psicológicos mais debatidos nesta última década. Foi na década de 90 que o conceito de IE ficou conhecido pela obra de Daniel Goleman (1995) “Emotional Intelligence” (Roberts, Mendoza & Nascimento 2002). Este constructo tem vindo a ser alvo de interesse e de estudo por parte de vários autores das mais diversas áreas, tendo-se revelado um conceito fulcral em diversos contextos.

Tendo por base a literatura, podemos verificar a existência de três principais modelos acerca da IE. O primeiro modelo, de Peter Salovey e John Mayer (1990), descreve a IE como sendo uma forma de inteligência pura, ou seja, estes autores defendem a IE como sendo uma capacidade cognitiva. Um segundo modelo é proposto por Reuven Bar-On (1997). Este autor refere a IE como sendo uma inteligência mista, composta por uma capacidade cognitiva e também por aspetos da personalidade. Este modelo enfatiza o fato de aspetos cognitivos e fatores de personalidade influenciarem o bem-estar geral do sujeito (Gonçalves, 2006; Stys & Brown, 2004). Por fim, o terceiro modelo, introduzido por Daniel Goleman (1995), também percebe a IE como sendo uma inteligência mista, envolvendo desta forma a capacidade cognitiva mas também os aspetos de personalidade. No entanto, ao contrário do modelo proposto por Bar-On, o modelo de Goleman centra-se no fato de aspetos cognitivos e fatores de personalidade determinarem o sucesso no trabalho (Stys & Brown, 2004).

1.1 Modelo de Salovey e Mayer

No nível geral, a IE refere-se à capacidade do ser humano reconhecer e regular as emoções em si mesmo e nos outros (Goleman, 2001 citado por Stys & Brown, 2004). Contudo, antes da publicação de Goleman, o termo IE surgia na literatura científica devido a um artigo de Salovey e Mayer (1990). Segundo estes autores, o Ser Humano destacava-se num tipo de inteligência associada ao conhecimento das próprias emoções (aptidão para as descrever, expressar e/ou comunicar os próprios sentimentos), ao controle das emoções (conter as emoções sem reprimi-las e canalizá-las face à situação e ao momento mais propício), ao reconhecimento das emoções nas outras pessoas (sensibilidade aos sinais não verbais) e ao controle das relações sociais (eficácia interpessoal) (Salovey & Mayer, 1990, citado por Roberts, Mendoza & Nascimento 2002). Neste sentido, Salovey e Mayer (1990) definiram a IE como sendo uma forma de inteligência que envolve a capacidade de monitorizar os próprios sentimentos e emoções bem como os dos outros, e usar essa mesma informação para guiar o seu pensamento e as suas ações (Stys & Brown, 2004). Assim sendo, a IE é tida como o conceito geral que descreve a capacidade do Ser Humano para avaliar, expressar emoções e usá-las para propósitos motivacionais e de tomada de decisão. Quem possui este tipo de

inteligência é considerado um sujeito emocionalmente ajustado e competente. Estes autores afirmam também que sujeitos que desenvolvam as capacidades relacionadas com a IE compreenderão e expressarão as suas emoções, reconhecerão as emoções nos outros, regularão e usarão humores e emoções para motivar comportamentos adaptativos (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990, citado por Gonçalves, 2006).

Efetivamente o modelo de Salovey e Mayer percebe a IE como sendo uma forma de inteligência pura, isto é, estes autores defendem a IE como sendo uma capacidade cognitiva (Stys & Brown, 2004), definindo-a como: *"...habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A inteligência emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las"* (Mayer, Caruso & Salovey, 2000, p. 267)

Salovey e Mayer (1990) sugerem que a capacidade para avaliar e expressar corretamente as emoções faz parte da IE. Os sujeitos que possuem esta capacidade conseguem mais rapidamente perceber e responder às suas emoções e melhor expressá-las aos outros. Estes sujeitos emocionalmente inteligentes podem também responder melhor aos seus próprios sentimentos devido à precisão com que os identificam, uma vez que estas capacidades exigem um processamento de informação emocional dentro do organismo e requerem também um nível mínimo de competência para um funcionamento social adequado, ou seja, capacidades consideradas emocionalmente inteligentes (Gonçalves, 2006). Assim, quem se comporta de forma emocionalmente inteligente tem uma competência social suficiente para estabelecer uma boa rede de relações interpessoais. Inclui-se deste modo como componente principal da IE o reconhecimento eficaz das reações emotivas dos outros e as repostas empáticas aos mesmos. Estas capacidades permitem ao sujeito dirigir corretamente as respostas afetivas aos outros e escolher como resposta comportamentos socialmente adaptativos (Gonçalves, 2006).

Os autores incluem a regulação das emoções com constructo da IE porque esta poderá levar a estados de humor mais adaptativos e reforçadores. A maior parte das pessoas regula as emoções em si próprias e nos outros; todavia, os sujeitos emocionalmente inteligentes deveriam aderir a estes processos e fazê-lo de modo a atingir determinados objetivos. Assim, de forma positiva esses sujeitos poderão melhorar os seus próprios estados de humor assim como os dos outros, ou até mesmo gerir emoções no sentido de motivar outras pessoas de forma carismática para atingir determinado fim considerado útil. Todavia, de forma negativa, os sujeitos que utilizem estas capacidades para comportamentos antissociais, poderão criar situações manipulativas ou levar outras pessoas a concretizarem objetivos prejudiciais (Mayer & Salovey, 1995; Roberts, Mendoza & Nascimento 2002).

Para Salovey e Mayer (1990), os estados de humor e as emoções influenciam sistematicamente algumas das componentes e estratégias envolvidas na resolução de

problemas, nomeadamente o fato de as mudanças nas emoções poderem facilitar o surgimento de múltiplos panoramas e planos para o futuro, assim como as emoções positivas poderem alterar a organização da memória, de forma a que o material cognitivo seja melhor integrado e que as diversas ideias possam ser relacionadas de uma melhor forma. Por fim, estes autores defendem ainda que a emoção funciona como um “interruptor” num sistema complexo, desviando a atenção de um determinado nível de processamento e dirigindo-a para as necessidades mais urgentes (Mayer & Salovey, 1993).

Em síntese, quando os sujeitos abordam as tarefas diárias com IE estão em vantagem na resolução adaptativa de problemas (Salovey & Mayer, 1990, citado por Gonçalves, 2006). Uma vez contextualizado o problema, os sujeitos que possuem tais capacidades de utilização das emoções, serão mais criativos e flexíveis na resolução de problemas. Neste sentido, estarão sempre mais aptos a incluir variáveis de natureza emocional quando optam por uma de diversas alternativas. Esta abordagem leva a um comportamento que contempla a experiência interna do próprio e dos outros (Gonçalves, 2006).

Este modelo da IE parte do pressuposto de que as emoções contêm informações acerca das relações. Quando existem alterações nessas mesmas relações, as emoções face a essas pessoas ou perante esses objetivos também mudam. Sejam essas relações reais, recordadas ou mesmo imaginadas, são acompanhadas pelos sinais designados por emoções (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001).

1.2 Modelo de Reuven Bar-On

Bar-On, outro autor que se tem debruçado sobre a temática da IE, não só desenvolveu ferramentas para a sua avaliação, como se debruça sobre três grandes modelos conceptuais acerca deste constructo: (1) o modelo de Salovey e Mayer; (2) o modelo de Goleman; e (3) o seu próprio modelo, que utiliza para descrever um conjunto de competências, capacidades e facilitadores sociais e emocionais que se interrelacionam, sendo medidos por provas de autorresposta (Gonçalves, 2006).

O modelo de Bar-On (2000, 2005) sobre a IE procurou desde início responder à questão porque razão alguns sujeitos são melhor sucedidos do que outros na vida. O autor expandiu o conceito de IE identificando cinco áreas amplificadas de funcionamento importante para o sucesso: capacidades intrapessoais, capacidades interpessoais, adaptabilidade, gestão do *stress* e humor geral (Bar-On, 2000; 2005).

A investigação deste autor concilia o que se pode classificar como capacidades mentais com outras características que se podem considerar como distintas destas últimas, tais como a independência pessoal, a autoestima e o humor, o que transforma o modelo de Bar-On num

modelo misto. Assim, em 1997, o autor descreve a IE como sendo um agregado de capacidades, competências e aptidões que representam um conjunto de conhecimentos utilizados para lidar de maneira eficaz com a vida; o adjetivo emocional é utilizado para dar ênfase que este tipo de inteligência se diferencia da aptidão para resolver problemas. Posteriormente o autor refere-se à IE como a Inteligência Social-Emocional (Gonçalves, 2006).

O modelo de Bar-On salienta a importância da expressão emocional e analisa o resultado do comportamento emocional e socialmente inteligente do ponto de vista da adaptação afetiva darwiniana. Outras influências deste modelo foram a do conceito de Inteligência Social de Thorndike e as observações de Wechsler acerca dos fatores não cognitivos e o seu impacto, que designou por comportamento inteligente. Ainda o conceito de alexitimia e a de conceptualização de *psychological mindedness*, em dois extremos opostos tiveram o seu impacto no desenvolvimento do modelo deste autor (Bar-On, 2000).

Entre o seu modelo e os que o influenciaram, o autor indica como pontos comuns que todos os modelos consideram as capacidades para reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos; compreender como se sentem os outros e para se relacionar com eles; gerir e controlar emoções; gerir a mudança para se adaptar e resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal e por fim gerar afetos positivos e ser Auto motivado (Gonçalves, 2006).

Este modelo contempla a aprendizagem da Inteligência Social e Emocional, o que significa que os programas educacionais poderão dar o seu contributo. O modelo poderá, por sua vez, monitorizar e avaliar mudanças de alterações nesse nível de inteligência. Prevê-se ainda a possibilidade de melhorar a Inteligência Social e Emocional em contexto clínico, mesmo durante curtos períodos de tempo (Bar-On, 2000, 2005).

Por fim, Bar-On (2005) sugere que se crie um modelo multidimensional que englobe o potencial ou a capacidade para ter comportamentos social e emocionalmente inteligentes, bem como a avaliação deste tipo de comportamento em formato de autorresposta (nas quais se pede aos sujeitos para analisarem séries de afirmações, indicando até que ponto essas afirmações o descrevem) e por grelhas de observação (que procuram saber como a pessoa é percebida pelos outros, medindo frequentemente apenas a reputação dessa mesma pessoa). Esta expansão do modelo poderá, no entender do autor, esclarecer ideias mal concebidas ou mal entendidas e facilitar uma real compreensão de que se poderá prever com este modelo de Inteligência Social-Emocional (Gonçalves, 2006).

1.3 Modelo de Daniel Goleman

Goleman (1995) evidenciou que no que toca ao campo das emoções muitos aspetos necessitam de ser revistos. O seu estudo acerca da IE é baseado numa pesquisa em escolas, empresas, famílias e em trabalhos na área da neurofisiologia. Goleman mostra que é necessário equilibrar o pensamento racional com controlo e autoconhecimento para a realização de diversas factuais na vida. Na sua perspetiva, grande parte do comportamento emocional está trilhado numa matriz estabelecida pela genética e pelas primeiras experiências da vida. Grande parte dos impulsos negativos, como a ira, a ansiedade e a melancolia, poderiam ser parcialmente controlados e dominados (Goleman, 1995). Goleman define IE como sendo a capacidade do Ser Humano identificar os próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar a si mesmo e de gerir bem as emoções dentro de si e nos seus relacionamentos (Goleman, 1999).

A IE, segundo este autor consiste na aprendizagem de aptidões, nomeadamente: autoconsciência, manutenção do otimismo, perseverança, empatia, cooperação e motivação. Encontrar uma forma de adequar os sentimentos e as emoções a atos conscientes e racionais é, de fato, um grande desafio, dado inclusive a trajetória anatómica das emoções a nível cerebral. Mas, talvez, este seja o cerne da IE: reconhecer, obter a perceção das emoções e só então agir de maneira consciente (Gonçalves, 2006; Pavão, 2003). Deste modo para Pavão (2003) a IE está relacionada com habilidades, tais como motivar-se a si mesmo e persistir perante frustrações; controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas; praticar gratificação; motivar pessoas, ajudando-as a encontrar e libertar os seus melhores talentos e conseguir seu ajuste a objetivos e interesse comuns. Também entende a competência emocional como sendo a capacidade aprendida, baseada na IE, e que resulta do desempenho extraordinário no trabalho.

Na verdade, o estudo da IE abrange a competência emocional. Este termo - Competência emocional - designa como devemos conhecer o grau da nossa IE, tratando-se especificamente de compreender como podemos desenvolver essas competências. Para Goleman (1999), a competência emocional abrange vários aspetos, nomeadamente: (1) a Competência pessoal (como lidamos connosco próprios); (2) a Auto perceção (conhecimento dos nossos próprios estados interiores); (3) a autorregulação (forma de lidar com esses mesmos estados interiores); (4) a motivação (tendências interiores que facilitam o alcance de objetivos); (5) a competência social (como lidamos com relacionamentos); (6) a empatia (compreender o outro); e (7) as aptidões sociais (que possibilitam a indução no outro de respostas que deseja) (Goleman, 1999; Pavão, 2003).

Goleman também ampliou a definição inicial de IE alongando-a a cinco fatores: (1) conhecer as próprias emoções e (2) as dos outros; (3) gerir as próprias emoções; (4) Auto motivar-se e (5) relacionar-se adequadamente com as pessoas (Mayer, 2006). Posteriormente, em

colaboração com outros pesquisadores, Goleman centrou-se em estabelecer a aplicação da IE no campo organizacional, especialmente na figura do líder. O líder é, de acordo com Goleman, aquela pessoa capaz de influenciar positivamente as emoções no grupo, gerindo e canalizando a informação emocional que recebe de modo que se produza um efeito de contágio que acabe por criar um ótimo clima emocional ideal para se trabalhar (Mayer, 2006).

Para Goleman (2001), a diferenciação entre competências baseadas na IE e capacidades exclusivamente cognitivas, pode ser mais claramente delineada através das recentes descobertas no campo das neurociências. Do ponto de vista destas ciências, a fronteira entre IE e inteligência cognitiva é a mesma que há entre as capacidades neocorticais e as que estão integradas no circuito neocortical e límbico. Neste sentido, as componentes do quociente de inteligência baseiam-se primeiramente em áreas específicas do neocórtex, enquanto que as manifestações comportamentais da IE estão associadas aos circuitos que unem as áreas límbicas para a emoção, com centro na amígdala e uma rede que se estende às áreas do córtex pré-frontal (Goleman, 2001, citado por Gonçalves, 2006). O domínio de cada competência pode ser visto como um *continuum*. A partir de um determinado ponto desse *continuum* existe uma grande distância no impacto do desempenho. Assim sendo, segundo este autor as competências da IE caracterizam-se por serem independentes (cada uma tem contribuições únicas para o desempenho no trabalho); interdependentes (baseiam-se até certo ponto umas nas outras, com fortes interações); hierárquicas (assentam umas nas outras, por exemplo a auto consciência é fulcral para o autodomínio e a empatia); necessárias mas não suficientes (o fato de se possuir uma capacidade de IE subjacente não garante que as pessoas desenvolvam ou exibam as competências associadas, tais como a colaboração ou liderança); genéricas (são, até certo ponto, aplicáveis a todo o tipo de trabalho. No entanto trabalhos diferentes exigem competências diferentes) (Goleman, 2001, citado por Pavão, 2003).

A teoria da IE proposta por Goleman (1995) vem ao encontro da necessidade da sociedade atual. Ser inteligente emocionalmente não significa camuflar sentimentos mas sim conhecê-los; conhecer as reações e principalmente as atitudes habitualmente adotadas, ao invés de dar margem aos atos impulsivos. A IE consiste em utilizar as emoções para orientar assim atitudes racionais, envolvendo a capacidade de ouvir, de receber críticas, de saber criticar, sem que isso desencadeie um precipitado estado emocional (Goleman, 1995; 1999).

Em suma, cada modelo pode caracterizar-se e diferenciar-se pela definição que apresenta e pelas áreas de capacidades que propõe (cf. Figura 1).

Validação da Escala de Inteligência Emocional de Schutte
Impacto da intervenção por SMS na Inteligência Emocional e Espiritual em estudantes de Psicologia

Mayer & Salovey (1997)	Bar-On (2000)	Goleman (2001)
Definição geral de Inteligência Emocional		
Capacidade para perceber e expressar emoções, assimilar as emoções no pensamento, compreender e raciocinar com emoções em si próprio e nos outros.	Competências e facilitadores sociais e emocionais que determinam a eficácia com que nos expressamos e compreendemos, com que nos relacionamos e compreendemos os outros e lidamos com as exigências diárias.	Capacidade para reconhecer os novos sentimentos e os dos outros, do nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós próprios e nas nossas relações.
Áreas de capacidades e exemplos específicas		
Percepção das emoções	Capacidades intrapessoais	Autogestão
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e expressar emoções sobre os próprios estados físicos, sentimentos e pensamentos; - Identificar e expressar, emoções sobre outros, trabalho artístico, linguagem, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconsciência das emoções; - Assertividade; - Auto estima; - Auto- atualização; - Independência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto controlo; - Confiança; - Convencionalidade; - Adaptabilidade; - Orientação para os resultados; - Iniciativa.
Assimilação das emoções	Capacidades interpessoais	Autoconsciência
<ul style="list-style-type: none"> - As emoções atribuem prioridades ao pensamento de forma produtiva; - As emoções geradas auxiliam o julgamento e a memória. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações interpessoais; - Responsabilidade social; - Empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconsciência emocional; - Autoavaliação correta; - Autoconfiança.
Compreensão das emoções		Consciência Social
<ul style="list-style-type: none"> - Categorizar emoções; - Compreender relações associadas com alterações de emoções. 		<ul style="list-style-type: none"> - Empatia; - Orientação para o Serviço; - Consciência organizacional.
Gestão de Emoções		Gestão de Relações
<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se aberto às emoções; - Monitorizar e regular emoções de modo refletivo para promover crescimento emocional e intelectual. 		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos outros; - Influência; - Comunicação; - Gestão de conflitos; - Liderança; - Catalisador de mudança; - Construção de laços; - Colaboração em equipa.

Figura 1. Comparação entre os modelos de Inteligência Emocional (adaptado de Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

No que se refere às modalidades de avaliação da IE, para o modelo de Salovey e Mayer, a IE é avaliada utilizando o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), uma medida de desempenho que exige que o participante complete tarefas associadas com a IE. Por sua vez, Bar-On e Goleman utilizam nos seus modelos medidas de autorrelato da IE. No modelo de Bar-On é utilizado o Emotion Quotient Inventory (EQ-i) e no modelo de Goleman o Emotional Competency Inventory (ECI), Emotional Intelligence Appraisal (EIA), e o Work Profile Questionnaire - Emotional Intelligence Version (WPQei) (Stys & Brown, 2004).

Ao longo dos tempos, a investigação revela que existem relações significativas entre estes três modelos de IE. Estudos de validade convergente e divergente têm sido realizados por cada modelo com constructos como a alexitima, a personalidade e a liderança, entre outros. Traços descritos no modelo da personalidade Big Five são semelhantes aos descritos por Bar-On e Goleman nos seus modelos de IE. A alexitimia por sua vez está inversamente relacionada com a IE e estudos acerca da liderança revelaram que uma liderança transformacional (uma liderança que inspira, motiva e desenvolve outros gerando assim uma consciência dos objetivos organizacionais) leva ao aumento da eficácia dos funcionários e satisfação dos mesmos. Também outros estudos revelam que a liderança transformacional está significativamente relacionada com uma maior IE (Stys & Brown, 2004).

Estudos acerca da IE e diferenças de género são inconclusivos. Algumas pesquisas revelem que as mulheres são mais emocionalmente inteligentes do que os homens, todavia, outros estudos não encontraram diferenças significativas entre os sexos. A IE tem também sido apontada como sendo um preditor de satisfação com a vida, adaptação psicológica saudável, interações positivas com colegas e familiares, entre outros aspetos. Uma baixa IE foi também associada a comportamentos violentos, uso de drogas e álcool, e ainda comportamentos delinquentes (Stys & Brown, 2004).

Bar-On (2000, 2005) verificou que sujeitos com maior idade pontuam mais do que os jovens, na maioria das escalas do *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. Estes resultados sugerem que, com a idade, os sujeitos se tornam social e emocionalmente mais inteligentes. Por outro lado, este autor não encontrou diferenças estatisticamente significativas na pontuação total do EQ-i no que toca ao género. O modelo proposto por este autor revela ainda que as mulheres são mais fortes em termos de competências interpessoais, demonstrando uma maior empatia e consciência das emoções. Os homens, por sua vez, são melhores a gerir emoções, possuem uma maior auto estima, lidam melhor com o *stress*, são mais flexíveis, resolvem melhor problemas e são mais otimistas, pelo que terão competências intrapessoais mais desenvolvidas (Bar-On, 2000; 2005).

Gonçalves (2006), num estudo acerca da IE em jovens estudantes do 12º ano, com 30 alunos com idades entre os 17 e 22 anos, corrobora a ideia de Mayer e Salovey de que a IE aumenta com o avanço da idade, uma vez que os resultados do seu estudo revelaram que pessoas mais

velhas têm uma maior IE face aos mais jovens. Adicionalmente, a autora observou ainda que existem diferenças entre géneros, possuindo as mulheres uma maior IE face aos homens. Também resultados de outras pesquisas, nomeadamente de Austin (2005), Ciarrochi, Chan e Bajgar (2001) evidenciaram que sujeitos do género feminino obtêm resultados relativamente à IE, significativamente mais elevados que os sujeitos do sexo masculino (Gonçalves, 2006). Adicionalmente, Berrocal, Ramos e Extremera (2001) afirmam que as mulheres pontuam mais que os homens na IE o que é consistente também com investigações anteriores (Mayer & Geher, 1996; Morando, 1999, citado por Berrocal, Ramos & Extremera, 2001) ou seja, as mulheres evidenciam maior facilidade na perceção das emoções comparativamente com os homens.

Dinis, Gouveia e Xavier (2011), no seu estudo sobre as características psicométricas da versão portuguesa da Escala de Expressividade Emocional (EEE), numa amostra de 1008 sujeitos, estudantes e pertencentes a população geral, verificaram que as mulheres são emocionalmente mais expressivas que os homens. O estudo destes autores concluiu que indivíduos com uma elevada IE deverão ter menos dificuldades em expressar as suas emoções (Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Gohm & Clore, 2000, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011), enquanto outros estudos revelam que são os indivíduos que se apresentam mais atentos aos seus estados emocionais, sendo capazes de os distinguir, que revelam uma maior capacidade para expressar as suas emoções abertamente (Davies *et al.*, 1998; Ramos, Berrocal, & Extremera, 2007, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011), podendo desta forma encontrar-se uma associação positiva entre a expressividade emocional e a IE. Contudo, é de salientar que existe um número reduzido de estudos em que não encontraram diferenças entre géneros (Fridlund, 1990; Vrana, 1993; Wagner, 1990, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011).

Contudo, outros estudos em que não encontraram diferenças entre géneros (Fridlund, 1990; Vrana, 1993; Wagner, 1990, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011). Segundo Kring e Gordon (1998), as mulheres são mais expressivas do que os homens, seja para as emoções positivas, seja para as negativas. Existe também evidência de que os homens são mais concretos na expressão e perceção de emoções negativas, ao passo que as mulheres são mais concretas na expressão e perceção de emoções positivas (Heinhold, Kerr, & Palladino, 1998, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011). Junta-se ainda o fato de os homens se sentirem mais confiantes quanto à expressão de emoções negativas, enquanto as mulheres se sentem mais confiantes na expressão de emoções positivas (Heinhold *et al.*, 1998, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011).

Num estudo acerca do bem-estar psicológico e IE entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice, realizado por Queros e Neri (2005), observou-se através da comparação do desempenho dos grupos - tendo por base a idade e o género - que no que diz respeito à IE os grupos tiveram um desempenho semelhante, ou seja, não se observaram diferenças

estatisticamente significativas face à pontuação total obtida na IE. Contudo, quando foram consideradas as pontuações das dimensões em separado, no que toca a dimensão “automotivação” da escala Medida de Inteligência Emocional (MIE) utilizada pelos autores neste estudo, verificou-se uma pontuação significativamente mais elevada para os homens independentemente da idade. Os autores concluíram assim que um bom ajuste psicológico, indicado por questões como o crescimento pessoal e autorrealização estão relacionados com a IE, principalmente com a dimensão automotivação. Por fim, fazendo relação com a teoria de Goleman (1995) e de Siqueira e colaboradores (1999), as dimensões autocontrole, autoconsciência e automotivação da IE constituem um conjunto de competências, direcionado às relações internas, à discriminação dos próprios sentimentos e à utilização desse conhecimento sobre si mesmo para o fortalecimento das estruturas internas do indivíduo (Queros & Neri, 2005).

Num estudo realizado por Gomes (2011) acerca da IE e qualidade de vida em doentes oncológicos em quimioterapia, não foram identificadas relações estatisticamente significativas entre a IE e as variáveis género e idade. Todavia, neste contexto é de referir um estudo em que indivíduos sem doenças oncológicas adultos mais velhos apresentavam valores mais elevados que os adultos mais novos nas três dimensões do *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, nomeadamente na capacidade para lidar com as emoções, na regulação emocional e na perceção emocional (Kafetsis, 2004, citado por Gomes, 2011).

Numa pesquisa realizada por Alves, Ribeiro e Campos (2012) sobre a IE em enfermeiros responsáveis por serviços hospitalares, com uma amostra de 153 enfermeiros, verificou-se que os enfermeiros com maior tempo de serviço e mais idade apresentam maior capacidade de IE, ou seja, consoante aumenta a idade destes profissionais, estes tendem a evidenciar uma maior capacidade de IE. Estes dados corroboram a ideia de Goleman (2005), na medida em que este afirmava que ao invés do quociente de inteligência, que pouco se altera após a adolescência, a IE é assimilada e continua a desenvolver-se ao longo da vida, à medida que aprendemos com as nossas experiências (Alves, Ribeiro & Campos, 2012). No que concerne às diferenças entre género, estes autores no seu estudo verificaram que os homens obtiveram valores médios mais baixos na IE face às mulheres, contudo é de salientar que essas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas. Também neste seguimento, Vilela (2006) num estudo realizado acerca das capacidades de IE em enfermeiros, verificou que de facto nos resultados genéricos de ambos os géneros, os pontos fracos e fortes compensam-se, de modo que, em termos de IE total, os dados não sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas entre género.

Numa pesquisa acerca da influência do género em variáveis da personalidade que condicionam a aprendizagem, realizada por Clariana, Cladellas, Badia e Gotzens (2011), os resultados também indicam diferenças entre género no que concerne à IE, observando-se que as mulheres pontuam mais alto na inteligência intrapessoal e interpessoal enquanto os

homens obtêm melhores resultados no que toca à gestão do *stress* e humor. Estes dados são consistentes com os de Guastello e Guastello (2003) e com os de Sánchez e seus colaboradores (2008), na medida em que ambos os grupos de autores também observaram nos seus estudos que as mulheres demonstram maior IE do que os homens (Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011). Vilaltella e colaboradores (2013) no seu estudo sobre a IE e personalidade em estudantes universitários de diferentes áreas de conhecimento, obtiveram resultados idênticos aos da pesquisa referida anteriormente, na medida em que se verificou que as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas na dimensão das habilidades interpessoais do EQ-i e os rapazes obtiveram pontuações superiores na dimensão de gestão do *stress*.

Perdomo, Olmos e Pinilla (2011) realizaram um estudo sobre a IE em adolescentes de um colégio da cidade de Bogotá (Colômbia) onde observaram também pontuações mais elevadas no género feminino, verificando-se assim uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis género e percepção das emoções com uma diferença importante na pontuação a favor das mulheres. No que concerne à compreensão e regulação das emoções, usualmente os homens pontuam acima das mulheres (Berrocal & Extremera, 2005, citado por Perdomo, Olmos & Pinilla, 2011), todavia no estudo destes autores não se encontraram diferenças estatisticamente significativas. Existem pesquisas com população adolescente que não revelam diferenças significativas na IE associadas à idade (Harrod & Scheer, 2005, citado por Perdomo, Olmos & Pinilla, 2011) assim como existem estudos onde se observou que os adultos obtêm maiores pontuações na IE face aos adolescentes (Schutte, Malouff *et al*, 2007, citado por Perdomo, Olmos & Pinilla, 2011), e outras pesquisas evidenciam o aumento da IE com a idade na população adulta (Gil, Brackett & Palomera, 2006; Extremera, Berrocal & Salovey, 2006, citado por Perdomo, Olmos & Pinilla, 2011).

Em suma, são diversos os autores que se têm dedicado à investigação das emoções, e a par da avaliação da IE, encontram-se outras posições que a descrevem, destacando-se LeDoux (1996), referindo o cérebro emocional, Antunes (1997), desenvolvendo a IE e a construção do novo eu e Steiner (1997) com a educação emocional. Efetivamente por facilitar os processos de interação com as demais pessoas, a IE está a ser vista como um dos componentes fundamentais do desenvolvimento humano (Pavão, 2003).

Apesar das muitas pesquisas realizadas sobre a IE na última década, este constructo continua a ser ainda um tema controverso. Discute-se principalmente aspetos como a legitimidade da construção, a superioridade de um tipo de modelo em detrimento de outro, bem como a própria medição da IE (Stys & Brown, 2004).

Capítulo II - Inteligência Espiritual

Tradicionalmente, crenças e experiências espirituais têm sido um dos componentes marcantes nas mais diversas sociedades. Nesse contexto, a população em geral e pesquisadores têm reconhecido a importância desta dimensão espiritual para a saúde entre outros aspectos. Contudo, embora o avanço e desenvolvimento de pesquisas acerca desta temática, principalmente nas últimas décadas, existe ainda uma insuficiência na consolidação de uma revisão abrangente da literatura, em português, que seja acessível a pesquisadores e a clínicos (Moreira & Almeida, 2007, citado por Batista, 2010).

2.1 Espiritualidade

Esta dimensão de bem-estar transcende o mundo cotidiano e baseia-se em questionamentos pessoais de questões existenciais de significados e de propósitos. Espiritualidade é a propensão humana para se encontrar um significado para a vida através de conceitos que transcendem o tangível, um sentido de ligação com algo maior que si próprio e que pode ou não envolver uma participação religiosa formal (Saad, Masiero & Battistella, 2001).

Para Boff (2001), a Espiritualidade é uma das fontes principais de inspiração, de esperança e de Auto transcendência do Ser Humano. Segundo este autor, a Espiritualidade tem sido descoberta como sendo uma dimensão profunda do Ser Humano, funcionando assim como um elemento necessário para o despertar pleno da nossa individualização e como espaço de paz no meio de conflitos sociais e existenciais. Saliente-se que para Boff (2000), a transcendência diz respeito à capacidade do Ser Humano de romper limites, de superar e projetar-se sempre num mais além (Boff, 2000; 2001, citado por Batista, 2010).

Para Moraes (1997), a Espiritualidade reporta-se à capacidade do Ser Humano conceber sentido e significado para a sua vida, ou seja, a Espiritualidade refere-se à vivência desta mesma capacidade, desta inteligência (Moraes, 1997, citado por Leão, 2009). Espiritualidade é um sentimento pessoal, que estimula um interesse pelos outros e por si próprio, um sentido de significado da vida capaz de fazer suportar sentimentos debilitantes de culpa, raiva e ansiedade (Saad, Masiero & Battistella, 2001).

A Espiritualidade tende a ser vista como uma dimensão da natureza humana relacionada à qualidade de vida (Marques, 2000, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007). A crença em aspectos espirituais é mais importante do que a comprovação da existência de tais conceitos. Tal crença pode mobilizar energias e iniciativas extremamente positivas, com potencial ilimitado para melhorar a qualidade de vida da pessoa (Saad, Masiero & Battistella, 2001).

Efetivamente, este constructo multidimensional relativo à percepção que o indivíduo tem sobre o seu bem-estar geral assim como os seus estilos de vida, pode também levá-lo a valorizar o sentido da sua vida (Calvetti, Muller & Nunes, 2007). A Espiritualidade, na ótica de Vasconcelos (2004), é uma força capaz de auxiliar o sujeito, a sua família e até a própria comunidade, a superar melhor as dificuldades da vida, assim como também as doenças que vivenciam, proporcionando uma melhor forma de enfrentar e aceitar a realidade quotidiana (Vasconcelos, 2004, citado por Batista, 2010). Também Pereira (2002) ao reportar-se a benefícios no organismo das pessoas, afirma que estudos científicos revelam que, ao receber estímulos desencadeados pela meditação, oração ou pela leitura de um texto religioso, o corpo produz substâncias com efeitos analgésicos, como também provoca um relaxamento dos músculos e uma sensação de serenidade no indivíduo (Pereira, 2002, citado por Batista, 2010). Esses efeitos, certamente influenciam positivamente a forma de enfrentar as dificuldades da vida, doenças crónicas, ou mesmo situações que envolvem a morte (Batista, 2010).

2.2 Espiritualidade e Religião

Neste seguimento, torna-se fulcral diferenciar e esclarecer alguns conceitos como o de religiosidade, espiritualidade e ainda de crenças pessoais. Embora as palavras Espiritualidade e Religião muitas vezes sejam compreendidas como sinónimos, elas possuem significados diferentes. A religiosidade refere-se a uma extensão em que um indivíduo acredita e, desta forma, segue praticando uma Religião (Calvetti, Muller & Nunes, 2007). A Religiosidade abrange um sistema de culto e doutrina que é compartilhado por um grupo, e, portanto, tem características comportamentais, sociais, doutrinas e valores específicos. Espiritualidade está relacionada com o transcendente, com questões definitivas sobre o significado e propósito da vida, e com a conceção de que há mais na vida do que aquilo que pode ser visto ou plenamente entendido (Saad, Masiero & Battistella, 2001).

Espiritualidade prende-se com questões relacionadas com o significado da vida e da razão de viver, independentemente de crenças e práticas religiosas (Calvetti, Muller & Nunes, 2007). A Espiritualidade é entendida como sendo aquilo que é relativo ao espírito, à parte imaterial do Ser Humano, nomeadamente a inteligência e o pensamento. Já a palavra Religião é definida como sendo a crença na existência de uma força ou de forças sobrenaturais. A manifestação de tal crença é feita por meio de uma doutrina e/ou rituais próprios, reverência às coisas sagradas, devoção, fé, culto e posição filosófica (Ferreira, 2006 citado por Batista, 2010). Espiritualidade é aquilo que dá sentido à vida, sendo um conceito mais amplo que Religião, pois esta é uma expressão da espiritualidade (Saad, Masiero & Battistella, 2001).

A Espiritualidade, portanto, não está relacionada a uma fé específica, a uma doutrina que contenha rituais próprios, mas diz sim respeito à própria essência do Ser Humano. Para Leloup e Hennezel (2003), a Espiritualidade faz parte da constituição de todos os seres humanos, independente de qualquer experiência religiosa (Ferreira, 2006 citado por Batista, 2010). As religiões compõem uma construção do Ser Humano que trabalha com o divino, com o sagrado, são caminhos institucionais capazes de ajudar a desenvolver a Espiritualidade das pessoas; nasceram da Espiritualidade, mas não são, em sua essência, o espiritual. A Espiritualidade é uma dimensão de cada Ser Humano. Essa dimensão espiritual que cada pessoa detém revela-se principalmente pela capacidade de diálogo consigo mesmo, com o próprio coração, traduzindo-se pelo amor, sensibilidade, compaixão, escuta ao outro e responsabilidade (Boff, 2001, citado por Batista, 2010).

Por fim, as crenças pessoais referem-se a crenças e/ou valores que o indivíduo sustenta e que formam a base de seu estilo de vida assim como do seu comportamento (Fleck *et al.*, 2003, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007). Para Fleck e seus colaboradores (2003) as crenças pessoais podem ser quaisquer crenças ou valores que um indivíduo adota uma vez que se identifica com as mesmas, regendo-se assim por elas, como fazendo parte dos seus princípios, na sua vida quotidiana quer individual quer social. Embora possa haver uma sobreposição com o conceito de Espiritualidade, as crenças pessoais não são necessariamente de natureza não-material, como é o caso por exemplo do ateísmo (Fleck, Borges, Bolognesi & Rocha, 2003). Assim sendo, podemos dizer que as crenças pessoais são um conjunto de valores e/ou ideias em que há uma identificação por parte da pessoa com os mesmos, ou até são “aprendidos” ao longo do processo de educação. Neste sentido, a pessoa leva tais valores/princípios para o seu campo individual e até mesmo social, pois trata-se de algo em que a pessoa acredita e que para ela faz sentido, seguindo assim essa mesma ideia tornando-se desta forma uma crença pessoal.

2.3 Inteligência Espiritual

Inteligência Espiritual (IEs) é um conceito muito recente, que surge juntamente com um novo paradigma. A Psicologia Transpessoal foi a primeira corrente da Psicologia a considerar explicitamente que o Ser Humano contém uma dimensão espiritual. Neste sentido, a Espiritualidade é um dos objetos de estudo desta corrente psicológica (Leão, 2009). Para Solomon (2003), Espiritualidade requer não só sentimentos como também pensamento, e pensamento requer conceitos. Assim, podemos entender que, Espiritualidade e Inteligência se ligam, o que não significa dizer que pessoas inteligentes sejam mais espirituais (Solomon, 2003, citado por Teixeira, Muller & Silva, 2004). No âmbito desta temática destacam-se diversas perspectivas, das quais salientamos a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a perspectiva de Zohar e Marshal, a perspectiva de Emmons e a perspectiva de Mayer.

2.3.1 Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Segundo Gardner, a Inteligência humana abrange um conjunto de capacidades de resolução de problemas, que permitem ao sujeito solucionar problemas reais ou dificuldades, englobando também uma série de potencialidades para criar ou encontrar problemas, que permitem dessa forma constituir a base para a aquisição de novos conhecimentos (Gardner, 2011).

Gardner (1983) desenvolveu a sua Teoria das Inteligências Múltiplas postulando a existência de sete tipos de inteligência: (1) linguística; (2) lógico-matemática; (3) espacial; (4) musical; (5) cinestésica; (6) interpessoal; e (7) intrapessoal. Assim sendo, ele adicionou um outro tipo de inteligência, uma inteligência naturalista ditando desde modo a possibilidade de uma IEs, preferindo a denominação de inteligência existencial no lugar da IEs (Gardner, 1983, citado por Tupper, 2012).

A inteligência existencial, como Gardner a designava, implica a capacidade de admirar e considerar os enigmas cosmológicos que descrevem a condição humana, uma consciência excepcional dos mistérios ontológicos, metafísicos e epistemológicos que têm vindo a ser cada vez mais uma preocupação contínua para vários povos de várias culturas (Tupper, 2012).

Segundo Gardner (2011) para que um agregado de capacidades de determinada área seja considerado um tipo de Inteligência, essas mesmas capacidades têm de ser valorizadas na cultura em que se inserem. O contexto cultural é fulcral, pois ele define se uma Inteligência é importante e útil. O que é espiritual depende notavelmente dos valores culturais. Para Gardner, ao descrever as inteligências, está-se a trabalhar com capacidades que podem ser modificadas pelos valores de uma determinada cultura (Leão, 2009).

2.3.2 Perspetiva de Zohar e Marahal

Segundo Zohar e Marshall (2004), a IEs distingue-se da Inteligência Intelectual e Emocional por ser um tipo de inteligência capaz de criar significados, contextualizar e transformar; A IEs tem a particular característica de ser unificadora (Zohar & Marshal, 2004). Estes autores não utilizam como perspetiva teórica a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner para enquadrar a IEs, uma vez que refutam a ideia da possibilidade de um conjunto tão vasto de Inteligências. Para estes autores, cada uma destas três Inteligências está relacionada com três tipos diferentes de processamento neural, alegando que cada um dos tipos de Inteligência considerada por Gardner, não é mais que a variação de combinações possíveis entre Inteligência Intelectual, Inteligência Emocional e IEs e entre os três tipos de processamento neural que lhes estão associados (Zohar & Marshal, 2004).

Na verdade, Zohar (2000) defende a Espiritualidade como sendo uma inteligência humana e refere que o quociente de IEs resulta da avaliação de uma capacidade interna e inata, quer do cérebro quer da psique humana. Segundo esta autora, o uso desta nossa capacidade, permite-nos descobrir novos caminhos, novos sentidos, algo que possa guiar-nos a partir do nosso interior. Zohar afirma ainda que a IEs é a inteligência da alma, é a inteligência com a qual se fornece a cura e se torna o ser humano um todo integral (Zohar, 200, citado por Leão, 2009).

Na opinião dos autores Marshal e Zohar (2000) será a IEs que permite aos seres humanos serem criativos, alterarem regras e até modificarem situações. É a IEs que nos proporciona a capacidade de escolha, o senso moral, a compreensão e até mesmo a compaixão (Portal, 2005). Afirmam também que a IEs não mantém qualquer relação necessária com uma religião (Leão, 2009).

2.3.3 Perspetiva de Emmons

Segundo Emmons (2000) a Inteligência exerce uma importante função na formação da personalidade. O conhecimento da personalidade de um sujeito ajuda a entender como (e porquê) os sentimentos, aspirações, objetivos, motivos e valores de uma pessoa se organizam num sistema hierárquico de pensamento, no qual muitos níveis podem ser ativados, em função das estimulações do ambiente. Assim, Emmons (2000) defende que a inteligência deve ser definida como sendo o funcionamento de toda a personalidade, funcionamento esse suscetível de avaliação e associado à execução de objetivos culturais ligados a condições e contextos específicos, sendo que o elemento fulcral da Inteligência é encontrar soluções adaptativas para os problemas colocados. O autor opta assim pela Teoria das Inteligências Múltiplas para sustentar a base teórica da existência de uma IEs.

Emmons (2000) refere a Espiritualidade como sendo um constructo teórico de enorme riqueza e diversidade sendo por vezes de difícil identificação na vida das pessoas, e conceptualiza a IEs tendo por base dois aspetos distintos: (1) o que afirma a existência de um conjunto de habilidades e capacidades associadas à Espiritualidade, de grande relevância nas operações da mente humana; (2) o que considera as diferenças individuais dessas habilidades como sendo elementos centrais na constituição e na dinâmica da personalidade (Silva, 2001).

A Espiritualidade é vista por Emmons como sendo uma base de informações e conhecimentos que facilitam a adaptação do sujeito a um determinado ambiente. A IEs, nessa mesma linha de raciocínio, consiste num conjunto de habilidades e competências que fazem parte do conhecimento adaptativo que o Ser Humano tem da realidade que o rodeia. A Espiritualidade tem, portanto, um grande valor adaptativo para o Ser Humano e é por essa razão que se pode e deve falar de uma IEs (Silva, 2001). Para este autor, a Espiritualidade é então considerada

como sendo um recurso facilitador da adaptação a um ambiente, representando um grande valor adaptativo (Emmons, 2000; Silva, 2001). Assim, propõe cinco habilidades como sendo os componentes que caracterizam a IEs: (1) a capacidade de transcendência; (2) a habilidade de entrar em estados espiritualmente iluminados de consciência; (3) a capacidade de investir em atividades, eventos e relacionamentos carregados com senso do sagrado; (4) a habilidade de utilizar recursos espirituais para resolver problemas na vida e (5) a capacidade de ser virtuoso e de se comportar efetivamente como tal. Emmons procura demonstrar que estas cinco habilidades se inserem na linha dos critérios propostos por Gardner como necessários à inclusão de uma inteligência no contexto das inteligências múltiplas (Silva, 2001).

Em suma, Emmons (2000) defende assim que a IEs trata de um envolvimento existencial, afirmando que é composta por três dimensões gerais: (1) conteúdos e sentidos, (2) afetividade e (3) desenvolvimento da personalidade. Para este autor, a Espiritualidade é um constructo bastante rico e diversificado, sendo difícil a sua identificação nas pessoas. Assim sendo, a IEs, nesta linha de pensamento, seria então um conjunto de competências que fazem parte do conhecimento adaptativo que o Ser Humano tem da realidade que o rodeia (Leão, 2009).

2.3.4 Perspetiva de Mayer

Mayer (2000) questiona a existência de uma IEs, defendendo a tese primordial de que a definição de IEs apresentada por vários autores se confunde com o tradicional conceito de Espiritualidade (Hyde, 2004). Este autor, para além de considerar que estes dois conceitos são independentes, defende ainda que o carácter principal da Inteligência não é a capacidade de resolução de problemas, mas sim a capacidade de realizar raciocínio abstrato. Este último prende-se com as abordagens mais clássicas da Inteligência envolvendo a capacidade de realizar vários tipos de transformações mentais, nomeadamente a identificação de semelhanças e diferenças, realizar generalizações, girar figuras mentalmente, entre outras (Hyde, 2004; Mayer, 2000).

Mayer (2000) defende que o critério de raciocínio abstrato, somente em parte é incluído nos critérios desenvolvidos por Gardner para a agregação de um novo tipo de Inteligência. Assim sendo, a IEs ao ser considerada na abordagem das Inteligências Múltiplas, unicamente englobaria uma parte desse raciocínio abstrato.

Neste seguimento, para Mayer (2000), a IEs é uma Consciência Espiritual. Esta ideia de Consciência Espiritual emerge da possibilidade da consciência poder ser estruturada através de determinadas atividades, nomeadamente a meditação e contemplação. Assim sendo, as características principais de uma consciência espiritual seriam: prestar atenção à unidade do mundo e transcender a própria existência; entrar conscientemente em estados espirituais

elevados; ter em consideração o sagrado nas atividades, eventos e relações diárias; estruturar a consciência para que os problemas da vida sejam vistos num contexto mais amplo, e desejar agir e atuar de formas virtuosas, por exemplo, expressando perdão, gratidão, compaixão, e/ou humildade (Mayer, 2000).

Mayer (2000) refere que ainda há muito a ser descoberto no que toca à possibilidade de existência de uma IEs, realçando a importância de se estudar o raciocínio abstrato envolvido neste tipo de inteligência e responder a algumas questões, como quais são as transformações mentais necessárias para se pensar espiritualmente?

2.4 Espiritualidade e Saúde

Apesar da controvérsia sobre a existência e conceptualização da IEs, diversos estudos e pesquisas têm sido utilizadas no âmbito da saúde. Efetivamente as implicações da Espiritualidade na saúde, nas últimas décadas, têm vindo a ser estudadas cientificamente. A literatura científica internacional apresenta estudos onde são explorados aspetos acerca da Espiritualidade no tratamento de doenças crónicas, na melhoria de quadros clínicos graves e no restabelecimento pós-cirúrgico (Culloford, 2002, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007). Também a literatura apresenta um grande número de investigações que relacionam a Espiritualidade à qualidade de vida (Hill & Pargament, 2003, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007) assim como se verifica o desenvolvimento de questionários de Espiritualidade (Fee & Ingran, 2004; Panzini & Bandeira, 2005, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

No contexto das práticas de saúde, a influência de aspetos religiosos na cura e no tratamento de doenças tem sido pesquisada por Faria e Seidl (2005) como uma forma de estratégia de *coping* para lidar com situações de adversidade, como a situação de doença. Os autores salientam a importância da escuta dos aspetos religiosos assim como dos demais aspetos do desenvolvimento humano no contexto do atendimento psicológico (Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Um estudo realizado por Hoffmann (2006), no contexto de saúde em relação ao bem-estar espiritual e apoio social em mulheres com cancro da mama revelou níveis mais elevados de bem-estar espiritual religioso em relação ao bem-estar existencial. Nesse estudo, o aspeto religioso foi entendido como fonte de apoio social perante a presença de uma adversidade como é o caso da doença (Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Num estudo realizado por Woods *et al.* (1999), o *coping* religioso, em pessoas com HIV foi relacionado a níveis mais baixos de depressão, assim como num outro estudo realizado com pacientes portadores de HIV os resultados revelaram que aqueles que apresentavam escores

mais elevados de bem-estar espiritual tendiam a ser mais esperançosos (Fleck *et al.*, 2003, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Siegel e Schrimshaw (2002), realizaram uma pesquisa em Nova York com 64 portadores de HIV, tendo os resultados revelado que as crenças espirituais e religiosas podem auxiliar na descoberta de significado na experiência da doença e na gestão do *stresse*. Os participantes deste estudo mostraram uma variedade de benefícios da religiosidade e espiritualidade, como o conforto das emoções e dos sentimentos, a força e o controle, o suporte emocional e sentimento de pertença e também o encontro de significado e aceitação da doença com redução da culpa (Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Num estudo sobre a vivência da Espiritualidade, realizado com mulheres na fase da menopausa, Sousa e Batista (2006) evidenciaram, entre outros aspetos, que a espiritualidade é considerada um apoio na vida destas mulheres. É através do desenvolvimento da sua espiritualidade que elas encontram apoio para enfrentar o seu cotidiano, a solidão e a tristeza, o que origina um amadurecimento para uma vida interior, na aceitação de perdas de entes queridos, da saída dos filhos de casa, do seu próprio envelhecimento e, até mesmo, da sua finitude (Batista, 2010).

A inter-relação entre o bem-estar espiritual e a saúde geral, num estudo realizado por Marques (2003), onde investigou estes dois aspetos numa amostra não clínica de 506 pessoas, revela também importantes associações entre a Espiritualidade e saúde geral. A análise estatística do seu estudo revelou que existe uma correlação altamente significativa entre a Espiritualidade e a saúde geral, o que demonstra que essa variável pode contribuir para a promoção da saúde e prevenção da doença. A autora concede assim relevância à inclusão desta dimensão na conceção de saúde, a par das dimensões biológica, psicológica e social, pois ela contribui para a promoção da saúde e a prevenção de doenças assim como para o bem-estar das pessoas (Calvetti, Muller & Nunes, 2007; Teixeira, Muller & Silva, 2004).

No que respeita à espiritualidade e à psicoterapia, Nunes e Müller (2003) afirmam que existe uma associação entre a dimensão da fé e a psicoterapia, referindo que uma pode potencializar a outra e auxiliar, assim, na melhoria da qualidade de vida. Estes autores ressaltam também que a espiritualidade pode ajudar o indivíduo a enfrentar dificuldades referentes a uma determinada experiência de vida, apesar de referirem que ainda são fracas as evidências sobre essa relação, sendo necessário um aumento das pesquisas nesta área (Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

No que concerne a instrumentos desenvolvidos neste âmbito, existem alguns estudos realizados e publicados sobre Espiritualidade, com destaque para aqueles que são relativos à validação de instrumentos ao processo saúde-doença (Volcan *et al.*, 2003; Fleck *et al.*, 2003; Panzini & Bandeira, 2005; Faria & Seidl, 2005, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Uma pesquisa bibliográfica identificou instrumentos referentes ao tema da religiosidade e Espiritualidade, na sua maioria, do âmbito internacional (Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

De entre os instrumentos que se debruçam sobre o tema da religiosidade-espiritualidade, encontra-se a escala de bem-estar espiritual (SWBS) de Paloutizian e Ellison (1982), e a versão brasileira validada por Volcan *et al.* (2003). O bem-estar espiritual refere-se à percepção subjetiva do indivíduo face à sua crença, sendo constituído por dois componentes: o bem-estar religioso, relativo a Deus, e o bem-estar existencial, relacionado com o sentido de propósito e satisfação com a vida (Ellison, 1983, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Outros instrumentos foram também validados recentemente para o Brasil, nomeadamente, a escala de *coping* religioso espiritual (Panzini & Bandeira, 2005, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007). Para além desta escala, também tem sido desenvolvido, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a versão para Portugal do WHOQOL-SRPB - módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais (Fleck *et al.*, 2003, citado por Calvetti, Muller & Nunes, 2007).

Por fim, em Portugal, Gouveia, Marques e Ribeiro (2009) apresentam-nos a versão portuguesa do questionário de bem-estar espiritual (SWBQ, apresentando um valor de $\alpha = .89$), aplicado a uma amostra de 439 sujeitos adultos com idades entre os 16 e 71 anos ($M=36.47$; $\pm D.P.=10.77$) e de ambos os sexos ($F=61.6\%$; $M=38.4\%$). Este questionário é de autorresposta e é constituído por 20 itens que avaliam o grau em que o sujeito sente estar a desenvolver cada um dos quatro domínios de bem-estar espiritual (e subescalas deste instrumento): (1) pessoal; (2) comunitário; (3) ambiental; e (4) transcendental. Neste seguimento, a espiritualidade tem sido recentemente associada à saúde através do conceito de bem-estar espiritual, definindo-se este como sendo um estado dinâmico que se reflete na qualidade das relações que o sujeito estabelece consigo próprio, com os outros, com o ambiente e com algo que transcende o domínio humano (Gouveia, Marques & Ribeiro, 2009).

Pinto e Ribeiro (2007) realizam a construção de uma escala de avaliação da Espiritualidade em contextos de saúde, tendo sido aplicada a 426 sujeitos portadores de cancro. Esta escala tem um valor de $\alpha = .74$ e é constituída por apenas cinco itens e duas dimensões: (1) crenças ($\alpha = .92$) e (2) esperança/otimismo ($\alpha = .69$). Também Jorge, Esgalhado e Pereira (2012) nos apresentam a versão portuguesa da Escala de IEs Integrada (ISIS) que será utilizada no estudo B da presente dissertação.

Apesar das muitas pesquisas realizadas sobre a IEs na última década, este constructo continua a ser ainda um tema controverso. Discute-se principalmente aspetos com a legitimidade da construção, a superioridade de um tipo de modelo em detrimento de outro bem como a própria medição da IEs.

Capítulo III - Mobile-learning

Na última década, as tecnologias móveis tornaram-se ferramentas muito populares para a grande maioria dos cidadãos, não apenas como meio de comunicação por voz mas também como meio de comunicação de dados. O recurso ao *Short Message Service* (SMS), a nível mundial, e a sua facilidade de uso aliada às diversas funções que uma mensagem de texto pode cumprir, tornaram os SMS uma importante peça no cenário das telecomunicações mundiais.

Os dispositivos móveis - Telemóvel, PDA, Pocket PC, Tablet PC - têm vindo a ser usados como ferramentas de aprendizagem em *mobile learning*. O *mobile learning* pode ser definido como sendo a aprendizagem em vários contextos, através de interações sociais e de conteúdo, utilizando dispositivos eletrónicos pessoais (Quinn, 2000; Harris, 2001, citado por Moura, 2010). Neste domínio insere-se a tecnologia persuasiva, definida como sendo qualquer produto interativo delineado para modificar atitudes ou comportamentos, tornando os resultados desejados mais fáceis de serem obtidos (Fogg, 2003, citado por Khaled, Noble & Biddle, 2009).

Na verdade, o interesse por este tipo de serviço tem vindo a aumentar, ainda assim, tem havido pouca pesquisa acerca de tecnologia persuasiva fora dos E.U.A. Assim sendo, apesar de já muito se ter falado no assunto, o *mobile-learning* é uma área recente e a carecer de algum estudo, pois apesar da tecnologia persuasiva estar em crescimento tem havido poucas pesquisas nesta área.

3.1 O que é o Mobile-learning?

Mobile-learning ou *m-learning* é a expressão didático-pedagógica utilizada para designar um novo “paradigma” educacional, fundamentado na utilização de tecnologias móveis. De maneira geral é possível chamar *m-learning* a qualquer forma de aprendizagem através de dispositivos de formato reduzido, autónomos no que requer à fonte de alimentação e suficientemente pequenos para acompanharem as pessoas em qualquer lugar e a qualquer hora (Roschelle, 2003; Trifonova & Ronchetti, 2003, citado por Moura, 2010).

São diversas as definições de *mobile-learning*, sendo que as primeiras definições destacam o fato deste serviço oferecer oportunidades de aprendizagem mediante o uso de dispositivos móveis, como o telemóvel, PDA ou Tablet PC. Assim, o *m-learning* trata-se da capacidade de usufruir momentos de aprendizagem a partir de um dispositivo móvel (Quinn, 2000; Harris, 2001, citado por Moura, 2010). Contudo, estas primeiras definições focam-se mais na tecnologia, ao invés de salientarem outros aspetos da mobilidade, nomeadamente a

mobilidade do sujeito que aprende, dos vários contextos e dos conteúdos que lhe são transmitidos (Kukulka-Hulme, 2009, citado por Moura, 2010).

O termo “*m-learning*” prende-se com dois conceitos, o conceito “*mobile*” e o conceito “*learning*”. Embora o primeiro não levante muitas dúvidas, o conceito *mobile* pode reportar-se tanto às tecnologias móveis, como à mobilidade do aprendente como também à mobilidade dos conteúdos. Neste sentido, a mobilidade não deve ser apenas entendida em termos de movimento espacial, mas também em termos de transformações temporais, alargando os horizontes da aprendizagem e do acesso à informação (Hayes & Kuchinskas, 2003).

3.2 Mobile-learning no contexto educacional

Desde 2000 que a aplicação de programas educacionais com dispositivos móveis tem ocorrido em países europeus e nos Estados Unidos (Crawford *et al.*, 2002; Keegan, 2002), tendo-se espalhado um pouco por todo o mundo. O uso de dispositivos móveis na educação tem vindo a fortalecer enquanto campo de investigação, através dos diversos eventos científicos realizados (Moura, 2010).

São vários os investigadores (Kukulka-Hulme & Traxler, 2005; Pachler *et al.*, 2010; Ryu & Parsons, 2009; Sharples *et al.*, 2006; Vavoula *et al.*, 2009) que têm procurado formas de integrar as tecnologias móveis no contexto educativo, uma vez que a utilização destas, nomeadamente o SMS, tem revelado em grande potencial e efeitos benéficos na aprendizagem dos alunos. Esta integração tem ocorrido em ambientes de aprendizagem com crianças, adolescentes, alunos universitários e adultos, no sentido de apoiar os estudantes na sua aprendizagem, numa variedade de domínios (Moura, 2010).

Segundo McGreal (2009), a aprendizagem realizada através de dispositivos móveis terá um impacto significativo tanto no *e-learning* como na aprendizagem tradicional (Moura, 2010). Neste seguimento, tecnologias móveis, nomeadamente o Serviço de Mensagens Curtas (*Short Message Service* - SMS) têm revelado um grande potencial na educação, constituindo o *m-learning* uma área emergente da educação à distância (Moura, 2010).

Para alguns autores (Laouris & Eteokleous, 2005; Sharples, 2006; Traxler, 2005, 2007, citado por Moura, 2010) o *e-learning* está a ser transformado pela Internet e pelo poder das tecnologias sem fios do *m-learning*. A presença dos dispositivos móveis conduzirá o *m-learning* a um importante meio para fornecer educação e formação (Rheingold, 2003). Enquanto que o *e-learning* está centrado no computador e no fornecimento por cursos online em casa e no local de trabalho, o *m-learning* tira partido do poder dos dispositivos móveis para se poder aprender em qualquer lugar e a qualquer hora (Moura, 2010).

Para Attewell (2005, 2008) há várias vantagens inerentes à utilização do *m-learning*, por ajudar os alunos a: (1) melhorar as competências de literacia e cálculo; (2) reconhecer as suas aptidões; (3) desenvolver experiências de aprendizagem individual e colaborativa; (4) identificar onde precisam de ajuda e apoio; (5) realizar aprendizagem informal; e (6) estar mais concentrados por períodos de tempo mais longos e aumentar a sua autoestima e autoconfiança.

A popularidade mundial do SMS tem motivado alguns educadores para explorar o seu uso em contextos educacionais: a tecnologia SMS, por exemplo, já foi usada para comunicar informações administrativas para estudantes (Naismith, 2007, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013), para enviar pequenos conteúdos educativos para estudantes (Lu, 2008; Zhang, Song & Burston, 2011, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013), para criar e melhorar a sua discussão (Markett, Sanchez, Weber & Tangney, 2006; Goh & Hooper, 2007, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013), para enviar citações persuasivas e motivacionais para os alunos (Goh, Seet, & Chen, 2012, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013), e enviar questionários para os alunos (Shahreza, 2006, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013). Todavia, são pouco numerosas as investigações que analisam a aplicação de SMS e as suas vantagens e desvantagens no contexto da educação (Al.Qomoul, 2011, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013).

A tecnologia SMS foi utilizada num estudo de Naismith (2007) para comunicar informações administrativas para estudantes e também Lu (2008), Zhang, Song e Burston (2011) utilizaram o mesmo serviço para enviar breves conteúdos educativos para alunos. Goh, Seet, e Chen (2012) por sua vez recorreram ao SMS para enviar citações persuasivas e motivacionais para os alunos, contudo estes estudos revelam-se bastante limitados uma vez que não se investigaram vantagens e desvantagens da aplicação de SMS no contexto da educação (Gasaymeh & Aldalalah, 2013).

Gasaymeh e Aldalalah (2013) realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar o impacto da utilização do serviço de mensagens curtas (SMS) como ferramenta de apoio na aprendizagem dos alunos de um curso de programação. O estudo destes autores analisou ainda a perceção dos alunos acerca das vantagens e desvantagens do uso de SMS como uma ferramenta de apoio à sua aprendizagem. Foram 52 os alunos que participaram neste estudo, tendo sido constituído dois grupos, um grupo de controlo e um grupo experimental, assim como foram realizados dois momentos de avaliação, um momento numa fase pré-teste e outro numa fase pós-teste. O grupo de controlo foi constituído por 23 alunos e o experimental por 29, tendo sido enviadas no total 36 mensagens SMS para cada participante (do grupo que recebeu SMS) ao longo de um período de 12 semanas. No que concerne ao conteúdo dos SMS, tratava-se de breves revisões de conceitos de programação, dicas para resolver atribuições, e perguntas desencadeantes (Gasaymeh & Aldalalah, 2013).

A análise dos dados obtidos por Gasaymeh e Aldalalah (2013) revela que o uso de SMS como ferramenta de apoio na aprendizagem dos alunos contribuiu positivamente, tendo melhorado significativamente a sua aprendizagem, tendo ainda todos os alunos entrevistados afirmado que o uso da tecnologia SMS como ferramenta de aprendizagem de suporte tem mais vantagens do que desvantagens.

Num estudo realizado pelo instituto de pesquisa Stanford Research Institute, com base em dados recolhidos, no ao letivo 2001/2002, em 102 escolas dos Estados Unidos (Crawford & Vahey, 2202; Filho, 2005, citado por Ribeiro 2010), sobre a utilização de dispositivos móveis nas escolas concluiu-se que os dispositivos móveis podem oferecer benefícios únicos para os alunos. Este estudo, assim como de outros autores (Moura & Carvalho, 2008; Mozzaquatro, 2010; Ribeiro, Franciscato, Mozzaquatro & Medina, 2009) mostra também que a introdução de dispositivos móveis, na sala de aula aumentou a motivação dos alunos no que toca à aprendizagem, na colaboração e comunicação entre eles (Ribeiro, 2010). Adicionalmente um grande número de educadores acredita que existe um papel útil resultante do uso dos dispositivos móveis na educação (Rodrigues, 2007; Ribeiro, 2010). Também outros estudos têm revelado como a introdução dos dispositivos móveis na sala de aula produzem efeitos positivos na motivação e empenho dos alunos, quer na aprendizagem individual como na colaborativa (Moura & Carvalho, 2008; Mozzaquatro, 2010; Ribeiro, Franciscato, Mozzaquatro & Medina, 2009, citado por Ribeiro, 2010).

Estudos realizados por Sharples (2005) e Kukulska-Hulme (2009) têm também demonstrado que a aprendizagem é aprofundada e enriquecida quando os alunos podem optar por múltiplos recursos e caminhos para a sua aprendizagem. Por fim também Vavoula (2005) destaca o seu valor quando refere que o *m-learning* é mais interativo ao envolver mais contacto, comunicação e colaboração (Moura, 2010).

A utilização do *M-Learning*, como recurso de ensino, possibilita novas reflexões e mudanças comportamentais, que vão sendo incorporadas no ensino tradicional e no processo ensino-aprendizagem à distância, estimulando a discussão e a pesquisa por parte dos profissionais da área educacional e tecnológica (Silva, 2008).

3.3 Sistema de SMS na mudança de comportamento no contexto da saúde

O Serviço de Mensagens curtas (Short Message Service-SMS) é uma ferramenta potencialmente poderosa para a mudança de comportamento, uma vez que é amplamente disponível, barata e instantânea. A tecnologia móvel foi amplamente adotada em todo o mundo e a sua utilização está a crescer a um ritmo acelerado, não apenas para a comunicação interpessoal, mas como um aspeto importante na infraestrutura de comunicação para indústrias, incluindo finanças, educação e marketing (Lewis & Kershaw, 2010).

O sistema de SMS fez, e ainda faz, o papel de conectar populações a nível mundial e na ausência de aplicações, são usadas mensagens em diversos países para divulgar informações sobre saúde, combate à corrupção e até serviços bancários. A título de exemplo, na Jordânia, os SMS têm sido usados para divulgar publicidade (Zabadi, Shur & Elsayed, 2011, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013), serviços bancários (Khrawish & Al-Sa'di, 2011, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013), e serviços governamentais (Jordanian e-Government, 2012, citado por Gasaymeh & Aldalalah, 2013).

A tecnologia móvel também é cada vez mais utilizada para promover a saúde e prevenir a doença. Por exemplo, na África do Sul, o Projeto Masiluleke usa mensagens de texto para aumentar as taxas de realização de testes de tuberculose e do vírus da imunodeficiência humana (HIV) e fornece ainda aconselhamento para os pacientes (Lewis & Kershaw, 2010).

Fogg (2003), salienta que a tecnologia persuasiva pode ser definida como qualquer produto interativo delineado para modificar atitudes ou comportamentos, tornando assim mais fácil de obter os resultados pretendidos (Khaled, Noble & Biddle, 2009). Tecnologias persuasivas intencionalmente concebidas para influenciar atitudes e comportamentos nos utilizadores estão portanto a entrar no domínio público (Fogg, 2003, citado por Kaptein *et al.*, 2012). Ultimamente, uma série de intervenções mediadas tecnologicamente visam apoiar as pessoas a manter um estilo de vida saudável (Consolvo *et al.*, 2009, citado por Kaptein *et al.*, 2012).

A consciência pública sobre a importância de um estilo de vida saudável tem aumentado consideravelmente. Nesse sentido, o campo da promoção da saúde está a expandir-se rapidamente e oferece várias soluções de saúde disponíveis no mercado. A partir de campanhas públicas por parte dos governos e profissionais de saúde, hoje em dia utiliza-se uma abordagem multidisciplinar, integrando conhecimentos e métodos de vários domínios, para otimizar a eficácia das intervenções de saúde. Dentro deste contexto, as tecnologias persuasivas podem desempenhar um papel fundamental no sentido de poderem fornecer um meio de baixo custo para utilizar, em larga escala, intervenções personalizadas (Fogg, 2003, citado por Kaptein *et al.*, 2012).

Assim sendo, as mensagens de texto têm vindo a demonstrar um forte potencial como ferramenta para melhoria da atenção à saúde entre outros aspetos, revelando ser apropriada a sua utilização para intervenções de mudança de comportamento. As mensagens de texto podem ser utilizadas como uma forma de fornecer componentes baseadas em modelos teóricos (Lewis & Kershaw, 2010).

Estudos evidenciaram que avisos frequentes e/ou lembretes são um método eficaz para motivar e reforçar comportamentos saudáveis. Isto é, o aumento da comunicação, responsabilidade e reforço criado por mensagens de texto podem aumentar a probabilidade das pessoas se lembrarem das mudanças que devem fazer/implementar. Apesar desta vantagem, os dados sugerem que a maioria dos programas de prevenção alcança resultados mais fortes quanto mais o conteúdo informativo for baseado em modelos teóricos (Lewis & Kershaw, 2010).

Räsänen e seus colaboradores (2008) realizaram um estudo de cessação tabágica onde utilizaram SMS, Maheshwari e colaboradores (2008) por sua vez realizaram um estudo cujo objetivo era levar as pessoas a perder peso, e também Lacroix e colaboradores (2009) utilizaram SMS no seu trabalho no qual o objetivo era levar as pessoas a manter uma alimentação saudável e praticar algum exercício físico, tendo nestes estudos se observado um efeito benéfico na utilização de SMS para a modificação de comportamentos (Kaptein *et al.*, 2012).

Cerca de 68% dos adultos americanos são obesos ou têm excesso de peso. Os dispositivos móveis, como os telemóveis surgiram como uma modalidade de intervenção para ajudar as pessoas a melhorar sua saúde, especialmente em relação à perda de peso (Shaw & Bosworth, 2012). Os resultados referentes a uma revisão da literatura sobre a temática, realizada por Shaw e Bosworth (2012) revelam que o SMS como ferramenta de intervenção para perda de peso ainda está no seu início, contudo, os resultados iniciais são promissores tendo-se revelado como um meio viável e aceitável, apresentando um efeito estatisticamente significativo sobre a perda de peso, dieta ou exercício físico, todavia é necessário prosseguir a investigação. Estes autores analisaram no total 14 estudos, tendo-se verificado na maioria dos estudos pequenas amostras ($n < 50$) e apenas cinco apresentavam um tamanho de amostra superior a 100.

Neste seguimento, todos os estudos (realizados em diversas partes do mundo) focaram-se em aumentar a atividade física ou reduzir comportamentos sedentários, tendo a média de idades variado entre os 10 e 65 anos, tendo de forma geral existido mais participantes do sexo feminino do que do sexo masculino. No que concerne à duração da intervenção esta variou de duas semanas a 12 meses. Apenas em dois estudos se verificou uma intervenção superior a 6 meses, tendo sido um período de 36 semanas num estudo e no outro de um ano. Em dois

estudos foi referida a hora de envio dos SMS, tendo num estudo se verificado o envio dos SMS de manhã e no outro antes de deitar.

Muitos programas comerciais de emagrecimento adotaram o SMS como uma ferramenta para ajudar os clientes na sua perda de peso. Os usuários recebem mensagens de texto acerca de dietas saudáveis, exercício físico entre outros aspetos (Shaw & Bosworth, 2012).

Kaptein e colaboradores (2012) realizaram um estudo com 215 pessoas onde pretendiam avaliar o uso de SMS para incentivar as pessoas a adotar uma alimentação saudável, tendo os autores verificado de fato uma queda no consumo alimentar por parte dos participantes. Bauer (2010) no seu estudo com 40 crianças com idade média de 10 anos, utilizou os SMS durante 36 semanas para fornecer informações sobre alimentação, exercício físico e até mesmo emoções através de SMS por 36 semanas, tendo verificado um efeito benéfico das mesmas nas crianças (Shaw & Bosworth, 2012).

De forma geral, os resultados desta revisão da literatura demonstram que o SMS como ferramenta de intervenção para a perda de peso revela-se como um meio viável e aceitável, e que este género de programas de SMS apresentaram um efeito estatisticamente significativo sobre a perda de peso, dieta ou adesão à prática de exercício (Shaw & Bosworth, 2012).

Um dos benefícios da utilização de tecnologias persuasivas, ao contrário de campanhas públicas, é que este tipo de intervenções podem, teoricamente, ser facilmente adaptadas para indivíduos específicos (Kaptein *et al.*, 2012).

Por fim, em relação às desvantagens do *m-learning*, é referido que estas estão fortemente associadas às limitações dos dispositivos, nomeadamente o tamanho das teclas ser pequeno o que dificulta a realização de determinadas tarefas, a capacidade de memória ser também ela reduzida o que limita o poder de processamento, o fato das baterias terem autonomia reduzida, entre outros (Costa, 2006, citado por Ribeiro, 2010).

Capítulo IV - Conceptualização do Estudo Empírico

A parte empírica deste trabalho abrange dois estudos, um estudo A que diz respeito às propriedades psicométricas da versão portuguesa da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES), e um estudo B relativo ao impacto da intervenção de um programa de SMS na Inteligência Emocional (IE) e Inteligência Espiritual (IEs) em estudantes de Psicologia da Universidade da Beira Interior.

No estudo A, trabalho esse desenvolvido juntamente com Filipa Santos, apresentamos o estudo de adaptação ao contexto português, da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) (Schutte, Malouff & Bhullar, 1998). O estudo é de natureza quantitativa, de tipo observacional-descritivo, inferencial e exploratório (Ribeiro, 1999). No que concerne ao estudo B, este trabalho apresenta o estudo do impacto da intervenção de um programa de SMS, na Inteligência Emocional (IE) e na Inteligência Espiritual (IEs) em estudantes de Psicologia. Para tal, foi realizada de forma aleatória a constituição de um grupo experimental e de um grupo de controlo assim como foram delineados dois momentos de avaliação, a fase pré-teste e a fase pós-teste - correspondente ao período antes e pós implementação do programa de SMS - tendo sido utilizados os mesmos instrumentos nos dois momentos de avaliação. Este estudo é de natureza quasi-experimental (Ribeiro, 1999).

4.1 Objetivo

4.1.1 Estudo A

O objetivo deste estudo foi adaptar e validar psicometricamente a versão portuguesa da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES).

1. Objetivos Principais
 - a) Analisar as propriedades psicométricas da EIES;
 - b) Validar e aferir a EIES para a população portuguesa.
2. Objetivos Secundários
 - a) Comparar as pontuações da escala total e subescalas obtidas na escala original e na versão portuguesa;
 - b) Avaliar diferenças nos resultados da escala e subescalas em grupos de comparação elaborados com base nas seguintes variáveis independentes: idade e género.

No que concerne à definição de variáveis, definiram-se para este estudo como variáveis independentes a idade e o género, e como variáveis dependentes as pontuações obtidas na escala e subescalas. Neste seguimento, procedeu-se a formulação de duas hipóteses: (1) as

mulheres obtêm pontuações mais elevadas que os homens, e (2) as pessoas mais velhas obtêm pontuações mais elevadas que pessoas mais novas.

4.1.2 Estudo B

O objetivo principal deste estudo foi avaliar a eficácia do programa de mensagens por SMS nas pontuações na Inteligência Emocional e Inteligência Espiritual em estudantes do curso de Psicologia, e - consequentemente - como objetivo secundário verificar se existem alterações nas pontuações obtidas após o término do programa relativamente as pontuações verificadas antes da implementação deste.

No que concerne à definição de variáveis, definiram-se para este estudo como variáveis independentes as pontuações das escalas obtidas na fase pré-teste e pós-teste, e como variáveis dependentes receberem ou não SMS. Neste seguimento, procedeu-se a formulação de duas hipóteses: (1) as pontuações da EIES são superiores no grupo experimental do que as do grupo de controlo na avaliação pós-teste, e (2) as pontuações da Escala de Inteligência Espiritual Integrada (ISIS) são superiores no grupo experimental do que as do grupo de controlo na avaliação pós-teste.

4.2 Análise estatística

O tratamento de dados em ambos os estudos foi realizado utilizando o *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0. e, também em ambos os estudos, após o cálculo do Kolmogorov-Smirnov (KS) verificou-se que os dados seguem distribuição normal pelo que se utilizou estatística paramétrica nos dois estudos.

4.2.1 Estudo A

Inicialmente realizou-se uma análise descritiva das variáveis sociodemográficas com o intuito de caracterizar os participantes e de seguida procedeu-se ao estudo das propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES). Para a avaliação da sensibilidade da escala utilizou-se o coeficiente de assimetria ou enviesamento (*skewness*) da distribuição e o coeficiente de achatamento (*kurtosis*). Estas duas medidas de dispersão possibilitam avaliar a assimetria e forma da distribuição sendo consideradas fulcrais na avaliação das características psicométricas. A determinação da fiabilidade encontra-se ligada com a consistência interna, determinada pelo cálculo do coeficiente de *alpha* de Cronbach. Segundo Maroco (2003), este coeficiente é considerado o melhor indicador da fiabilidade interna de um instrumento de medida. O valor do *alpha* aumenta com o número de itens mais elevado e com correlações mais fortes entre itens. Para DeVellis (1991) um valor de *alpha* inferior a .50 é inaceitável, entre .50 a .60 é mau, entre .60 a .70 é razoável, de .70 a .80 é bom, de .80 a .90 é muito bom e superior a .90 é considerado excelente.

No que concerne à análise da validade da escala em estudo utilizou-se a análise fatorial. O objetivo desta técnica passa por identificar variáveis com a mesma estrutura subjacente (Tabachnik & Fidell, 2007 citado por Filho & Júnior, 2010) sendo a sua principal função reduzir a dimensionalidade dos dados produzindo assim fatores que representam constructos que explicam o conjunto das variáveis (Filho & Júnior, 2010). Assim, é possível determinar a validade do conceito/constructo que se relaciona com o grau de conhecimento do que a escala está a medir. Deste modo, através da análise fatorial é possível identificarem-se as dimensões que explicam a variância comum nelas com base nas correlações entre os itens. Para se efetuar a análise fatorial, importa averiguar a adequabilidade amostral, para este fim utiliza-se o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) cujo valor de .90 é considerado ótimo, de .80 bom e de .70 mediano (Kaiser & Rice, 1974). Para a avaliação da fatoriabilidade da matriz de correlações realiza-se o teste de esfericidade de Bartlett, que deve apresentar um valor de significância inferior a .50 (DeVellis, 1991; Maroco, 2003).

A análise estatística realizada envolve ainda o conjunto de medidas de estatística descritiva básica que permitiram caracterizar a amostra (medidas de tendência central para a descrição dos dados) e medidas de dispersão ou variabilidade. Estas tipificam resultados da amostra nas variáveis consideradas (desvios-padrão, teste-t e análise de variância).

4.2.2 Estudo B

Inicialmente realizou-se uma análise descritiva das variáveis sociodemográficas com o intuito de caracterizar os participantes, seguindo-se a análise dos resultados obtidos antes e após a implementação do programa de SMS. Posteriormente compararam-se e discutiram-se os resultados obtidos na fase pré e pós teste, apresentados no capítulo VI e discutidos no capítulo VII do presente trabalho. Saliente-se o facto de os dados terem sido tratados de forma geral, como um todo e não individualmente.

Capítulo V - Método

5.1 Participantes

5.1.1 Estudo A

A amostra total do estudo é constituída por 977 participantes, 685 do sexo feminino e 292 do sexo masculino, sendo 70,1 % mulheres e 29,9 % homens (Figura 2), com idades compreendidas entre os 15 e os 83 anos ($M=28,88$; $\pm D.P.=12,02$) (Figura 3). A escolaridade dos participantes varia desde o 1º ciclo ao doutoramento.

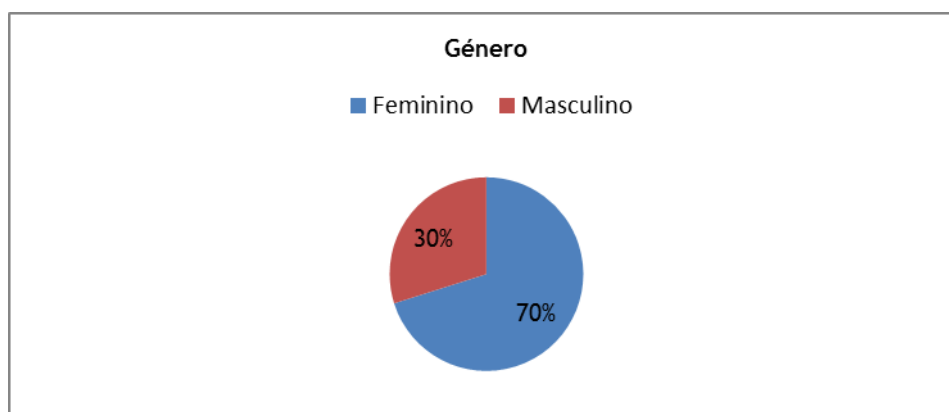


Figura 2. Distribuição percentual relativamente ao género (n = 977).

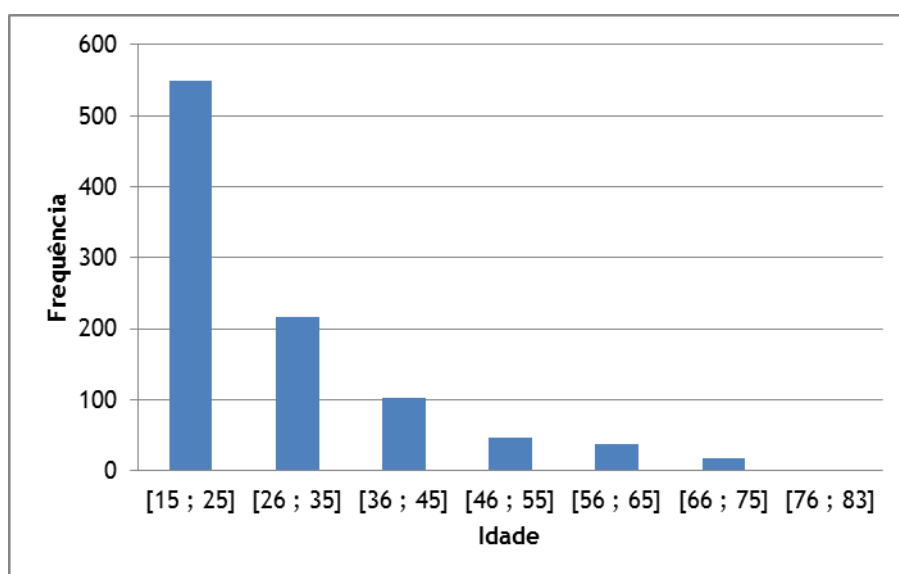


Figura 3. Distribuição frequencial relativamente à idade (n = 977).

5.1.2 Estudo B

A amostra total do estudo é constituída por 78 participantes, 73 do sexo feminino e 5 do sexo masculino (Figura 4), com idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos, ($M=21,31$; $\pm D.P.=4.812$) (Figura 5). Todos os participantes são alunos do curso de Psicologia da Universidade da Beira Interior, sendo que 53 alunos frequentavam o 1º ciclo de estudos - 40 alunos do 1º ano e 13 alunos do 3º ano - e 25 alunos frequentavam o 1º ano do 2º ciclo (Figura 6).

No que toca à orientação espiritual e/ou religiosa, 47 participantes afirmaram ser seguidores da religião católica cristã e 31 alunos referiram não ter qualquer tipo de ideologia espiritual e/ou religiosa (Figura 7). Contudo, aquando questionados sobre o seu grau de crença bem como o seu grau de praticante, 35 participantes indicaram ser “muito pouco” praticantes (Figura 8) e 24 participantes referiram “algum” grau de crença (Figura 9).

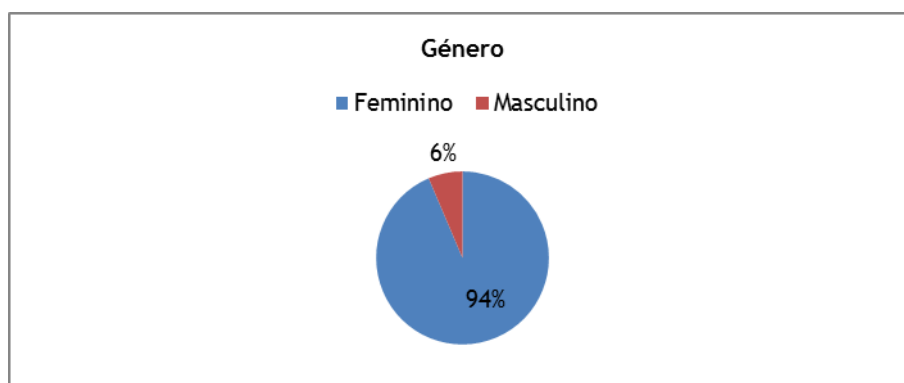


Figura 4. Distribuição percentual relativamente ao género (n = 78).

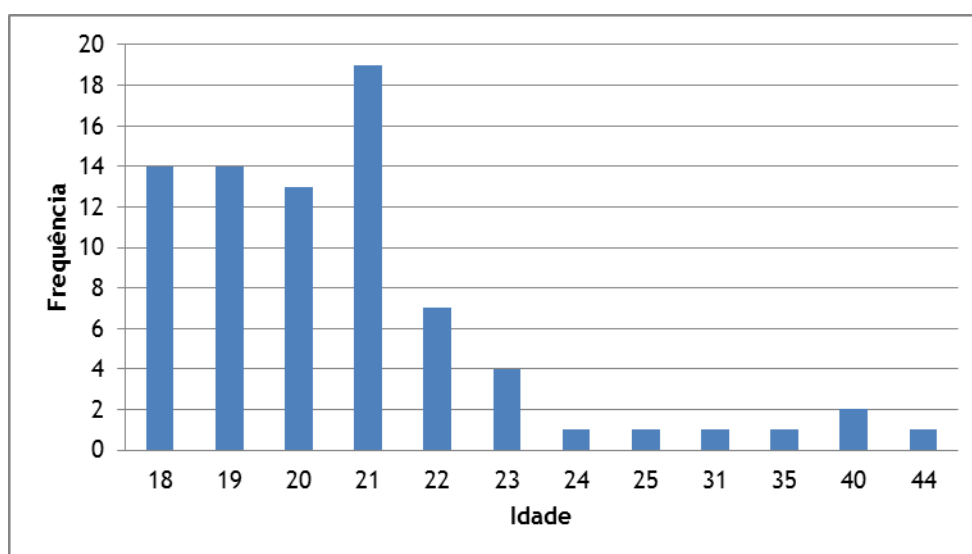


Figura 5. Distribuição frequencial relativamente à idade (n = 78).

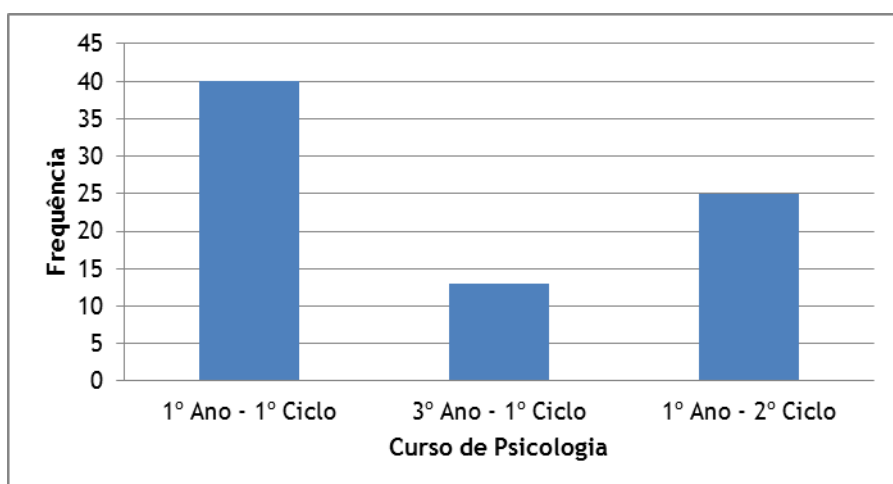


Figura 6. Distribuição frequencial relativamente ao ano de escolaridade (n = 78).



Figura 7. Distribuição percentual relativamente à orientação espiritual e/ou religiosa (n = 78).

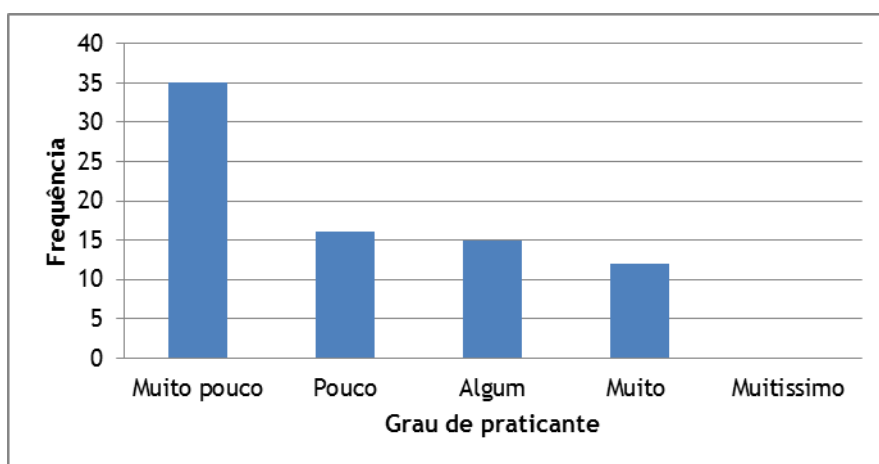


Figura 8. Distribuição frequencial relativamente ao grau de praticante (n = 78).

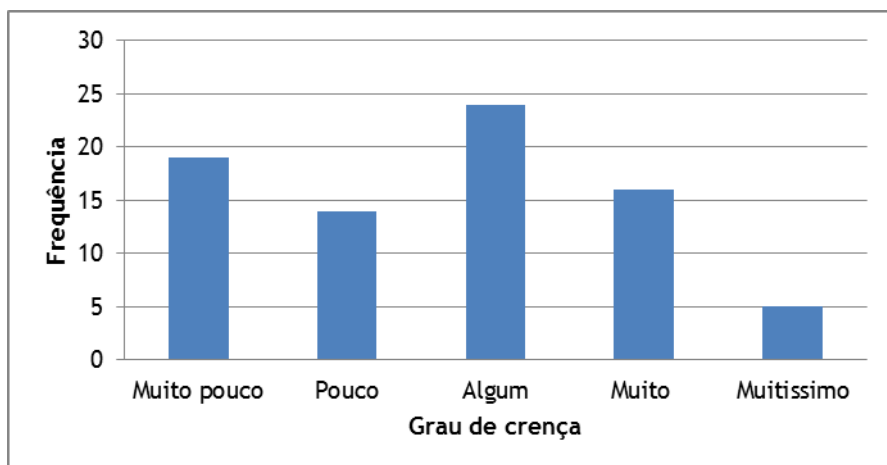


Figura 9. Distribuição frequencial relativamente ao grau de crença (n = 78).

5.2 Material

5.2.1 Instrumentos do estudo A

Para a recolha de dados elaborou-se um questionário sociodemográfico com o intuito de caracterizar os participantes, e utilizou-se a Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar (1998) (EIES), constituída por 33 itens e 4 subescalas: (I) Percepção das emoções; (II) Lidar com as próprias emoções; (III) Lidar com as emoções dos outros; e (IV) Utilização das emoções.

No que concerne ao questionário sociodemográfico, os participantes eram questionados acerca do género, idade, nível de escolaridade, estado civil e profissão. A EIES é uma escala de autorresposta para medir a Inteligência Emocional (IE), é composta por 33 itens, sendo 3 deles itens invertidos (por exemplo: “Sei quando falar acerca dos meus problemas pessoais para outros”; “Quando o meu humor muda vejo novas possibilidades”; “Tenho consciência das minhas emoções à medida que as experiencio”) usando uma escala tipo Likert de 5 pontos (1 - discordo totalmente; 2 - discordo um pouco; 3 - não concordo nem discordo; 4 - concordo um pouco; 5 - concordo totalmente).

Schutte, Malouff e Bhullar (1998) basearam-se no modelo original de Salovey e Mayer (1990), assim como na sua conceptualização de IE para desenvolverem a EIES. Os autores inicialmente conceberam um conjunto de 62 itens, usando uma escala tipo Likert de 5 pontos, em que 1 representava “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”, onde os sujeitos deveriam indicar até que ponto se identificavam com os itens descritos. Após a realização de uma análise de componentes principais com rotação ortogonal, os autores chegaram a um conjunto final de 33 itens, proporcionais entre as componentes inicialmente identificadas por Salovey e Mayer: 13 itens para a avaliação e expressão das emoções; 10 itens para a

regulação das emoções; e 10 itens para a utilização das emoções. No que concerne à validação da escala os autores obtiveram uma consistência interna, a partir do coeficiente de *alfa* de Cronbach de $\alpha = .90$, afirmando assim que a escala é uma medida válida e fiável da IE tal como é conceptualizada por Salovey e Mayer (1990).

É possível obter um índice geral de IE através do somatório dos valores atribuídos a cada um dos itens, contudo, da totalidade dos itens, três encontram-se formulados de forma negativa, obrigando assim à sua inversão para cotação. Por fim, a interpretação da pontuação obtida na escala é feita tendo por base o princípio de que, quanto maior a pontuação obtida maior será a IE do sujeito, tendo Schutte e colaboradores (1998) observado nos seus resultados uma diferença estatisticamente significativa entre géneros, diferença esta favorável ao género feminino.

5.2.2 Material do estudo B

Para a recolha de dados elaborou-se um questionário sociodemográfico com o intuito de caracterizar os participantes e utilizou-se a versão portuguesa da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES), adaptada e validada no âmbito do estudo A, pelo que os resultados são referidos e descritos no capítulo seguinte da presente dissertação.

No que concerne ao questionário sociodemográfico, os participantes eram questionados acerca da idade, género, nível de escolaridade, estado civil e número de telemóvel. Foram também inquiridos acerca da presença (ou não) de problemas significativos nas suas vidas, assim como se se identificavam com alguma orientação espiritual e/ou religiosa. Caso a resposta fosse afirmativa, os participantes eram ainda solicitados a indicar qual essa orientação, assim como o seu grau de crença e praticante da mesma (numa escala tipo Likert de 5 pontos, sendo 1- muito pouco e 5 - muitíssimo) (cf. Anexo 1). Numa segunda fase do estudo, os participantes foram ainda solicitados a responder a quatro questões (numa escala de 1 a 5, sendo 1 - Mau; 2 - Razoável; 3 - Bom; 4 - Muito bom; e 5 - Excelente) que se prendem com a avaliação do programa de SMS, nomeadamente acerca da sua utilidade, duração do mesmo, informação e conteúdo dos SMS e o seu grau de satisfação com o programa (cf. Anexo 2).

Foi também utilizada a Escala de Inteligência Espiritual Integrada (ISIS) (Jorge, Esgalhado & Pereira, 2012), para medir a Inteligência Espiritual (IEs). Esta escala é constituída por cinco dimensões - (I) *Coping* religioso e espiritual ($\alpha = .883$) explicando 15.608% da variância; (II) Consciência ($\alpha = .861$) explicando 14.315% da variância; (III) Graça ($\alpha = .793$) explicando 11.353% da variância; (IV) Significado ($\alpha = .680$) explicando 6.919% da variância e (V) Missão ($\alpha = .807$) explicando 6.703% da variância - e 31 itens (sendo o 32º item de segurança e fiabilidade de resposta, não sendo cotado - “Respondi a todas as questões com sinceridade e

de acordo com a minha capacidade”). Assim sendo, foi solicitado aos participantes que pontuassem os 32 itens (por exemplo: “Sinto-me frustrado por causa da minha incapacidade para encontrar significado para a minha vida diária”; “Tenho fé e confiança que as coisas correram pelo melhor”; “Encontro maneiras de expressar o meu Eu criativamente”) usando uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 - nunca ou quase nunca; 2 - muito raramente; 3 - raramente; 4 - com alguma frequência; 5 - frequentemente; 6 - sempre ou quase sempre). Por fim, a interpretação da pontuação obtida na escala é feita tendo por base o princípio de que quanto maior a pontuação obtida, maior será a IEs do sujeito.

Neste estudo utilizou-se também um programa de SMS, tendo sido este constituído por 24 mensagens persuasivas, elaboradas no âmbito do presente estudo. Os conteúdos são referentes aos constructos Inteligência Emocional (IE) e Inteligência Espiritual (IEs) (e.g. *“Motiva-te a ti próprio/a imaginando um resultado positivo nas tarefas que estas a desenvolver”*, *“Recorre a tua fé ou confiança interior para lidares com os desafios do teu dia-a-dia”*) e são enviados dois SMS por semana, às terças e sextas-feiras às 18h30 (cf. Anexo 3). A arquitetura da plataforma informática para o envio automático dos SMS foi elaborado por Daniel Oliveira no âmbito do Mestrado em Informática da Universidade da Beira Interior, no ano letivo 2013/2014.

5.3 Procedimentos

5.3.1 Estudo A

Antes de iniciar todo o processo, primeiramente foi realizado um pedido de autorização via *e-mail* aos autores da escala original (Escala de Inteligência Emocional de Schutte, Malouff e Bhullar, 1998) explicando os objetivos da investigação e o uso que pretendíamos fazer do instrumento. Tendo sido positiva a resposta por parte dos autores (também esta via *e-mail*), seguiu-se a tradução da versão inglesa (Schutte *et al.*, 1998) para a língua portuguesa, estando envolvidos neste processo juízes na língua inglesa e da Psicologia, no sentido de criar uma versão equivalente à original, quer no que toca à estrutura linguística quer no conteúdo semântico. Seguidamente, realizou-se um estudo piloto com 10 participantes com o intuito de se detetar algum aspeto menos perceptível, posteriormente recorreu-se à internet, tendo-se construído uma página específica para o efeito (Google Docs), que foi disseminada através das redes sociais e de *mailing lists*. Por fim foi realizado o tratamento estatístico com o programa SPSS (21.0). Saliente-se o facto de durante todo este processo ter sido garantido o anonimato e confidencialidade dos dados.

5.3.2 Estudo B

Antes de iniciar todo o processo, primeiramente foi realizado um pedido de autorização (via *e-mail*) a vários docentes do curso de Psicologia, para ser efetuada a recolha de dados em contexto sala de aula junto dos participantes/alunos. Tendo sido positiva a resposta por parte dos docentes (também esta via *e-mail*), num primeiro momento de avaliação - antes da implementação do programa de SMS - realizou-se a recolha da amostra junto dos alunos em contexto sala de aula. Foi apresentado o estudo tendo sido dada aos participantes uma explicação integral da natureza e objetivos do mesmo, assim como foi concedida a possibilidade de indagar e esclarecer todos os aspetos que parecessem pertinentes. Neste sentido, os participantes preencheram um formulário de consentimento informado, onde era esclarecido que a sua participação no estudo era gratuita, não tendo qualquer custo económico assim como o facto de cada participante ser livre de não participar no estudo, se fosse esse o seu desejo. Foi também esclarecido o número de SMS a receber (duas por semana) (cf. Anexo 1), assim como foi pedido aos participantes que não divulgassem se recebessem SMS ou não e que não fosse divulgado (por qualquer meio) o conteúdo das mesmas, no caso dos alunos selecionados aleatoriamente para receber SMS. Por fim, realizou-se a aplicação dos instrumentos tendo todos os alunos presentes participado no estudo.

Posteriormente procedeu-se à constituição da amostra que iria receber SMS tendo sido selecionados aleatoriamente cerca de metade dos alunos que compõem cada turma (por exemplo, no 3º ano eram no total 13 alunos, selecionaram-se aleatoriamente 8 para receber SMS). Assim sendo, constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo seguindo-se a implementação do programa de SMS e posterior tratamento de dados da fase pré-teste, recorrendo ao *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0.

Por fim, após o término do programa de SMS - num segundo momento de avaliação, após a implementação do mesmo - realizou-se novamente a recolha da amostra junto dos participantes em contexto sala de aula, tendo estes preenchido novamente ambos os questionários assim como um breve questionário de avaliação do programa de SMS, para posterior tratamento de dados da fase pós-teste. Saliente-se o facto de durante todo este processo ter sido garantido o anonimato e confidencialidade dos dados.

Capítulo VI - Resultados

6.1 Estudo A

Sensibilidade

A análise da sensibilidade dos itens da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) foi analisada através das medidas de assimetria (*Skewness*) e curtose (*Kurtosis*). Conforme se pode verificar na tabela seguinte, os itens desta escala apresentam valores de sensibilidade adequados, com exceção dos itens 3, 10, 14 e 24, pelo que foram eliminados.

Tabela 1

Valores de assimetria (Skewness) e curtose (Kurtosis) para os itens da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES).

Itens	Assimetria	Curtose
1	-1,286	1,244
2	-1,212	1,340
3	-1,721	3,697
4	-,972	1,002
5	-,389	-,935
6	-1,366	2,054
7	-,448	-,305
8	-1,219	1,388
9	-1,071	1,314
10	-1,651	2,994
11	-,829	-,033
12	-,503	-,087
13	-,363	-,576
14	-1,391	2,329
15	-,589	-,098
16	-,865	,690
17	-,818	,793
18	-,848	1,171
19	-,754	,194
20	-,690	,071
21	-,277	-,696
22	-,797	,701
23	-,899	,349
24	-1,440	2,710
25	-,672	,145
26	-,578	-,152

27	-,277	-,097
28	-1,155	,461
29	-,495	-,120
30	-1,126	2,030
31	-1,082	1,300
32	-,643	,261
33	-,342	-,879

Consistência Interna

Em seguida procedeu-se à análise da consistência interna, obtendo-se um valor de $\alpha = 0.887$, o que nos indica uma muito boa consistência interna ou fiabilidade (De Vellis, 1991).

Análise fatorial

Seguidamente avaliou-se a adequabilidade amostral para a realização de uma análise fatorial. Obteve-se um valor de KMO = .913 e de Teste de Esfericidade de *Bartlett* ($X^2 = 8440.494$; $p < 0.001$), o que indica ser adequada a realização da análise fatorial. Em seguida realizou-se uma análise fatorial exploratória, ou seja, sem dimensões prévias fixadas para que os itens se agrupem e formem dimensões.

Utilizou-se o método de componentes principais na extração dos fatores, e aplicou-se o método de rotação *Varimax* na obtenção da solução fatorial. Procedeu-se assim a uma análise exploratória que produziu sete fatores com uma variância total explicada pela escala de 54.678%, verificando-se que as ultimas dimensões explicam percentagens muito pequenas da variância. Este motivo, a par de se encontrar uma estrutura fatorial muito diferente da versão original da escala, e tendo por base a regra do *Scree Plot* (cf. Anexo 4), cuja curva acentuada apontava para a solução de quatro fatores, optou-se por realizar uma nova análise fatorial com rotação *Varimax*, fixando quatro fatores.

A variância total explicada do instrumento é agora de 43.394%, e é composto por quatro fatores, conforme se pode observar na Tabela 2. O fator I é composto por nove itens, designando-se por "percepção das próprias emoções", explica 26.959% da variância e apresenta um alfa de .820. O fator II é composto por nove itens, inclui questões como "*Quando o meu humor muda vejo novas possibilidades*", "*Quando sinto que as minhas emoções mudam, tendo a encontrar novas ideias*", pelo que passa a designar-se por "componente sociocognitiva das emoções", explicando 6.549% da variância e apresenta uma alfa de .753. O Fator III é composto por seis itens, designando-se por "percepção das emoções nos outros" e explica 5.718% da variância, e o alfa tem um valor de .794. Por fim, o Fator IV abrange três itens, explica 4.169% e apresenta um alfa de .511, designando-se por "dificuldade na compreensão das emoções".

Na Tabela 2 apresenta-se a organização das dimensões e os valores das cargas fatoriais para os 29 itens da escala, que maioritariamente apresentam carga acima do limiar aceitável de .40, indicador de bom fator (Ford, MacCallum, & Tait, 1986).

Tabela 2

Organização das dimensões extraídas da análise fatorial, fixando quatro fatores e valores das cargas fatoriais para os itens.

Itens	Componente			
	1	2	3	4
1	,485			
2	,431	,433		
4	,312			
5			,315	,673
6		,452		
7		,615		
8	,352	,464		
9	,529	,321		
11		,400		
12	,499	,368		
13		,415		
15	,455		,429	
16	,308			
17		,621		
18			,697	
19	,441		,413	
20		,655		
21	,705			
22	,702			
23	,558	,461		
25			,639	,316
26			,479	
27		,587		
28				,640
29			,746	
30		,347	,391	
31	,474	,465		
32			,685	
33				,691

Nesta amostra da população portuguesa, a Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) fica composta por um total de 27 itens, uma vez que o item 4 e o item 16 também se eliminaram devido à sua carga fatorial ser inferior a .40.

No que concerne à estrutura e ao procedimento do cálculo da pontuação total para cada fator, resulta da soma da pontuação total dos itens da respetiva dimensão, como se pode observar na Tabela 3. A presente versão da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) é composta por 27 itens, com uma resposta numa escala tipo Likert (1-5 pontos) sendo a pontuação total mínima de 27 pontos e a pontuação total máxima de 135 pontos. Assim sendo, quanto mais alta a pontuação, maior a Inteligência Emocional do sujeito.

Tabela 3

Estrutura final da escala e procedimento do cálculo da pontuação total

Dimensões	Itens
Perceção das próprias emoções.	1, 9, 12, 15, 19, 21, 22, 23, 31
Componente sociocognitiva das emoções.	2, 6, 7, 8, 11, 13, 17, 20, 27
Perceção das emoções dos outros.	18, 25, 26, 29, 30, 32
Dificuldade na compreensão das emoções.	5, 28, 33

Do cálculo da matriz de correlações entre os itens, encontram-se valores significativos e indicando significativas e moderadas correlações inter-itens ($p < .001$; $p < .05$) (cf. Anexo 5), o que sugere que a os itens da escala medem aquilo que se supõe que medem.

No que se refere à comparação das pontuações obtidas na escala total ($M=101.43$; $\pm D.P.=13.60$ / $M=105.75$; $\pm D.P.=12.34$) e nas subescalas em função do género verificam-se diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Valores médios ($\pm D.P.$) para a escala total e para as subescalas em função do género.

Pontuação	Género	Média	Desvio Padrão	t (df)	p
Fator 1	Masculino	34.51	5.60	2.331 (975)	.020 *
	Feminino	35.38	5.26		
Fator 2	Masculino	34.33	5.30	4.274 (975)	.000 **
	Feminino	35.78	4.64		
Fator 3	Masculino	22.02	4.01	4.424 (975)	.000 **
	Feminino	23.18	3.62		
Fator 4	Masculino	10.56	2.50	4.897 (975)	.000 **
	Feminino	11.39	2.41		
Escala Total	Masculino	101.43	13.60	4.852 (975)	.000 **
	Feminino	105.75	12.34		

* $p < .05$

** $p < .001$

Para o cálculo das diferenças entre médias na escala total e nas subescalas em função da idade, foi constituída uma nova variável, cujo ponto de corte foi 24 anos (valor da mediana). Assim, constituiu-se o grupo dos mais novos com idade até aos 24 anos ($n=506$), e o grupo dos mais velhos com idade igual ou superior a 25 anos ($n=465$).

No que se refere à comparação das pontuações obtidas na escala total ($M=102.92$; $\pm D.P.=12.99$ / $M=106.06$; $\pm D.P.=12.56$) e nas subescalas em função das idades, tendo por base os grupos constituídos dos mais novos e dos mais velhos, verificam-se diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Valores médios ($\pm D.P.$) para a escala total e para as subescalas em função da idade (grupo dos mais novos e grupo dos mais velhos).

Pontuação	Grupo	Média	Desvio Padrão	t (df)	p
Fator 1	Mais novos	34.52	5.42	-3.657 (969)	.000**
	Mais velhos	35.78	5.26		
Fator 2	Mais novos	34.77	4.98	-3.797 (969)	.000**
	Mais velhos	35.95	4.72		
Fator 3	Mais novos	22.64	3.76	-1.520 (969)	.129
	Mais velhos	23.01	3.79		
Fator 4	Mais novos	10.98	2.47	-2.043 (969)	.041*
	Mais velhos	11.31	2.45		
Escala Total	Mais novos	102.92	12.99	-3.816 (969)	.000**
	Mais velhos	106.06	12.56		

* $p < .05$

** $p < .001$

6.2 Estudo B

No que concerne à Inteligência Emocional (IE), os resultados gerais obtidos na fase de pré-teste e pós-teste, encontram-se na tabela 6, onde podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias. Contudo, relativamente à média total da escala, podemos verificar um pequeno aumento na pontuação obtida após o término do programa, quer no grupo que recebeu mensagens quer no que não recebeu, relativamente à pontuação obtida antes da implementação do programa de SMS.

Podemos também observar que, de forma geral, quer os participantes que receberam mensagens quer os que não receberam, obtiveram pontuações sensivelmente mais elevadas em todos os fatores após a implementação do programa do que as pontuações que se verificaram antes do início do mesmo.

Tabela 6

Resultados referentes às pontuações da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) antes e depois da implementação do programa de mensagens SMS.

	Recebeu ou não SMS	Média	Desvio Padrão	t	df	p
IEmo_Total_Antes	Recebeu	98.69	8.17	.736	76	.464
	Não recebeu	97.28	8.73	.731	70.64	.467
IEmo_Total_Depois	Recebeu	103.48	9.96	.891	75	.376
	Não recebeu	101.35	11.01	.881	67.34	.381
Fator 1 IEIemo_A	Recebeu	35.18	4.69	.896	76	.373
	Não recebeu	34.25	4.37	.902	74.58	.370
Fator 1 IEIemo_D	Recebeu	36.53	4.47	1.540	75	.128
	Não recebeu	34.97	4.36	1.544	71.71	.127
Fator 2 IEIemo_A	Recebeu	34.72	3.88	1.241	76	.219
	Não recebeu	33.60	4.06	1.235	71.40	.221
Fator 2 IEIemo_D	Recebeu	36.60	4.04	.597	75	.552
	Não recebeu	36.02	4.38	.591	68.13	.556
Fator 3 IEIemo_A	Recebeu	22.76	2.69	-.180	76	.858
	Não recebeu	22.88	3.10	-.177	67.89	.860
Fator 3 IEIemo_D	Recebeu	23.58	2.81	.071	75	.944
	Não recebeu	23.52	3.63	.069	60.90	.945
Fator 4 IEIemo_A	Recebeu	6.02	2.09	-1.169	76	.246
	Não recebeu	6.54	1.75	-1.191	75.93	.237
Fator 4 IEIemo_D	Recebeu	6.76	2.32	-.064	76	.949
	Não recebeu	6.80	2.13	-.064	74.84	.949

Relativamente à Inteligência Espiritual (IEs), os resultados gerais obtidos na fase de pré-teste e pós-teste, encontram-se na tabela 7. Verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias. Contudo, relativamente à média total da escala, podemos verificar um pequeno aumento na pontuação obtida após o término do programa, quer no grupo que recebeu mensagens ($M=130.35$; $\pm D.P.=17.57$) quer no que não recebeu ($M=126.11$; $\pm D.P.=18.81$), relativamente à pontuação obtida antes da implementação do programa de SMS ($M=124.06$; $\pm D.P.=18.18$ / $M=123.28$; $\pm D.P.=14.70$).

No fator I, o grupo que recebeu mensagens, obteve uma pontuação mais baixa após o término do programa ($M=33.95$; $\pm D.P.=8.12$) do que aquela que obteve antes da sua implementação ($M=35.58$; $\pm D.P.=3.53$). Assim como se pode verificar, no fator 2 e no fator 3 que o grupo que não recebeu mensagens, obteve uma pontuação mais alta após a implementação do programa do que a pontuação inicial antes do início do mesmo. Estes resultados revelam ser bastante interessantes na medida em que não foram de todo ao encontro daquilo que inicialmente era

esperado, muito pelo contrário, pelo que são alvo da nossa atenção e discussão no capítulo seguinte.

Tabela 7

Resultados referentes às pontuações médias da Escala de Inteligência Espiritual Integrada (ISIS) antes e depois da implementação do programa de mensagens SMS.

	Recebeu ou não SMS	Média	Desvio Padrão	t	df	p
IEsp_Total_Antes	Recebeu	124.06	18.18	.206	76	.837
	Não recebeu	123.28	14.70	.211	75.99	.834
IEsp_Total_Depois	Recebeu	130.35	17.57	1.021	75	.310
	Não recebeu	126.11	18.81	1.015	70.51	.314
Fator 1 IEsp_A	Recebeu	35.58	3.53	1.400	76	.166
	Não recebeu	34.34	4.28	1.372	65.764	.175
Fator 1 IEsp_D	Recebeu	33.95	8.12	.828	75	.411
	Não recebeu	32.45	7.60	.833	73.97	.408
Fator 2 IEsp_A	Recebeu	40.51	6.45	.264	76	.792
	Não recebeu	40.14	5.70	.268	75.45	.790
Fator 2 IEsp_D	Recebeu	43.66	6.47	1.187	75	.239
	Não recebeu	41.74	7.75	1.167	66.37	.247
Fator 3 IEsp_A	Recebeu	25.48	2.53	.817	76	.417
	Não recebeu	24.97	3.05	.801	66.09	.426
Fator 3 IEsp_D	Recebeu	26.50	2.99	1.202	75	.233
	Não recebeu	25.60	3.57	1.183	66.57	.241
Fator 4 IEsp_A	Recebeu	13.72	2.51	-1.615	76	.110
	Não recebeu	14.65	2.57	-1.612	72.13	.111
Fator 4 IEsp_D	Recebeu	13.35	2.27	-1.491	75	.140
	Não recebeu	14.11	2.15	-1.499	73.73	.138
Fator 5 IEsp_A	Recebeu	12.23	2.69	-.043	76	.966
	Não recebeu	12.25	2.27	-.044	75.87	.965
Fator 5 IEsp_D	Recebeu	12.88	2.79	1.157	75	.251
	Não recebeu	12.20	2.27	1.179	74.96	.242

Na fase pós-teste deste estudo, os participantes foram ainda solicitados a responder a quatro questões (numa escala de 1 a 5, sendo 1 - Mau; 2 - Razoável; 3 - Bom; 4 - Muito bom; e 5 - Excelente) que se prendem com a avaliação do programa de SMS, nomeadamente acerca da sua utilidade, duração do mesmo, informação e conteúdo dos SMS e o seu grau de satisfação com o programa.

O grupo de controlo (que não recebeu SMS) foi composto por 35 alunos e o grupo experimental foi constituído por 43 alunos, tendo sido apenas os participantes deste grupo a responder a estas questões de avaliação. No que concerne à utilidade do programa de SMS, como podemos verificar na Figura 10, a maioria dos alunos, mais precisamente 20, avaliou-o

como tendo uma muito boa utilidade. Apenas 1 aluno avaliou a utilidade do programa como sendo má, 2 como sendo razoável, 11 disseram que o programa tinha uma boa utilidade e por fim 9 alunos responderam excelente.

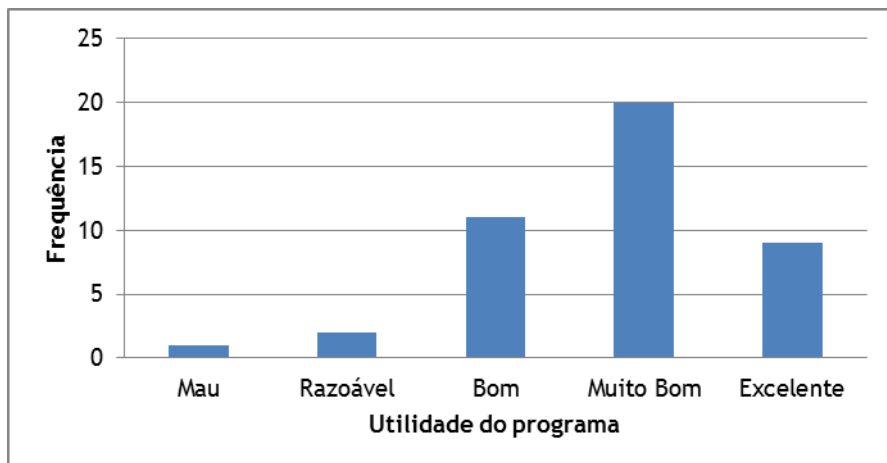


Figura 10. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face à utilidade do mesmo (n grupo experimental = 43).

Relativamente à avaliação da informação e conteúdo dos SMS, como podemos observar na Figura 11, a maioria dos participantes - 24 alunos - avaliou o seu conteúdo como sendo muito bom. Nenhum participante respondeu mau, 3 avaliaram o conteúdo dos SMS como sendo razoável, 6 como sendo bom e 10 alunos avaliaram-no como excelente.

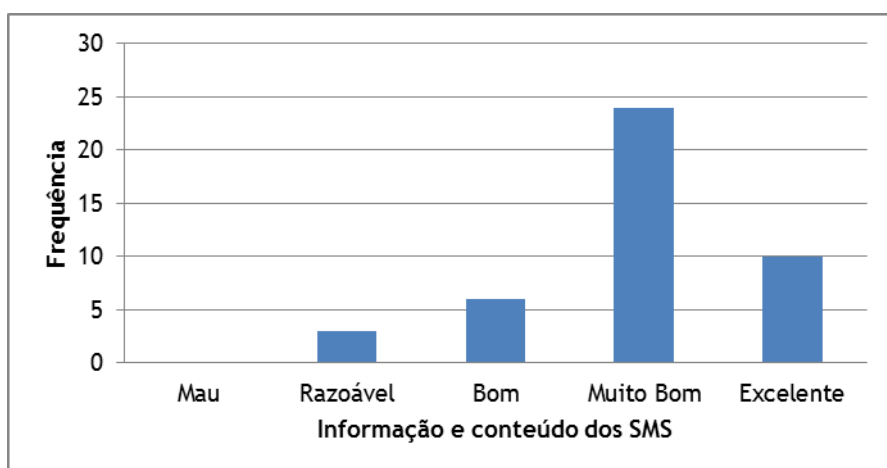


Figura 11. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face à informação e conteúdo dos SMS (n grupo experimental = 43).

No que concerne à avaliação da duração do programa, como podemos verificar na Figura 12, maioria dos alunos, neste caso 22, avaliou a sua duração como sendo muito boa. Apenas 1 aluno respondeu mau, 6 avaliaram a duração do programa como sendo razoável, 12 como sendo boa e 2 alunos responderam excelente.

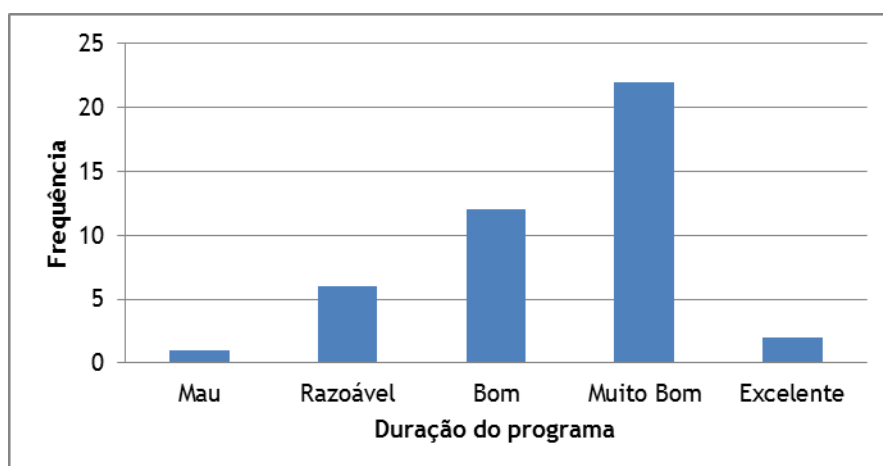


Figura 12. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face à duração do mesmo (n grupo experimental = 43).

Por fim, relativamente à avaliação do grau de satisfação em termos gerais com programa de SMS, como observamos na Figura 13, a maioria dos alunos, mais precisamente 20, responderam que têm um grau de satisfação muito bom. Nenhum aluno respondeu mau, 5 responderam razoável e por fim 10 alunos afirmam ter um grau d satisfação excelente.

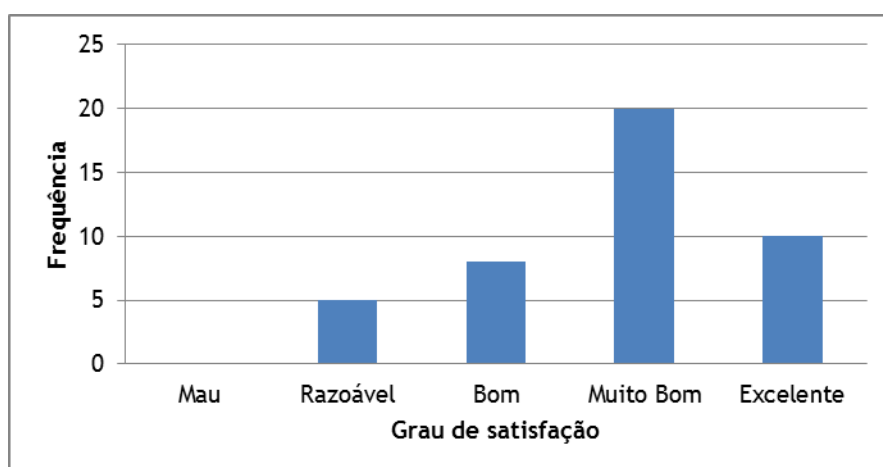


Figura 13. Distribuição frequencial relativamente à avaliação do programa de SMS face ao grau de satisfação (n grupo experimental = 43).

Capítulo VII - Discussão dos resultados

7.1 Estudo A

Este estudo teve como principal objetivo analisar as propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES), da autoria de Schutte, Malouff e Bhullar (1998) assim como valida-la e aferi-la para a população portuguesa, tendo assim como objetivos secundários avaliar diferenças nos resultados da escala em grupos de comparação elaborados com base nas variáveis independentes género e idade.

No que concerne ao estudo das propriedades psicométricas da escala verificou-se que esta assegura critérios de sensibilidade adequada, conseguindo assim fazer uma boa discriminação dos sujeitos. Apresenta também bons indicadores de fiabilidade que comprovam a muito boa consistência interna da escala, tendo-se obtido um valor de $\alpha = .887$, valor este que se encontra sensivelmente abaixo do coeficiente obtido por Schutte e colaboradores (1998) na versão original, com uma amostra de adultos ($\alpha = .90$). Relativamente à análise fatorial, os resultados obtidos parecem evidenciar validade de constructo, sendo a escala representada por uma estrutura fatorial de 4 dimensões distintas e que no total explicam cerca de 43.394 % da variância. Os fatores considerados na versão portuguesa da EIES foram os seguintes: (I) “perceção das próprias emoções”; (II) “componente sociocognitiva das emoções”; (III) “perceção das emoções nos outros” e (IV) “dificuldade na compreensão das emoções”. Estes fatores diferem em alguns dos considerados na versão original da escala: (I) “perceção das emoções”; (II) “lidar com as próprias emoções”; (III) “lidar com as emoções dos outros” e (IV) “utilização das emoções”. Estas diferenças na denominação dos fatores devem-se, não ao desacordo face às designações adotadas por Schutte (1998) na escala original, mas à necessidade de se conseguir uma denominação global que pudesse enquadrar os itens no fator e com o intento de manter a validade de constructo, e por consequente, que esse fator explicasse o constructo que realmente lhe está implícito. No entanto, assegurou-se que as designações adotadas fossem congruentes com os aspetos teóricos considerados em relação à Inteligência Emocional (IE) e seus domínios.

Assim sendo, o estudo psicométrico da versão portuguesa da EIES sugere que a escala parece ser um instrumento válido e fiável. Todavia, há que salientar que durante o tratamento dos dados obtidos com a versão traduzida de 33 itens, foram eliminados vários itens. A eliminação desses itens relacionou-se com a necessidade de analisar as qualidades psicométricas da escala, principalmente a sua validade, potenciando as cargas fatoriais dos itens pertencentes a um dado fator. A necessidade de redução dos itens pode dever-se, entre outros motivos, à linguagem utilizada em alguns itens o que se traduz numa não compreensão dos mesmos e consequente pontuação aleatória, traduzindo-se estes itens em itens com baixas cargas

fatoriais. Neste seguimento, concluímos que a EIES revela ótimas propriedades psicométricas, constituindo assim um instrumento válido para avaliar a IE junto da população portuguesa.

Saliente-se, no entanto, a dimensão da nossa amostra (n=977) comparativamente com validações anteriores, nomeadamente a de Schutte (1998) (n=346), Gonçalves (2006) (n=265), Abraham (2000) (n=79), Brown e Schutte (2006) (n=167), Carmeli (2003) (n=98), Ciarrochi, Chan e Bajgar (2000) (n=131), Riley e Schutte (2003) (n=141) (Schutte, Malouff & Bullar, 2009).

Os resultados gerais da aferição da EIES, no que se refere ao género revelaram que as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas, aceitando-se assim a primeira hipótese formulada para este estudo. De fato, são as mulheres a obterem pontuações mais elevadas nas quatro dimensões da escala, assim como na pontuação total da escala. Estes resultados vão de encontro ao que refere a literatura, onde se descreve que são as mulheres que obtêm níveis mais elevados de IE (Dinis, Gouveia & Xavier, 2011; Gonçalves, 2006; Austin, 2005; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Berrocal, Ramos & Extremera, 2001; Mayer & Geher, 1996; Morando, 1999; Gomes, 2011; Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011; Guastello & Guastello, 2003; Sánchez *et al.*, 2008; Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011; Vilaltella *et al.*, 2013; Perdomo, Olmos & Pinilla, 2011).

Contudo, é de salientar que existe um número reduzido de estudos em que não encontraram diferenças entre géneros (Fridlund, 1990; Vrana, 1993; Wagner, 1990, citado por Dinis, Gouveia & Xavier, 2011; Queros & Neri, 2005). É provável que estas diferenças de género, no que concerne à expressão emocional, sejam devido à pressão de socialização ocorrida desde a infância, isto é, à educação que orienta os rapazes e as raparigas para diferentes papéis sociais. Assim, de um ponto de vista desenvolvimental, os rapazes e as raparigas aprendem diferentes formas de expressar as emoções. A ilustrar o estereótipo de género encontramos na linguagem do senso comum expressões como “os homens não choram” o que coloca em evidência a construção social sobre a expressão emocional entre géneros.

No estudo de Gonçalves (2006), verificou-se o fato de sujeitos mais velhos obterem níveis de IE mais elevados face aos sujeitos mais novos, o que vai de encontro aos resultados obtidos no nosso estudo e que nos levam assim também a aceitar a segunda hipótese formulada, na medida em que pessoas mais velhas pontuaram acima das pessoas mais jovens. Estes dados são corroborados por Mayer, Salovey e Carusco (2002), na medida em que estes autores defendem que a IE aumenta com a idade. Estes autores realizaram um primeiro estudo com adultos e um segundo estudo com 229 adolescentes com idades entre os 12 e 16 anos. Os dados dos adultos que participaram no primeiro estudo serviram para efeito de comparação com os dos adolescentes, tendo então os autores observado que os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos adolescentes e o dos adultos, o que levou então Mayer e seus colaboradores afirmarem que, semelhante ao

desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da habilidade de IE conforme a idade cronológica foi razoavelmente comprovado (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002).

Também Bar-On (2000, 2005) verificou que sujeitos com maior idade pontuam mais do que os jovens, na maioria das escalas do *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), sugerindo assim estes resultados que de fato com o avançar da idade, os sujeitos tornam-se social e emocionalmente mais inteligentes. Tendo em conta a amostra obtida no presente estudo ter uma ótima amplitude em termos de idades (dos 15 aos 83 anos), a estipulação de duas faixas etárias distintas (dos 15 aos 24 anos e dos 25 aos 83 anos de idade) permitiu encontrar diferenças entre elas ao nível dos resultados médios da EIES, o que de fato vai de encontro à premissa de que a IE aumenta consoante o avanço na idade, que tem sido testada e confirmada por diversos autores (Bar-On, 1997, 2000, citado por Gonçalves, 2006; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Santos & Faria, 2005; Alves, Ribeiro & Campos, 2012; Gomes, 2011). Todavia, existem estudos em que não encontraram diferenças significativas em relação à idade (Queroz & Neri, 2005)

Podemos assim concluir que são diversas as pesquisas em torno deste constructo interessante que é a IE, e que de fato se tem revelado bastante importante em diversas áreas, principalmente a nível individual, profissional e social. Assim, são vários os autores que se têm dedicado a investigar a IE e pelo que a literatura nos sugere, maioritariamente dos resultados obtidos em diversos estudos com as mais diversas populações, vão de encontro aos resultados que obtivemos no nosso estudo, na medida que corroboram as hipóteses por nós formuladas: (1) são as mulheres a obter maiores níveis de IE em relação aos homens, e (2) são as pessoas mais velhas que obtêm níveis mais elevados de IE face a pessoas mais jovens.

7.2 Estudo B

Apesar do aumento do interesse sobre a temática do *Mobile-learning* (*m-learning*), são ainda escassas as investigações neste âmbito e praticamente inexistentes em Portugal, principalmente no que concerne à utilização deste serviço com o intuito de alterar comportamentos e/ou atitudes em sujeitos. Todavia, encontram-se alguns trabalhos realizados no domínio em estudo, incidindo especialmente no contexto educacional e da saúde.

Na pesquisa efetuada, traçou-se como principal objetivo avaliarr a eficácia do programa de SMS nas pontuações na IE e IEs dos alunos do curso de Psicologia, através da comparação das pontuações obtidas após o término do programa relativamente as pontuações verificadas antes da implementação deste. Dados os resultados obtidos neste estudo, como podemos verificar no capítulo anterior deste trabalho, as hipóteses formuladas não se confirmam, ou seja, não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre as médias das pontuações nas escalas de IE e IEs, após a implementação do programa.

Contudo, apesar destas diferenças não serem estatisticamente significativas, verificou-se um pequeno aumento, quer nas pontuações da IE quer da IEs, relativamente as pontuações obtidas antes da implementação do programa (IE antes $M=98,69$; depois $M=103,48$ - IEs antes $M=124,06$; depois $M=130,35$).

Em diversos estudos tem vindo a ser adotado com algum sucesso programas de SMS para a adoção de comportamentos alimentares saudáveis (Lacroix *et al.*, 2009; Kaptein *et al.*, 2012; Bauer, 2010; Shapiro *et al.*, 2008), para o controlo do peso (Maheshwari *et al.*, 2008) e para a realização de atividade física (Lacroix *et al.*, 2009; Bauer, 2010).

Dos 14 estudos que Shaw e Bosworth (2012) observaram, dos três estudos que mediram os efeitos dos SMS na autoeficácia, dois deles (Fukuoka, Vittinghoff, Jong & Haskell, 2010; Zuercher, 2009) não encontraram mudanças significativas na atividade física. Um outro estudo mostrou uma diferença estatisticamente significativa no que concerne à alimentação saudável e autoeficácia, em comparação com um grupo de controlo (Haapala, Barengo, Biggs, Surakka & Manninen, 2009). Também nos estudos de Fjeldsoe, Miller e Marshall (2010), Prestwich, Perugini e Hurling (2010) se verificaram aumentos estatisticamente significativos no que concerne ao aumento da atividade física. Todavia, nos estudos de McGraa (2010) e Newton, Wiltshire e Elley (2009) não se encontram efeitos significativos no aumento da atividade física num grupo de pessoas que receberam SMS comparados com um grupo que não recebeu.

Shapiro e colaboradores (2008) no seu estudo que visava uma alimentação saudável, observou que esta aumentou em 43% no grupo que recebeu SMS, enquanto no grupo que não recebeu apenas houve um aumento de 19%. No entanto, num estudo acerca da mesma temática com 177 mulheres utilizando também SMS de incentivo a uma alimentação saudável, Zuercher (2009) não encontrou nenhuma diferença significativa. Sumarizando, de forma geral em 11 dos 14 artigos consultados por Shaw e Bosworth (2012) observaram-se diferenças estatisticamente significativas, não se tendo verificado o mesmo em três artigos (Newton, Wiltshire & Elley, 2009; Zuercher, 2009; McGraa, 2010).

No âmbito da educação, também o uso do e-learning e o m-learning tem sido estudado verificando-se útil na maioria dos estudos (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005; Pachler *et al.*, 2010; Ryu & Parsons, 2009; Sharples *et al.*, 2006; Vavoula *et al.* 2009; Naismith, 2007; Lu, 2008; Zhang, Song & Burston, 2011; Goh, Seet, & Chen, 2012; Gasaymeh & Aldalalah, 2013). Numa pesquisa acerca da utilização de dispositivos móveis nas escolas, realizada pelo Stanford Research Institute (2001;2002) em 102 escolas dos Estados Unidos da América concluiu-se também que os dispositivos móveis podem oferecer benefícios únicos para os alunos.

Os dados destas pesquisas, embora no contexto educacional, não vão de encontro ao que podemos observar no nosso estudo, contudo, pensamos que o fato dos alunos estarem a receber conteúdo persuasivo face a uma determinada questão (neste caso dois constructos), durante um determinado período de tempo, possa ter surtido um pequeno efeito (“de aprendizagem” ou contacto frequente com conteúdos relativos a ambas as inteligências), uma vez que se verificaram pequenos aumentos nas pontuações.

No nosso estudo, tal como em 79% de outros estudos de uma base de dados da *Time-sharing Experiments for the Social Sciences* (TESS) de um programa da *National Science Foundation* não foram encontrados resultados (Mervis, 2014). Todavia, apesar de não haver resultados, a avaliação do programa de SMS por parte dos alunos foi bastante positiva como pudemos verificar no capítulo anterior.

Não encontramos qualquer pesquisa que se debruçasse sobre os constructos considerados no presente estudo, pelo que se torna difícil a comparação e discussão dos resultados obtidos. No entanto consideramos que alguns aspetos do planeamento da intervenção poderão ter influenciado os resultados obtidos. Na verdade, ao recorrer-se a variáveis como a Inteligência Emocional e a Inteligência Espiritual, a duração do programa, o número de SMS pode ter sido insuficiente para promover qualquer mudança. Tal suposição assenta em programas de SMS para a modificação de comportamento e/ou atitudes, cuja duração é muito superior à que definimos.

Assim sendo, a revisão da literatura permite-nos verificar e concluir que também em vários estudos, tal como no nosso, não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos no que concerne à utilização de SMS na alteração de comportamentos e/ou atitudes. Todavia, a utilização de tecnologia persuasiva tem-se revelado na maioria dos estudos útil, uma vez que se observam aumentos nos comportamentos desejados e alvo de intervenção da cada investigação.

Considerações finais

Nas considerações finais deste trabalho importa referir algumas implicações subseqüentes dos estudos realizados. No que concerne aos contributos da nossa investigação para a prática da avaliação psicológica, podemos referir que a validação da Escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES) para a população portuguesa dotou-a de características psicométricas suscetíveis de permitir uma avaliação ajustada deste constructo. Assim, temos disponível mais um instrumento para avaliar a Inteligência Emocional (IE) junto da população portuguesa, tratando-se a EIES um instrumento relativamente simples e de rápida aplicação, podendo ser utilizado com sujeitos de várias idades. A IE tem vindo a revelar-se um constructo bastante importante nas mais diversas áreas, nomeadamente nas organizações e no contexto de trabalho.

Decorrente das diferenças na expressão emocional parece-nos pertinente a necessidade de se implementarem programas para o desenvolvimento da IE, em ambos os géneros ao longo do ciclo vital, nomeadamente no início do ensino primário, pois ao longo do nosso desenvolvimento/crescimento vamos desenvolvendo capacidades como é o caso da IE.

No que concerne às diferenças da IE tendo em conta a idade, evidencia-se a necessidade de estudar e realizar pesquisas com idosos, pois seria importante avaliar a IE em idosos portugueses para se observar se esta tendência se mantém. O desenvolvimento cognitivo na idade adulta e na velhice, caracterizado pelo pensamento pós-formal, recorre à experiência ou conhecimento especializado, à capacidade de relativizar, ao abandonar de uma visão simples e polarizada do mundo. Este tipo de pensamento maduro baseado nas experiências subjetivas, na intuição e na lógica torna-se útil para lidar com a ambigüidade, a incerteza, o compromisso e consequentemente facilita relações interpessoais de qualidade, a compreensão das emoções em si e nos outros, a sua expressão e portanto será de esperar uma maior IE à medida que se avança no ciclo vital.

No que concerne às limitações, o fato da EIES ser um instrumento relativamente rápido e de fácil aplicação, pode ainda assim ultrapassar possíveis efeitos subseqüentes de fatores idiossincráticos dos sujeitos. Como sugestão, e não tendo sido objetivo do nosso estudo efetuar comparação com amostras clínicas, os dados da literatura indicam para a importância de observar esta especificidade.

Tomada a opção de realizar o estudo B, que se pode considerar um estudo pioneiro em Portugal, traz consigo a dificuldade de comparação com outros estudos, o que consiste também uma limitação. Todavia, propusemo-nos estudar a temática do *Mobile-learning*, desejando que através deste estudo se possa trazer um contributo (por mínimo que seja) que sirva para suscitar novas hipóteses, novas questões e enriquecer o conhecimento científico

português nesta área que através da revisão de literatura se foi percebendo estar relativamente escassa.

Como limitações deste estudo, identificamos a duração do programa de SMS, a própria amostra reduzida e até mesmo o período de tempo em que foi aplicado uma vez que coincidia com períodos de avaliação. Futuramente a par de uma replicação deste estudo com uma amostra maior e uma dimensão temporal alargada, poderão implementar-se programas de promoção de competências implicadas neste tipo de inteligência até para avaliar se este programa de SMS é pertinente e se é um método fiável para realizar esta implementação neste tipo de variáveis. Todavia, apesar de não terem existido resultados, a avaliação do programa por parte dos alunos foi bastante positiva.

Finalmente salientamos que a presente dissertação consiste no culminar de um processo de investigação teórica e empírica, que poderá ser considerada como um ponto de partida para suscitar reflexões e pesquisas futuras, dado as temáticas abordadas estarem a emergir na atualidade e a ser alvo de interesse e estudo por parte de diversos autores nas mais diversas áreas, e para as quais fica despertado o nosso interesse.

A título pessoal, a realização desta dissertação permitiu uma melhor compreensão acerca da valorização da Espiritualidade na população em geral, assim como dos seus avanços no contexto de investigação. Durante o desenvolvimento deste trabalho, percebi que ainda estamos a aprender a entrar em contato com esta dimensão espiritual do Ser Humano na nossa prática diária. Sem dúvida, este é um tema pouco debatido na formação universitária em saúde, ainda direcionada ao modelo biológico, que prioriza a cura do corpo e a medicação, em detrimento de um cuidado que extrapole essa dimensão e em que se percebe o Ser Humano sempre de forma holística. Entendi ainda que a Espiritualidade é uma força capaz de transformar o Ser Humano, ajudando-o a enfrentar as dificuldades da vida, como também a doença, com otimismo e esperança. Neste sentido valorizar a dimensão espiritual parece-me que pode ser considerado um fator muito importante para o profissional de saúde, quer a nível pessoal, em benefício próprio, quer a nível profissional, uma vez que este envolve, aspetos relacionados com a vida e com a morte. Assim, procurar entrar em contacto com a nossa Espiritualidade, com o íntimo do nosso Ser, diariamente, é uma forma de estarmos mais atentos, mais intuitivos e mais sensíveis diante da dor e do sofrimento da pessoa que se encontra sob os nossos cuidados e que precisa ser percebida, também, em suas necessidades espirituais, na sua totalidade enquanto Ser Humano.

Bibliografia

- Alves, J. A., Ribeiro, C. & Campos, S. (2012). A inteligência emocional em enfermeiros responsáveis por serviços hospitalares. *Revista de Enfermagem Referência*. 3 (7), p. 33-42.
- Amram, Y. (2007). *The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical grounded theory*. Paper presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association: San Francisco.
- Attewell, J. (2005). *Mobile technologies and learning: a technology update and m-learning project summary*. Learning and Skills Development Agency: London.
- Attewell, J. (2008). Towards sustainable large scale implementation of mobile learning: The mobile learning network (MoLeNET). In J. Traxler, B. Riordan, & C. Dennett (Eds.) *The Bridge from text to context. Proceedings of the mLearn 2008 Conference*. University of Wolverhampton, p. 28-35.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar-On, R. & Parker, J. D. (Eds) *Handbook of emotional intelligence*. p. 363-388.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence. In Berrocal, P. F. & Extremera, N. (Guest Editors) Special issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*. 17.
- Batista, P. S. (2010). A valorização da espiritualidade nas práticas de educação popular em saúde desenvolvidas na atenção básica. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde*. 4 (3), p.49-55.
- Berrocal, P. F., Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*. (70), p. 79- 95.
- Calvetti, P. U., Muller, M. C. & Nunes, M.L. (2007). Psicologia da Saúde e Psicologia Positiva: Perspectivas e Desafios. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 27 (4), p. 706-717.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. M. & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y

- procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14 (3), p. 87-96.
- DeBlasio, G. The effect of spiritual intelligence in the classroom. God only knows. *International Journal of Children Spirituality*, 16 (2), p. 143-150.
- DeVellis, R.F. (1991). Scale Development: theory and applications. *Applied Social Research Methods Series*. Newbury Park: Sage. 26.
- Dinis, A., Gouveia, J. P. & Xavier, A. (2011). Estudo das Características Psicométricas da Versão Portuguesa da Escala de Expressividade Emocional. *Revista Psychologia-Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*. 54, p. 111-138.
- Emmons, R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Filho, D. B. F. & Júnior, J. A. S. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, 16 (1), p. 160-185.
- Fleck, M. P., Borges, Z. N., Bolognesi, G. & Rocha, N. S. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista Saúde Pública*. 37 (4), p. 446-455.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Fogg, B. J. (2009). *A Behavior Model for Persuasive Design*. Persuasive Techonology Lab. Claremont, California: USA.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The Application of Exploratory Factor-Analysis in Applied- Psychology - a Critical-Review and Analysis. *Personnel Psychology*, 39 (2), p. 291-314.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gasaymeh, A.M. & Aldalalah, O. M. (2013). The Impact of Using SMS as Learning Support Tool on Students' Learning. *International Education Studies*. 6 (10).
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Objetiva: Brasil.

- Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Objetiva: Brasil.
- Gomes, J.C. (2011). *Inteligência Emocional, Qualidade de Vida e seus Correlatos em Doentes Oncológicos em Quimioterapia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde: Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Gonçalves, M. O. (2006). A Inteligência Emocional em jovens estudantes do 12º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional: Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Gouveia, M. J., Marques, M. & Ribeiro, J. L. (2009). Versão portuguesa do questionário de bem-estar Espiritual (SWBQ): análise confirmatória da sua Estrutura factorial. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 10 (2), p. 285-293.
- Hayes, K., & Kuchinskas, S. (2003). *Going Mobile: Building the Real-Time Enterprise with Mobile Applications that Work*. San Francisco: CMP Books.
- Hosseini, M., Elias, H., Krauss, S. E. & Aishah, S. (2010). A Review Study on Spiritual Intelligence, Adolescence and Spiritual Intelligence, Factors that May Contribute to Individual Differences in Spiritual Intelligence, and the Related Theories. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2), p. 179-188.
- Hyde, B. (2004). The plausibility of spiritual intelligence: spiritual experience, problem solving and neural sites. *International Journal of Children's Spirituality*. 9 (1), 39-52.
- Jorge, D. F. (2012). *Inteligência Espiritual: Propriedades psicométricas da versão portuguesa da Escala de Inteligência Espiritual Integrada (ISIS)*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde: Universidade da Beira Interior.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). *Educational and Psychological Measurement*. 34, p. 111-117.
- Kaptein, M., Ruyter, B., Markopoulos, P. & Aarts, E. (2012). Adaptive Persuasive Systems: A Study of Tailored Persuasive Text Messages to Reduce Snacking. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*. 2 (2).
- Khaled, R., Nobel, J. & Biddle, R. (2009). An Analysis of Persuasive Technology Tool Strategies. *Developing Culturally*.

- Kring, A. M. & Gordon, A. H. (1998). Sex Differences in Emotion. Expression, Experience and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74, 686-703.
- Leão, D. S. (2009). *Espiritualidade, inteligência essencial ao ser humano*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia: Brasil.
- Lewis, H. C. & Kershaw, T. (2010). Text Messaging as a Tool for Behavior Change in Disease Prevention and Management. *Epidemiol.* 32(1): 56-69.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Marques, L. F. (2003). A Saúde e o Bem-Estar Espiritual em adultos Porto-Alegrenses. *Psicologia Ciência e Profissão*. 23 (2), p. 56-65.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17, p. 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*. 4, p. 197-208.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness?. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 47-56.
- Mayer, J. D. (2006). Unidad de Conocimiento: La inteligencia emocional.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 27(4), p. 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. 1 (3), p. 232-242.
- Mervis, J. (2014). Why null results rarely see the light of day. *Science*. 345 (6200), p. 992.
- Moura, A. M. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação: Universidade do Minho, Braga.

- Panzini, R. J., Rocha, N. S., Bandeira, D. R. & Fleck, M. P. (2007). *Revisão da literatura: Qualidade de Vida e Espiritualidade*. Porto Alegre.
- Pavão, S. M. (2003). Competência Emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica. Tese de doutoramento em inovação e sistemas educativos. Universidade Autônoma de Barcelona: Espanha.
- Perdomo, D. M., Olmos, I.P. & Pinilla, M. I. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatria*. 40 (1); p. 49 -64
- Pinto, C. & Ribeiro, J. L. (2007). Construção de uma escala de avaliação da Espiritualidade em contextos de saúde. *Arquivos de Medicina*. 21 (2), p. 47-53.
- Portal, L. L. (2005). *Inteligência espiritual ampliada e prática docente bem sucedida: uma tessitura que revela outros rumos para a Educação*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina: Brasil.
- Queroz, N. C. & Neri, A. L. (2005). Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-idade e na Velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 18 (2), p. 292-299.
- Rheingold, H. (2003). *Smart Mobs. The next social revolution*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde* Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, P. S. (2010). *Revimobile-Repositório de vídeos educacionais para m-learning utilizando agente conversacional*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação. Santa Maria, Brasil.
- Roberts, R. D., Mendoza, C. E. & Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: um construto científico? *Revista Paidéia*. 12 (23), p.77-92.
- Rodrigues, J. L. (2007). *mSynapse : uso de m-learning no ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação. Universidade de Aveiro
- Saad, M., Masiero, D. & Battistella, L. R. (2001). Espiritualidade baseada em evidências. *Acta Fisiátrica*. 8 (3), p. 107-112.

- Santos, N. L. & Faria, L. (2005). Inteligência Emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*: Universidade do Porto; p. 275-289.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds.), *The Assessment of Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing, p. 119-135.
- Shaw, R. & Bosworth, H. (2012). Short message service (SMS) text messaging as an intervention medium for weight loss: A literature review. *Health Informatics Journal*. 18 (4), p. 235-250.
- Silva, L. M. (2001). Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e R. A. Emmons. *Revista de Estudos da Religião*. (3), p.47-64.
- Silva, S. (2008). Reflexões sobre M-learning. *Sinergia*. 9 (2), p. 141-146.
- Stys, Y. & Brown, S. L. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Research Branch Correctional Service of Canada*. N. R-150: Canadá.
- Teixeira, E. F., Muller, M. C. & Silva, J. D. (2004). *Espiritualidade e Qualidade de Vida*. Porto Alegre.
- Tupper, K. W. (2012). Enteógenos e Inteligência Existencial: Plantas Mestres como Instrumentos Cognitivos. *Revista Periferia*. 3 (2).
- Vilaltella, M. F., Oriol, X., Filella, G., Arco, I. & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 16 (1), p. 109 -120.
- Vilela, A. C. (2006). *Capacidades da inteligência emocional em enfermeiros: validação de um instrumento de medida*. Dissertação de mestrado em Gestão Pública: Universidade de Aveiro.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2004). *Inteligência Espiritual*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Anexo 1: Questionário pré-programa



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Departamento de Psicologia e Educação
Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Formulário de consentimento informado

O projecto de investigação em curso surge no âmbito da realização da dissertação de Mestrado em Psicologia (2º Ciclo), tendo como investigadora Liliana Vicente, sob a orientação da Professora Doutora Graça Esgalhado.

Objectivo da investigação:

Avaliar o impacto de intervenção por SMS na Inteligência Emocional e na Inteligência Espiritual em estudantes de Psicologia.

Papel dos participantes na investigação:

1ª Fase: Todos os participantes respondem a um conjunto de questionários em contexto de sala de aula;

2ª Fase: Metade dos participantes são aleatoriamente seleccionados para receber mensagens SMS durante cerca de 12 semanas;

3ª Fase: Todos os participantes respondem a um conjunto de questionários em contexto de sala de aula.

Consentimento informado do participante

Foi-me dada uma explicação integral da natureza e objectivos do estudo e concedida a possibilidade de indagar e esclarecer todos os aspectos que me pareçam pertinentes.

Sei que sou livre de não participar no estudo, se for esse o meu desejo.

Sei que a participação é gratuita, não tendo qualquer custo económico para quem participa.

A minha identidade já mais será revelada e os dados permaneceram confidenciais, concordando que sejam analisados pela investigadora, e que apenas serão tratados como um todo.

Comprometo-me a não divulgar se recebi ou não as SMS's.

Comprometo-me a não divulgar por qualquer meio o conteúdo das SMS's, se for seleccionado(a) para as receber.

Declaro ainda que a minha idade é superior a 18 anos e que aceito de livre vontade participar no estudo aqui descrito, o que confirmo com o preenchimento dos questionários anexos a este formulário.

Bem-haja pela sua colaboração, fundamental para o sucesso destes trabalhos.

Parte I – Questionário Sociodemográfico

Idade: _____

Género: Mulher ☐ Homem ☐

Estado Civil: Solteiro/a ☐ Casado/a ☐ Divorciado/a ☐ Viúvo/a ☐ União de facto ☐ Namorado/a ☐

Número de telemóvel: _____

Por favor indique qual o seu operador móvel:

OPTIMUS ☐

TMN/MEO ☐

VODADONE PORTUGAL ☐

Indique o seu estatuto enquanto estudante:

Estudante a tempo inteiro ☐ Trabalhador-estudante ☐

Se é trabalhador-estudante, indique qual a profissão: _____

Assinale qual o ciclo que frequenta: Licenciatura ☐ Mestrado ☐

Indique o curso _____ **e o ano que está a frequentar:** _____

Tem alguma doença física ou psicológica? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual? _____

Tem alguma orientação espiritual ou religiosa? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual? _____

Grau de crença na sua religião (marque o número mais adequado)

Muito pouco 1 2 3 4 5 MUITÍSSIMO

Qual é o grau em que considera ser praticante?

Muito pouco 1 2 3 4 5 MUITÍSSIMO

Considera ter problemas significativos na sua vida? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique qual considera mais significativo:

Desmotivação ☐

Stress/Ansiedade ☐

Isolamento ☐

Depressão ☐

Problemas familiares ☐

Problemas relacionais ☐

Problemas de comunicação ☐

Dificuldades financeiras ☐

Problemas de saúde ☐

Maus resultados escolares ☐

Perda significativa (Ex. Luto) ☐

Outro: _____

Parte II
EIES (Vicente, Santos, Esgalhado & Pereira 2014)
adaptada de EIES (Schutte, Malouff & Bhullar, 1998)

Instruções:

Cada uma das seguintes afirmações questiona-o/a sobre as suas emoções ou reações associadas a essas emoções. Por favor leia cada uma e assinale com um círculo a opção de resposta que traduz o que, no geral, é verdade para si em relação a cada afirmação. Assinale "1" se discordar totalmente que isto se passa consigo; "2" se discordar um pouco que isto se passa consigo; "3" se não concorda nem discorda que isto se passa consigo; "4" se concorda um pouco que isto se passa consigo; e "5" se concorda fortemente que isto se passa consigo.

Não há respostas certas ou erradas. Por favor responda a todas as afirmações e assinale a resposta que melhor o/a descreve, de acordo com a seguinte escala:

- 1 = Discordo totalmente**
2 = Discordo um pouco
3 = Não concordo nem discordo
4 = Concordo um pouco
5 = Concordo totalmente

1	Sei quando falar acerca dos meus problemas pessoais para outros.	1	2	3	4	5
2	Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de situações em que enfrentei obstáculos semelhantes e os ultrapassei.	1	2	3	4	5
3	É-me difícil compreender as mensagens não-verbais das outras pessoas.	1	2	3	4	5
4	Alguns dos maiores acontecimentos da minha vida, levaram-me a reavaliar o que é ou não importante.	1	2	3	4	5
5	Quando o meu humor muda vejo novas possibilidades.	1	2	3	4	5
6	As emoções são uma das coisas que fazem a minha vida valer a pena.	1	2	3	4	5
7	Tenho consciência das minhas emoções à medida que as experiencio.	1	2	3	4	5
8	Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros.	1	2	3	4	5
9	Quando sinto uma emoção positiva, sei como fazê-la durar.	1	2	3	4	5
10	Organizo eventos e atividades que as outras pessoas apreciam.	1	2	3	4	5
11	Estou consciente das mensagens não-verbais que envio para os outros.	1	2	3	4	5
12	Quando estou bem-disposto/a resolver problemas é fácil para mim.	1	2	3	4	5
13	Reconheço as emoções que as pessoas estão a sentir, olhando	1	2	3	4	5

	para as suas expressões faciais.					
14	Sei porque é que as minhas emoções mudam.	1	2	3	4	5
15	Quando estou bem-disposto/a, consigo ter novas ideias.	1	2	3	4	5
16	Tenho controlo sobre as minhas emoções.	1	2	3	4	5
17	Reconheço facilmente as minhas emoções à medida que as experiencio.	1	2	3	4	5
18	Motivo-me a mim próprio/a imaginando um bom resultado para as tarefas que assumo.	1	2	3	4	5
19	Tenho consciência das mensagens não-verbais que outras pessoas enviam.	1	2	3	4	5
20	Quando outra pessoa me fala acerca de um acontecimento importante na sua vida, quase que sinto como se estivesse a experienciar este evento eu próprio/a.	1	2	3	4	5
21	Quando sinto que as minhas emoções mudam, tendo a encontrar novas ideias.	1	2	3	4	5
22	Quando me confronto com um desafio, desisto porque acredito que irei falhar.	1	2	3	4	5
23	Sei o que as outras pessoas estão a sentir só de olhar para elas.	1	2	3	4	5
24	Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo.	1	2	3	4	5
25	Uso a boa disposição para me ajudar a continuar a tentar a enfrentar obstáculos.	1	2	3	4	5
26	Consigo dizer como é que as pessoas se sentem, ouvindo o tom da sua voz.	1	2	3	4	5
27	É-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem.	1	2	3	4	5

Parte III

EIEI (Jorge, Esgalhado & Pereira, 2012)

Instruções:

Este questionário procura compreender a sua capacidade para se interrogar acerca do sentido da sua vida, perceber a capacidade para se relacionar com o outro, o mundo e uma consciência superior e ainda a capacidade de se relacionar consigo mesmo e com os problemas/conflitos que surgem diariamente na sua vida. Vai encontrar a palavra INSIGHT em alguns itens, que descreve a ideia de uma percepção intuitiva, com eficácia e discernimento acerca de um assunto relevante da sua vida.

Responda a todas as perguntas. Caso fique confuso em escolher uma das opções, responda a que achar mais apropriada. Esta pode muitas vezes ser a resposta que lhe vier primeiro à mente.

Por favor pontue todos os itens numa escala de 1 a 6 com base na frequência geral do seu comportamento durante os últimos 6 a 12 meses.

1 = Nunca ou quase nunca

2 = Muito raramente

3 = Raramente

4 = Com alguma frequência

5 = Muito frequentemente

6 = Sempre ou quase sempre

1	Sinto-me frustrado por causa da minha incapacidade para encontrar significado para a minha vida diária.	1	2	3	4	5	6
2	Experiências de êxtase, graça ou admiração dão-me insights ou direção no lidar com os meus problemas diários.	1	2	3	4	5	6
3	Tenho fé e confiança que as coisas correrão pelo melhor.	1	2	3	4	5	6
4	A minha vida é uma dádiva e tento aproveitar ao máximo cada momento.	1	2	3	4	5	6
5	Sinto que o meu trabalho é uma expressão de amor.	1	2	3	4	5	6
6	Fico aborrecido quando as coisas não correm da forma como quero que corram.	1	2	3	4	5	6
7	Nas minhas tarefas diárias, presto atenção ao que não pode ser descrito em palavras, tais como experiências sensuais ou espirituais indescritíveis.	1	2	3	4	5	6
8	Lembro-me de me sentir grato pela abundância das coisas positivas na minha vida.	1	2	3	4	5	6
9	Encontro maneiras de expressar o meu Eu criativamente.	1	2	3	4	5	6
10	Tenho consciência de um Eu sábio ou Eu superior dentro de mim que escuto para me guiar.	1	2	3	4	5	6
11	Aceito-me como sou com todos os meus problemas e limitações.	1	2	3	4	5	6

12	Recorro à minha confiança ou fé profundas ao lidar com os desafios diários.	1	2	3	4	5	6
13	Sinto-me parte de um organismo cósmico maior ou de um todo maior.	1	2	3	4	5	6
14	Vivo em harmonia com uma força maior do que eu – uma força de vida universal, o divino, a natureza – para agir espontaneamente e sem esforço.	1	2	3	4	5	6
15	Para ganhar insights sobre os problemas adoto uma visão ampla ou perspectiva holística.	1	2	3	4	5	6
16	Mesmo no meio do conflito, procuro e encontro ligação com o terreno comum.	1	2	3	4	5	6
17	Trago um sentimento de alegria às minhas atividades.	1	2	3	4	5	6
18	Lembro-me de considerar o que não é falado, o que está encoberto ou escondido.	1	2	3	4	5	6
19	Os meus objetivos e propósitos transcendem o mundo material.	1	2	3	4	5	6
20	Reparo e aprecio a sensualidade e beleza da minha vida diária.	1	2	3	4	5	6
21	Trabalho no sentido de expandir as perspetivas e consciências das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
22	Tenho uma prática espiritual diária, por exemplo: meditação ou orações, a que recorro para lidar com os desafios da vida.	1	2	3	4	5	6
23	Tenho horas diárias e semanais para me distanciar para reflexão e rejuvenescimento.	1	2	3	4	5	6
24	Escuto profundamente o que está a ser dito e o que não está a ser dito.	1	2	3	4	5	6
25	Pratico uma quietude interior e exterior como uma forma de me abrir à receção de insights criativos.	1	2	3	4	5	6
26	Escuto e uso os meus sentimentos viscerais ou intuição na tomada de decisões importantes.	1	2	3	4	5	6
27	Ter razão é importante para mim.	1	2	3	4	5	6
28	É aborrecido imaginar que não alcançarei os resultados desejados.	1	2	3	4	5	6
29	O meu trabalho está em sintonia com o meu propósito maior.	1	2	3	4	5	6
30	Melhero a minha eficácia através das minhas ligações e receptividade aos outros.	1	2	3	4	5	6
31	Na minha vida diária sinto que o meu trabalho está ao serviço de um todo maior.	1	2	3	4	5	6
32	Respondi a todas as questões sinceramente e de acordo com a minha capacidade.	1	2	3	4	5	6

Muito obrigada pela sua colaboração! ☺

Anexo 2: Questionário pós-programa



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Departamento de Psicologia e Educação
Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Formulário de consentimento informado

O projecto de investigação em curso surge no âmbito da realização da dissertação de Mestrado em Psicologia (2º Ciclo), tendo como investigadora Liliana Vicente, sob a orientação da Professora Doutora Graça Esgalhado.

Objectivo da investigação:

Avaliar o impacto de intervenção por SMS na Inteligência Emocional e na Inteligência Espiritual em estudantes de Psicologia.

Papel dos participantes na investigação:

1ª Fase: Todos os participantes respondem a um conjunto de questionários em contexto de sala de aula;

2ª Fase: Metade dos participantes são aleatoriamente seleccionados para receber mensagens SMS durante cerca de 12 semanas;

3ª Fase: Todos os participantes respondem a um conjunto de questionários em contexto de sala de aula.

Consentimento informado do participante

Foi-me dada uma explicação integral da natureza e objectivos do estudo e concedida a possibilidade de indagar e esclarecer todos os aspectos que me pareçam pertinentes.

Sei que sou livre de não participar no estudo, se for esse o meu desejo.

Sei que a participação é gratuita, não tendo qualquer custo económico para quem participa.

A minha identidade já mais será revelada e os dados permaneceram confidenciais, concordando que sejam analisados pela investigadora, e que apenas serão tratados como um todo.

Comprometo-me a não divulgar se recebi ou não as SMS's.

Comprometo-me a não divulgar por qualquer meio o conteúdo das SMS's, se for seleccionado(a) para as receber.

Declaro ainda que a minha idade é superior a 18 anos e que aceito de livre vontade participar no estudo aqui descrito, o que confirmo com o preenchimento dos questionários anexos a este formulário.

Bem-haja pela sua colaboração, fundamental para o sucesso destes trabalhos.

Parte I – Questionário Sociodemográfico

No decorrer do 2º semestre mudou de número de telemóvel? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indique o numero antigo: _____

Número de telemóvel (actual): _____

Participou no programa de intervenção por SMS's? Sim ☐ Não ☐

Se sim, avalie o programa pontuando de 1 a 5, sendo 1 o valor mínimo e 5 o valor máximo para cada um dos seguintes aspectos:

Utilidade do programa:

1 2 3 4 5

Informação do conteúdo das SMS's:

1 2 3 4 5

Duração:

1 2 3 4 5

Grau de satisfação:

1 2 3 4 5

Assinale qual o ciclo que frequenta: Licenciatura ☐ Mestrado ☐

Indique o curso _____ e o ano que está a frequentar: _____

Parte II
EIES (Vicente, Santos, Esgalhado & Pereira 2014)
adaptada de EIES (Schutte, Malouff & Bhullar, 1998)

Instruções:

Cada uma das seguintes afirmações questiona-o/a sobre as suas emoções ou reações associadas a essas emoções. Por favor leia cada uma e assinale com um círculo a opção de resposta que traduz o que, no geral, é verdade para si em relação a cada afirmação. Assinale "1" se discordar totalmente que isto se passa consigo; "2" se discordar um pouco que isto se passa consigo; "3" se não concorda nem discorda que isto se passa consigo; "4" se concorda um pouco que isto se passa consigo; e "5" se concorda fortemente que isto se passa consigo.

Não há respostas certas ou erradas. Por favor responda a todas as afirmações e assinale a resposta que melhor o/a descreve, de acordo com a seguinte escala:

- 1 = Discordo totalmente**
2 = Discordo um pouco
3 = Não concordo nem discordo
4 = Concordo um pouco
5 = Concordo totalmente

1	Sei quando falar acerca dos meus problemas pessoais para outros.	1	2	3	4	5
2	Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de situações em que enfrentei obstáculos semelhantes e os ultrapassei.	1	2	3	4	5
3	É-me difícil compreender as mensagens não-verbais das outras pessoas.	1	2	3	4	5
4	Alguns dos maiores acontecimentos da minha vida, levaram-me a reavaliar o que é ou não importante.	1	2	3	4	5
5	Quando o meu humor muda vejo novas possibilidades.	1	2	3	4	5
6	As emoções são uma das coisas que fazem a minha vida valer a pena.	1	2	3	4	5
7	Tenho consciência das minhas emoções à medida que as experiencio.	1	2	3	4	5
8	Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros.	1	2	3	4	5
9	Quando sinto uma emoção positiva, sei como fazê-la durar.	1	2	3	4	5
10	Organizo eventos e atividades que as outras pessoas apreciam.	1	2	3	4	5
11	Estou consciente das mensagens não-verbais que envio para os outros.	1	2	3	4	5
12	Quando estou bem-disposto/a resolver problemas é fácil para mim.	1	2	3	4	5
13	Reconheço as emoções que as pessoas estão a sentir, olhando	1	2	3	4	5

	para as suas expressões faciais.					
14	Sei porque é que as minhas emoções mudam.	1	2	3	4	5
15	Quando estou bem-disposto/a, consigo ter novas ideias.	1	2	3	4	5
16	Tenho controlo sobre as minhas emoções.	1	2	3	4	5
17	Reconheço facilmente as minhas emoções à medida que as experiencio.	1	2	3	4	5
18	Motivo-me a mim próprio/a imaginando um bom resultado para as tarefas que assumo.	1	2	3	4	5
19	Tenho consciência das mensagens não-verbais que outras pessoas enviam.	1	2	3	4	5
20	Quando outra pessoa me fala acerca de um acontecimento importante na sua vida, quase que sinto como se estivesse a experienciar este evento eu próprio/a.	1	2	3	4	5
21	Quando sinto que as minhas emoções mudam, tendo a encontrar novas ideias.	1	2	3	4	5
22	Quando me confronto com um desafio, desisto porque acredito que irei falhar.	1	2	3	4	5
23	Sei o que as outras pessoas estão a sentir só de olhar para elas.	1	2	3	4	5
24	Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo.	1	2	3	4	5
25	Uso a boa disposição para me ajudar a continuar a tentar a enfrentar obstáculos.	1	2	3	4	5
26	Consigo dizer como é que as pessoas se sentem, ouvindo o tom da sua voz.	1	2	3	4	5
27	É-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem.	1	2	3	4	5

Parte III

EIEI (Jorge, Esgalhado & Pereira, 2012)

Instruções:

Este questionário procura compreender a sua capacidade para se interrogar acerca do sentido da sua vida, perceber a capacidade para se relacionar com o outro, o mundo e uma consciência superior e ainda a capacidade de se relacionar consigo mesmo e com os problemas/conflitos que surgem diariamente na sua vida. Vai encontrar a palavra INSIGHT em alguns itens, que descreve a ideia de uma percepção intuitiva, com eficácia e discernimento acerca de um assunto relevante da sua vida.

Responda a todas as perguntas. Caso fique confuso em escolher uma das opções, responda a que achar mais apropriada. Esta pode muitas vezes ser a resposta que lhe vier primeiro à mente.

Por favor pontue todos os itens numa escala de 1 a 6 com base na frequência geral do seu comportamento durante os últimos 6 a 12 meses.

1 = Nunca ou quase nunca

2 = Muito raramente

3 = Raramente

4 = Com alguma frequência

5 = Muito frequentemente

6 = Sempre ou quase sempre

1	Sinto-me frustrado por causa da minha incapacidade para encontrar significado para a minha vida diária.	1	2	3	4	5	6
2	Experiências de êxtase, graça ou admiração dão-me insights ou direção no lidar com os meus problemas diários.	1	2	3	4	5	6
3	Tenho fé e confiança que as coisas correrão pelo melhor.	1	2	3	4	5	6
4	A minha vida é uma dádiva e tento aproveitar ao máximo cada momento.	1	2	3	4	5	6
5	Sinto que o meu trabalho é uma expressão de amor.	1	2	3	4	5	6
6	Fico aborrecido quando as coisas não correm da forma como quero que corram.	1	2	3	4	5	6
7	Nas minhas tarefas diárias, presto atenção ao que não pode ser descrito em palavras, tais como experiências sensuais ou espirituais indescritíveis.	1	2	3	4	5	6
8	Lembro-me de me sentir grato pela abundância das coisas positivas na minha vida.	1	2	3	4	5	6
9	Encontro maneiras de expressar o meu Eu criativamente.	1	2	3	4	5	6
10	Tenho consciência de um Eu sábio ou Eu superior dentro de mim que escuto para me guiar.	1	2	3	4	5	6
11	Aceito-me como sou com todos os meus problemas e limitações.	1	2	3	4	5	6

12	Recorro à minha confiança ou fé profundas ao lidar com os desafios diários.	1	2	3	4	5	6
13	Sinto-me parte de um organismo cósmico maior ou de um todo maior.	1	2	3	4	5	6
14	Vivo em harmonia com uma força maior do que eu – uma força de vida universal, o divino, a natureza – para agir espontaneamente e sem esforço.	1	2	3	4	5	6
15	Para ganhar insights sobre os problemas adoto uma visão ampla ou perspectiva holística.	1	2	3	4	5	6
16	Mesmo no meio do conflito, procuro e encontro ligação com o terreno comum.	1	2	3	4	5	6
17	Trago um sentimento de alegria às minhas atividades.	1	2	3	4	5	6
18	Lembro-me de considerar o que não é falado, o que está encoberto ou escondido.	1	2	3	4	5	6
19	Os meus objetivos e propósitos transcendem o mundo material.	1	2	3	4	5	6
20	Reparo e aprecio a sensualidade e beleza da minha vida diária.	1	2	3	4	5	6
21	Trabalho no sentido de expandir as perspetivas e consciências das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
22	Tenho uma prática espiritual diária, por exemplo: meditação ou orações, a que recorro para lidar com os desafios da vida.	1	2	3	4	5	6
23	Tenho horas diárias e semanais para me distanciar para reflexão e rejuvenescimento.	1	2	3	4	5	6
24	Escuto profundamente o que está a ser dito e o que não está a ser dito.	1	2	3	4	5	6
25	Pratico uma quietude interior e exterior como uma forma de me abrir à receção de insights criativos.	1	2	3	4	5	6
26	Escuto e uso os meus sentimentos viscerais ou intuição na tomada de decisões importantes.	1	2	3	4	5	6
27	Ter razão é importante para mim.	1	2	3	4	5	6
28	É aborrecido imaginar que não alcançarei os resultados desejados.	1	2	3	4	5	6
29	O meu trabalho está em sintonia com o meu propósito maior.	1	2	3	4	5	6
30	Melhero a minha eficácia através das minhas ligações e receptividade aos outros.	1	2	3	4	5	6
31	Na minha vida diária sinto que o meu trabalho está ao serviço de um todo maior.	1	2	3	4	5	6
32	Respondi a todas as questões sinceramente e de acordo com a minha capacidade.	1	2	3	4	5	6

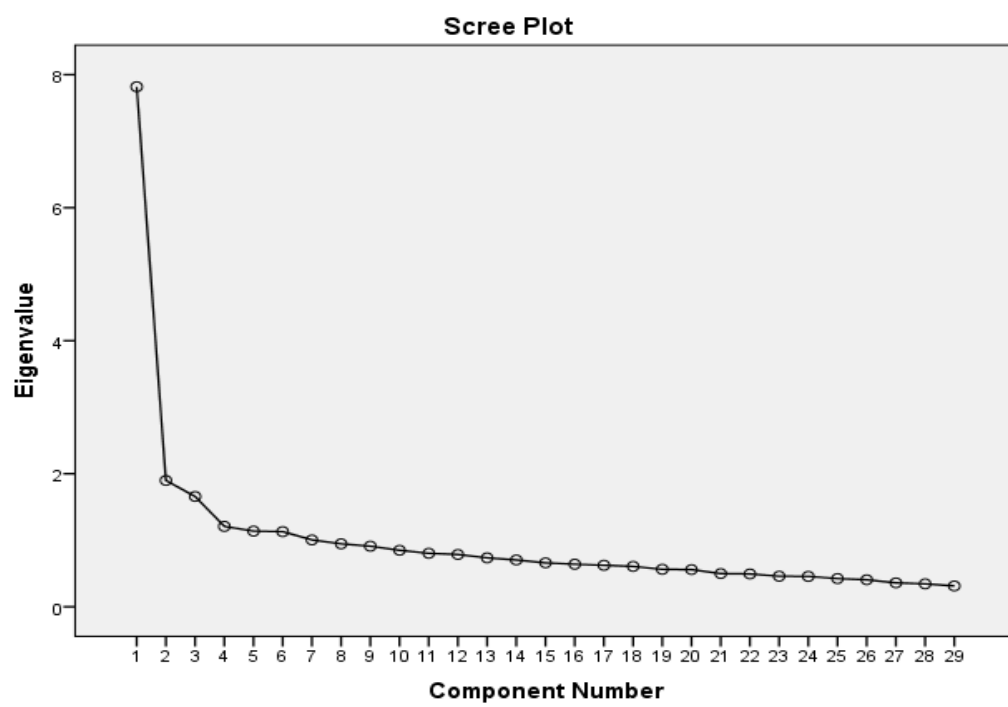
Muito obrigada pela sua colaboração! ☺

Anexo 3: Exemplo do conteúdo das mensagens do programa de SMS, com início a 25 de Fevereiro e término a 16 de Maio de 2014.

SMS	Data	Hora
Recebes esta sms porque aceitas-te participar num estudo sobre Int. Emocional e Int. Espiritual. A Int. Emocional e util para a tua vida e podes desenvolve-la.	25-fev	18h30
Estimula a tua capacidade para encontrares significado na tua vida diaria.	28-fev	18h30
Quando te deparares com obstaculos, lembra-te de situacoes em que enfrentas-te obstaculos semelhantes e os ultrapassas-te.	04-mar	18h30
Tem confianca em ti mesmo e acredita que as coisas te correrao pelo melhor.	07-mar	18h30
O primeiro passo para desenvolveres a tua Int. Emocional e reconheceres as tuas proprias emocoes e controla-las.	11-mar	18h30

(. . .)

Anexo 4: Gráfico *Scree Plot* (Estudo A)



Anexo 5: Correlações entre itens (Estudo A)

Itens	1	2	4	5	6	7	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	20	21	22	23	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	-																												
2	.293**	-																											
4	.203**	.138**	-																										
5	.115**	.024	.029	-																									
6	.231**	.283**	.124**	.011	-																								
7	.108**	.161**	.100**	.080*	.211**	-																							
8	.249**	.298**	.162**	.027	.289**	.225**	-																						
9	.333**	.307**	.201**	.048*	.314**	.294**	.435**	-																					
11	.310**	.209**	.124**	.073*	.212**	.117**	.303**	.293**	-																				
12	.323**	.354**	.255**	.125**	.228**	.197**	.291**	.349**	.393**	-																			
13	.208**	.239**	.168**	.079*	.168**	.241**	.175**	.162**	.297**	.350**	-																		
15	.359**	.232**	.209**	.181**	.241**	.138**	.247**	.324**	.304**	.354**	.224**	-																	
16	.176**	.167**	.138**	.023	.138**	.121**	.157**	.197**	.196**	.184**	.178**	.310**	-																
17	.213**	.294**	.187**	.062*	.223**	.276**	.247**	.281**	.246**	.333**	.269**	.292**	.276**	-															
18	.229**	.228**	.238**	.197**	.207**	.161**	.205**	.289**	.216**	.296**	.221**	.351**	.191**	.316**	-														
19	.240**	.171**	.173**	.113**	.199**	.143**	.209**	.312**	.178**	.324**	.202**	.322**	.206**	.252**	.320**	-													
20	.215**	.262**	.226**	.008	.268**	.347**	.285**	.290**	.226**	.332**	.277**	.296**	.177**	.541**	.322**	.312**	-												
21	.255**	.252**	.204**	.019	.149**	.096*	.157**	.230**	.102**	.395**	.208**	.317**	.215**	.197**	.235**	.324**	.193**	-											
22	.341**	.269**	.241**	.082*	.250**	.119**	.327**	.531**	.220**	.401**	.211**	.393**	.215**	.315**	.313**	.417**	.356**	.454**	-										
23	.247**	.416**	.181**	.013	.260**	.173**	.345**	.330**	.277**	.426**	.291**	.345**	.207**	.338**	.198**	.238**	.324**	.338**	.416**	-									
25	.348**	.186**	.215**	.355**	.203**	.101**	.201**	.284**	.280**	.353**	.241**	.534**	.252**	.257**	.531**	.370**	.314**	.272**	.351**	.233**	-								
26	.197**	.197**	.160**	.084*	.242**	.156**	.282**	.292**	.273**	.305**	.176**	.338**	.198**	.194**	.320**	.282**	.275**	.191**	.303**	.279**	.363**	-							
27	.216**	.254**	.163**	.022	.275**	.357**	.260**	.311**	.252**	.390**	.269**	.307**	.219**	.377**	.263**	.255**	.430**	.262**	.327**	.364**	.265**	.370**	-						
28	.177**	.225**	.082*	.201**	.123**	.009	.162**	.150**	.102**	.171**	.179**	.139**	.006	.119**	.074*	.003	.099**	.076*	.153**	.296**	.075*	.045*	.063*	-					
29	.179**	.116**	.209**	.155**	.160**	.099**	.172**	.234**	.228**	.270**	.216**	.340**	.129**	.203**	.542**	.279**	.178**	.208**	.294**	.171**	.404**	.336**	.260**	.034	-				
30	.238**	.175**	.235**	.082*	.299**	.107**	.229**	.311**	.301**	.267**	.250**	.332**	.262**	.249**	.320**	.228**	.284**	.183**	.323**	.305**	.279**	.388**	.312**	.105**	.359**	-			
31	.220**	.382**	.196**	.036	.232**	.147**	.360	.323**	.277**	.400**	.278**	.319**	.253**	.336**	.251**	.242**	.332**	.298**	.362**	.530**	.281**	.261**	.354**	.241**	.204**	.489**	-		
32	.167**	.150**	.200**	.131**	.155**	.119**	.170**	.210**	.218**	.312**	.230**	.278**	.195**	.269**	.500**	.284**	.238**	.239**	.249**	.200**	.365**	.322**	.291**	.007	.546**	.347**	.269**	-	
33	.105**	.028	.018	.312**	.064*	.045*	.037*	.083*	.066*	.061*	.061*	.062*	.005	.002	.123**	.128**	.012	.028	.123**	.031	.201**	.035	.042*	.260**	.036	.076*	.041	.033	-

*p< .05

**p< .001

**Anexo 6: Versão portuguesa da Escala de Inteligência
Emocional de Schutte (EIES)**

EIES (Vicente, Santos, Esgalhado & Pereira 2014)
adaptada de EIES (Shutte, Malouff & Bhullar, 1998)

Instruções:

Cada uma das seguintes afirmações questiona-o/a sobre as suas emoções ou reações associadas a essas emoções. Por favor leia cada uma e assinale com um círculo a opção de resposta que traduz o que, no geral, é verdade para si em relação a cada afirmação. Assinale "1" se discordar totalmente que isto se passa consigo; "2" se discordar um pouco que isto se passa consigo; "3" se não concorda nem discorda que isto se passa consigo; "4" se concorda um pouco que isto se passa consigo; e "5" se concorda fortemente que isto se passa consigo.

Não há respostas certas ou erradas. Por favor responda a todas as afirmações e assinale a resposta que melhor o/a descreve, de acordo com a seguinte escala:

- 1 = Discordo totalmente**
2 = Discordo um pouco
3 = Não concordo nem discordo
4 = Concordo um pouco
5 = Concordo totalmente

1	Sei quando falar acerca dos meus problemas pessoais para outros.	1	2	3	4	5
2	Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de situações em que enfrentei obstáculos semelhantes e os ultrapassei.	1	2	3	4	5
3	É-me difícil compreender as mensagens não-verbais das outras pessoas.	1	2	3	4	5
4	Alguns dos maiores acontecimentos da minha vida, levaram-me a reavaliar o que é ou não importante.	1	2	3	4	5
5	Quando o meu humor muda vejo novas possibilidades.	1	2	3	4	5
6	As emoções são uma das coisas que fazem a minha vida valer a pena.	1	2	3	4	5
7	Tenho consciência das minhas emoções à medida que as experiencio.	1	2	3	4	5
8	Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros.	1	2	3	4	5
9	Quando sinto uma emoção positiva, sei como fazê-la durar.	1	2	3	4	5
10	Organizo eventos e atividades que as outras pessoas apreciam.	1	2	3	4	5
11	Estou consciente das mensagens não-verbais que envio para os outros.	1	2	3	4	5
12	Quando estou bem-disposto/a resolver problemas é fácil para mim.	1	2	3	4	5
13	Reconheço as emoções que as pessoas estão a sentir, olhando para as suas expressões faciais.	1	2	3	4	5
14	Sei porque é que as minhas emoções mudam.	1	2	3	4	5
15	Quando estou bem-disposto/a, consigo ter novas ideias.	1	2	3	4	5

16	Tenho controlo sobre as minhas emoções.	1	2	3	4	5
17	Reconheço facilmente as minhas emoções à medida que as experiencio.	1	2	3	4	5
18	Motivo-me a mim próprio/a imaginando um bom resultado para as tarefas que assumo.	1	2	3	4	5
19	Tenho consciência das mensagens não-verbais que outras pessoas enviam.	1	2	3	4	5
20	Quando outra pessoa me fala acerca de um acontecimento importante na sua vida, quase que sinto como se estivesse a experienciar este evento eu próprio/a.	1	2	3	4	5
21	Quando sinto que as minhas emoções mudam, tendo a encontrar novas ideias.	1	2	3	4	5
22	Quando me confronto com um desafio, desisto porque acredito que irei falhar.	1	2	3	4	5
23	Sei o que as outras pessoas estão a sentir só de olhar para elas.	1	2	3	4	5
24	Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo.	1	2	3	4	5
25	Uso a boa disposição para me ajudar a continuar a tentar a enfrentar obstáculos.	1	2	3	4	5
26	Consigo dizer como é que as pessoas se sentem, ouvindo o tom da sua voz.	1	2	3	4	5
27	É-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem.	1	2	3	4	5