

Cristina Paula Correia Cardoso

Inteligência Emocional, Estratégias de Coping
em Estudantes Universitários



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2011

Cristina Paula Correia Cardoso

Inteligência Emocional, Estratégias de Coping
em Estudantes Universitários



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2011

Inteligência Emocional, Estratégias de Coping em
Estudantes Universitários

Cristina Paula Correia Cardoso

Dissertação de Mestrado apresenta à
Universidade Fernando Pessoa, orientada
pela Mestre Sónia Pimental Alves,
como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Psicologia Clínica e da
Saúde

PORTO, 2011

Dedicatória

Aos meus Pais por tudo o que são

e por tudo o que me ensinaram,

Aos meus padrinhos,

À minha irmã Joana,

e ao Pedro.

Agradecimentos

O presente trabalho é o resultado de vários anos de formação e dedicação. No entanto, este não seria possível sem o contributo de muitas pessoas que de forma indirecta ou directa, contribuíram significativamente para a sua realização. Por esse motivo quero deixar o meu agradecimento a essas pessoas tão importantes para mim.

Aos meus pais, porque se hoje sou quem sou o devo a eles, sem o seu apoio, dedicação e amor não teria realizado o meu sonho, obrigado por tudo o que me transmitem e me proporcionam, por estarem sempre presente e por acreditarem em mim.

À minha irmã, por estar sempre presente irradiando alegria, fazendo com que cada momento se torne único. Pela partilha, amizade, compreensão.

À minha madrinha, que simplesmente fica feliz por me ver feliz. E ao meu padrinho que faleceu durante este meu percurso, mas que sempre me incentivou, e que com as suas sábias histórias me ensinou a sonhar e acreditar que os sonhos se realizam basta querer e lutar por eles.

Ao Pedro, pela partilha, amizade, amor, paciência, colaboração, dedicação, companheirismo, pelo apoio incondicional, compreensão de todos estes anos, por seres o meu porto seguro.

À Leta e Saura, companheiras de vida, pela amizade, disponibilidade, atenção compreensão, partilha de todos estes anos.

Às grandes amigas que fiz durante este percurso académico, Carmencita, Zélia, Catarina, Mónica Tânia e Daniela, amizade, companheirismo, colaboração e diversão.

Aos amigos de sempre por nunca me deixarem sozinha e me apoiarem sempre.

A todos os colegas que tive oportunidade de ter durante estes anos de formação.

À Professora Sónia Alves pela dedicação, interesse e paciência, pela confiança, disponibilidade, capacidade constante de motivação mas, também, pela partilha de conhecimento.

Ao corpo docente da Universidade Fernando Pessoa com o qual contactei e tive a oportunidade de conhecer, agradeço por tudo o que me ensinaram.

A todos que participaram na minha investigação, muito obrigado sem vocês não seria possível.

A todas aquelas pessoas que não referi mas que sabem que são importantes para mim o muito obrigado.

Muito obrigado a todos por estarem sempre comigo.

Resumo: Sendo os estudantes universitários uma população sujeita diversas situações de *stress* e de necessidade de gestão emocional adequada, o objectivo do presente estudo foi estudar a Inteligência Emocional e o *coping*, assim como a sua relação.

A amostra do presente estudo é constituída por 114 estudantes universitários da Universidade Fernando Pessoa, com idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos (M=21,41; DP=3.62).

Para avaliação do *coping* foi aplicado o Inventário de Resolução de Problemas de Vaz-Serra (1988) e para a análise da inteligência emocional o *Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)* de Tasik (2000), traduzido e validado para a população portuguesa por Faria e Santos (2005).

Os resultados obtidos revelam valores elevados de inteligência emocional, assim como, das suas dimensões Expressão Emocional, Percepção Emocional e Capacidade de Lidar com Emoções. Em relação ao *coping* as estratégias mais frequentemente utilizadas são a Agressividade Internalizada/Externalizada, Abandono Passivo perante a situação e Estratégias de Controlo de Emoções.

Não se verificam diferenças estaticamente significativas nos resultados relativos ao *coping* e respectivas dimensões em relação ao sexo, situação profissional (Trabalhador Estudante e Estudante). As diferenças entre cursos só se relevaram significativas para o abandono passivo da situação (F=2.212, p<.05), Estratégia de Controlo de Emoções (F=2.648, p<.05) e auto-responsabilização e medo de consequências (F=2.956, p=.05). O ano académico não está relacionado com o *coping* em geral e respectivas dimensões,

Não existem diferenças significativas ao nível da inteligência emocional e respectivas dimensões em função do sexo e ano académico. Para a situação profissional os resultados variam significativamente na expressão emocional ($t=2.559$, $p<.05$), Percepção Emocional ($t=2.308$, $p<.05$) e inteligência emocional em geral ($t=2.515$, $p<.05$). Também existem diferenças significativas em função do curso frequentado na expressão emocional ($F=2.212$, $p<.05$), Percepção Emocional ($F=2.845$, $p<.05$) e Inteligência Emocional Geral ($F=2.506$, $p<.05$).

A dimensão do *coping* controlo e resolução activa de problemas está positivamente correlacionada com a Expressão Emocional ($r=.435$, $p<.01$), Percepção Emocional ($r=.240$, $p<.01$), capacidade de lidar com emoções ($r=.438$, $p<.01$) e inteligência emocional geral ($r=.416$, $p<.01$). O *coping* total também está correlacionado positivamente com a expressão emocional ($r=.236$, $p<.05$) e a capacidade de lidar com emoções ($r=.221$, $p<.05$).

O modelo de regressão linear múltipla ajustado ($F=9.207$, $p<.01$) revela que as dimensões percepção emocional, expressão emocional e capacidade de lidar com emoções explicam conjuntamente 20.1 % ($r^2=.201$) da variação total do *coping*. A dimensão expressão emocional é a que apresenta maior poder preditivo explicando 9.7% da variância total.

Palavras-Chave: *Coping*, Inteligência Emocional, Estudantes Universitários

Abstract: Being a college student subject various situations of stress and emotional need for adequate management. The main of this study was assess emotional intelligence and coping, as well as their association.

The study sample consists of 114 university students at the University Fernando Pessoa, with ages between 18 and 37 years ($M = 21.41$, $SD = 3.62$).

To evaluate coping “Inventário de Resolução de Problemas” (Vaz-Serra, 1988) was applied and for evaluate emotional intelligence the “Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)” (Tasik, 2000), translated and validated for the Portuguese population by Faria and Lima Santos (2005).

The results reveal high levels of emotional intelligence, as well as their dimensions Emotional Expression, Emotional Perception and Ability to Deal with Emotions. Coping strategies most frequently used are Internalized aggression / Externalizing, Abandonment Liabilities in the situation and control strategies of Emotions.

Total coping and his dimensions are not significantly related to gender and professional status (Student and Student Worker). The differences between courses are only significant for withdrawal liability of the situation ($F = 2,212$, $p <.05$), Emotions Control Strategy ($F = 2,648$, $p <.05$) and self-responsibility and fear of consequences ($F = 2,956$, $p <.05$). The academic year is not related to coping in general and its dimensions.

There are no significant differences in emotional intelligence and their dimensions based on gender and academic year. For the professional situation results vary significantly in emotional expression ($t = 2,559$, $p <.05$), Emotional perception ($t =$

2,308, $p < .05$) and emotional intelligence in general ($t = 2,515$, $p < .05$). There are also significant differences between academic course in emotional expression ($F = 2,212$, $p < .05$), Emotional Perception ($F = 2,845$, $p < .05$) and Emotional Intelligence General ($F = 2,506$, $p < .05$).

Active Coping Control and Resolution of problems dimension is positively correlated with emotional expression ($r = .435$, $p < .01$), Emotional perception ($r = .240$, $p < .01$), ability to handle emotions ($r = .438$, $p < .01$) and general emotional intelligence ($r = .416$, $p < .01$). The total coping is positively correlated with emotional expression ($r = .236$, $p < .05$) and the ability to manage and control emotions ($r = .221$, $p < .05$).

The multiple linear regression model adjusted ($F = 9,207$, $p < .01$) reveals that the dimensions of emotional perception, emotional expression and ability to manage and control emotions together explain 20.1% ($r^2 = .201$) of the total variation of coping. Emotional Expression has the highest predictive power, explaining 9.7% ($r^2 = .097$) of total variance.

Key-Words: Coping, Emotional Intelligence, College Students

Résumé: Etre une population étudiante soumise diverses situations de stress et de besoin émotionnel de gestion adéquate, l'objectif de cette étude était d'évaluer l'intelligence émotionnelle et d'adaptation, ainsi que leur relation. L'échantillon d'étude se compose de 114 étudiants universitaires à l'Université Fernando Pessoa, âgés entre 18 et 37 ans ($M = 21,41$, $SD = 3,62$). Pour évaluer l'inventaire d'adaptation a été appliquée Dépannage Vaz-Serra (1988) et pour l'analyse des compétences de l'intelligence émotionnelle émotionnelle et questionnaire de compétence (ESCQ) de Tasik (2000), traduit et validé pour la population portugaise par Faria et Santos (2005).

Les résultats ont montré des niveaux élevés de l'intelligence émotionnelle, ainsi que leurs dimensions expression émotionnelle, la perception émotionnelle et la capacité à faire face aux émotions. En ce qui concerne les stratégies d'adaptation les plus fréquemment utilisées sont internalisés Passif Abandon agression / extériorisation, dans les stratégies de situation et le contrôle des émotions.

Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les résultats pour les dimensions respectives et d'adaptation en fonction du sexe, le statut d'emploi (étudiants et travailleurs Student). Les différences entre les cours ne soulagement significatif de la responsabilité retrait de la situation ($F = 2212$, $p < 0,05$), Stratégie de contrôle des émotions ($F = 2648$, $p < 0,05$) et l'auto-responsabilité et la peur des conséquences ($F = 2956$, $p = .05$). L'année scolaire n'est pas liée à faire face en général et de ses dimensions.

Il n'y a pas de différences significatives dans l'intelligence émotionnelle et leurs dimensions basée sur le sexe et l'année académique. Pour les résultats professionnels varient sensiblement en expression émotionnelle ($t = 2559$, $p < 0,05$), la perception

émotionnelle ($t = 2308, p < 0,05$) et l'intelligence émotionnelle en général ($t = 2515, p < 0,05$). Il ya également des différences significatives selon le cours pris dans l'expression émotionnelle ($F = 2212, p < 0,05$), la perception émotionnelle ($F = 2845, p < 0,05$) et l'intelligence émotionnelle générale ($F = 2506, p < 0,05$).

La taille du contrôle actif d'adaptation et la résolution de problèmes est positivement corrélée avec l'expression émotionnelle ($r = .435, p < 0,01$), la perception émotionnelle ($r = .240, p < 0,01$), la capacité à gérer les émotions ($r = .438, p < 0,01$) et en général l'intelligence émotionnelle ($r = .416, p < 0,01$). Le total aussi faire face est positivement corrélée avec l'expression émotionnelle ($r = .236, p < 0,05$) et la capacité à faire face aux émotions ($r = .221, p < 0,05$).

Le modèle de régression linéaire multiple ajustée ($F = 9207, p < 01$) révèle que les dimensions de la perception émotionnelle, l'expression émotionnelle et la capacité à gérer les émotions expliquent ensemble 20,1% ($R^2 = .201$) de la variation totale de l'adaptation. La dimension est l'expression émotionnelle qui a le plus haut pouvoir prédictif expliquant 9,7% de la variance totale.

Mots-clés: adaptation, l'intelligence émotionnelle, Etudiants à l'université

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo.....	iv
Abstract.....	vi
Resumé	viii
Índice	x
Índice de Abreviaturas.....	xiii
Índice de anexos.....	xiv
Índice de Figuras	xv
Índice de Quadros.....	xvi
Índice de Tabelas	xvii
Introdução.....	1
Cap. I- Enquadramento teórico	
1. Inteligência Emocional	
1.1. Inteligência Emocional - Contextualização, definições, conceitos e características	4
1.2. Modelos Explicativos da Inteligência Emocional	15
1.2.1. Modelo de Mayer e Salovey	15
1.2.2. Modelo de Bar-On	18
1.2.3. Modelo de Goleman	20
1.3. Relação entre Inteligência Emocional e o Género	23
1.4. Inteligência emocional em Contexto Universitário.....	25
2. Estratégias de resolução de Problemas (<i>Coping</i>)	

2.1. <i>Coping</i> - Definições características e conceitos	
2.2. Estilos e Estratégias de <i>Coping</i>	
2.2.1. Estilos de <i>Coping</i>	
2.2.2. Estratégias de <i>Coping</i>	38
2.3. Modelos Explicativos do <i>Coping</i>	
2.3.1. Modelo de Lazarus e Folkman	47
2.3.2. Modelo de Carver	49
2.4. Relação entre <i>Coping</i> e o Género.....	52
2.5. <i>Coping</i> nos Estudantes Universitários	54
3. Inteligência Emocional e <i>Coping</i> em Estudantes Universitários	62
Capítulo II. Metodologia da Investigação	
4. Estudo Empírico	
4.1. Importância da Investigação	68
4.2. Objectivos da Investigação	
4.2.1. Objectivos específicos	69
4.3. Metodologia	70
4.3.1. Participantes	70
4.3.2. Material	
4.3.2.1. Inventário de Resolução de Problemas	72
4.3.2.2. Emotional Skills and Competence Questionnaire.....	74
4.3.3. Procedimentos	
4.3.3.1. Procedimento de Recolha de Dados	75
4.3.3.2. Procedimento de análise de dados	77
5. Resultados	77

6. Discussão dos resultados 102

7. Conclusão 116

Referências bibliográficas

Anexos

Índice de Abreviaturas

UFP – Universidade Fernando Pessoa

IRP- Inventário de Resolução de Problemas

IE – Inteligência Emocional

ESCQ – Questionário de Competência Emocional

EE – Expressão Emocional

PE – Percepção Emocional

CL- Capacidade para Lidar com Emoção

Índice de Anexos

Anexo I – Pedido de Autorização para a realização da investigação à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo II – Pedido de Autorização para a realização da investigação à Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Anexo III – Pedido de Autorização para a utilização do ESCQ

Anexo IV – Pedido de autorização para a utilização do IRP

Anexo V – Consentimento Informado

Anexo VI – Questionário sócio-demográfico

Anexo VII – Inventário de Resolução de Problemas

Anexo VIII – Questionário de Competência Emocional

Índice de Figuras

Figura 1 – Dimensões da Inteligência Emocional	87
Figura 2 – Dimensões de resolução de problemas.....	90

Índice de Quadros

Quadro 1- Modelo de Inteligência Emocional	17
Quadro 2- Competências Emocionais e Sociais	22
Quadro 3- Estratégias de Coping de ordem superior, de ordem inferior, funções, processos adaptativos e comportamentos associados.....	43 à 45

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caracterização sociodemográfica dos participantes	71
Tabela 2- Caracterização dos participantes em função do curso frequentado	72
Tabela 3- Análise da consistência interna relativa ao IRP em Geral	78
Tabela 4- Análise da consistência interna das sub-escalas do IRP	77
Tabela 5- Análise de consistência interna escala EE	81
Tabela 6- Análise de consistência interna escala PE	81
Tabela 7- Análise de consistência interna escala CLE	82
Tabela 8- Análise de consistência interna escala ESCQ	83
Tabela 9- Medidas de tendência central e dispersão relativas aos vários itens da inteligência emocional	85
Tabela 10- Medidas de Tendência central e Dispersão relativas às sub-escalas Expressão Emocional, Percepção Emocional e Capacidade de Lidar com Emoções	86
Tabela 11- Medidas de Tendência central e Dispersão relativas à escala total de competências Emocionais	87
Tabela 12- Medidas de Tendência central e Dispersão relativas aos vários itens do Inventário de Resolução de problemas (IRP)	88
Tabela 13- Medidas de Tendência central e Dispersão relativas às sub-Escalas do Inventário de Resolução de Problemas	89
Tabela 14- Análise de resultados relativos ao Coping por Género	91
Tabela 15- Coping por Situação Profissional	92
Tabela 16- Análise de resultados relativos ao Coping por curso	93
Tabela 17- Correlação de Spearman entre o ano académico frequentado e o coping em geral e respectivas dimensões	96
Tabela 18- Resultados relativos a competência emocional em geral (Inteligência Emocional) dos	

estudantes em função do sexo	96
Tabela 19- Resultados relativos as competências emocionais em geral (inteligência emocional) de acordo com a situação profissional (Teste t)	97
Tabela 20- Análise das competências emocionais por curso (teste Anova).....	98
Tabela 21- Correlação de Spearman relativa a relação entre ano acadêmico frequentado e inteligência emocional e respectivas dimensões	100
Tabela 22- Correlação de Pearson entre Capacidade de resolução de problemas (Coping) e respectivas dimensões e competência emocional geral, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções	100
Tabela 23- Modelo de Regressão linear múltipla (Stepwise) explicativo da influência das dimensões da Inteligência Emocional no desenvolvimento do Coping dos Estudantes Universitários	102

INTRODUÇÃO

A entrada no ensino superior é entendido e encarado, pelos jovens como um grande desafio pessoal e profissional, acarretando uma mudança de ambiente em muitos casos, saída de casa, «separação» de família e dos amigos, a confrontação com um meio, para uma grande parte, totalmente desconhecido, assim como a necessidade de uma maior autonomia e capacidade de tomar decisões (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Astin, 1993; Chikering & Reisser, 1993; Diniz, 2005; Passarela & Terenzini, 2005, *cit in.* Soares, Almeida, Diniz & Gusande, 2006)

Para além de um conjunto de mudanças pessoais próprias da transição de uma fase de adolescência para a idade adulta, e também de uma mudança de rotinas e ambiente, os jovens também são confrontados com um conjunto diferente de exigências e pressões próprias de um sistema de ensino diferenciado, onde é frequentemente esperado que os estudantes apresentem uma maior independência e autonomia na aprendizagem, na gestão do tempo, estabelecimento de objectivos e na definição de estratégias para os alcançar (Entwistle & Waterson, 1988; Pintrich & Garcia, 1994; VanZile-Tamsen & Livingston, 1999; *cit in.* Soares *et al.*, 2006).

Como referem Soares e colaboradores. (2006), o desenvolvimento humano é um processo continuo ao longo de todo o ciclo de vida e a maioria dos processos de aprendizagem, adaptação e desenvolvimento não se verificam baseados apenas por um único factor, mas sim por um conjunto de processos de interacções recíprocas e dinâmicas entre os indivíduos e o contexto onde estão inseridos, e pelo que muitos dos objectivos académicos não se cingem unicamente a questões do domínio cognitivo mas sim uma perspectiva mais integral. Desta forma, é importante analisar a forma como os estudantes se adaptam ao contexto universitário, considerando não só factores académicos como também não académicos.

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

Neste sentido, considerámos importante compreender a forma como os estudantes reagem perante as adversidades e situações de stress, como procedem à regulação dos seus estados emocionais.

A regulação emocional é vista, de acordo com uma série de autores (Austin et al., 2010; Mikolajczak, Nelis, Hansenne, & Quoidbach, 2008; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004, *cit in* Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2011), como sendo uma componente essencial no processo adaptativo dos estudantes, dada a capacidade apresentada para regular estados emocionais negativos e promover emoções positivas por intermédio de um mecanismo adaptativo, permitindo lidar eficazmente com agentes de *stress* próprios da vida académica, apresentado também um importante papel no ajustamento e transição adequada da escola para a universidade.

Na opinião de Serra (1988), lidar com o *stress* depende essencialmente dos recursos específicos, pessoais e sociais, de cada um e das estratégias de *coping* utilizadas.

Segundo Ribeiro (2005), o *stress* e o *coping* são dois conceitos presentes em grande parte da vida quotidiana, sendo que por vezes o *stress* é mais intenso, noutras o *coping* é mais complicado ou inadequado, mas em todas as situações ambos têm um papel de grande relevância na vida de cada indivíduo. Este autor também afirma que os agentes de *stress* podem estar na origem de um conjunto de reacções psicológicas menos positivas, tais como medo, ansiedade, zanga e hostilidade.

Por sua vez, o conceito de inteligência emocional é considerado relativamente recente em Psicologia, o qual parece assentar na tese de que existe “um conjunto de habilidades cognitivas envolvidas no processamento de informações carregadas de

afecto” (p. 305), a qual Salovey e Mayer (1990) definiram, inicialmente, como “um conjunto de habilidades relacionadas com a percepção, a expressão e regulação das emoções em si mesmo e nos outros, e com a utilização das emoções para motivar, planear e atingir objectivos na vida” (p. 305) (Bueno, Santana, Zerbini & Ramalho, 2006).

É importante assim estudar estes dois constructos e a forma como os mesmos se relacionam interagem na população universitária, comparando jovens de diferentes anos curriculares, bem como de diferentes áreas de formação.

O presente trabalho pretende, assim, constituir-se como um importante contributo para o estudo e compreensão do *coping* e da inteligência emocional nos estudantes universitários, encontrando-se dividido em duas partes principais: uma primeira parte teórica em que são apresentados os conceitos relativos ao *coping* e à inteligência emocional em geral e nos estudantes universitários em particular, assim como a relação estabelecida entre os dois constructos, já analisada em modelos teóricos explicativos. Na segunda parte, referente ao estudo empírico, em que é apresentada a metodologia utilizada (Design da Investigação, Variáveis em Estudo, Participantes, Material e Procedimentos), são apresentados os resultados e respectiva discussão, sendo numa última fase realizada uma conclusão do trabalho desenvolvido, assim como sugestões para futuros estudos e intervenções.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

1.1. Inteligência Emocional - Contextualização, definições, conceitos e características

A inteligência emocional é definida de acordo com Salovey e Mayer (1990), dois dos autores pioneiros da investigação desenvolvida sobre este constructo, como uma dimensão particular da inteligência social que envolve a habilidade dos indivíduos para controlar os seus próprios sentimentos e emoções, assim como os dos outros, procedendo à sua discriminação e utilização da informação proveniente dos mesmos de modo a orientar e as suas acções e pensamentos. Consideram que as tarefas de vida estão preenchidas como uma grande quantidade de informações afectivas, e que essa informação pode ser processada (ainda que não de forma semelhante a informação cognitiva) variando de indivíduo para indivíduo. Considerando como constituinte este tipo de inteligência definida por Gardner (1983), como inteligência pessoal.

Referindo-se a Gardner (1983), Mayer e Salovey (1990), afirmam que tal como a inteligência social a inteligência pessoal divide-se em inter e intra-pessoal, incluindo o conhecimento sobre o próprio e sobre os outros. Um dos aspectos da inteligência pessoal está relacionado com sentimentos podendo também assim ser definida como inteligência emocional.

Em resumo, os autores consideram que a inteligência emocional não inclui apenas o sentido geral de *self* e a avaliação dos outros. Foca-se essencialmente no reconhecimento e uso dos estados emocionais do próprio e dos outros para resolver problemas e regular comportamentos.

Mayer e Salovey (1990) referem ainda que a inteligência emocional envolve um conjunto de processos mentais, que permitem analisar a informação emocional, que são:

a) *Avaliação e Expressão Emocional*: constituem uma parte da inteligência emocional. Indivíduos que se apresentam como mais precisos na avaliação e expressão dos seus estados emocionais tendem a perceber e a responder mais rápido e eficazmente às suas próprias emoções e demonstrando-as aos outros da melhor forma. Estas competências requerem o processamento emocional da informação intrínseca, sendo claro que requer um nível mínimo de competências para um adequado funcionamento social. Esta componente divide-se em:

a. *Emoções no próprio* em que se verifica que os processos subjacentes à inteligência emocional se iniciam quando a informação afectiva entra no sistema de percepção do indivíduo. Neste sentido a inteligência emocional permite precisar a avaliação e expressão de sentimentos e estabelecer «regras» para o seu controlo. Os estados emocionais podem ser exprimidos de duas diferentes formas (verbal e não verbal).

i. *Verbal*: uma das formas pela qual a inteligência emocional é avaliada e exprimida. A aprendizagem em relação às emoções depende em grande parte da capacidade de as exprimir verbalmente. Assim, aprendizagem social interage com a habilidade individual da introspecção e formulação de proposições coerentes com base na mesma.

ii. *Não-verbal*: muita da comunicação emocional ocorre através de canais de comunicação não-verbais. A clareza da

percepção emocional é frequentemente expressas por este meio.

- b. *Emoções nos outros*: esta competência permite aos indivíduos avaliar com precisão respostas afectivas dos outros e seleccionar os comportamentos socialmente mais correctos e adaptativos. Os indivíduos com esta competência são assim considerados pelos outros mais genuínos, os que apresentam falhas ao nível deste tipo de competências tendem a ser definidos como aborrecidos e grosseiros.

Divide-se em:

- i. *Análise de emoções não-verbais*: capacidade de interpretação e compreensão das emoções dos outros mediante análise de expressões não-verbais. Este tipo de capacidades assegura um relacionamento e cooperação interpessoal agradável permitindo o controlo de sentimentos desagradáveis.
 - ii. *Empatia*: consiste na habilidade para compreender os sentimentos e emoções dos outros e «experimentá-los» em si próprio. A empatia é uma característica essencial de um comportamento emocional inteligente. Quando os indivíduos apresentam comportamentos positivos para com os outros experienciam uma grande satisfação com a vida e baixos níveis de *stress*.
- b) *Regulação Emocional*: consiste na capacidade individual de controlar, avaliar e regular emoções. Este processo também se verifica ao nível das próprias emoções e também nas emoções dos outros. Os indivíduos emocionalmente inteligentes tendem de um modo positivo a controlar as

suas emoções e as emoções dos outros promovendo a motivação. De um modo negativo aqueles que apresentam competências consideradas como anti-sociais podem desenvolver comportamentos manipulativos ou induzir nos outros comportamentos de sociopatia.

- a. *Regulação das próprias emoções*: existe uma grande variedade de experiências emocionais que derivam de um sistema regulatório que monitoriza, avalia e que por vezes actua no sentido de provocar a sua mudança. Estas experiências provocam alterações dos estados de humor dos indivíduos contribuindo de modo positivo para o aumento de experiências internas agradáveis. Um estado emocional negativo quando entendido como inaceitável ou de longa duração poderá ser destrutivo.
- b. *Regulação das Emoções nos outros*: consiste na capacidade de cada indivíduo emocionalmente inteligente regular e alterar reacções afectivas dos outros.
- c) *Utilização de Emoções*: os indivíduos diferenciam-se no modo de exprimir as suas emoções de modo a resolver eficazmente os seus problemas. As emoções influenciam assim, de modo subtil e sistematicamente algumas das estratégias e componentes envolvidas na resolução de problemas. Esta influência pode verificar-se a 4 níveis diferentes:
 - a. *Flexibilidade do Planeamento*: baseada no pressuposto da personalidade no qual os indivíduos diferem entre si na frequência e amplitude com que mudam os seus estados afectivos (Eysenck, 1982; Larsen & Colaboradores, 1986, *cit in*. Salovey & Mayer, 1990).

Oscilações emocionais positivas estabelecem uma variedade de perspectivas futuras para resolução de problemas.

- b. *Pensamento Criativo*: o estado emocional contribui para a resolução de problemas através da influência que apresenta na organização e no uso da informação da memória. Assim, indivíduos que apresentam estados emocionais positivos tendem a categorizar as várias características de determinados problemas que se encontram ou não relacionadas. Esta clareza na classificação dos problemas apresenta um impacto positivo no processo criativo de resolução de problemas (Isen & Daubman, 1984, Isen, Daubman & Nowick, 1987, *cit in* Salovey & Mayer, 1990).
- c. *Redireccionamento da atenção emocional*: baseia-se na focalização da atenção em novos problemas quando associados a experiências emocionais de grande impacto. Ou seja, quando os indivíduos atendem eficazmente aos seus sentimentos e emoções, estes podem ser direccionados de um problema em curso para um problema de maior importância. Os indivíduos aprendem assim a desenvolver a sua capacidade emocional de modo a focar a sua atenção num estímulo imediato mais importante proveniente do ambiente onde estão inseridos.
- d. *Contributo para a motivação*: os estados emocionais podem ser utilizados para motivar os indivíduos para a concretização dos seus objectivos e persistir no cumprimento das tarefas a que se propõem, esta motivação pode ser desenvolvida de diversas formas:

- i. *Canalização da ansiedade* decorrente da avaliação de determinada situação (e.g. testes e obstáculos a performance) para se motivarem e prepararem para resolver os problemas e alcançar objectivos mais exigentes (Alpert & Haber, 1960, *cit in.* Salovey & Mayer, 1990).
- ii. Imaginar respostas negativas como método de motivação para aumentar a sua performance (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, Brower e Colaboradores, 1987, *cit in.* Salovey & Mayer, 1990)
- iii. Utilização de estados emocionais positivos para aumentar a sua auto-confiança e persistir perante obstáculos e experiências adversas (Salovey & Birnbau, 1989; Bandura, 1986; Salovey, 1986, *cit in.* Salovey & Mayer, 1990).
- iv. Recurso as atitudes positivas perante a vida permitem experiências interpessoais positivas, e levam à obtenção de melhores respostas aos problemas e consequências mais positivas derivadas das mesmas.

Em resumo o conjunto de pressupostos teóricos estabelecidos por Salovey e Mayer (1980) em relação à inteligência emocional, permitem que uma série de problemas de ajustamento possam ter a sua origem em deficiências verificadas ao nível da inteligência emocional. Assim, os indivíduos que não aprendam ou não consigam regular os seus estados emocionais e que não conseguem reconhecer os mesmos em si e nos outros, podem ficar «aprisionados» pelos mesmos, fazendo com que os outros se sintam desconfortáveis e também percepcionarem-se como aborrecidos, inúteis e excluídos.

Outro autor também importante no estudo da inteligência emocional (Goleman, 1996) faz referência ao conceito das inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal) de Gardner, já anteriormente mencionado por Salovey e Mayer (1990), afirmando também que o mesmo poderá estar na base do que se entende por inteligência emocional:

“A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos e líderes religiosos bem-sucedidos terão tendência para ser pessoas possuidoras de um elevado nível de inteligência interpessoal. A inteligência intrapessoal (...) é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correcto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida” (Goleman, 1996, p. 59)

O mesmo autor, já posteriormente tinha definido o constructo de inteligência emocional como a habilidade dos indivíduos de se auto-motivarem e persistirem na concretização dos seus objectivos apesar das frustrações, de controlar os seus impulsos, adiar recompensas e regular o seu estado emocional, no sentido de evitar que o desânimo decorrente de determinada situação adversa e frustração associada impeça e diminua a sua capacidade de pensamento, de empatia e de esperança (Goleman, 1996).

Porém esta definição apresentava-se na opinião de Mayer e Salovey (1997) demasiado redutora, vaga e incompleta, uma vez que não tinham em consideração o pensamento sobre as emoções, enfatizando unicamente a percepção emocional. Deste modo os autores apresentaram uma nova definição procurando também reformular as suas definições iniciais, dando assim maior importância ao pensamento associado aos sentimentos. Assim, definem a inteligência Emocional como *“a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de cessar e/ou*

gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 401).

Estes autores dividiram a IE em quatro grandes grupos de capacidades. A capacidade mais básica, a que os indivíduos têm, desde a infância, é a da identificação e avaliação das emoções, através da fisionomia ou de expressões corporais, sentimentos ou pensamentos. O segundo grupo diz respeito à assimilação das situações que envolvem emoções no quotidiano do indivíduo, interiorizando e integrando como parte da sua mente e dos seus pensamentos. As emoções percebidas e integradas serão utilizadas produtivamente como termo de comparação, perante outras situações, em diferentes contextos, auxiliando em processos de tomada de decisão. Por sua vez, o terceiro grupo está ligado à racionalização e à escolha de atitudes correctas decorrentes da assimilação das emoções. As emoções relacionadas com estas capacidades são o medo, a felicidade e a raiva. Por fim, o quarto grupo de capacidades foca-se na administração adequada das emoções, tanto suas como de terceiros (Mayer & Salovey, 1997).

Também outro autor igualmente reconhecido no estudo da inteligência emocional (Bar-on, 1997, *cit in* Monteiro, 2009) define este constructo como um conjunto de competência, capacidades e habilidades não cognitivas que exercem a sua influência na habilidade individual para ter sucesso ao lidar com as exigências e pressões do meio. Mais tarde, o autor reformula o conceito definindo-o como uma disposição multifactorial de competências emocionais, pessoais e cognitivas que influenciam as capacidades individuais para lidar de modo activo e efectivo com as pressões e exigências do meio (Bar-on, 2000, *cit in*. Monteiro, 2009).

É importante também quando se aborda o conceito de inteligência emocional referir que a mesma, na opinião de Mayer e Salovey (1997) define a intercessão entre duas componentes fundamentais da personalidade: o sistema cognitivo e o sistema emocional. Os padrões intelectuais aplicam-se mais à performance cognitiva, enquanto os padrões de adaptação se aplicam às reacções emocionais.

Os mesmos autores referem ainda que a inteligência emocional tem como uma das suas principais premissas que as respostas emocionais possam estar consistentemente ou inconscientemente relacionadas com as crenças individuais relativas a emoções. Deste modo reacções emocionais puras como as associadas a felicidade ou ao medo verificadas cedo na infância podem envolver poucos processos cognitivos, devendo ser antes considerados apenas como adaptativas ou mal adaptativas. Porém como os indivíduos vão desenvolvendo representações intrínsecas das situações gradualmente mais complexas, as suas reacções emocionais tendem a associar com pensamentos cada vez mais complexos desenvolvendo emoções saturadas cognitivamente como a culpa ou arrependimento.

Mayer e Salovey (1997) salientam também que as pessoas tendem a desenvolver modelos internos que incluem padrões de funcionamento emocional. Estes modelos de reacção podem ser avaliados em função da sua consistência lógica e também das capacidades intelectuais associadas. Neste sentido, um indivíduo que acredite que a fúria é uma emoção negativa numa determinada situação e que continuam a exprimir o mesmo sentimento, tendo em conta as suas crenças é considerado como não sendo emocionalmente inteligente. Este facto pode dever-se à crença desenvolvida ser incorrecta ou então a mesma ser correcta mas os indivíduos adoptarem comportamentos desadequados e descontrolados devido a problemas de auto-regulação.

Na concepção de uma série de autores de referência no estudo da inteligência, mencionados por Monteiro (2009), muitas das concepções de inteligência, incluíram variáveis não cognitivas: concepções de inteligência como a Inteligência Social (Thorndike & Stein, 1937), a concepção de Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), de Inteligência prática (Stenberg & Wagner, 1993), de Inteligência Emocional (IE) (Salovey & Mayer, 1990); Bar-On, 2000; Goleman, 2003).

Conforme já referido por Mayer e Salovey (1997) e reforçado posteriormente (Law. Wong & Song, 2004), o conceito de *inteligência social* deu origem à Inteligência Emocional. Nas últimas décadas tem vindo a surgir muitas tentativas de medir a inteligência social, no entanto, torna-se difícil discriminar entre inteligência geral e social, que por seu turno, tem tornado a identificação de critérios de validação externa para validar escalas experimentais. Consequentemente, foi-se abandonando o estudo da inteligência social enquanto entidade intelectual distinta, até ao recente despertar para o estudo da inteligência emocional (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001). Constata-se, através de estudos de autores como Greenberg, Kusche, Cook e Quamma (1995) e Kusche e Greenberg (2001) *cit in*. Lopes, Salovey e Straus (2003), foi possível verificar que o treino de competências emocionais contribui para a adaptação social.

Outros investigadores também tem definido a inteligência emocional mais como uma mistura de traços, na sua maioria disposicionais como a felicidade, a auto-estima, optimismo, e auto-regulação, do que propriamente como habilidade básica (Bar-On, 2004; Boyatzis & Sala, 2004; Petrides & Furnham, 2001; Tett, Fox & Wang, 2005; - *cit in*. Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Esta abordagem alternativa tem contido na opinião de autores como Daus e Ashkanasy (2003), Gohm (2004) e Mayer (2006), *cit in*. Mayer *et al.* (2008) tem

suscitado constantes dúvidas sobre o que realmente é a inteligência emocional e o que deveria ser.

Assim, conforme referiram Mayer, Caruso e Salovey (2000) a inteligência emocional para atingir o estatuto de inteligência como as já estabelecidas deve seguir um conjunto 3 critérios:

- 1- *Conceitual*: critério relacionado com a necessidade da inteligência emocional reflectir numa performance mental em detrimento de determinadas formas comportamentais, auto-estima, ou características não intelectuais, sendo essencial a correcta medição da mesma por intermédio de testes que recorram ao desempenho mental.
- 2- *Correlacional (Padrões Empíricos)*: define-se pela necessidade da inteligência emocional se constituir de um conjunto de competências relacionadas e semelhantes, mas diferentes de outro tipo de habilidades mentais definidas por outro tipo de inteligências.
- 3- *Desenvolvimental*: a postura da inteligência emocional deve ser constante desenvolvida ao longo da vida com a idade e experiência individual.

Assim, enquanto alguns autores se apoiam em teorias baseadas em competências emocionais (Salovey & Mayer, 1990), outros contemplam a IE como um conjunto de competências, assumindo-a como uma capacidade de adaptação social e emocional (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 2003, *cit in Monteiro*, 2009).

Esta concepção mais ampla inclui competências sociais, emocionais e traços de temperamento, sobrepondo-se a áreas como a personalidade e desmotivação (Lopes e

Colaboradores, 2003). Daí este tipo de modelos serem designados de híbridos ou mistos (Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Roberts e Colaboradores, 2001).

Neste sentido foram desenvolvidos vários modelos explicativos do funcionamento da inteligência emocional, que podem ser de capacidade mental como o proposto por Mayer e Salovey (1997) e mistos (Goleman, 1996; Bar-on, 2000, 2006), que se passam a referir no ponto seguinte.

1.2. Modelos Explicativos da Inteligência Emocional

1.2.1. Modelo de Mayer e Salovey

Este modelo divide as competências em quatro domínios principais (Mayer & Salovey, 1997):

1. Percepção, avaliação e expressão emocional
2. Emoção como facilitadora do pensamento
3. Compreensão e análise de emoções e utilização do conhecimento emocional
(Entender Emoções)
4. Regulação de emoções como forma de promoção do crescimento emocional e intelectual (Gestão de Emoções).

. De acordo com Mayer e Salovey (1997) existe uma organização hierárquica dentro de cada componente, de acordo com a complexidade dos processos psicológicos envolvidos, sendo expectável que indivíduos mais inteligentes emocionalmente tenham uma progressão mais rápida através das capacidades mais complexas. Os componentes mais elevados dizem respeito à consciência e regulação de emoções, ao passo que os componentes de níveis mais baixos correspondem a capacidades mais simples, como perceber e expressar emoções.

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

De acordo com Mayer e Salovey (1997), a Componente “*Perceber Emoções*” diz respeito à capacidade com que um indivíduo reconhece emoções em si e nos outros. Compreende também a capacidade individual para exprimir sentimentos e necessidades subjacentes assim como avaliar a expressão das suas emoções. Envolve a percepção de pistas emocionais na expressão facial, tom de voz e na expressão artística. Esta componente considera que as emoções são uma espécie de modo de transporte de informações importantes nos relacionamentos sociais.

Por sua vez o Componente “*Facilitar o Pensamento*” revela a que nível os pensamentos e outros funcionamentos cognitivos dos indivíduos são influenciados pelas suas experiências emocionais. Refere-se ao uso das emoções de modo a facilitar o pensamento e a acção, e que abrangem a assimilação de experiências emocionais básicas na vida mental. Tendo em consideração o facto dos indivíduos poderem recorrer as emoções de forma a melhorar os seus processos cognitivos (idem).

A terceira Componente, “*Entender emoções*” refere-se à capacidade de rotular as emoções, de reconhecer que existem diferenças entre as emoções, assim como a compreensão da possibilidade de sentimentos complexos. Parte do princípio que as emoções desenvolvem-se de acordo com um conjunto de padrões previsíveis que estão associados ao desenvolvimento perante situações sociais complexas. É importante neste domínio a aquisição de competências que se apresentam essenciais na resolução adequada de problema sociais (ibidem).

Por último, o quarto componente, “*Gestão de emoções*”, incide sobre a importância de usar as emoções, ao invés de reprimi-las ou “agir sem pensar”, uma vez que estas têm a vantagem de ajudar a tomar decisões mais correctas. Refere-se assim a capacidade de regulação de emoções em si próprio e nos outros sendo assim a

componente mais relevantes e com um nível mais elevado da hierarquia estabelecida no modelo de facilitação mental. Pressupõe a existência de uma possibilidade de colocar em prática os conhecimentos emocionais com o intuito de resolver problemas de modo mais eficaz, adequado e satisfatório, estando inerente a este processo numa compreensão progressiva das emoções do próprio, nos outros e na relação entre o próprio e os outros.

Da análise dos Componentes, constata-se que a IE é simultaneamente intrapessoal e interpessoal. Intrapessoal no que concerne ao próprio indivíduo, ou seja, o modo como reconhece e processa a informação emocional, assim como o grau em que isso afecta os pensamentos e o comportamento. Interpessoal, quando se refere às interacções entre indivíduos, perceber emoções nos outros, gerir as emoções dos outros na interacção social (Kornacki & Caruso, 2007, *cit in*. Monteiro, 2009).

Para melhor compreensão do Modelo de Inteligência emocional de Mayer e Salovey, (1997) explanamos o Quadro 1.

Quadro 1- Modelo de Inteligência Emocional (Traduzido e adaptado de Mayer e Salovey, 1997, *cit in*. Monteiro, 2009)

4. Gestão de emoções			
Estar disponível para os sentimentos (quer agradáveis, quer desagradáveis)	Reflectir no sentido de manter ou evitar uma emoção dependendo da sua utilidade.	Reflectir no sentido de monitorizar relativamente ao próprio ou outros, bem como reconhecer o quão típicas, influenciadoras ou razoáveis são.	Gerir emoções no próprio e nos outros moderando as negativas e potenciando as positivas sem, no entanto, reprimir ou exagerar a informação que eles possam veicular.
3. Entender Emoções			
Capacidade para apelar a emoções e reconhecer a relação entre as palavras e as emoções respectivas.	Capacidade para interpretar o significado emocional que as circunstâncias podem veicular	Capacidade para entender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos como amor/ódio ou misturas como a	Capacidade para reconhecer prováveis transições entre emoções como a transição de raiva para satisfação ou de raiva

		admiração	poder	conter	para vergonha.
		medo e surpresa.			
2. Facilitar Pensamento					
As emoções antecedem o pensamento, direccionando a atenção para informação pertinente.	As emoções são sentidas de forma tal que podem ser geradas como ajudas ao julgamento e à memória relacionadas com sentimentos.	As mudanças de estado emocional podem mudar a perspectiva de optimista para pessimista, incentivando a tomada de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais diferenciam a forma como determinados problemas são abordados.		
1. Perceber Emoções					
Capacidade para identificar emoções perante determinado estado físico, sentimento ou pensamento.	Capacidade para identificar emoções nos outros, em desenhos, obras de arte, sons, aparência, comportamento, etc.	Capacidade para expressar emoções claramente e expressar necessidades relacionadas com esses sentimentos.	Capacidade para discriminar as expressões de sentimento entre correcto e incorrecto ou honesto e desonesto.		

Para além deste modelo apresentado por Mayer e Salovey (1997) relativo a competências e habilidades mentais, existem também outros modelos mistos que abordam a inteligência emocional tendo em conta uma mistura de diferentes constructos psicológicos como a personalidade, auto-estima e optimismo (Mayer e Colaboradores, 2008; Fernandez-Berrocal & Ruz, 2008) como os modelos propostos por Bar-On (2000) e por que se passam a explicar.

1.2.2. Modelo de Bar-On

Bar-On apresenta um modelo, no qual introduz o conceito de Inteligência Emocional-Social (IES). Para este autor, a inteligência Emocional-Social é “um conjunto interrelacionado de competências emocionais, sociais, skills e facilitadores que determinam o quão eficiente é a nossa compreensão do Eu e dos outros, a nossa capacidade de expressão e relacionamento e a eficácia com que lidamos com as exigências do dia-a-dia” (Bar-On, 2006, p.14).

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

As competências emocionais supracitadas incluem-se em cinco dimensões chave (Bar-On, 2000, *cit in.* Rodrigues, 2004):

- 1- Habilidades intra-pessoais- dizem respeito ao auto-conhecimento, tanto dos aspectos positivos como de negativos, como das próprias emoções. Engloba a habilidade de o indivíduo se expressar de forma positiva, sendo independente emocionalmente e tomando as próprias decisões livremente.
- 2- Habilidades inter-pessoais- envolve a responsabilidade social, a empatia, o estabelecer boas relações, o ser capaz de dar e receber afecto.
- 3- Adaptabilidade- Relaciona-se com a flexibilidade emocional e a capacidade de resolver problemas apresentando soluções eficazes.
- 4- Gestão do stress- diz respeito ao controlo dos impulsos e à tolerância ao stress. É a habilidade de lidar bem com situações extremas.
- 5- Humor- Tem a ver com a capacidade de encarar a vida de forma positiva, desfrutando do que dá mais prazer.

Bar-On (2002, *cit in.* Rodrigues, 2004) faz referência ainda a quatro necessidades humanas básicas que estão directamente ligadas à IE, são elas: o sentido, a auto-expressão, a afinidade e o equilíbrio. Afirma que à medida que o indivíduo sacia essas necessidades torna-se social e emocionalmente mais inteligente.

- 1- *Sentido* - inicia com duas questões fundamentais: o que somos e o que queremos da vida. Para responder a estas questões é necessário compreendermos e conhecermo-nos bem, entendermos as nossas emoções, saber os nossos pontos fracos e aceitarmos as nossas limitações. Também a compreensão das causas e consequências das nossas atitudes assumem, aqui,

um papel relevante para que o indivíduo se torne mais social e emocionalmente mais inteligente.

- 2- *Necessidade de auto-expressão* - coaduna-se com o desejo de o sujeito ser ouvido e compreendido, prende-se com a habilidade de ser capaz de aceitar e expressar um leque variado de emoções, assim como a capacidade de se defender sem para isso usar a agressividade. No fundo é a aptidão de ter um controle sobre as emoções, expressando-as da melhor forma, quer seja conosco quer seja com os outros.
- 3- *Afinidade* - prende-se com a necessidade de estabelecer contactos positivos com as pessoas à volta, de estabelecer empatia, de usar as habilidades sociais como seres sociais que somos.
- 4- *Necessidade de equilíbrio* - é fundamental para podermos gerir tudo o nos rodeia, de forma a nos adaptarmos social e emocionalmente a novas situações.

Este modelo defende que indivíduos com Inteligência Emocional e Social são capazes de se compreenderem e exprimir-se eficazmente, de compreenderem os outros e se relacionarem com eles positivamente, para além de lidarem adequadamente com as vicissitudes da vida. O papel atribuído à percepção dos indivíduos acerca das suas forças e fraquezas, assim como a capacidade de compreender as emoções, sentimentos e necessidades do outro, assume extrema relevância neste modelo (Bar-on, 2006). O mesmo autor liga, também, a capacidade de lidar com alterações pessoais, sociais e ambientais à IES, associadas a soluções e tomadas de decisão adequadas às características de cada circunstância.

1.2.3. Modelo de Goleman

Goleman atribui à inteligência emocional determinadas qualidades como a auto-consciência emocional, boa capacidade de auto-avaliação, auto-confiança, auto-controlo emocional, consciência, credibilidade, adaptabilidade (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000, *cit in*. Monteiro, 2009).

Goleman (2002b, *cit in*. Rodrigues, 2004) apresenta diferentes componentes para definir a IE:

- 1- *Auto consciência emocional* é a capacidade para ler as próprias emoções e reconhecer o seu efeito;
- 2- *Auto-avaliação* refere-se ao conhecimento das próprias forças e suas limitações;
- 3- *Auto confiança* é a clara noção do próprio valor e das próprias capacidades;
- 4- *Auto domínio emocional* é a capacidade de controlar impulsos e emoções destrutivas;
- 5- *Transparência* é a habilidade de mostrar honestidade e integridade;
- 6- *Capacidade de adaptação* é a habilidade de mostrar flexibilidade nas diversas situações;
- 7- *Capacidade de realização* é a habilidade de ter energia para melhorar o desempenho e satisfazer níveis pessoais de excelência;
- 8- *Capacidade de iniciativa* é a capacidade de estar pronto para agir e aproveitar as oportunidades;
- 9- *Optimismo* é a predisposição de olhar para o lado positivo das situações;
- 10- *Empatia* que consiste na habilidade de aceitação e compreensão de emoções dos outros e ter interesse nas questões que os preocupam;
- 11- *Capacidade organizacional* tem a ver com a sensibilidade de perceber as redes de decisão e a política organizacional;

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

12- *Espírito de serviço* é a capacidade de entender e satisfazer os funcionários;

13- *Liderança inspiradora* é a capacidade de ter visão para orientar e motivar pessoas;

14- *Influência* é a capacidade de conseguir persuadir ou convencer os outros de forma positiva;

15- *Feedback* é a capacidade para ajudar a desenvolver os outros;

16- *Catalisador de mudança* é a habilidade de ser capaz de iniciar novas orientações, gerindo as pessoas no novo caminho;

17- *Gestão de conflitos* é a habilidade de cultivar e manter redes nas relações;

18- *Espírito de equipa e colaboração* é a capacidade para interagir e ajudar a equipa e capacidade para cooperar.

Estes domínios encontram-se por sua vez distribuídos por 4 domínios, tal como se pode observar no quadro 2.

Quadro 2. *Competências Emocionais e Sociais (Goleman, 2002b, cit in Rodrigues, 2004)*

	Competências Pessoais	Competências Sociais
	<i>Auto-Consciência</i>	<i>Consciência Social</i>
Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none">• Auto Consciência Emocional• Auto-Avaliação• Auto-Confiança	<ul style="list-style-type: none">• Empatia• Consciência Organizacional• Espírito de Serviço
	<i>Auto-Gestão</i>	<i>Gestão das Relações</i>
Regulação	<ul style="list-style-type: none">• Auto domínio emocional• Transparência• Capacidade de Adaptação• Capacidade de Realização• Capacidade de Iniciativa• Optimismo	<ul style="list-style-type: none">• Liderança Inspiradora• Influência• <i>Feedback</i>• Catalisador de Mudança• Gestão de Conflitos• Criar laços• Espírito de Equipa• Colaboração

Após abordar a inteligência emocional em termos de definições, características e modelos explicativos passa-se agora a procurar compreender melhor a mesma a luz das diferenças existentes entre homens e mulheres.

1.3. Relação entre Inteligência Emocional e o Género

A diferenciação entre géneros no que se refere a inteligência emocional ainda se apresenta um pouco controversa e necessitada de constante verificação, visto a literatura indicar alguma ambiguidade nos resultados relativos a esta relação, existindo resultados na sua maioria que apontam para maiores competências emocionais nas mulheres. Também têm sido verificada a ausência de relação entre estas variáveis.

Brody e Hall (1993, *cit in.* Li, 2010) afirmou que é muito comum, as mulheres serem consideradas como mais emotivas, apresentar uma maior expressão emocional e uma maior tendência para exibir emoções particulares em relação aos homens.

Pertrides, Furnham e Martin (2004), *cit in.* Bueno, Santana, Zerbini e Ramalho (2006), afirmam que a inteligência emocional é mais considerada como um atributo nitidamente feminino. Os autores justificam esta crença pela demonstração de maior competência social por parte das mulheres. Também outro autor (Sutarso, 1999) referido por Bueno e Colaboradores (2006) referem a existência de uma maior inteligência emocional no instrumento desenvolvido por Bar-On (1996) (EQ-I) nas mulheres com idades entre os 20-40 anos comparativamente aos homens da mesma idade.

Autores mais clássicos como Hall (1978, 1984) e também Rosenthal e Hall, DiMatteo e Archer (1979), *cit in.* Brackett (2006) já tinham referido vagamente estas diferenças mencionando que as mulheres têm maior habilidade que os homens para

analisar informações sociais, incluindo sentimentos e expressões faciais assim como comportamentos não-verbais.

Estudos mais recentes (e.g. Siu, 2009, *cit in.* Li, 2010) afirmam também que as mulheres apresentam maior capacidade na gestão de emoções, ou mesmo ao nível da inteligência emocional em geral, e em várias dimensões da mesma, como análise de emoções, percepção e expressão emocional e também em emoções relacionadas com a cognição (Downey & Stought, 2007, *cit in.* Li, 2010).

Ainda em relação a esta superioridade das mulheres relativamente aos homens em relação a inteligência emocional Extremera e Colaboradores (2006), Brakett e Colaboradores (2003), Brakett e Colaboradores (2004), Ciarocchi e Colaboradores (2000), Palmer e Colaboradores (2004), Kafetsios (2004), Schutte, Mallouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden e Dornheim (1998) também referem que as mulheres se apresentam emocionalmente mais competentes que os homens, sendo essa diferença verificada também no que se refere aos domínios mais específicos da inteligência emocional.

Por outro lado Bar-on, Brown, Kirkcaldy e Thome (2000) e também Petrides e Furhman (2000) referem que os homens apresentam mais níveis de tolerância ao stress e controlo de impulsos, enquanto as mulheres apresentam resultados superiores no que se refere ao relacionamento interpessoal. Os autores apontam como possível explicação para estes resultados pode dever-se ao facto dos homens se percepcionarem mais inteligentes baseados em atribuições positivas obtidas em outros constructos como a auto-estima e que por outro lado as mulheres tendam a subestimar as suas capacidades emocionais.

Ainda em relação as diferenças entre os géneros um conjunto de autores como Austin, Evans, Goldwater e Potter (2005), Goldenberg, Matheson e Mantler (2006), e

Van Rooy, Alonso e Viswesvaran (2005) referem que as mulheres apresentam mais competências ao nível da atenção emocional e empatia, enquanto os homens são melhores na regulação emocional.

Porém alguns estudos também referem não existir diferenças significativas entre os sexos ao nível da inteligência emocional (Fernandez-Berrocal e Colaboradores 2004; Ângelo, 2007; Dawda, 2000; Brown & Schute, 2006; Nasir & Masrur, 2010; Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Gresson e Colaboradores 2001; Miguel & Noronha, 2006).

É assim importante referir de acordo com Brackett e Colaboradores (2006) que as diferenças de género ao nível da inteligência emocional podem ser uma questão problemática e de difícil definição uma vez que as mulheres tendem muitas vezes a subestimar-se e os homens a sobrevalorizar-se, o que interfere na opinião deste autor e também de Petrides e Furnham (2000) na inteligência emocional estimada.

Finalizada a abordagem geral a inteligência emocional, no ponto seguinte faz-se uma pequena abordagem a inteligência emocional no contexto universitário abordando-se também algumas investigações relevantes para uma melhor compreensão do fenómeno.

1.4. Inteligência emocional em Contexto Universitário

Estudos recentes têm demonstrado que as carências na competência de inteligência emocional afectam os estudantes, tanto na sua vida escolar, como fora dela (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Extremera e Fernandez-Berrocal, 2003; Mestre & Fernandez-Berrocal, 2007; Sanchez-Nunez, Fernández-Berrocal, Montánes & Latorre, 2008; Trinidad & Johnson, *cit in* Fernandez-Berrocal & Aranda, 2008).

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

De acordo com Fernandez-Berrocal e Aranda (2008), existem 4 áreas fundamentais em que a falta de IE provoca ou facilita o aparecimento de problemas de comportamento, ao nível das relações interpessoais, bem-estar psicológico, rendimento académico e comportamentos disruptivos.

No que se refere às relações interpessoais, um dos mais importantes objectivos de qualquer indivíduo é manter o maior número de relações possíveis com as pessoas à sua volta. Pelo que uma elevada IE ajudará a ser capazes de oferecer aos que os rodeiam informação adequada acerca do nosso estado psicológico. As pessoas emocionalmente inteligentes, não só são mais capazes de perceber, compreender e lidar com as suas próprias emoções, como também são mais capazes de extrapolar estas habilidades e as emoções dos outros. Neste sentido a IE assume um papel extremamente importante no estabelecimento, manutenção e qualidade das relações interpessoais (Fernandez-Berrocal & Aranda, 2008)

De acordo com este autor, no que concerne a relação entre a inteligência emocional e o bem-estar psicológico tem havido vários estudos, na última década, com incidência no estudo do papel da IE no bem-estar psicológico dos alunos.

Fernández-Berrocal & Aranda, (2008) fazem menção aos estudos realizados nos Estados Unidos, que apontam o facto de que os estudantes universitários com uma inteligência emocional mais elevada, acabam por ter menos queixas de sintomas físicos, de depressão e de ansiedade social, recorrendo frequentemente a estratégias de enfrentamento activo na resolução de problemas, ao invés de uma atitude passiva. Estes alunos, quando perante tarefas *stressantes*, também encaram os factores de *stress* como menos ameaçadores, sendo os seus níveis de cortisol e de pressão sanguínea mais baixos (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002), recuperando-se, inclusive, mais

facilmente de estados de ânimo induzidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). É mais provável que as pessoas com escassas habilidades emocionais sofram mais de stresse e dificuldades emocionais no decorrer da sua formação académica. Deste modo, e à semelhança do que referem os autores mencionados por Fernández-Berrocal e Aranda (2008), a inteligência emocional poderia assim actuar como um moderador de afectos das capacidades cognitivas, sobre o rendimento académico (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006; Pérez & Castejón, 2007; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Alguns investigadores, também mencionados por Fernández-Berrocal e Aranda (2008), sugerem que as pessoas com uma menor inteligência emocional acabam por se envolver, mais facilmente, em condutas auto-destrutivas, como o consumo do tabaco (Brackett & Bayer, 2003; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero & Extremera, 2005; Trinidad, & Johnson, 2004; Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2005). No caso concreto dos adolescentes, aqueles que possuem um repertório adequado de competências afectivas baseadas na compreensão e regulação das suas próprias emoções, não necessitam de recorrer a outro tipo de reguladores externos como o tabaco, o álcool e outras drogas ilícitas, de forma a repararem estados de ânimo negativos provocados pelos inúmeros desafios e acontecimentos stressantes a que estão expostos nessas idades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello & Extremera, 2006).

Também Limonero, Sábado e Castro (2006), no seu estudo sobre o papel da inteligência emocional, percebida no consumo de tabaco e cannabis, com 133 estudantes universitários de Psicologia, em Espanha, concluem igualmente pela relação de algumas componentes da primeira com o consumo destas substâncias.

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

Por outro lado, Extremera e Fernández-Berrocal (2006), no seu estudo com 184 estudantes universitários, confirmaram o carácter preditivo das três dimensões básicas relacionadas com a inteligência emocional (atenção, clareza e reparação emocional) sobre os níveis de depressão e ansiedade, assim como, sobre áreas distintas relacionadas com a saúde física, mental e emocional dos estudantes. Uma pontuação elevada na atenção emocional estará relacionada positiva, e significativamente, com uma maior sintomatologia depressiva e ansiosa, assim como, com pontuações mais baixas em termos de saúde mental, comportamento emocional, e funcionamento social. Pelo contrário, níveis de clareza e reparação emocional mais elevados relacionam-se com menores níveis de depressão e ansiedade, e uma pontuação mais elevada no comportamento físico, no funcionamento social, na saúde mental, na vitalidade e na percepção de saúde.

O Modelo de Mayer e Salovey (1997) proporciona um marco adequado para conhecer os processos emocionais básicos elementares ao desenvolvimento de um adequado equilíbrio psicológico e ajuda a compreender melhor o papel mediador de certas variáveis emocionais nos alunos e a sua influência no ajuste psicológico e bem-estar pessoal (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

No que concerne à inteligência emocional em estudantes universitários, Gomes e Siqueira (2010) ao descreverem e analisarem as relações entre as cinco habilidades da inteligência emocional, nomeadamente, auto-consciência, auto-motivação, auto-controle, empatia e sociabilidade, em 82 estudantes universitários do curso de Psicologia, de ambos os sexos, do estado de São Paulo (Brasil), verificaram que as capacidades de auto-consciência e de auto-motivação seriam as habilidades da inteligência emocional melhor desenvolvidas, estando a sociabilidade num patamar inferior em questões de desenvolvimento. Tais resultados indicam que os participantes

tendem a avaliar, com frequência, os seus próprios sentimentos, preocupando-se com o que estão a sentir em determinados momentos das suas vidas, adoptando assim uma postura reflexiva sobre os seus sentimentos. Por outro lado, mostram-se optimistas relativamente aos seus projectos pessoais, dirigindo a sua atenção para a realização das metas a que se propõem, criando verdadeiros projectos de vida, tudo fazendo para alcançarem os seus objectivos e manterem o entusiasmo perante as adversidades que possam encontrar no seu caminho, embora pareçam preferir ter redes sociais restritas, e trabalhar sozinhos, evidenciando desta forma frequentes relacionamentos insatisfatórios.

De notar o facto curioso de que, a par com a sociabilidade, os estudantes também demonstraram um baixo desenvolvimento ao nível da empatia, “habilidade esperada, necessária e que, possivelmente, quando elevada, facilitaria a óptima compreensão dos pressupostos da psicologia e a evolução profissional satisfatória nessa área” (p. 41) (Gomes & Siqueira, 2010).

Augusto, Aguilar-Luzón e Salguero (2008), no seu estudo sobre o papel da inteligência emocional e do optimismo/pessimismo disposicional na resolução de problemas sociais em 122 estudantes de Serviço Social, em Espanha, mostram que os futuros trabalhadores desta área que evidenciem uma elevada capacidade de discernimento e de compreensão dos seus estados emocionais quando perante factores indutores de stresse, olhando-os como desafios e acreditando nas suas competências para lidar com eles de forma construtiva, em vez de recorrerem a estratégias de evitamento, e que, por outro lado, evidenciem atitudes optimistas face aos problemas, acreditando que os conseguem solucionar, encontram-se em melhores condições de enfrentar e de solucionar problemas sociais. As pessoas que tendem a encarar o futuro de forma mais desfavorável ou pessimista, tendem a utilizar uma orientação mais

negativa na resolução de problemas, acabando por evitá-los, ou mesmo actuar impulsivamente, adoptando muitas vezes uma postura passiva.

No mesmo sentido, o estudo de Brown e Schutte (2006) que avalia a relação directa e indirecta entre a inteligência emocional e a fadiga pessoal em 167 estudantes universitários, obtém como resultados o facto de uma elevada inteligência emocional estar associada com menos fadiga. Do mesmo modo, variáveis psicossociais como a depressão, a ansiedade, o optimismo, o *locus* de saúde de controlo interno, a quantidade de suporte social e satisfação com o mesmo, estariam cada uma delas parcialmente mediadas entre a inteligência emocional e a fadiga. Estes resultados em relação à associação da inteligência emocional e a fadiga pessoal, e outros factores psicossociais, poderão assim auxiliar na compreensão da etiologia da fadiga, ajudando futuras intervenções com vista a ajudar as pessoas a lidar com o problema.

Pacheco e Durán (2007), mediante uma amostra de 371 estudantes universitários de duas universidades andaluzas, concluíram que altos níveis de inteligência emocional por parte dos alunos, relacionam-se com menores níveis de esgotamento, cinismo, e percepção do *stress*, assim como, com um melhor rendimento académico, e pontuações mais elevadas em termos de vigor, dedicação e absorção no desempenho das suas tarefas académicas, aproximadamente, uma a duas semanas antes do período de exames. Este estudo, à semelhança de outros, aponta para a necessidade de se favorecer o desenvolvimento de habilidades emocionais nas aulas, como factor amortizador do *stress* académico, e veículo para uma maior dedicação face à aprendizagem.

Não obstante a ideia de que a maioria dos estudos sobre a inteligência emocional é, sobretudo, realizada com estudantes universitários, é um facto que cada vez existem mais investigações realizadas com adolescentes, embora todas elas cheguem ao

consenso evidenciado recentemente pela literatura, e aqui observado, ou seja, que as carências ao nível da inteligência emocional afectam os estudantes tanto dentro, como fora do contexto escolar, sobretudo em quatro áreas fundamentais, nomeadamente, défices nos níveis de bem-estar e de ajuste psicológico; diminuição da quantidade e da qualidade das relações interpessoais; menor rendimento académico, e aparecimento de comportamentos desajustados e consumo de substâncias de adicção (Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Quem sabe se as contradições e paradoxos das sociedades modernas não possam ser resolvidas também mediante a educação das emoções nas instituições de ensino, sendo uma realidade que os indivíduos com mais inteligência emocional encaram o seu dia-a-dia, e respectivos desafios, de forma mais amável e estimulante.

2 – Estratégias de resolução de Problemas (*Coping*)

2.1. *Coping* - Definições características e conceitos

Vaz-Serra (2000) refere-se ao termo *coping* como não sendo de fácil definição e analisado na literatura de diferentes modos (estratégias, estilos, táticas, respostas, cognições ou comportamentos. Na sua opinião a palavra *coping* traduzida para português podera significar confrontar, lidar, fazer face, suportar, aguentar. Contudo refere-se essencialmente a capacidade de aguentar uma situação difícil ou de resolução de um problema.

Outros autores como Holahan e Moss (1987) também se referem a esta existência de diversas definições de *coping*, afirmando contudo que cada uma delas difere de acordo com o tipo de teoria que tem de suporte ainda que seja reconhecido o efeito facilitador do *coping* relativamente a capacidade ajustamento ou adaptação a

situações geradores de *stress*. É deste modo um factor estabilizador que leva a adaptação e ajustamento individual perante estímulos ou acontecimentos stressantes.

Estes autores caracterizam o *coping* de diferentes modos:

- a) Como sendo qualquer esforço de gestão de stress
- b) Como coisas que os indivíduos fazem no sentido de evitar danos derivados de constrangimentos da vida
- c) Conjunto de comportamentos cobertos ou abertos que são utilizados com a finalidade de eliminar o distress psicológico ou as condições e situações geradores de stress.

Suls, David e Harvey (1996, *cit in.* Antoniazzi, Dell'Aglio e Bandeira, 1998) definem *coping* como um conjunto de estratégias individuais utilizadas como forma de adaptação a circunstâncias adversas. Os mesmos autores também refiram que estes esforços despendidos na luta com estímulos ou acontecimentos geradores de stress crónico ou aguda, constituem-se como objecto de estudo da Psicologia Social, clinica e da personalidade, e também das diferenças individuais.

Na mesma óptica outro autor posterior (Adwin, 2000) também afirma que o conceito de *coping* derivou de um conjunto de estudos psicológicos, no qual se conclui que o stress não correspondia a um processo automático estímulo-resposta, o que levou ao reconhecimento do *coping* como um importante factor mediador do stress.

Uma das definições mais gerais e conhecidas de *coping* foi proposta por Lazarus e Folkman (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984; Folkman e Colaboradores, 1986) que se referem ao mesmo como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais apresentados tendo em conta um processo de mudança constante com a finalidade de possibilitar aos indivíduos lidar com exigências

específicas internas ou externas que são avaliadas como excessivas ou limitativas em relação aos recursos individuais.

O *coping* é assim de acordo com Lazarus e Folkman (1984) considerado como um processo dinâmico que não varia apenas em função das diferenças individuais mas que se vai também desenvolvendo e alterando ao longo da vida.

Comprovando esta opinião, Scherer e Colaboradores (1988) referem que o indivíduo pode deste modo começar com uma estratégia e prosseguir com outra, ou com um conjunto de várias estratégias, tendo em conta as alterações constantes verificadas na relação pessoa-meio.

De acordo com Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004) o *coping* é um importante mediador entre determinado acontecimento e os resultados/consequência do mesmo. Um processo adequado implica assim que os resultados obtidos a longo termo se apresentem positivos, ou de outra forma que tenha efeitos adaptativos.

Neste sentido anteriormente Lazarus e Colaboradores (1985) já se tinham referido a esta questão de processos adaptativo ao mencionarem que o *coping* adequado a uma dada situação leva a uma ajustamento adequado.

Assim de acordo com os autores o *coping* é centrado no processo em detrimento do traço, distinguindo-se dos comportamentos automáticos adaptativos. O termo esforço é assim utilizado para ter em consideração o processo e não o traço e o termo gestão de modo a evitar a ligação *coping* igual a sucesso, querendo com isto dizer que determinado esforço de *coping* pode não ser bem sucedido, não se podendo como tal definir em função do sucesso obtido.

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

Para Lazarus (1993, cit *in* Silva, 2011), o *coping* deve ser entendido como um processo com objectivos definidos relacionados com uma correcta orientação dos pensamentos e comportamentos individuais com o intuito de lidar adequadamente com fontes de stress e gerir reacções emocionais do *coping*. Esta gestão de exigências deve assim de acordo com Folkman e Lazarus (1988, cit *in* Silva, 2011) incluir um conjunto de tentativas de domínio/controlo do meio, procurando assim a minimização, evitamento ou não aceitação de condições geradoras de *stress*.

Para além das várias definições e abordagens conceptuais ao conceito de *coping* como processo transaccional é também importante referir outro tipo de opiniões contraditórias a este tipo de explicação como a proposta por Carver, Scheier e Weintraub (1989) que se referem ao *coping* como uma disposição, traço ou estilo.

Assim estes autores abordam conceitos como estilos de *coping* ou *coping* natural (disposition) como forma de designar modos estáveis de *coping* utilizados pelos indivíduos perante situações stressantes quais aos quais lidam. Esta perspectiva encara assim o indivíduo como possuidor de um conjunto de estratégias de *coping* que se apresentam geralmente fixas ao longo do tempo e em determinadas situações, como que uma espécie de traços de personalidade.

Estas assunções teóricas contrariam, como referido anteriormente, as assunções teóricas apresentadas por Lazarus e Folkman, uma vez que segundo os mesmos o *coping* deve ser entendido como um processo dinâmico, sendo que neste caso a existência estilos de *coping* seria contraproducente dado que assim as respostas individuais ficariam bloqueadas, não permitindo como tal aos indivíduos a flexibilidade necessária a um correcto ajustamento a determinado tipo de situações (Folkman & Lazarus, 1980; Folkman & Lazarus, 1985).

Concluindo a abordagem às várias definições do *coping* e aspectos relacionados e já mencionando os conceitos de estilos e estratégias de *coping* torna-se pertinente aprofundar mais estes dois conceitos no sentido de uma melhor compreensão do processo de *coping*, questão esta que passará a ser abordada nos pontos seguintes.

2.2. Estilos e Estratégias de *Coping*

Gelder, Gath, Mayou e Cowen (1996, *cit in*.Ribeiro e Rodrigues, 2004) afirmam que o conceito estratégias de *coping* deriva da investigação em Psicologia Social e utiliza-se em determinadas tarefas ou actividades nas quais o individuo se encontra consciente. Referem também que o uso continuo de determinadas estratégias poderá definir um determinado estilo de *coping*.

A distinção entre estilos e estratégias, não esta ainda completamente definida apresentando-se como algo consensual. Contudo torna-se importante para uma melhor compreensão do conceito e do seu efeito como mediador entre situações indutoras e respostas individuais definir ambos conceitos procurando também proceder a sua distinção.

Assim e conforme refere Ryan-Wenger (1992, *cit in* Antonnazi, Dell 'Agglio & Bandeira, 199) os estilos de *coping* estão mais associados com características de personalidade ou a resultados de *coping*, sendo que as estratégias de *coping* referem-se mais a acções cognitivas ou comportamentais desenvolvidas num episódio particular de *stress*. Os autores referem também que os estilos de *coping* possam de algum modo influenciar a extensão de estratégias seleccionadas são fenómenos distintos e com diferentes origens teóricas.

Passa-se assim a abordar os estilos de *coping* para posteriormente se abordar o conceito de estratégias de *coping*.

2.2.1. Estilos de *Coping*

Carver e Scheier (1994) afirmam que os indivíduos tendem a desenvolver formas comuns de lidar com situações indutoras de *stress*, sendo esses mesmos hábitos ou estilos de vida potenciais influenciadores das suas reacções a novas situações.

Os mesmos autores referem-se assim a estilos de *coping* como não associados unicamente a preferência de um determinado tipo de *coping* em detrimento de outro, mas sim tendo em conta uma tendência para o uso de uma reacção de *coping* em maior ou menor grau, perante determinado acontecimento *stressante*. Referem também que apesar que estes estilos não implicam propriamente a presença de traços subjacentes de personalidade que possam levar os indivíduos a proceder de determinada forma. Estes podem antes reflectir uma tendência para respostas particulares em circunstâncias específicas.

Compas (1987) e também Rudolph, Denning e Weisz (1995) referem um conjunto de tipologias ou estilos de personalidade associados ao *coping*, como os modelos de personalidade tipo A e tipo B, monitor e desatento, repressor e sensível, primário e secundário, passivo e activo, aproximação e evitamento, directo e indirecto e pró-social e anti-social.

No que se refere aos comportamentos tipo A estes são definidos por Mathews (1982) como estilos de *coping* distintos cuja ênfase baseia-se em três componentes comportamentais como a luta competitiva, senso de urgência e impaciência e agressividade e hostilidade. Níveis elevados de comportamento tipo A estão na opinião dos autores associados com o nível de empatia, sendo que a competitividade, impaciência e sentimentos hostis podem desviar os indivíduos de comportamentos correctos e preocupados para com os outros.

Quanto aos estilos denominados de controlador e desatento estes estão associados com o tipo de atenção dos indivíduos (Miller, 1991). Neste sentido os autores referem que indivíduos que apresentem um estilo controlador recorre a estratégias de constante alerta e sensibilidade a aspectos negativos de determinada experiência, apresentado como tal uma postura extremamente vigilante, pautada por uma busca constante de informações e procurando prever as situações no sentido de as controlar. Por outro lado o estilo desatento já está associado a características de distração e protecção cognitiva de fontes de perigo, sendo que neste caso nota-se uma tendência para comportamentos de desatenção com o intuito de uma fuga ou evitamento de determinada ameaça.

Outros tipos de estilos de *coping* referidos são o *coping* primário e o *coping* secundário. Conforme nos referem Band e Weisz (1988) o *coping* primário é o estilo de *coping* ao qual os indivíduos geralmente recorrem quando pretende lidar com situações ou condições objectivas, sendo o *coping* secundário relacionado com a capacidade de adaptação dos indivíduos a situações de stress.

Em relação ao estilo de *coping* passivo versus activo Billings e Moss (1984) e também Holahan e Moss (1985) afirmam que o *coping* activo verifica-se quando existe esforços de aproximação ao foco do stress, enquanto os indivíduos com um estilo de *coping* passivo agem de forma exactamente contrária evitando como tal a situação de stress. De acordo com Rudolph e Colaboradores (1995) estes estilos também são muito semelhantes aos estilos de aproximação e evitamento, que se caracterizam pela existência de diversas estratégias de *coping* associadas a comportamentos de aproximação e evitamento de situações de *stress*, busca de informação e evitamento de informação, concentração e distração e também passividade e actividade.

Em relação estilos relacionados com a dimensão de actividade (directa ou indirecta) e da sociabilidade (pró-social e anti-social) autores como Altshuler e Ruble (1989), Berg (1989) e Compas e Colaboradores (1991) *cit in* Antonnazi, Dell 'Agglio e Bandeira (1998) referem que no estilo de vida as estratégias de *coping* utilizadas direccionam-se ao *stressor*, enquanto no estilo indirecto estas baseiam-se essencialmente no evitamento ou na remediação das consequências derivadas do agente *stressor*. Por fim em relação ao estilo pró-social de *coping* os indivíduos procuram o auxílio e suporte dos outros. Já no estilo anti-social existe pelo contrário uma acção agressiva para com os outros.

Pode-se assim concluir que as várias definições e conceitos teóricos relativos aos estilos de *coping* têm como característica comum a existência de um conjunto de reacções ou de acção-reacção perante determinada situação que pode ser activa, directa ou objectiva ou de um conjunto de comportamentos de fuga e evitamento, reflectidos em estilos de *coping* de evitamento, passivos ou indirectos.

Após a análise e explicação do conceito de estilos de *coping* passa-se então a abordar o conceito de estratégias de *coping* que tal como referem autores como Ribeiro e Rodrigues (2004) e Antoniazzi e Colaboradores (1998) estão geralmente associadas aos estilos de *coping*.

2.2.2. Estratégias de *Coping*

Em relação as estratégias de *coping* Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986) afirmaram que estas consistem num conjunto de acções e comportamentos individuais utilizadas perante determinado agente de stress.

Para Snyder e Dinoff (1999, *cit in* Vaz-Serra, 2005), as estratégias de *coping* correspondem às respostas emitidas pelos sujeitos, que têm por finalidade

diminuir a pressão física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de *stress*. A eficácia das estratégias de *coping*, segundo estes autores, avalia-se pela capacidade que têm em reduzir de imediato a perturbação sentida, bem como evitar em termos futuros, o prejuízo do bem-estar ou do estado de saúde do ser humano.

Wrubel, Brunner e Lazarus (1981, *cit. in* Vaz-Serra (2005) referem existir 4 estratégias fundamentais de *coping*:

- a) Busca de informação relativa a experiências individuais passadas e modos de actuação individuais em situações idênticas
- b) Acção indirecta com o objectivo de modificar as ameaças ao individuo provenientes do meio ambiente;
- c) Inibição/evitamento da acção por percepção dos indivíduos relativamente a falta de aptidões ou por percepção de determinada situação como embaraçosa, perigosa ou moramente inadequada.
- d) Estratégias cognitivas, em que os indivíduos alteram as percepções que possuem em relação ao significado de determinado acontecimento e respectivas consequências de modo a diminuir o impacto emocional.

Estas estratégias podem modificar-se constantemente ao longo do tempo e mediante determinadas situações durante as várias fases de uma situação stressante. (Folman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984)

Uma vez que consideram existir uma grande variabilidade de reacções individuais mencionam a negatividade e impossibilidade associada à possibilidade de prever respostas situacionais através de um estilo específico de *coping* de determinado indivíduo.

Os presentes autores procederam a uma classificação deste tipo de estratégias em dois tipos:

- a) *Coping centrado nas emoções*: que consiste no esforço individual no sentido de proceder a regulação do estado emocional que se encontra associado ao stress, ou que se apresenta como produto de determinado evento stressante. Estes esforços verificam-se ao nível somático ou sentimental visando essencialmente a modificação do estado emocional dos indivíduos.
- b) *Coping centrado no problema*: referente a um esforço individual para alterar determinada situação que originou o stress. Este tipo de estratégia tem como principal função modificar um problema existente na relação entre o indivíduo-meio. Esta acção pode ser assim dirigida para uma fonte externa de *stress*, em que se verifica o recurso a estratégias mais específicas como a negociação ou a solicitação de ajuda de outros. Em termos de orientação interna verifica-se o recurso também a outro tipo de estratégias mais específicas como a reestruturação cognitiva ou redefinição cognitiva do estímulo *stressor*.

De acordo com Folkman e Lazarus (1980) a escolha por uma destas duas estratégias de *coping* varia de acordo com o tipo de avaliação efectuada pelos indivíduos mediante determinado evento provocador de stress. Referem duas diferentes formas de avaliação:

- a) *Avaliação primária*: relativa a um processo cognitivo pelo qual são percebidos os riscos inerentes a determinada situação.
- b) *Avaliação Secundária*: análise dos recursos individuais disponíveis para lidar com determinado problema.

Assim para Carver e Scheier (1994) estes dois tipos de estratégias encontram-se relacionados sendo que o *coping* focado na emoção pode desencadear o *coping* focado no problema por remover determinado estado de tensão e por sua vez o *coping* focado no problema pode ao diminuir uma ameaça diminuir a tensão emocional.

Para Folkman e Lazarus (1985) quando determinada situação é como inalterável os indivíduos recorrem ao *coping* orientado para a emoção. Por outro lado se uma determinada situação é considerada avaliada como mais alterável do que inalterável, o indivíduo faz mais uso do *coping* orientado para o problema.

Folkman, Lazarus, Gruen e De Longis (1986) afirmaram que os indivíduos utilizam geralmente ambos os tipos de estratégias de *coping*. Referem também que existem outro tipo de estratégias em cada uma destas principais. Por exemplo em relação as estratégias de *coping* focadas no problema verificam-se a agressividade para a resolução de problemas e os esforços racionais e deliberados e nas estratégias focadas na emoção o distanciamento, o auto-controlo, a procura de suporte social, a fuga/evitamento, a aceitação de responsabilidades e a reavaliação positiva.

Existem também outro tipo de estratégias propostas por diferentes autores como por exemplo as 9 estratégias referidas por Vaz-Serra (1988) aquando da criação e validação do seu inventário de resolução de problemas para a população portuguesa, ou as 14 estratégias referidas no Brief-Cope (Carver e Colaboradores, 1997).

Também recentemente outros autores como Skinner e Colaboradores, (2003 *cit in*. Skinner e Zimmer-Gembeck, 2007) mencionam a existência de 12 estratégias de *coping* que se apresentam estruturadas hierarquicamente. Os autores referem-se a um conjunto de estratégias mais gerais e de ordem superior que por sua vez se constituem de outra estratégias mais específicas e de ordem inferior. Para uma melhor compreensão

destas estratégias, assim como das suas funções, processos adaptativos e comportamentos associados, pode-se consultar o Quadro3.

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

Quadro 3. *Estratégias de coping de ordem superior, de ordem inferior, funções, processos adaptativos e comportamentos associados*

<i>Família/Estratégia de Coping</i>	<i>Função no processo adaptativo</i>	<i>Processo Adaptativo</i>	<i>Comportamentos associados</i>
Resolução de Problemas (definição de estratégias, acção instrumental, Planeamento)	Procura de acções eficazes		Observação e aprendizagem; Mestria; auto-eficácia
Busca de Informação (análise/leitura da situação, Observação, questionamento a outros)	Busca de Contingências adicionais	Controlo/coordenação de acções e contingências ambientais	Curiosidade; Interesse
Falta de apoio (Confusão, Interferência cognitiva, exaustão cognitiva)	Busca de limites para acções		Culpa; Falta de apoio
Fuga/Evitamento (Evitamento, Isolamento mental, negação, toma de decisão baseada em desejos)	Evitamento de estímulos ambientais		Desistência; luta; medo

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

Quadro 3. *Estratégias de coping de ordem superior, de ordem inferior, funções, processos adaptativos e comportamentos associados (continuação)*

Auto-suficiência (regulação emocional, regulação comportamental, expressão emocional, abordagem emocional)	Protecção de recursos sociais disponíveis	Auto-ajuda; Orgulho
Procura de suporte (busca de contacto, busca de conforto, apoio instrumental, referencias sociais)	Utilização de recursos sociais disponíveis	Busca de proximidade; anseio por desenvolvimento de novos contactos
		Coordinate reliance and social resources available
Delegação (apoio para a resolução de comportamentos mal adaptativos, reclamação, lamentação, pena)	Analise dos limites dos recursos	Pena; Mágoa
	Evitamento de contextos insuportáveis	Encobrimento; Distanciamento/Frigidez; solidão
Isolamento Social (Evitamento social, encobrimento, evitamento de outros)		

Inteligência Emocional, Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários

Quadro 3. *Estratégias de coping de ordem superior, de ordem inferior, funções, processos adaptativos e comportamentos associados (continuação)*

Acomodação (Distração, reestruturação cognitiva, minimização, aceitação)	Ajustamento de preferência a opções disponíveis	Pegar e escolher; Controlo secundário
Negociação (negociação, Persuasão, Estabelecimento de prioridades)	Busca de novas opções	Compromisso
Submissão (Ruminação, perseveração, Pensamentos intrusivos)	Desistência de preferências	Repugnância; perseveração rígida
Oposição (culpabilização dos outros, Projecção, Agressão)	Remoção de constrangimentos	Luta; Raiva; Desafio

Assim podemos concluir e tendo em conta Jarry (2002, *cit in* Smith, 2004) que se um determinado indivíduo apresenta um estilo de *coping* positivo tende a ter também um maior optimismo, controlo psicológico, auto-estima, consciência de si próprio, autonomia, confiança e ausência comportamentos impulsivos. O *coping* positivo é também de acordo com o mesmo autor um forte preditor do desenvolvimento de crenças positivas. A habilidade para o *coping* desenvolve-se assim quando o indivíduo acredita que pode alcançar com sucesso os objectivos propostos, Jarray (2002, *cit in* Smith, 2004) considera também que uma boa capacidade de resolução de problemas, competências sociais e suporte social contribui para um aumento das capacidades de *coping*. De acordo com Taylor (1998, *cit in*. Smith, 2004) este tipo de *coping* é activo e focado nos problemas.

Por outro lado, o mesmo autor refere também que ao contrário do *coping* positivo o *coping* negativo caracteriza-se por um grande *distress*, adopção de comportamentos pouco saudáveis, maior predisposição para doenças, e um grande impacto psicológico derivado de dificuldades na percepção e interpretação das situações. Os indivíduos com este tipo de *coping* tendem assim a apresentar um estilo pessimista na exploração e resolução dos seus problemas.

Após abordar os conceitos de estilos e estratégias de *coping* passa-se a mencionar dois importantes modelos de *coping* com características semelhantes e também diferentes e mesmo opostas, como os propostos por Lazarus e Folkman (1984) e Carver e Colaboradores (1989). O primeiro foca-se numa perspectiva de mudança e transaccional e o segundo mais em estilos de *coping* ou mesmo características de personalidade estáveis associadas a esses mesmos estilos.

2.3. Modelos Explicativos do *Coping*

2.3.1. Modelo de Lazarus e Folkman

Como já referido anteriormente o *coping* é para Lazarus e Folkman (1984, p.141) descrito como “ Esforços Cognitivos e comportamentais em constante mudança para gerir e lidar com exigências específicas internas ou externas que são avaliadas como exigentes/difíceis ou como excedendo os recursos da pessoa”. E tendo em conta esta perspectiva de constante mudança e evolução que os autores construíram o seu modelo explicativo do processo de *coping*.

Neste sentido começaram por fazer a distinção entre *coping* e comportamento adaptativo automático, em que se referem ao primeiro como relativo a situações de stress psicológico que recorrem a mobilização e exclusão de pensamentos ou acções instantâneas que não requerem qualquer tipo de esforço cognitivo individual. Também abordam a questão da discrepância existente entre o *coping* e a resposta, em que neste caso o *coping* é um processo desenvolvido para lidar com determinada situação que se caracteriza essencialmente pelo que os indivíduos pensam e fazem perante determinado evento sem terem noção da sua eficácia e sucesso.

Para Lazarus e Folkman (1984) é então importante os indivíduos conhecer a situação com que estão a lidar uma vez que quanto melhor estiver definido esse contexto mais fácil se torna estabelecer a ligação entre um pensamento ou processo de *coping* e a exigências contextuais. O *coping* torna-se assim um processo em constante mudança e que não se apresenta como um traço e disposição permanente estando sempre a modificar em função do estímulo e do contexto desse mesmo estímulo e também das avaliações e reavaliações realizadas pelos indivíduos.

De modo a explicar melhor este conceito de reavaliação os autores afirmam que determinada alteração ambiental irá levar os indivíduos a um processo de reavaliação do que esta a acontecer, assim como significado desse mesmo acontecimento, e do que poderá fazer para alterar a situação. O processo de *coping* é deste modo mediado pelas reavaliações sucessivas dos indivíduos que ocorrem após um conjunto de avaliações pré-existentes. Este processo verifica-se assim em todos os tipos de acontecimentos stressantes, sendo que as modificações ocorridas se verificam em períodos temporais maiores ou menores, ainda que tanto a curto prazo como a longo prazo este se desenvolva a partir de um determinado acontecimento ao qual sucede um padrão de reavaliação cognitiva dinâmico (*coping*) e no fim um processo emocional associado.

Ainda que não excluam totalmente a possibilidade de existir padrões cognitivos e comportamentais dos indivíduos lidarem com determinadas questões, os autores afirmam que tal é bastante complicado. Enfatizam também ser mais importante compreender quais são os padrões mais eficazes para determinados momentos, indivíduos e tipos de stress psicológico associado.

Assim afirmam que ao invés de se referir o conceito de níveis de *coping* se abordem antes o nível dos acontecimentos associados, uma vez que a sua significância para o bem-estar individual seja encarada de modo diferente consoante o momento ou nível do acontecimento vivido, que pode ser ou de antecipação, ou impacto ou pós-impacto.

- a) *Período de antecipação*: Definido como a altura em que ainda não ocorreu determinado acontecimento, em que contudo os indivíduos fazem avaliações baseada em previsões de ocorrência de determinadas situações, do momento da sua ocorrência, assim como dos recursos que possuem e de modo como

vão utiliza-los para lidar com o problema futuro. Nesta fase são comuns estratégias como distanciamento psicológico, a busca de informação sobre alternativas credíveis e eficazes ao problema e de resposta ao feedback perante acções e pensamentos.

- b) *Período de Impacto*: o indivíduo uma vez que o acontecimento já aconteceu centra-se essencialmente na avaliação da situação ocorrida comparando-a com o que tinha previsto anteriormente, procurando encontrar um significado para a mesma.
- c) *Período pós-impacto*: Neste período ocorre o processo de reavaliação já iniciado na fase anterior, no qual os indivíduos tecem todo o tipo de novas considerações e questões. Ainda que o acontecimento já tenha ocorrido este provoca um novo processo antecipatório de previsão de novo acontecimentos.

2.3.2. Modelo de Carver

O modelo proposto por Carver e Colaboradores (1989) baseia-se nas suas ideias de *coping* não como Lazarus e Folkman (1984) as concebem, mas sim como estando associadas a traço ou estilos estáveis e não mutáveis. Assim estes autores procuram compreender a forma habitual como os sujeitos respondem a situações problemáticas, defendendo que os indivíduos apresentam um vasto repertório de estratégias de *coping* que se mantém fixas e invariáveis ao longo do tempo e circunstâncias. Referem também uma possível associação dos mesmos com traços e dimensões de personalidade, alegando a existência de formas preferenciais de abordar os vários contextos.

Sem desvalorizar o modelo transaccional proposto por Lazarus e Folkman (1984) os autores afirmam considerar apenas o mesmo demasiado simplista no sentido de

abordar praticamente os dois factores de *coping*, apontando assim para a necessidade de medir e avaliar diversos tipos de estratégias de resposta.

Foram assim propostas novas dimensões do *coping* sendo uma delas, *coping* activo, que explica que um processo desenvolvido por passos activos em que se procura a remoção ou melhoria dos efeitos dos agentes responsáveis pela situação de *stress*, sendo neste caso este tipo de *coping* muito semelhante ao *coping* focado nos problemas mencionado por Lazarus e Folkman (1984).

Carver (1989) também propuseram outras dimensões como o planeamento (planear formas de lidar com os problemas), supressão de actividades (que esta relacionado com actividades iniciadas e colocadas de parte antes de terminadas), *coping* controlado (baseia-se no controlo da situação e na gestão do tempo adequada para reagir controladamente e adequadamente e não precipitadamente), procura de suporte social (que podem ser baseadas em estratégias de resolução de problemas quando é procurada informação, aconselhamento e assistência, ou centradas nas emoções quando se recorre a procura de apoio psicológico, simpatia e compreensão).

Os autores para além destas dimensões também se referem a outras como:

- a) *Desinvestimento comportamental*: diminuição do esforço individual ao lidar com o agente de stress ou mesmo desistência de alcançar determinados objectivos).
- b) *Desinvestimento Mental*: que consiste numa panóplia de tarefas desenvolvidas para levar a distração individual relativamente a determinada dimensão comportamental ou dos objectivos propostos e com os quais o agente *stressor* esta a interferir e impedir a sua realização.

- c) *Reinterpretação Positiva*: relacionada com a gestão do stress emocional e não com o combate directo ao agente *stressor*.
- d) *Negação*: recusa na crença relativa a existência de um agente *stressor* ou acção tendo em conta uma percepção do agente de stress como irreal
- e) *Aceitação*: consideração do *stressor* como real e de inexistência de estratégias de *coping* adequadas e eficazes.
- f) *Uso da religião*: suporte religioso para promover a reinterpretação positiva e o crescimento pessoal para envolvimento activo para lidar com o *stressor*.

Carver e Colaboradores (1989) afirmam também que é possível que traços de personalidade e disposições de *coping* se apresentam essenciais e complementares no *coping* situacional. Mencionam também a possibilidade dos indivíduos poderem, lidar com os agentes de *stress*, recorrerem a estratégias que considerem mais familiares e confortáveis, do que a estratégias pouco dominadas, ou inacessíveis ou com forte dificuldades de operacionalização.

Também referiram uma associação positiva entre *coping* e resiliência, ao nível de estratégias de *coping* mais positivas como o planeamento, *coping* activo e reinterpretação positiva, sugerindo como tal uma ligação das estratégias de *coping* funcionais com características da personalidade benéficas.

Em resumo os autores referem-se ao *coping* como um conjunto de preferências estáveis que podem ter a sua origem na personalidade ou desenvolver-se por outras razões.

Também posteriormente Folman e Moskowitz (2000) referem as abordagens contextuais do *coping* como sendo suportadas por um conjunto de características em comum:

- a) Multiplicidade de funções como a regulação do *distress* e gestão de problemas que estão na sua origem
- b) Influencia nos processos de *coping* das avaliações individuais relativas aos contextos de stress
- c) *Coping* esta relacionado e é influenciado por características de personalidade (disposições), tais como o optimismo, o neuroticismo e a extroversão.
- d) Os recursos sócias apresentam uma influência significativa no *coping*

Após abordar a questão do *coping* e os respectivos modelos explicativos passa-se a abordar o mesmo tendo em conta as diferenças verificadas entre homens e mulheres.

2.4. Relação entre *Coping* e o Género

As diferenças entre homens e mulheres no que se refere a estratégias de *coping* apresentam-se muito diversas de acordo com a forma como são classificadas estas estratégias.

De acordo com Endler e Parker (1994) e Pearlin e Schooler (1978), citado por Kim e Agrusa (2010) as mulheres apresentam uma maior inclinação para estratégias orientadas para as emoções, enquanto que os homens adoptam mais estratégias orientadas para as tarefas e resolução dos problemas.

Outros autores como Ptacek, Smith e Zanas (1992) e Stein e Nyamathi (1999), *cit in.* Shah e Thingujam (2008) afirmam que as mulheres tendem a recorrer mais ao suporte social e estratégias de *coping* mais focadas nas emoções e de evitamento comparativamente aos homens. Também num estudo desenvolvido por Sahu e Mishra (1995, *cit in.* Shah & Thingujam, 2008) com professores foi possível verificar que os homens apresentam uma maior propensão para o uso da aceitação de responsabilidades

sendo que as mulheres são mais propensas a adoptar a auto-culpabilização como principal estilo de *coping*.

Num estudo anterior Gupta e Murphy (1984, *cit in*. Shah e Thingujam, 2008) também refere que a estratégia de *coping* mais utilizada pelas mulheres é a redefinição de papéis. Os resultados da parte qualitativa do mesmo estudo concluíram que outras estratégias mais utilizadas são o ajustamento e o compromisso.

Posteriormente Gurnakova (2000, *cit in*. Shah e Thingujam, 2008) referem que os homens tem maior tendência para utilizar estratégias de *coping* baseadas nos problemas em relação as mulheres. A conclusão semelhante também chegou Matud (2004) num estudo desenvolvido em Espanha junto de 2816 indivíduos em que verificaram que as mulheres têm menor propensão para utilizar estratégias de *coping* focados nos problemas recorrendo por outro lado a estratégias mais relacionadas com as emoções e também com o evitamento de situações problemáticas.

Barnett e Colaboradores (1988, *cit in* Silva, 2011) referem-se a esta diferença ao nível da adopção por parte dos homens de estratégias mais focados nos problemas em relação a estratégias mais focadas nas emoções, pelo facto de encararem o pedido de ajuda como um sinal de fraqueza e de falta de independência ou competência, sendo que por outro lado as mulheres já entendem o recurso a este tipo de recurso como experiencia agradável, considerando ser a mesma um forte contributo para o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais.

Miller (1988, *cit in* Silva, 2011) referiu também que as mulheres tendem a utilizar mais o evitamento como recurso de *coping* com os seus problemas, referindo que pelo facto destas serem mais propensas a evitar problemas derivados de agentes de stress entendem este tipo de recurso como muito adaptativo.

Este autor sugere também que as mulheres apresentam uma maior vulnerabilidade ao stress, sendo desde logo esperado que utilizem estratégias menos adaptativas que os homens.

Também Vaz-Serra (1988) aquando da criação e validação do seu inventário clínico de resolução de problemas para a população portuguesa constatou que as mulheres tendem a ser diferentes dos homens em relação as estratégias de *coping* utilizadas afirmando que recorrem mais a estratégias centradas nas emoções como a procura de suporte social, sentindo-se também com um menor controlo dos problemas.

Após definido o *coping* e explicado pormenorizadamente em termos de estilos, estratégias modelos explicativos e diferenças entre sexos, passa-se agora a abordar o mesmo no contexto universitário.

2.5. *Coping* nos Estudantes Universitários

Algumas pesquisas realizadas em relação às características de estudantes (Leong & Bonz, 1997; Silva, Sá, & Duarte, 1999; Curado, & Machado, 2005, *cit in*. Pinto, Figueira, Castanheira, Currel & Chambel, 2009), têm referido que estas podem traduzir-se em processos de sucesso adaptativo ou em situações de desajustamento. Sugerem que seja analisado o perfil dos estudantes no momento de ingresso, de forma a planear intervenções ajustadas às suas dificuldades específicas.

Por outro lado, a relação entre os estilos de *coping* com os processos de ajustamento constitui outro grupo de estudos (Leong & Bonz, 1997; Figueira & Marques Pinto, 2005, *cit in* Pinto e Colaboradores, 2009) que também associa as características individuais como condição de adaptabilidade do indivíduo à sua vida académica. De acordo com estes estudos, os estudantes distinguem-se quanto ao carácter de estratégias a que recorrem para gerir situações de *stress*. Estas diferenças

podem interferir com o grau de adaptação e os níveis de ansiedade percebidos ao longo do percurso académico e/ou em situações de maior pressão emocional (p.e. provas de avaliação). Por um lado, verifica-se que estratégias de *coping* orientadas para a resolução dos problemas encontrados são preditoras de ajustamento académico (Leong & Bonz, 1997, *cit in*. Pinto e Colaboradores, 2009) e, por outro lado, que estratégias de regulação emocional, negação e evitamento têm uma relação positiva com níveis elevados de ansiedade (Figueira & Marques Pinto, 2005, *cit in*. Pinto e Colaboradores, 2009).

As tarefas e os processos psicossociais envolvidos no percurso dos estudantes de ensino superior, são vistos, em alguns estudos, como factores de risco para o seu bem-estar (Dias, 2006; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006, *cit in*. Pinto e Colaboradores, 2009).

Outros autores referem-se aos períodos de transição e de vivência académica como desafios (Soares e Colaboradores, 2006), na medida em que o ingresso no ensino superior, muitas vezes, confronta o estudante com a necessidade de ser autónomo, dando-lhe a tarefa de tomar decisões quanto ao que quer fazer da sua vida. O ingresso neste nível de ensino origina, ainda, o confronto com um ambiente propício de aprendizagem menos estruturado, onde as normas, expectativas e requisitos são mais escassas e ambíguas. É uma fase onde também é esperado que os estudantes apresentem maiores níveis de iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem, na gestão do tempo, no estabelecimento de objectivos e na definição das estratégias para os atingir (Pintrich & García, 1994; VanZile-Tamsen & Livingston, 1999, *cit in*, Soares e Colaboradores, 2006).

Os recursos de *coping* interpessoais, como a percepção de disponibilidade do suporte social, assumem um papel importante como protector do impacto do stress na

saúde (Kaplan, Sallis & Patterson, 1993; Hobfoll, Banerjee & Britton, 1994; Pierce, Sarason & Sarason, 1996, *cit in* Costa & Leal, 2006). No entanto, quando este suporte não é identificado, ou se o estudante não solicita ajuda aquando dos seus problemas, pode, por um lado desenvolver defesas incompatíveis com o bem-estar psicológico, de que decorrem retraimento emocional, ou por outro lado, auxiliar o processo de ajustamento, diminuindo os níveis de ansiedade e depressão (Costa & Leal, 2006)

Joyce-Moniz (1999, *cit in* Costa & Leal, 2006) alerta para o facto de alguma quebra nas rotinas, poder suscitar o aumento de vulnerabilidade a eventuais perigos do meio.

Também, segundo Guerra, Lencastre, Lemos & Pereira (2002, *cit in* Costa & Leal, 2006), a alteração do local de residência habitual, ou saída de casa dos pais, a falta de recursos económicos e o desejo de autonomia, levam os alunos a limitarem as suas relações, reduzindo o suporte social e conseqüentemente se sintam sós nas suas decisões.

Faria, Carvalho e Chamorro (2004, *cit in* Costa, 2004) concluem, na sua investigação que os estudantes percebem a realização de exames, como geradora de *stress* académico, no entanto, concluem que os rapazes percebem menos *stress* que as raparigas.

Na investigação efectuada no âmbito da licenciatura, que Morais (2009) levou a cabo com vista a averiguar a vulnerabilidade ao *stress* e estratégias de *coping* de 80 estudantes do curso de enfermagem, a autora verificou que na sua maioria, os estudantes não apresentavam vulnerabilidade ao *stress*, embora um número significativo do mesmo tenha apresentado indícios da mesma. No que respeita à capacidade de resolução de problemas, os estudantes considerados na amostra evidenciam estratégias de *coping*

reduzidas, sendo o pedido de ajuda a estratégia menos utilizada, acabando por optar pelo abandono passivo e a agressividade internalizada/externalizada quando perante as situações.

Neste estudo, e tendo em conta que a maioria da amostra era constituída por mulheres (75%), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação à vulnerabilidade ao *stress* em função do género, tendo os alunos do 1º (“caloiros”) ao 3º ano manifestado uma diminuta vulnerabilidade ao *stress*, a qual sofre um aumento significativo do 3º para o 4º ano da licenciatura (“finalistas”). Das estratégias mais utilizadas pelos estudantes de todos os anos do curso de enfermagem, fazem parte o confronto e a resolução activa de problemas, o abandono passivo perante as situações, as estratégias de controlo de emoções e a agressividade internalizada/externalizada, como referido anteriormente, variando a tipologia das estratégias de *coping* consoante os estudantes se apresentem como vulneráveis (ou não) ao *stress*.

Considera-se que este estudo não se apresenta como conclusivo em relação à influência das estratégias de *coping* utilizadas e a vulnerabilidade ao *stress*, e sua relação com o ano da licenciatura, embora alerte para a necessidade de as instituições de ensino, bem como os locais de trabalho, investirem na criação de estruturas de suporte emocional, com vista a minorar o impacto do *stress* no dia-a-dia dos alunos e recém-licenciados.

Por sua vez, Custódio, Pereira e Seco (2009), ao estudarem o *stress* e as estratégias de *coping* de 1283 estudantes de enfermagem em ensino clínico, concluíram que as situações percebidas como de maior *stress* são as que remetem à avaliação, seguidas das relacionadas com os aspectos pessoais e com a gestão do tempo e do

trabalho, com a maioria da amostra a fazer referência às manifestações físicas como as manifestações de *stress* mais frequentes. No que concerne às estratégias de *coping* mais utilizadas, considera-se que destas fazem parte a aceitação da responsabilidade, a resolução planeada de problemas e a procura de suporte social, verificando-se que o sexo feminino é quem evidencia níveis médios de percepção de factores de *stress* significativamente superiores quando comparados com os do sexo masculino.

Neste estudo e no que respeita à natureza das manifestações de *stress*, o género feminino apresenta mais manifestações físicas e cognitivo-emocionais, sendo as manifestações comportamentais a predominar no sexo masculino. Por sua vez, no que concerne às estratégias de *coping* utilizadas, modo geral os estudantes parecem recorrer mais frequentemente a estratégias centradas nos problemas, com as raparigas a optar por estratégias mais adaptativas, e os rapazes a optar antes por estratégias de fuga-evitamento. Quanto ao ano de frequência de curso, modo geral são os estudantes do 1º ano a manifestar uma menor percepção de situações indutoras de *stress*, sendo os do 2º ano a evidenciar uma percepção mais elevada de situações indutoras de *stress* quando comparados com os estudantes do 3º e 4º anos, assim como, a apresentar mais manifestações de *stress*.

Ramos e Carvalho (2007), no seu estudo sobre a avaliação do nível de *stress* e a identificação das estratégias de *coping* dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra, verificaram que estes apresentam um baixo nível de *stress*, conhecem boas estratégias de *coping*, como a atitude de confronto, o pedido de ajuda, a resolução activa de problemas, o controlo interno, a auto-responsabilização e o planeamento de estratégias de acção, entre outras, não apresentando tendência para a utilização de estratégias de *coping* negativas, como o controlo externo, o abandono passivo da situação, o não confronto com o problema, a expressão da agressividade, entre outras.

Os mesmos autores acabam por mencionar outros estudos, nomeadamente, o de Baker e colaboradores (1985), levado a cabo com o objectivo de avaliar as diferenças entre as expectativas e as percepções actuais de 1210 estudantes, em relação ao Ensino Superior, tendo concluído que, quando se matriculam, muitos dos alunos acabam por esperar mais de si mesmos e da sua capacidade de adaptação ao Ensino Superior, comparativamente com o que vem a ser demonstrado *à posteriori*. Esta diferença entre o real e o imaginário origina desilusão, o que na literatura se encontra referido como “o mito do caloiro”, e leva a um desempenho académico mais baixo, a uma menor satisfação com a experiência do Ensino Superior, a uma maior probabilidade de vir a procurar apoio psicológico e/ou de abandonar o curso, e a uma menor probabilidade de virem a terminar a sua formação académica ao mesmo tempo que os seus colegas que não experimentaram sentimentos de desilusão.

No estudo de Huerta (1990), citado por Ramos e Carvalho (2007), com estudantes universitários do curso de Enfermagem, o autor apontou como principais causas de *stress*, o ano do curso, a origem étnica, o estado civil, a carência de apoio moral, problemas financeiros, a ansiedade provocada pelas aulas, alterações nos relacionamentos pessoais, e doenças particulares e de familiares. Tavares e Pereira (1999), por sua vez, concluíram no seu estudo com estudantes da Universidade de Aveiro que os problemas principais estariam relacionados com os estudos, as depressões, as doenças, as indisposições, e as inaptações aos currículos (*cit in* Ramos & Carvalho, 2007).

No que respeita às estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes, Ramos e Carvalho (2007) mencionam o estudo de Toray e Cooley (1998), com um grupo feminino de 271 jovens do primeiro e último ano do Ensino Superior, o qual refere que as alunas do primeiro ano tendem a utilizar mais as técnicas de distanciamento, de

evitamento e de auto-isolamento, socorrendo-se menos do seu suporte social em períodos de maior *stress*, enquanto as do último ano, optam antes por técnicas activas de resolução de problemas, patenteando mais responsabilidade pelas suas acções. Já Sher, Wood e Gotham (1996), ao avaliar o *stress* psicológico numa amostra de 457 estudantes universitários, verificam que ocorre um decréscimo do *stress* ao longo do curso, com os alunos dos primeiros anos, ou mais novos, a terem maior probabilidade de apresentarem *stress*, o que reflecte a adaptação ao Ensino Superior (cit in Ramos & Carvalho, 2007).

Ferreira, Almeida e Soares (2001), também referidos por Ramos e Carvalho (2007), ao analisarem as vivências de 1273 estudantes do primeiro ano universitário, concluem que estes se encontram enquadrados de forma satisfatória, do ponto de vista social e afectivo, “nomeadamente, no relacionamento com a família, na adaptação à instituição, no bem-estar físico e psíquico e no relacionamento com colegas” (p. 13), após 5/6 meses de frequência académica, assinalando, igualmente, “índices mais baixos de satisfação e de compromisso no relacionamento com os professores, no envolvimento em actividades extra-curriculares e na adaptação ao curso” (p. 13).

Costa e Leal (2004), no seu estudo para avaliar as estratégias de *coping* e saúde mental em 145 estudantes universitários de Viseu, dos cursos de Psicologia, Motricidade Humana, Nutrição, Engenharia Civil, Ciências Químicas e do Ambiente, Economia, e Educadores de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos, concluem também pela importância do suporte social para o bem-estar psicológico dos indivíduos, acrescentando que, “No que diz respeito a dimensão *distress* psicológico, a ansiedade e a depressão relacionam-se positivamente com a estratégia de controlo e negativamente com as estratégias de retraimento emocional e de conversão/ /planificação, e a perda de controlo emocional/comportamental relaciona-se negativamente com o retraimento emocional e positivamente com o controle. Quanto ao bem-estar psicológico, os laços

emocionais e o afecto geral positivo relacionam-se da mesma maneira com as estratégias de retraimento, controle e suporte social, isto é, negativamente com a primeira e positivamente com as duas últimas” (p. 160). As autoras concluem ainda que “O uso de estratégias de conversão/planificação parece gerar ansiedade e depressão no grupo avaliado. Estas estratégias englobam a mudança, a nível dos comportamentos (em função do problema), das posições cognitivas (que permitam aceitar a situação ou aprender a viver com ela) ou dos valores (adoptando uma filosofia de vida), e a centralização nas formas de resolver o problema, após analisá-lo” (p. 162).

Dentro do tema da saúde mental, e estratégias de *coping* e adaptação académica, Costa (2004) desenvolveu uma investigação com 401 estudantes universitários do 2º ano de diferentes licenciaturas de três instituições universitárias de Viseu, concluindo que o controle e o suporte social são as estratégias de *coping* mais utilizadas, esta última com mais prevalência no sexo feminino. Em relação à saúde mental, verificou-se que o sexo masculino apresentava vantagens em todas as dimensões avaliadas, embora sejam as raparigas a mostrarem-se mais adaptadas ao curso do que os rapazes, e a demonstrarem maior capacidade de gestão de tempo e organização do estudo, apresentando também maior necessidade de apoio familiar, contrastando assim com uma maior auto-confiança e maior envolvimento em actividades extra-curriculares demonstrados pelo sexo masculino.

Zonta, Robles e Grosseman (2006), ao estudarem quais as estratégias de *coping* desenvolvidas por uma amostra de 25 estudantes de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), verificaram que daquelas faziam parte a valorização dos relacionamentos interpessoais e acontecimentos do quotidiano, o equilíbrio entre o estudo e o lazer, a gestão do tempo, os cuidados com a saúde, alimentação e sono, a

prática de exercício físico, a religiosidade, a procura de apoio psicológico e o trabalhar da própria personalidade com vista a uma melhor adaptação a situações adversas.

Também Lencastre, Guerra, Lemos e Pereira (2000) numa investigação com estudantes da Universidade do Porto, concluíram que existe algum mal-estar físico, depressão e ansiedade, em estudantes de cursos de maior sucesso, e menor manifestação de problemas de atenção e concentração, comportamentos agressivos e abuso de álcool, fármacos e drogas ilícitas, o que evidencia que os alunos melhor sucedidos academicamente, recorrem a estratégias de *coping* mais eficazes.

Por fim da literatura referida é possível constatar uma diversidade de resultados essencialmente no que se refere as estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes universitários. Foram também analisados diferentes tipos de estudantes de diferentes anos lectivos e cursos, tendo-se constatado alguma ambiguidade de resultados não se podendo como tal afirmar que os adoptem adoptem estratégias muito semelhantes entre si.

Assim após se proceder a uma revisão da literatura relativa ao *coping* e inteligência emocional, quer no geral, quer em relação aos estudantes universitários, passa-se a abordar a relação entre estes dois constructos, enfatizando também a mesma na população universitária.

3. Inteligência Emocional e *Coping* em Estudantes Universitários

As competências emocionais apresentam de acordo com Keltner e Haidt (2001, *cit in*. Velasco, Fernández, Páez & Campos, 2006) uma grande importância na interacção social, uma vez que as emoções estão extremamente associadas a funções sociais e da comunicação e transmissão de informação sobre pensamentos e intenções

individuais, apresentando um importante papel também na coordenação dos relacionamentos interpessoais.

De acordo com Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfay (1995, *cit in* Velasco e Colaboradores, 2006) as competências emocionais são cruciais na adaptação a vários domínios da vida e englobam um conjunto de características como a tendência para atender as emoções dos outros, clareza em relação ao próprio estado emocional e capacidade para reparar, regular estados emocionais.

Conforme referem Salovey, Hsee e Mayer (1993, *cit in* Veríssimo, 2005) as capacidades cognitivas de reflectir sobre sentimentos e proceder a sua regulação e monitorização são considerados aspectos centrais no conceito de inteligência emocional, desde as concepções iniciais propostas por Salovey e Mayer (1990) relativas a capacidade individual de reconhecimento de sentimentos e emoções no próprio e nos outros, de os discriminar e utilizar de modo efectivo na orientação do pensamento e comportamento.

Ao permitir uma regulação mais eficaz da actividade emocional, essencialmente ao nível das respostas fisiológicas ao stress a inteligência emocional também pressupõe uma associação a recursos ou meios mais adaptativos para lidar com emoções e sentimentos individuais (Ciarochi, Deane & Anderson, 2002; Mayer & Salovey, 1997; Mayer & Salovey, 1993).

Assim e referindo Veríssimo (2005) para uma melhor compreensão do efeito mediador do *coping* na regulação emocional, é essencial considerar o modelo proposto por Lazarus e Folkman (1984). Esta mediação é assim efectuada pela modificação da situação e também como consequência da reacção emocional individual a mesma.

O *coping* precede assim a emoção sendo considerado como o processo de controlo da intensidade emocional de situações indutoras de mal-estar e tensão, devera

conduzir a um melhor e mais eficaz funcionamento na controlo e gestão das situações passíveis de despertar emoções (Folkman e Colaboradores, 1986).

Zeidner e Matthews (2000) afirmaram que a regulação emocional esta frequentemente relacionada com diminuições da intensidade afectiva negativa e situações desagradáveis associadas e aumentos do afecto positivo e reforço de situações agradáveis e controlo da experiencia emocional, através estratégias de *coping* efectivas e eficazes. Referem também que indivíduos emocionalmente inteligentes e com uma grande capacidade e competência para identificar e expressar sentimentos e lidar através do *coping* eficazmente com o stress e experiências emocionais, apresentam uma maior capacidade para perceber e elaborar correctamente emoções, assim como exprimir os seus sentimentos e regular de modo afectivo o seu humor.

Por outro lado os mesmos autores referem que a atenção e o pensamento orientado para objectivos aparecem como diferentes dimensões não necessariamente associadas a uma regulação emocional satisfatória, mencionando mesmo que altos níveis de atenção emocional estão associados a dificuldades de regulação do humor.

A mesma opinião tem Salovey e Colaboradores (2000, *cit. in* Sakalofske, 2011) ao referir que indivíduos com elevados níveis de inteligência emocional apresentam uma habilidade superior para gerir as suas emoções em situações de stress, evitando acontecimentos ruminantes e negativos estabelecendo metas futuras de modo eficiente.

Na sua perspectiva componente de regulação emocional da inteligência emocional esta associada ao não uso de estratégias de *coping* focadas na emoção, adoptando antes uma abordagem focada no problema e realização de tarefas, através por exemplo da antecipação de emoções verificadas quando se encontram a lutar por alcançar determinado objectivo proposto.

A regulação emocional é vista de acordo com uma serie de autores (Austin e Colaboradores, 2010; Mikolajczak, Nelis, Hansenne, & Quoidbach, 2008; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004, *cit. in* Sakalofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2011) como sendo uma componente essencial no processo adaptativo dos estudantes, dada a capacidade apresentada para regular estados emocionais negativos e promover emoções positivas por intermédio de um mecanismo adaptativo nos mesmos permitindo lidar eficazmente com agentes de *stress* próprios da vida académica, apresentado também um importante papel no ajustamento e transição adequada da escola para a universidade, tendo sido encontrados altos níveis de inteligência emocional nos estudantes com sucesso académico relativamente aos que apresentam insucesso, e também entre estudantes que permanecem na universidade em comparação com os que a abandonaram.

A inteligência emocional relaciona-se positivamente com processos adaptativos de *coping* e relacionada negativamente com processos mal adaptativos de *coping*, conforme os resultados obtidos em estudos de autores como Austin e Colaboradores, 2010; Pertrides e Colaboradores, 2007; Saklofske, Austin, Galloway e Davinson, (2007, *cit in*. Sakalofske 2011).

Kruger (2009, *cit in*. Martinez, Piquero & Inglés, 2011) refere que existem uma serie de factores que estão relacionados com a correcta selecção de estratégias de *coping* com o stress que estão correlacionados com a inteligência emocional. Alguns destes factores são as crenças de auto-eficácia (Belanger e Colaboradores, 2007; Chan, 2008; *cit in*. Martinez e Colaboradores, 2011), uso de emoções positivas e de redes de suporte social (Chan, 2006; Chuang, 2007; Montes-Berges & Augusto, 2007, *cit in*. Martinez e Colaboradores, 2011).

De acordo com Chan (2003, *cit. in* Martinez e Colaboradores, 2011), os estudos que relacionam a inteligência emocional e as principais estratégias de *coping* (focado nas emoções e focado no problema) sugerem que os indivíduos apresentem níveis altos de inteligência emocional utilizam estratégias de *coping* como a aceitação e a participação em actividades com os outros e são também de acordo com Pau e Colaboradores (2004, *cit. in* Martinez e Colaboradores, 2011) mais propensas a optarem por estratégias baseadas na reflexão, na avaliação situacional, destacando-se pelas suas habilidades sociais e interpessoais, de organização e gestão do tempo.

Montes-Berges e Augusto (2007, *cit. in* Martinez e Colaboradores, 2011) referem que algumas dimensões da inteligência emocional estão associadas com o recurso ao suporte social. Mais concretamente afirmam que a clareza emocional esta associada positivamente com o apoio social proporcionado aos outros, o apoio social esta por sua vez associado a um melhor recuperação emocional e a uma melhor saúde mental. Conclui assim que a função das várias dimensões da inteligência emocional na estratégias de *coping* são de extrema importância para a preservação da saúde mental e para a procura de apoio social perante acontecimentos indutores de stress.

Em relação a estudos realizados com estudantes, um estudo desenvolvido com estudantes americanos por Gohm, Corse e Daisky (2005) em que foi analisada a relação entre inteligência emocional, *stress* e *coping* permitiu constatar que a inteligência emocional esta associada a reduções de stress, ainda que apenas para os estudantes que tem níveis elevados de atenção emocional, clareza na expressão das suas emoções e maior intensidade emocional. Para além disso os resultados indicaram uma relação negativa da inteligência emocional com determinados estilos de *coping*, como o descompromisso comportamento e o consumo de álcool e drogas e uma relação positiva

com estilos de *coping* mais positivos e adaptativos como o recurso ao suporte social e emocional, suporte social-instrumental e também a estilos de *coping* baseados na religião.

Um outro estudo desenvolvido por Gohm e Clore (2002) numa amostra de estudantes de psicologia, revelou que dificuldades na identificação e expressão de sentimentos se encontrava associada a altos níveis de *coping* adaptativos, assim como a reavaliação positiva, o *coping* activo, planeamento e baixos níveis de *coping* inadaptado como a negação e descompromisso comportamental. Por outro lado a atenção e o pensamento orientado para o exterior apresentou uma fraca associação com o bem-estar e relacionado com estratégias neutras ou negativas de *coping*.

Os resultados obtidos na investigação levada a cabo por Noorbakhsh, Besharat e Zarei (2010) com uma amostra mista de 413 estudantes iranianos do ensino secundário e universitário, permitiram constatar que a inteligência emocional estava relacionada positivamente com estratégias de *coping* focadas no problema e com estratégias positivas baseadas nas emoções e negativamente com estratégias de *coping* negativas centralizadas nas emoções. Os autores concluíram também a inteligência emocional tende a influenciar as estratégias de *coping* através da gestão e regulação emocional e a utilização e facilitação emocional e avaliação emocional.

Shah e Thingujam (2008) no seu estudo com 197 estudantes indianos concluíram relativamente à inteligência emocional, que as avaliações emocionais centradas no próprio indivíduo e também as avaliações emocionais centradas nos outros, estão positivamente correlacionadas com o planeamento para a resolução de problemas e com reavaliações positivas, e que a regulação emocional do próprio estão associadas positivamente com o planeamento de resolução de problemas, *coping* confrontativo,

auto-controlo, reavaliação positiva e com o distanciamento e negativamente relacionadas com a fuga/evitamento.

Por último, também o estudo desenvolvido em Espanha por Velasco e colaboradores (2006) com 593 estudantes de psicologia, permitiu encontrar uma associação entre a inteligência emocional e estratégias adaptativas de *coping* com o stress. Por outro lado a atenção emocional e os pensamentos orientados para o exterior não se mostraram relacionados com processos adaptativos de *coping*.

Assim podemos concluir da literatura mencionada que a relação entre o *coping* e inteligência emocional é muito importante para o desenvolvimento social e psicológico dos indivíduos contribuindo em grande parte para o seu processo adaptativo a determinada situação ou contexto e também para uma melhor capacidade de enfrentar situações adversas e negativas. A maioria das investigações realizadas relativas a esta relação enfatizam uma associação positiva da inteligência emocional com estratégias positivas e adaptativas de resolução de problemas e uma relação negativa com outro tipo de estratégias que provoquem o mal-estar individual ou então que se apresentem potencialmente negativas para o desenvolvimento individual.

Capítulo II. Metodologia da Investigação

4. Estudo Empírico

4.1. Importância da Investigação

Neste sentido, a presente investigação pretende, em traços gerais, contribuir para o desenvolvimento do estudo do *coping* e da inteligência emocional em estudantes universitários portugueses, procurando compreender como estes constructos se

relacionam, no sentido de procurar desenvolver futuramente estratégias de intervenção junto desta população tão específica e peculiar.

4.2. Objectivos da Investigação

4.2.1. Objectivos específicos

Como objectivos específicos pretende-se então:

- a) Verificar quais as estratégias de *coping* mais comumente utilizadas
- b) Avaliar os índices de inteligência emocional no geral, assim como ao nível da expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções dos estudantes
- c) Verificar se existem diferenças ao nível do *coping* e respectivas estratégias em função do sexo, situação profissional, tipo de curso frequentado e ano académico.
- d) Averiguar se a inteligência emocional, assim como as suas dimensões expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções, variam significativamente tendo em conta o sexo, idade, estatuto profissional, tipo de curso frequentado e ano académico.
- e) Estudar a relação entre *coping* e respectivas estratégias e inteligência emocional e respectivas dimensões (expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções)
- f) Estudar em que medida a inteligência emocional, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções permitem predizer a variância encontrada nas estratégias de *coping*.

A partir destes objectivos foram estabelecidas um conjunto de questões de investigação, tais como:

- a) Quais são as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos estudantes universitários
- b) Qual é a dimensão da inteligência emocional mais utilizada pelos estudantes
- c) Será que o *coping* e respectivas estratégias se apresentam diferentes de acordo com o sexo, tipo de curso e ano frequentado.
- d) Os índices de inteligência emocional, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções apresentam-se variados tendo em conta o sexo, estatuto do aluno, idade, tipo de curso e ano frequentado
- e) Será que existe correlação entre estratégias de *coping* e inteligência emocional, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções
- f) A inteligência geral permite prever a capacidade de *coping* dos estudantes
- g) As dimensões da inteligência emocional (expressão emocional, percepção emocional, capacidade de lidar com emoções) permitem prever alterações ao nível da capacidade de *coping* dos estudantes universitários.

4.3 Metodologia

4.3.1. Participantes

A amostra em estudo é aleatória de conveniência, sendo constituída por 114 estudantes universitários da Universidade Fernando Pessoa, com idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos, sendo a média verificada de aproximadamente 21 anos (M=21,41; DP=3.62).

De acordo com a tabela 1 pode-se verificar que a maioria dos estudantes é do Sexo Feminino (n=40, 35.5%) e são solteiros (n=106, 93.0%). Em relação a sua

situação profissional a maior parte refere ser apenas estudante (n=97, 85.1%) sendo que apenas um não responde a questão.

Um número não muito superior refere não ser estudante deslocado (n=64, 56.1%) comparativamente aos que respondem não pertencer à região onde estudam (n=48, 48.0%). A maioria refere viver com os pais (n=83, 72.8%).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes

<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Masculino	40	35,1
Feminino	74	64,9
Total	114	100,0
<i>Estado Civil</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Solteiro/a	106	93,0
Casado/a	5	4,4
Divorciado/a	2	1,8
União de Facto	113	99,1
Não responde	1	,9
Total	114	100,0
<i>Situação Profissional</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Trabalhador/Estudante	17	14,9
Estudante	97	85,1
Total	114	100,0
<i>Estudante Deslocado</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não	64	56,1
Sim	50	43,9
Total	114	100,0
<i>Pessoas que vive</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Pais	83	72,8
Companheiros	5	4,4
Outros familiares	7	6,1
Amigos	9	7,9
Conhecidos	2	1,8
Desconhecidos	1	,9
Outros	7	6,1
Total	114	100,0

Em relação ao curso frequentado e ao ano em que se encontram, (tabela 2), pode-se constatar que a maioria dos estudantes são do curso de Ciências da Comunicação (n=25, 21.9%), seguindo-se aqueles que se encontram a frequentar os Criminologia (n=22, 19.3%), Psicologia (n=16, 14.0%) e Fisioterapia (m=16, 14.0%).

Na mesma tabela também é possível verificar que a maioria dos participantes se encontra no primeiro ano do 1º ciclo de estudos (55, 48.2%). Apenas a participação (7,9%) está a frequentar o 2º ciclo de estudos.

Tabela 2. Caracterização dos participantes em função do curso frequentado

<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ciências da Comunicação	25	21.9
Ciências da Nutrição	4	3.5
Ciências Farmacêuticas	5	4.4
Criminologia	22	19.3
Engenharia Civil	13	11.4
Fisioterapia	16	14.0
Medicina Dentária	10	8.8
Psicologia	16	14.0
Total	114	100.0
<i>Nível Académico</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1º ano (1º ciclo)	55	48.2
2º ano (1º ciclo)	27	23.7
3º ano (1º ciclo)	23	20.2
4º ano (2º ciclo)	3	2.6
5º ano (2º ciclo)	6	5.3

4.3.2. Material

4.3.2.1. Inventário de Resolução de Problemas (Vaz-Serra, 1988)

Para avaliar os níveis de *coping* e respectivas estratégias de resolução de problemas foi utilizado o inventário de resolução de problemas desenvolvido e validade para a população portuguesa de Vaz-Serra (1988). O presente inventário permite avaliar

os níveis de *coping* em geral e um conjunto de 9 estratégias estabelecidas pelo autor após análise factorial dos itens. As 9 dimensões relativas a estratégias de resolução de problemas são assim:

- 1- *Pedido de Ajuda*: Itens 5,11,18,20,26 (e.g. “Vou-me aconselhar com pessoas amigas para saber o que devo fazer”).
- 2- *Confronto e resolução activa dos problemas*: Itens 21,31,32,33,34,36,40 (e.g. “Não deixar de lutar quando quero atingir os meus objectivos”).
- 3- *Abandono passivo perante a situação*: Itens 1,2,7 (e.g. “O melhor é não fazer nada, até ver onde isto vai parar”).
- 4- *Controlo Interno/Externo dos problemas*: Itens 6,12,14,30,35,37,38,39 (e.g. “Estou perdido; este acontecimento deu cabo da minha vida”).
- 5- *Estratégias de Controlo das Emoções*: Itens 23,24,25,29 (e.g. “Raramente consigo passar sem tomar medicamentos que me acalmem”).
- 6- *Atitude de não interferência da vida quotidiana pelas ocorrências*: Itens 3,8,9,13 (e.g. “Não me vou aborrecer com esta situação; o tempo há-de correr a meu favor”).
- 7- *Agressividade internalizada/Externalizada*: Itens 27 e 28 (e.g. “Dá-me para partir tudo o que tenho à minha volta”).
- 8- *Auto-responsabilização e medo das consequências*: Itens 4,10,16,19 (e.g. “Sinto que tenho a responsabilidade daquilo que agora me está a acontecer”).
- 9- *Confronto com o problema e planificação de estratégia*: Itens 15, 17 e 22 (e.g. “Vou pensar com calma sobre este assunto de modo a que possa sair-me bem e ao mesmo tempo, calar aquele individuo.”).

Os itens apresentam uma estrutura de resposta tipo *likert* com 5 opções de resposta que vão desde 1-(Não concordo) a 5 (Concordo muitíssimo). Os itens 3, 8, 15,

17, 21, 26, 31, 32,33, 34, 36, 40 são cotadas no sentido positivo de 1 a 5, sendo os restantes cotados negativamente de 5 a 1 (Vaz-Serra, 1988).

O resultado total do *coping* e de cada uma das suas dimensões consiste no valor total ou médio dos seus itens, sendo que um valor maior implica mais níveis de *coping* em geral e em cada uma das dimensões (Vaz-Serra, 1988).

O Inventário de Resolução de Problemas apresenta propriedades psicométricas adequadas sendo que em termos de validade interna o conjunto dos 9 factores apresenta uma percentagem de variação explicada aceitável (51,7%) e em termos de fiabilidade (análise da consistência interna dos itens) o valor de alpha obtido é bom ($\alpha=.860$) sendo o coeficiente de correlação obtido relativo a fidelidade teste-reteste bom e bastante significativo ($r=.808$, $p<.001$) (Vaz-Serra, 1988).

4.3.2.2. Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)

O Questionário de Capacidades e Competências Emocionais foi desenvolvido e administrado inicialmente em contextos académicos e laborais na Croácia por Taksik (2000). Apoia-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997). O processo de adaptação ao contexto português foi realizado por Faria e Lima-Santos (2002, 2005). Esta adaptação foi realizada, em duas populações diferentes de estudantes (Ensino Secundário e Ensino Universitário) num conjunto de 730 participantes (Faria e Lima-Santos, 2005).

O ESCQ é constituído por um conjunto de 45 itens, definidos numa escala tipo likert de 6 pontos (Nunca a Sempre), sendo constituída por 3 sub-escalas definidas após análise factorial exploratória:

a) *Expressão Emocional*: 14 itens (26, 5, 11, 17, 38, 14, 41, 2, 20, 23, 32, 8, 29, 35). Como exemplo o item “ *O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos*”.

b) *Percepção Emocional*: 15 itens (39,21,12,9,42,3,24,6,36,33,30,18,44,15,27). Como exemplo o item “ *Percebo quando alguém está em baixo*”

c) *Capacidade de Lidar com Emoções* (40, 10,25,13,7,31,22,1,43,34,4,37,16,28,45,19). Como exemplo o item “*Quando não gosto de uma pessoa arranjo maneira de lhe mostrar*”.

Em relação a fiabilidade da escala verifica-se um boa consistência interna dos itens quer em relação a escala em geral ($\alpha=.90$) quer nas sub-escalas Expressão Emocional ($\alpha=.84$), Percepção Emocional ($\alpha=.84$) e Capacidade de Lidar com Emoções ($\alpha=.67$).

4.3.3. Procedimentos

4.3.3.1. Procedimento de Recolha de Dados

Inicialmente, procedeu-se a solicitação da autorização para realização da investigação, junto do Presidente da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa e da Prof.^a Doutora Inês Gomes, Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Após deferido o pedido de autorização da investigação por parte da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, foi solicitado junto da coordenação de cada curso a autorização para aplicação dos questionários às turmas existentes.

No contacto com os alunos, foi feita uma breve apresentação da investigadora e foram fornecidas todas as explicações do objectivo do estudo aos alunos, assim como,

se procedeu aos esclarecimentos sobre todos os aspectos que os alunos consideraram importantes. Foi também explicado aos participantes que podiam sentir-se à vontade para esclarecer qualquer dúvida ao longo da aplicação. Foram dadas garantias de total confidencialidade e anonimato face aos resultados das avaliações, explicando-se que o tratamento dos dados seria feito de modo global.

Os questionários foram aplicados de forma colectiva, tiveram duração média de 20 minutos por turma. Os alunos foram questionados acerca da sua disponibilidade em fazerem parte do estudo. Uma vez que os estudantes concordaram em responder, tornou-se fundamental a obtenção do consentimento informado assinado pelas duas partes.

A administração dos instrumentos foi efectuada pela investigadora principal. Os questionários foram de auto-resposta. A entrevistadora não influenciou os alunos na escolha da resposta. Não discutiu as questões ou o significado destas, nem dos instrumentos. No caso de dúvida a entrevistadora apenas releu a questão de forma pausada apenas para o aluno. A aplicação decorreu num momento único.

4.3.3.2. Procedimento de análise de dados

Para a análise dos resultados obtidos recorreu-se ao programa de análise estatística de dados SPSS Statistics Versão. 19.

Inicialmente realizou-se estatística descritiva, de modo a identificar os níveis de *coping* e de inteligência emocional dos participantes em estudo. Para tal recorreu-se à análise de medidas de tendência central e dispersão. Também foi analisada a consistência interna dos vários itens respeitantes às escalas de *coping* e de inteligência emocional de modo a testar a fidelidade das mesmas.

Posteriormente, e no sentido de dar resposta aos objectivos levantados para o estudo, recorreu-se a testes de estatística inferencial para avaliar a significância dos resultados obtidos. Foram assim utilizados testes paramétricos uma vez que os resultados assumem uma distribuição normal no geral e também nos vários grupos analisados, tendo-se recorrido ao teste t de student para amostras independentes e à Anova. No sentido de se analisar a relação entre as principais variáveis realizou-se a correlação de Pearson. Também se recorreu ao teste de regressão linear múltipla no sentido de verificar de ajustar um modelo explicativo da influência das competências emocionais no *coping* dos estudantes universitários.

O nível de significância utilizado foi de 5% sendo como tal considerados significativos os resultados obtidos inferiores a 0.05 ($p < .05$).

5. Resultados

Começou-se a presente análise dos dados obtidos pela verificação da fiabilidade de cada uma das escalas e sub-escalas utilizadas no presente estudo para avaliação do *Coping* e da Inteligência Emocional.

Assim conforme se pode verificar na tabela no geral o IRP apresenta uma boa fiabilidade tendo em conta o valor de consistência interna de alpha obtido ($\alpha = .795$).

Tabela 3. Análise da consistência interna relativa ao IRP em Geral

<i>IRP (Coping)</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP1	0,25	0,79	.79
IRP2	0,31	0,79	
IRP3	0,06	0,80	
IRP4	0,12	0,80	
IRP5	0,05	0,80	
IRP6	0,20	0,79	
IRP7	0,55	0,78	

IRP8	0,37	0,79
IRP9	-0,12	0,80
IRP10	0,40	0,79
IRP11	0,34	0,79
IRP12	0,52	0,78
IRP13	-0,22	0,81
IRP14	0,59	0,78
IRP15	0,27	0,79
IRP16	0,46	0,78
IRP17	0,29	0,79
IRP18	0,27	0,79
IRP19	0,39	0,79
IRP20	0,31	0,79
IRP21	0,48	0,78
IRP22	0,28	0,79
IRP23	0,16	0,79
IRP24	0,36	0,79
IRP25	0,08	0,80
IRP26	-0,12	0,81
IRP27	0,19	0,79
IRP28	0,51	0,79
IRP29	0,25	0,79
IRP30	0,24	0,79
IRP31	0,25	0,79
IRP32	0,29	0,79
IRP33	0,44	0,79
IRP34	0,29	0,79
IRP35	0,46	0,78
IRP36	0,45	0,78
IRP37	0,01	0,80
IRP38	0,43	0,78
IRP39	0,47	0,78
IRP40	0,32	0,79

No que se refere a consistência interna obtida em determinadas escalas apresenta-se fraca, como podemos verificar nos casos das dimensões Pedido de ajuda ($\alpha=.439$), controlo de emoções ($\alpha=.375$), atitude de não interferência ($\alpha=.353$) e confronto com o problema e planificação de estratégias ($\alpha=.319$). (cf. tabela 5).

Tabela 4. *Análise da consistência interna das sub-escalas do IRP*

Pedido de ajuda	Correlação item total	Cronbach's Alpha se item removido	Cronbach's Alpha
IRP5	,38	,27	
IRP11	,53	,13	
IRP18	,35	,28	.44
IRP20	,59	,09	
IRP26	,39	,76	
<i>Pedido de ajuda</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP21	,63	,80	
IRP 31	,46	,83	
IRP 32	,54	,81	.84
IRP 33	,75	,78	
IRP 34	,59	,81	
IRP 36	,63	,80	
IRP 40	,49	,82	
<i>Abandono Passivo perante situação</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 1	,50	,48	
IRP 2	,56	,40	.66
IRP 7	,33	,69	
<i>Controlo interno/externo de problemas</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 6	,17	,66	
IRP 12	,35	,62	
IRP 14	,50	,58	
IRP 30	,31	,63	.65
IRP 35	,49	,58	
IRP 37	,09	,68	
IRP 38	,47	,58	
IRP 39	,43	,59	
<i>Controlo de Emoções</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 23	,18	,33	
IRP 24	,36	,11	.37
IRP 25	,12	,40	
IRP 29	,15	,35	

Tabela 3. Análise da consistência interna das sub-escalas do IRP (Continuação)

<i>Atitude de não interferência...</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 3	,02	,49	.35
IRP 8	,16	,19	
IRP 9	,23	,03	
IRP 13	,10	,33	
<i>Agressividade Internalizada/Externalizada</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 27	,33	-	.43
IRP 28	,33	-	
<i>Auto-Responsabilização e medo das consequências</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 4	,25	,57	.57
IRP 10	,42	,43	
IRP 16	,23	,58	
IRP 19	,51	,35	
<i>Confronto com o problema e planificação de estratégias</i>	<i>Correlação item total</i>	<i>Cronbach's Alpha se item removido</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
IRP 15	,18	,23	.32
IRP 17	,36	,24	
IRP 22	,02	,51	

A análise da fidelidade do ESCQ foi realizada através do cálculo do valor de *alpha de cronbach* que permite avaliar a consistência interna dos itens correspondentes a determinada escala.

Neste sentido no que se refere a sub-escala de expressão emocional (EE) o valor de *alpha* obtido ($\alpha=.90$), o valor total desta sub-escala pode-se constatar que os itens 14, 17 e 38 são os que se encontram mais correlacionados sendo os itens 5 e 29 os menos correlacionados (cf. tabela 5).

Quanto à sub-escala de Percepção Emocional (PE) o valor de *alpha* obtido ($\alpha=.77$), o valor total desta sub-escala é a mais baixa (cf. tabela 6).

Relativamente à sub-escala de Capacidades para Lidar com Emoções (CLE) o valor de *alpha* obtido ($\alpha=.90$) o valor total desta sub-escala constata-se as mesmas se

apresentam moderadas sendo as verificadas ao nível dos itens 21, 42, 36, 30 e 44 as mais fortes (cf. tabela 7).

Deste modo, a análise de consistência interna das sub-escalas do ESCQ revela uma consistência interna de razoável a muito boa, o que indica uma adequada fidelidade do instrumento em questão. Também se pode verificar que nenhum dos itens quando removido permite aumentar a consistência interna. Pela análise da correlação entre estes itens.

Tabela 5. Análise de consistência interna escala EE

<i>Expressão Emocional (EE)</i>	<i>Média se item removido</i>	<i>Correlação Item Total</i>	<i>Cronbach'sAlphase item removido</i>	<i>Cronbach'sAlpha</i>
EE_11	58,43	,68	,89	
EE_14	58,39	,73	,88	
EE_17	58,30	,78	,88	
EE_20	58,02	,60	,89	
EE_2	58,50	,64	,89	
EE_23	58,11	,61	,89	
EE_32	58,15	,49	,89	
EE_5	58,41	,34	,90	,90
EE_8	58,13	,51	,89	
EE_26	58,50	,55	,89	
EE_38	58,44	,74	,88	
EE_41	58,35	,65	,89	
EE_29	59,05	,39	,90	
EE_35	58,21	,54	,89	

Tabela 6. Análise de consistência interna escala PE

<i>Percepção Emocional (PE)</i>	<i>Média se item removido</i>	<i>Correlação Item Total</i>	<i>Cronbach'sAlphase item removido</i>	<i>Cronbach'sAlpha</i>
EEI_40	68,63	,35	,76	
EE_10	67,93	,41	,76	
EE_13	69,09	,13	,78	
EE_25	68,01	,25	,77	,77
EE_7	67,93	,47	,75	
EE_31	68,55	,43	,75	

EE_1	69,04	,13	,78
EE_22	68,30	,17	,78
EE_34	68,50	,57	,74
EE_43	68,05	,52	,75
EE_37	68,64	,41	,76
EE_4	68,59	,30	,76
EE_16	68,29	,42	,75
EE_28	68,64	,49	,75
EE_45	68,36	,42	,75
EE_19	68,40	,54	,74

Tabela 7. Análise de consistência interna escala CLE

<i>Capacidade de Lidar com Emoções (CLE)</i>	<i>Média se item removido</i>	<i>Correlação Item Total</i>	<i>Cronbach'sAlpha item removido</i>	<i>Cronbach'sAlpha</i>
CLE_12	61,14	,59	,89	
CLE_21	61,14	,64	,88	
CLE39	61,13	,50	,89	
CLE_3	61,33	,53	,89	
CLE_9	60,88	,40	,89	
CLE_42	61,23	,66	,89	
CLE_6	62,14	,55	,89	.90
CLE_24	61,38	,54	,89	
CLE_36	61,58	,68	,88	
CLE_18	61,56	,56	,89	
CLE_30	61,64	,67	,88	
CLE_33	61,56	,55	,89	
CLE_15	60,79	,57	,88	
CLE_44	60,98	,68	,88	
CLE_27	61,58	,45	,90	

Por fim, em relação a escala total o valor de *alpha* obtido ($\alpha=.939$) revela uma consistência interna muito boa, o que indica como tal uma adequada fiabilidade do instrumento em questão. Também se pode verificar que nenhum dos itens quando removido permite aumentar a consistência interna. Pela análise da correlação entre estes

itens e o valor total desta sub-escala constata-se as mesmas se apresentam moderadas sendo as verificadas ao nível dos itens 21, 42, 36, 30 e 44 as mais fortes (cf. tabela 8).

Tabela 8. Análise de consistência interna escala ESCQ

<i>ESCQ Total</i>	<i>Média se item removido</i>	<i>Correlação Item Total</i>	<i>Cronbach'sAlphase item removido</i>	<i>Cronbach'sAlpha</i>
<i>ESCQ1</i>	197,61	,164	,940	
<i>ESCQ2</i>	197,21	,515	,937	
<i>ESCQ3</i>	197,18	,503	,937	
<i>ESCQ4</i>	197,16	,463	,938	
<i>ESCQ5</i>	197,12	,342	,939	
<i>ESCQ6</i>	197,98	,483	,938	
<i>ESCQ7</i>	196,49	,489	,937	
<i>ESCQ8</i>	196,84	,578	,937	
<i>ESCQ9</i>	196,73	,437	,938	
<i>ESCQ10</i>	196,49	,316	,939	
<i>ESCQ11</i>	197,15	,564	,937	
<i>ESCQ12</i>	196,98	,648	,937	
<i>ESCQ13</i>	197,66	,207	,940	
<i>ESCQ14</i>	197,11	,643	,936	
<i>ESCQ 15</i>	196,63	,635	,937	
<i>ESCQ16</i>	196,85	,378	,938	
<i>ESCQ17</i>	197,02	,650	,936	
<i>ESCQ18</i>	197,40	,542	,937	.939
<i>ESCQ19</i>	196,97	,518	,937	
<i>ESCQ 20</i>	196,74	,555	,937	
<i>ESCQ21</i>	196,98	,617	,937	
<i>ESCQ22</i>	196,87	,207	,940	
<i>ESCQ23</i>	196,83	,594	,937	
<i>ESCQ24</i>	197,22	,477	,938	
<i>ESCQ25</i>	196,58	,161	,940	
<i>ESCQ26</i>	197,22	,576	,937	
<i>ESCQ27</i>	197,42	,372	,938	
<i>ESCQ28</i>	197,20	,415	,938	
<i>ESCQ29</i>	197,76	,462	,938	
<i>ESCQ 30</i>	197,48	,593	,937	
<i>ESCQ 31</i>	197,12	,461	,938	
<i>ESCQ32</i>	196,87	,564	,937	
<i>ESCQ33</i>	197,40	,528	,937	
<i>ESCQ34</i>	197,07	,582	,937	
<i>ESCQ35</i>	196,92	,546	,937	

<i>ESCQ Total</i>	<i>Média se item removido</i>	<i>Correlação Item Total</i>	<i>Cronbach'sAlphase item removido</i>	<i>Cronbach'sAlpha</i>
<i>ESCQ1</i>	197,61	,164	,940	
<i>ESCQ2</i>	197,21	,515	,937	
<i>ESCQ3</i>	197,18	,503	,937	
<i>ESCQ4</i>	197,16	,463	,938	
<i>ESCQ5</i>	197,12	,342	,939	
<i>ESCQ6</i>	197,98	,483	,938	
<i>ESCQ7</i>	196,49	,489	,937	.939
<i>ESCQ8</i>	196,84	,578	,937	
<i>ESCQ9</i>	196,73	,437	,938	
<i>ESCQ10</i>	196,49	,316	,939	
<i>ESCQ11</i>	197,15	,564	,937	
<i>ESCQ12</i>	196,98	,648	,937	
<i>ESCQ13</i>	197,66	,207	,940	
<i>ESCQ36</i>	197,42	,653	,936	
<i>ESCQ37</i>	197,20	,428	,938	

Tabela 8. Análise de consistência interna escala ESCQ (Continuação)

<i>ESCQ38</i>	197,16	,691	,936	
<i>ESCQ39</i>	196,97	,435	,938	
<i>ESCQ40</i>	197,19	,390	,938	
<i>ESCQ41</i>	197,07	,664	,936	.939
<i>ESCQ42</i>	197,08	,674	,936	
<i>ESCQ43</i>	196,61	,558	,937	
<i>ESCQ44</i>	196,83	,659	,936	
<i>ESCQ45</i>	196,92	,462	,938	

Assim, podemos concluir que os valores de consistência interna do ESQC em Geral ou nas sub-escalas Percepção Emocional, Expressão Emocional e Capacidade de Lidar com Emoções, apresenta bons valores o que significa que apresenta uma adequada fiabilidade.

Após analisar a fidelidade em função da consistência interna dos itens através do *alpha de cronbach* obtido e da correlação inter-itens, sub-escalas e escala total, sucede-se à analisar dos resultados obtidos ao nível da inteligência emocional, constata-se que

análise dos resultados nos vários itens que a tendência é para respostas mais positivas tendo em conta os valores médios, medianos e modais obtidos numa escala de 1 a 6 pontos (cf. tabela 8).

Tabela 9. Medidas de tendência central e dispersão relativas aos vários itens da inteligência emocional

<i>Escala Inteligência emocional</i>	<i>N</i>		<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
	<i>Valid</i>	<i>Missing</i>						
<i>ESCQ 1</i>	114	0	3,96	4	4	1,07	1	6
<i>ESCQ 2</i>	114	0	4,35	5	5	1,12	2	6
<i>ESCQ 3</i>	114	0	4,39	4	5	0,8	2	6
<i>ESCQ 4</i>	114	0	4,4	4	4	0,92	2	6
<i>ESCQ 5</i>	114	0	4,44	5	5	1,07	2	6
<i>ESCQ 6</i>	114	0	3,58	4	4	0,99	1	6
<i>ESCQ 7</i>	114	0	5,07	5	5	0,85	3	6
<i>ESCQ 8</i>	114	0	4,72	5	5	0,89	2	6
<i>ESCQ 9</i>	114	0	4,83	5	5	0,8	2	6
<i>ESCQ 10</i>	114	0	5,07	5	5	0,86	3	6
<i>ESCQ 11</i>	114	0	4,41	4	4	0,98	2	6
<i>ESCQ 12</i>	114	0	4,58	5	5	0,83	2	6
<i>ESCQ 13</i>	114	0	3,9	4	4	1,23	1	6
<i>ESCQ 14</i>	114	0	4,46	5	5	1,06	2	6
<i>ESCQ 15</i>	114	0	4,93	5	5	0,81	3	6
<i>ESCQ 16</i>	114	0	4,71	5	5	1,01	0	6
<i>ESCQ 17</i>	114	0	4,54	5	5	1	0	6
<i>ESCQ 18</i>	114	0	4,16	4	4	0,75	2	6
<i>ESCQ 19</i>	114	0	4,6	5	5	0,95	2	6
<i>ESCQ 20</i>	114	0	4,82	5	5	0,88	2	6
<i>ESCQ 21</i>	114	0	4,58	5	5	0,76	3	6
<i>ESCQ 22</i>	114	0	4,69	5	5	1,11	1	6
<i>ESCQ 23</i>	114	0	4,74	5	5	1,01	2	6
<i>ESCQ 24</i>	114	0	4,34	4	4	0,8	1	6
<i>ESCQ 25</i>	114	0	4,98	5	5	0,98	0	6
<i>ESCQ 26</i>	114	0	4,34	4	4	1,21	0	6
<i>ESCQ 27</i>	114	0	4,14	4	4	1,12	1	6
<i>ESCQ 28</i>	114	0	4,36	4	4	0,99	0	6
<i>ESCQ 29</i>	114	0	3,8	4	4	1,14	0	6
<i>ESCQ 30</i>	114	0	4,08	4	4	1,04	0	6
<i>ESCQ 31</i>	114	0	4,44	4	4	0,88	2	6

<i>ESCQ 32</i>	114	0	4,69	5	5	1,08	0	6
<i>ESCQ 33</i>	114	0	4,16	4	4	0,95	0	6
<i>ESCQ 34</i>	114	0	4,49	5	5	1,1	0	6
<i>ESCQ 35</i>	114	0	4,64	5	5	0,98	2	6
<i>ESCQ 36</i>	114	0	4,14	4	4	0,99	0	6
<i>ESCQ 37</i>	114	0	4,36	5	5	1,08	0	6
<i>ESCQ 38</i>	114	0	4,4	4	4	0,97	2	6
<i>ESCQ 39</i>	114	0	4,6	5	5	0,9	0	6
<i>ESCQ 40</i>	114	0	4,37	4	4	1,03	0	6
<i>ESCQ 41</i>	114	0	4,49	5	5	1,14	0	6
<i>ESCQ 42</i>	114	0	4,48	5	5	0,81	2	6
<i>ESCQ 43</i>	114	0	4,95	5	5	0,84	2	6
<i>ESCQ 44</i>	114	0	4,74	5	5	0,85	3	6
<i>ESCQ 45</i>	113	1	4,65	5	5	0,95	1	6

Conforme a tabela 10, é possível verificar em relação a inteligência emocional que:

- A sub-escala Expressão Emocional apresenta um resultado médio elevado (M=4.49, DP=.68) considerando uma variação de 1 a 6. O valor mínimo obtido é de 2.64 sendo o máximo obtido de 5.71.
- O resultado médio obtido para a dimensão Percepção Emocional apresenta-se alto (M=4.38, DP=.56), sendo o mínimo obtido 3.13 e o máximo 5.60.
- Em relação à Capacidade de Lidar com as Emoções os resultados médios obtidos apontam igualmente para um valor elevado (M=4.56, DP=.47). O resultado mínimo obtido é 2.63 para um máximo de 5.44.

Tabela 10 Medidas de Tendência central e Dispersão relativas às sub-escalas Expressão Emocional, Percepção Emocional e Capacidade de Lidar com Emoções

<i>Sub-Escalas Competência Emocional</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Expressão Emocional	114	4,49	,68	2,64	5,71
Percepção Emocional	114	4,38	,56	3,13	5,60
Capacidade de lidar com Emoções	114	4,56	,47	2,63	5,44

Da análise da figura 1, pode-se também constatar dando deste modo resposta a questão “Qual é a dimensão da inteligência emocional mais utilizada pelos estudantes?”,

que os valores apresentados em todos os tipos de inteligência emocional se apresentam elevados, sendo porem importante referir o resultado superior relativo à capacidade dos estudantes em lidar com as emoções e uma menor capacidade para recorrerem a percepção emocional.

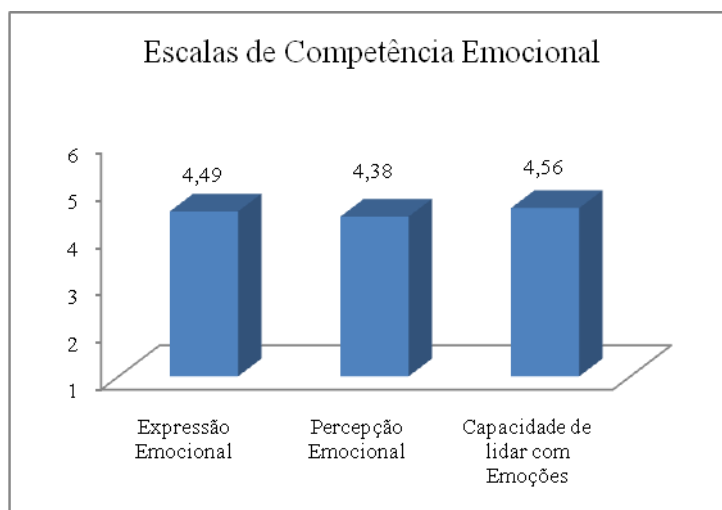


Figura 1. Dimensões de inteligência emocional

Relativamente as competências emocionais no geral (Inteligência emocional) os valores médios obtidos ($M=4.49$, $DP=.68$) revelam valores positivos e elevados. O valor mínimo obtido é 2.64 para um valor máximo de 5.71 (cf. tabela 11).

Tabela 11. Medidas de Tendência central e Dispersão relativas à escala total de competências Emocionais

Competências Emocionais	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Total</i>	114	4,49	,68	2,64	5,71

Em relação ao *coping* os resultados obtidos no inventário de resolução de problemas expostos na tabela 9, apresentam-se na sua generalidade positivos e elevados, conforme é possível verificar na análise das medidas de tendência central e dispersão

(tendo em consideração a escala de 1 a 5). Ainda se verifica a existência de alguns valores perdidos sendo o nº máximo de não respostas as 3. Nas futuras análises estes valores foram substituídos pelo valor médio, para evitar reduzir a amostra pela exclusão de casos.

Tabela 12. Medidas de Tendência central e Dispersão relativas aos vários itens do Inventário de Resolução de problemas (IRP)

<i>IRP (Coping)</i>	<i>N</i>		<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
	<i>Valid</i>	<i>Missing</i>						
IRP1	114	0	4,02	4	5	1,06	1	5
IRP2	114	0	4,11	4	5	1,07	1	5
IRP3	113	1	3,41	3	4	1,02	1	5
IRP4	114	0	3,18	3	3	1,14	1	5
IRP5	113	1	2,57	2	2	1,08	1	5
IRP6	114	0	3,23	3	3	1,04	1	5
IRP7	114	0	4,36	5	5	0,81	2	5
IRP8	114	0	3,47	3	3	0,89	1	5
IRP9	114	0	2,31	2	2	1	1	5
IRP10	111	3	4,1	4	5	1,04	1	5
IRP11	111	3	2,77	3	3	1,11	1	5
IRP12	111	3	4,32	5	5	0,9	2	5
IRP13	111	3	2,7	3	3	1,26	1	5
IRP14	111	3	4,31	5	5	0,85	2	5
IRP15	111	3	3,77	4	4	1,05	1	5
IRP16	111	3	3,85	4	5	1,11	1	5
IRP17	111	3	3,42	3	5	1,24	1	5
IRP18	111	3	2,93	3	3	1,13	1	5
IRP19	111	3	4,04	4	5	1,09	1	5
IRP20	112	2	3,04	3	3	1,09	1	5
IRP21	111	3	3,91	4	4	1,04	1	5
IRP22	113	1	3,53	3	3	1,09	1	5
IRP23	113	1	4,45	5	5	1,12	1	5
IRP24	113	1	4,19	5	5	1,08	1	5
IRP25	112	2	3,39	3	3	1,22	1	5
IRP26	113	1	3,14	3	3	1,19	1	5
IRP27	113	1	4,23	5	5	1,09	1	5
IRP28	113	1	4,75	5	5	0,61	2	5
IRP29	113	1	4,37	5	5	0,97	1	5
IRP30	113	1	2,85	3	3	1,04	1	5
IRP31	113	1	3,45	3	3	0,94	1	5
IRP32	113	1	3,3	3	3	0,89	1	5
IRP33	113	1	4,04	4	4	0,9	1	5
IRP34	112	2	3,7	4	3	0,91	1	5

IRP35	113	1	4,25	5	5	0,95	1	5
IRP36	113	1	3,81	4	4	0,92	1	5
IRP37	113	1	2,89	3	3	1,09	1	5
IRP38	113	1	3,93	4	5	1,12	1	5
IRP39	113	1	3,96	4	5	1,11	1	5
IRP40	113	1	3,86	4	4	1,03	1	5

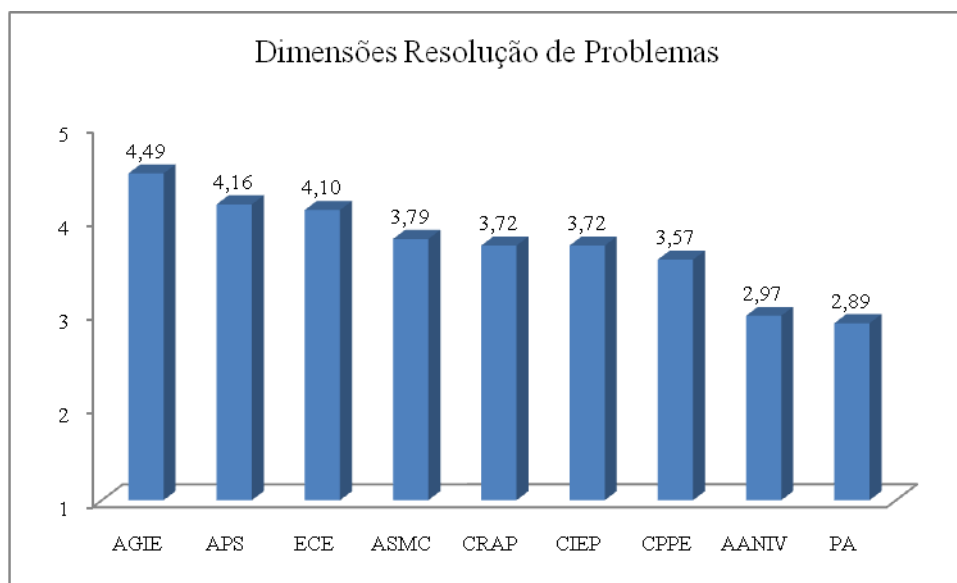
A análise dos resultados obtidos ao nível das sub-escalas e no *coping* em geral derivados do agrupamento dos vários itens que as constituem (após substituição dos valores perdidos pela média) também revelam na sua maioria uma tendência para resultados médios positivos. É contudo importante salientar que as estratégias consideradas positivas, como o pedido de ajuda (M=2.89, DP=.61) e a atitude activa de não interferência na vida quotidiana pelas ocorrências (M=2.97, DP=.46) apresentam-se mais baixos (cf. tabela 13).

Tabela 13. Medidas de Tendência central e Dispersão relativas às sub-Escalas do Inventário de Resolução de Problemas

<i>Sub-Escalas Resolução de Problemas</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Pedido de Ajuda	114	2,89	,61	1,60	4,40
Confronto e resolução activa de problemas	114	3,72	,66	2,00	5,00
Abandono passivo perante a situação	114	4,16	,75	2,00	5,00
Controlo interno/externo dos problemas	114	3,72	,54	2,25	5,00
Estratégias de Controlo das emoções	114	4,10	,64	2,50	5,00
Atitude Activa de não interferência na vida Quotidiana pelas ocorrências	114	2,97	,46	1,50	4,25
Agressividade internalizada/externalizada	114	4,49	,70	2,50	5,00
Auto-Responsabilidade e medo das consequências	114	3,79	,71	2,00	5,00
Confronto com os problemas e planificação de estratégias	114	3,57	,72	2,00	5,00
<i>Coping Total</i>	114	3.71	.34	2.92	4.41

Assim em função do exposto na figura 2, e respondendo à questão “**Quais são as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos estudantes universitários?**”, é possível verificar que a agressividade internalizada/externalizada (M=4.49, DP=.70), o abandono

passivo perante determinada situação (M=4.16, DP=.75) e as estratégias de controlo de emoções são as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos estudantes na resolução dos seus problemas, sendo por outro lado o pedido de ajuda (M=2.89, DP=.61) e a atitude activa de não interferência na vida (M=2.97, DP=.46) as estratégias menos utilizadas.



AGIE – Agressividade Internalizada/Externalizada; **APS** – Abandono Passivo perante situação; **ECE** – Estratégias de Controlo de Emoções; **ASMC** – Auto-Responsabilização e medo das consequências; **CRAP** – Confronto e resolução activa dos problemas; **CIEP** – Controlo Interno/Externo dos Problemas; **CPPE** – Confronto com os problemas e planificação de estratégias; **AANIV** - Atitude não activa de não interferência na vida quotidiana pelas ocorrências; **PA** – Pedido de Ajuda.

Figura 2. Dimensões Relativas a capacidade de resolução de problemas

Após a análise descritiva dos resultados relativos a escala de *coping* e inteligência emocional e respectivas dimensões passa-se a analisar os resultados em termos de estatística inferencial no sentido de verificar as diferenças obtidas ao nível do *coping* e inteligência emocional em função das variáveis sociodemográficas (género, idade, situação profissional, ano frequentado e área académica), assim como a relação existente entre *coping* e inteligência emocional.

No sentido de responder a questão **“Será que o *coping* e respectivas estratégias se apresentam diferentes de acordo com o género, situação profissional,**

idade, tipo de curso e ano frequentado?”, de acordo com os resultados do teste t, em relação ao *coping* não é possível verificar diferenças significativas em função do sexo dos estudantes ($t=-.801$, $p>=.05$), não sendo deste modo plausível afirmar conforme se pode verificar que o sexo feminino apresenta maior capacidade de *coping* que os estudantes do sexo masculino.

Também não existem diferenças significativas ao nível das várias dimensões do *coping*, dado o nível de significância obtido sempre superior a 5% ($p>=.05$) (Cf. Tabela 14).

Tabela 14. Análise de resultados relativos ao Coping por Género

	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Resolução de Problemas (<i>Coping</i>)	Masculino	40	3,68	.36	-.801	.425
	Feminino	74	3,73	.32		
Pedido de Ajuda (PA)	Masculino	40	2,89	.67	-.013	.989
	Feminino	74	2,89	.59		
Confronto e Resolução activa de problemas (CRAP)	Masculino	40	3,62	.67	-	1.266
	Feminino	74	3,78	.66		
Abandono Passivo da Situação (APS)	Masculino	40	4,14	.71	-.197	.844
	Feminino	74	4,17	.79		
Controlo Interno/Externo dos Problemas (CIEP)	Masculino	40	3,61	.62	-	1.557
	Feminino	74	3,77	.50		
Estratégias de Controlo de Emoções (ECE)	Masculino	40	4,18	.73	.880	.381
	Feminino	74	4,06	.60		
Atitude Activa de Não Interferência da vida Quotidiana pelas ocorrências (AANIV)	Masculino	40	3,06	.46	1.525	.130
	Feminino	74	2,92	.47		
Agressividade Internalizada/Externalizada (AGIE)	Masculino	40	4,49	.70	-.041	.968
	Feminino	74	4,49	.71		
Auto-Responsabilização e medo das consequências (ARMC)	Masculino	40	3,63	.70	-	1.818
	Feminino	74	3,88	.71		
Confronto com o problema e planificação de estratégias (CPPE)	Masculino	40	3,50	.69	-.789	.432
	Feminino	74	3,61	.75		

A mesma ausência de resultados significativos se pode observar em relação a situação profissional ($t=-.086$, $p>=.05$) o que indica que os níveis de *coping* são muito semelhantes entre os trabalhadores estudantes e os estudantes, conforme o exposto na tabela 15.

Em relação as varias dimensões do *coping* os resultados obtidos entre estudantes e estudantes/trabalhadores também não se revelam significativas, visto o nível de significância obtido ser em todos os casos superior a 5% ($p>=.05$).

Tabela 15. Coping por Situação Profissional

	Situação Profissional	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Resolução de Problemas (Coping)	Trabalhador/Estudante	17	3,70	.31	-.086	.931
	Estudante	97	3,71	.34		
Pedido de Ajuda (PA)	Trabalhador/Estudante	17	2,89	.60	-.003	.997
	Estudante	97	2,89	.62		
Confronto e Resolução activa de problemas (CRAP)	Trabalhador/Estudante	17	3,96	.70	1.580	.117
	Estudante	97	3,68	.66		
Abandono Passivo da Situação (APS)	Trabalhador/Estudante	17	4,14	.68	-138	.890
	Estudante	97	4,16	.77		
Controlo Interno/Externo dos Problemas (CIEP)	Trabalhador/Estudante	17	3,50	.53	-	.082
	Estudante	97	3,75	.54		
Estratégias de Controlo de Emoções (ECE)	Trabalhador/Estudante	17	4,12	.61	.104	.918
	Estudante	97	4,10	.65		
Atitude Activa de Não Interferência da vida Quotidiana pelas ocorrências (AANIV)	Trabalhador/Estudante	17	2,94	.38	-343	.732
	Estudante	97	2,98	.48		
Agressividade Internalizada/Externalizada (AGIE)	Trabalhador/Estudante	17	4,47	.84	-130	.897
	Estudante	97	4,49	.68		
Auto-Responsabilização e medo das consequências (ARMC)	Trabalhador/Estudante	17	3,68	.62	-.704	.483
	Estudante	97	3,81	.73		
Confronto com o problema e planificação de estratégias (CPPE)	Trabalhador/Estudante	17	3,67	.62	.593	.554
	Estudante	97	3,56	.75		

Quanto às dimensões do *coping* apenas se verificam diferenças significativas em função do tipo de curso frequentado na dimensão APS ($F=2.212$, $p<.05$) na dimensão ECE ($F=2.648$, $p<.05$) e na dimensão ARMC ($F=2.956$, $p<.05$) (cf. Tabela 16).

Assim recorrendo ao teste LSD de comparação múltipla de médias é possível constatar que em relação a estratégia APS pode-se verificar que os alunos do curso de Fisioterapia são os que mais recorrem a este tipo de estratégia, sendo a superioridade verificada contudo apenas significativa comparativamente aos alunos dos cursos de Psicologia ($p=.002$). Por outro lado os alunos de Psicologia parecem ser os que menos recorrem a este tipo de estratégia, sendo a inferioridade nos resultados verificados significativa unicamente em relação aos cursos de Criminologia ($p=.007$), Fisioterapia ($p=.002$) e ciências farmacêuticas ($p=.031$).

Quanto aos resultados obtidos na dimensão ECE estes apresentam-se superiores nos alunos do curso de criminologia, sendo essa superioridade significativa em relação aos alunos dos cursos de Psicologia ($p=.001$), Fisioterapia ($p=.011$), Engenharia Civil ($p=.017$) e ciências farmacêuticas ($p=.036$). Por outro lado os alunos que frequentam o curso de psicologia são os que recorrem menos a este tipo de estratégia, sendo a inferioridade nos resultados obtidos significativa em relação aos estudantes dos cursos de Criminologia ($p=.007$), Fisioterapia ($p=.002$) e ciências farmacêuticas ($p=.031$).

Por fim verifica-se também que a estratégia ARMC é mais utilizada pelos alunos dos cursos de Psicologia, sendo a superioridade dos resultados obtidos significativa em relação aos alunos dos cursos de criminologia ($p=.002$), Engenharia Civil ($p=.005$) e Ciências da Nutrição ($p=.010$). Noutro sentido também se verifica que os alunos do curso de ciências da nutrição são os que recorrem menos a este tipo de estratégias de resolução de problemas por *coping*, sendo a inferioridade verificada nos resultados significativa apenas em relação aos estudantes dos cursos de Psicologia ($p=.010$), fisioterapia ($p=.026$) e ciências farmacêuticas ($p=.038$).

Tabela 16. Análise de resultados relativos ao Coping por curso

<i>Resolução de Problemas</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Pedido de Ajuda (PA)</i>	Psicologia	16	2,99	0,45	.982	.449
	Criminologia	22	2,71	0,69		
	Ciencias de Comunicação	25	3,03	0,69		
	Fisioterapia	16	2,70	0,73		
	Medicina Veterinária	10	3,12	0,33		
	Engenharia Civil	13	2,86	0,59		
	Ciências Nutrição	4	3,09	0,76		
	Ciencias Farmaceuticas	5	2,96	0,22		
<i>Controlo e Resolução Activa de Problemas (CRAP)</i>	Psicologia	16	3,91	0,92	.472	.853
	Criminologia	22	3,80	0,47		
	Ciencias de Comunicação	25	3,66	0,72		
	Fisioterapia	16	3,78	0,67		
	Medicina Veterinária	10	3,66	0,73		
	Engenharia Civil	13	3,52	0,71		
	Ciências Nutrição	4	3,79	0,14		
	Ciencias Farmaceuticas	5	3,57	0,35		
<i>Abandono Passivo de Situação (APS)</i>	Psicologia	16	3,71	0,87	2.212	.039
	Criminologia	22	4,38	0,66		
	Ciencias de Comunicação	25	4,08	0,70		
	Fisioterapia	16	4,54	0,67		
	Medicina Veterinária	10	4,13	0,67		
	Engenharia Civil	13	4,03	0,93		
	Ciências Nutrição	4	3,75	0,42		
	Ciencias Farmaceuticas	5	4,53	0,73		
<i>Controlo Interno/Externo de problemas (CIEP)</i>	Psicologia	16,00	3,76	0,62	1.508	.173
	Criminologia	22,00	3,94	0,52		
	Ciencias de Comunicação	25,00	3,74	0,51		
	Fisioterapia	16,00	3,72	0,57		
	Medicina Veterinária	10,00	3,69	0,35		
	Engenharia Civil	13,00	3,45	0,49		
	Ciências Nutrição	4,00	3,27	0,35		
	Ciencias Farmaceuticas	5,00	3,83	0,63		
<i>Estratégia de Controlo de Emoções (ECE)</i>	Psicologia	16,00	3,77	0,77	2.648	.015
	Criminologia	22,00	4,44	0,44		
	Ciencias de Comunicação	25,00	4,19	0,57		
	Fisioterapia	16,00	3,92	0,57		
	Medicina Veterinária	10,00	4,33	0,69		
	Engenharia Civil	13,00	3,92	0,66		
	Ciências Nutrição	4,00	4,45	0,13		
	Ciencias Farmaceuticas	5,00	3,80	0,82		
<i>Atitude Activa de não interferência da vida quotidiana pelas ocorrências (AANIV)</i>	Psicologia	16,00	3,14	0,30	1.438	.198
	Criminologia	22,00	2,82	0,54		
	Ciencias de Comunicação	25,00	2,98	0,46		
	Fisioterapia	16,00	2,98	0,48		
	Medicina Veterinária	10,00	3,00	0,50		
	Engenharia Civil	13,00	3,10	0,44		
Ciências Nutrição	4,00	2,73	0,49			

	Ciências Farmacêuticas	5,00	2,60	0,22		
<i>Agressividade Internalizada/Externalizada (AIE)</i>	Psicologia	16,00	4,19	0,95	1.317	.250
	Criminologia	22,00	4,45	0,65		
	Ciências de Comunicação	25,00	4,68	0,54		
	Fisioterapia	16,00	4,63	0,59		
	Medicina Veterinária	10,00	4,65	0,78		
	Engenharia Civil	13,00	4,42	0,81		
	Ciências Nutrição	4,00	4,00	0,41		
	Ciências Farmacêuticas	5,00	4,80	0,45		
<i>Auto-Responsabilização e medo das consequências (ARMC)</i>	Psicologia	16,00	4,19	0,58	2.956	.007
	Criminologia	22,00	3,47	0,75		
	Ciências de Comunicação	25,00	3,81	0,71		
	Fisioterapia	16,00	4,05	0,67		
	Medicina Veterinária	10,00	3,95	0,50		
	Engenharia Civil	13,00	3,46	0,74		
	Ciências Nutrição	4,00	3,19	0,51		
	Ciências Farmacêuticas	5,00	4,15	0,84		
<i>Confronto com o Problema e Planificação da Estratégia (CPPE)</i>	Psicologia	16,00	3,83	0,85	.718	.657
	Criminologia	22,00	3,68	0,65		
	Ciências de Comunicação	25,00	3,56	0,67		
	Fisioterapia	16,00	3,40	0,77		
	Medicina Veterinária	10,00	3,40	0,91		
	Engenharia Civil	13,00	3,49	0,60		
	Ciências Nutrição	4,00	3,27	0,79		
	Ciências Farmacêuticas	5,00	3,67	0,62		
<i>Coping Total</i>	Psicologia	16,00	3,72	0,44	.619	.739
	Criminologia	22,00	3,74	0,31		
	Ciências de Comunicação	25,00	3,75	0,32		
	Fisioterapia	16,00	3,75	0,35		
	Medicina Veterinária	10,00	3,77	0,31		
	Engenharia Civil	13,00	3,58	0,32		
	Ciências Nutrição	4,00	3,50	0,18		
	Ciências Farmacêuticas	5,00	3,77	0,41		

Na tabela 17 é possível verificar que não existe relação significativa entre o ano académico frequentado pelos alunos e os níveis de *coping* em geral e em cada uma das suas dimensões, dado os resultados obtidos apresentarem um nível de significância sempre superior a 5% ($p \geq ,05$). As correlações apresentadas também são na sua maioria muito fracas.

Tabela 17. Correlação de Spearman entre o ano acadêmico frequentado e o coping em geral e respectivas dimensões

<i>Ano Acadêmico</i>	<i>PA</i>	<i>CRAP</i>	<i>APS</i>	<i>CIEP</i>	<i>ECE</i>	<i>ANIV</i>	<i>AIE</i>	<i>ARMC</i>	<i>CPPE</i>	<i>F Total</i>
	,046	-,045	-,151	,031	-,044	,091	,026	,057	-,033	,004

PA – Pedido de Ajuda; CRAP – Controlo e resolução activa de problemas; APS – Abandono passivo de Situações; CIEP – Controlo Interno/Externo de Problemas; ECE – Estratégias de Controlo de Emoções; AANIV – Atitude Activa de não interferência da vida Quotidiana pelas ocorrências; AIE – Agressividade Internalizada/Externalizada; ARMC – Auto-Responsabilização e medo das consequências; CPPE – Confronto com o problema e planificação de estratégia

Em relação à questão **“Os índices de inteligência emocional, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções apresentam-se variados tendo em conta o sexo, estatuto do aluno, idade, tipo de curso e ano frequentado?”**, os resultados obtidos em função do sexo não se apresentam significativos ($t=-1.312$, $p>=.05$) não sendo como tal a inteligência emocional das estudantes do sexo feminino significativamente superior a verificada nos estudantes do sexo masculino (cf. tabela 18).

Também não foi possível verificar diferenças significativas entre estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino em relação a expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções, dado o nível de significância sempre superior a 5% ($p>=.05$).

Tabela 18. Resultados relativos a competência emocional em geral (Inteligência Emocional) dos estudantes em função do sexo

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Competência Emocional Total (Inteligência Emocional)</i>	Masculino	40,00	4,39	.57	-1.312	.192
	Feminino	74,00	4,52	.47		
<i>Expressão Emocional</i>	Masculino	40,00	4,42	.68	.803	.424
	Feminino	74,00	4,53	.68		
<i>Percepção Emocional</i>	Masculino	40,00	4,29	.66	-1.253	.213
	Feminino	74,00	4,43	.50		
<i>Capacidade de Lidar com Emoções</i>	Masculino	40,00	4,47	.55	-1.617	.109
	Feminino	74,00	4,61	.42		

Quanto aos resultados das competências emocionais gerais (inteligência emocional dos estudantes) verifica-se que os trabalhadores estudantes apresentam valores de inteligência emocional significativamente superiores ($M=4.76$, $DP=.43$) aos verificados nos unicamente estudantes ($M=4.43$, $DP=.51$) ($t=2.515$, $p<.05$), conforme é possível verificar na tabela 19.

Mais especificamente também se pode constatar que os trabalhadores estudantes tem uma maior capacidade expressão emocional ($M=4.87$, $DP=.51$) ($t=2.559$, $p<.05$) e uma maior capacidade de percepção emocional ($M=4.67$, $DP=.50$) ($t=2.308$, $p<.023$) em relação aos que são unicamente estudantes.

Tabela 19. Resultados relativos as competências emocionais em geral (inteligência emocional) de acordo com a situação profissional (Teste t)

<i>Inteligência Emocional</i>	<i>Situação Profissional</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
<i>Expressão Emocional</i>	Trabalhador/Estudante	17	4,87	0,51	2.559	.012
	Estudante	97	4,42	0,69		
<i>Percepção Emocional</i>	Trabalhador/Estudante	17	4,67	0,50	2.308	.023
	Estudante	97	4,33	0,56		
<i>Capacidade de Lidar com Emoções</i>	Trabalhador/Estudante	17	4,74	0,41	1.708	.090
	Estudante	97	4,53	0,48		
<i>Competência Emocional Total (Inteligência Emocional)</i>	Trabalhador/Estudante	17	4,76	0,43	2.515	.013
	Estudante	97	4,43	0,51		

Da análise da tabela 20, pode-se verificar que a expressão emocional dos estudantes varia em função do curso que frequentam ($F=2.212$, $p<.05$), assim como a sua percepção emocional ($F=2.845$, $p<.05$) e a inteligência emocional em geral ($F=2.506$, $p<.05$).

De acordo com o teste LSD de comparação múltipla de médias é possível verificar que os estudantes de Psicologia apresentam maiores níveis de expressão emocional, sendo essa diferença contudo significativa apenas em relação aos estudantes

do Curso de Medicina Veterinária ($p=.002$). Por outro lado os estudantes do curso de medicina veterinária são os que apresentam menor capacidade de expressão emocional sendo essa inferioridade significativa em relação aos estudantes dos cursos de Psicologia ($p=.002$), Criminologia ($p=.004$), Engenharia Civil ($p=.014$) e Ciências da Nutrição ($p=.046$).

Quanto à capacidade de percepção emocional esta apresenta-se superior nos estudantes de Psicologia, sendo essa superioridade significativa em relação aos estudantes dos cursos de Medicina Dentária ($p=.001$) e de Ciências Farmacêuticas ($p=.025$) e apresenta-se mais reduzida nos estudantes de Medicina Dentária comparativamente aos estudantes de Psicologia ($p=.001$), Criminologia ($p=.001$), Ciências da Comunicação ($p=.028$), Fisioterapia ($p=.013$), Engenharia Civil ($p=.004$) e Ciências da Nutrição ($p=.045$).

Por último notam-se níveis superiores de inteligência emocional no geral também nos estudantes de Psicologia em relação aos estudantes de Ciências da Comunicação ($p=.045$), de Medicina Dentária ($p=.002$) e de Ciências Farmacêuticas ($p=.017$). Os estudantes do curso de Medicina dentária apresentam por sua vez níveis inferiores de inteligência emocional comparativamente aos dos cursos de Psicologia ($p=.002$), Criminologia ($p=.003$), Fisioterapia ($p=.048$) e Engenharia Civil ($p=.011$).

Tabela 20. Análise de resultados relativos as competências emocionais por curso (teste Anova)

<i>Inteligência Emocional</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Inteligência Emocional</i>	Psicologia	16	4,79	0,80		
	Criminologia	22	4,69	0,56		
	Ciências de Comunicação	25	4,40	0,67		
<i>Expressão Emocional</i>	Fisioterapia	16	4,41	0,66	2.212	.039
	Medicina Dentária	10	3,96	0,73		
	Engenharia Civil	13	4,64	0,47		
	Ciências Nutrição	4	4,73	0,58		

	Ciências Farmacêuticas	5	4,17	0,41		
<i>Percepção emocional</i>	Psicologia	16	4,61	0,58	2.845	.009
	Criminologia	22	4,58	0,43		
	Ciências de Comunicação	25	4,30	0,60		
	Fisioterapia	16	4,40	0,58		
	Medicina Dentária	10	3,86	0,46		
	Engenharia Civil	13	4,52	0,57		
	Ciências Nutrição	4	4,50	0,16		
	Ciências Farmacêuticas	5	3,99	0,31		
<i>Capacidade de lidar com emoções</i>	Psicologia	16	4,73	0,50	1.227	.295
	Criminologia	22	4,63	0,46		
	Ciências de Comunicação	25	4,48	0,54		
	Fisioterapia	16	4,59	0,47		
	Medicina Dentária	10	4,41	0,52		
	Engenharia Civil	13	4,66	0,31		
	Ciências Nutrição	4	4,60	0,41		
	Ciências Farmacêuticas	5	4,16	0,21		
<i>Competência Emocional Total (Inteligência Emocional)</i>	Psicologia	16	4,71	0,58	2.506	.020
	Criminologia	22	4,63	0,45		
	Ciências de Comunicação	25	4,40	0,53		
	Fisioterapia	16	4,47	0,50		
	Medicina Dentária	10	4,08	0,51		
	Engenharia Civil	13	4,61	0,40		
	Ciências Nutrição	4	4,61	0,25		
	Ciências Farmacêuticas	5	4,11	0,22		

Relativamente a relação entre o ano académico frequentado pelos estudantes e a inteligência emocional apresentada assim como as suas capacidades ao nível da percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com emoções os resultados obtidos não se revelam significativos, dado o nível de significância obtidos nas várias correlações realizadas não significativo ($p \geq .05$), não estando neste caso tendo em conta o sinal positivo obtido a maiores anos académicos associados maiores níveis de inteligência emocional no geral, maior capacidade de lidar com emoções e maior expressão emocional.

Por outro lado também a correlação negativa verificada entre o ano académico e a capacidade de percepção emocional também não permite concluir que a maiores anos

acadêmicos se associem uma menor capacidade de percepção das emoções por parte dos estudantes.

Tabela 21- Correlação de Spearman relativa a relação entre ano acadêmico frequentado e inteligência emocional e respectivas dimensões

	<i>Expressão emocional</i>	<i>Percepção Emocional</i>	<i>Capacidade de lidar com emoções</i>	<i>Competência Emocional total (Inteligência emocional)</i>
<i>Ano Acadêmico</i>	,067	-,025	,100	,052

N=114

No sentido de verificar se existe relação entre a capacidade de resolução de problemas e a inteligência emocional e respectivas dimensões e responder á questão **“Será que existe correlação entre estratégias de *coping* e inteligência emocional, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções?”**, recorreu-se ao teste de correlação de *Pearson* tendo-se verificado conforme a tabela 16, que apenas existe correlação positiva e significativa entre a capacidade de resolução de problemas (*coping*) e a expressão emocional ($r=.236, p<.05$) e a capacidade de lidar com emoções ($r=.221, p<.05$), sendo que neste caso a maiores níveis de percepção emocional e também de capacidade de lidar com emoções estão associados níveis superiores de capacidade resolução de problemas por *coping* .

A correlação entre os níveis de *coping* e a inteligência emocional em geral não se apresentam contudo estatisticamente significativa.

Tabela 22. Correlação de Pearson entre Capacidade de resolução de problemas (Coping) e respectivas dimensões e competência emocional geral, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções.

	<i>PA</i>	<i>CRAP</i>	<i>APS</i>	<i>CIEP</i>	<i>ECE</i>	<i>ANIV</i>	<i>AIE</i>	<i>ARMC</i>	<i>CPPE</i>	<i>Coping Total</i>
<i>EE</i>	,099	,435**	-,051	,138	,119	,070	,068	,041	,204*	,236*

<i>PE</i>	-,049	,240**	-,110	-,056	-,076	-,018	-,085	-,049	-,025	-,050
<i>CL</i>	-,031	,438**	,000	,217*	,103	,083	,034	,137	,084	,221*
<i>IE</i>	,017	,416**	-,063	,107	,057	,050	,010	,042	,107	,154

N=114; *p<.05; **p<.01

EE – Expressão Emocional; PE – Percepção Emocional; CL- Capacidade de lidar com Emoções; IE – Inteligência Emocional; PA – Pedido de Ajuda; CRAP – Controlo e resolução activa de problemas; APS – Abandono passivo de Situações; CIEP – Controlo Interno/Externo de Problemas; ECE – Estratégias de Controlo de Emoções; AANIV – Atitude Activa de não interferência da vida Quotidiana pelas ocorrências; AIE – Agressividade Internalizada/Externalizada; ARMC – Auto-Responsabilização e medo das consequências; CPPE – Confronto com o problema e planificação de estratégia.

Por fim procurou-se encontrar um modelo explicativo do desenvolvimento de estratégias de *coping* em função das 3 dimensões da inteligência emocional, procurando também verificar qual dos mesmos prediz em maior grau as estratégias de resolução de problemas (*coping*) utilizadas pelos estudantes, procurando responder à questão **“As dimensões da inteligência emocional (expressão emocional, percepção emocional, capacidade de lidar com emoções) permitem prever alterações ao nível da capacidade de *coping* dos estudantes universitários?”**.

Para tal à regressão linear múltipla com o método de selecção de preditores *stepwise*, tendo-se obtido um modelo explicativo significativo (F=9.207, p<.01) constituído por todas as 3 dimensões da inteligência emocional (percepção emocional, expressão emocional e capacidade de lidar com emoções) com influência significativa no desenvolvimento do *coping*.

Conforme a tabela 23, podemos assim verificar que o modelo explicativo que apresentam como variáveis independentes a capacidade de percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com emoções permite prever em 20,1% (R²=.201) as mudanças verificadas na capacidade de resolução de problemas (*coping*) dos estudantes.

Também da mesma tabela podemos verificar os coeficientes *beta* obtidos que o *coping* tende a aumentar em média cerca de .210 em função de um aumento da

percepção emocional, em cerca de .239 por aumento da capacidade em lidar com as emoções e a diminuir em cerca de .350 devido a aumentos verificados na expressão emocional dos estudantes. Também se pode verificar que é a percepção emocional que contribui com maior % de variação para possíveis mudanças ocorridas no *coping*, tendo em conta o valor de R^2 obtido (0,097, 9.7%).

Tabela 23- Modelo de Regressão linear múltipla (Stepwise) explicativo da influência das dimensões da Inteligência Emocional no desenvolvimento do Coping dos Estudantes Universitários

<i>Competências Emocionais</i>	<i>Resolução de Problemas (Coping)</i>		
	<i>T</i>	<i>β</i>	<i>R²</i>
<i>Percepção Emocional</i>	3.17	.210	.055
<i>Expressão Emocional</i>	-4.37	-.350	.097
<i>Capacidade de Lidar com Emoções</i>	2.58	.239	.049
<i>Inteligência Emocional</i>		.201	
<i>R²</i>			
<i>F</i>		9.207**	

N=114,*p<.05, **p<.01

6. Discussão dos resultados

Resumindo alguns dos aspectos da presente investigação foi possível verificar que a maioria dos resultados não foi ao encontro dos verificados em grande parte da literatura referida.

As estratégias mais utilizadas pelos estudantes são a agressividade internalizada/externalizada, o abandono passivo perante as situações e as estratégias de controlo de emoções, sendo as menos utilizadas a atitude de não interferência na vida quotidiana pelas ocorrências o recurso a pedidos de ajuda.

Em relação ao género não se verificaram diferenças significativas ao nível do recurso a estratégias de *coping*, em geral, assim como no que se refere à inteligência emocional, em geral, e às suas facetas, expressão emocional, percepção emocional e capacidade de lidar com emoções. A mesma ausência de relações significativas foi encontrada em relação as variáveis situação profissional do estudante (Estudante ou Trabalhador Estudante) e ano académico.

As diferenças entre os vários cursos revelaram-se significativas no que se refere ao *coping*, ao nível das estratégias de abandono passivo perante a situação (que revelam valores superiores para o curso de fisioterapia e inferiores para o curso de psicologia), estratégias de controlo emocional (que são superiores nos alunos de ciências da nutrição e inferiores nos de psicologia) e nas estratégias de confronto com o problema e planificação de estratégias (superiores nos alunos de psicologia e inferiores nos alunos de ciências da nutrição).

Em relação à inteligência emocional e ao curso frequentado pelos participantes, os resultados diferem significativamente ao nível da inteligência emocional em geral, percepção emocional e expressão emocional, estando em todos os casos mais desenvolvidos nos alunos de psicologia.

Só foi possível verificar correlações significativas entre o *coping* e as dimensões expressão emocional e capacidade para lidar com emoções, sendo a relação verificada positiva. Ao nível das várias estratégias de *coping* também se foi possível verificar correlações significativas entre o confronto e resolução activa de problemas e a inteligência emocional em geral e respectivas dimensões entre a expressão emocional e a capacidade de confronto do problema e planificação de estratégias.

Não foi verificado um efeito preditivo da inteligência emocional em geral na capacidade de *coping*, tendo contudo sido obtido um efeito conjunto significativo das dimensões expressão emocional, percepção emocional e capacidade para lidar com as emoções no *coping*.

Assim foi possível verificar que em relação aos resultados obtidos estes parecem apontar no geral para níveis de *coping* positivos nos estudantes universitários. No entanto, procedendo a uma análise mais específica dos resultados obtidos em cada uma das dimensões do *coping* estudadas constata-se que as competências de *coping* menos adaptativas e focadas nas emoções como a agressividade internalizada/externalizada, abandono passivo perante a situação e estratégias de controlo de emoções são as estratégias mais comumente utilizadas pelos estudantes, sendo as competências mais adaptativas como o pedido de ajuda e a atitude activa de não interferência da vida quotidiana pelas ocorrências. Estes resultados parecem não confirmar totalmente os pressupostos teóricos referidos por Skinner e Colaboradores (2003, *cit in* Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007) que referiram como estratégias mais utilizadas o suporte social, a resolução de problemas, fuga e evitamento, ainda que estes autores apontem também algumas estratégias menos adaptativas como a distração e a fuga evitamento. Contudo é importante referir que apesar de estes autores terem efectuado um notável trabalho abordando diversas famílias e estratégias de *coping*, as suas referências às estratégias mais comumente utilizadas são aplicadas essencialmente a crianças e adolescentes, que se apresentam numa fase de desenvolvimento diferente, apresentando como tal características psicológicas e cognitivas distintas da amostra em questão.

Ainda analisando estes resultados e comparando com estudos anteriores realizados em Portugal, como o realizado por Custódio, Pereira e Seco (2009) em que se verificou por parte dos estudantes o recurso a estratégias adaptativas e mais positivas

como aceitação de responsabilidades, a resolução de problemas e a procura de suporte social; Ramos e Carvalho (2007), constatam que os estudantes que constituem amostra do seu estudo sobre estratégias mais adaptativas para lidar com o *stress* recorrem ao confronto, ao pedido de ajuda, à resolução activa de problemas, ao controlo interno, à auto responsabilização e ao planeamento da acção; e Costa e Leal (2006) em que verificam nos estudantes um maior recurso a estratégias de *coping* como o suporte social e as estratégias de controlo, pode-se verificar que os mesmos se apresentam um pouco diferentes e baseados em estratégias de *coping* mais negativas e menos adaptativas.

Porem é importante referir e recorrendo as assunções teóricas apresentadas no modelo de Lazarus e Folkman (1980, 1984) em que o *coping* é entendido como um processo transaccional e em constante mutação de acordo com as características dos indivíduos e da situação *stressante* do momento, sendo geralmente utilizadas quer estratégias focadas no problema quer focadas nas emoções, não se torna deste modo muito correcto considerar uma determinada estratégia de *coping* como mais ou menos adaptativa, principalmente numa amostra de estudantes universitários, em que estão constantemente exposto a diversos tipos de situações de stress e pressão académica.

Também é importante salientar que autores como Vinay, Esparbés-Pistre e Tap (2000) e também anteriormente Aldwin (1994), *cit in* Costa e Leal (2006), referem ser importante ter em conta que as estratégias de *coping* são eficazes quando conduzem a uma adequada e boa adaptação do sujeito à situação ou agente de stress, levando a redução da tensão existente, mencionado assim que uma estratégia possa ser adaptativa numa situação, poderá no entanto, não o ser noutra tipo de contexto. Ainda associado a esta questão podemos referir a opinião de Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998) que na sua revisão relativa ao conceito de *coping* e tendo em conta a teoria de Lazarus e

Folkman (1984) qualquer tentativa de controlar e gerir o *stress* é considerada como *coping* independentemente do resultado obtido. Nesse sentido referem que uma estratégia de *coping* não pode ser entendida como boa ou má, adaptativa ou não adaptativa, sendo essencial considerar a natureza do agente de *stress*, a disponibilidade dos recursos de *coping* e o resultado dos esforços de *coping*.

Ainda neste âmbito é importante referir Costa e Leal (2004) que referem tendo em conta os resultados do seu estudo com estudantes universitários uma relação negativa entre a depressão e ansiedade e as estratégias de retraimento emocional e de planificação e positivamente com estratégias de controlo. Neste sentido, podemos levantar também a possibilidade dada à tensão muitas vezes verificada nos estudantes universitários associada a uma carga elevada de trabalho e a possibilidade dos mesmos apresentarem sintomas de depressão e ansiedade que os mesmos tendam a adoptar estratégias «consideradas» menos adaptativas mas que encarem certamente como as mais adequadas aos problemas e situações do momento.

Os resultados obtidos não se apresentam como tal insatisfatórios, tendo também já sido obtidos noutros estudos resultados um pouco semelhantes tal como os do estudo de Morais (2009) em que se verificaram níveis de *coping* reduzidos nos estudantes universitários analisados sendo os pedidos de ajuda a estratégia menos utilizada e as mais utilizadas o abandono passivo e a agressividade externalizada e também com o de Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva e Feixas (2005) que constataram níveis baixos de capacidade de resolução de problemas nos estudantes participantes do seu estudo.

No presente estudo não foi possível retirar conclusões precisas em relação a existência de diferenças significativas em função do sexo dos estudantes nem ao nível das estratégias de resolução de problemas em geral (*Coping*) nem nas suas várias

dimensões, o que vem a contrariar os resultados obtidos em diversos estudos da literatura focados em amostras de estudantes universitários (Costa & Leal, 2006; Custódio, Pereira & Seco, 2009; Matheny, Roque-Tovar & Curlette, 2008) e também noutras populações relacionadas com o ensino (Silva, 2009). De acordo com a literatura (Matud, 2004; Endler e Parker, 1994; Pearlin e Schooler, *cit in* Kun & Agrusa, 2010) o mais comum é as mulheres recorrerem a estratégias de *coping* mais focalizadas na emoção e os homens nas problemas, o que neste caso não se parece verificar uma vez que ambos apresentam resultados muito semelhantes no recurso às várias estratégias de *coping* analisadas, o que poderá indicar uma tendência para os estudantes universitários se igualizarem em relação ao uso das estratégias de *coping*. Resultados semelhantes de ausência de diferenças significativas também foram encontrados noutros estudos mais recentes com estudantes universitários (Mendes, 2009; Noorbakhsh, Ali Beshrat e Zarei, 2010; Shah, Thingujam, 2008).

Em relação à situação profissional (Trabalhador Estudante/Estudante) poder-se-ia levantar a possibilidade dos trabalhadores estudantes por terem de conciliar os estudos e o seu trabalho poderem apresentar níveis superiores de resolução de problemas através do *coping*, o que acabou por não se verificar no presente estudo dada a semelhança com os resultados obtidos pelos estudantes. Também em relação as estratégias de *coping* utilizadas não foi possível obter diferenças significativas no recurso as mesmas. Provavelmente ambos os grupos estão sujeitos a diferentes tipos de tensão, pressão e ansiedade, o que pode levar a que apresentem níveis semelhantes de recurso ao *coping* para lidar com o stress e também diversos tipos de estratégias para resolução dos seus problemas, que podem ser mais ou menos adaptativas. Mais uma vez é importante salientar o carácter de mudança referido por Lazarus e Folkman (1984) e também as afirmações de Aldwin (1994) e Vinay, Esparbés-Pistre e Tap (2000), (*cit in*

Costa & Leal, 2006), que referem que escolha de determinada estratégia de *coping* não é mais ou menos adaptativa, dependendo muito do tipo de situação associada.

As diferenças em função do tipo de curso frequentado não se apresentam também significativas ao nível do recurso a estratégias de *coping* em geral indicando como tal um recurso semelhante a estratégias de *coping* por parte dos alunos de diferentes cursos.

Tendo em conta a relação existente entre *coping*, inteligência emocional e gestão emocional já confirmada por diversos autores (Zeinder & Mathews; Mayer & Salovey, 1997; Ciarochi, Deane & Anderson, 2002; Mayer e Colaboradores, 2000; Chan, 2003, *cit. in* Martinez, 2011) e uma vez que níveis superiores de inteligência emocional parecem estar mais associados a estudantes de psicologia (Miguel & Noronha, 2009; Bueno, Santana & Zerbini, 2006), poderia se pressupor que os estudantes de psicologia também devido a sua formação técnica teórico-prática poderiam também apresentar níveis superiores de *coping* e possível recurso a estratégias mais adaptativas, dado o seu possível maior conhecimento da temática, o que não se verificou no presente estudo.

Por outro lado é importante mencionar que não existem ainda indicações precisas sobre qual o curso associado a maiores níveis e melhores estratégias de *coping*, existindo já um estudo em Portugal que revela uma maior incapacidade por parte dos estudantes de psicologia e também da área da educação é na resolução de problemas comparativamente a estudantes de outros cursos como o de direito (Fernandes e Colaboradores, 2005), não sendo como tal muito incomum a existência de níveis semelhantes de recurso ao *coping* e a maior parte das suas estratégias (Pedido de ajuda, Confronto e resolução activa de problemas, Controlo interno/externo dos problemas,

Atitude de não interferência nos problemas, Agressividade internalizada/externalizada, Confronto com o problema e planificação de estratégia).

As únicas diferenças em função do curso são relativas ao abandono passivo perante a situação, as estratégias de controlo de emoções e auto-responsabilização e medo das consequências), sendo interessante notar que os estudantes recorrem menos a estratégias de resolução de problemas baseadas nas emoções ou no evitamento dos problemas (Abandono passivo perante as situações e estratégias de controlo de emoções) e mais a estratégias focadas no problema, mais adaptativas e positivas (Auto-responsabilização e medo das consequências), o que poderá estar associado a um possível desenvolvimento psicológico orientado para a resolução de problemas e evitamento de recurso a estratégias mais emocionais e relacionadas com a fuga de situações, tendo em conta o trabalho futuro de apoio e aconselhamento.

Também a relação entre o ano académico frequentado pelos estudantes e o recurso a estratégias de *coping* não se apresentou significativo. Tendo em conta o aumento das exigências associados ao curso e respectivas cadeiras, que poderão contribuir para o desenvolvimento de *stress* e ansiedade nos estudantes, neste sentido poder-se-ia levantar a possibilidade dos estudantes em níveis mais avançados apresentarem um nível superior de recurso à resolução de problemas por *coping* . Contudo é importante salientar que de acordo com Compas (1987), refere que uma estratégia não é eficaz em todos os tipos de *stress* e pode variar ao longo do tempo, sendo que uma estratégia de *coping* que alivia imediatamente o *stress* pode resultar na causa de dificuldades posteriores. Beresford (1994, *cit in* Antoniazzi, Dell’Aglío & Bandeira, 1998), referem também que quando os indivíduos encaram o agente de *stress* e as estratégias de *coping* são utilizadas individualmente de modo consecutivo e

combinado, sendo que o impacto de uma determinada estratégia possa ser influenciada pelo efeito de outras estratégias.

Neste sentido os recursos e as estratégias de *coping* podem estar sempre a mudar consoante a especificidade de cada indivíduo, das situações de stress associadas a cada ano académico o que poderá conduzir a esta ausência de relação. Os estudantes dos anos iniciais (1º e 2º ano) poderão mesmo adoptar um conjunto significativo de estratégias de *coping* devido à sua necessidade de adaptação à universidade, os alunos do 3º ano a um aumento repentino do grau de exigência associado ao curso e por fim os estudantes dos últimos anos adoptam estratégias que consideram mais eficazes possíveis, tendo em conta as exigências cada vez mais avançadas do curso associadas a momentos elevados de tensão e *stress* (e.g. Estágio e Tese de final de curso).

Em resumo a ausência de diferenças no *coping* em geral e na maioria das suas estratégias poderá concluir-se e referindo novamente o modelo de Lazarus e Folkman (1984) relativo à tendência de mudança constante de *coping* e também Aldwin (1995) e Vinay, Esparbés-Pistre e Tap (2000, *cit in* Costa e Leal, 2006), que referem não existir um estilo de *coping* mais ou menos adaptativo variando consoante os indivíduos e as situações, que o *coping* e respectivas estratégias não tem necessariamente de se apresentarem em menor ou maior grau tendo em conta quer a área que o ano em que os estudantes se encontram.

Torna-se assim necessário explorar em futuros estudos com amostras de dimensões superiores e diversos tipos de metodologias a relação entre o *coping* nos estudantes e as diferentes variáveis associadas como o género, idade, tipo de curso e ano académico para se puder concluir com mais objectividade e certeza sobre qual o tipo de estratégias e também o nível de *coping* mais adequado.

Em resumo muito da ausência de variabilidade de resultados ao nível do *coping* e respectivas estratégias poderá estar mesmo relacionado com o facto, conforme já referiu anteriormente Pais-Ribeiro (2001), dos indivíduos recorrem a estratégias de *coping* diferentes consoante a situação, não recorrendo apenas a uma ou outra estratégia de *coping*. Existe uma tendência a utilizar simultaneamente várias estratégias de *coping* em quase todas as situações *stressantes*, alternando entre estratégias focadas no problema e estratégias focadas na emoção.

Quanto à inteligência emocional esta apresenta valores elevados quer no geral que ao nível das suas dimensões expressão emocional, percepção emocional e capacidade para lidar com emoções. Estes resultados apresentam-se positivos nesta população uma vez que tendo em conta as constantes situações de tensão exigência e *stress*, existe uma boa capacidade de gerir emoções que leva a um adequado desenvolvimento e sucesso profissional e académico funcionando como um moderador de influências dos afectos e das capacidades cognitivas sobre o rendimento académico (Fernandez-Berrocal, Extremera & Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palmera & Brackett, 2006; Pérez & Castejon, 2007; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004, *cit in*. Fernandez-Berrocal & Aranda, 2008) e apresenta um papel activo no *coping* com o stress e modera as competências associadas a resolução de problemas (Bar-on, 1997; Alumran & Punamaki, 2008; Chan, 2008, *cit in*. Vergara, 2009).

Em relação às diferenças de género em relação à inteligência emocional e respectivas dimensões, a literatura apresenta resultados variados, sendo contudo o consenso geral quer em populações não universitárias (Brackett e Colaboradores, 2003, 2004, Ciarocchi e Colaboradores, 2000, Palmer e Colaboradores, 2004, Schutte e Colaboradores, 1998) ou em populações universitárias (Pacheco, Durán & Rey, 2007; Verissimo, 2005; Bueno e Colaboradores, 2006; Austin, 2005; Pau, 2006) que as

mulheres apresentam níveis de inteligência geral e em dimensões mais específicas da mesma relativamente aos homens. Também existem contudo estudos que concluem que os homens apresentam níveis superiores (Fatte & Howe, 2003; Shi & Wang, 2006).

Os resultados apresentados no presente estudo não revelam contudo diferenças significativas entre os dois géneros, quer ao nível da inteligência emocional geral, quer relativamente as dimensões percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com emoções, não contribuindo deste modo para a confirmação dos resultados obtidos em geral na literatura, apontando antes para uma homogeneização entre homens e mulheres em relação a forma como se percebem emocionalmente. Também é importante referir que já é em estudos anteriores e recentes foi encontrada uma ausência de diferença entre os dois sexos (Dawda, 2000; Rhonda, 2006; Shah & Thingujam, 2008; Noorbakhsh, Besharat & Zaret, 2010);

Verificou-se também que os trabalhadores estudantes apresentam maior inteligência emocional em geral, assim como maior percepção emocional e expressão emocional, o que pode estar relacionado com o facto de terem de conciliar diferentes tarefas e diferentes exigências no trabalho para além de conciliar as mesmas com os estudos o que poderá levar a um maior desenvolvimento deste tipo de capacidades nos mesmos. Apenas a capacidade para lidar com emoções não esta diferenciada entre estudantes trabalhadores e apenas estudantes, não se podendo como tal afirmar que esta capacidade esteja mais ou menos desenvolvida, pelo facto dos estudantes conciliar o trabalho com os estudos.

Os resultados obtidos em função do curso frequentado revelam diferenças significativas ao nível da inteligência emocional em geral e nas dimensões relativas à percepção emocional e expressão emocional. Ao nível da capacidade para lidar com

emoções os resultados apresentam-se muito semelhantes entre os estudantes dos vários cursos não existindo como tal diferenças significativas.

Estes resultados confirmam as possibilidades levantadas por autores como Miguel e Noronha (2006) e Bueno, Santana e Zerbini (2006) em relação a melhores resultados ao nível da inteligência emocional dos estudantes de psicologia, tendo em conta a sua melhor sensibilidade para este assunto, é possível uma maior habilidade social e psicológica, resultado da formação teórica-prática recebida durante o curso e uma maior exigência em relação a capacidade de identificação e gestão emocional. Os resultados das investigações destes autores também encontram resultados superiores ao nível da inteligência emocional em geral e na maioria das dimensões analisadas pelos instrumentos utilizados.

Em relação a capacidade para lidar com emoções a ausência de diferenças entre os vários cursos não parecem confirmar as hipóteses levantadas pelos autores supracitados em relação a uma maior capacidade dos estudantes de psicologia gerir as suas emoções devido ao curso que frequentam.

Quanto ao ano que frequentam não foi encontrada nenhuma relação entre inteligência emocional e as suas várias dimensões, não se podendo, em função destes resultados especular sobre maiores ou menores níveis de inteligência emocional nos estudantes dos vários anos académicos

A relação entre *coping* no geral e a inteligência emocional verificou-se apenas a expressão emocional e da capacidade para lidar com emoções. Estes resultados parecem ir em parte (excluindo a capacidade para lidar com emoções) ao encontro dos pressupostos estipulados por alguns autores como Zeidner e Mathews (2000) que referem que indivíduos emocionalmente inteligentes apresentam maior capacidade para

percepcionar e exprimir emoções e sentimentos e lidar de modo mais eficazmente através do *coping* com *stress* e experiências emocionais. Também outras investigações como a de Noorbakhsh, Besharat e Zarei (2010) revelam que a inteligência emocional mais propriamente a expressão ou facilitação emocional, estão relacionadas com a capacidade para lidar com emoções e a percepção ou avaliação emocional.

Em relação a ausência de relação da capacidade para lidar com emoções e o *coping*, esta poderá dever-se à ausência de alguma fadiga, que já foi associada a inteligência emocional em estudos anteriores (e.g. Brown & Scutte, 2006) ou comprometimento de alguns factores que diversos autores referem interferir na relação entre o *coping* e a inteligência emocional como a crenças de auto-eficácia (Belanger e Colaboradores, 2007; Chan, 2008, *cit in.*, Martinez e Colaboradores., 2011), uso de emoções positivas e redes de suporte social (Chan, 2006; Chuang, 2007; Montes-Berges & Augusto, 2007, *cit in.* Martinez e Colaboradores, 2011).

Por outro lado também Salovey e Colaboradores, (2000, *cit. in* Sakalofske, 2011) referem uma maior relação da capacidade de regulação emocional com o uso de estratégias de *coping* não focadas na emoção e uma maior associação com as estratégias de resolução de problemas. Posto isto e como já referido anteriormente os estudantes recorrerem mais a estratégias de *coping* relacionadas com a emoção, e tendo em conta o *coping*. Neste caso, ainda que com necessidade maior análise empírica em futuras investigações, ficará comprometida a relação entre capacidade para lidar com emoções e *coping*.

Quanto a relação entre as várias estratégias de *coping* e a inteligência emocional e respectivas dimensões os resultados apresentam-se significativos só na relação entre a inteligência emocional e as dimensões expressão emocional, percepção emocional,

capacidade para lidar com emoções e o confronto e resolução activa de problemas. Também foi verificada uma relação entre a expressão emocional e capacidade de confronto com o problema e planificação de estratégias.

Estes resultados parecem de algum modo (ainda que não se verifica relação entre a inteligência emocional e respectivas dimensões expressão emocional, percepção emocional e capacidade para lidar com emoções com as várias estratégias de *coping* propostos pelo inventário de resolução de problemas) confirmar a maior relação entre a competência emocional, regulação emocional e estratégias de *coping* mais adaptativa, já anteriormente referida e encontrada nos estudos realizados por diversos autores (Austin e Colaboradores, 2010; Pertrides e Colaboradores, 2007; Saklofske, Austin, Galloway & Davinson, 2007, *cit in* Sakalofske e Colaboradores, 2011; Gohm & Core, 2002; Noorbakhsh, Besharat e Zarei, 2010; Shah e Thingujam, 2008).

Por fim também se procurou verificar em que medida a inteligência emocional funciona como predictor do *coping*, tendo-se constatado pela análise de regressão linear simples que a inteligência emocional em geral não permite explicar possíveis variações nas estratégias de *coping* dos estudantes universitários, o que acaba por ser evidente dada a ausência de correlação verificada anteriormente.

Também se procurou definir um modelo que explicasse o efeito das dimensões da expressão emocional, percepção emocional e da capacidade para lidar com emoções no desenvolvimento de estratégias de *coping* nos estudantes universitários, tendo-se obtido um modelo significativo que revela que todas as dimensões apresentam o seu contributo para predizer o *coping*, o que vem a reforçar ainda mais os pressupostos desenvolvidos a partir dos vários estudos anteriores da literatura que relacionam o *coping* e inteligência emocional.

7. Conclusão

O trabalho desenvolvido permitiu uma análise mais específica da relação existente entre *coping* e inteligência emocional nos estudantes universitário. Os resultados apontam para alguma ambiguidade na compreensão da relação da inteligência emocional e do *coping* com outros factores como o Género, situação profissional, curso frequentado e ano de curso frequentado. Contudo, é também importante salientar a falta de estudos em Portugal que abordam estas relações, facto este que também se constitui como principal objectivo do estudo aqui desenvolvido.

Finalizando é sempre importante abordar determinadas limitações metodológicas que possam de alguma modo interferir nos resultados obtidos. A amostra é estudo apesar de já ser aceitável apresenta ainda uma dimensão inferior ao que pode conduzir a obtenção de valores muito semelhantes nas medidas em estudo. Para além disso é constituída por uma grande número de grupos essencialmente ao nível dos cursos frequentados, o que acaba por constituir uma dificuldade na análise dos resultados obtidos uma vez que muito poucas investigações anteriores relacionam tantos grupos diferentes e com características psicologias e modos de lidar com emoções e comportamentos também possivelmente variadas, não sendo, como tal, possível definir quais os resultados mais correctos a encontrar.

Também é importante salientar que os instrumentos utilizados, que apesar de validados a população portuguesa e com propriedades psicométricas adequadas, avaliam os construtos de inteligência emocional e de *coping* de modo diferente aos utilizados noutras investigações, o que no estudo deste tipo de constructos psicológicos (definidos por um grande número de facetas e em constante mudança) pode conduzir a resultados

diferentes de investigação para investigação, dada a diversidade de provas de avaliação utilizadas (Ângelo, 2007).

Assim em futuras investigações seria essencial continuar a explorar a relação entre a inteligência emocional e respectivas dimensões assim como o *coping* e diversos estilos de *coping*, com amostras de dimensão superior, de diferentes géneros, idades, tipos de ensino, anos de ensino e também de diferentes instituições de ensino e regiões do país no sentido de tornar mais abrangentes as conclusões retiradas da relação entre dois constructos no contexto universitário.

Também é importante futuramente desenvolver modelos explicativos da relação entre o *coping* e a inteligência emocional como o já proposto neste estudo e que também explorassem o efeito de outras variáveis que poderão funcionar como mediadores ou moderadoras, assim como as crenças de auto-eficácia (Belanger e Colaboradores, 2007; Chan, 2008, *cit in.*, Martinez e Colaboradores, 2011), uso de emoções positivas e redes de suporte social (Chan, 2006; Chuang, 2007; Montes-Berges & Augusto, 2007, *cit in.* Martinez e Colaboradores, 2011).

Assim todas as investigações que contribuam para a implementação de novas estratégias de intervenção junto dos estudantes universitários que atravessam frequentemente durante o seu percurso académico um conjunto de obstáculos exigências e tarefas de nível gradualmente mais elevado, são importantes para a promoção do bem-estar psicológico e também para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais essenciais para o sucesso académico e futura inserção num mercado de trabalho cada vez mais complexo exigente e multifacetado.

8. Referências Bibliográficas

- Adwin, C.M. (2000). *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. New York: The Guilford Press.
- Angelo, I.S. (2007). Medição da Inteligência Emocional e sua relação com o Sucesso Escolar. Dissertação de Mestrado em Formação Pessoal e Social. Faculdade de Ciências e ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Antoniazzi, A.S., Dell’Aglío, D.D. & Bandeira, D.R. (1998). O conceito de *Coping*: Uma Revisão Teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Augusto, J.M., Aguiar-Lúzon, M.C., & Salguero, M.F. (2008). The Role of Perceived Emotional Intelligence and dispositional optimism/pessimism, in social problem solving: a Study of Social Work Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 363-382. Retirado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_242.pdf
- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1295-1405.
- Band, E.B., & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: children’s perspectives on *coping* with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13/25.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thomé, E.P. (2000). Emotional Expression and implications for occupational stress: an implication of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Billing, A.G. & Moos, R.H. (1984). *Coping*, Stress and Social Resources among Adults with Unipolar Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 877-891.

- Brackett, M.A & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, Discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brown, R.F. & Schutte, N.S. (2006). Direct and Indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- Bueno, J.M., Santana, P.R., Zerbini, J. & Ramalho, T.B. (2006). Inteligência Emocional em Estudantes Universitários. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 22 (3), 305-316.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1994). Situational *Coping* and *coping* dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Carver, C.S. (1997). You want to measure *coping* but your protocol's too long: consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Carver, C.S., Weintraub, J.K., & Scheier, M.F. (1989). Assessing *Coping* Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Ciarocchi J, Deane FP & Anderson, S (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., and Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Pers. Individ. Diff.* 31: 1105–1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. & Caputi, P. (2000). A critical Evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

- Compas, B.E. (1987). *Coping* with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Costa, E., & Leal, I. (2004). Estratégias de *Coping* e Saúde Mental, em estudantes universitários de Viseu. Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde
- Costa, E.S. (2004). *Saúde Mental, Estratégias de Coping e Adaptação Académica*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Custódio, S., Pereira, A., & Seco, G. (2009). Stress e estratégias de *coping* dos estudantes de enfermagem em em ensino clínico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1
- Dawda, D., & Hart, S. (2000). Assessing Emotional Intelligence : Reability and Validity of the Bar-On Emotional Quocient Inventory (EQ-I) in University Students. *Personality and Individual Differences*, 28 (4), 797-812.
- Extremera, N., Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish Version of The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-28.
- Faria, L., Lima-Santos, N., Taksic, V., Raty, H., Molander, B., Holmstrom, S. *et al.* (2006). Cross-Cultural Validation of the emotional skills and competence questionnaire (ESCQ). *Psicologia*, xx (2), 95-127.
- Fatte, J.P., & Howe, I.C. (2003). Emotional Intelligence of Foreign and Local University Students in Singapore: Implications for Managers. *Journal of Business and Psychology*, 17 (3), 345-367.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). An analysis of *coping* in a middle age community sample. *Journal of Health an Social Behaviour*, 21, 219-239.

- Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: a study of emotion and *coping* during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of *coping*. *American Psychologist*, 55 (6), 647-654.
- Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, *coping*, health status, and psychological symptoms. *J Personality and Social Psychology*, 50, 571-79
- Gohm, C.L. & Clore, G.L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, *coping* and well-being. *Cognition and emotion*, 16, 495-518.
- Gohm, C.L., Corser, G.C., & Dalsky, D.J. (2005). Emotional Intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and individual differences*, 39, 1017-1028.
- Goldnberg, I., Matheson, K., & Manther, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self report methodologies. *Journal of Personality Assesment* , 86 (1), 33-45.
- Gomes, R.A. & Siqueira, M.M. (2010). Inteligência Emocional de Estudantes Universitários. *Psicólogo Informação*, 14, 29-43.
- Holahan, C. & Moos, R. (1987). Personal and contextual determinants of *coping* strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 946-955.
- Holahan, C.J. & Moos, R.H. (1985). Life Stress and Health: Personality, *Coping* and Family Support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 739-747.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and Emotional Intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kim, H.J. & Agrusa , J. (2010). Emotional Intelligence and Copying Styles among Hospitality Industry Employees. *International CHRIE Conference-Refereed Track*.

- Law, K.S., Wong, C.S., & Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 483-496.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R., De Longis, A., Folkman, S., Gruen, R. (1985). Stress Adaptational Outcomes: The Problem of Counfounded Measures. *American Psychologist*, 40 (7), 770-779.
- Lencastre, L., Guerra, M.P., Lemos, M.S., & Pereira, D.C. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J.Tavares & R.A. Santiago (Orgs). *Ensino Superior : (In) Sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Li, T. (2010). *Measuring Emotional Intelligence of chinese University students: A validation Study*. Tese de Doutoramento submetida a Universidade de Calgari, Disponível em Proquest DAI-B 71/08
- Limonero, J.T., Sábado, J.T., & Castro, J.F. (2006). Perceived Emotional Intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18, 95-100.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Strauss, R. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Martinez, A.E., Piqueras, J.A. & Inglés, C.J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional e estrategias de afrontamento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivacion e emocion*, 37. Retirado de <http://reme.uji.es/reme/numero37/indexsp.html>, em 18/04/2011

- Matheny, K.B., Roque-Tovar, B.E., & Curlette, W.L. (2008). Perceived Stress, Coping Resources and Life Satisfaction among U.S. and Mexican College Students: A Cross Cultural Study. *Anales de Psicologia*, 24, 49-57.
- Mathews, K.A. (1982). Psychological Perspectives on the type A behavior pattern. *Psychological Bulletin*, 91, 293-323.
- Matud, M.P. (2004). Gender Differences in Stress and Coping Styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415.
- Mayer, J. & Salovey, P (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mendes, M.F. (2009). *Stress e Coping: Um estudo correlacional em alunos de enfermagem do 4º ano, da Universidade Fernando Pessoa*. Tese de Licenciatura, Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Miguel, F.K., & Noronha, A.P.P. (2006). Estudo da Inteligência Emocional em Cursos Universitários. Em: A.P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga - Portugal: Psiquilíbrios. 613-619.
- Miller, S.M. (1981). Predictability and Human Stress: Toward clarification of evidence and theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 203-255.
- Monteiro, N.L. (2009). *Inteligência Emocional: Validação de Constructo do MSCEIT numa Amostra Portuguesa*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.

- Morais, M.A. (2009). *Vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping de alunos de enfermagem*. Tese de Licenciatura. Universidade Fernando Pessoa: Porto
- Nasir, M., & Masur, R. (2010). An Exploration of Emotional Intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32 (1), 37-51.
- Noorbakhsh, S.N., Besharat, M.A., & Zarei, J. (2010). Emotional Intelligence and Coping Styles with Stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 818-822.
- Pacheco, N.E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencia empírica. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 6 (2), retirado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Pacheco, N.E., Dúran, A. & Rey, L. (2007). Inteligência Emocional y su relacion con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitários. *Revista de Educacion*, 342, 239-256.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2005). *Introdução à psicologia da saúde*. Coleção Psicologias; série psicologia e saúde. Lisboa: Quarteto
- Pais-Ribeiro, J.L., & Rodrigues, A.P. (2004). Questões acerca do *coping*: a propósito do estudo de adaptação do BRIEF COPE. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5 (1), 3-15.
- Palmer, B.R, Gignac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2005). A Psychometric Evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Pau, A., Rowland, M.L., Sudeshini, N., Abdulkadir, R., Makrinyka, E. *et al.* (2006). Emotional Intelligence and Perceived Stress in Dental Undergraduates: A Multinational Survey. *Journal of Dental Education*, 71 (2), 197-204.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender Differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

- Pinto, A.M., Figueira, C., Castanheira, F., Curra, L. & Chambel, M.J. (2009). Estudo de Caso de Diagnóstico dos Estudantes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.opest.ul.pt>
- Ramos, S.I., & Carvalho, A.J. (2007). Nível de Stress e Estratégias de *Coping* dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. Retirado de www.psicologia.com.pt em 10/02/2011
- Roberts, R.D., Mathews, G., & Zeidner, M. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Rudolph, K.D., Denning, M.D., & Weisz, J.R. (1995). Determinants and consequences of children's *coping* in the medical setting conceptualization, review and critique. *Psychological Bulletin*, 118, 328-357.
- Sakolofske, D.H., & Austin, E.J., Mastoras, S.M., Beaton, L., & Osborne, S.E. (2011). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and *coping* with student stress and academic success: different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2011.02.010.
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C. & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of *coping*: Factor stability using the Ways of *Coping* Questionnaire. *Psychological Reports*, 62, 763-770.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C. *et al.* (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T. *et al.* (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Shan, N., & Thingujam, N.S. (2008). Perceived Emotional Intelligence and Ways of *Coping* among Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), 83-91.

- Shi, J. & Wang, L. (2007). Validation of Emotional Intelligence Scale in Chinese University Students. *Personality and Individual Differences*, 43, 377-387.
- Silva, M.F. (2011). *A Vulnerabilidade ao Stress e as Estratégias de Coping dos Prestadores de Cuidados a Pessoas com Deficiência Mental*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar: Universidade do Porto.
- Skinner, E.A., & Zeller-Gembeck, M. (2007). The Development of *Coping*. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Smith, J.R. (2004). *Graduate Student Success: Coping Mechanisms and The Journey to the Ivory Tower*. Master Thesis, Retirado de Proquest: Dissertations and Thesis.
- Soares, A.P., Almeida, L.S., Diniz, A.M. & Guisande, M.A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU): Estudo com Estudantes de Ciências e Tecnologias *versus* Ciências Sociais e Humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.
- Van Rooy, D.L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group Differences in emotional Intelligence Scores: Theoretical and practical implications . *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Vaz-Serra, A. (1988). Um estudo sobre o *Coping*: O Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clinica*, 9(4), 301-316.
- Velasco, C., Fernandez, I., Páez, D. & Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, *coping* and emotional regulation. *Psicothema*, 18, 89-94.
- Vergara, M.B., Smith, N., & Keele, B. (2010). Emotional Intelligence, Coping Responses, and Length of Stay and Correlates of Acculturative Stress among International University Students in Thailand.
- Verissimo, R. (2005). Inteligência Emocional, Apoio Social e Regulação Afectiva. *Acta Médica Portuguesa*, 18, 345-352.
- Zeidner, M. & Mathews, G. (2000). Personality and intelligence. In R.J. Sternberg (ed). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University press.

Zonta, R., Robles, A.C., & Grosseman, S. (2006). Estratégias de Enfrentamento do Estresse desenvolvidas por estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30 (3), 147-153.

ANEXOS

ANEXO 1

Exmo. Senhor Presidente da Comissão de Ética
da Universidade Fernando Pessoa

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Eu, Cristina Paula Correia Cardoso, aluna do 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade Fernando Pessoa – Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, autorização para a realização de uma investigação no âmbito da tese de dissertação de mestrado.

O estágio curricular foi efectuado no Hospital de Joaquim Urbano e, a seu tempo foi solicitado ao mesmo a autorização para a recolha de dados. Contudo, não havendo ainda uma resposta concreta para a execução da recolha, e devido ao número de inquiridos ser muito reduzido a par dos prazos estarem a ficar escassos, foi ponderado com a orientadora da investigação, Dra. Sónia Alves a mudança para uma população universitária.

A investigação intitula-se *“Inteligência Emocional e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários”*.

A investigação que me proponho, terá como objectivo primordial a avaliação da inteligência emocional, e a análise da relação da inteligência emocional com as várias estratégias de coping utilizadas. Desta forma, considero ser de extrema importância tentar aprofundar estudos nesta área, contribuindo assim, para um melhor entendimento do fenómeno para que, posteriormente, se desenvolvam esforços para que os estudantes

universitários, se tornem capazes de gerir e lidar com os problemas do dia-a-dia, diminuindo o impacto destes na sua vida.

A amostra desta investigação será constituída por 100 participantes, de ambos os sexos, estudantes na Universidade Fernando Pessoa e, de preferência, de diferentes áreas de formação. O protocolo de recolha dos dados ficará constituído pelo *Questionário de Competência Emocional - ESCQ* (L. Faria & N. Lima Santos, 2001), pelo *Inventário de Resolução de Problemas – IRP* (Vaz-Serra, 1987) e por um *Questionário Sócio – Demográfico* construído de modo a complementar alguma informação acerca dos participantes. Já foram efectuados os respectivos pedidos de autorização aos autores dos instrumentos, tendo estes, já permitido a sua utilização.

É de salientar que neste mesmo estudo será assegurado o respeito pelos requisitos éticos e deontológicos da conduta do psicólogo no respeito profissional, transmitindo aos participantes garantias de anonimato e confidencialidade e, obter-se-á junto dos mesmos a declaração de consentimento informado.

Os dados obtidos nesta investigação, serão sujeitos a tratamento estatístico através do *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, e apenas utilizados para fins de investigação, os quais ficarão na posse da Universidade Fernando Pessoa.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

Cristina Cardoso

(Aluna nº 13665)

ANEXO 2

Exmo. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Directora da FCHS

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Eu, Cristina Paula Correia Cardoso, aluna do 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade Fernando Pessoa – Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, autorização para a realização de uma investigação no âmbito da tese de dissertação de mestrado.

O estágio curricular foi efectuado no Hospital de Joaquim Urbano e, a seu tempo foi solicitado ao mesmo a autorização para a recolha de dados. Contudo, não havendo ainda uma resposta concreta para a execução da recolha, e devido ao número de inquiridos ser muito reduzido a par dos prazos estarem a ficar escassos, foi ponderado com a orientadora da investigação, Dra. Sónia Alves a mudança para uma população universitária.

A investigação intitula-se *“Inteligência Emocional e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários”*.

A investigação que me proponho, terá como objectivo primordial a avaliação da inteligência emocional, e a análise da relação da inteligência emocional com as várias estratégias de coping utilizadas. Desta forma, considero ser de extrema importância tentar aprofundar estudos nesta área, contribuindo assim, para um melhor entendimento do fenómeno para que, posteriormente, se desenvolvam esforços para que os estudantes universitários, se tornem capazes de gerir e lidar com os problemas do dia-a-dia, diminuindo o impacto destes na sua vida.

A amostra desta investigação será constituída por 100 participantes, de ambos os sexos, estudantes na Universidade Fernando Pessoa e, de preferência, de diferentes áreas de formação. O protocolo de recolha dos dados ficará constituído pelo *Questionário de Competência Emocional - ESCQ* (L. Faria & N. Lima Santos, 2001) (anexo 1), pelo *Inventário de Resolução de Problemas – IRP* (Vaz-Serra, 1987) (anexo 2) e por um *Questionário Sócio – Demográfico* construído de modo a complementar alguma informação acerca dos participantes (anexo 3). Já foram efectuados os respectivos pedidos de autorização aos autores dos instrumentos, tendo estes, já permitido a sua utilização (anexo 4).

É de salientar que neste mesmo estudo será assegurado o respeito pelos requisitos éticos e deontológicos da conduta do psicólogo no respeito profissional, transmitindo aos participantes garantias de anonimato e confidencialidade e, obter-se-á junto dos mesmos a declaração de consentimento informado (anexo 5).

Os dados obtidos nesta investigação, serão sujeitos a tratamento estatístico através do *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, e apenas utilizados para fins de investigação, os quais ficarão na posse da Universidade Fernando Pessoa.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

Cristina Cardoso

(Aluna nº 13665)

ANEXO 3



Novo pedido de autorização para utilização do ESCQ

2 mensagens

Sonia Alves <salves@ufp.edu.pt>

8 de Novembro de 2010 19:24

Para: Nelson Lima Santos <limasant@ufp.edu.pt>

Cc: Cristina Paula Correia Cardoso <13665@ufp.edu.pt>

Exm^o Senhor
Dr. Nelson Lima Santos

Uma das alunas que estou a orientar na Unidade Curricular de Estágio e Dissertação (Cristina Cardoso), e para a qual já tinha solicitado, formalmente, a sua autorização para a utilização Questionário de Competência Emocional (ESCQ), teve necessidade de reformular, por questões de ordem prática, o seu estudo de investigação.

Neste sentido, gostaria de o informar que o estudo em causa já não será realizado no Internamento de Infeciologia do Hospital de Joaquim Urbano, mas na Universidade Fernando Pessoa, subordinado ao tema "Inteligência Emocional e Estratégias de Coping".

Desta forma, venho, portanto, rectificar o pedido enviado anteriormente e solicitar novamente autorização para a utilização do Questionário de Competência Emocional (ESCQ, Lima Santos & Faria, 2001), do qual o Dr. Nelson Lima Santos é co-autor. Todos os dados serão, naturalmente, facultados em base de dados à vossa equipa de trabalho.

Certa da vossa atenção e compreensão,
Com os melhores cumprimentos,
Sónia Pimentel Alves

Sonia Alves <salves@ufp.edu.pt>

9 de Novembro de 2010 09:26

Para: Cristina Paula Correia Cardoso <13665@ufp.edu.pt>

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Nelson Lima Santos** <limasant@ufp.edu.pt>

Data: 8 de Novembro de 2010 20:11

Assunto: Re: Novo pedido de autorização para utilização do ESCQ

Para: Sonia Alves <salves@ufp.edu.pt>

OK!... e, particularmente deste estudo, gostava de conhecer os resultados (são dois temas em que tenho trabalhado...).

No dia 8 de Novembro de 2010 19:24, Sonia Alves <salves@ufp.edu.pt> escreveu:

Exm^o Senhor
Dr. Nelson Lima Santos

Uma das alunas que estou a orientar na Unidade Curricular de Estágio e Dissertação (Cristina Cardoso), e para a qual já tinha solicitado, formalmente, a sua autorização para a

utilização Questionário de Competência Emocional (ESCQ), teve necessidade de reformular, por questões de ordem prática, o seu estudo de investigação.

Neste sentido, gostaria de o informar que o estudo em causa já não será realizado no Internamento de Infeciologia do Hospital de Joaquim Urbano, mas na Universidade Fernando Pessoa, subordinado ao tema "Inteligência Emocional e Estratégias de Coping".

Desta forma, venho, portanto, rectificar o pedido enviado anteriormente e solicitar novamente autorização para a utilização do Questionário de Competência Emocional (ESCQ, Lima Santos & Faria, 2001), do qual o Dr. Nelson Lima Santos é co-autor. Todos os dados serão, naturalmente, facultados em base de dados à vossa equipa de trabalho.

Certa da vossa atenção e compreensão,
Com os melhores cumprimentos,
Sónia Pimentel Alves

Anexo 4

- **Novo pedido de autorização para utilização do IRP**

10-11-2010

cristina cardoso

Para Adriano Vaz-Serra

De: **cristina cardoso** (cristinapccardoso@hotmail.com)

Enviada: quarta-feira, 10 de Novembro de 2010 16:23:01

Para: Adriano Vaz-Serra (adriano.vazserra@gmail.com)

Boa tarde Prof. Doutor Adriano Vaz Serra.

Eu, Cristina Paula Correia Cardoso, aluna do 2º ano, do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, pela Universidade Fernando Pessoa (Porto), já lhe tinha solicitado, formalmente, a sua autorização para a utilização do Inventário de Resolução de Problemas (IRP), tive necessidade de reformular, por questões de ordem prática, o meu estudo de investigação.

Neste sentido, gostaria de o informar que o estudo em causa já não será realizado no Internamento de Infeciologia do Hospital de Joaquim Urbano, mas na Universidade Fernando Pessoa, subordinado ao tema "Inteligência Emocional e Estratégias de Coping de Estudantes Universitários".

Desta forma, venho, portanto, rectificar o pedido enviado anteriormente e solicitar novamente autorização para a utilização do Inventário de Resolução de Problemas (IRP), do qual o Prof. Doutor é autor. todos os dados serão, naturalmente, facultados em base de dados à vossa equipa de trabalho.

Certa da vossa atenção e compreensão,

Com os melhores cumprimentos,

Cristina Cardoso

Agradeço desde já toda a atenção dispensada.

Atenciosamente

- **Re: Novo pedido de autorização para utilização do IRP**

10-11-2010

Adriano Vaz-Serra

Para cristina cardoso

De: **Adriano Vaz-Serra** (adriano.vazserra@gmail.com)

Enviada: quarta-feira, 10 de Novembro de 2010 21:54:44

Para: cristina cardoso (cristinapccardoso@hotmail.com)

Cristina,

Em resposta ao seu e-mail venho informá-la que é com todo o gosto que a autorizo a utilizar o IRP no novo estudo que se propõe fazer relacionado com a Universidade Fernando Pessoa, subordinado ao tema "Inteligência Emocional e Estratégias de Coping de Estudantes Universitários".

Desde já desejo os melhores êxitos para o seu trabalho.

Com as melhores saudações,

Adriano Vaz Serra

ANEXO 5

Inteligência Emocional, Estratégias de Coping em Estudantes Universitários

Instruções

No âmbito de uma investigação sobre a *Inteligência Emocional e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários*, desenvolvida no contexto da Dissertação do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Fernando Pessoa (Porto), venho pedir a sua colaboração. Para tal, peço que preencha os questionários que lhe são fornecidos.

Inicialmente, deverá preencher um Questionário Sócio-Demográfico breve que permitirá fazer uma breve caracterização pessoal (idade, sexo,...). De seguida, deverá preencher o Questionário de Competências Emocionais (ESCQ) que pretende avaliar a Inteligência Emocional e, posteriormente, preencher o Inventário de Resolução de Problemas (IRP) que pretenderá avaliar as Estratégias de Coping.

Se decidir colaborar neste estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (Consentimento Informado) assinalando com um X no respectivo quadrado.

Agradeço desde já a sua atenção para com o estudo.

A estagiária e mestranda

Cristina Cardoso

Declaração de Consentimento Informado

Declaro, **ao colocar uma cruz no respectivo quadrado** que se encontra no fim da presente declaração, que aceito participar no estudo acerca da Inteligência Emocional e Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários da responsabilidade de Cristina Cardoso, no âmbito do Mestrado integrado em Psicologia Clínica e da saúde da Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Declaro que, antes de optar por participar, me foi prestado o esclarecimento que considere importante para tomar a decisão de participar neste estudo.

Especificamente, fui informado/a do objectivo, da duração esperada, dos procedimentos, dos benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto do estudo, assim como o anonimato, da confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Aceito

Não Aceito

Porto, ___ de _____ de 2010/2011

ANEXO 6



Agradecemos a atenção e disponibilidade que vão dispensar para responderem às questões que suscitamos.

O questionário surge como um instrumento de investigação, realizada no âmbito da tese de dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde Universidade Fernando Pessoa.

Assumimos o compromisso de que todas as informações terão total confidencialidade e anonimato, pois terão utilidade, unicamente, para o tratamento estatístico englobado numa Investigação sobre a “Inteligência Emocional e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários”. Assim, solicitamos uma colaboração positiva e sincera no seu tratamento.

Reiteramos os agradecimentos pela colaboração que nos prestam, a qual é imprescindível para a investigação.

Questionário

Dados sócio – demográficos

Género:

Idade: _____ anos

Masculino

Feminino

Estado Civil:

Solteiro/a

Casado/a

Divorciado/a

Viúvo /a

União de Facto

Habilitações Literárias:

Licenciatura:

1º ano

2º ano

3º ano

Curso: _____

Mestrado:

1º ano

2º ano

Curso: _____

Situação profissional:

Trabalhador/Estudante

Estudante

É estudante deslocado:

Sim

Não

Se sim, qual a sua área de residência: _____

Vive com:

Pais

Companheiros

Outros familiares

Amigos

Conhecidos

Desconhecidos

Outros: _____

Obrigado pela sua colaboração

ANEXO 6

Inventário de Resolução de Problemas

(© A. Vaz Serra, 1987)

Nome: _____

Data:

___/___/200__

Idade: _____ anos

Estado Civil:

Habilitações: _____ Profissão: _____

Naturalidade: _____ Residência: _____

Nota global _____ **F1** _____ **F2** _____
F3 _____ **F4** _____
F5 _____ **F6** _____ **F7** _____ **F8** _____
F9 _____

INSTRUÇÕES

Ao longo da vida todas as pessoas atravessam situações difíceis com que se têm de defrontar. Os indivíduos não são todos iguais a lidar com os seus problemas. Cada uma das questões que a seguir é apresentada representa uma forma específica de reagir quando um indivíduo se confronta com uma situação indutora de *stress*.

Refira, quando se encontra numa situação difícil, semelhante à que é representada, quais são, das questões seguintes, aquelas que melhor traduzem os seus *comportamentos habituais*.

Não há respostas certas ou erradas. Há apenas a *sua* resposta. Responda de forma rápida, honesta e espontânea. Assinale com uma cruz (x) no quadrado respectivo aquela que se aproxima mais do modo como se comporta. Não se trata de saber o que considera melhor, mas sim o que se passa *realmente* consigo.

I. - *Imagine que teve uma discussão séria com uma pessoa amiga de longa data.*

Deve-lhe bastante dinheiro, que já devia ter sido pago e ainda outros favores. Existem numerosos conhecidos comuns.

Na discussão que tiveram a razão está do seu lado.

Contudo, a outra pessoa, muito zangada, acabou por lhe dizer: "Dou-te uma semana para pensares no que me fizeste e me vires pedir desculpa. Se não o fizeres hei-de dizer aos outros que não passas de um vigarista e exijo-te que me entregues todo o dinheiro que me deves".

Muito no seu íntimo tem quase a certeza de que a outra pessoa é capaz de cumprir com o que está a dizer. Sabe ainda que não tem todo o dinheiro que precisa de lhe entregar. Conhece bem que muitos dos vossos amigos comuns são capazes de acreditar no que o outro lhes disser.

Esta situação é susceptível de se prolongar ao longo do tempo, envolvendo indivíduos com quem lida todos os dias.

O assunto resolver-se-ia se tivesse uma conversa séria com essa pessoa, em que fosse capaz de esclarecer, de uma vez por todas, os mal-entendidos. É natural que essa conversa fosse, pelo menos de princípio, bastante desagradável. Mas é possível que pudessem voltar a fazer as pazes, a serem amigos como dantes e a ser adiado o problema da dívida.

Contudo, ao relembrar o que se passou, por um lado, sente-se ofendido com a prepotência da outra pessoa; por outro lado receia as consequências.

É um problema que não sabe bem como resolver.

Numa situação deste tipo tem tendência a pensar:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo totalmente
1. Vou deixar correr esta situação; o tempo ajuda a resolver os problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Numa situação deste tipo o melhor é evitar encontrar-me com o indivíduo e não ligar ao que possa dizer ou fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não vou permitir que este acontecimento interfira com o que tenho de fazer no meu dia-a-dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se não me tivesse comportado daquela maneira isto nunca teria acontecido; tive toda a culpa no que aconteceu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vou-me aconselhar com pessoas amigas para saber o que devo fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. – Considere agora que teve uma situação da sua vida em que ocorreu uma perda económica substancial.

Imagine, por exemplo, que segue numa estrada com um veículo novo, acabado de comprar com a ajuda de um empréstimo grande e com bastante sacrifício. Uma camioneta, a certa altura, colide consigo e o seu carro fica bastante danificado. A camioneta põe-se em fuga, não é capaz de lhe ver a matrícula, não consegue sair do local em que se encontra e não vai ninguém a passar que possa servir de testemunha.

Pensa então no transtorno que tudo isto causa à sua vida, a despesa que representa, tendo na altura bastantes dificuldades em a poder enfrentar. Acaba por apanhar uma boleia de uma pessoa que por ali passou, bastante tempo depois e segue para casa.

É um problema aparentemente sem solução e que lhe causa dano.

Numa situação deste tipo tem tendência a pensar:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo
6. Estou perdido; este acontecimento deu cabo da minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O melhor é não fazer nada, até ver onde isto vai parar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lá por isto me ter acontecido, não vou deixar que a minha vida seja constantemente interferida por esta questão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Apesar de tudo tive muita sorte; as coisas poderiam ser bem piores do que realmente são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não concordo **Concordo pouco** **Concordo moderadamente** **Concordo muito** **Concordo**

10. No fundo reconheço que me comportei de uma maneira estúpida; devido a mim é que este problema está como está.

11. Vou pedir conselho aos meus amigos para poder sair deste problema.

III. - Sentindo-se uma pessoa competente em determinada área vai ser posto à prova, daí a algum tempo, numa situação competitiva importante. Verifica entretanto, com estranheza, que há um indivíduo que anda a diminuí-lo e a dizer aos outros que é uma pessoa que não vale o que aparenta. Este facto ofende-o mas, daí a três meses, vai poder provar aos olhos de todos se é ou não um indivíduo capaz.

Numa situação deste tipo tem tendência a pensar:

Não concordo **Concordo pouco** **Concordo moderadamente** **Concordo muito** **Concordo**

12. As pessoas não-de sempre dizem mal de mim; que azar o meu.

13. Não me vou aborrecer com esta situação; o tempo há-de correr a meu favor.

14. Estou a sentir-me destruído pelo que me está a acontecer; não vou conseguir desenvolver-me desta situação.

15. Vou pensar com calma sobre este assunto, de modo a que possa sair-me bem e, ao mesmo tempo,

calar aquele indivíduo.

16. Com o que me está a acontecer o melhor é evitar por agora submeter-me às provas, em que podem ver como me saio, de forma a que o acontecimento seja esquecido.
17. Se querem guerra, tê-la-ão; não posso deixar de lutar por aquilo que para mim é importante.
18. Acho melhor perguntar aos meus familiares o que devo fazer para resolver este assunto
19. Sinto que tenho a responsabilidade daquilo que agora me está a acontecer

Não concordo **Concordo pouco** **Concordo moderadamente** **Concordo muito** **Concordo**

-
20. Vou pedir conselho a amigos meus sobre a melhor atitude a tomar
21. De modo algum me deixo esmagar pelo que me está a acontecer; hei-de remover os obstáculos, um a um, até provar aos outros que realmente sou uma pessoa capaz; sei que hei-de conseguir.

IV. – Quando me sinto muito tenso, a fim de aliviar o meu estado de tensão:

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22. Passo horas a ver televisão, sem querer fazer mais nada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Raramente consigo passar sem tomar medicamentos que me acalmem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Meto-me na cama durante longas horas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Procuo fazer uma pequena soneca, pois sinto que, nessas ocasiões, tem em mim grandes efeitos reparadores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Desabafo com alguém, procurando que, ao fim, essa pessoa tome o meu partido e me ajude a resolver as dificuldades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Dá-me para partir tudo o que tenho à minha volta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Chego a bater em mim próprio | | | | | |
| 29. Raramente deixo de pedir ajuda profissional, a um médico ou a um psicólogo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30.

V. – A minha maneira de ser habitual leva-me a que, não só nestas situações como em todos os meus problemas, tenha tendência a:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo
31. Pensar continuamente sobre todos os factos que me preocupam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Não fugir do confronto com as situações que me são desagradáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo
33. Adaptar-me com facilidade às pressões psicológicas e exigências da vida de todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Não deixar de lutar, quando quero atingir os meus objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Conseguir pôr em prática os planos que arquitecto para resolver os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Reconhecer que sou, com frequência, vítima dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ter sempre coragem para resolver os problemas da minha vida, mesmo que por vezes me incomodem bastante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Envolver-me naquelas acções, de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

resolução de
problemas, que
tenho a certeza não
me deixam ficar mal.

39. Permitir que os
objectivos principais
da minha vida sejam
facilmente inter-
feridos pelos
problemas com que
me defronto.

40. Ver sempre os
aspectos negativos,
mais do que os
aspectos positivos
dos acontecimentos.

41. Preferir, num
problema
desagradável,
procurar obter
informação e tentar
resolvê-lo, do que
estar a evitá-lo

Após preencher a escala veja se respondeu a todas as questões. Não deixe nenhuma por responder!

ANEXO 7

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Autor: Vladimir Taksic' (2000)

Adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos (2001)

O presente Questionário é CONFIDENCIAL e ANÓNIMO.

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que responda espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas.

Isto não é um teste, logo, não há boas nem más respostas. O que conta é a sua opinião sincera!

MUITO OBRIGADO por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

Por favor, leia cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responda pondo um círculo ou uma cruz na letra que corresponde à sua opinião, usando a escala que se segue:

A	B	C	D	E	F
NUNCA	RARAMENTE	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE

1	Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.	A	B	C	D	E	F
2	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.	A	B	C	D	E	F
3	Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.	A	B	C	D	E	F
4	Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.	A	B	C	D	E	F
5	Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.	A	B	C	D	E	F
6	Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.	A	B	C	D	E	F
7	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	A	B	C	D	E	F
8	Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.	A	B	C	D	E	F
9	Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados.	A	B	C	D	E	F
10	Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.	A	B	C	D	E	F
11	Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.	A	B	C	D	E	F
12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	A	B	C	D	E	F
14	Exprimo bem as minhas emoções.	A	B	C	D	E	F
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	A	B	C	D	E	F
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a).	A	B	C	D	E	F

Autor: Vladimir Taksic' (2000)

Adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos (2001)

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE
------------	----------------	-------------------	--------------------	---------------------	-------------

17	Consigo exprimir a forma como me sinto.	A	B	C	D	E	F
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	A	B	C	D	E	F
19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	A	B	C	D	E	F
20	Consigo descrever o meu estado emocional actual.	A	B	C	D	E	F
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	A	B	C	D	E	F
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	A	B	C	D	E	F
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	A	B	C	D	E	F
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	A	B	C	D	E	F
25	Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.	A	B	C	D	E	F
26	O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos.	A	B	C	D	E	F
27	Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros.	A	B	C	D	E	F
28	Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	A	B	C	D	E	F
29	As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.	A	B	C	D	E	F
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	A	B	C	D	E	F
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	A	B	C	D	E	F
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal.	A	B	C	D	E	F
33	Percebo quando alguém se sente culpado.	A	B	C	D	E	F
34	Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	A	B	C	D	E	F
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	A	B	C	D	E	F
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	A	B	C	D	E	F
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	A	B	C	D	E	F
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
39	Percebo quando alguém está em baixo.	A	B	C	D	E	F
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	A	B	C	D	E	F
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	A	B	C	D	E	F
43	Tento manter o bom humor.	A	B	C	D	E	F
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
45	No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	A	B	C	D	E	F

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.