

Inteligência Social e Resolução de Problemas Sociais - Avaliação dos preditores da realização cognitiva social em jovens

Adelinda Maria Araújo Candeias*

Resumo: O estudo variabilidade individual nos múltiplos contextos em que as pessoas se inserem e actuaem constitui um dos principais desafios que ainda hoje se coloca à Psicologia. A explicação das diferenças individuais a nível do pensamento e do comportamento humanos apelam a uma maior ligação ao meio cultural, à aprendizagem e aos contextos de vida de cada indivíduo e levam-nos a considerar diferentes processos cognitivos e formas de inteligência. Destaca-se aqui o construto de inteligência social tomado pela sua faceta cognitiva, ou seja, enquanto processo de resolução de problemas sociais.

Os resultados da investigação mais recente no domínio da cognição sugerem ser necessário complementar os testes tradicionais de desempenho cognitivo com a avaliação de outras formas de inteligência e funções cognitivas como a inteligência social, bem como esclarecer em que medida variáveis desenvolvimentais, sócio-culturais e demográficas se apresentam como preditoras da resolução de problemas sociais. Analisar em que medida tais variáveis se apresentam como preditoras do desempenho cognitivo social em jovens (N=519) constitui o principal objectivo deste estudo. O que possibilitará uma informação mais específica e significativa na avaliação e diagnóstico das diferenças intra e inter-individuais a nível do pensamento e do comportamento social dos indivíduos. A finalizar ilustramos as implicações daí decorrentes para o aconselhamento e intervenção psicológicos com jovens.

Palavras chave: Inteligência social; Resolução de problemas sociais; Avaliação psicológica.

Abstract: The study of multiple context individual variability constitutes one of the major challenges for Psychology. A stronger relationship between intelligence and culture, learning and personal life contexts seems important in order to explain individual's intellectual thinking and behavior individual differences. We will focus social intelligence construct, namely his cognitive facet, *i.e.*, as social problem solving process.

Recent research data on cognition suggests the necessity to complement traditional intelligence tests having on account other "intelligences" or other cognitive functions as social intelligence, and to clarify how predictive of social problem solving are developmental, sociocultural and demographic variables. The aim of this work will analyse how predictable are those variables to social cognitive performance with youngsters (N=519). This will allow a more specific and significant way to access and to diagnose the social cognitive characteristics of individuals. Finally we illustrate the implications for psychological counseling and intervention with youngsters.

Key-words: Social intelligence; Social problem solving; Psychological evaluation.

* Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Educação – Área de Psicologia
Email: aac@uevora.pt Website: <http://evunix.uevora.pt/~aac>

Porquê um conceito de inteligência social?

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

R. Sternberg, 1996, 269

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

R. Herrnstein & C. Murray, 1994, 551

A compreensão das potencialidades humanas e a clarificação das variáveis que explicam a sua plena realização, constituem uma questão crucial em Psicologia neste limiar do século XXI. As mudanças culturais, sociais, políticas, educativas e científicas continuam a reclamar, passados cem anos do eclodir dos primeiros estudos científicos sobre o pensamento e o comportamento humano, uma compreensão mais aprofundada sobre a variabilidade individual nos múltiplos contextos em que as pessoas se inserem e actuam. Sabe-se hoje que pensar e actuar socialmente, com eficácia, constitui um requisito fundamental para um desenvolvimento pessoal, social e vocacional realizado (Almeida, 1998; Gardner, 1999; Sternberg, 2000). Do nosso ponto de vista, perceber o pensamento social em função de factores intra e interindividuais, nomeadamente compreender os efeitos específicos de variáveis cognitivas, desenvolvimentais e socio-demográficas sobre a habilidade de resolução de problemas sociais, constitui um objectivo crucial, para atender quer à especificidade, quer à complexidade da realização do potencial cognitivo humano. Esta assumpção reclama por uma concepção ampla de inteligência, em que

se integrem aspectos contextuais, experienciais e processuais (Almeida, 1986, 1998; Candeias, 2001; Ceci & Liker, 1986; Gardner, 1983, 1999; Sternberg, 1985; 2000), como veremos.

Nos últimos anos tem-se acentuado o reconhecimento da necessidade de estudar domínios da inteligência tradicionalmente pouco valorizados, como a inteligência social. A crescente insatisfação de diferentes investigadores relativamente à redução da inteligência humana às vertentes mais lógicas e intelectivas da habilidade e do desempenho para explicar as diferenças individuais levou a uma maior ligação do próprio conceito de inteligência geral ao meio cultural, à experiência e à aprendizagem.

Os resultados de investigações mais recentes, no âmbito do funcionamento e do desempenho cognitivo sugerem uma complementariedade entre os modelos psicométricos tradicionais de conceptualização e operacionalização da inteligência em termos do factor *g* e de testes de QI e os modelos cognitivistas, em que se integram níveis de compreensão processuais e contextuais na conceptualização e operacionalização da inteligência e das funções cognitivas (Candeias & Almeida, 1999; Sternberg, 1998). A tradicional explicação das diferenças individuais através do desempenho em testes de QI, centrada nas aptidões subjacentes, nomeadamente entidades simples ou complexas de factores, traços ou aptidões mentais componentes da inteligência; vai, progressivamente, dando lugar a uma busca de complementariedade entre aspectos contextuais, experienciais e processuais (Candeias & Almeida, 2000). O desempenho intelectual é então concebido e operacionalizado a partir da interligação de diferentes níveis de explicação intra e interindividual.

A aproximação conceptual à complexidade do funcionamento e do desempenho cognitivos reclamam por uma arquitectura das teorias e dos modelos de avaliação psicológicos assentes em construtos específicos que permitam apreender simultaneamente a especificidade e a totalidade. Consideramos, assim, que o construto de inteligência social pelos desafios que tem colocado em termos da sua própria conceptualização e operacionalização constitui um referencial importante na abordagem à complexidade do funcionamento cognitivo e do desempenho intelectual (Candeias, 2001). Esta temática, durante quase um século, reservada à curiosidade e interesse de investigadores e académicos, constitui hoje um foco de interesse e discussão públicos (Belke, 1995; Goleman, 1995; Herrnstein & Murray, 1994), o que tem originado um conceito multifacetado, onde se integram aspectos emocionais, motivacionais, comportamentais e cognitivos (Ford, 1995; Kihlstrom & Cantor, 2000; Marlowe, 1986). Esta multiplicidade de características da definição do construto tem contribuído para a grande diversidade de significações gerada em torno da sua conceptualização e operacionalização que as próprias teorias psicológicas não conseguiram evitar, chegando mesmo a fomentá-la (Bar-On, 1996; Gerk-Carneiro, 1999) e que discutiremos a seguir.

Inteligência social - um construto multidimensional

Ao longo do século XX o conceito de inteligência social emerge progressivamente como um conceito multifacetado, em que se integram influências de abordagens clássicas e contemporâneas ao construto e às formas de o avaliar. Durante cerca de sessenta anos (1920-1980) predominou

uma investigação teórica e empírica que se caracterizou por uma visão parcelar da inteligência social, em função de critérios exclusivamente psicométricos (Cronbach, 1990; Hunt, 1928; Thorndike, 1921), desenvolvimentais (Gibbs & Widaman, 1982; Selman, 1976) e funcionais (Butler & Meichenbaum, 1981; Spivak *et al.*, 1976).

No início dos anos 80, um conjunto de estudos vem alterar esta orientação ao proporem diversas possibilidades de complementaridade na definição do construto. Tal esforço permite a integração de uma progressiva complexidade na conceptualização da inteligência social. Esta fase é marcada por uma grande pluralidade de definições do conceito, utilizado em diversas abordagens teóricas que focalizam diferentes significados e destacam distintas facetas do construto o que imprime alguma confusão na delimitação conceptual e, conseqüentemente, na operacionalização do conceito. O que significa que o construto de inteligência social é, assim, apresentado como um *skill* de resolução de problemas (Butler & Meichenbaum, 1981; Pellegrini, 1994), como um dos componentes da competência social (Greenspan & Driscoll, 1997), como uma das formas de definir personalidade (Cantor & Kihlstrom, 1989) ou ainda como uma faceta emocional, estreitamente associada à inteligência emocional (Goleman, 1995).

Ou seja, alguns definem e operacionalizam este construto em função de critérios comportamentais e de competência, basicamente centrados no desempenho ou no produto, aqui focaliza-se a eficácia comportamental ou competência emergente e resultante de atributos pessoais e capacidades cognitivas (Ford, 1982). Esta abordagem aparece complementada, numa vertente mais funcional e cognitiva com os estudos que se centram no estudo do

processo de funcionamento cognitivo, na identificação dos elementos que o constituem e das suas implicações na resolução de problemas sociais (Butler & Meichenbaum, 1981; Pellegrini, 1994), em que se destacam essencialmente os *skills* cognitivos usados no processo de resolução de problemas sociais, como o pensamento meios-fins, o pensamento consequencial, pensamento causal e a sensibilidade ao problema (Shure, 1982). Cantor e Khilstrom (1989) destacam uma vertente centrada nos conteúdos cognitivos e nas variáveis motivacionais que orientam a sua organização e implementação em termos comportamentais – o conhecimento declarativo e procedimental de natureza social, manifesta-se em comportamentos únicos e específicos com elevado nível de complexidade em função da estruturação cognitiva dos conhecimentos de regras e procedimentos sociais, das variáveis motivacionais que orientam essa organização e a expressão comportamental desses conhecimentos. Esta vertente de natureza motivacional é destacada de modo muito especial pelos estudos que abordam a inteligência social como um traço ou atributo de natureza emocional que se expressa nos comportamentos e atitudes dos indivíduos e que encontra a sua expressão mais intensa nos estudos sobre inteligência emocional (e.g., Mayer & Salovey, 1993). As pontes que se antevêm entre estes distintos estudos – trazem hipóteses de complementariedade entre diferentes aspectos do que tem sido definido como um só construto – a inteligência social aparece definida nas suas facetas comportamental ou de competência, *skill* de resolução de problemas sociais, conhecimento social, emoção e motivação. Cada uma destas facetas, só por si, não poderá ser tomada pelo todo, mas cada uma delas contribuirá para uma compreensão

mais ampla da complexidade do construto de inteligência social. Importa por isso delinear hipóteses conceptuais e operacionais que permitam estabelecer a relação entre as distintas facetas deste construto de elevada complexidade e que, simultaneamente, nos permitam apreender as partes que constituem o todo e o todo que se revela pelo conjunto das partes. Assim, os diferentes níveis de análise permitem a explicação da inteligência social na confluência de variáveis cognitivas, emocionais e contextuais. De certa forma, este movimento, no intuito de integrar diferentes perspectivas de análise no estudo da complexidade da inteligência social, acompanha as mais recentes tendências da investigação sobre inteligência (Candeias, 2001; Gardner, 1993; Sternberg, 1994a,b,c), emoção (Candeias, 2001; Damásio, 2000; Gazzaniga; 1986; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Taylor & Cadet, 1989), e personalidade (Ford, 1995; Kihlstrom & Cantor, 2000). A diversidade aparece aqui como um indicador de aprofundamento de diferentes níveis de conceptualização, potencializando a identificação de possíveis pontos de complementariedade entre perspectivas.

Neste universo multifacetado, foram emergindo alguns estudos que permitiram delinear limites e estabelecer pontes de complementariedade entre diferentes níveis de abordagem do conceito. Os modelos centrados no estudo dos processos de construção, mediação e aplicação de conhecimentos permitem-nos redimensionar a importância dos conteúdos, da experiência e do contexto na formulação teórica sobre *inteligência e comportamento social* (Sternberg, 1994c; 2000). Os modelos de inteligência que se centram na análise do sistema de interacção entre cognição e contexto, sobretudo a Teoria

Triádica da Inteligência (TTI) (Sternberg, 1994a) abrem caminho para uma metáfora ampla sobre a inteligência. Neste contexto, a concepção de inteligência social realizar-se-á em três níveis de análise – contextual, experiencial e componencial ou processual. A hipótese de complementariedade que se esboça na *interface* entre emoção, cognição e contexto consubstancia-se numa definição potencial de inteligência social em que se integram aspectos cognitivos, emocionais e contextuais que deverão estar presentes na conceptualização e na operacionalização da inteligência social (Candeias, 2001).

A faceta cognitiva da inteligência social a partir da TTI

É assim que neste trabalho, privilegiamos uma aproximação ao construto de inteligência social a partir da Teoria Triádica da Inteligência de Sternberg (1985, 1994c, 2000) (Candeias, 2001). Esta abordagem serviu de base ao estudo da faceta cognitiva da inteligência social de um triplo ponto de vista e foi complementada com os contributos de outros estudos mais sectoriais (Butler & Meichenbaum, 1981; Cantor & Kihlstrom, 1989; Jones & Day, 1997; Yeates & Selman, 1989). Neste cenário, em que se parte de uma noção alargada de inteligência, que integra aspectos contextuais, experienciais e componenciais, a faceta cognitiva da inteligência social aparece como um conceito multifacetado e integrador de diferentes níveis de compreensão. Aí se jogam influências dos componentes do processo cognitivo em que se procuram delinear contributos de componentes de *performance* e de metacomponentes. Atendendo-se, simultaneamente, a um nível mais experiencial,

em que se interligam conhecimentos declarativos e procedimentais; a integração destes dois níveis é complementada por um nível contextual de conceptualização da inteligência social. Este último nível imprime formas diversas aos desempenhos e aos comportamentos e coloca-nos perante um certo relativismo quer do conceito de inteligência (Sternberg, 1994c), quer do próprio conceito de inteligência social (Cantor & Kihlstrom, 1989). Nesta concepção triádica do construto articulam-se e complementam-se concepções implícitas e explícitas, promovendo uma aproximação mais contextualizada e mais ecológica à faceta cognitiva de inteligência social (Butler & Meichenbaum, 1981; Cantor & Kihlstrom, 1989; Sternberg & Smith, 1985).

Considerámos, pois, a faceta cognitiva da inteligência social como uma entidade conceptual onde se salientam três níveis de compreensão que remetem para os seguintes elementos do construto: (i) os elementos processuais, nomeadamente os metacomponentes responsáveis pela planificação, orientação e avaliação da situação problema, selecção e organização de informação e selecção de estratégias, tomada de decisão, monitorização da solução e sensibilidade ao *feedback* externo; sem esquecer os componentes de *performance*, usados na execução das estratégias de resolução de problemas, como a decodificação, combinação e comparação de estímulos, combinação e comparação de alternativas de resposta e a implementação da resposta; (ii) os elementos experienciais, nomeadamente os conhecimentos declarativos e procedimentais relativos à resolução de problemas em situações sociais estruturadas e pouco estruturadas; (iii) os elementos contextuais, em que se enquadram as

concepções implícitas sobre o protótipo das pessoas inteligentes em termos sociais, o tipo de situações em que se manifesta a inteligência social e os comportamentos usados na resolução de tais situações.

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

Assim, neste trabalho propomo-nos analisar o efeito de variáveis predictoras de natureza cognitiva, desenvolvimental e socio-demográfica no desempenho em inteligência social. Estudos precedentes sobre as diferenças individuais em termos de desempenho cognitivo social permitiram apurar que as variáveis desenvolvimentais e socio-demográficas constituem factores de diferenciação individual no desempenho cognitivo social. Tal diferenciação revela que a progressão na escolaridade, o meio de residência e o nível socio-económico estão associados a desempenhos cognitivos sociais mais elevados. Tal facto, pode ser explicado pelas vivências grupais e pelas aprendizagens sociais que a escola proporciona, pela procedência de meios de

residência urbanos, enquanto espaços promotores de maior número de opções de interacção e participação social, pela proveniência de níveis socio-económicos médios e altos, estimulantes em termos comunicacionais e de reflexão interpessoal e pelos níveis de participação social moderados e elevados, impulsionadores de experiências de autonomia e de relacionamento interpessoal intensos (Candeias, 2001).

Ou seja, as diferenças individuais apresentam uma relevância considerável para cada um dos sub-grupos das variáveis desenvolvimentais (idade e nível escolar) e sócio-culturais e demográficas (género, meio de residência, nível socio-económico e índice de participação social) consideradas. No entanto, apesar das variações, consistentemente encontradas entre os diferentes sub-grupos, torna-se difícil distinguir como é que estes factores podem ser considerados preditores da realização cognitiva social (avaliada através da PCIS). Foi com essa preocupação que procedemos à análise de regressão múltipla considerando cada uma das escalas da PCIS separadamente. Esta tarefa permitirá indagar o efeito destas variáveis no desempenho em inteligência social, nomeadamente no que se refere ao processo cognitivo e à resolução de problemas sociais. A clarificação de tais efeitos constituirá um poderoso indicador para a identificação, avaliação e diagnóstico das variáveis que actuam na diferenciação cognitiva dos indivíduos, favorecendo uma reflexão e uma análise mais profundas sobre a complexidade do pensamento e do comportamento social dos jovens. As implicações daí decorrentes serão importantes linhas de orientação para o aconselhamento e intervenção psicológicos com jovens em contexto escolar, comunitário ou familiar.

Metodologia

Instrumentos

A **inteligência social** é avaliada a partir da *Prova Cognitiva de Inteligência Social* (PCIS) de Candeias (2001). Esta prova assenta numa perspectiva triádica em que se integram aspectos processuais, experienciais e contextuais na compreensão da faceta cognitiva da inteligência social. Esta prova operacionaliza a faceta cognitiva da inteligência social como um processo de resolução de problemas interpessoais, incidindo sobre dois níveis de análise, o processual e o estrutural. O primeiro nível incide sobre um conjunto de procedimentos para análise do processo cognitivo de resolução de problemas interpessoais e dos componentes de *performance* e metacomponentes pressupondo que o desempenho face aos problemas interpessoais, constitui um meio privilegiado para aceder aos componentes usados na elaboração e execução das estratégias de resposta (e.g., Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981). No segundo nível, incide-se sobre a utilização de procedimentos dirigidos à análise dos conteúdos das estratégias de negociação e de resolução de problemas interpessoais, pressupondo que é possível inferir uma estrutura cognitiva e os elementos constituintes da competência de organização do comportamento a partir da acção (Yeates & Selman, 1989). Os estudos desta prova demonstraram que esta avalia três dimensões da faceta cognitiva de inteligência social – *habilidade para resolver problemas sociais estruturados*, *habilidade para resolver problemas sociais pouco estruturados* e *habilidade metacognitiva sobre problemas sociais*. O que aponta para a existência de dimensões de inteligência social mais dirigidas à informação conhecida, organizada e

estruturada, e outra dimensão mais associada ao tratamento de informação pouco organizada, pouco estruturada. A terceira dimensão dirige-se ao pensamento analítico, nomeadamente à comparação e à justificação de diferentes tipos de informação e inclui-se nos metacomponentes do processo de tratamento de informação social (Candeias, 2001).

Este instrumento é adequado para jovens entre os 12 e os 18 anos de idade e é constituído por seis situações sociais em formato pictórico (três de natureza estruturada e três de natureza não estruturada) relativamente a cada uma das quais são colocadas 8 questões (6 semi-estruturadas e 2 estruturadas). As qualidades psicométricas desta prova são bastante satisfatórias. Apresenta valores de consistência interna de .95 na escala completa e de .85 a .90 nas sub-escalas. A estrutura multidimensional da escala foi comprovada através de análise factorial. Os estudos de validade substantiva comprovaram a distinção entre o construto de inteligência social avaliado pela PCIS e os construtos de inteligência académica e de competência social. A escala apresenta, ainda, razoáveis indicadores de validade externa, nomeadamente ausência de relação ou muito baixa relação com as notas escolares (matemática e português: -.002 e .163, respectivamente), relação moderada com o raciocínio verbal (.382 a .439). Por outro lado, a análise das estimativas de variância (teoria da generalizabilidade) veio comprovar que os conteúdos das situações não são factores de variabilidade assinaláveis para o desempenho dos indivíduos nas sub-escalas da PCIS. Sendo assim, os resultados nas sub-escalas da PCIS são explicados por fontes de variabilidade associadas a factores inerentes às pessoas (Candeias, 2001).

Variáveis predictoras

A avaliação das **variáveis cognitivas** foi realizada através de dois sub-testes da *Bateria Preditiva de Raciocínio Diferencial* (BPRD) de Almeida (1995), nomeadamente as provas de raciocínio abstracto (RA) e de raciocínio verbal (RV); recolheram-se também as notas escolares a matemática e a português. Foi ainda utilizado um instrumento que avalia a compreensão da informação social, o *Teste de Compreensão de Informação Social* (TCIS) de Candeias (2001). O TCIS avalia a compreensão de informação social e cultural através de um método verbal, ou seja, através de respostas verbais. Este teste incide sobre a compreensão das razões básicas de costumes e regras sociais, e sobre as causas prováveis de comportamentos sociais em diferentes situações do quotidiano. Podemos afirmar que provas congêneres integraram escalas compósitas de inteligência como já acontecia nos testes de Binet, nos testes Alfa para o Exército americano e nas provas de compreensão das escalas de Wechsler. Este teste é composto por 17 itens semi-estruturados, as respostas pontuam-se com 0, 1 ou 2 pontos em função do grau de exactidão e de generalização da resposta. Este instrumento revela propriedades psicométricas razoáveis, nomeadamente em termos do poder discriminativo dos itens que se diferenciam de forma significativa entre grupos de desempenho extremos, sendo favorável ao grupo superior. A análise da dimensionalidade revelou três dimensões – compreensão de regras sociais, compreensão de informação social e compreensão da necessidade de actuar socialmente. A análise da consistência interna apresenta valores de .86 para a escala completa e valores um pouco inferiores para as sub-escalas (entre .81 e .62). O valor de consistência interna mais

baixo corresponde à sub-escala – compreensão da necessidade de actuar socialmente, que apresenta apenas três itens.

Pela relação de proximidade que alguns estudos têm sugerido (e.g., Ford, 1982; Marlowe, 1986) entre **competência social** e inteligência social optámos por incluir esta variável e operacionalizá-la através do *Teste de Auto-percepção de Competência Social* (TACS) de Candeias (2001). Este teste tem como objectivo a avaliação da auto-percepção da competência social, nomeadamente a auto-avaliação do indivíduo face a um conjunto de competências requeridas em situações sociais. A lista de 16 itens está organizada em variáveis referentes: à *peessoa*, como por exemplo, auto-avaliação de capacidades; à *tarefa*, como por exemplo, percepção de dificuldades/resolução da tarefa; e, às *estratégias*, como por exemplo, conhecimento de estratégias e a apreensão da necessidade de aplicar estratégias. A avaliação da auto-percepção da competência social realiza-se através da anotação da resposta numa escala de cinco pontos (desde 1 - 'nunca' até 5 - 'sempre'). O TACS apresenta características psicométricas satisfatórias, nomeadamente o poder discriminativo dos seus itens, embora alguns desses itens apresentem valores de dispersão muito baixos, concentrando-se os resultados no extremo superior da escala, o que poderá evidenciar um possível efeito de desejabilidade social, a ser explorado à *posteriori*. A análise da dimensionalidade revelou que a auto-percepção de competência social se organiza em três componentes relativos às estratégias, às tarefas sociais e às habilidades pessoais, em consonância com o racional teórico que fundamentou a construção do teste. A análise da

consistência interna revela um valor de .77, para a escala completa, o que constitui um valor aceitável para este tipo de escala, e oscila entre .54 e .68 nas sub-escalas. Estes valores podem estar associados ao baixo número de itens das sub-escalas ou ao possível efeito de desejabilidade social anteriormente referido. O TACS apresenta relações moderadas com medidas de hetero-percepção de competência social (professores), com a participação social e com o raciocínio verbal. Tais indicadores confirmam a relação entre a auto-percepção de competência social relativa às estratégias utilizadas, às tarefas e às habilidades sociais; com indicadores de competência social percebidos por outros, com indicadores de participação e de comunicação social e com o raciocínio verbal, um dos suportes básicos da comunicação verbal e da interacção.

Usámos também a *Ficha de Percepção de Competência Social para Professores (FPCS-P)* de Candeias (2001). Tal como tem sido proposto (Ford, 1982; Levenson & Gottman, 1978) a auto-avaliação de competência social realizada pelo próprio indivíduo deverá ser complementada, tomando, também, em consideração as avaliações da competência social do indivíduo realizadas por outras pessoas, neste caso os professores. Esta ficha inclui um espaço para identificação da turma e do professor, seguido de uma breve descrição do conceito de competência social, assim como da apresentação de alguns exemplos de comportamentos reveladores de alto nível de competência, a que se segue a apresentação da escala de resposta. A anotação de resposta faz-se numa escala de cinco pontos, desde 1 a 5 (1 evidencia muito baixo nível de competências sociais e 5 evidencia muito alto nível de competências sociais)

As **variáveis de natureza desenvolvimental** foram operacionalizadas a partir da idade e do ano de escolaridade de frequência, esta última variável é assumida desta forma, pois como defendem, por exemplo, Anastasi (1983) e Simões (1994), o nível de escolaridade, em provas de desempenho intelectual permite diferenciar de forma intensa os indivíduos.

Foram ainda tidas em conta as **variáveis sócio-culturais e demográficas**, nomeadamente o índice de participação social, o meio de residência, o nível socio-económico, e o género. O *índice de participação social (IPS)* remete para a participação social e comunitária, voluntária, dos indivíduos, e é referida nos estudos clássicos sobre a avaliação da inteligência social como indicador potencial de compreensão dos desempenhos em inteligência social (Pintner & Upshall, 1928; Strang, 1930). Para tal optámos por recolher informação sobre o tipo de actividades sociais e comunitárias desenvolvidas e o número de horas semanais que os jovens dedicam a tais actividades. A conjunção desta informação originou o índice de participação social (IPS) que se classifica em três níveis – sem participação social, alguma participação social e muita participação social. O *meio urbano/rural de residência (MR)* dos jovens remete para categorias analíticas de carácter espacial que supõem estilos de vida e comportamentos sociais (Simões, 1994). A diferenciação entre meio urbano e meio rural encontra-se hoje condicionada por factores como a mobilidade rodoviária e o acesso às tecnologias de informação que ditam novos estilos de vida e de comportamento em ambos os meios. Estes estilos de vida, estão fortemente marcados pelo nível socio-económico das pessoas,

nomeadamente pelo nível de escolaridade atingido e pela actividade profissional. Uma vez que consideramos estes parâmetros na delimitação do nível socio-económico, usamos aqui uma classificação do meio assente na distinção entre locais de residência. Esta distinção baseia-se no critério estatístico oficial do Instituto Nacional de Estatística (utilizado, por exemplo, nos Censos de 1960 *apud* Simões, 1994) e considera – meio urbano - centro ou concelho, como capitais de distrito, cidades, vilas que contam com 10 000 ou mais habitantes;

e – meio rural - envolve os espaços do território que não estão compreendidos no meio urbano.

A classificação do *nível socio-económico* (NSE) resulta do cruzamento da profissão principal (constitui o ofício ou modalidade de trabalho remunerado que o pai ou a mãe, ou as pessoas com quem o indivíduo vive, desempenham); com a situação na profissão (patrão, trabalhador por conta própria, sem assalariados, trabalhador por conta de outrem); e com o nível de estudos dos pais (considera-se o nível mais alto de instrução atingido pelos pais ou encarregados de educação) (Simões, *ibidem*, 291). A classificação do nível socio-económico utilizada foi a seguinte - nível socio-económico baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, até ao 8º ano de escolaridade; nível socio-económico médio: profissionais técnicos intermédios independentes, do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores; nível socio-económico elevado: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários)

à licenciatura, mestrado ou doutoramento. A informação relativa a estas duas últimas categorias de variáveis foi recolhida sob a forma de um questionário preenchido individualmente pelos jovens.

Amostra e procedimentos

A amostra é constituída por 519 jovens estudantes a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário em escolas das cidades de Braga, Évora e Ponte de Sôr e foi observada de Outubro a Dezembro de 2000. A recolha da amostra nos níveis de escolaridade do 10.º ao 12.º decorreu em 3 áreas de estudo Ciências (34.4%), Humanidades (35.6%) e Artes (30.0%) e é bastante equilibrada. A amostra, em geral, é constituída por 63.7% de raparigas, verificando-se esta tendência quando se tomam os sub-grupos em função dos níveis de escolaridade. A média das idades, em geral, é de 15.5 anos com um desvio-padrão de 1.52 (valor mínimo de 13 e o valor máximo de 19 anos), verificando-se que as médias da idade varia entre 15.3 e 15.7, quando tomamos em consideração os sub-grupos em função das variáveis nível socio-económico (NSE) e género. A distribuição dos indivíduos a nível socio-económico mostra que 51.7% se situam no nível médio e 25.2% e 23.1%, respectivamente, nos níveis baixo e alto, verificando-se também esta tendência nos sub-grupos tomados em função da variável género. Tomando as variáveis meio de residência, NSE e género (Quadro 1) constata-se que 75.3% de indivíduos vivem em meio urbano, e, que neste sub-grupo, as raparigas e rapazes do NSE médio são maioritários. No meio rural os sub-grupos mais numerosos são as raparigas do NSE baixo e os rapazes do NSE médio.

QUADRO 1 - Distribuição dos indivíduos em função do Meio, NSE e Género

Meio de residência	Nível sócio-económico	Género Feminino		Género Masculino		Totais	
		N	%	N	%	N	%
Meio urbano	MSE médio	129	25.4	81	16.0	210	41.5
	NSE baixo	45	8.9	27	5.3	72	14.2
	NSE alto	69	13.6	30	6.7	99	19.6
Meio rural	NSE médio	29	5.7	22	4.3	51	10.1
	NSE baixo	40	7.9	16	3.2	56	11.1
	NSE alto	10	1.2	8	3.2	18	3.6
TOTALS		322	63.3	184	36.4	506	100

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

A aplicação das provas realizou-se sempre com prévia autorização e concordância dos Conselhos Executivos das Escolas, dos Directores de Turma e/ou Encarregados de Educação, e dos próprios jovens. Contou-se, ainda, com a cooperação dos professores que cediam os tempos lectivos para este efeito. A aplicação dos testes realizou-se, habitualmente, em dois tempos lectivos, sem intervalo, embora se deixasse em aberto a possibilidade de os indivíduos saírem nos tempos que mediavam entre umas provas e outras. Depois da apresentação, os alunos preenchiam a folha de identificação sócio-demográfica, informação complementada com a recolha das notas escolares nas secretarias das escolas envolvidas na amostra. De seguida, passava-se à aplicação dos testes. Passaram-se, primeiro, os teste de administração colectiva e, com tempo controlado (Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial). Seguiu-se o preenchimento dos restantes testes, com controlo de tempo pelo próprio indivíduo, seguindo sempre a mesma sequência.

Discussão de resultados

Em estudos anteriores (Candeias, 2001) verificou-se que as diferenças individuais no desempenho cognitivo social, apresentam uma relevância considerável para cada um dos sub-grupos das variáveis desenvolvimentais (idade e nível escolar) e sócio-culturais e demográficas (género, meio de residência, nível socio-económico e índice de participação social) aqui consideradas. Apesar das variações, consistentemente encontradas entre os diferentes sub-grupos, torna-se difícil distinguir como é que estes factores podem ser considerados preditores da realização cognitiva social (avaliada através da PCIS). Foi com essa preocupação que procedemos à análise de regressão múltipla (procedimento *stepwise*), considerando cada uma das escalas da PCIS separadamente, como passamos a apresentar.

A análise de regressão múltipla começou por considerar o desempenho na escala global de inteligência social, os valores encontrados, revelam um valor de $R^2=0.652$ ($F=110.328$; $p<.001$). No quadro 2, apresentamos os coeficientes de regressão (coeficientes beta), os valores da estatística t e p , para cada uma das variáveis que entraram na equação, assim como os valores das mudanças de proporção de variância explicada da variável critério assumidos com a entrada de cada uma das variáveis na equação (r part.).

QUADRO 2 - Análise de regressão (PCIS total)

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.479	12.084	.000	.708 (50.1%)
TCIS	.297	7.129	.000	.072 (10.7%)
Índice de participação social	.155	4.738	.000	.011 (1.8%)
BPRD - Verbal	.114	3.285	.000	.006 (1.0%)
Gênero	-.100	-3.055	.000	.006 (0.8%)
Meio de residência	-.085	-2.634	.000	.004 (0.7%)

Os coeficientes decorrentes da análise de regressão permitem reter um modelo final de preditores que contempla um conjunto de variáveis desenvolvimentais, cognitivas (compreensão de informação social e raciocínio verbal) e socio-demográficas (IPS, Gênero e MR), que explicam 54.3% da variância, tendo sido excluída a variável nível socio-econômico. Também neste modelo a variável ano de escolaridade aparece como o preditor mais destacado, explicando 50.1% da variância. De referir,

ainda, que a compreensão de informação social explica 10.7% da variância explicada, sendo que as restantes variáveis acrescentam 4.4%.

A análise de regressão múltipla, com as mesmas variáveis independentes, para a sub-escala 1 da PCIS – *Habilidade para resolução de problemas sociais estruturados*, permite obter um $R^2=.569$ ($F=98.923$; $p<.001$), como se pode observar no quadro que se segue.

QUADRO 3 - Análise de regressão para a sub-escala 1 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.479	11.345	.000	.673 (45.4%)
TCIS	.272	6.214	.000	.059 (8.1%)
Índice de participação social	.163	4.606	.000	.014 (2.1%)
Gênero	-.091	-2.557	.011	.006 (0.7%)
BPRD - Verbal	.082	2.216	.027	.004 (0.5%)

O modelo final de preditores retém um conjunto de variáveis desenvolvimentais, cognitivas e sociais que explicam 56.9% da variância. A variável ano de escolaridade, só por si, explica 45.4% da variância. A variável compreensão da informação social explica 8.1% da variância, e as demais variáveis (IPS, género e BPRD-verbal) acrescentam 3.4%.

O estudo da análise regressão múltipla para a sub-escala 2 da PCIS - *Habilidade para resolução de problemas sociais pouco estruturados*, com as referidas variáveis independentes, permite-nos atingir um $R^2=.631$ ($F=110.204$; $p<.001$). No quadro 4, apresentamos os coeficientes obtidos na análise de regressão.

QUADRO 4 - Análise de regressão para a sub-escala 2 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
TCIS	.338	8.114	.000	.689 (47.3%)
Ano de escolaridade	.436	11.119	.000	.083 (12.1%)
Meio de residência	-.112	-3.538	.000	.007 (1.1%)
Índice de participação social	.114	3.530	.000	.006 (1.0%)
Gênero	-.098	-3.035	.003	.005 (0.8%)
BPRD - Verbal	.090	2.637	.009	.005 (0.6%)

O modelo final de preditores reteve um conjunto de seis variáveis que explicam 63.1% da variância. As variáveis retidas

no modelo são a compreensão de informação social, ano de escolaridade, meio de residência, índice de participação

social, género e raciocínio verbal. A variável compreensão de informação social, só por si, explica 47.3% da variância. Por sua vez, a variável nível de escolaridade explica 12.1% da variância, acrescentando as restantes variáveis 3.7% da variância explicada. De referir que esta é a primeira situação de análise, onde a variável compreensão de informação social foi

retida em primeiro lugar, explicando uma maior percentagem de variância.

De seguida, procedemos à análise de regressão múltipla para a sub-escala 3 – *Habilidade metacognitiva para resolução de problemas sociais*. Esta análise atinge no final um valor de $R^2=.497$ ($F=88.628$; $p<.001$) (Quadro 5).

QUADRO 5 - Análise de regressão para a sub-escala 3 da PCIS

Variável	Coefficiente beta	t	p	r part
Ano de escolaridade	.378	8.101	.000	.613 (37.6%)
TCIS	.315	6.717	.000	.071 (9.2%)
Índice de participação social	.123	3.233	.001	.012 (1.5%)
BPRD - Verbal	.124	3.002	.003	.009 (1.3%)

O modelo final de preditores reteve um conjunto de quatro variáveis que explicam 49.7% da variância. As variáveis retidas no modelo correspondem ao ano de escolaridade, compreensão da informação social, índice de participação social e raciocínio verbal. A variável ano de escolaridade, só por si, explica 37.6% da variância. A variável compreensão de informação social acrescenta 9.2% da variância explicada e o conjunto das restantes variáveis acrescenta ainda 2.9% da variância.

Resumindo, podemos dizer que os modelos encontrados para a escala completa e para cada uma das sub-escalas indicam que a variável nível de escolaridade é responsável pelas magnitudes mais elevadas de variância explicada, na escala completa e nas sub-escalas 1 e 3 (variando entre 65.2% e 49.7%). Isto sugere, mais uma vez, um contributo importante dos aspectos associados ao desenvolvimento cognitivo e *performance* escolar para o desempenho na PCIS. Porém, aparece a variável compreensão de informação social (TCIS), responsável por 63.1% da variância explicada na sub-escala 2, em que a

variável ano de escolaridade surge como responsável por 12.1% da variância explicada. A variável compreensão de informação social evidencia-se como segunda variável preditora nas outras sub-escalas e na escala completa (com valores de variância explicada entre 10.7% e 8.1%). As variáveis que se situam nos patamares explicativos seguintes estão associadas à participação social (IPS) e às vivências sócio-culturais (MR) e de género e ao raciocínio verbal, acrescentando pequenas percentagens de variância. As notas escolares e o raciocínio abstracto não aparecem como preditores em nenhum dos modelos.

Conclusão

Do conjunto de variáveis independentes em apreço, surgiu um número de preditores mais restrito que variam em função das dimensões do desempenho cognitivo social. O nível escolar revelou-se o principal preditor no desempenho cognitivo social na escala completa e nas sub-escalas relativas à habilidade para resolver problemas sociais estruturados e à

habilidade metacognitiva para resolver problemas sociais. Na sub-escala relativa à habilidade para resolver problemas sociais pouco estruturados, emerge como principal preditor a compreensão de informação social. Aliás, no universo do desempenho cognitivo social, em termos gerais, estas duas variáveis aparecem como os principais preditores. Estes resultados vieram destacar a importância das vivências escolares, enquanto cenário de promoção do desenvolvimento cognitivo e de interacção social e grupal, no desempenho cognitivo social. Por outro lado, face a problemas sociais pouco estruturados, a dimensão cognitiva relativa à compreensão da informação social, aparece como o preditor mais importante. Esta dimensão salienta a importância de componentes cognitivos associados, por exemplo, à decodificação de informação e comparação de pistas disponíveis com a informação armazenada na memória a longo prazo, de forma a avaliar a situação e a atribuir-lhe um significado, em função do qual se seleccionam estratégias de actuação e que são portanto, menos dependentes das vivências escolares.

A participação social, as vivências sócio-culturais (associadas ao meio de residência e ao género) e o raciocínio verbal aparecem com pequenas contribuições que parecem estar relacionadas com os efeitos das vivências sócio-culturais e comunicacionais no desempenho cognitivo social e simultaneamente constituem um contributo favorável à validade ecológica da PCIS. A ausência de contribuição das notas escolares, do raciocínio abstracto e da auto-percepção de competência social, para os modelos de desempenho cognitivo social, vêm salientar a especificidade da variável dependente – faceta cognitiva da inteligência social, operacionalizada pela prova cognitiva de inteligência social – face

à inteligência académica e à competência social. Este aspecto constitui um contributo para a investigação do conceito, não só em termos dos efeitos que as variáveis contextuais e cognitivas exercem sobre o desempenho cognitivo social em jovens em idade escolar, mas também porque pode constituir um contributo potencial para uma melhor compreensão dos efeitos de diferentes ambientes culturais e profissionais, conjuntamente com variáveis cognitivas no desempenho cognitivo social. Fomenta, portanto, níveis de análise mais holísticos do sucesso académico, profissional e da realização pessoal de indivíduos adultos.

Assim, parecem constituir-se como contributos inquestionáveis deste estudo que a progressão na escolaridade – nomeadamente o nível escolar, surge como uma dimensão fundamental para a distinção dos diferentes níveis de desempenho cognitivo social em situações estruturadas, enquanto a compreensão da informação social se posiciona como uma dimensão fundamental para o desempenho em situações sociais pouco estruturadas. Consolida-se desta maneira a pertinência e a contemporaneidade da definição e operacionalização da inteligência social, na sua vertente cognitiva, deixando, ainda, em aberto a exploração das suas potencialidades como construto de *interface* entre emoção, cognição e contexto.

Colocam-se algumas limitações a este estudo, como as inerentes ao carácter aleatório, mas não representativo, da amostra, que se procurará ultrapassar em estudos posteriores. Por outro lado, o carácter exploratório desta temática, no âmbito da população portuguesa, trouxe consigo as desvantagens intrínsecas aos estudos pioneiros, como a inexistência de

investigação de referência relativa à população em estudo e de instrumentos de avaliação psicológica, com provas dadas, que permitissem consolidar a operacionalização e os estudos de validação do construto, pois baseámo-nos em provas adaptadas e construídas recentemente, cujo processo de aferição ainda não está realizado.

Os dados apresentados neste estudo permitem, no entanto, apontar algumas sugestões. Em primeiro lugar é de referir o contributo e a utilidade dos instrumentos de avaliação da inteligência social utilizados - PCIS e TCIS – para uma diferenciação e um diagnóstico psicológico mais completos e precisos do potencial intelectual do indivíduo. A utilização das provas de avaliação do desempenho cognitivo social abrem novas possibilidades ao nível da avaliação intra-individual e ao nível do diagnóstico do processo e das estratégias cognitivas usados na resolução de problemas sociais. Estas provas potencializam a planificação e a implementação de formas de intervenção psicológica apoiadas no diagnóstico de potencialidades de modificabilidade cognitiva intra e inter-individuais.

A informação de avaliação e diagnóstico retirada da utilização destas provas, associada ao estudo dos efeitos preditores de variáveis desenvolvimentais e cognitivas levam-nos a destacar a importância que deve ser atribuída à organização dos espaços educativos e de promoção de actividades sociais, comunitárias, culturais e desportivas, onde os indivíduos aprendem e desenvolvem informalmente a inteligência social. Estes espaços constituem contextos, por excelência para actuar a nível da prevenção, da promoção e da modificabilidade do pensamento e do

comportamento sociais. Os indicadores decorrentes dos estudos de regressão, pelos efeitos das vivências associadas ao nível de escolaridade, ao meio de residência, ao nível socio-económico e à participação social sobre o desempenho cognitivo social; realçam a importância de se actuar junto de sub-grupos específicos como, por exemplo, jovens provenientes de meios rurais e de nível socio-económico baixo ou sem hábitos de participação social. Tais formas de actuação fomentarão o desenvolvimento e a modificabilidade dos desempenhos cognitivos sociais, favorecendo a realização plena do potencial cognitivo dos indivíduos. Tais intervenções deverão pautar-se por diagnósticos prévios de potencialidades intelectuais intra e inter-individuais que sustentarão em momentos seguintes uma intervenção individualizada ou grupal. Esta intervenção, sustentada numa avaliação psicológica da especificidade individual permitirá apreender de forma mais exaustiva a complexidade intra e inter-individual; o que por sua vez apoiará um planeamento, uma organização e uma implementação de planos de intervenção individualizada e de programas de enriquecimento mais eficazes, ao contemplarem quer as dificuldades quer as potencialidades cognitivas dos indivíduos.

A concretização destas sugestões passará, necessariamente, por uma mudança de conceptualização da avaliação e diagnóstico da inteligência assim como do próprio conceito de inteligência como, aliás, temos vindo a propor (Candeias, 2001). Tais mudanças são hoje reclamadas por instituições educativas, organizações empresariais e pelas pessoas, em geral, para quem o poder preditivo da diferenciação intra e inter-individual do desempenho intelectual assume actualmente neces-

sidades mais holísticas. Daqui resulta que se estruturam novos contornos para a avaliação psicológica quer a nível dos objectivos quer dos desafios que daí decorrem, pois o que se solicita é uma avaliação das potencialidades intelectuais não só em termos verbais e abstractos mas, simultaneamente, a nível social. Ao procurar respostas para estas solicitações, a Psicologia está a contribuir para a promoção de práticas de avaliação e diagnóstico psicológicos, mais justos e equilibrados, do desempenho potencial do indivíduo. Consideramos, porém, que um longo caminho está ainda por percorrer embora se esboçem, desde já, algumas promessas de mudança.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. (1986). Inteligência: Evolução no seu estudo. *Jornal de Psicologia*, 5 (3), 15-17.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da inteligência* (2.^a ed.). Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. (1995). Bateria Preditiva de Raciocínio Diferencial. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.) *Provas Psicológicas em Portugal (Vol. I)*. Braga: APPORT.
- Barnes, M. & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.
- Bar-on, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Belke, T. (1995). A synopsis of Herrnstein and Murray's The Bell Curve: Intelligence and class structure in american life. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (3), 238-256.
- Butler, L. & Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In Ph. Kendall & S. D. Hollon (Eds.), *Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interventions* (pp. 197-226). New York: Academic Press.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (1999). Inteligência social: Contributos para uma psicologia mais contextualizada. *Mente Social*, 4 (1), 121-146
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (2000). Estudos de desenvolvimento da prova cognitiva de inteligência social. (*Comunicação apresentada à VII Conferência de Avaliação Psicológica em Agosto de 2000*). No prelo.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. (1989). Social intelligence and cognitive assessment of personality. In R. Wyer & Th. Scrull (Eds.), *Advances in Social Cognition* (Vol. II, pp. 1-60). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ceci, S. & Liker, J. (1986). Academic and non academic intelligence: An experimental separation. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday competence* (pp. 119-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (2.^a ed., 1.^a ed. 1998). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. (1.^a ed. 1993). Barcelona: Ed. Paidós.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gazzaniga, M. (1985). *The social brain*. New York: Basic Books.
- Gerk-Carneiro, E. (1999). Modelos de avaliação da inteligência social. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol VI, pp. 412-423). Braga: APPORT.
- Gibbs, J. & Widaman, K. (1982). *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*. London: Prentice-Halls, Inc.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Granott, N. & Gardner, H. (1994). When minds meet: Interaction, coincidence and development in domains of ability. In R. J. Sternberg & R. Wagner (Eds.), *Mind in context* (pp. 171-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. D. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). London: The Guilford Press.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press.
- Hunt, Th. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12, 317-334.
- Jones, K. & Day, J. (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Review*, 18 (4), 270-276.
- Kihlstrom, J. & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 359-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levenson, R. & Gottman, J. (1978). Toward the assessment of social competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 453-462.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 52-58.
- Miranda, M. J. (1986). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 27-54.
- Pellegrini, D. (1994). Training in interpersonal cognitive problem solving. In M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (3th ed.). Oxford: Blackwell Scientific Public.
- Pintner, R. & Upshall, C. (1928). Some results of social intelligence tests. *School and Society*, 27, 369-370.
- Selman, R. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts: Research with normal and disturbed preadolescents boys. In A. D. Dick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 10). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Shure, M. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), *Social cognitive development in context* (pp. 133-166). New York: The Guilford Press.
- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Simões, M. M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento).
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994a). Human intelligence: Its nature, use, and interaction with context. In D. Detterman (Ed.), *Current Topics in Human Development* (Vol. 4, pp. 361-407). Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J. (1994b). Contemporary approaches to the study of thinking and problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Perception and Cognition* (pp. 37-81). New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1994c). Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Perception and Cognition* (pp. 263-288). San Diego: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Bulletin*, 80, 18-23.
- Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27, 11-20.
- Sternberg, R. J. (1998). All intelligence testing is "cross-cultural." In R. J. Samuda e colaboradores (Eds.), *Advances in cross-cultural assessment* (pp. 197-215; 274-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligência para o sucesso pessoal* (1.^a ed. port., 1.^aed. or., 1996). Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Sternberg, R. J. & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication, *Social Cognition*, 3 (1), 185-192.
- Strang, R. (1930). Relation of social intelligence to certain others factors. *School and Society*, 32, 268-817.
- Taylor, E. & Cadet, J. (1989). Social intelligence, a neurological system?. *Psychological Reports*, 64, 423-444.
- Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *The Journal of Educational Psychology*, 22, 124-127.
- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social Competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.