



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**Relação entre a Inteligência Emocional e os traços de
personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores em
estudantes do ensino superior**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia
Clínica e da Saúde**

Cláudia Maria Mirra e Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2021



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**Relação entre a Inteligência Emocional e os traços de
personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores em
estudantes do ensino superior**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em **Psicologia Clínica e da
Saúde**.

Cláudia Maria Mirra e Silva

Sob a Orientação da Prof.^a **Doutora Armanda Paula
Cunha Gonçalves**

Agradecimentos

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, motivação e o esforço que fizeram para eu ter a oportunidade de tirar o curso que pretendia.

Agradeço ao Daniel Apolinário Costa pelo apoio, motivação, carinho e por me fazer acreditar em mim própria.

Agradeço também a todas as pessoas que aparecem durante o meu percurso acadêmico e de alguma forma me ajudaram neste processo de aprendizagem.

Agradeço à Dra. Armanda Gonçalves, pela orientação, disponibilidade e aprendizagem que me deu ao longo do meu percurso acadêmico.

Obrigada!

Resumo

A inteligência emocional é vista como um tipo de inteligência relacionada com o processamento cognitivo das emoções e assenta na capacidade de compreender corretamente as emoções e geri-las de uma maneira adaptativa e adequada. Vários autores associam a IE a varias características pessoais (felicidade, autoestima, otimismo e capacidades). Teoricamente há um destaque para os modelos dos traços da personalidade, identificando a IE como um traço. Deste modo criaram-se instrumentos fundamentais para mediar a IE quando esta é vista como um traço.

O Modelo dos Cinco Fatores é o mais importante e usado para compreender a personalidade do ser humano. O modelo apresenta cinco traços de personalidade: Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo e Abertura para Experiência. Este estudo teve como objetivos principais caracterizar a inteligência emocional e os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores, nos estudantes do ensino superior; explorar a relação entre estas variáveis com as variáveis sociodemográficas e explorar a relação entre a inteligência emocional e os traços de personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores. A amostra foi composta por 177 participantes, 83.6% do sexo feminino e 15.8% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 57 anos de idade, a frequentar os cursos de Psicologia, Ciências da Comunicação, Serviço Social e Tecnologias de Informação e Comunicação. A inteligência emocional foi avaliada através do Neo-Five Factory Inventory e os traços de personalidade foram avaliados através da Escala de Inteligência Emocional de Schutte. Nos resultados registaram-se maiores pontuações nas subescalas da Perceção das emoções e Lidar com as emoções dos outros ($M=36.97$). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas positivas entre algumas subescalas e dimensões em relação ao sexo e ao curso. Em relação ao sexo verificou-se que o sexo feminino obtém maiores pontuações na maioria das subescalas e os estudantes que frequentam os cursos de Serviço Social e Psicologia possuem um maior nível de inteligência emocional comparado com os estudantes dos restantes cursos.

Palavras Chave: Inteligência Emocional, Modelo dos Cinco Fatores, Traços de Personalidade.

Abstract

Emotional intelligence is seen as a type of intelligence related to the cognitive processing of emotions and is based on the ability to correctly understand emotions and manage them in an adaptive and appropriate way. Several authors associate EI with various personal characteristics (happiness, self-esteem, optimism and abilities). Theoretically, there is an emphasis on personality trait models, identifying EI as a trait. In this way, fundamental instruments were created to mediate EI when it is seen as a trait.

The Five Factors Model is the most important and used to understand human personality. The model features five personality traits: Extroversion, Amiability, Conscientiousness, Neuroticism and Openness to Experience. This study had as main objectives to characterize emotional intelligence and personality traits, according to the Five Factors Model, in higher education students; explore the relationship between these variables with sociodemographic variables and explore the relationship between emotional intelligence and personality traits according to the Five Factors Model. The sample consisted of 177 participants, 83.6% female and 15.8% male, aged between 18 and 57 years old, attending Psychology, Communication Sciences, Social Work and Information Technology courses and Communication. Emotional intelligence was assessed using the Neo-Five Factory Inventory and personality traits were assessed using the Schutte Emotional Intelligence Scale. In the results, there were higher scores in the subscales of Perception of emotions and Dealing with the emotions of others ($M=36.97$). There were statistically significant positive differences between some subscales and dimensions in relation to gender and course. Regarding gender, it was found that females obtain higher scores in most subscales and students who attend courses in Social Work and Psychology have a higher level of emotional intelligence compared to students in other courses.

Keywords: Emotional Intelligence, Five Factors Model, Personality Traits.

Abreviaturas

IE – Inteligência Emocional

NEO-FII - Neo-Five Factory Inventory

EIES – Escala de Inteligência Emocional de Schutte

PSI – Psicologia

CC – Ciências da Comunicação

SS – Serviço Social

TIC – Técnico de Informação e Comunicação

Índice

1. Introdução	8
2. Inteligência Emocional	9
2.1. Modelos sobre Inteligência Emocional	9
2.1.1. <i>Modelo de Salovey e Mayer</i>	10
2.1.2. <i>Modelo De Reuven Bar-On</i>	11
2.1.3. <i>Modelo de Daniel Goleman</i>	11
2.2. Inteligência Emocional em alunos que frequentam o ensino superior	12
2.2.1. <i>Estudos sobre Inteligência Emocional no contexto português</i>	12
2.2.2. <i>Estudos Internacionais</i>	14
3. Personalidade	16
3.1. Breve revisão histórica sobre a personalidade	16
3.2. Big Five	21
3.3. Big Five relacionado com o rendimento académico	24
3.3.1. <i>Estudos Nacionais</i>	24
3.3.2. <i>Estudos Internacionais</i>	26
3.4. Limitações do Big Five	28
4. Metodologia	29
4.1. Objetivos do estudo e hipóteses	29
4.2. Desenho do estudo	30
4.3. Participantes	31
4.4. Instrumentos	32
4.5. Procedimentos	35
5. Resultados	36
5.1. IE nos estudantes do ensino superior	36
5.2. Traços de personalidade nos estudantes do ensino superior	37
5.3. Relação entre IE, Traços de Personalidade e a idade dos estudantes do ensino superior	38
5.4. Diferenças na IE e os Traços de personalidade em função do sexo dos estudantes do ensino superior	39
5.5. Relação entre IE número de elementos do agregado familiar dos estudantes do ensino superior	40
5.6. Relação entre a IE e área de formação: Psicologia, Ciências da Comunicação, Serviço Social e Tecnologia de Informação e Comunicação dos estudantes no ensino superior	41
5.7. Relação entre IE e rendimento académico dos estudantes do ensino superior	42

5.8. Relação entre Rendimento académico e traços de personalidade dos estudantes do ensino superior.....	42
5.9. Relação entre IE e os traços de personalidade nos estudantes do ensino	43
6.Discussão dos Resultados.....	45
7.Conclusão	51
Referências	52
Anexos.....	VI

Índice de Tabelas

Tabela 1- IE nos estudantes do ensino superior	37
Tabela 2 - Traços de personalidade nos estudantes do ensino superior.....	38
Tabela 3 - Relação entre a IE e o Modelo dos Cinco Fatores e a idade.....	38
Tabela 4 - Diferenças entre a IE e o Modelo dos Cinco fatores e o sexo.....	39
Tabela 5 - Relação entre os elementos do agregado familiar e a IE	40
Tabela 6 - Relação entre a IE e os cursos.....	41
Tabela 7- Relação entre a IE e o rendimento académico	41
Tabela 8 - Rendimento académico em relação com o Modelo dos Cinco fatores.....	42
Tabela 9- Rendimento académico em relação com a IE.....	42
Tabela 10 – IE e os traços de personalidade	43

1.Introdução

Os Seres Humanos são conduzidos por inúmeros padrões socioculturais, valores e princípios com os quais nos identificamos e nos expressamos. Estes valores são o reflexo da nossa interação e da forma como nos regemos diariamente com os outros em sociedade. Todos estes padrões em que nos sustentamos são importantes para nos adaptarmos a novas realidades e desafios de forma a entendermos, regularmos e usarmos as nossas emoções. Quando é exigido ao Ser Humano adaptar-se, este tem que possuir competências de interação (com os outros e com o meio) e competências cognitivas, e uma grande parte dessas competências são as emoções (Vicente, 2014).

A inteligência emocional (IE) tem como objetivo identificar as expressões emocionais, não só de si próprio, como a dos outros; visa compreender as situações desagradáveis e as possíveis consequências, de modo a utilizar essas informações de maneira a promover o bem-estar e o crescimento social (Caruso et al., 2015). O modelo dos cinco fatores tem sido um vasto campo de investigação empírica para os investigadores nesta última década. Este modelo representa as diferentes personalidades interpessoais e os comportamentos cognitivos e emocionais da sociedade.

Este estudo teve como objetivos principais caracterizar a inteligência emocional e os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores; explorar a relação entre estas variáveis com as variáveis sociodemográficas e explorar a relação entre a inteligência emocional e os traços de personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores numa amostra de jovens universitários. Tratando-se de um tema que cada vez mais ganha destaque no nosso quotidiano, apesar de ainda haver poucos estudos com a população portuguesa, foi interessante e importante realizar um estudo que retratasse estas variáveis. Este tema tem grande relevância, já que possibilita às pessoas entenderem e usarem de uma forma mais adequada e construtiva as suas próprias emoções e a dos outros. Quando estas emoções são bem empregadas, podem trazer benefícios não só para a nossa vida pessoal com profissional.

Este estudo está dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito aos conceitos da IE e dos traços de personalidade e a segunda à parte empírica do trabalho, onde é apresentada a amostra, o procedimento, os instrumentos, os resultados e a discussão dos mesmos.

2.Inteligência Emocional

Entre o ano de 1900 e 1968 o conceito de inteligência e de emoção eram trabalhados em áreas separadas, sendo no decorrer desses anos que o conceito de inteligência foi mais aprofundado, acompanhado pelo desenvolvimento dos testes de inteligência (Ciarrochi et al., 2006). No período seguinte, entre 1970 e 1989, os investigadores perceberam a interligação entre inteligência e emoção (Ciarrochi et al., 2006).

O conceito Inteligência Emocional (IE) resulta de um interesse de colaboração entre investigadores sobre os domínios inteligência, emoções, cognição e afeto. A primeira definição sobre IE surgiu em 1990 por Peter Salovey e John Mayer, sendo vista como um processamento cognitivo de conhecimentos emocionais, com o objetivo de compreender e regular as emoções e desse modo contribuindo para o crescimento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1997).

Como referem Johnsi e Sunitha (2019), o conceito de IE foi criado por Salovey e Mayer, mas terá sido introduzido nos media por Daniel Goleman que contra-argumenta, em relação à definição acima descrita, defendendo que a IE não depende totalmente da inteligência cognitiva, e que pode ser desenvolvida ao longo de toda a vida, contribuindo para o sucesso na vida pessoal e social. Para Goleman, a IE consiste nas capacidades de perceção, avaliação e gestão das emoções de si próprio e dos outros, considerando as pessoas que possuem um maior nível de IE como tendo uma maior capacidade de sentir as emoções dos outros e de si mesmo, sendo descritas como mais afáveis, resilientes e otimistas (Serrat, 2017).

Deste modo, o estudo e a compreensão no domínio da IE passou a seguir dois modelos e caminhos diversos: o modelo de capacidades, proposto por Salovey e Mayer, que definem a IE como sendo necessária para desenvolver emoções e solucionar problemas; e o modelo misto ou de traços defendidos por Goleman, que atribui importância aos traços de personalidade e aos fatores motivacionais que podem levar ao sucesso (Almeida et al., 2009 cit. in Domingues, 2009).

2.1. Modelos sobre Inteligência Emocional

Na revisão da literatura efetuada, verificamos a existência de vários modelos associados à IE. Destes, consideramos três como modelos fundamentais sobre a IE: o primeiro, introduzido por Peter Salovey e John Mayer no ano de 1990; o segundo modelo

da autoria de Reuven Bar-on, em 1997; e o terceiro, o modelo proposto por Daniel Goleman no ano de 1995 (Vicente, 2014).

2.1.1. Modelo de Salovey e Mayer.

Salovey e Mayer, em 1990, definiram IE como uma forma de inteligência que envolve a competência de supervisionar os próprios sentimentos e emoções e as dos outros, usando essa mesma informação para direcionar o pensamento e ações (Stys & Brown, 2004). As pessoas que possuem este tipo de inteligência são vistas como emocionalmente ajustadas e competentes e terão uma maior compreensão das suas próprias emoções e das dos outros, deste modo regularão o humor e as emoções para motivar comportamentos considerados adaptativos (Salovey & Mayer, 1990).

O modelo destes autores é designado por *Mayer Salovey Caruso Emotion Intelligence Test* (Brackett, et al., 2004), e é constituído por duas áreas, sendo estas a “IE Experimental” e as “Estratégias da IE”, cada uma destas subdividindo-se novamente em duas subáreas. Assim, a “IE Experimental” diz respeito ao conhecimento das próprias emoções e ao controlo das emoções (Brackett & Salovey, 2006), enquanto as “Estratégias da IE” se referem ao reconhecimento das emoções em outros indivíduos e ao controlo das relações sociais (Salovey et al., 2002). Considera-se que há conhecimento das próprias emoções quando o Ser Humano possui capacidade para descrever, manifestar e transmitir o que sente, e que o controlo das emoções se refere à competência para direcionar as emoções para as situações mais propícias, podendo, por exemplo, levar a reprimi-las em momentos considerados importunos. O reconhecimento das emoções em outros indivíduos, concentra-se em dar importância à linguagem não verbal dos outros, e o controlo das relações sociais, em conseguir obter um efeito de eficácia nas relações interpessoais (Salovey et al., 2002).

Em suma, os indivíduos considerados emocionalmente inteligentes poderão compreender melhor as emoções e os significados das mesmas e geri-las da melhor forma, relativamente aos indivíduos que possuem uma IE menor. Os primeiros não terão tanta dificuldade na resolução de problemas emocionais, visto que possuirão um maior nível de inteligência verbal e social. Tenderão também a ser mais sociáveis, mais abertos e menos propícios a ter problemas comportamentais e até atitudes negativas (Salovey et al., 2002).

Este modelo da IE parte do princípio de que as emoções possuem informações acerca das relações. Quando se verificam alterações nessas mesmas relações, as

emoções face a essas pessoas ou perante esses objetivos também se modificam (Mayer et al., 2001). Considera-se ainda como elemento fundamental da IE o conhecimento eficaz das reações emotivas dos outros, desenvolvendo uma resposta empática. No entanto, existe um polo negativo, quando as pessoas utilizam estas mesmas capacidades para comportamentos antissociais ou para manipulação de outros (Roberts et al., 2002).

A Escala de Inteligência Emocional de autorrelato de Schutte é baseada no modelo de Salovey e Mayer (Schutte et al., 2009), no entanto foi desenvolvida por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden e Dornheim, em 1998, e adaptada para a população portuguesa por Vicente, Santos, Esgalhado e Pereira (2014).

2.1.2. Modelo De Reuven Bar-On.

Em 1997, Bar-On afirmava que a IE é um conjunto de capacidades e competências que apresentam um conjunto de conhecimentos fundamentais para lidar com as situações diárias, referindo-se a este conceito como a “Inteligência Social Emocional” (Gonçalves, 2006).

Este modelo procura perceber o porquê de algumas pessoas serem mais bem sucedidas na vida do que outras, identificando cinco dimensões consideradas significativas para a obtenção do sucesso: as capacidades intrapessoais; as capacidades interpessoais; o facto de ser adaptar facilmente a qualquer situação; saber gerir o *stress*, e por último o humor (Bar-On, 2006). Este é considerado um modelo misto, devido a estabelecer uma ligação entre estas dimensões com as capacidades mentais.

Em suma, Bar-On (2006), defende que a “Inteligência Social Emocional” é um cruzamento de competências e capacidades sociais e emocionais que se relacionam e determinam a eficácia com que nos compreendemos, relacionamos e nos expressamos em relação aos outros.

2.1.3. Modelo de Daniel Goleman.

Goleman define a IE como a capacidade de o Ser Humano reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de modo a se motivar e gerir adequadamente as emoções nas suas relações interpessoais (Goleman, 1999 cit. in Vicente, 2014). Segundo o autor, a IE debruça-se na aprendizagem de capacidades, tais como: a autoconsciência, a manutenção do otimismo, a perseverança, a empatia, a cooperação e a motivação. Goleman identifica a IE com cinco fatores: o reconhecimento das próprias emoções; o reconhecimento das emoções dos outros; a gestão das próprias emoções; a

auto motivação; e ter uma relação adequada com os outros (Mayer, 2006 cit. in Vicente, 2014).

Goleman, desde o início, centrou-se a aplicar a IE no polo das organizações, especialmente na figura do líder. De acordo com o autor, um líder tem de ser apto para influenciar de um modo positivo todas as emoções presentes no grupo, gerindo e regulando toda a informação emocional de modo a produzir um resultado de contágio, acabando por criar um clima emocional ideal para o trabalho (Mayer, 2006 cit. in Vicente, 2014). Segundo este autor, as competências da IE descrevem-se como sendo independentes (cada um tem contribuições para o seu trabalho); interdependentes (há fortes interações); hierárquicas (a autoconsciência é fundamental para a autonomia e empatia); necessárias, mas não suficientes (o facto de o sujeito possuir maiores capacidades de IE não garante o desenvolvimento dessas mesmas competências); genéricas (aplicáveis a todo o tipo de trabalho) (Pavão 2003).

O autor pretende encontrar uma ligação entre as emoções e os sentimentos a ações plausíveis e racionais, deste modo o objetivo é reconhecer e ter a perceção das próprias emoções e assim agir de acordo com as mesmas (Pavão, 2003). Ser inteligente emocionalmente significa reconhecer sentimentos e emoções, conhecer as reações e principalmente as atitudes habitualmente comuns, de modo a evitar os impulsos. A IE consiste em utilizar as emoções para gerir atitudes adequadas, envolvendo a capacidade de ouvir, criticar e receber críticas, sem que disso resulte como consequência um acelerado estado emocional (Matingly & Kraiger, 2019).

2.2. Inteligência Emocional em alunos que frequentam o ensino superior

2.2.1. Estudos sobre Inteligência Emocional no contexto português.

Existe uma grande variedade de estudos sobre a IE relacionada com vários temas. Daqui para a frente apresentaremos alguns estudos, onde é analisada a relação da IE com o rendimento académico, qual a implicação que a IE produz no rendimento académico, se realmente há algum impacto da IE sobre o rendimento académico e qual o papel de alguns autores neste tema.

Goleman, em 1955, defendeu que a IE tinha um papel mais importante do que o QI para prever o sucesso na vida, incluindo o sucesso académico. Neste domínio, o papel das emoções no contexto universitário resulta numa das linhas de investigação que mais interesse tem gerado nos últimos anos (Morales & Zafra, 2009), em particular a relação entre IE e sucesso académico, partindo da hipótese de que os estudantes com

melhor desempenho académico, possuem níveis elevados de IE (Rego & Fernandes, 2005).

Sousa e Dias (2011) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a relação entre a IE e o sucesso académico, numa amostra de 111 estudantes do ensino superior, dos quais 70,3% eram raparigas, dos cursos de Engenharia da Segurança do Trabalho; Gestão de empresas; Gestão de Recursos Humanos; Psicologia e Turismo. Os participantes responderam à escala do instrumento de medida de IE de Rego e Fernandes, composto por seis dimensões: Compreensão das emoções próprias; Autocontrolo perante as críticas; Encorajar-se a si mesmo; Autocontrolo emocional; Empatia e Contágio emocional; Compreensão das emoções dos outros. De acordo com os resultados, em relação à idade, verifica-se que a IE se desenvolve com o avançar dos anos de vida. Assim, os autores sugerem que o aumento da idade nas pessoas faz com que a dimensão de se Encorajar a eles próprios tenda a aumentar, possivelmente por estarem capazes de uma melhor interpretação das próprias emoções, maior Empatia e maior nível de Controlo das próprias emoções. Este aumento pode ser devido a terem sido desenvolvidos maiores níveis de tranquilidade e de tolerância no relacionamento com os outros, como pelas experiências vividas ao longo da vida, proporcionadas pela idade (Sousa & Dias, 2011). Em relação ao sexo, os níveis superiores da IE pertencem aos homens, tendo estas maiores capacidades de controlar as emoções. No entanto, alguns fatores, tais como a empatia, disponibilidade aos relacionamentos com os outros, podem contribuir para que as mulheres tenham níveis mais baixos no autocontrolo das emoções, verificando-se que quando o valor médio de uma dimensão sobe, a média da outra dimensão desce, ou seja, quando a dimensão da Empatia sobe, a dimensão do Autocontrolo emocional desce.

Ainda neste estudo, a IE parece relacionar-se com o curso escolhido, pois os estudantes nos cursos mais direcionados para as áreas das Ciências Sociais e Humanas, desenvolvem níveis elevados de IE, mostrando uma elevada eficácia no Auto encorajamento, na Compreensão das suas próprias emoções e maiores níveis de Empatia. Denota-se também que controlam e regulam melhor as próprias emoções, usando-as para simplificar o pensamento em benefício do desenvolvimento pessoal e das relações pessoais e sociais, o que parece ir de encontro ao modelo de Salovey, Caruso e Mayer (2002). Por sua vez, os estudantes que frequentam o curso de Engenharia da Segurança do Trabalho, demonstraram resultados muito baixos em

todas as dimensões, possivelmente por não possuírem unidades curriculares relacionadas com as áreas das Ciências Sociais e Humanas (Sousa & Dias, 2011).

Cardoso (2011) desenvolveu também um trabalho neste âmbito, com 114 estudantes da Universidade Fernando Pessoa, com idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos, também a maioria do sexo feminino, distribuídos por cinco cursos: Ciências da Comunicação (n=25), Ciências da Nutrição (n=4), Ciências Farmacêuticas (n=5), Criminologia (n=22), Engenharia Civil (n=13), Fisioterapia (n=16), Medicina Dentária (n=10) e Psicologia (n=16). Como instrumento, foi utilizado o “Questionário de Capacidades e Competências Emocionais”, desenvolvido e adaptado para a população portuguesa por Faria e Lima-Santos. Este instrumento possui 45 itens, e contém 3 subescalas: Expressão Emocional; Perceção Emocional e a Capacidade de Lidar com as Emoções. Nos resultados obtidos verificou-se que a IE apresenta valores elevados nas três subescalas, o que na perspetiva do autor decorre da exigência e do *stress* a que estão sujeitos. Todavia, não foram registadas diferenças entre os sexos quer ao nível da IE em geral, como nas 3 subescalas. Em relação ao curso, observou-se diferenças significativas ao nível da IE em geral e nas dimensões relativas à perceção emocional e expressão emocional nos estudantes de Psicologia, indivíduos expostos a um alto nível de exigência em relação à capacidade de identificação e gestão emocional, recebida durante a sua formação académica. Berrocal e Aranda (2008) defendem que para esta população será fundamental a capacidade de gerir emoções, levando a um desenvolvimento e sucesso a nível profissional e académico, funcionando como um estabilizador da afetividade e das competências cognitivas para o rendimento académico.

2.2.2. Estudos Internacionais.

Munguía (2008) desenvolveu um estudo na Universidade Nacional Federico Villareal, com o objetivo de comparar a IE dos estudantes universitários de acordo com o sexo, cursos e rendimento académico. A amostra foi constituída por 2924 estudantes pertencentes aos cursos de Engenharia (n=822), Finanças (n=782), Saúde (n=543) e Humanidades (n= 777), sendo a maioria do sexo feminino. Neste estudo, utilizou-se o Questionário de Bar-on, que é composto por 133 questões divididas em 5 dimensões: a Dimensão Intrapessoal; a Dimensão Interpessoal; a Adaptabilidade; Gestão do *Stress* e a dimensão do estado de Ânimo (Cala & Castrillón, 2015). Este instrumento possui ainda 15 subescalas: Conhecimento Emocional de Si Próprio; Segurança; Autoestima;

Autorrealização; Independência; Empatia; as Relações interpessoais; Responsabilidade Social; Solucionar Problemas; Evidência da Realidade, a Flexibilidade; Tolerância ao *Stress*; Controlo de Impulsos; Felicidade e Otimismo.

Nos resultados obtidos, em relação à IE, evidencia-se que o sexo feminino apresenta valores mais altos que o sexo masculino. Verificamos que a nível da escala Intrapessoal, Interpessoal e Adaptabilidade o sexo feminino lidera em relação ao sexo masculino. Em relação à segunda dimensão, esta evidencia que as mulheres têm uma maior capacidade para estabelecer relações com os outros. Em reação à escala da Adaptação, as mulheres adaptam-se melhor a qualquer situação. Em relação às restantes dimensões, não se registaram diferenças significativas.

Relativamente à relação entre as escalas da IE e o rendimento académico, verificou-se uma maior relação com as dimensões Intrapessoal, Interpessoal e Estado de Ânimo. Em relação às 15 subescalas, verificou-se uma relação significativa nas subescalas da Segurança, Autoestima, Autorrealização, Independência, Relações Interpessoais, Responsabilidade Social, Empatia, Evidência da Realidade e Felicidade. Em relação ao curso não foram encontrados resultados significativos, ou seja, o facto de pertencer a uma área específica, não determina a IE. Como se concluiu, existe uma relação significativa entre a IE e o rendimento académico, indicando que quanto maior for o nível de IE, maior será o rendimento académico de uma pessoa.

Fida, Ghaffar, Zaman e Satti (2018) realizaram um estudo que tinha como objetivos estudar a diferenciação entre a IE em relação aos sexos e investigar a dispersão das dimensões da IE, sendo estas: Avaliação das Próprias Emoções; Avaliação das Emoções dos Outros; Utilização das Emoções; Regulação das Emoções e IE em geral. A amostra tinha um total de 828 alunos da universidade em Mardanpor, constituída por alunos da faculdade de Artes e Humanidades (n=155) alunos de Economia de Negócios (n=15), alunos na faculdade de Química e Ciências da Vida (n=159), alunos da faculdade de Ciências Físicas e Numéricas (n=195) e por fim alunos da faculdade de Ciências Sociais (n=150).

Neste estudo foi utilizado a “Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law”, sendo esta constituída por 16 questões. Quando os dados foram analisados, verificou-se a nível do sexo, que as mulheres apresentaram uma percentagem mais alta a nível da intensidade em quase todas as dimensões da IE, com exceção da “Utilização das Emoções”, a dimensão onde os alunos do sexo masculino obtiveram uma percentagem mais alta (Fida et al., 2018). Em relação à faculdade de Artes e Humanidades, verificou-

se que ambos os sexos obtiveram uma pontuação baixa em todas as dimensões. Na faculdade de Negócios e Economia tiveram pontuações elevadas nas dimensões “Avaliação das Próprias Emoções” e “Avaliação das Emoções dos Outros”. No que toca aos estudantes do sexo masculino, na faculdade de Ciências Físicas e Numéricas superaram o sexo feminino na “Avaliação das Próprias Emoções, como acontece na faculdade das Ciências Sociais, na dimensão “Avaliação das Emoções dos Outros”. Na faculdade de Química e Ciências da Vida, o sexo feminino liderou as três dimensões da IE com exceção da dimensão “Avaliação das Emoções nos Outros” onde o sexo masculino obteve pontuações mais elevadas. Em relação aos alunos do sexo masculino na faculdade de Administração e Economia apenas na dimensão da “Utilização das Emoções” tiveram uma pontuação mais elevada. Conclui-se que o sexo feminino teve pontuações mais elevadas na maioria das dimensões da IE e na IE em geral.

Principalmente os estudantes do sexo feminino das faculdades de Administração e Economia e Química e Ciência da Vida apresentaram um nível superior de IE, onde as pontuações ficaram acima da linha média. Por outro lado, as pontuações obtidas pelos estudantes do sexo masculino estão abaixo da média, representando um nível menor de IE.

O estudo conclui que as dimensões da “Avaliação das Próprias Emoções” e “Avaliação das Emoções dos Outros” obtiveram as pontuações mais altas. O estudo apresentado por Frida e colaboradores (2018) centrou-se na comparação dos sexos e a relação entre a IE. Verificamos que sexo feminino mostra níveis mais altos na IE, que pode vir do facto de as mulheres serem normalmente mais predispostas a sentir, avaliar e regular emoções. Law, Wong e Song (2004) referem que as pessoas que possuem um nível elevado na primeira dimensão conseguem admitir e entender as suas emoções e os seus traços pessoais mais precocemente.

Por fim, existe literatura que destaca que a IE é essencial para a adaptação ao ensino superior, visto que os estudantes que possuem um maior nível de IE obtêm um melhor rendimento académico (Nasir & Masrur, 2010).

3. Personalidade

3.1. Breve revisão histórica sobre a personalidade

Autores como Charcot, Freud, Janet, McDougall e Stren foram os primeiros a trabalhar no tema da personalidade, um tema que rapidamente se apresentou como de

grande interesse e desenvolvimento no domínio da Psicologia (Hall et al., 2000). Apesar de em relação ao tema se assumir várias perspetivas e controvérsias teóricas e metodológicas, o facto é que continua a ser estudado, evidenciando assim possuir um lugar fulcral na pesquisa psicológica (Trentini et al., 2009).

Numa breve revisão histórica, podemos encontrar vários paradigmas relacionados com o tema da personalidade. Assim, durante a primeira metade do século XX, surge o pensamento behaviorista, desenvolvido inicialmente por John Watson em 1913. Este paradigma, com uma vertente metodológica objetiva e científica baseada na comprovação experimental, é centrado no estudo do comportamento humano ao longo da vida de uma pessoa (Chiavenato, 1996). Um dos autores que se pensa inicialmente, quando se refere ao paradigma do behaviorismo/comportamentalismo, é Barrhus Frederic Skinner, que não mostrava interesse por características do comportamento que fossem permanentes, tendo como foco de estudo principal o controlo do comportamento. Segundo o autor, este controlo apenas pode ser alcançável através da modificação do comportamento, implicando que o ambiente possa ser diferente, de modo a criar vários padrões comportamentais (Hall et al., 2000). Skinner, em 1947, apresentou uma definição possível, que o comportamento é fruto da interação com três níveis de seleção: filogenético, ontogenético e cultural, que atuam de modo complementar.

Skinner entende a personalidade como um sistema de respostas funcionalmente unido (Costa & Galho, 2019). Os traços de personalidade, apresentados em várias situações ao longo da vida da pessoa são considerados estáveis, definidos por respostas funcionais iguais. O papel do analista do comportamento é seleccionar os padrões de uma personalidade específica e individualizada, tendo em conta as interações da pessoa com o seu ambiente. Por último, a cultura é a mediadora do comportamento, onde um grupo social, uma comunidade específica, impõe respostas que serão reforçadas ou punidas. Nas relações na sociedade, verifica-se que o comportamento da pessoa em desenvolvimento foi transmitido pelos suas normas e práticas culturais, identificando o que é correto e errado. Considera-se que as interações sociais em uma determinada cultura são responsáveis pelo desenvolvimento do comportamento ao longo da vida da pessoa (Costa & Galho, 2019). Skinner, em 1953, apresentou outra definição da personalidade, como sendo uma resposta seleccionada por causas ambientais, criando diferentes personalidades, surgindo assim diversos padrões de resposta dependendo das relações estabelecidas pelo ambiente (Calixto & Banano, 2019). No entanto, Skinner

nunca afirmou que o comportamento de um indivíduo é resultado apenas de fatores presentes no ambiente, o autor foca-se principalmente na mudança comportamental, da aprendizagem e da modificação do comportamento da pessoa; ele reconhecia que a personalidade seria entendida como um desenvolvimento comportamental do organismo da pessoa em interação com o ambiente (Hall et al., 2000).

Na década de 1970, alguns psicólogos começaram a impor-se ao paradigma behaviorista, devido a este focar-se nos aspetos biológicos e no comportamento das pessoas, ignorando processos pertencentes às pessoas, como a tomada de decisão, o planeamento, o raciocínio e a comunicação (Coelho & Dutra, 2018).

Judith Grenne surge, em 1976, com o movimento cognitivista, com o objetivo de estudar a maneira com as pessoas pensam, levando a um *insight* sobre o comportamento humano. O cognitivismo centra-se em explicar de uma forma científica que a aprendizagem não é um fator de internalização, mas sim fruto do ambiente e de outros fatores externos a que a pessoa está exposta. Por sua vez, a perspetiva cognitiva de Kelly considerava que os processos cognitivos eram características principais da personalidade, deste modo, a pessoa cria expectativas designadas de constructos pessoais (Coelho & Dutra, 2018). George Kelly desenvolveu a Teoria dos Construtos Pessoais, em 1955, com o intuito de explicar a causa pelas quais as pessoas reagem de forma diferente ao mundo em redor. O autor acreditava que as pessoas usavam os seus próprios critérios para interpretar o mundo (Eren, 2020). A teoria de Kelly defende que o Ser Humano é visto como sendo capaz de representar o ambiente em que se integra, e não como um simples organismo reativo. As representações constituem-se como modelos para aplicação às realidades de que o mundo pessoal é composto. Estas podem ser consideradas corretas ou incorretas, corretas quando são provadas pelo ambiente e incorretas quando não são aceites no ambiente. No entanto, estas construções pessoais, estando corretas ou erradas, são suscetíveis de revisão e podem ser substituídas. Em relação às representações do Ser Humano, este possui a capacidade de enunciar interpretações ou construções alternativas, e através dessas alternativas possíveis, mudar a sua ação.

A teoria dos construtos pessoais de Kelly pode ser vista como uma forma onde as pessoas se ajustam e revêm os seus próprios significados, sempre que encontram circunstâncias que invalidam os seus pressupostos pessoais (Lopes, 2007). Fernandes (2001) também referiu que a teoria de construtos pessoais de Kelly também podia ser vista como uma teoria da mudança desenvolvimental, uma vez que as reformulações

dos significados pessoais sobre as novas circunstâncias ambientais acabam por serem mais adaptativas.

Também integrados no paradigma cognitivista, Wheisharr e Beck preconizam, em relação à personalidade, que o padrão de processamento de informação ativa respostas pessoais ligadas ao sistema cognitivo, afetivo, motivacional e comportamental num dado ambiente. Estes sistemas interagem entre si durante a percepção, interpretação e atribuição de significado a uma situação, gerando uma resposta que pode ser ou não adaptada ao contexto. De acordo com Beck e Alford, a personalidade tem uma singularidade que não pode ser explicada apenas fisiologicamente, incluindo o significado de cada situação vivida pela pessoa, sendo este decorrente dos esquemas, que pela sua natureza relativamente estável, se interligam e organizam os sistemas emocionais, cognitivos, motivacionais e de ação que constituem a personalidade da pessoa (Rocha, 2013).

Outro paradigma de grande importância é o humanista, onde merece destaque os trabalhos de Rogers. Rogers considera a pessoa no seu todo, dando uma grande importância à criatividade, intencionalidade, livre-arbítrio e espontaneidade. De acordo com este paradigma o desenvolvimento da pessoa, no ambiente, está correlacionado com três fatores: a empatia, a positividade e as relações coerentes.

Segundo Sheldon e Prentice (2017), um dos objetivos da ciência da personalidade é descobrir o que é essencial para o ser humano se tornar numa pessoa funcional. Os autores associam esta afirmação com as perspectivas da teoria da autodeterminação e a teoria das interações como sistemas de personalidade. A teoria da autodeterminação surge em 1980, parte do modelo humanista, e é caracterizada como uma estrutura ampla para entender a motivação e a personalidade, enfatizando as disposições das pessoas a se autorrealizarem através das necessidades psicológicas, como a autonomia, a competência e o relacionamento (Vanteenkiste et al., 2014).

A teoria da autodeterminação, que como referimos tem raízes históricas na psicologia humanística, surge também em oposição ao comportamentalismo, como demonstra o estudo que mostrou que a oferta de recompensas aos participantes, por realizarem uma tarefa anteriormente considerada agradável, tendia a atenuar o seu desejo espontâneo de realizar a mesma tarefa (motivação intrínseca). Contrariamente aos princípios do condicionamento operante, que defende o reforço positivo de um comportamento usando contingências percebidas como recompensas, neste modelo defende-se que tal pode ter o efeito oposto ao esperado sobre o comportamento

seguinte, reduzindo a probabilidade desse mesmo comportamento ser espontâneo, ao invés de aumentar (Ryan et al., 2018). Deste ponto de vista, as pessoas desenvolvem as suas capacidades quando as circunstâncias lhes permitem satisfazer as suas necessidades psicológicas. Esta teoria distingue três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, ao invés de controlado; potencial para enfrentar desafios e sentir-se eficaz; e a necessidade de se sentir valorizado e ligado com os outros.

Quando as pessoas vêm as suas necessidades psicológicas básicas satisfeitas, a tendência natural para o crescimento irá aparecer, levando à vitalidade e ao bem-estar. Nesse modo de autorregulação, as pessoas internalizam diretivas externas, como objetivos sociais, de modo a que estas diretivas sejam compatíveis com os seus próprios valores pessoais, ou seja, que as pessoas sintam que agem pela sua própria vontade, distinguindo quatro níveis de internalização: a regulação externa; a introjeção; a identificação e a integração. A regulação externa é quando o comportamento das pessoas é controlado por recompensas externas ou punições; a introjeção é quando as pessoas adotam normas sem aceitá-las totalmente como sendo suas; a identificação é a valorização consciente das normas das pessoas e a integração é quando as pessoas trazem essas normas identificando-as em coerência com os seus valores e as suas necessidades pessoais. Quando os períodos de regulação externa são extensos, podem causar nas pessoas a diminuição do sentimento de bem-estar. Essa sensação pode levar as pessoas a mudarem para um modo mais controlado de autorregulação, onde as suas forças não estão ligadas às suas necessidades psicológicas (Koole, et al., 2018). Deste modo, as pessoas podem distanciar-se das disposições de autoproteção, incluindo a propensão para experiências psicológicas como a dissociação, isolamento psicológico e esforços narcísicos com motivos que sejam compensatórios para as necessidades que não foram satisfeitas (Sheldon & Prentice, 2017).

Na década de 80, Jean Piaget destacou-se no paradigma pós-modernista, que defende que as pessoas constroem o seu próprio conhecimento, através da interação com o ambiente e através das experiências já vividas, formulando juízos que possam levar à solução de novas situações. Durante este procedimento, surgem cognições consecutivas, com o objetivo de encontrar o equilíbrio, sendo aptas para construir novas estruturas mentais. Este paradigma parte do princípio de que a sabedoria é um procedimento em constante construção em resultado da interação com o meio, tendo em conta a construção da personalidade da pessoa (Coelho & Dutra, 2018). O conhecimento surge através da ação, da aprendizagem, que é fruto da ligação do Ser

com o contexto material e social em que vive, com os símbolos construídos pelas pessoas e a diversidade de interações vividas na sociedade (Coelho & Dutra, 2018).

3.2. Big Five

O modelo *Big Five* ou *Five Factor Model*, é considerado um dos modelos mais importantes para o entendimento da personalidade humana, tendo sido criado em 1930 pelos pesquisadores Costa e McCrae. Este modelo é sustentado pelos estudos empíricos de McDougall e Thurstone, sendo os primeiros a validar a existência de cinco fatores ao utilizar dados provenientes de um questionário de personalidade. No entanto, apenas em a partir de 1980, o *Big Five* ganhou mais visibilidade, através dos trabalhos empíricos de Goldberg, Costa e McCrae (Gomes & Golino, 2011).

Trentini e colaboradores (2009) explicam que este modelo é visto como uma versão moderna da Teoria de Traços, na medida em que considera que as pessoas têm várias tendências para responder em certas situações vividas, e o que definiria um traço seria a probabilidade de uma pessoa se comportar, sentir ou de pensar de uma maneira específica. O modelo dos *Big Five*, ao nível da personalidade, representa as diferenças interpessoais, cuja validade, compreensão, universalidade, heritabilidade e estabilidade a longo prazo são sustentadas pela investigação empírica. O modelo é constituído por disposições comportamentais, emocionais e cognitivas das pessoas, organizadas em cinco dimensões: Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade (Pedroso-Lima et al., 2014).

O programa “*Big Five Personality Traits: The Ocean Model Explained*” (2019) explica que o Neuroticismo concentra-se na experiência das emoções negativas, e é baseado em seis facetas: 1) a ansiedade ligada ao medo, tensão e inquietação; 2) a hostilidade enfurecida que é entendida como frustração e raiva; 3) a depressão, ou seja, existe uma maior propensão para experienciar sintomas depressivos, como a perda de energia, dificuldades de concentração e problemas relacionados com o sono; 4) a autoconsciência, que é um desconforto em relação aos outros, podendo causar vergonha e constrangimento; 5) a impulsividade, centra-se na incapacidade de controlar desejos ou impulsos; 6) a vulnerabilidade centrada na dificuldade em lidar com situações de *stress*, dependência de outros para obter apoio.

Pessoas que têm um nível elevado de Neuroticismo são vistas como sendo mais ansiosas, emocionais e tensas, possuem defesas mais frágeis em relação a si próprias, são mais irritáveis, duvidosas em relação às suas competências, temperamentais e

preocupadas. Quando se registam pontuações mais baixas, as pessoas são vistas como mais calmas e relaxadas em situações de *stress* e não mostram sentimentos de raiva tão repentinamente, geralmente têm confiança nas suas capacidades para lidar com o *stress* e não internalizam situações que sejam marcadas como desconfortáveis.

A Amabilidade permite diferenciar pessoas que têm facilidade em se relacionar com pessoas menos sociais (Palma, 2012). Esta dimensão possui também seis facetas: 1) a confiança, que é dirigida a acreditar que os outros são honestos; 2) simplicidade e sinceridade na expressão de pensamentos e opiniões; 3) altruísmo, que é fortemente movido e dedicado à promoção do bem-estar dos outros; 4) conformidade, ou seja, existe uma inibição de agressão e respeito em relação aos outros quando se encontram em conflitos interpessoais; 5) modéstia, que é a humildade em falar de realizações próprias; 6) empatia, que gira em torno da ideia de ser simpático e preocupado com os outros (The Ocean Model Explained, 2019). Pessoas que têm um grau elevado de amabilidade são vistas como sendo mais simpáticas, solidárias, atenciosas e mantêm a lealdade em todas as circunstâncias, inspiram confiança por serem generosas, honestas e muito preocupadas com o bem-estar dos outros. No entanto, quando o nível de amabilidade é mais baixo, as pessoas tendem a ser mais cínicas e céticas sobre o que as rodeia e estão mais dispostas a usar a astúcia para usufruírem de favores dos outros, sendo mais egoístas e antipáticas (Plessen et al., 2020).

Em relação ao fator Abertura à Experiência, está relacionado com o nível em que a pessoa possui um campo de interesses diverso e amplo ou prefere experiências menos variadas, tendo um campo de interesses mais restrito (Palma, 2012). A dimensão tem seis facetas: 1) fantasia, que diz respeito à forte imaginação; 2) estética, que é a forte valorização e apreciação da arte, da música, da poesia e da beleza; 3) sentem emoções de uma forma intensa; 4) as ações, ou seja, estão sempre dispostos a explorar novos lugares e experimentar novas atividades, possuem uma receção geral à novidade; 5) as ideias, que consistem na curiosidade intelectual; 6) os valores, estão sempre prontos para explorar e avaliar os seus valores sociais, políticos e religiosos (The Ocean Model Explained, 2019). Pessoas que possuem um grau elevado da dimensão Abertura à Experiência tendem a ser pessoas mais abertas a sentimentos, emoções, são mais imaginativas, gostam de experiências estéticas e liberalismo (Plessen et al., 2020). No entanto quando se regista uma pontuação baixa, as pessoas são dirigidas para um pensamento convencional, os seus interesses diminuem e também não são tão criativas (The Ocean Model Explained, 2019).

A dimensão da Extroversão é um traço que predispõe as pessoas para experienciar estados emocionais positivos, de modo a se sentirem bem consigo próprias e com os que as rodeia (Palma, 2012). As seis facetas que possui são: 1) satisfação, existe uma facilidade em se aproximar de outras pessoas, é visto como carinhoso e amigável; 2) acompanhamento, referente à preferência em estar na companhia de outros e não gostar da solidão; 3) assertividade, tendência para liderar e gerir situações sociais; 4) atividades, possuem uma disposição energética e usufruem de um estilo de vida rápido e existe uma maior propensão para a preocupação; 5) demonstra um desejo de alegria e de estimulação, há uma preferência por ambientes mais barulhentos; 6) as emoções positivas, tendência a experimentar emoções positivas e é dirigida para o otimismo (The Ocean Model Explained, 2019). Quando se obtém uma pontuação alta na Extroversão, as pessoas preferem ambientes estimulantes, estão dispostas a uma maior interação social e a um maior número de atividades em geral (Plessen et al., 2020). Em relação à obtenção de uma pontuação baixa, verifica-se pessoas mais introvertidas sentem-se desconfortáveis com multidões e preferem atividades individuais (The Ocean Model Explained, 2019).

Por último, a dimensão da Conscienciosidade é vista como uma predisposição para um bom desempenho profissional, estando relacionada com o grau em que a pessoa é cuidadosa e perseverante (Palma, 2012). As seis facetas presentes são: 1) competência baseada na capacidade de lidar com desafios e dificuldades na vida; 2) ordem, ou seja, clareza na abordagem de tarefas; 3) sentido de dever, dirigido pela consciência e ser muito dogmático nos seus valores; 4) realização, é a disposição para trabalhar, é fortemente motivado pelas metas; 5) autodisciplina, capacidade de seguir com as tarefas delimitas e 6) deliberação, existindo uma inclinação para contemplar as decisões antes de agir, de uma forma cuidada e precisa. Indivíduos com pontuações altas nesta dimensão tendem a ser competentes, organizados, obedientes e autodisciplinados (Plessen et al., 2020). Em relação a uma pontuação baixa, tendem a ser impulsivos e descontráidos, são espontâneos e criam distância das regras (The Ocean Model Explained, 2019). Com o crescimento do modelo, houve o surgimento de vários instrumentos construídos para avaliar a personalidade, conforme os pressupostos deste modelo.

3.3. Big Five relacionado com o rendimento académico

3.3.1. Estudos Nacionais.

Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2014) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre o suporte social, a IE e a personalidade e os índices de adaptação pessoal e emocional dos estudantes universitários. A amostra é constituída por 217 estudantes, sendo 74 do sexo masculino e 143 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos de idade que frequentam os cursos Ciências da Educação, Engenharia Civil, Engenharia Eletrónica, Engenharia Mecânica, Direito, Psicologia, Relações Internacionais e Serviço Social. Em relação à residência, a maioria dos estudantes (n=176) refere que a entrada para o ensino superior implicou a saída de casa. Destes estudantes que saíram de casa, alguns partilharam residência com outros elementos (n=126), outros instalaram-se na residência universitária (n=40), outros acomodaram-se com familiares (n=7) e uma pequena percentagem viveram sozinhos. (n=3). No que diz respeito à motivação para a frequência do ensino superior, a maioria dos estudantes (82.5%) responderam que frequentavam o curso para ter mais oportunidades de empregabilidade, outros assinalaram que a família achava fundamental, outros estudantes referiram o facto de outros colegas também frequentarem o ensino superior, uma percentagem significativa (57,1%) referiu que era importante para exercer uma profissão e por último alguns estudantes assinalaram a opção de quererem alcançar mais cultura.

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico, a um “*Social Support Questionnaire* (SSQ6)” que avalia a perceção do suporte social e o número de satisfação. Outros instrumento utilizado foi o de personalidade “*Big Five Inventory*”, composto por 44 itens, avaliando cinco dimensões de personalidade (Neuroticismo, Extroversão, Conscienciosidade, Amabilidade e Abertura à experiência), um “Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)” composto por 68 itens que avalia seis dimensões (Adaptação Interpessoal, Adaptação à instituição, Adaptação académica, Compromisso com o curso; Adaptação pessoal-emocional e Desenvolvimento de carreira) e a uma medida de IE “*Trait-Meta-Mood Scale*”, constituída por 8 itens para cada três fatores (Atenção às emoções, Clareza de sentimentos e Reparação do estado emocional), tendo no total 24 itens.

Nos resultados verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo feminino dos estudantes nas dimensões da Amabilidade,

Conscienciosidade e Neuroticismo em relação aos fatores da personalidade. No questionário da IE, o sexo feminino torna a obter pontuações mais elevadas em todas as dimensões, mas estas diferenças significativas em relação ao sexo apenas são estatisticamente significativas na dimensão da Atenção às emoções. As variáveis do Suporte Social, a IE e a Personalidade registam-se como melhores preditores em relação à Adaptação pessoal e emocional dos estudantes, quando comparados com o sexo e a idade.

Os resultados apontam que o número de elementos que a pessoa encontra na sua rede de suporte e a satisfação da mesma com o suporte social, assinala para uma capacidade preditiva significativa das dimensões da Conscienciosidade e Neuroticismo. As dimensões da Personalidade possuem uma importância elevada na adaptação e no rendimento académico dos estudantes no ensino universitário. Objetivamente, estes resultados mostram que a Conscienciosidade tem um efeito fundamental no ajustamento pessoal e emocional dos estudantes e para a Adaptação académica em contexto do ensino superior; deste modo, pessoal com maiores níveis de Conscienciosidade e de autorregulação, têm um melhor rendimento académico. As dimensões da Extroversão, Conscienciosidade e Neuroticismo são importantes preditores para a Adaptação dos estudantes às mudanças impostas pelo ambiente universitário; neste estudo, os resultados comprovaram que a Conscienciosidade e o Neuroticismo (em sentido negativo) estão ligados à ansiedade e à instabilidade emocional.

Em relação aos estudantes que passaram a residir com outros elementos, tanto na residência da universidade como em apartamentos, estes afirmaram que o Suporte social é um facilitador em relação a situações que podem causar *stress*. Em suma, neste estudo verificou-se que os fatores da personalidade e de suporte social são fundamentais para a adaptação pessoal e emocional nos universitários.

Outro estudo, realizado por Lourenço e Antunes (2017), procurou identificar de que modo as características psicológicas dos estudantes universitários com rendimentos académicos elevados, mais exatamente as características cognitivas, de personalidade e psicológicas, são associadas ao desempenho nestes alunos. A amostra é constituída por 40 alunos que terminaram a licenciatura com uma média igual ou superior a 14 valores, envolveu 22 mulheres e 18 homens, com idades compreendidas entre os 21 e os 47 anos e três áreas diferentes, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Sociais e Ciências Económicas e Tecnologias. Para avaliar as capacidades cognitivas, foram aplicados o

Inventário NEO PI-R, Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico,

Nos resultados, verificou-se que, a nível cognitivo, os indivíduos destacaram-se com uma “capacidade intelectual claramente acima da média”. Em relação à personalidade, a dimensão da Abertura à Experiência destacou-se devido a uma variedade de interesses, curiosidade intelectual, criatividade e originalidade. A Conscienciosidade também registou valores elevados, caracterizando os indivíduos como sendo organizados, autodisciplinados, esforçados, ambiciosos e perseverantes, assim como a Extroversão, relacionada às interações sociais.

Em relação aos cursos, Ciência Económicas e Tecnologias apresentam pontuações elevadas em relação às capacidades cognitivas. As diferenças no rendimento académico, considerando a licenciatura concluída e a Escala de Comparabilidade, mostrou diferenças no esforço de realização, nos valores e na persistência. No entanto, as ações e o altruísmo ligados à personalidade mostraram diferenças significativas quando relacionadas com o desempenho.

No esforço de realização, relativamente as dimensões dos valores e persistência, confirmou-se que os alunos que finalizaram o curso com 14 valores mostraram pontuações inferiores em relação aos que terminaram com 15 ou 17 valores. No entanto, esta situação contrapôs-se em relação à dimensão das ações, enquanto no altruísmo, os alunos que evidenciaram pontuações significativamente superiores foram os estudantes com média de 15 e 17 valores.

3.3.2. Estudos Internacionais.

Furnham e Premuzic (2004) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a relação entre as avaliações dos exames de estatística realizados num intervalo de 4 meses e diferenças individuais dos estudantes, e comparar o poder preditivo das medidas das capacidades cognitivas e de um instrumento de personalidade, e de fatores não cognitivos e cognitivos com o rendimento escolar. A amostra é composta por 91 estudantes do sexo feminino (n=74) e do sexo masculino (n=17), com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. Os instrumentos utilizados foram o “*NEO-FFI*”, composto por 60 itens e 5 subescalas: Neuroticismo; Extroversão; Abertura à Experiência; Amabilidade e Conscienciosidade. Para avaliar as competências cognitivas foram aplicados três instrumentos, “*The Wonderlic Personnel Test*”, composto por 50 itens, que incluem palavras, comparação de números, frases desordenadas, análise de

figuras geométricas e problemas que necessitam de uma solução matemática e lógica, com o objetivo de avaliar a inteligência em geral; “*S&M Test of Mental Rotation Ability*”, criado por Philips e Pawles (1979), tem como objetivo avaliar as competências visuais e espaciais; “*AH5*”, criado por Heim, Watts e Simmond (1970), é uma medida que avalia a competência espacial.

Na primeira fase, verificou-se que os traços de personalidade relacionados com as avaliações do rendimento académico e com todas as medidas que avaliavam as capacidades cognitivas registam uma correlação positiva. Registou-se uma correlação negativa na dimensão da Extroversão com as avaliações obtidas nos exames, ou seja, as notas dos exames tendem a diminuir quando as pontuações da Extroversão aumentam. No entanto, a dimensão da Conscienciosidade obteve uma relação positiva em relação à nota do primeiro teste de estatística, significando que estudantes com pontuações elevadas na Conscienciosidade tem melhores notas. Em relação ao sexo, não se registaram diferenças significativas. Não houve pontuações significativas na dimensão do Neuroticismo.

O segundo período consistiu numa série de regressões hierárquicas com as diferenças individuais e o rendimento académico. Numa primeira série de regressões, a previsibilidade da inteligência psicométrica e os traços de personalidade foram avaliadas. Assim sendo, observou-se que a capacidade cognitiva e o “*The Wonderlic Personnel Test*” foram os únicos preditores neste modelo. Quando são adicionados os traços de personalidade como preditores, a Extroversão é vista como um preditor negativo em relação com a primeira nota de estatística. Quando a segunda nota de estatística é inserida como uma variável, as medidas de capacidades espaciais registaram uma correlação positiva. Quando se verificou o rendimento académico confirmou-se que havia uma correlação positiva entre a capacidade espacial, mas não com as pontuações do “*The Wonderlic Personnel Test*” ou “*AH5*”.

Posteriormente, os traços de personalidade foram inseridos, as correlações mostraram-se positivas entre o rendimento do ano e com as capacidades cognitivas. Registou-se também, mais uma vez, que as notas diminuem conforme as pontuações da Extroversão aumentam. E mais uma vez a Conscienciosidade tem uma correlação positiva em relação à segunda nota de estatística. Não se registam pontuações ao nível do Neuroticismo e não houve diferenças significativas no sexo, como se registou na primeira fase.

Hazrati-Viari, Rad e Torabi (2012) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o efeito da personalidade na motivação académica e no rendimento académico. numa amostra de 217 estudantes, com recurso à “Escala de Motivação Académica. Os estudantes preencheram a escala, constituída por 28 itens e 7 subescalas que medem 3 tipos de Motivação Intrínseca (Motivação Intrínseca de conhecer, realização de coisas e experimentação de estímulos novos) e três tipos de Motivação Extrínseca (Regulação externa, Identificação e Autorregulação). Em relação aos traços de personalidade, estes foram avaliados através do “*Neo-Five Factory Inventory*”, composto por 60 itens e 5 subescalas, e o desempenho académico foi avaliado pelas médias das notas relatadas pelos estudantes.

Os resultados obtidos permitiram perceber que existe uma relação negativa entre Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca e Média das notas dos estudantes. O objetivo da presente análise feita no estudo era analisar as contribuições da Abertura à Experiência e Conscienciosidade na relação da variável Motivação académica. Para testar o modelo dos autores e mostrar a relação existente entre os traços de personalidade e o desempenho académico, calcularam vários modelos. O modelo de equações estruturais analisou as duas dimensões da personalidade, referidas anteriormente, com a Motivação Extrínseca e Intrínseca e as Médias dos estudantes. A Abertura à Experiência foi o preditor mais forte para a Motivação académica, no entanto, em relação à Motivação Extrínseca, não se registou uma relação significativa. A Conscienciosidade também registou uma relação significativa em relação aos fatores intrínsecos e Motivação Extrínseca, no entanto o impacto era menor que a dimensão Abertura à Experiência apresentava.

Conclui-se que a Conscienciosidade e a Abertura à Experiência podem prever o desempenho académico (Komarraju & Karau, 2005), sugerindo que os alunos que obtiverem uma pontuação mais elevada na dimensão da Conscienciosidade e Abertura à Experiência terão mais sucesso a nível académico. Os resultados também confirmaram que a Motivação desempenha um papel mediador nas relações entre traços de personalidade e rendimento académico.

3.4. Limitações do Big Five

Epstein (2010) aponta várias críticas ao modelo dos *Big Five*, entre elas que existem limitações em relação ao autorrelato direto. Especialistas da ciência moderna concordam que a maioria do processamento de informações acontece num inconsciente

cognitivo que dirige automaticamente o comportamento diário das pessoas. Assumindo que os pensamentos e comportamentos mais conscientes são influenciados por processos inconscientes, é impossível entender totalmente as pessoas, o que elas dizem sobre si próprias, exceto quando o processamento consciente e inconsciente coincidem. Desta forma, é impossível afirmar pelo autorrelato direto se os dois níveis de processamento se realizam ou não, significando que o autorrelato direto é de valor limitado por fornecer informações sobre crenças inconscientes.

Outra crítica do autor Reis (2014) refere-se ao número de fatores encontrados nas diferentes culturas. Lee e Ashton (2005) sugeriram seis fatores nas suas investigações, adicionando a dimensão da honestidade, referente ao quanto uma pessoa é sincera. Há ainda outros estudos como os de Raad e Peabody (2005), feitos com amostras na Alemanha, Itália, República Checa e Polónia, que indicam a existência de três fatores fortes, invés de cinco: Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade. Vários autores, como Jack Block e Seymour Epstein (2010), defendem que o Modelo dos Cinco Fatores teve contribuições muito importantes no domínio individual, no entanto os autores referem que ainda está muito distante de fornecer uma base para uma teoria completa da personalidade. Não obstante, constitui-se um dos modelos mais divulgados para descrever a estrutura da personalidade dentro da teoria dos traços, sobretudo da personalidade do ponto de vista psicométrico, e é reconhecido como um modelo explicativo e preditivo da personalidade humana e de suas relações com o comportamento. A importância deste modelo assenta principalmente em ter sido aplicado em diversas amostras, em diversas culturas e por meio de numerosas fontes de informação (incluindo autoavaliação, avaliação por pares e avaliações clínicas), tendo demonstrado a sua aplicação em várias situações (Silva & Nakano, 2011).

4. Metodologia

4.1. Objetivos do estudo e hipóteses

Os objetivos principais deste estudo consistem em caracterizar a IE e os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores, nos estudantes do ensino superior; explorar a relação entre estas variáveis com as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, agregado familiar); explorar a relação entre a IE e os traços de personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores.

Com base nestes objetivos definimos as seguintes questões de investigação:

1. Como se caracteriza a IE nos estudantes do ensino superior?
2. Como se caracterizam os traços de personalidade nos estudantes do ensino superior?
3. De que forma a idade e o sexo se relacionam com os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores, nos estudantes do ensino superior?
4. De que forma o número de elementos do agregado familiar se relaciona com a IE?
5. Como se caracteriza a relação entre IE e os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores, nos estudantes do ensino superior?

Com base na revisão da literatura sobre o tema, definiram-se um conjunto de hipóteses.

Em relação à IE:

Hipótese 1: Os estudantes com melhor rendimento académico apresentam níveis mais elevados de IE.

Hipótese 2: Os estudantes com idades superiores apresentam níveis mais elevados de IE.

Hipótese 3: Os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de IE.

Hipótese 4: Os estudantes que pertencem ao curso de Psicologia possuem níveis mais elevados de IE.

Em relação ao Modelo dos Cinco Fatores:

Hipótese 5: Os estudantes com pior rendimento académico possuem níveis mais elevados na dimensão Extroversão, segundo o Modelo dos Cinco Fatores.

Hipótese 6: Os estudantes que têm um melhor rendimento académico apresentam níveis mais elevados na dimensão Conscienciosidade e Abertura à experiência, segundo o Modelo dos Cinco Fatores.

4.2. Desenho do estudo

Conduzimos um estudo quantitativo, do tipo descritivo-correlacional, com o objetivo de caracterizar as variáveis em estudo nos estudantes do ensino superior e explorar a relação entre essas mesmas variáveis (Fortin, 2009). Trata-se de um estudo de cariz transversal, que nos permite avaliar um grupo de sujeitos num único momento, recolhendo informação sobre um conjunto de variáveis (Fortin, 2009).

4.3. Participantes

Utilizamos um processo de amostragem não-probabilística, devido à impossibilidade de especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população. Trata-se de uma amostragem por conveniência, devido a esta não ter sofrido alterações e contemplar grupos já constituídos, como os quatro cursos Psicologia (PSI), Ciências da Comunicação (CC), Serviço Social (SS) e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) utilizados neste estudo.

Como critério de inclusão considerou-se participantes que frequentam o ensino superior, no âmbito dos três anos das licenciaturas dos cursos de PSI, CC, SS e TIC, sem limites de idade e sem restrição na nacionalidade. Não são apresentados quaisquer critérios de exclusão, devido ao facto de se pretender concretizar uma análise exploratória com todas variáveis.

A amostra é constituída por 177 participantes do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, 83.6% do sexo feminino (n=148) e 15.8% estudantes do sexo masculino (n=28), com idades compreendidas entre os 18 e os 57 anos de idade ($M = 21.63$. $DP = 5.706$)¹. Quanto ao estado civil dos participantes, regista-se uma maioria de 94.9% solteiros (n=168), 2.8% casados (n=5) e 1.1% divorciados (n=2). A maioria dos alunos, 37.9%, faz parte de um núcleo familiar de quatro pessoas (n=67). No tópico das habilitações literárias, os pais concluíram o terceiro ciclo de ensino, registando um valor de 25.4% em relação às mães (n=45) e 24.9% em relação aos pais (n=44); também se obteve na conclusão do ensino secundário 23.7% em relação à mãe (n=42) e 21,5% em relação ao pai (n=38).

No que diz respeito à distribuição por cursos, 47, 5% frequentam PSI (n=84), 33.3% CC (n=59), 11.9% SS (n=21) e 7.3% TIC (n=13). Quanto à distribuição por ano de escolaridade, 28.2% frequentam o primeiro ano da licenciatura (n=50), 30.5% o segundo ano (n=54) e 41.2% o terceiro ano (n=73).

Em relação ao rendimento académico no ensino superior (referente ao ano letivo anterior), apenas podiam responder os estudantes do segundo e terceiro ano, obteve-se valores compreendidos entre os 10 e os 16 valores ($M = 13.89$. $DP = 1.337$). Apenas 0,6% obteve 10 valores (n=1) e 6,8% obteve 16 valores (n=12). Por sua vez, quanto ao

¹ Inicialmente na amostra global foram inseridos os estudantes de nacionalidade diferente de Portuguesa porque se pretendia também analisar essa variável. No entanto, pelo N reduzido de participantes de outras nacionalidades, não foram considerados na análise de dados.

insucesso escolar, 15.3% dos estudantes tiveram uma retenção (n=27), 2.8% duas retenções (n=5) e 1.1% três retenções (n= 2); como tal, 79.1% dos estudantes teve um percurso de sucesso (n=140).

Considerando o historial, no que concerne ao rendimento escolar no ensino secundário, os participantes registaram valores entre 11 e os 18 (M=13.98. DP= 1.328%). Referente à área que cada estudante escolheu seguir no ensino secundário, as respostas são muito variáveis, registando-se um total de 28 cursos diferentes. Mesmo assim, registou-se 22.8% nos cursos de Ciências e Tecnologias (n=40) e 49.7% em Línguas e Humanidades (n= 88).

A maioria dos estudantes não usufruiu de nenhum programa especial para ingressarem no ensino superior. No entanto, 2.8% dos estudantes que usufruíram dessa condição, usaram essencialmente o programa “maiores de 23” (n=5). Em relação à bolsa de estudo, 25,7% (n=45) dos estudantes usufruem dessa condição no ensino superior. Relativamente à satisfação do curso que frequentam, 58.2% encontra-se satisfeito (n=103) e 22.6% “muito satisfeito” (n=40), 14.7% “mais ou menos satisfeito” (n=26), 2.3% “pouco satisfeito” (n=4) e 2.3% e 1.1% “nada satisfeito” (n=2).

4.4. Instrumentos

Questionário Sociodemográfico.

Inicialmente, foi entregue a cada estudante um questionário sociodemográfico, que foca dados referentes ao próprio, com perguntas referentes ao sexo, idade, nacionalidade, estado civil, o número de agregado familiar, o ano que esta a frequentar, o respetivo curso da licenciatura, a média do curso da licenciatura do ano anterior se esta for aplicável, e a respetiva satisfação em relação ao curso que esta a frequentar. As últimas perguntas requerem informação da forma como o estudante entrou para o curso, ou seja, se usufrui de algum concurso ou programa em especial, se houve um histórico de retenções desde que iniciou o seu percurso escolar, se possui ou não bolsa de estudo e por último, qual foi a média e o curso que frequentou no ensino secundário (Anexo A).

NEO-FFI (Lima & Simões, 2000).

O NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) é uma versão reduzida do NEO-PI-R, formulado pelos autores Costa e McCrae em 1999, possuindo os itens com mais intensidade de cada dimensão (Salgueira et al., 2012). Pedroso-Lima e Simões (2000)

adaptaram a escala para a população portuguesa. O instrumento é constituído por 60 itens sustentados pelos “*Big Five*”, isto é, as 5 dimensões relacionadas com a personalidade de cada pessoa, sendo estas: *Neuroticismo*; *Extroversão*; *Amabilidade*; *Abertura à experiência* e *Conscienciosidade*. O *Neuroticismo* refere-se ao equilíbrio emocional; pessoas com altos índices de *Neuroticismo* são emocionalmente menos seguras e apresentam emoções negativas, normalmente estas pessoas são caracterizadas por serem mal-humoradas, instáveis e tensas. A *Extroversão* está presente em pessoas caracterizadas por serem muito sociáveis com outras, faladoras, confiantes e autoritárias. Em relação à *Amabilidade*, caracteriza pessoas muito harmoniosas e cooperativas com as outras, que apresentam uma personalidade de colaboração, interativa e coerente. A dimensão *Abertura à experiência* abrange pessoas que estão mais predispostas para a abertura, preferem aprender sobre coisas novas e desfrutar de aventuras; estas pessoas apresentam traços independentes, imaginação e possuem interesses em diferentes áreas. A *Conscienciosidade* caracteriza pessoas autodisciplinadas e focadas nos objetivos que pretendem atingir (Johnsil & Sunitha, 2019).

Cada uma destas 5 dimensões apresentadas possui 12 itens, avaliados numa escala de tipo *Likert* entre 0 a 5 (0= discordo fortemente, 5=concordo fortemente) (Salgueira et al., 2012). Cada uma das 5 dimensões apresenta itens invertidos, o *Neuroticismo*, a *Extroversão* e a *Conscienciosidade* apresentam 4 itens invertidos, a *Abertura à experiência* e a *Amabilidade* apresentam 7 itens invertidos. A escala apresenta uma pontuação total de 300 pontos, e cada domínio da personalidade possui 60 pontos (Maples-Keller et al., 2017). No final do somatório total, observa-se que quanto mais elevado for a pontuação em cada dimensão, maior é o nível desse traço independente (Antunes, 2012). Quanto à aplicação da escala em questão, o tempo médio para o seu preenchimento é de 15 minutos (Maples-Keller et al., 2017). A adaptação portuguesa do NEO-FFI apresenta altos valores de validade (alfa de Cronbach de .75) e de consistência interna, apresentando valores de .68 a .86 (Pedroso-Lima et al., 2014).

Escala de Inteligência Emocional de Schutte (Vicente et al., 2014).

A Escala de Inteligência de Schutte (EIES) foi formulada por Schutte, Malouff e Bhullar em 1998, e adaptada para a população portuguesa em 2014 por Vicente, Santos, Esgalhado e Pereira, e é ajustada para todas as idades (Vicente, 2014). A EIES tem como objetivo medir a IE de si próprio e das outras pessoas (Schutte, et al., 2009).

Sendo uma escala de autorrelato, as pessoas indicam o quanto se identificam com cada item apresentado (Vicente, 2014).

Esta escala é composta atualmente por 33 itens e 4 subescalas: 1) *Percepção das emoções*; 2) *Lidar com as próprias emoções*; 3) *Lidar com as emoções dos outros*; 4) *Utilização das emoções*. A primeira subescala é constituída por 13 itens, a segunda e terceira escala que dizem respeito à regulação das emoções, têm 10 itens (Vicente, 2014). A subescala *Percepção das emoções* refere-se à competência de identificar e expressar as suas próprias emoções, pensamentos e estados de humor e reconhecer e expressar emoções sobre os outros (Cho et al., 2015). A subescala *Lidar com as suas próprias emoções* diz respeito às pessoas manterem-se abertas aos sentimentos de modo a regular as suas emoções, proporcionando um crescimento a nível emocional e intelectual. *Lidar com as emoções dos outros* está ligada à capacidade de regularmos e modificarmos as emoções das outras pessoas. Investigadores defendem que o sentimento de empatia é visto como a competência principal para compreender os sentimentos dos outros e sentirmos os que os outros sentem (Elisabete, 2008). A última subescala, *Utilização das emoções*, diz respeito ao uso das emoções para resolver conflitos e situações, inclui capacidades como planeamento flexível, criatividade, atenção plena e motivação (Coll et al., 2013).

A EIES apresenta uma escala de tipo *Likert* entre valores de 0 e 5 (1- discordo totalmente; 2 - discordo um pouco; 3 - não concordo nem discordo; 4 - concordo um pouco; 5 - concordo totalmente) (Vicente, 2014). O índice geral de IE obtém-se através do somatório dos valores atribuídos a cada um dos itens, tendo em conta os três itens invertidos. As pontuações podem variar entre 33 e 165; pontuações mais altas indicam uma IE mais elevada, enquanto pontuações mais baixas um nível de IE menor (Schutt et al., 2009; Vicente, 2014).

A EIES usada nesta investigação é composta por 27 itens, visto que os itens 3, 10, 14, 24, 4 e 16 foram retirados, devido a possuírem uma carga fatorial inferior a .40 e não apresentarem valores de sensibilidade adequados. A estrutura e o procedimento em relação ao cálculo da pontuação total para cada dimensão mantêm-se, tal como a escala tipo *Likert*. Após o somatório de todos os itens da escala, as pontuações variam entre 27 e 135 pontos (Vicente, 2014). Em relação à validade, a escala apresenta um alfa de *Cronbach* de .90 e uma consistência interna de .78 referente à versão portuguesa (García-Coll et al., 2013; Vicente, 2014).

4.5. Procedimentos

A investigação iniciou-se com acesso aos instrumentos que pretendia utilizar, pelo que para a obtenção do instrumento “NEO-FFI” foi realizado um pedido de autorização via e-mail à autora Eunice Magalhães. Este pedido de autorização explicava o tema do estudo, a população em causa e como iríamos usar o instrumento. A “EIES” foi obtida através de uma tese de mestrado realizada pelos autores da escala, estando esta em formato de livre acesso, não foi necessário pedir uma autorização.

Posteriormente, foi entregue um pedido de autorização ao Diretor da FFSC para aplicar os instrumentos nas instalações, referente às turmas de PSI, CC, SS e TIC nos três anos de licenciatura, acrescentando a informação do tema da minha dissertação, e o esclarecimento de quais os instrumentos que pretendia aplicar aos participantes, para proceder à recolha de dados.

Cada participante recebeu o consentimento informado, no qual se esclarecia o tema da investigação e quais os instrumentos aplicados. Ainda foi referido que a participação no estudo era voluntária e garantido o anonimato do participante, podendo este ter a opção de desistir a qualquer momento, sem ter qualquer tipo de prejuízo. Foram recolhidos os termos de autorização e procedeu-se à entrega dos instrumentos aos participantes que estiverem dispostos a participar. No fim de todos os participantes terminarem o preenchimento de todos os instrumentos, os dados foram recolhidos, processados e informatizados.

A recolha dos respetivos dados inicialmente começou por ser em contexto presencial, em sala de aula com a autorização prévia do professor. No entanto, devido ao confinamento da pandemia do Covid-19, a restante recolha de dados conclui-se por via virtual, com apoio de uma página específica para o efeito no *Googledocs*, que foi disseminada pela minha orientadora aos professores dos restantes cursos. Em relação à recolha presencial, foi iniciada no dia 5 de dezembro de 2019 e teve por término o dia 4 de março de 2020, sendo recolhidos 164 questionários, referentes a todos os anos das licenciaturas e respetivos cursos. O formato online não sofreu nenhuma alteração em relação ao formato em papel. A recolha iniciou-se no dia 23 de março de 2020 e terminou no dia 10 de maio de 2020, tendo sido recolhidas 13 respostas. Posteriormente, foi feita uma análise cuidada, para perceber como se veio a confirmar que havia respostas repetidas no *Googledocs* de alunos que já tinham preenchido os questionários presencialmente, sendo estas nesse momento excluídas.

No que diz respeito à recolha de dados, estes foram processados e analisados no programa *IBM SPSS Statistics 25*, realizando uma análise descritiva em relação às variáveis sociodemográficas para caracterizar a amostra, onde foram feitas médias, desvio-padrões em relação às variáveis quantitativas e frequências absolutas e relativas para as variáveis qualitativas.

Inicialmente foi testada a normalidade para as variáveis quantitativas, através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, onde se analisou os valores de assimetria e curtose.

Quanto à análise dos resultados, primeiramente realizou-se uma análise descritiva sobre a caracterização em relação às variáveis sexo, idade, curso, número do agregado familiar, IE, rendimento académico, e por fim o Modelo dos Cinco Fatores. De seguida, esta análise estatística recaiu sobre o teste de coeficiente de correlação linear de *Pearson* para testar várias hipóteses, uma vez que pretendemos analisar a relação entre duas variáveis quantitativas e de natureza intervalar (rendimento académico, idade e IE).

Posteriormente, utilizou-se o teste paramétrico *t-student* devido a termos duas amostras independentes (IE) onde se pretende comparar a média em dois grupos independentes definidos (sexo masculino e sexo feminino) em relação à IE.

Para testar a hipótese se os estudantes que pertenciam ao curso de PSI possuíam níveis mais elevado de IE procedeu-se ao teste não paramétrico *Kruskal- Wallis* no qual se comparou a média em três ou mais grupos independentes (PSI, CC, SS e TIC). Por fim, para testar as últimas hipóteses, utilizou-se o teste de correlação de *Spearman*, este que se aplica quando se pretende analisar a possível relação entre duas variáveis (rendimento académico e dimensões do Modelo dos Cinco Grandes Fatores).

5. Resultados

5.1. IE nos estudantes do ensino superior

No que concerne à IE, os participantes da nossa amostra denotam resultados muito elevados na subescala *Utilização das emoções*, considerando os resultados médios obtidos por Vicente (2014). Este resultado significa que evidenciam boas capacidades e recursos no que diz respeito ao uso das emoções para resolver conflitos e situações, inclui capacidades como planeamento flexível, criatividade, atenção plena e motivação (Coll et al., 2013).

No reverso, apresentam valores bastante abaixo na subescala *Lidar com as próprias emoções* sugere alguma dificuldade diz respeito às pessoas manterem-se abertas aos sentimentos de modo a regular as suas emoções.

Nas restantes subescalas apresentam uma maior média na dimensão *Percepção das emoções* (M=36.97, DP= 4.34) em linha com a média do trabalho já citado.

Sendo assim, os participantes que pontuam alto na dimensão *Percepção das emoções* são caracterizados como tendo capacidades para identificarem e expressarem não só os seus estados emocionais como reconhecer os dos outros (Cho et al., 2015). Pontuações altas na dimensão *Utilização das emoções* remetem para pessoas que usam as emoções para resolverem situações possuindo um bom planeamento flexível, criatividade, atenção e motivação (Coll et al., 2013) (tabela 1).

Tabela 1.

IE nos estudantes do ensino superior

EIES	M	DP	Máximo	Mínimo
Percepção das emoções	36.97	4.34	48	17
Lidar com as próprias emoções	23.36	3.19	30	13
Lidar com as emoções dos outros	19.35	2.87	25	12
Utilização das emoções	29.93	2.87	30	16
Total da EIES	103.83	10.63	130	63

Nota: Nível de significância noutros estudos: Percepção das emoções =34,52(5.42); Lidar com as próprias emoções= 34,77(4.98); Lidar com as emoções dos outros = 22,64(3,76); Utilização das emoções= 10,98(2.47) e total IE= 102.92(12.99). (Vicente, 2014).

5.2. Traços de personalidade nos estudantes do ensino superior

No que diz respeito aos traços de personalidade, os participantes da nossa amostra denotam resultados muito elevados na dimensão *Abertura à experiência*, considerando os resultados médios obtidos por Pedroso-Lima e colaboradores (2014), o que nos sugere que os participantes mostram como pessoas de mente aberta e criativos.

Apresentam valores altos nas dimensões da *Extroversão* (M=33.88, DP=4.80) tal como se verifica nos resultados observados na tabela (tabela 2). Têm uma maior facilidade para se relacionarem com outras pessoas e mostram-se simpáticas e amigáveis

Nas restantes dimensões apresentam uma média ligeiramente superior na dimensão do *Neuroticismo* (M=28.34, DP=5.97). São propensos para o *Neuroticismo*, sugerindo uma predisposição para sentir emoções mais negativas, *stress* e encaram o mundo de uma forma mais negativa. No entanto, são pessoas menos sociáveis, afetuosas e cordiais, não se sentem bem consigo próprias e com os restantes (Oliver, 2008)

Encontramos valores superiores à média nas dimensões da *Conscienciosidade* (M= 36.71, DP= 5.23) e *Amabilidade* (M=36.52, DP=4.75) em linha com a média do trabalho já citado.

Pessoas com níveis altos de Conscienciosidade Possuem capacidades a nível profissional, são atentos, cuidadosos e gostam de concluir as suas tarefas (tabela 2).

Tabela 2.

Traços de personalidade nos estudantes do ensino superior

Modelo dos Cinco Fatores	M	DP	Máximo	Mínimo
Neuroticismo	28.34	5.97	49	16
Extroversão	33.88	4.80	45	22
Amabilidade	36.52	4.75	73	27
Abertura à experiência	32.35	5.38	64	24
Conscienciosidade	36.71	5.23	48	21

Nota: Nível de significância noutros estudos Neuroticismo = 23.92(7.46); Extroversão = 29.55(6.01); Amabilidade = 32.49(5.61); Abertura à experiência = 27.54 (6.30) e Conscienciosidade = 34.26(6.31). Considerar média mais ou menos intervalo padrão (Pedroso-Lima et al., 2014).

5.3. Relação entre IE, Traços de Personalidade e a idade dos estudantes do ensino superior

No estudo da relação entre a IE em função da idade, foi utilizado o teste de *Pearson (r)*. Os resultados, conforme se verificam na tabela 3, mostram que existem relações significativas negativas entre a idade e as dimensões da *Percepção das emoções* e a *Utilização das emoções*, o que indica que quanto maior for a idade das pessoas menor será a percepção e reconhecimento das emoções e menor o uso das mesmas para solucionar conflitos.

Relativamente às dimensões do Modelo dos Cinco Fatores em função da idade, verificou-se uma correlação significativa negativa na dimensão do *Neuroticismo* e

Extroversão, cujo coeficiente é baixo, o que pressupõe que quanto maior for a idade, menor será o grau do *Neuroticismo* e de *Extroversão*.

Tabela 3.

Relação entre IE e o Modelo dos Cinco Fatores e a idade dos estudantes do ensino superior

	Idade	
	R	p
Percepção das emoções	-.00	.96
Percepção das próprias emoções	.03	.71
Percepção das emoções dos outros	.00	.98
Utilização das emoções	-.03	.67
Neuroticismo	-.17	.03*
Extroversão	.08	.03*
Abertura à experiência	.12	.16
Amabilidade	-.04	.60
Conscienciosidade	-.04	.63

Nota: *p<.05

5.4. Diferenças na IE e os Traços de personalidade em função do sexo dos estudantes do ensino superior

Para avaliarmos as diferenças da IE e do Modelo dos Cinco fatores em função do sexo utilizou-se o teste *t-Student* (tabela 4). Relativamente às dimensões da IE, foi possível perceber diferenças significativas positivas nas dimensões *Lidar com as Emoções dos Outros* e na *Utilização das Emoções*, verificando pontuações mais elevadas no sexo feminino do que no sexo masculino, o que indica que as mulheres parecem possuir tem uma maior capacidade de regular as emoções dos outros e são mais empáticas e ainda usam as emoções para resolver situações ou conflitos, são pessoas criativas, atentas e motivadas (Coll et al., 2013). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões da IE.

Do mesmo modo, relativamente às dimensões do Modelo dos Cinco Fatores, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Neuroticismo* e *Conscienciosidade* em função do sexo, encontrando pontuações mais elevadas no sexo feminino do que no sexo masculino. Sendo assim, o sexo feminino é caracterizado por

experienciar mais estados emocionais de foro negativo, *stress* emocional, podendo ainda estar associado a presença de psicopatologia. Também se verifica que são pessoas que conseguem controlar os seus próprios impulsos, preditor favorável para o desempenho profissional; são cuidadosas, autodisciplinadas e organizadas (Oliver et al., 2008).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões.

Tabela 4.

Diferenças entre a IE o Modelo dos Cinco Fatores e o sexo dos estudantes do ensino superior

	Feminino (n=136)		Masculino (n=18)		Estatística teste		
	M	DP	M	DP	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
Perceção das emoções	37.15	4.43	35.61	3.48	1.42	149	.15
Lidar com as próprias emoções	23.46	3.17	22.65	3.34	1.13	148	.25
Lidar com as emoções dos outros	19.59	2.47	17.44	3.14	3.06	147	.00*
Utilização das emoções	24.11	2.87	22.6	2.56	2.10	150	.03*
Neuroticismo	28.81	6.02	24.83	4.27	2.70	150	.00*
Extroversão	34.12	4.83	32.11	4.32	1.68	152	.09
Abertura à experiência	32.42	5.39	31.88	5.45	.39	149	.69
Amabilidade	36.77	4.80	34.61	3.95	1.83	151	.06
Conscienciosidade	37.20	5.04	33.11	5.33	3.20	150	.00*

Nota: * $p < .05$

5.5. Relação entre IE número de elementos do agregado familiar dos estudantes do ensino superior

Com recurso ao teste de *Spearman (rho)*, foi avaliado se haveria relação entre o a composição do agregado familiar e a IE. A tabela 5 demonstra que não se verifica

qualquer relação significativa entre o número de elementos do agregado familiar e o nível de IE.

Tabela 5.

Relação entre a IE com os elementos do agregado familiar dos estudantes do ensino superior

	Agregado familiar	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Perceção das emoções	.10	.21
Lidar com as próprias emoções	.00	.91
Lidar com as emoções dos outros	-.00	.91
Utilização das emoções	.01	.83

Nota: * $p < .05$

5.6. Relação entre a IE e área de formação: Psicologia, Ciências da Comunicação, Serviço Social e Tecnologia de Informação e Comunicação dos estudantes no ensino superior

Para avaliarmos se existe uma relação entre a IE e a área de formação dos participantes recorreremos ao teste *Kruskal-Wallis* (tabela 6). Com recurso a este teste encontramos diferenças estatisticamente significativas positivas na IE em função dos cursos da licenciatura [$\chi^2_{(3)}=8.58$, $p=.035$]. Aplicando o teste de *Mann Whitney* com a correção de *Bonferroni*, encontraram-se diferenças entre a *Perceção das emoções* e os cursos de PSI e TIC ($U=37$, $p=.01$), CC e TIC ($U=38.50$, $p=.03$) e SS e TIC ($U=10$, $p=.04$). Este resultado indica que os estudantes que ingressaram no curso de PSI, CC e SS reconhecem melhor as suas emoções do que os estudantes de TIC.

Tabela 6.*Relação entre a IE e os Cursos*

	PSI	CC	SS	TIC	Kruskal-Wallis	
	OM	OM	OM	OM	χ^2	<i>p</i>
Percepção das emoções	82.82	70.07	76.57	24.13	8.58	.035*
Lidar com as próprias emoções	82.37	68.89	85.40	58.38	7.22	.065
Lidar com as emoções dos outros	75.69	76.13	80.57	25.88	5.55	.136
Utilização das emoções	81.72	71.97	79.80	24.63	7.42	.060

Nota: * $p < .05$ **5.7. Relação entre IE e rendimento académico dos estudantes do ensino superior**

No estudo da relação entre IE e o rendimento académico, foi utilizado o teste de *Spearman (rho)*. Como se pode verificar na tabela 7, os resultados permitem perceber que não existe uma relação significativa entre a IE e o rendimento académico uma vez que estas dimensões apresentam valor de significância $p < .05$. Pode-se também verificar que existe um coeficiente de correlação baixo.

Tabela 7.*Relação entre IE e rendimento académico dos estudantes do ensino superior*

	Percepção das emoções	Lidar com as emoções dos outros	Lidar com as próprias emoções	Utilização das emoções
Rendimento académico	-.06	-.09	-.11	-.11

Nota: * $p < .05$ **5.8. Relação entre Rendimento académico e traços de personalidade dos estudantes do ensino superior**

No estudo da relação entre o rendimento académico e as dimensões da *Conscienciosidade, Extroversão e Abertura à experiência* foi utilizado o teste de *Spearman (rho)* (tabela 8 e 9). Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o rendimento académico e os traços de personalidade. Também não

se verificam correlações estatisticamente significativas entre o rendimento académico e a IE.

Tabela 8.

Rendimento académico em relação com o Modelo dos Cinco Fatores

	Rendimento Académico	
	<i>r</i>	<i>P</i>
Neuroticismo	.07	.41
Amabilidade	-.02	.84
Conscienciosidade	-.01	.88
Extroversão	-.12	.20
Abertura à experiência	.01	.84

Nota: * $p < .05$

Tabela 9.

Rendimento académico em relação com a IE

	Rendimento Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Perceção das emoções	-.06	.49
Lidar com as emoções	-.09	.34
Lidar com as emoções dos outros	-.11	.22
Utilização das emoções	-.11	.23

Nota: * $p < .05$

5.9. Relação entre IE e os traços de personalidade nos estudantes do ensino

No estudo da relação entre a IE e os traços de personalidade foi utilizado o teste de *Spearman* (ρ). Na tabela 10, pode-se verificar que existe uma relação estatisticamente significativa positiva entre a subescala da Perceção das emoções e as dimensões da Amabilidade ($\rho_{(154)} = .360$; $p = .000$), da Extroversão ($\rho_{(154)} = .246$; $p = .002$), Abertura à experiência ($\rho_{(154)} = .340$; $p = .000$) e Conscienciosidade ($\rho_{(154)} = .349$; $p = .000$). Pode-se observar também uma relação estatisticamente significativa negativa entre a subescala Lidar com as próprias emoções as dimensões do Neuroticismo ($\rho_{(154)} = -.306$; $p = .000$), e uma relação estatisticamente significativa positiva na Amabilidade ($\rho_{(154)} = .185$; $p = .024$), na Extroversão ($\rho_{(154)} = .411$; $p = .000$), Abertura à experiência ($\rho_{(154)} = .199$; $p = .016$) e na Conscienciosidade ($\rho_{(154)} = .397$; $p = .000$). Neste estudo existem participantes que conseguem identificar as suas

emoções, e com este conhecimento, conseguem regular as suas emoções de modo a proporcionar um crescimento a nível pessoal e intelectual. Pessoas com estas características são pessoas abertas a novas experiências e originais e possuem uma menor propensão para o Neuroticismo (Oliver, 2008).

Na dimensão Lidar com as emoções dos outros existem relações estatisticamente significativas positivas nas dimensões da Amabilidade ($\rho_{(154)} = .234$; $p = .004$), da Extroversão ($\rho_{(154)} = 0.473$; $p = .000$) e por fim Conscienciosidade ($\rho_{(154)} = .344$; $p = .000$). Também é constituído por participantes que possuem capacidades de identificarem e expressarem não só as suas próprias emoções como as dos outros, tendo uma predisposição para regular e modificarem as emoções dos outros, sendo empáticos com os sentimentos das outras pessoas (Cho et al., 2015). Estas características têm uma maior propensão em pessoas que tem facilidade em se relacionarem com outras, são simpáticas, afetuosas e altruístas, também têm uma tendência para estados emocionais positivos e sentem-se bem consigo próprias e com os outros, são energéticas, entusiastas, assertivas, afetuosas, regradas e autodisciplinadas (Oliveira, 2008).

Tabela 10.

IE e os traços de personalidade nos estudantes do ensino superior

	Neuroticismo		Amabilidade		Extroversão		Abertura à experiência		Conscienciosidade	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Perceção das emoções	-.080	.332	.306	.000*	.246	.002*	.340	.000*	.349	.000*
Lidar com as próprias emoções	-.306	.000*	.185	.024*	.411	.000*	.199	.016*	.397	.000*
Lidar com as emoções dos outros	-.165	.046*	.270	.001*	.506	.000*	.073	.381	.276	.001*
Utilização das emoções	0.24	.775	.234	.004*	.473	.000*	.351	.351	.344	.000*

Nota: * $p < .05$

6. Discussão dos Resultados

Este estudo teve como temática central a IE, com o objetivo de analisar as suas características e a dos traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores, explorar a relação entre estas variáveis com as variáveis sociodemográficas e analisar a relação entre a IE e os traços de personalidade nos estudantes do ensino superior. Após a análise de dados realizada, será apresentada a discussão dos dados obtidos, tendo como base as questões e hipóteses de investigação deste estudo.

Primeiramente, verificou-se que os estudantes do ensino superior possuem pontuações altas nas subescalas *Utilização das emoções*. Estes resultados não são congruentes com os reportados por estudos anteriores, que têm indicado que a maioria dos estudantes universitários apresentam resultados superiores na subescala *Lidar com as próprias emoções* e uma baixa pontuação na subescala *Utilização das emoções* (Vicente, 2014).

Considera-se que há conhecimento das próprias emoções quando o Ser Humano possui capacidade para descrever, manifestar e transmitir o que sente, e que o controlo das emoções se refere à competência para direcionar as emoções para as situações mais propícias, podendo, por exemplo, levar a reprimi-las em momentos considerados importunos.

Verificou-se ainda que os estudantes do ensino superior têm uma maior propensão para a dimensão da *Abertura à experiência* e registaram altas médias nas dimensões do *Neuroticismo*, *Amabilidade* e *Conscienciosidade*. Estes valores superiores não são suportados pelo trabalho de autores como Pedroso e colaboradores (2014), onde os resultados obtidos foram mais baixos.

Seguidamente, analisou-se se a idade teria uma relação com a IE e com os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores. A análise mostrou que há diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *Perceção das emoções* e *Utilização das emoções*. Estes resultados estão em linha com trabalhos como os de Sousa e Dias (2011), e de Rego e Fernandes (2005), os autores referem que o aumento da idade nas pessoas faz com que a dimensão de se encorajarem a si próprios tende a aumentar, criando uma maior empatia e um maior controlo das suas próprias emoções. Este aumento deve-se a terem sido desenvolvidos maiores níveis de tranquilidade e de tolerância em relacionamentos com os outros, como pelas experiências vivenciadas ao longo da vida, proporcionadas pela idade. Indo de encontro ao pressuposto de Daniel Goleman (1995) a IE pode ser desenvolvida ao longo de toda a vida, contribuindo deste

modo para o sucesso na vida pessoal e social. Também Salovey e Mayer (2001) defendem também que a IE aumenta com a idade e experiência de vida.

Em relação ao Modelo dos Cinco Fatores, verificou-se uma correlação negativa na dimensão do *Neuroticismo* e *Extroversão*, o que indica que quanto maior for a idade, menor será o grau de Neuroticismo e Extroversão. Estes resultados em parte são congruentes com os da literatura existentes. Pedroso-Lima e Colaboradores (2014) referem que a dimensão do *Neuroticismo* e da *Abertura à experiência* tem baixas pontuações em idades mais avançadas. Sendo a dimensão da *Conscienciosidade* a mais predominante em pessoas mais velhas e a dimensão da *Extroversão* mais predominante em jovens.

De seguida, analisou-se se haveria relação entre o sexo, a IE e os traços de personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores. Nos resultados, encontramos correlações positivas estatisticamente significativas nas escalas *Lidar com as emoções dos outros* e *Utilização das emoções*. Estes resultados estão de acordo com a literatura existente, que parece denotar que as mulheres têm uma maior capacidade para estabelecer relações com os outros e adaptarem-se melhor e de forma mais adequada a qualquer situação (Fida et al., 2018). Bar-on (2006) afirma que o sexo feminino tende a ter um melhor desempenho nas dimensões da atenção e expressão emocional, enquanto que o sexo masculino mostra uma maior capacidade para a regulação. A identidade de género é entendida através da identificação de características estereotipadas masculinas (instrumentais) e femininas (expressivos), relacionadas com diferentes formas de socialização, pensamentos e comportamentos que podem explicar estas diferenças na IE. A expressividade do sexo feminino é considerada um traço da personalidade relacionada com a IE, tal como a socialização, atenção à necessidade dos outros, à sensibilidade e empatia, enquanto o sexo masculino apresenta características ligadas à independência, assertividade e ambição (Gartzia et al., 2012).

Em relação ao Modelo dos Cinco Fatores, foram encontradas relações significativas com o sexo. O sexo feminino obteve diferenças significativas nas dimensões do *Neuroticismo* e *Conscienciosidade*. O estudo de Lima e colaboradores (2014) encontrou resultados que indicavam que o sexo feminino obteve também diferenças significativas nas dimensões do *Neuroticismo*, *Conscienciosidade* e *Amabilidade*. Os respetivos autores referem que estas diferenças são aceitáveis, uma vez que na literatura se verificam diferenças a nível emocional, ou seja, que o sexo feminino possui níveis mais elevados de ansiedade e nervosismo em relação ao sexo masculino,

mas também existe uma perspetiva social relacionada com o comportamento ligado à dimensão da *Amabilidade*. Em relação à dimensão da *Conscienciosidade*, esta está explicada pelo facto de o sexo feminino ser visto como mais responsável e sensato, bem como ter associado uma maior esperança de vida. Estas pontuações altas nestas três dimensões são exceccionalmente preditores protetores do declínio cognitivo.

Tomás e colaboradores (2014) verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo feminino nas dimensões da *Amabilidade*, *Conscienciosidade* e do *Neuroticismo* em relação aos traços de personalidade. Desta forma, é importante salientar que pessoas com altas pontuações na dimensão do Neuroticismo normalmente apresentam-se como mais inseguras, com pensamentos negativos presentes, humor temperamental, instáveis e mais rígidas. Pontuações altas na dimensão da *Conscienciosidade* revelam pessoas focadas e orientadas para os objetivos que pretendem atingir (Johnsi & Sunitha, 2019).

Posteriormente, analisou-se se haveria uma relação entre o número de elementos do agregado familiar e a IE. Os resultados obtidos não mostraram diferenças significativas. Meece e colaboradores (2006) relatam que a família possui um papel fundamental na criação de crenças, interesses e ambições devido à socialização e experiências vividas no seio familiar. Ruiz e Esteban (2018) defendem que adolescentes que provêm de famílias nucleares com uma boa estrutura tendem a ter pontuações elevadas na IE. Estes adolescentes possuem um maior autocontrolo e motivação do que as famílias com um menor núcleo familiar. A família nuclear preenche um papel fulcral no autocontrolo das emoções, é vista como uma família mais estruturada para enfrentar desafios e mudanças que ocorram entre as pessoas (Pérez et al., 2009). No reverso Santander e colaboradores (2008) advertiam que adolescentes são mais vulneráveis a comportamentos de risco quando estão inseridos num núcleo disfuncional, demonstrando deste modo uma carência no controlo das emoções. Tal como (Furstenberg, 2003) nas famílias grandes, existe uma maior probabilidade de haver dificuldades entre os membros, devido à adaptação dos diferentes comportamentos de cada pessoa.

Em relação à hipótese que os alunos de Psicologia possuem níveis mais elevados de IE, esta demonstrou diferenças estatisticamente significativas positivas entre a subescala *Perceção das Emoções* e os cursos de PSI, CC e SS. Deste modo, os alunos que ingressaram nestes cursos apresentam uma maior capacidade para expressarem não só as suas próprias emoções e os seus pensamentos como o das outras pessoas (Vicente,

2014). Sousa e Dias (2011) defendem que a IE demonstra a possibilidade de estar associada à escolha do curso, visto que os estudantes que ingressam em cursos direcionados para a área das ciências sociais e humanas tendem a desenvolver níveis mais elevados de IE, demonstrando uma maior capacidade e eficácia no auto-encorajamento, na compreensão das suas próprias emoções e uma maior empatia. Ainda se salienta o facto de estes estudantes regularem e controlarem melhor as suas emoções, levando a clarear o pensamento para melhorar o desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais, indo de encontro ao modelo de Salovey, Caruso e Mayer (2002). Sendo assim, compreende-se o facto de apenas SS, PSI e CC terem obtido pontuações mais elevadas, visto que são áreas ligadas às ciências sociais e humanas, ao contrário do curso de TIC. Também se verificaram pontuações muito elevadas na subescala *Perceção das emoções*, demonstrando que estudantes dos cursos ligados às ciências sociais e humanas entendem e regulam melhor as emoções.

Relativamente à relação entre IE e rendimento académico, esperava-se que estudantes com melhor rendimento académico apresentassem níveis mais elevados de IE. Todavia, a nossa hipótese não se confirmou, visto que não foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa entre as subescalas da IE e o rendimento académico. Este resultado obtido não vai de acordo à literatura existente. No século XX, Goleman defendeu que a IE possui um papel mais importante e essencial do que o QI para vaticinar o sucesso na vida, incluindo o sucesso académico (Morales & Zafra, 2009). Rego e Fernandes (2005) revelaram que estudantes com níveis mais elevados de IE apresentam um melhor desempenho académico. Maraichevey e Rajan (2013) constaram nos seus resultados que a IE é essencial para um bom aproveitamento académico de estudantes universitários. Este resultado é explicado pelo facto de as competências da IE (regular as emoções, solucionar problemas, capacidades intrapessoais e interpessoais) serem determinantes para o sucesso académico. Estes autores referem que um aluno que tenha uma boa gestão emocional, pode usufruir dessas capacidades para desviar o stress e a ansiedade gerada pelos desafios académicos

Em relação às hipóteses que estudantes com piores rendimento possuíam níveis elevados na dimensão da *Extroversão* e estudantes com melhor rendimento académico possuíam níveis mais elevados nas dimensões da *Conscienciosidade* e *Abertura à experiência*, não houve diferenças estaticamente significativas. Tomás e colaboradores (2014) refutam estes resultados, num estudo onde utilizaram o instrumento de personalidade “*Big Five Inventory*”, e defendiam que as pessoas que encontram uma

rede de suporte social e satisfação estão direcionadas para uma capacidade preditiva significativa com as dimensões de *Conscienciosidade* e *Neuroticismo*. No mesmo estudo, os resultados obtidos mostraram que a *Conscienciosidade* tem um efeito essencial no ajustamento pessoal e emocional dos estudantes e para a adaptação dos mesmos em contexto superior. Do ponto de vista destes estudos, estudantes com maiores níveis de *Conscienciosidade* mostram um maior rendimento académico. Pedroso-Lima e colaboradores (2014) estudaram a relação entre as pontuações obtidas pelos participantes nas cinco dimensões de personalidade e os seus dados demográficos, verificando que os participantes com menor escolaridade apresentam pontuações mais baixas na dimensão *Abertura à experiência*, dado o fato de esta dimensão ser o único fator relacionado com a criatividade, estando ligada à inteligência. Efetivamente, os sujeitos que tiveram uma pontuação elevada na *Abertura à experiência* exploram ativamente o conhecimento, sendo estimulado ou reforçado em níveis mais elevados de escolaridade. Por outro lado, tal como foi referido, quem apresenta maiores níveis nesta dimensão terá mais capacidade em progredir academicamente, visto ter uma criatividade e uma inteligência maior. Também se verificou que participantes que têm um nível de escolaridade de grau intermédio (Ensino Secundário) ou superior apresentam pontuações elevadas de *Conscienciosidade*. Nesta hipótese salvaguardo que não há estudos suficientes que sustentam os meus resultados.

A relação da IE e os traços de personalidade revela diferenças estatisticamente significativas entre a subescala da *Perceção das emoções* e nas dimensões da *Amabilidade*, da *Extroversão*, da *Abertura à experiência* e *Conscienciosidade*. Deste modo, estudantes que tenham pontuações altas na subescala *Perceção das emoções*, expressam emoções, o seu sentido de humor, sentimentos e pensamentos mais facilmente, não só em si próprios como nos outros. Estas pessoas são caracterizadas como sendo sociáveis, conversadoras, confiantes e autoritárias. Também podem apresentar traços harmoniosos, de interajuda, interativas e coerentes. Pessoas com traços ligados à *Abertura à experiência* tendem a ter uma mente mais aberta, são mais propensas para a abertura, são aventureiras, gostam de coisas novas, imaginativas e possuem interesses diversificados. Altas pontuações na *Conscienciosidade* revelam pessoas com traços autodisciplinares e focadas nos seus objetivos (Johnsil & Sunitha, 2019).

Observou-se ainda uma relação estatisticamente significativa entre a subescala *Lidar com as próprias emoções* e *Amabilidade*, *Extroversão*, *Abertura à experiência* e

Conscienciosidade. Assim sendo, pontuações altas nesta subescala são indicadoras de pessoas que avaliam e expressam as emoções, percebem rapidamente quais as suas emoções e exprimem-se aos outros de melhor forma. Em relação a pontuações altas na *Amabilidade*, podem apresentar traços de afeto, confiança, humildade, simplicidade e alegria. Em relação à *Extroversão*, caracterizam-se como pessoas enérgicas, entusiastas e assertivas. Pontuações elevadas na *Abertura à experiência*, como vimos anteriormente, são características de pessoas com traços de originalidade e abertura. Pessoas com traços de *Conscienciosidade* são entendidas como controladoras, seguidoras das normas e organizadoras.

Ultimando, também se verificaram relações estatisticamente positivas nas subescalas *Lidar com as emoções* e *Utilização das emoções* com as dimensões da *Amabilidade*, da *Extroversão* e *Conscienciosidade*. Pessoas que obtêm valores elevados nesta subescala são capazes de entender não só as suas emoções com as dos outros, têm uma propensão para cooperar com os outros. São atentos não só às emoções verbais como não verbais. São caracterizadas como pessoas enérgicas, sociais, assertivas, com uma afetividade positiva quando possuem traços de *Extroversão*. Pessoas com traços de *Amabilidade* são caridosas, afetuosas, confiantes e simpáticas. Quando têm presentes traços de *Conscienciosidade*, são controladoras dos seus impulsos, pensam antes de agir, seguem normas e regras.

O *Neuroticismo* não obteve pontuações estatisticamente significativas positivas em nenhuma das subescalas da IE, apenas se verificou que nas subescalas *Lidar com as próprias emoções* e *Lidar com as emoções dos outros* tiveram uma relação negativa com o *Neuroticismo*, o que é expectável devido às características negativas desta dimensão.

7. Conclusão

No fim deste estudo concluímos que os objetivos foram atingidos. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em algumas dimensões da IE em função das variáveis sociodemográficas como o género e o curso dos estudantes do ensino superior.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser apontadas. O facto desta investigação ter sido afetada pela pandemia Covid-19 levou a que a recolha de dados fosse mais restrita, visto o número menor de respostas que foram recebidas via online. Também é importante salientar que os estudos que cruzam estas variáveis e esta população são escassos. Por fim, outra das limitações foi a dificuldade em encontrar investigações da IE em que o instrumento utilizado fosse a Escala de Inteligência de Schutte.

Em conclusão, este estudo cumpriu com os seus objetivos iniciais essenciais que se convencionavam, particularmente no que respeita a caracterizar a inteligência emocional e os traços de personalidade, segundo o Modelo dos Cinco Fatores, explorar a relação entre estas variáveis com as variáveis sociodemográficas e explorar a relação entre a inteligência emocional e os traços de personalidade segundo o Modelo dos Cinco Fatores, numa amostra de jovens universitários.

Espero que o conhecimento mais aprofundado destas variáveis neste estudo possa colaborar para uma menor escassez na investigação dos estudantes universitários, que incentive à realização de mais estudos neste âmbito devido à sua falta, que possa sugerir outros estudos, como por exemplo estudar alunos de outras universidades, comparação entre alunos de universidade públicas e privadas de modo a estudar diferentes realidades, acrescentar novas variáveis e apoiar os psicólogos.

Referências

- Antunes, P., Morais, F., & Martins, F. (2017). Inventário de características psicológicas associadas ao desempenho académico: Validação em alunos universitários. *Avaliação Psicológica*, 16(4), 387-39. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1604.12569>
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Batista, N.J.M. (2008). Teorias da Personalidade [Monografia, Universidade da Maia]. O Portal dos Psicólogos.
- Berrocal F., & Aranda, R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Education & Psychology*, 15(6), 421-432.
- Brackett, A., Mayer, D., & Warner, M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackeet, A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Branco, C., & Silva, B. (2017). Psicologia humanista de Abraham Maslow: Recepção e circulação no Brasil. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 13(2).
- Bueno, H., Santana, R., Zerbini, J., & Ramalho, B. (2006). Inteligência emocional em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(22), 305-316.
- Cala, P., & Castrillón, C. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Calixto, F., & Banaco, A. (2019). Possibilidades analítico-comportamentais para análise e investigação dos Transtornos de Personalidade. *Revista Perspetivas*, 10(1), 027-041.
- Cardoso, C.P.C. (2011). Inteligência Emocional, estratégias de Coping em Estudantes Universitários [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório da Universidade do Porto.
- Caruso, R., Salovey, P., Brackett, M. & Mayer, D. (2015). The ability model of emotional intelligence. *Positive Psychology in Practice*, 3, 543-558. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch32>
- Celik, S., & Deniz, E. (2008). A comparison of scouts' emotional intelligence levels with regards to age and gender variables: A cross-cultural study. *Elementary Education Online*, 7(2), 376-383.

- Ciarrochi, J., Forgas, F., & Mayer, D. (2006). Emotional intelligence in everyday life. *Psychology Press*, 3-26.
- Coelho, A., & Dutra, R. (2018). Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: Confronto entre teorias remotas com a teoria conectiva. *Caderno da Educação*, 49(1), 51-76.
- Costa, A., & Gallo, E. (2019). O Conceito de Consciência no Behaviorismo Radical de Skinner [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Datu, A. (2012). Drawing predictive determinants of college adjustment: Perspectives from two private sectarian collegiate institutions. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2(1), 16-24.
- Domingues, S. (2009). Inteligência Emocional, Empatia e Satisfação no Trabalho em Médicos [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto.
- Ener, Ö., (2020). Teacher autonomy from a cross-cultural perspective: A repertory grid study for beliefs and practices. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 96-109.
- Epstein, S. (2010). The big five model: Grandiose ideas about surface traits as the foundation of a general theory of personality. *Psychological Inquiry*, 21, 34–39. <https://doi.org/10.1080/10478401003648682>
- Feifei, Z., Tianzhu, Z., Qirong, M., & Changsheng, X. (2018). *Proceedings of the IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)* (pp. 3359-3368).
- Fernandes, M. (2001). *Grelha de repertório. Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439–448. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>
- Fida, A., Ghaffar, A., Zaman, A., & Satti, A. (2018). Gender comparison of emotional intelligence of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1).
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personalidade e inteligência como preditores de notas em exames de estatística. *Personality and Individual Differences*, 37 (5), 943–955. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.016>

- Furstenberg, F. (2003). El cambio familiar estadounidense en el último tercio del siglo XX. En Nuevas formas de familia: perspectivas nacionales e internacionales. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 11-35.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las deferências sexuales. *Anales de Psicologia*, 28(2), 567-575.
- Gomes, A., & Golino, F. (2011). Relações hierárquicas entre os traços amplos do Big Five. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 445-456.
- Gonçalves, D. E. (2006). *A Inteligência Emocional em Jovens Estudantes do 12º ano de Escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de psicologia Aplicada. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/566>
- Hall, C., Lindzey, G., & Campbell, J. (2000). *Teorias da Personalidade*. Artmed.
- Hazrati-Viari, A., Rad, T., & Torabi, S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 32, 367-371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.055>
- John, P., Naumann, P., & Soto, J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. *Handbook of personality: Theory and research*, 114-158.
- Johnsi, S. & Sunitha, A. (2019). Impact of personality and emotional intelligence on investor behavior. *SSMIND Journal of Management*. <https://doi.org/10.18311/sdmimd/2019/23182>
- Karim, J. (2010). An item response theory analysis of Wong and Law emotional intelligence scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4038–4047. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.637>
- Komarraju, M., & Karau, J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557–567.
- Law, S., Wong, S., & Song, J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483–496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>

- Lee, K., & Ashton, M. (2007). Factor analysis in personality research. In R.W. Robins, R.C. Fraley & R. F. Kruger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 429- 443). Guilford Press.
- Libbrecht, N., Lievens, F., & Schollaert, E. (2010). Measurement equivalence of the Wong and Law emotional intelligence scale across self and other ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 1007 – 1020.
- Lopes, E. (2007). Construção da dentidade pessoal em pessoas que sofrem lesão medula traumática. Estudo exploratório através de grelhas de repertório [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7908>
- Lourenço, M., & Antunes, P. (2017). Rendimento académico elevado no ensino superior: Estudo de caracterização dos alunos de mérito. *Revista talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1).
- Magalhães, E., Sakgueiro, A., Gonzalez, A., Costa, J., Costa, M., Costa, P., & Lima, M. (2014). NEO-FFI: Psychometric properties of a short personality inventory in portuguese context. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(4), 642-657.
- Maraichelvi, A., & Rajan, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and the academic performance among final year under graduates. *Universal Journal of Psychology*, 1(2), 41-45. <https://doi.org/10.13189/ujp.2013.010203>
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta analytic investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.
- Mayer, D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. Basic Books.
- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mayer, D., Salovey, P., & Caruso, R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: Technical Manual. *Toronto: Multi-Health Systems, Inc*, 33(1), 47– 50. <https://doi.org/10.1177/15345084070330010601>
- Meece, L., Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- Morales, J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(41), 69-79.

- Moutinho, A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). The role of emotional intelligence, happiness and flow on academic achievement and subjective well-being in the university context. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 52(13), 99-114.
- Munguía, L. (2008). La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios [Dissertação de Mestrado, Universidade Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/615>
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Educational and Research*, 32(1), 37-51.
- Nayak, M. (2014). Impact of culture linked gender and age on emotional intelligence of higher secondary school adolescents. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 9(3).
- Pavão, M. (2003). *Competência Emocional: Um Enfoque Reflexivo Para a Prática Pedagógica*. [Tese de doutoramento, Universidade autónoma de Barcelona].
- Pedroso-Lima, M., Magalhães, E., Salgueiro, A., Goncalvez, A., Costa, J., Costa, M., & Costa, P.(2014). A versão portuguesa do NEO-FFI: Concetualização em função da idade, género e escolaridade. *Revista Psicologia*, 28(2), 1-10.
- Pérez, A., Martínez, M. L., Mesa, I., Pérez, R., Leal, F. J., & Jiménez, I. (2009). Cambios en la estructura y en la función familiar del adolescente en la última década (1997- 2007). *Atención Primaria*, 41(9), 479-485. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.03.015>
- Plessen, Y., Franken, R., Ster, C., Schmid, R., Wolfmayr, C., Mayer, M., & Tran, S. (2020). Humor styles and personality: A systematic review and meta-analysis on the relations between humor styles and the Big Five personality traits. *Personality and Individual Differences*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109676>
- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, M., & Queirós, S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 199-216.
- Raad, B., & Peabody, D. (2005). Cross-culturally recurrent personality factors: Analyses of three factors. *European Journal of Personality*, 19(6), 451–474. <https://doi.org/10.1002/per.550>

- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 18, 139–67.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligencia emocional: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 23-38.
- Rego, A., Sousa, F., Cunha, P., Correia, A., & Saur-Amaral, I. (2007). Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 250-64.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00435>.
- Roberts, D., Flores-Mendoza, E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um construto científico? *Paideia*, 12(23), 77-92. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2002000200006>
- Rocha, Q. (2013). A teoria da personalidade na terapia cognitiva de Aaron Beck [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora.
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2314>
- Ruiz, P., & Carranza, F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-199.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>
- <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2314>Salovey, P., & Mayer, D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
<https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J., & Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista Médica de Chile*, 136(3), 317-324. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872008000300006>
- Santos, S. (2006). Teorias de aprendizagem: Comportamentalista, cognitivista e Humanista. *Revista científica Sigma*, 97-111.
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. *Knowledge Solutions*, 329–339. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Sheldon, M., & Prentice, M. (2017). Self-Determination theory as a foundation for personality researchers. *Journal of Personality*, 1-28
<https://doi.org/10.1111/jopy.12360>
- Shipley, J., & Segrest, L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Higher Education Journal*, 9, 1-18.

- Silva, B., & Nakano, C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: Análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10, 51-62.
- Schutte, S., Malouff, M., Bobik, C., Coston, D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141 (4) 523-536.
- Sousa, B., & Dias, M. (2011). Inteligência emocional e desempenho académico em estudantes do ensino superior. *Interações*, 21, 95-124.
- South, C., Jarnecke, M., & Vize, E. (2018). Sex differences in the big five model personality traits: A behavior genetics exploration. *Journal of Research in Personality*, 74, 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.03.002>
- Stys, Y., & Brown, L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. *Correctional Service Canada*, 9(6).
- Tomás, A., Ferreira, A., Araújo, M., & Almeida, S. (2012). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Trentini, M., Hutz, S., Bandeira, R., Teixeira, O., Gonçalves, T., & Thomazoni, R., (2009). Correlações entre a EFN – escala fatorial de neuroticismo e o IFP – inventário fatorial de personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 209-21.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Towards a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153–174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>
- Vicente, L. (2014). Validação da Escala de Inteligência Emocional de Schutte: Impacto da intervenção por mensagens SMS na inteligência emocional e inteligência espiritual em estudantes de Psicologia. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5583/1/3696_7375.pdf

Anexos

Anexo A - Questionário Sociodemográfico

No âmbito da dissertação do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde propus-me à realização de um estudo de investigação, subordinado ao tema “Inteligência Emocional”, o qual consiste na verificação da existência de correlação entre o tema central e as seguintes variáveis: personalidade e áreas profissionais de saúde.

Para a realização deste estudo, solicito a vossa colaboração, no preenchimento do presente questionário.

Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

Idade: ____

Nacionalidade: _____.

Se apresenta uma nacionalidade diferente da Portuguesa, indique há quanto tempo reside em Portugal: _____

Estado Civil:

Solteiro ☐

Casado (a)/União de facto ☐

Divorciado(a)/Separado ☐

Viúvo (a) ☐

Agregado familiar (número de pessoas que vivem na tua casa)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ >4 ☐

Habilitações literárias da mãe:

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo (9º ano de escolaridade)
- ☐ Ensino secundário
- ☐ Frequência no ensino superior
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Pós-Graduação

Habilitações literárias do pai:

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo (9º ano de escolaridade)
- ☐ Ensino secundário
- ☐ Frequência no ensino superior
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Pós-Graduação

Ano da Licenciatura que frequenta atualmente:

1ª Ano ☐

2ª Ano ☐

3º Ano ☐

Curso:

Psicologia ☐

Ciências da Comunicação ☐

Turismo ☐

Serviço Social ☐

Tecnologias de Informação e Comunicação ☐

Média obtida na licenciatura no ano anterior (se aplicável): _____

Nível de satisfação com o curso:

- ☐ Nada Satisfeito
- ☐ Pouco Satisfeito
- ☐ Mais ou menos Satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Muito Satisfeito

Entrou para a licenciatura através de algum concurso ou programa especial (ex.: maiores de 23)?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, indique qual: _____

Teve retenções desde que iniciou o seu percurso escolar?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quantas? _____

Usufri de Bolsa de Estudo no presente ano letivo?

☐ Sim ☐ Não

Curso de ensino secundário que concluiu: _____

Média do ensino secundário: _____