



**A Relação entre Inteligência Emocional e o
Rendimento Escolar em Crianças do
1.º Ciclo do Ensino Básico da R.A.M.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elisabete de Borba Porto da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2012

T/M Uma

159.9
Sil vel
Ex-2

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

73 295
10114

**A Relação entre Inteligência Emocional e o
Rendimento Escolar em Crianças do
1.º Ciclo do Ensino Básico da R.A.M.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elisabete de Borba Porto da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco

“aquilo que não nos destrói, fortalece-nos”

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Agradecimentos

O caminho percorrido foi cheio de muita luta e sofrimento. Muitos desejos foram sufocados, muitas mãos se estenderam num gesto de abnegação pessoal em prol da realização do meu sonho, do meu sucesso. E hoje, confesso, estou aqui graças à ajuda direta e indireta de todos os que quiseram acompanhar-me neste barco – a minha dissertação de mestrado Assim, os meus agradecimentos são endereçados:

À Universidade da Madeira pelo acolhimento ao longo do meu percurso académico.

À Direcção Regional de Educação (DRE) por ter autorizado a aplicação dos testes para este estudo.

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, pela enorme disponibilidade, empenhamento e amizade com que me acolheu, sempre pertinente e iluminadora do meu caminho, nunca me deixando esmorecer.

A todos os Professores que ao longo deste percurso foram, através dos seus conhecimentos e ensinamentos, enriquecendo a minha formação académica.

À Professora Elsa Nóbrega, Diretora da Escola Básica, por ter aberto as portas e colaborado ao nível da aplicação dos instrumentos, assim como a todo o pessoal docente e não docente pela preciosa ajuda

A todas as crianças e pais envolvidos neste estudo.

Aos meus amigos Manuela, Dina, Maria João, Olga, Alberto, Lénia, Carina, Helena, Isaura e Ana Isabel, pela força em momentos críticos.

À Natalie, à Susana, à Márcia, ao Zé e ao Elmino; ao Gil, à Ana, à Cláudia e à Sandra, não só amigos mas colegas de grupos de trabalho, pelos bons e inesquecíveis momentos, pela partilha de saberes e ideias que muito contribuíram para o culminar deste trabalho, mas de um modo muito especial à Natalie pelo seu companheirismo, amizade e ajuda.

À minha família, em especial ao meu marido pelo enorme apoio e pela bonita frase que muito me fortaleceu nos momentos de desânimo: “Não desistas, amor. Prossegue. Vais bem!” e à minha filha, pela paciência com que me aturou e escutou nos momentos de maior fraqueza.

A Deus por me ter dado tanta força, persistência, e ter colocado no meu caminho estas criaturas maravilhosas.

A todos: Muito obrigada por terem confiado em mim.

Resumo

Este estudo insere-se no domínio da investigação sobre a relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar. A pesquisa foi desenvolvida no sentido de dar resposta às questões: Será que existe alguma relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar? Será que o género, a idade, o índice de participação social, o estatuto socioeconómico dos pais e a retenção escolar influenciam a IE, a IE percebida e o rendimento escolar? Participaram neste estudo 129 crianças de ambos os géneros, feminino e masculino, que frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os seis e os treze anos. A metodologia utilizada foi a quantitativa transversal correlacional. Os instrumentos usados: Informação Sociodemográfica e Educativa, Matrizes Coloridas de Raven (MPCR, Raven et al., 2001), Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007; Candeias et al., 2008) e o Test of Emotional Comprehension (TEC, Pons, Harris, & Rosnay, 2004). Os resultados revelam que apenas alguns aspetos da IE se relacionam com algumas das variáveis do rendimento escolar não sendo, neste caso, consideradas as variáveis género, participação social e retenção, se relacionando com a IE.

Palavras-chave: Inteligência emocional, rendimento escolar.

Abstract

This study is part of the research on the relationship between emotional intelligence and academic achievement. The survey was developed in order to answer the questions: Is there any relation between IE, perceived IE and school performance?; Does gender, age, social participation index, socioeconomic status of parents and retention school influence IE, perceived IE and school performance? Participants in this study 129 children of both genders, male and female, who attended the 1. ° Primary School, aged between six and thirteen. The methodology used was a correlational cross quantitative. Instruments used: Sociodemographic and Educational Information, Raven Coloured Matrices (MPCR, Raven et al., 2001), Emotional Intelligence Questionnaire of Bar-On (Candeias & Rebocho,2007;Candeias et al., 2008) and the Test of Emotional Comprehension (TEC, Pons, Harris, & Rosnay, 2004). The results show that only some aspects of IE relate to some of the variables of school performance is not, in this case, considering the variables gender, social participation and retention, relating to the IE.

Key-words: Emotional intelligence, school performance.

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la recherche sur la relation entre l'intelligence émotionnelle et le rendement scolaire. Le sondage a été élaboré afin de répondre aux questions: Y a-t-il une relation entre IE, IE perçue et rendement scolaire ?; Est-ce que le genre, l'âge, l'index de participation social, le statut socioéconomique des parents et la rétention scolaire influence IE, IE perçue et rendement scolaire? Les participants à cette étude 129 enfants des deux genres, hommes et femmes, qui ont participé à la 1^{ère} école primaire, âgés de six à treize ans. La méthodologie utilisée était une croix quantitative de corrélation. Instruments utilisés: données sociodémographiques et de l'éducation, Raven Matrices Colorées (MPCR, Raven et al., 2001), Questionnaire de l'intelligence émotionnelle de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007 ; Candeias et al., 2008) et le Test de compréhension des émotions (TEC, Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Les résultats montrent que seuls certains aspects de l'IE se rapportent à certaines des variables du rendement scolaire n'est pas, dans ce cas, étant donné le genre de variables, la participation sociale et la rétention, relative à l'IE.

Mots-clés: Intelligence émotionnelle, rendement scolaire

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	4
Capítulo 1: Inteligência Emocional	4
1. Aparecimento da Inteligência Emocional: as mudanças no conceito de inteligência ...	4
2. Modelos de Inteligência Emocional.	10
3. Instrumentos de medição da Inteligência Emocional	14
4. Compreensão Emocional	16
Capítulo II: A Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar.	22
1. Estudos Internacionais	23
2. Estudos nacionais.....	24
II. Parte Empírica.....	26
Capítulo III: Metodologia.....	26
1. A metodologia quantitativa transversal correlacional.....	26
2. Questões da Investigação	26
3. Objetivo e hipóteses.....	27
4. Amostra.....	27
5. Instrumentos.....	28
6. Procedimentos.....	31
Capítulo IV: Apresentação dos resultados.....	32
1. Análise descritiva.....	32
2. Análise inferencial	34
Capítulo V: Discussão dos Resultados	44
Conclusões.....	53
Referências Bibliográficas.....	57
Anexos.....	64

Índice de Figuras

Figura 1: Gráfico da percentagem de acertos nas componentes do TEC	33
Figura 2: Diferenças ao nível do TEC em função da idade.....	39
Figura 3: % de respostas ao nível da componente 7 em função da idade.....	40
Figura 4:% de respostas ao nível da componente 7, em função da retenção escolar	43

Índice de Quadros

Quadro 1: Componentes do modelo de Mayer e Salovey (1997).....	11
Quadro 2: Competências que compõem os cinco fatores do 1º modelo de Bar-On (2000, pp. 365-266)	13
Quadro 3: Resultados de estudos internacionais ao nível da compreensão emocional	19
Quadro 4: Resumo do estudo nacional ao nível da compreensão emocional.....	20
Quadro 5: Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: variáveis preditoras e criteriosais, amostra e resultados.....	23
Quadro 6: Resumo de estudos nacionais ao nível da inteligência emocional e rendimento escolar.....	24
Quadro 7: Resumo de um estudo nacional ao nível da inteligência emocional e o sucesso académico em estudantes da licenciatura de enfermagem	25
Quadro 8: Resumo de alguns estudos realizados com o TEC em relação à sua confiabilidade e validade	31
Quadro 9: Resumo das características dos instrumentos de avaliação de IE utilizados nesta investigação	55

Índice de Tabelas

Tabela 1: Descrição da amostra.....	28
Tabela 2: Análise descritiva das notas, do TEC, e das MPCR.....	32
Tabela 3: Análise descritiva do EQ-i.....	34
Tabela 4: Valores standardizados da assimetria e curtose das escalas utilizadas.....	34
Tabela 5: Correlações de Pearson, Spearman e Ponto-Bisserial entre as escalas do TEC e do EQ-i	35
Tabela 6: Correlações de Pearson, Spearman e Ponto-Bisserial entre o TEC e as notas	36
Tabela 7: Correlações de Pearson e Spearman entre o EQ-i e as notas.....	37
Tabela 8: Correlações de Pearson, Spearman e Ponto-Bisserial entre o TEC, EQ-i e MPCR.....	38
Tabela 9: Resultados do teste T-Student das diferenças ao nível do TEC em função do género	38
Tabela 10: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney, das diferenças ao nível do EQ-i em função do género.....	38
Tabela 11: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney, das diferenças e associações ao nível das notas em função do género	39
Tabela 12: Resultados do teste T-Student das diferenças ao nível do TEC em função da idade	39
Tabela 13: Resultados do teste X^2 , das associações ao nível da componente 7 em função da idade	40
Tabela 14: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i em função da idade	40
Tabela 15: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função da idade	40
Tabela 16: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i e TEC em função da participação social.....	41
Tabela 17: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função da participação social	41
Tabela 18: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i e TEC em função do nível socioeconómico dos pais	42
Tabela 19: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função do nível socioeconómico dos pais.....	42

Tabela 20: Resultados do teste T-Student das diferenças ao nível do TEC em função da retenção escolar	42
Tabela 21: Resultados do teste X^2 das associações ao nível da componente 7 em função da retenção escolar	42
Tabela 22: Resultados dos teste T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i em função da retenção escolar	43
Tabela 23: Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função da retenção escolar	43

Introdução

Para compreender o surgimento do construto de inteligência emocional, será feito um périplo pelos pensadores que mais contribuíram, com suas ideias e estudos, na mudança do construto de inteligência, tomando por base a importância das emoções na racionalidade.

A partir dos anos 80, assistiu-se a um alargamento da noção de inteligência, em que um dos grandes responsáveis foi Harvard Gardner com a publicação do seu livro, em 1983, “Frames of the mind”. Neste livro, Gardner defende a existência de um amplo leque de inteligências: Linguística e lógico-matemática (consideradas acadêmicas), a musical, a espacial, a cinestésica, e a interpessoal e intrapessoal (consideradas pessoais).

Esta visão de inteligência abre caminho para uma explosão da concetualização de inteligência a outras potencialidades e habilidades dos indivíduos, sobretudo às denominadas de inteligências pessoais.

Posteriormente, em 1992, outra ideia surge com Sternberg que vê a inteligência como autogoverno mental. Este autor considera que a inteligência nos proporciona meios para nos governarmos a nós próprios, de modo que os nossos pensamentos e ações se organizem de maneira coerente e responsável com respeito tanto às nossas necessidades internas como com respeito às necessidades do meio ambiente.

No dealbar da década de 90, o conceito de Inteligência Emocional foi apresentado à comunidade científica pelos psicólogos Mayer e Salovey, através do seu artigo “Emotional Intelligence”, no qual o definiram como “subclasse da inteligência social que envolve a habilidade para controlar os seus próprios sentimentos e emoções e os dos outros, para discriminar entre eles e usar esta informação na orientação do seu pensamento e ações” (Mayer & Salovey, 1990, p.189).

Nesta década, mais propriamente em 1998, surgem avanços importantes ao nível das neurociências com Damásio, que nos diz que sentir os estados emocionais equivale a afirmar que se tem consciência das emoções e, algum tempo depois, em 2000, com LeDoux ao referir que existe a possibilidade do nosso cérebro, antes de identificar uma determinada coisa, já saber se essa coisa é boa ou má, sendo isto possível porque o significado emocional de um estímulo pode ser avaliado pelo cérebro antes de os sistemas perceptuais processarem completamente esse estímulo. Estas ideias muito contribuíram para fundamentar o conceito de inteligência emocional.

Contudo, foi com a publicação do livro escrito por Daniel Goleman e publicado em 1995, *Inteligência Emocional*, que este construto ganhou popularidade e os estudos avançaram de forma exponencial, constituindo-se *best-seller* internacional em vários países, nomeadamente Portugal.

Não obstante o impacto atual do conceito de “inteligência emocional”, ao ser feita a revisão da literatura, constatou-se que há autores como, por exemplo, Roberts, Mendonza, e Nascimento (2002) que apresentam, no seu artigo “Inteligência Emocional: Um construto científico?”, uma reflexão crítica a este construto, pondo em causa a sua comprovação científica, e apontando que a inteligência emocional não alcança, ainda, uma definição semântica e tampouco de validade psicométrica para que possamos considerá-la um tipo de inteligência.

Os mesmos autores dizem que é prematuro considerar a IE como um novo construto científico e embora as perspectivas sejam interessantes, as evidências sobre a natureza e estrutura da IE veiculadas na literatura especializada, ainda não são suficientemente sólidas, pois existem problemas conceituais e, principalmente, dificuldades de mensuração

Embora já tenham passado alguns anos, de 2002 até 2010, Mirza, Redzuan, Abdullah, e Mansor (2010) referem no seu estudo “Fathers’ Emotional Intelligence and their response towards their children’s behaviors” que o construto inteligência emocional é um conceito bastante novo com pouco suporte empírico “The EI construct is a rather novel concept with little empirical support (...)” (p.1), o que vem corroborar, de alguma forma, a ideia dos autores antecedentes. Foram estas críticas assaz redundantes que despertaram o meu interesse por este estudo, contribuindo e possibilitando a clarificação de algumas questões.

O objetivo deste estudo é compreender quais as variáveis que possam ter implicações na relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar, podendo, assim, possibilitar uma maior gestão e compreensão das emoções, no sentido de garantir um melhor rendimento escolar.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro apresenta o enquadramento teórico concernente a este estudo: A inteligência emocional, abrangendo vários subtemas – Aparecimento da inteligência emocional: as mudanças no conceito de inteligência; Modelos de inteligência emocional; Instrumentos de medição da inteligência emocional; A compreensão emocional: conceito e estudos internacionais e nacionais; o

segundo fala sobre Inteligência emocional e rendimento escolar; no terceiro, são especificados a metodologia de investigação: metodologia quantitativa transversal correlacional, questões da investigação, amostra, instrumentos aplicados, procedimentos inerentes à aplicação do estudo; no quarto é feita a apresentação dos resultados estatísticos; no quinto é feita a discussão dos resultados. Seguem-se as conclusões, limitações do estudo bem como sugestões para investigações futuras.

I. Enquadramento teórico

Capítulo 1: Inteligência Emocional

1. Aparecimento da Inteligência Emocional: as mudanças no conceito de inteligência

O surgimento de um construto, neste caso o de inteligência emocional, é sempre marcado por um turbilhão de ideias novas em diferentes áreas de estudo: na psicologia, com o alargamento do construto inteligência a outras áreas de conhecimento não académico e a estudos sobre os afetos e a cognição; nas neurociências, com novas descobertas ligadas às emoções e o seu funcionamento, desde a descoberta de novos percursos emocionais até à importância das emoções em processos cognitivos superiores como, por exemplo, a tomada de decisão (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Mayer & Salovey, 1997).

Para compreender o conceito de inteligência emocional é preciso explorar os dois componentes do termo, inteligência e emoção, de acordo com Salovey e Sluyter (1999).

Assim, o que se pretende é viajar até aos meandros destas áreas de estudo, pelas ideias inovadoras que trouxeram o seu contributo e abriram portas para o aparecimento da inteligência emocional.

Ao longo dos tempos, houve mudanças no conceito de inteligência, ou seja, das inteligências académicas às inteligências não académicas, sendo este construto um dos mais antigos da psicologia, confundindo-se, em parte, com o aparecimento da psicologia como ciência (Franco, 2003). Podemos, assim, depreender que esta é uma área inacabada e que, por isso, persistem, ainda nos dias de hoje, tentativas, sobretudo estudos científicos, no sentido de contribuírem para a identificação de novos atributos que expliquem a inteligência, em especial, a inteligência emocional.

Fazendo uma breve retrospectiva do conceito de inteligência, com base nalguns autores que mais contribuíram para a sua evolução, podemos referir Thorndike que, em 1920, usou o termo “inteligência social” para descrever a habilidade de se relacionar com outras pessoas; Gardner ao formular, em 1983, a ideia de “inteligências múltiplas”, incluindo a inteligência interpessoal e a intrapessoal e, finalmente, o surgimento do conceito de inteligência emocional pela primeira vez, em 1985, por Wayne Leon Payne numa tese de doutoramento nos USA (in a PhD thesis, in the U.S.A.) que acredita que a inteligência emocional é uma habilidade que envolve o relacionamento criativo com dor, medo e desejo “*emotional intelligence is an ability that involves a creative relationship*

with fear, pain and desir”, citado por Danciu (2010, p.2228), obtendo maior projeção com Goleman, em 1995, de acordo com Vieira, Moreira, e Morgadinho (2008).

De forma mais individualizada, começamos por entender o que têm em comum investigadores como Howard Gardner (1983/1993), John Mayer e Peter Salovey (1990), Robert Sternberg (1992), Daniel Goleman (1995).

De acordo com Branco (2004), apesar das divergências que existem nas suas formulações teóricas, uns colocam a tónica nas inteligências múltiplas, outros na inteligência emocional ou na inteligência prática, mas todos se situam para além da tradição do QI, isto é, todos defendem que existe inteligência para além da que os testes de QI medem. Todos refletem as posições da revolução neocognitiva, bem como as novas sensibilidades ao contexto social e cultural.

Nos anos 80, assiste-se a um alargamento da noção de inteligência que valoriza o pensamento abstrato para a valorização de outras capacidades dos indivíduos, sendo Howard Gardner um dos grandes responsáveis por esta mudança, ao combater a ideia da existência de uma inteligência monolítica, ao criticar a forma como os estudos da inteligência têm estado condicionados pelo ensino tradicional e ao condenar os métodos demasiado restritivos que têm sido utilizados, sendo o mais convencional o método das correlações, conforme Franco (2003).

Assim, em 1983, Gardner publica o seu livro “Frames of the mind: The Theory of Multiple Intelligences.” Refere a inteligência como um conjunto de habilidades, defendendo que a inteligência não se limita só à capacidade de resolução de problemas, mas também à capacidade de o indivíduo criar produtos considerados importantes pela cultura onde está inserido.

Para Gardner (1983/1993), a inteligência é algo que capacita o sujeito de modo a resolver problemas e a ultrapassar dificuldades, definidas do seguinte modo “(...) the ability to solve problems, or to create products, that is valued within one or more culture settings” (p. xiv).

Em conformidade com este autor, cada indivíduo poderá possuir sete tipos de inteligência, sendo umas mais desenvolvidas que outras, permitindo formas de aprender e de conhecer como as que se seguem:

- Inteligência Linguística: permite que os indivíduos utilizem linguagem e comuniquem;
- Inteligência Lógico-matemática: promove a utilização do pensamento abstrato;

- Inteligência Musical: torna as pessoas capazes de criar, compreender e comunicar através de som;
- Inteligência Espacial: possibilita que os sujeitos interpretem informações visuais e espaciais e as transformem em imagens visuais ao nível do cérebro;
- Inteligência Corporal – Cinestésica: permite a resolução de problemas e a criação de produtos através da utilização do corpo;
- Inteligência Interpessoal: torna os sujeitos capazes de reconhecer e distinguir os sentimentos e intenções dos outros;
- Inteligência Intrapessoal: permite que os indivíduos identifiquem os seus próprios sentimentos, construam modelos precisos de si próprios e tomem decisões.

Estas foram as sete inteligências apresentadas, inicialmente, por Gardner

Não obstante esta lista de inteligências, dizem-nos Almeida, Guisande, e Ferreira (2009) que Gardner não defende que esta lista seja definitiva, o que acontece, de facto, em produções mais recentes ao propor a existência de mais três inteligências denominadas “inteligência naturalista“, “inteligência existencial” e “inteligência espiritual” (Gardner, citado por Almeida et al., 2009).

A oitava inteligência, a naturalista, envolve a capacidade para compreender e trabalhar de forma eficaz no mundo natural. Na sua definição, Gardner, como referem Almeida et al., (2009), faz referência àquilo que seria um tipo de competência associada ao reconhecimento da flora e da fauna.

A denominada inteligência existencial, refere-se à capacidade que um indivíduo possui para situar-se com as facetas mais extremas do cosmos, e com determinadas características existenciais da condição humana, como o significado da vida e da morte, o destino final do mundo físico e o mundo psicológico, e certas experiências como sentir um profundo amor ou apaixonar-se por uma determinada obra de arte.

Finalmente, em relação à última, a espiritual, Gardner, de acordo com Almeida et al., (2009), propõe três significados distintos para a palavra “espiritual”: (i) o espiritual como inquietação face a questões cósmicas ou existenciais (e.g.: quem somos?; de onde viemos?; o que nos reserva o futuro?; (ii) o espiritual como uma expressão da existência de cada indivíduo; e (iii) o espiritual como uma forma de afeto manifestada para com os outros (e.g.: Madre Teresa de Calcutá).

Esta visão multifacetada da inteligência abre as portas ao alargamento do construto de inteligência a várias áreas de potencialidades/habilidades dos indivíduos, principalmente às denominadas inteligências pessoais, como nos diz Franco (2003).

No dealbar da década de 90, o conceito de Inteligência Emocional foi apresentado à comunidade científica pelos psicólogos Mayer e Salovey (1990) através do seu artigo “Emotional Intelligence”, no qual a definiram como “...the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions.” (p.189).

No entanto, estes autores, achando que esta parecia uma definição vaga no sentido de falar somente acerca da percepção e de como regular as emoções, omitindo o pensamento em relação aos sentimentos, propuseram novo conceito que corrigisse estes problemas:

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

A ligação entre emoção e pensamento, evidenciada nesta definição concetual, remete-nos para a importância da inteligência emocional nas ações e decisões dos indivíduos nos diferentes contextos de vida – família, escola e trabalho (Costa & Faria, 2009).

Outra ideia sobre a inteligência surge com Sternberg, que vê a inteligência como autogoverno mental. Este autor considera que a inteligência nos proporciona meios para nos governarmos a nós próprios, de modo que os nossos pensamentos e ações se organizem de maneira coerente e responsável com respeito tanto às nossas necessidades internas como com respeito às necessidades do meio ambiente (1992).

O pensamento de Sternberg tem evoluído ao longo dos tempos, começando por defender a análise componencial da inteligência (Sternberg, citado por Franco, 2003). Hoje em dia, ele defende uma perspectiva mais molar e contextual da inteligência, a que denomina teoria triárquica da inteligência (Sternberg, 1988), em que a dimensão componencial da inteligência é vista como sendo apenas um dos aspetos da inteligência.

Para Sternberg (1988), a inteligência triárquica é entendida como um processo de autorregulação mental que compreende três dimensões: a analítica (componencial), a prática (contextual) e a criativa (experencial). A inteligência **analítica** está ligada aos

processos mentais utilizados para resolver problemas familiares, como sejam as estratégias usadas para manipular elementos de um problema ou para os relacionar (ex.: comparar, analisar, avaliar, etc); refere-se ao mundo interno do indivíduo. A inteligência **prática** serve para compreender e resolver os problemas do dia-a-dia e da vida real e reflete o aspeto contextual da inteligência. A inteligência **criativa** representa o elo de ligação entre o mundo interior e o exterior, e implica a capacidade dos indivíduos reagirem a novos problemas e situações, pensando sobre os elementos que compõem o problema ou situação num novo contexto (ex.: criando, inventando, desenhando). Assim, as inteligências, prática e criativa, seriam os melhores meios para compreender o sucesso na vida (Sternberg, citado por Franco, 2003).

A teoria triárquica da inteligência, de acordo com Sternberg (1988):

(...) comprises three parts: a componencial part, which relates intelligence to the internal world of the individual; an experiential part, which relates intelligence to both the external and the internal world of the individual; and a contextual part, which relates intelligence to the external world of the individual (p. 66).

Para este autor, Sternberg (1988), a inteligência só pode entendida na relação que se estabelece entre o mundo interno, a experiência e o mundo externo.

Nas últimas décadas do século XX, mais precisamente em 1994, os progressos alcançados pela ciência no que respeita ao conhecimento do cérebro e do sistema nervoso permitiram retomar o estudo das emoções pela via da metodologia científica. Neste âmbito, surge Damásio, professor na universidade norte-americana de Iowa, um dos mais criativos estudiosos do cérebro humano

De acordo com este autor, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos uma flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio ambiente (Damásio, 1998). Na continuidade do pensamento deste mesmo autor, a ação dos impulsos biológicos, estados do corpo e emoções podem servir de base indispensável para a racionalidade. Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar.

Em 2000, Goleman sintetiza a definição das inteligências pessoais em interpessoal e intrapessoal de Gardner, que poderão ter servido de base à criação do que é hoje a 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. 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 (p. 59).

Posteriormente, em 2009, este autor advoga que ao contrário do QI, com os seus cem anos de história de investigação, a inteligência emocional, um conjunto de características: a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações, de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança, é um conceito novo, com uma influência tão poderosa, por vezes ainda mais poderosa que o QI. As pessoas que possuem aptidões emocionais bem desenvolvidas são, na visão deste autor, as que se revelam mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas, dominando os hábitos de espírito que estão na base da sua própria produtividade; as que não conseguem obter controlo sobre as suas vidas emocionais travam constantemente batalhas que lhes minam a capacidade de produzir trabalho continuado e pensamentos claros.

Outros autores, nomeadamente Matthews, Zeidner, e Roberts (2003), concetualizam a IE como a competência para identificar e expressar emoções, compreender emoções, assimilar emoções em pensamento, e regular tanto as emoções positivas como negativas em si próprio e nos outros. Dizem ainda estes autores que a pesquisa da IE tem prosperado em parte por causa do crescimento da importância da inteligência e emoções saudáveis em pessoas na sociedade moderna.

Neste mesmo contexto, e nos dias de hoje, são mais que evidentes os relatos que reforçam o poder da inteligência emocional no talento humano. Assim, afirma-nos Strickland (2000) que bons profissionais podem ser diferenciados dos demais pela inteligência emocional. Para todo o tipo de profissões, a inteligência emocional é duas vezes mais importante do que o quociente de inteligência individual (QI) e as competências combinados. “Star performers can be differentiated from average ones by emotional intelligence. For jobs of all kinds, emotional intelligence is twice as important as a person’s intelligence quotient and technical skills combined” (Strickland, 2000, p.112).

Surgem-nos, igualmente a reafirmar-nos a relevância da IE, Martins, Veiga, Alves, Lima, e Oliveira (2003), com a afirmação de que a inteligência emocional não significa dar uma maior liberdade aos sentimentos sem limites, mas, sim, saber gerir os sentimentos de tal modo que as pessoas se expressem de uma forma apropriada e eficaz.

Pelo exposto, conclui-se que a inteligência tem sofrido, ao longo do tempo, diferentes concetualizações: de inteligência como um conceito social (Thorndike, citado por Vieira et al., 2008), como um conceito múltiplo (Gardner, 1983/1993) e, finalmente, como uma noção emocional (Mayer & Salovey, 1990), que se desenvolveu exponencialmente a partir de Daniel Goleman (1995) e que, nos dias de hoje, é aceite como inteligência do sucesso e do bem-estar nas várias áreas do ser humano (pessoal, profissional, familiar, escolar).

2. Modelos de Inteligência Emocional.

Os modelos de inteligência emocional funcionam na lógica de agrupar habilidades específicas tendo em vista a obtenção do funcionamento desta inteligência.

Há a considerar como fundamentais dois tipos de modelos para a Inteligência Emocional (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000): os modelos de aptidões, na linha de Mayer e Salovey, que se focam nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência como é tradicionalmente definida, e os modelos mistos, na linha de Bar-On e na linha de Goleman, que consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais (autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única.

2.1. Modelo de Inteligência de D. Mayer e P. Salovey (modelo de habilidades cognitivas de inteligência emocional)

A noção de inteligência emocional, como refere Costa (2009), nasce com John Mayer e Peter Salovey, professores, respetivamente, da Universidade de New Hampshire e Yale, ao concluírem, em 1990, que a inteligência emocional pode ser operacionalizada e medida de forma diferente de todas as outras conhecidas até à data. De acordo com estes autores, a inteligência emocional é a “capacidade de monitorizar os nossos próprios sentimentos e emoções e a de outros, com o objetivo de os distinguir e de usar essa informação para orientar o pensamento e a ação (Mayer & Salovey, 1990) e centra-se em capacidades específicas, representadas no seu modelo (ver quadro 1) por quatro componentes (Mayer & Salovey, 1997).

O modelo de Mayer e Salovey considera a IE como um conjunto de habilidades que abrange quatro componentes: perceção das emoções, uso ou assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções. **Perceber emoções** refere-se à capacidade do indivíduo em identificar com precisão as emoções, primeiro em si próprio,

depois nos outros e, por último, noutras formas de expressão de emoções como a arte. A **assimilação das emoções** incide na forma como as emoções podem influenciar o sistema cognitivo, bem como a resolução de problemas, o raciocínio, a tomada de decisão e o esforço criativo, isto é, descreve a forma como as emoções agem sobre o pensamento, auxiliando-o. **Compreender as emoções** consiste em rotular e diferenciar as emoções, de reconhecer que existem grupos de emoções que estão relacionados, reconhecer estados emocionais que acompanham certas situações e de reconhecer a transição entre diferentes emoções. A **gestão de emoções** implica consciência e capacidade para avaliar a utilidade de determinados estados emocionais e decidir mantê-los ou alterá-los (Mayer & Salovey, 1997).

Quadro 1

Componentes do modelo de Mayer e Salovey (1997)

4. Gestão de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual			
Estar disponível para os sentimentos (quer agradáveis, quer desagradáveis).	Refletir no sentido de manter ou evitar uma emoção dependendo da sua utilidade.	Refletir no sentido de monitorizar emoções relativamente ao próprio ou outros, bem como reconhecer o quão claras, típicas, influenciadoras ou razoáveis são.	Gerir emoções no próprio e nos outros moderando as negativas e potenciando as positivas sem, contudo, reprimir ou exagerar a informação que elas possam veicular.
3. Compreender e analisar as emoções			
Capacidade para apelar emoções e reconhecer a relação entre as palavras e as emoções respetivas.	Capacidade para interpretar o significado emocional que as circunstâncias podem veicular.	Capacidade para entender sentimentos complexos, sentimentos simultâneos ou misturas.	Capacidade para reconhecer prováveis transições entre emoções.
2. Assimilação das emoções			
As emoções antecedem o pensamento, direcionando a atenção para informação importante.	As emoções são sentidas de forma tal que podem ser geradas como ajudas ao julgamento e à memória quando relacionadas com sentimentos.	As mudanças de estado emocional podem mudar a perspetiva de otimista para pessimista, incentivando a tomada de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais diferenciam a forma como determinados problemas são abordados.
1. Perceção das 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 para expressar necessidades relacionadas com esses sentimentos.	Capacidade para discriminar as expressões de sentimento entre correto e incorreto, honesto e desonesto.

Estas componentes encontram-se estruturadas hierarquicamente, constituindo as capacidades relativamente mais simples – como perceber e expressar emoções –, a base do modelo, e as habilidades mais complexas – como a consciência e regulação de emoções –, o topo do modelo (ver quadro 1). Dentro de cada componente, é definida uma hierarquia de capacidades que emergem com grau de complexidade crescente, de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos. Cada uma destas áreas desenvolve-se a partir da primeira infância. Assim, no quadro 1 são apresentadas as capacidades mais básicas à esquerda e as mais complexas à direita (Mayer & Salovey, 1997). Este modelo também é conhecido por modelo dos quatro ramos de habilidades de Mayer e Salovey, por estes autores o terem dividido em quatro áreas de habilidades de acordo com Fino (2011).

2.2. Modelo de inteligência emocional de Bar-On

Bar-On define inteligência emocional como um conjunto de capacidades não cognitivas e competências que influenciam a capacidade de ser bem-sucedido ao lidar com as pressões e exigências do meio (1997). Assim, este autor interessou-se em conhecer os fatores que contribuía para o sucesso na vida pessoal, profissional, privada e social, colocando um pouco de lado a definição de inteligência emocional e os seus atributos.

Para Ceitil (2010), esta definição abre espaço para uma série de outros atributos, traços de personalidade e características que extrapolam o âmbito da inteligência e das emoções (inteligência emocional).

Este modelo assenta, essencialmente, em alguns estudos empíricos realizados em várias partes do mundo, nomeadamente North America (United States e Canada) com um questionário construído por Bar-On para medir as competências emocionais e de funcionamento social: o *Emotional Quotient-inventory – EQ-i*, Bar-On (2000).

No primeiro modelo de Bar-On, tipo misto, a inteligência emocional é fragmentada em cinco áreas de competências ou fatores: 1) Competências intrapessoais; 2) Competências interpessoais; 3) Adaptabilidade; 4) Gestão do stress e 5) Humor geral. A **competência intrapessoal** consiste na capacidade de estar atento e compreender-se a si próprio e às suas emoções, e de expressar os seus sentimentos e as suas ideias. Associadas a estas competências estão: autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e auto atualização; **competência interpessoal** representa a capacidade para manter-se atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações mutuamente satisfatórias e responsáveis com outras pessoas; Esta competência traduz-se em: empatia, responsabilidade social, relações interpessoais;

adaptabilidade é a capacidade para verificar as emoções através de pistas externas objetivas e avaliar com precisão a situação imediata. Implica ser flexível de forma a alterar os sentimentos e pensamentos à medida que mudam as situações, e resolver problemas pessoais e interpessoais. É composta pelo sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas.

Quadro 2

Competências que compõem os cinco fatores do 1º modelo de Bar-On (2000, pp. 365-266)

Fator	Competência emocional	É a capacidade de:
Intrapessoal	Autoconceito	Estar atento, compreender, aceitar e respeitar a si próprio.
	Autoconsciência emocional	Reconhecer e compreender as próprias emoções.
	Assertividade	Expressar sentimentos, crenças e pensamentos e defender os seus direitos de uma maneira não destrutiva.
	Independência	Estar auto dirigido e auto controlado nos seus pensamentos e ações e ser livre de dependência emocional.
	Auto atualização	Desenvolver o seu potencial e fazer q que se quer, o que se gosta e o que se pode.
Interpessoal	Empatia	Estar atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros.
	Responsabilidade social	Demonstrar ser um membro cooperante, participativo e construtivo no grupo social a que pertence.
	Relações interpessoais	Estabelecer e manter relações mutuamente satisfatórias que são caracterizadas por proximidade emocional, intimidade, e de dar e receber afeto.
Adaptação	Sentido da realidade	Medir a correspondência entre o que é vivido internamente e subjetivamente, e o que externamente e objectivamente existe.
	Flexibilidade	Ajustar os sentimentos, pensamentos e comportamentos às mudanças de situação e condição.
	Resolução de problemas	Identificar e definir problemas pessoais e sociais e para criar e criar e implementar soluções potencialmente efetivas.
Gestão do stress	Tolerância ao stress	Resistir a acontecimentos adversos, a situações que provocam stress, e a emoções fortes “sem quebrar”, através de mecanismos ativos e positivos de lidar com o stress.
	Controlo dos impulsos	Resistir, ou atrasar/ adiar um impulso, pulsão (drive), ou tentação para agir, e controlar as emoções.
Humor geral	Otimismo	“Olhar para o lado luminoso da vida” e manter uma atitude positiva na vida, mesmo face à adversidade.
	Felicidade	estar satisfeito com a própria vida, gozar/desfrutar a si próprio e aos outros, e divertir-se e expressar emoções positivas, conselheiro de confiança.

Nas estratégias de **gestão do stress** – capacidade para lidar com o stress e de controlar emoções fortes - incluem-se a tolerância ao stress e o controlo dos impulsos. Finalmente, o **humor geral** – capacidade de ser otimista, de ter gozo só ou com os outros e de expressar sentimentos positivos, abrange: otimismo e felicidade (**ver quadro 2**)

No seu 2.º modelo de inteligência emocional e social, Bar-On (2000) apresenta dez competências que explicam o seu construto. São elas: Autoconceito, autoconsciência emocional, Assertividade, Tolerância ao stress, Controlo dos impulsos, Sentido da realidade, Flexibilidade, Resolução de problemas, Empatia e Relações interpessoais. Cada uma destas componentes é uma componente ou fator deste construto. Este autor foca-se na importância do autoconceito como sendo o mais importante dos dez componentes da inteligência emocional, por se ter revelado, estruturalmente, como o componente mais importante com uma forte validade de construto e um pré-requisito das capacidades de autoconsciência e empatia. As restantes cinco competências são designadas como fatores facilitadores, que são: Responsabilidade social, Otimismo, Felicidade, Independência e Auto atualização. As definições referentes a estas competências são idênticas às anteriormente expostas.

3. Instrumentos de medição da Inteligência Emocional

Ao ser introduzido um novo construto, deve haver sempre a preocupação, sendo também um requisito, da existência de um instrumento de medida que permita a recolha de dados empíricos de forma a constituírem prova da sua existência. Por esta razão, vários autores têm colocado todo o seu empenho e esforço na construção de medidas fiáveis dos seus modelos de inteligência emocional. São eles: o *Bar-On Emotional Quotient Inventory – EQ-i* (Bar-On, 1997); o Multifactor Emotional Intelligence Scale – “*MEIS*” (Mayer, Salovey, & Caruso, 1997) e a sua versão aprimorada, o Emotional Intelligence: Test – “*MSCEIT V2.0*” (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Foi, assim, desenvolvida a mais nova medida de habilidade de inteligência emocional. O MSCEIT é menos longo que a Multifactor Emotional Intelligence Scale, tem consistência interna com adequada confiança, e demonstra forte convergência entre dois modelos de escores.

Ao longo do estudo da inteligência emocional, alguns instrumentos foram utilizados para mensurá-la, ou por autorrelato (autoavaliação) ou por desempenho.

O instrumento para mensuração da inteligência emocional por autorrelato (autoavaliação), (*Bar-On Emotional Quotient Inventory – EQ-i*), não apresenta problemas quanto ao critério de pontuação. Nesses instrumentos, a atribuição de pontos é realizada,

como na maioria dos inventários de personalidade, por meio de uma escala do tipo Likert, em que o sujeito atribui pontos de acordo com a pertinência ou não de cada frase em relação ao seu caso. A pontuação em cada escala é a soma direta dos valores atribuídos aos itens que a compõem; por desempenho, temos os instrumentos (Multifactor Emotional Intelligence Scale – “MEIS”, e Emotional Intelligence Test – “MSCEIT V2.0” (Bueno, 2008).

A Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), desenvolvida por Mayer, Caruso e Salovey (1999), nos Estados Unidos da América do Norte, é uma escala baseada na medição das habilidades dos sujeitos, ou seja, perante tarefas que os sujeitos têm que resolver. É uma escala composta por 12 testes agrupados em quatro classes ou “ramos”, já esquematizados no quadro 1.

A MEIS, além de ter uma boa validade de conteúdo, abrange um grande número de comportamentos desde a percepção à gestão das emoções (Ciariochi, citado por Franco, 2003), e demonstra ter uma boa validade interna com $\alpha > 0.7$, e uma boa validade convergente e discriminante, com correlações aceitáveis com testes afins como: testes de empatia, satisfação na vida, apoio familiar, outros testes de inteligência emocional (EQ-i) e uma baixa correlação com testes de inteligência verbal e não-verbal, e de personalidade (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999, 2000; Ciariochi, 2000, 2001, citado por Franco, 2003; Caruso & Salovey, 2002, citados por Franco, 2003).

O Emotional Quotient-inventory (EQ-i) foi construído em 1983, com finalidade exploratória: “examine various factors thought to be the key componentes of effective emotional and social functioning that lead to psychological well-being” (Bar-On, 2000, p. 364). É um teste de autoavaliação, composto por 133 itens medidos numa escala de Likert de cinco pontos, indo do “muito raramente ou não é verdade para mim” até “frequentemente verdade para mim ou verdade para mim”.

Mais tarde, em 1997, Bar-On desenvolve este instrumento nos Estados Unidos, tendo sido alvo de diversos estudos em vários países, nomeadamente Alemanha, Argentina, África do Sul, Canadá, Holanda, Filipinas, Índia, Israel, Nigéria, dentre outros.

Nos países onde tem sido estudado, tem demonstrado boas qualidades psicométricas. Ao nível da consistência interna, as escalas do EQ-i foram examinadas em várias amostras de populações à volta do mundo. A média do coeficiente do alfa de Cronbach é alta para todas as subescalas – variando entre ($\alpha = .69$) (social responsibility) e ($\alpha = .86$) (self regard) (Bar-On, 2000).

4.Compreensão Emocional

4.1.Conceito de Compreensão Emocional

A compreensão das emoções (CE) é um tópico de estudo relativamente recente na história da psicologia, ao surgir com o crescente interesse pelo desenvolvimento social e emocional das crianças por parte dos pais, professores, psicólogos e investigadores (Cardoso, 2011).

Embora o aspeto fundamental do desenvolvimento seja, na perspetiva de Michalson e Lewis, citados por Cardoso (2011), o que diz respeito às conquistas e sucesso académico, o estudo do desenvolvimento social e emocional tem vindo a ser alvo de especial atenção uma vez que apresenta implicações e consequências na idade adulta.

Estes mesmos autores referem que a compreensão emocional apresenta-se-nos como um fator-chave no desenvolvimento e funcionamento emocional das crianças, uma vez que serve de elo de ligação entre o estímulo emocional e a resposta (comportamento ou expressão) emocional, atuando como uma estrutura cognitiva mediadora.

A competência emocional é definida por Salovey e Sluyter (1999) como a demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção.

Nos últimos anos, o construto da competência emocional, compreendido como o conjunto de capacidades que possibilitam não somente reconhecer, compreender e responder de forma coerente às emoções dos outros, como também de regular e fazer uso das expressões das próprias emoções, tem-se tornado objeto de discussão na área do desenvolvimento e inúmeros estudos empíricos têm sido realizados investigando suas diferentes facetas. Em geral, esta competência desenvolve-se entre os 3 e 11 anos e manifesta-se nas capacidades de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, as causas e a possibilidade de controlo das emoções (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008).

Em 2004, Pons, Harris, e Rosnay propuseram um paradigma de pesquisa que tem possibilitado investigar de forma mais precisa a compreensão das emoções em crianças considerando, simultaneamente, nove componentes que, em função do nível de desenvolvimento, podem ser agrupadas em três fases: uma fase externa (3-6 anos), uma fase mental (5-9 anos) e uma fase reflexiva (8-12 anos). O instrumento proposto por estes autores é o *Test of Emotional Comprehension* (TEC: Pons, Harris, & Rosnay, 2004).

Pons e Harris (2000) indicam que a fase externa compreende reconhecimento, lembranças e causas; a fase mental compreende os componentes de vários aspetos de

emoção: o impacto de desejos e crenças e a distinção entre emoções reais e aparentes; e na fase reflexiva a compreensão é caracterizada pela moralidade, regulação e componentes mistos.

A partir da aplicação do instrumento, que investiga as nove habilidades, tem sido detetada por Pons e Harris uma evolução de uma competência meta-emocional que pode ser distinta em três áreas de desenvolvimento: 1) Categorização das emoções em relação à sua natureza; 2) Compreensão das causas das emoções; 3) Controle das emoções (Roazzi et al., 2008).

O tema da compreensão de emoções é de notável interesse nos estudos sobre teoria da mente e comportamento social, já que “compreender estados cognitivos, como perceber que alguém é ignorante ou está enganado, é insuficiente para determinar como se comportar diante da pessoa. É preciso compreender também como eles se sentem em relação à situação” (Astington, citada por Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011, p.136).Essa compreensão parece ser fundamental para a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre crianças num grupo de amigos.

A compreensão de emoções parece ter um papel importante em ajudar as crianças a se relacionarem com seus pares de forma mais sensível. Essa sensibilidade pode ser interpretada em termos de cognição social, isto é, as crianças diferem em sua compreensão de emoções-chave e este conhecimento ajuda-as a lidar com os outros (Harris, citado por Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011).

Halberstadt, Denham, e Dunsmore (2001) mostraram que as crianças que apresentam altas habilidades para entender sinais emocionais no seu ambiente social, em geral, desenvolvem habilidades sociais superiores e formam relações interpessoais positivas. Embora a compreensão emocional (CE) seja um importante preditor e um componente-chave do desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças, no entanto, um grande obstáculo surge quando se realiza uma revisão teórica da CE - a existência de múltiplas definições do construto na literatura atual, conforme refere Lamb (2009).

Neste âmbito, alguns autores, como Havighurst, Harley, e Prior (2004), referem que a competência emocional pobre tem sido identificada como um precursor para posteriores dificuldades sociais, emocionais e comportamentais em crianças e que aspetos da parentalidade, incluindo modelagem, reações e coaching das emoções das crianças, têm sido associados com o desenvolvimento da competência emocional em crianças Ainda,

Lamb (2009) aponta que a distinção entre a CE e o conhecimento emocional é vaga e imprecisa, embora alguns autores utilizem estes termos como sinónimos e sem definição, o que torna difícil comparar, contrastar e integrar os trabalhos de diversos investigadores dentro do campo. Acresce que outros autores apresentam definições claras para os termos mas não são consistentes.

A aquisição de uma teoria da mente relaciona-se positivamente com a habilidade de brincar de forma cooperativa, com habilidades de interação social, com uma perceção positiva das experiências sociais na escola, ao empenho em brincadeiras de faz-de-conta e a variáveis familiares, como habilidades para lidar com conflitos com irmãos (Astington; Watson, Nixon, Wilson, & Capage; Dunn; Astington & Jenkins; Foote & Holmes-Lonergan, citados por Pavarini et al., 2011).

A compreensão dos estados mentais e respostas emocionais de outros indivíduos desempenha, portanto, um papel essencial na qualidade das relações interpessoais.

Por outro lado, o desenvolvimento da teoria da mente parece ser influenciado justamente por essas relações interpessoais, mais especificamente, pelo empenho das crianças em conversas envolvendo estados mentais (Brown, Donnelan-Maccall, & Dunn; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, citados por Pavarini et al., 2011)

4.2. Estudos sobre a Compreensão Emocional

Estudos Internacionais

Um grupo de pesquisadores, Pavarini et al. (2011), da Universidade de Cambridge, Cambridge, Inglaterra e Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, do campo de estudos sobre teoria da mente têm investigado a relação entre compreensão de emoções e interação social.

Este estudo, “Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares”, explorou a relação entre compreensão emocional, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais pelos pares. Cinquenta e duas crianças (25 meninas e 27 meninos) escolares responderam a um teste de inteligência emocional e a dois testes de avaliação sociométrica. Não foi encontrada uma correlação entre a compreensão emocional e a aceitação social. Porém, foi observada uma correlação negativa entre a compreensão emocional e a avaliação de atributos ligados à agressividade/disruptividade. Esses resultados sugerem que o conhecimento de diferentes emoções e de estratégias de regulação emocional podem tornar as crianças menos propensas à agressividade reativa.

Sendo a Competência Emocional um contributo para o sucesso social das crianças, este estudo, “Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence”, foca-se nos contributos de uma perspetiva relacional (Denham et al., 2001).

As expressões emocionais, e as reações para com os outros, expressões emocionais de 145 crianças (77 rapazes e 68 raparigas) predominantemente caucasianas, de 3 e 4 anos de idade, foram observadas nas suas salas de aula durante um jogo não estruturado.

Participantes e companheiros de brincadeiras de emoções e responsividade emocional foram classificados em tipos de brincadeira: positivo e negativo. Os participantes de competência social foram avaliados usando pares, professores e parentes como informantes (...”Participants and playmates emotions and emotional responsiveness were classified into positive and negative playgroup types. Participants social competence was measured using peers, teachers, and parents as informants” (Denham et al., 2001, p.290).

Os resultados indicam que crianças do pré-escolar em grupos de brincadeira, caracterizados pela raiva e pela resposta emocional negativa, são avaliadas por falta de competência social. Adicionalmente, a segurança do apego e a participação do temperamento externalizante foram previstas em tais grupos de brincadeiras. Estes efeitos mostraram-se verdadeiros e com mais frequência nos meninos.

Quadro 3

Resultados de estudos internacionais ao nível da compreensão emocional

Estudos Internacionais	
Amostra	Resultados de estudos
<i>n</i> = 52, 25 Raparigas 27 Rapazes	No estudo “Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares” de Pavarini et al. (2011): Não foi encontrada uma correlação entre a compreensão emocional e a aceitação social. Foi observada uma correlação negativa entre a compreensão emocional e a avaliação de atributos ligados à agressividade/disruptividade. Esses resultados sugerem que o <u>conhecimento de diferentes emoções</u> e de <u>estratégias de regulação emocional</u> podem tornar as crianças menos propensas à agressividade reativa.
<i>n</i> = 145, 68 Raparigas 77 Rapazes	No estudo “Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence” de (Denham et al., 2001): Os resultados indicam que crianças do pré-escolar em grupos de brincadeira, caracterizados pela <u>raiva</u> e pela <u>resposta emocional negativa</u> , são avaliadas por falta de competência social. Adicionalmente, a segurança do apego e a participação do temperamento externalizante foram previstas em tais grupos de brincadeiras. Estes efeitos mostraram -se verdadeiros e com mais frequência nos meninos.

Estudo nacional

Um estudo a nível nacional “Compreensão emocional. A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar” foi desenvolvido por Cardoso (2011). Este estudo debruça-se sobre uma das suas componentes: a atribuição causal das crianças relativamente à origem das emoções.

Através da aplicação de uma versão adaptada de um instrumento de avaliação emocional, o objetivo é explorar a legitimidade de algumas conclusões de estudos anteriores sobre o tema que levaram a assumir que as crianças mais novas entendem as suas emoções em termos de situações externas, enquanto as crianças mais velhas utilizariam estados mentais para definir as suas emoções, o que tem vindo a ser feito sempre através do confronto das crianças com histórias hipotéticas e questionando acerca das emoções da personagem principal.

A amostra para este estudo foi de 51 crianças (25 raparigas e 26 rapazes), entre os 6 e os 10 anos, que responderam a uma entrevista semiestruturada acerca daquilo que consideravam ser a origem das emoções tanto em situações em que a emoção era sentida por si próprios ou por terceiros. Foram confirmadas as hipóteses de que o tipo de fatores que as crianças consideram na atribuição causal das emoções é independente da idade e, ainda, que quando refletem acerca da sua própria experiência emocional, dão justificações de nível superior para a origem das emoções.

Quadro 4

Resumo do estudo nacional ao nível da compreensão emocional

Amostra	Resultados de estudo
<i>n</i> = 51 25 Raparigas; 26 Rapazes)	<p><u>Os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis</u> realizados em cada uma das condições para a análise dos resultados revelaram que não existem diferenças significativas entre a frequência com que cada faixa etária responde a cada um dos níveis ($p = 0.368$) mas que estas se revelam estatisticamente significativas quando se trata de analisar a frequência de respostas em cada nível ao longo das diferentes idades, nas duas condições ($p = 0.016$).</p> <p>No que diz respeito à comparação das frequências obtidas em cada uma das condições, <u>o teste não paramétrico de Wilcoxon</u> para amostras emparelhadas permite concluir que não existem diferenças significativas entre a frequência de respostas no nível 0 da condição C1 e C3 ($p = 0.066$). Já nas respostas aos níveis 1 e 2, as diferenças que se observam são estatisticamente significativas ($p = 0.043$) sendo que é legítimo afirmar que as crianças dão mais frequentemente respostas de nível mais complexo na condição C1 do que na condição C3.</p> <p>De acordo com <u>o teste <i>t</i>-Student</u>, as diferenças observadas entre os resultados médios dos dois grupos, e em cada uma das condições, não são estatisticamente significativos [para a condição C1: $t(49) = 1.432$; $p = 0.158$; para a condição C3: $t(49) = 1.048$; $p = 0.300$].</p>

Fonte. “Compreensão emocional. A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar” (Cardoso, 2011).

Através dos resultados obtidos, verifica-se que as raparigas apresentaram resultados médios mais elevados que os rapazes. A significância da diferença, para cada sexo, entre os resultados médios obtidos quando a história era contada na 1ª pessoa (C1) vs. quando era contada na 3ª pessoa (C3) foi avaliada com o teste T-Student para amostras independentes. De acordo com este teste, as diferenças observadas entre os resultados médios dos dois grupos, e em cada uma das condições, não são estatisticamente significativas.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para amostras independentes, verifica-se que as diferenças de média de resultados obtidos para cada uma das idades, em ambas as condições, não são estatisticamente significativas o mesmo não se passa relativamente às diferenças observadas entre as duas condições que, através do teste não paramétrico de Wilcoxon, se revelaram estatisticamente significativas (ver quadro 4)

Capítulo II: A Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar.

A Inteligência Emocional (IE) tem surgido em diversos estudos como sendo um preditor de sucesso em várias áreas, tanto pessoais (familiar, escola) quanto profissionais (Silva & Duarte, 2012).

O Sucesso Escolar, por ser uma temática de relevante interesse para estudantes, pais, professores e instituições escolares, tem constituído ao longo do tempo tema fundamental para compreender os fatores determinantes no desempenho e no sucesso académico.

A ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos estudantes. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos, considerando, globalmente, as notas e as reprovações. Por sua vez, o insucesso é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não alcançaram resultados satisfatórios e não atingiram os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas num determinado período de tempo, de acordo com Silva e Duarte (2012). Contudo, e como referem estes mesmos autores, todos sabemos que estes índices de sucesso/insucesso variam segundo o contexto, pois competências iguais podem ser avaliadas de forma diferente de um estabelecimento para outro.

No entender de Extremera e Fernández-Berrocal (2004), a IE constitui-se como um pré-requisito para a aprendizagem e a adaptação escolar. Alunos com baixos níveis de inteligência emocional tendem a apresentar, na perspetiva deste mesmo autor, défices nos níveis de bem-estar e ajuste psicológico, diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento académico e aparecimento de comportamentos disruptivos e consumo de substâncias aditivas.

O sistema escolar apresenta os seus próprios critérios e procedimentos de avaliação, constrói as representações de sucesso e de insucesso escolar (centrados em procedimentos mais ou menos codificados), subentendidos por normas de excelência e por níveis de exigência institucionalmente definidos. É necessário também ter em consideração que o sucesso escolar obedece a critérios subjetivos, que variam de aluno para aluno, segundo a visão que têm acerca dos assuntos e conforme as suas ambições e perspetivas (Silva & Duarte, 2012).

Esta temática tem suscitado interesse por parte dos investigadores, havendo já alguns estudos tanto ao nível internacional quanto ao nacional.

1. Estudos Internacionais

Quanto à inteligência emocional, a investigação nessa área tem produzido uma série de informação, nem sempre concordante, sobre a sua importância nas relações sociais, na escola, no trabalho e no bem-estar individual. Mayer e colaboradores (citados por Ângelo, 2007) elaboraram uma versão condensada desses resultados: há uma correlação positiva entre a inteligência emocional e as boas relações sociais, familiares, íntimas e de trabalho; os indivíduos de inteligência emocional elevada são encarados pelos outros como pessoas com quem é mais agradável estar, mais empáticas e socialmente mais hábeis do que os indivíduos de inteligência emocional baixa; a inteligência emocional está relacionada com o sucesso acadêmico e no trabalho; a satisfação, a autoestima e a menor taxa de depressão exibem também uma correlação positiva com a inteligência emocional (Ângelo, 2007).

Quadro 5

Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: variáveis preditoras e critérios, amostra e resultados

Autores	Variáveis Preditoras	Variáveis Creriais	Amostra	Resultados
Newsome et al. (2000)	Capacidades cognitivas. Personalidade. Inteligência emocional.	Classificações escolares.	<i>n</i> = 180 (118 mulheres; 62 homens)	Correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (extroversão e auto-controlo) e as classificações escolares; Inexistência de correlação entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
O'Connor & Little (2003)	Capacidades cognitivas. Personalidade. Inteligência emocional.	Classificações escolares.	<i>n</i> = 90 (37 mulheres; 53 homens)	Correlação significativa entre as capacidades cognitivas e as classificações escolares; inexistência de correlação entre a personalidade e as classificações escolares; correlações fracas entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2004a)	Inteligência emocional	Classificações escolares	<i>n</i> = 667 (363 mulheres; 304 homens)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2004b)	Inteligência emocional	Classificações escolares	<i>n</i> = 372 (294 mulheres; 78 homens)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2006)	Inteligência emocional	Abandono escolar	<i>n</i> = 1270 (902 mulheres; 368 homens)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e o não abandono escolar.

Fonte. Inteligência Emocional E Sua Relação Com O Sucesso Escolar (Ângelo, 2007, p. 39)

Feita a revisão bibliográfica, tendo em conta o estudo em questão “Inteligência Emocional e o rendimento escolar”, não foram encontrados estudos com crianças entre os 6 e os 13 anos de idade. Parece haver muito poucos estudos que incidam nesta área de estudo e abrangendo esta faixa etária.

A corroborar este parecer, é de salientar a frase de Ângelo (2007): “das teses de mestrado que se encontraram na área da inteligência emocional desenvolvidas em Portugal, nenhuma estudava a sua relação com o sucesso escolar” (p.37).

Os cinco trabalhos selecionados consistiram na investigação da relação entre a inteligência emocional, medida através do Bar-On EQ-i (e também do MSCEIT, num deles, O’Connor & Little, 2003), e o sucesso escolar, avaliado a partir das classificações académicas ou do abandono escolar (ver quadro 5).

Os dois primeiros trabalhos utilizaram a versão original do Bar-On EQ-i, o terceiro a versão para crianças e adolescentes (Bar-On EQ-i:YV), e os dois últimos a versão condensada (Bar-On EQ-i:S).

2. Estudos nacionais

Ao nível nacional, alguns estudos correlacionais têm sido feitos no âmbito da inteligência emocional e o rendimento escolar.

Na Universidade de Lisboa, Ângelo, no ano de 2007, realizou um estudo sobre “Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar”. Este estudo teve por finalidade a medição da inteligência emocional e da sua relação com o sucesso escolar, nomeadamente quando retirados os efeitos da inteligência e da personalidade, procurando identificar o modo como a Inteligência Emocional (EI) se relaciona com o Sucesso Escolar.

Quadro 6

Resumo de estudos nacionais ao nível da inteligência emocional e rendimento escolar

Amostra	Resultados
<p><i>n</i> = 218 * (133 raparigas, 85 rapazes)</p>	<p><u>Excluída</u> a hipótese de existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.</p> <p><u>Confirmada</u> a hipótese que se referia à relação entre a inteligência emocional e o auto posicionamento académico.</p> <p><u>Não foram mostradas diferenças significativas</u> na inteligência emocional entre os géneros, exceto quando consideradas as escalas do Bar-On EQ-i em vez da sua pontuação global.</p> <p><u>Não foi apoiada</u> a hipótese referente à associação entre a escolaridade dos pais e a inteligência emocional.</p>

Fonte. “Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar” de Ângelo (2007).

O sucesso escolar foi avaliado em participantes do 11º e 12º ano de seis escolas portuguesas, a partir das classificações obtidas no ano letivo anterior, nas disciplinas de Matemática e de Português, bem como através do auto posicionamento académico. Os resultados são apresentados no quadro 6.

Um outro estudo, “ Sucesso Escolar e Inteligência Emocional” (Silva & Duarte, 2012), procura identificar o modo como a Inteligência Emocional (EI) se relaciona com o Sucesso Escolar nos estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV). A amostra era constituída por 287 estudantes Para a recolha de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e uma escala de avaliação de Inteligência Emocional (EI) da autoria de Rego e Fernandes como afirmam Silva e Duarte (2012), (ver quadro 7).

Quadro 7

Resumo de um estudo nacional ao nível da inteligência emocional e o sucesso académico em estudantes da licenciatura de enfermagem

Amostra	Resultados
<p><i>n</i> = 287 (286 raparigas, 41 rapazes)</p>	<p>O género, o estado civil, o tempo de deslocação até à escola e o possuir bolsa de estudo não influenciam o sucesso escolar dos estudantes. A idade e o semestre que os estudantes frequentam têm influência sobre os resultados escolares. Os fatores da escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o Sucesso Escolar. Não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a idade (que oscilou entre os 18 e os 39 anos) e o género ($\chi^2= 6,386$; $p=0,094$).</p>

Fonte. “Sucesso Escolar e Inteligência Emocional” (Silva & Duarte, 2012).

II. Parte Empírica

Capítulo III: Metodologia

1. A metodologia quantitativa transversal correlacional

A temática escolhida para o estudo “A Relação entre a Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar em Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico” reveste-se de enorme subjetividade, havendo, por isso, a necessidade de operacionalizar conceitos, para que seja possível efetuar um estudo quantitativo.

Este método científico – o quantitativo – define-se como sendo uma sequência de operações que dão resultados válidos, fiéis e reprodutíveis. A validade de uma medida ou de um instrumento de medida é uma qualidade muito importante em investigação, segundo afirma Huot (1999).

A metodologia que será, então, utilizada é a quantitativa, sendo este um estudo transversal correlacional, pois assenta na relação que se estabelece entre a inteligência emocional e o rendimento escolar.

Será utilizado o programa SPSS, versão IBM 19 para Windows, para fazer a análise estatística.

2. Questões da Investigação

O objetivo do presente trabalho foi o de estudar e medir a inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As questões que orientaram esta investigação são:

Será que existe relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar?

Será que existe relação entre a inteligência fluida, a IE e a IE percebida?

Será que o género influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar?

Será que a idade influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar?

Será que o índice de participação social influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar?

Será que o estatuto socioeconómico dos pais influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar?

Será que a retenção escolar influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar?

3. Objetivo e hipóteses

O objetivo deste estudo é estudar e medir a inteligência emocional em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando as relações da idade, género, atividades extracurriculares, profissão do pai e da mãe, habilitações do pai e da mãe, estatuto socioeconómico e retenção com o rendimento escolar. Como hipóteses da investigação, podemos levantar as seguintes:

H1. Relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

H2. Relação entre a inteligência fluida, a IE e a IE percebida.

H3. O género influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

H4. A idade influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

H5. A participação social influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

H6. O estatuto socioeconómico dos pais influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

H7. A retenção escolar influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

4. Amostra

Neste estudo, participaram 129 crianças das turmas do 1.ºano (turma B), 2.º ano (turmas A e B), 3.ºano (turmas A e B) e 4.º ano (turmas A e B) de uma escola do Ensino Básico do concelho de Santa Cruz Os participantes são de ambos os géneros, sendo 59 (45.7%) feminino e 70 (54.3%) masculino, e com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos.

Foram criados dois grupos de idade em função das fases de desenvolvimento da compreensão emocional, segundo Pons, Harris e Rosnay (2004), sendo que a fase reflexiva começa aos 8 anos e a fase mental acaba aos 9 anos. Estas foram as idades limite para a criação destes grupos. Assim, 50 crianças (41.3%) têm 8 anos ou menos e 71 (58.7%) têm 9 anos ou mais.

Em relação ao ano de escolaridade, os resultados são de 13 crianças (10.1%) no 1.º ano; 25 crianças (19.4%) no 2.º ano; 39 crianças (30.2%) no 3.º ano e 52 crianças (40.3%) no quarto ano do 1.º ciclo do ensino básico. Relativamente ao nível socioeconómico, 100 crianças (78.1%) encontram-se no nível baixo e 28 crianças (21.9%) encontram-se no nível médio. Concernente à retenção, 27 Crianças (21.6%) ficaram retidas, enquanto que 98 crianças (78.4%) não ficaram retidas.

Em relação à participação social, os resultados mostraram que 3 crianças (4.8%) não participam em nenhuma atividade extracurricular, 50 crianças (80.6%) participam em

atividades extracurriculares até três horas semanais e com mais de três horas semanais participam 9 crianças (14.5%).

Na tabela 1, podemos ver mais detalhadamente os dados relativos às características demográficas da amostra.

Tabela 1

Descrição da amostra

		N	%	Média	DP	Min.	Max.
Idade	Total	121	100	8.62	1.29	6	13
	≤ 8	50	41.3	7.34	0.69	6	8
	≥ 9	71	58.7	9.52	0.73	9	13
Género	Feminino	59	45.7				
	Masculino	70	54.3				
Ano	1.º	13	10.1				
	2.º	25	19.4				
	3.º	39	30.2				
	4.º	52	40.3				
Nível socioeconómico	Baixo	100	78.1				
	Médio	28	21.9				
Retenção	Sim	27	21.6				
	Não	98	78.4				
Participação social	Não	3	4.8				
	Até 3horas	50	80.6				
	Mais de 3horas	9	14.5				

Neste estudo, colaboraram 8 professoras responsáveis pelas turmas, que inclui a Diretora da Escola, e algumas técnicas auxiliares de educação.

5. Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados foram selecionados tendo em conta alguns requisitos: validade para as medições relativas às variáveis deste estudo e aferidos e adaptados à população portuguesa. Estes instrumentos são: Informação Sociodemográfica e Educativa, As Matrizes Coloridas de Raven, Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On e o Test of Emotion Comprehension (TEC).

5.1. Informação sociodemográfica e educativa

Esta informação inclui a idade, o género, o estabelecimento de ensino, o ano de escolaridade, a turma, as profissões do pai e da mãe, a escolaridade do pai e da mãe (classificados segundo as escalas apresentadas no anexo 1), local de residência, atividades extracurriculares, número de horas semanais dedicadas às atividades atrás mencionadas, se tem computador, internet, se já ficou retido algum ano, se está sinalizado para apoio

educativo, notas a: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, nota das provas de aferição a Língua Portuguesa e a Matemática.

5.2. Matrizes Coloridas de Raven

O desenvolvimento cognitivo foi avaliado através do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Raven et al, 2001). O teste é composto por 3 conjuntos de itens A, Ab e B, cada um dos quais contém 12 figuras (totalizando 36 itens, 12 em cada série). Cada um dos itens é constituído por um desenho (forma geométrica) na qual falta uma peça (que lhe foi retirada) e seis alternativas de resposta, uma das quais completa corretamente a figura. Esta deverá ser escolhida pelo sujeito, a fim de se avaliar a sua capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado (Brites, 2009). O sujeito deverá perceber a estrutura do desenho para então seleccionar, entre as várias alternativas, a que corresponde à parte que falta e que completa corretamente cada item ou figura.

As 3 séries das MPCR destinam-se a medir os processos cognitivos de crianças a partir dos 6 anos de idade (Raven et al., 2001), e abaixo dos 11 anos de idade, sendo toda a prova concebida para medir a maturidade intelectual e o desenvolvimento mental (Brites, 2009). O MPCR é um teste que apresenta boas condições psicométricas.

Em relação à confiabilidade, o teste Colored Progressive Matrices (CPM) apresenta índices que variam desde 0.65 até 0.93, enquanto que os teste-reteste, com distintas amostras de crianças, variam entre 0.81 a 0.87 (Raven et al., 2001).

No que diz respeito à validade, os índices de tipo concorrente e preditivo variam com a idade, possivelmente com o género, com a homogeneidade da amostra e com as implicações conceituais da mesma. Numa amostra de 461 casos, a CPM mostrou uma validade concorrente com o Goodenough de 0.50.

Neste estudo, a escala apresenta uma consistência interna de .83, medida através do teste estatístico Kuder-Richardson utilizado para avaliar a consistência interna em escalas dicotómicas (Almeida & Freire, 2008).

5.3. Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On

Este instrumento (Candeias & Rebocho, 2007) é constituído por 60 questões e a resposta é do tipo Lickert (1- Nunca; 2 – Às vezes; 3 – Quase sempre e 4 – Sempre) e baseia-se no modelo de Bar-On, que define a inteligência emocional como “an array of

noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with the environmental demands and pressures”(Bar-On, 1997, p.14).

Em estudos portugueses como “Medição da Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar”, Ângelo (2007) considera as cinco escalas do Inventário QE: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão de *stress* e Humor.

Traduzido do Bar-On EQ-i, é de referir que apresentou em todas as escalas uma fiabilidade bastante boa.

Neste estudo, a escala total apresentou bons índices de confiabilidade (alfa de Cronbach =.82).

Na escala de adaptabilidade, constituída por 24 itens, o alfa foi de .80; na intrapessoal, com 14 itens, foi de .75 ; na interpessoal, com 14 itens, foi de .68 e na escala de gestão do stress também com 14 itens foi de .70, indicando que todas as escalas tem um nível minimamente aceitável de confiabilidade interna. No que diz respeito à escala humor geral, com 11 itens, apresenta um alfa de .56, indicando que esta escala apresenta pouca confiabilidade.

5.4. TEC

O TEC considera a compreensão das emoções em nove componentes, que dizem respeito à compreensão da natureza, das causas e do controle das emoções.

Solicita-se da criança a atribuição de um estado emocional representado por uma expressão facial, adequada ao contexto referendado. Existe tanto uma versão para sujeitos do sexo masculino como uma versão para sujeitos do sexo feminino, e consiste em um livro de ilustrações em papel A4 com histórias em quadrinhos com um simples enredo na parte superior de cada página. É aplicado individualmente, em contexto adequado: boa iluminação e controle dos estímulos que possam desconcentrar a criança.

O TEC está dividido em blocos de histórias em ordem pré-estabelecida. O instrumento apresenta os seguintes nove contextos: (1) o reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; (2) compreensão das causas externas das emoções; (3) compreensão do desejo despertado; (4) compreensão das emoções baseadas em crenças; (5) compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; (6) compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; (7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; (8) compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais; (9) compreensão de expressões morais.

Para a análise, é atribuído um ponto para cada componente respondido corretamente. Cada criança poderá obter no máximo 9 pontos e no mínimo 0.

É apresentado um quadro-resumo de alguns estudos realizados com o TEC em relação à sua confiabilidade e validade.

Quadro 8

Resumo de alguns estudos realizados com o TEC em relação à sua confiabilidade e validade

Autores	Confiabilidade	Validade
Farina, Albanese, e Pons (2007)		Correlações com: TROG - $r(78) = 0.54; p < 0.001$ TLC (making inferences) - $r(78) = 0.44, p < 0.001$ CCC (pragmatic communication): $r(78) = 0.31, p < 0.05$
Pons et al., 2002 (citados por Tenenbaum et al., 2004)	Teste-reteste (3 meses) - $r(18) = .83$	
Pons e Harris (citados por Tenenbaum et al., 2004)	Teste-reteste (13 meses) - $r(40) = .68$ Idade e género controlados - $r(38) = .54$	

6. Procedimentos

Foi realizada uma seleção das escolas da região a considerar no âmbito do estudo. Após a deliberação e a tomada de decisão com tal objetivo, procedeu-se à realização dos pedidos de autorização à Direcção Regional da Educação (DRE) (ver anexo 2) e à Diretora da Escola Básica (ver anexo 3).

Depois da obtenção destas autorizações, foi enviado aos encarregados de educação um pedido de consentimentos informado no sentido do seu educando poder ou não participar do estudo em questão (ver anexo 4).

Seguidamente, procedeu-se à aplicação dos instrumentos. Primeiramente, foi aplicado o teste “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven”, individualmente e por turma, com uma duração mínima de 3’27” e máxima de 4’28”. Seguidamente, procedeu-se à aplicação do TEC, também individualmente e por turma, com a duração aproximada de 15 minutos. Depois, foi aplicado o EQ-i (teste de inteligência emocional de Bar-On), coletivamente e por turma, com a duração aproximada de 60 minutos.

Capítulo IV: Apresentação dos resultados

Os principais resultados do estudo serão apresentados quer por uma análise descritiva que permitirá a caracterização das variáveis e dos participantes do estudo, quer por uma análise inferencial, que permitirá os tratamentos estatísticos, confirmando ou infirmando as hipóteses colocadas.

1. Análise descritiva

A tabela 3 resume a estatística descritiva no que diz respeito às variáveis notas, apresentando os seguintes resultados: $n = 117$ participantes com uma percentagem de 100% de crianças a terem nota a Português, situando-se a média nos 3.09 e com um desvio de 1.09, com um mínimo de 1, e um máximo de 5; a Matemática com $n = 117$, correspondendo a 100% de crianças, com nota a matemática, situando-se a média nos 2.84 e com um desvio de 1.29, com um mínimo de 1 e um máximo de 5; a Estudo do Meio com $n = 116$, que corresponde a 100% de crianças com nota a Estudo do Meio, situando-se a média nos 3.9 e com um desvio de 1.05, um mínimo de 1 e um máximo de 5. A variável aferição, correspondente ao Português e à Matemática, mostra os resultados dos 50 participantes do 4.º ano ($n = 50$) em cada uma das disciplinas, situando-se a média da nota de Português nos 3.48 e com um desvio de 0.68, um mínimo de 2 e um máximo de 5 e na de Matemática uma média de 2.84 e com um desvio de 1.06, um mínimo de 1 e um máximo de 5.

Tabela 2

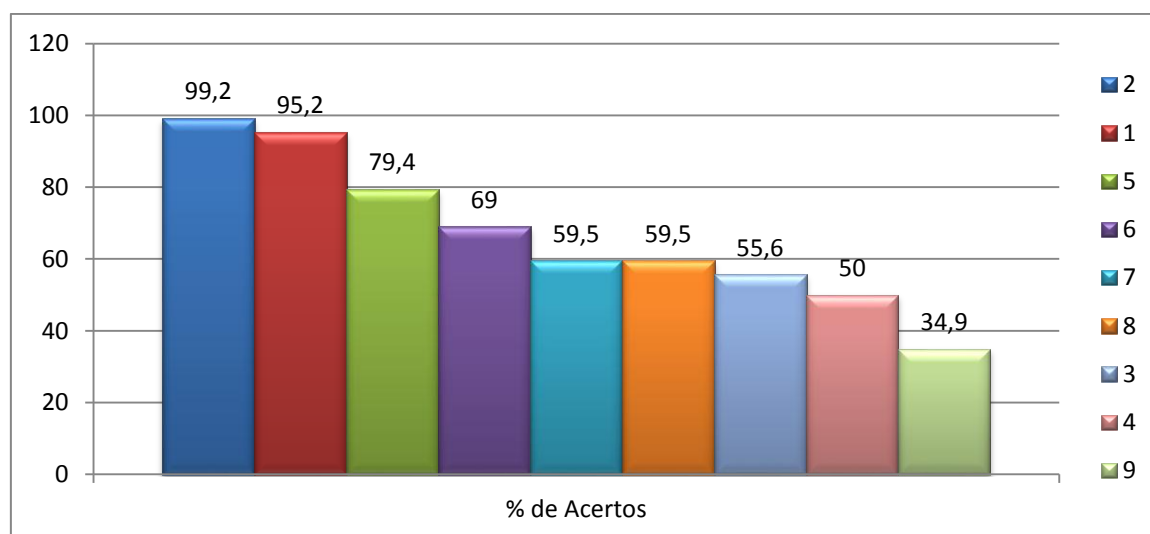
Análise descritiva das notas, do TEC, e das MPCR

		<i>n</i>	%	Média	DP	Min.	Max.
Nota	Português	117	100	3.09	1.09	1	5
	Matemática	117	100	2.84	1.29	1	5
	Estudo do meio	116	100	3.09	1.05	1	5
Aferição	Português	50	100	3.48	0.68	2	5
	Matemática	50	100	2.84	1.06	1	5
TEC	Global	126	100	5.98	1.51	2	9
Componentes (Resultados de respostas corretas)	1	120	95.2				
	2	125	99.2				
	3	70	55.6				
	4	63	50				
	5	100	79.4				
	6	87	69				
	7	75	59.5				
	8	75	59.5				
	9	44	34.9				
MPCR		126	100	26.93	5.14	10	36

Nota. Componentes do TEC – 1. Reconhecimento, 2.Causa Externa, 3. Desejo, 4.Crença, 5. Lembrança, 6.Regulação, 7. Esconder, 8. Misto e 9. Moralidade.

Em relação ao TEC, observando os itens que compõem as componentes, os resultados mostram que à **componente 1** (*Reconhecimento* – reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais), dos 120 sujeitos, acertaram na resposta 95.2%; à **componente 2** (denominado de *Causa Externa* e que avalia a compreensão das causas externas das emoções) dos 125 participantes, acertaram na resposta 99.2%; à **componente 3** (denominada de Desejo e que explora a compreensão do desejo despertado) dos 70 participante, acertaram nas respostas 55.6%; à **componente 4** (denominada de *Crença* e que diz respeito à compreensão das emoções baseada em crenças) dos 63 participantes, acertaram nas respostas 50%; à **componente 5** (denominada de *Lembrança*, por estabelecer relação entre memória e emoção) dos 100 participante, acertaram nas respostas 79.4%; à **componente 6** (denominada de *Regulação*, que aborda a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) dos 87 participantes, acertaram nas respostas 69%; à **componente 7** (denominada de *Ocultar* e que diz respeito à compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional) dos 75 participantes, acertaram nas respostas 59.5%; à **componente 8** (denominada de *Misto*, diz respeito à compreensão de que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais em relação a uma determinada situação) dos 75 participantes, acertaram as respostas 59.5%. Finalmente, à **componente 9** (denominada de *Moralidade*, que diz respeito à compreensão do papel da moral) dos 44 participantes, acertaram nas respostas 34.9%.

Figura 1. Gráfico da percentagem de acertos nas componentes do TEC



Nota. Componentes do TEC – 1. Reconhecimento, 2.Causa Externa, 3. Desejo, 4.Crença, 5. Lembrança, 6.Regulação, 7. Esconder, 8. Misto e 9. Moralidade.

Relativamente às MPCR, na tabela 3, são apresentadas as frequências, médias e desvios padrões. A média foi de 26.93, com um mínimo de 10 e de um máximo de 36.

A tabela 3 apresenta os resultados do teste de inteligência emocional de Bar-On (EQ-i) da seguinte forma: frequências, médias e desvios padrões das pontuações das escalas de adaptabilidade, intrapessoal, interpessoal, humor geral e gestão do stress. A média das pontuações foi de 176.01, com um mínimo de 137 e um máximo de 213.

Tabela 3
Análise descritiva do EQ-i

		N	%	Média	DP	Min.	Max.
EQ-i	Global	88	100	176.01	16.06	137	213
	Adaptabilidade	113	100	70.93	9.52	47	94
	Intrapessoal	114	100	48.87	5.53	28	56
	Interpessoal	116	100	48.19	4.94	35	56
	Humor geral	114	100	30.19	4.62	18	42
	Gestão de stress	108	100	31.32	6.35	18	49

2. Análise inferencial

Depois de feita a análise descritiva, avançaremos para a análise inferencial, a qual permitir-nos-á responder às questões de investigação e retirar conclusões acerca da IE e rendimento escolar em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 4
Valores standardizados da assimetria e curtose das escalas utilizadas

		Z_{assimetria}	Z_{curtose}
Nota	Português	0.42	1.12
	Matemática	0.05	2.40
	Estudo do meio	1.76	1.03
Aferição	Português	0.38	0.20
	Matemática	2.27	0.72
TEC	Global	1.91	0.85
EQ-i	Global	0.69	1.20
	Adaptabilidade	0.65	1.09
	Intrapessoal	5.43	3.93
	Interpessoal	2.87	0.63
	Humor geral	0.04	0.29
	Gestão de stress	2.56	0.24
MPCR		3.5	1.51

Para determinar se os resultados apresentam uma distribuição normal, foram determinados os valores absolutos dos valores standardizados (Z) da assimetria e da curtose. Sendo que as escalas que apresentam $Z_{assimetria}$ e $Z_{curtose}$ superiores a 1.96 apresentam uma distribuição significativamente diferente da distribuição normal, segundo

Field (2011), serão utilizadas estatísticas não paramétricas na análise destas escalas. As escalas que apresentam valores inferiores a 1.96 podem considerar-se como tendo distribuição normal pelo que será utilizada estatística paramétrica (ver tabela 4).

2.1. Relação entre a IE e a IE percebida

Para determinar a relação entre a IE medida pelo TEC e a IE percebida medida pela escala do EQ-i, será utilizado o coeficiente de correlação de Pearson nas escalas normais, de Spearman nas escalas não normais e de Ponto Bisserial nas dicotómicas. Assim, encontrámos correlações significativas entre o TEC e as escalas de Adaptabilidade ($r(108) = .22, p = .019$) e Intrapessoal ($r_s(109) = .24, p = .012$). Também encontrámos correlações entre a componente 1 e a escala global do EQ-i ($r_{pb}(84) = .24, p = .023$), com a escala de adaptabilidade ($r_{pb}(108) = .20, p = .038$) e da Humor Geral ($r_{pb}(109) = .24, p = .012$). O componente 2 está correlacionado com as escalas adaptabilidade ($r_{pb}(108) = .19, p = .048$) e a Humor Geral ($r_{pb}(109) = .19, p = .049$). A componente 6 também está correlacionada com a escala de adaptabilidade ($r_{pb}(108) = .21; p = .028$) e com a escala interpessoal ($r_{pb}(111) = .21, p = .026$). Todas estas correlações são fracas segundo os pressupostos de Cohen, citado por Field (2011) (ver tabela 5).

Finalmente, encontramos correlações significativas moderadas entre a componente 9 e a escala global do EQ-i ($r_{pb}(84) = .32, p = .003$) e a escala Humor Geral ($r_{pb}(109) = .30, p = .001$). Esta componente apresenta também correlações mais pequenas com a escala adaptabilidade ($r_{pb}(108) = .28, p = .003$) e a escala interpessoal ($r_{pb}(111) = .21, p = .027$).

Tabela 5
Correlações de Pearson, Spearman e Ponto-Bisserial entre as escalas do TEC e do EQ-i

	EQ-i (N=86)	Adaptabilidade (N=110)	Intrapessoal (N=111)	Interpessoal (N=113)	Humor Geral (N=111)	Gestão de Stress (N=105)
TEC	.21 ^a	.22 ^{*a}	.24 ^{*b}	.17 ^b	.13 ^a	-.05 ^b
1^c	.24 [*]	.20 [*]	.08	.17	.24 [*]	-.01
2^c	.19	.19 [*]	.13	.06	.19 [*]	-.07
3^c	-.09	-.10	-.01	-.14	-.09	-.03
4^c	-.05	.01	-.07	-.06	-.02	-.16
5^c	.07	.07	-.11	-.08	.06	.13
6^c	.18	.21 [*]	.09	.21 [*]	.16	-.07
7^c	-.08	-.05	.03	-.02	-.12	-.03
8^c	.20	.15	.12	.12	.08	.009
9^c	.32 ^{**}	.28 ^{**}	.08	.21 [*]	.30 ^{**}	.15

Nota: a=correlação Pearson; b= correlação Spearman; c= correlação de Ponto Bisserial.
* $p < .05$; ** $p < .01$.

2.2. Relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar

Foram encontradas correlações moderadas entre a nota global do TEC e a nota da prova de aferição de Português ($r(36) = .30, p = .041$). Quanto maior a pontuação do TEC maior, também, as notas da prova de aferição do Português. Também encontramos correlações entre a componente 6 e as notas de Português ($r_{pb}(113) = .32, p < .001$), de Matemática ($r_{pb}(113) = .27, p = .003$), e a prova de aferição de Português ($r_{pb}(46) = .29, p = .048$) (ver tabela 6). Quanto maior a compreensão do controlo das emoções, maior as notas em Português e Matemática.

Igualmente, foram encontradas correlações significativas entre a componente 8 e as notas de Português ($r_{pb}(113) = .19, p = .047$) indicando que quanto maior a nota de Português maior a compreensão de emoções mistas.

Tabela 6

Correlações de Pearson, Spearman e Ponto-Bisserial entre o TEC e as notas

	Português (n=115)	Matemática (n=115)	Estudo do Meio (n=114)	Aferição de Português (n=48)	Aferição de Matemática (n=48)
TEC Global	.18 ^a	.17 ^b	.09 ^a	.30 ^{*a}	.26 ^b
1^c	-.02	.06	-.02	-.01	.06
2^c	.006	.13	.10	^d	^d
3^c	.01	.05	.01	.07	.02
4^c	.07	.05	.05	.11	-.03
5^c	-.08	-.08	-.06	.20	.16
6^c	.32 ^{***}	.27 ^{**}	.14	.29 [*]	.21
7^c	.01	-.01	.03	-.12	.26
8^c	.19 [*]	.15	.18	.28	.10
9^c	.04	-.01	-.10	.12	-.10

Nota: a=correlação Pearson; b= correlação Spearman; c= correlação de Ponto Bisserial; d=não se pode calcular porque todas as crianças responderam corretamente a esta componente.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Analisando a tabela 7, onde estão apresentadas as correlações entre as notas e a IE percebida, encontramos correlações significativas entre a escala de Adaptabilidade e todas as notas (para Português, $r(102) = .37, p < .001$; para a Matemática, $r_s(102) = .23, p = .017$; para o estudo do Meio $r(101) = .28, p = .004$; para a prova de aferição de Português, $r(38) = .39, p = .013$; para a prova de aferição de Matemática, $r_s(38) = .39, p = .012$). Quanto maior a adaptabilidade maior é o rendimento académico.

Na escala intrapessoal, encontramos correlações com as notas de Português ($r_s(102) = .26, p = .008$) e a prova de aferição de Português, $r_s(40) = .45, p = .003$.

Na escala interpessoal, encontramos correlações moderadas com as notas de Português $r_s(106) = .38, p < .001$; com as notas de aferição de Português $r_s(41) = .35, p = .021$ e nas notas de aferição de Matemática, $r_s(41) = .31, p = .041$.

Na escala humor geral, encontramos correlações moderadas com as provas de aferição tanto de Português ($r(40) = .42, p = 0.005$) como de Matemática ($r(40) = .38, p = .013$).

Finalmente, na escala de gestão de stress, encontramos correlações negativas com as notas de Português ($r_s(96) = -.24, p = .017$) e as notas das provas de aferição de Português ($r_s(38) = -.39, p = .012$) e de Matemática, $r_s(38) = -.38, p = .017$. Quanto pior a gestão de stress, melhor as notas de Português e as notas de aferição.

Tabela 7
Correlações de Pearson e Spearman entre o EQ-i e as notas

	Português	Matemática	Estudo do Meio	Aferição de Português	Aferição de Matemática
EQ-i Global	.19 ^a (n=82)	.08 ^b (n=82)	.15 ^a (n=81)	.20 ^a (n=30)	.19 ^b (n=30)
Adaptabilidade	.37*** ^a (n=104)	.23* ^b (n=104)	.28*** ^a (n=103)	.39* ^a (n=40)	.39* ^b (n=40)
Intrapessoal^b	.26** (n=104)	.04 (n=104)	.10 (n=103)	.45** (n=42)	.19 (n=42)
Interpessoal^b	.38*** (n=108)	.13 (n=108)	.18 (n=107)	.35* (n=43)	.31* (n=43)
Humor Geral	.09 ^a (n=106)	.13 ^b (n=106)	.06 ^a (n=105)	.42*** ^a (n=42)	.31* ^b (n=42)
Gestão de stress^b	-.24* (n=98)	-.16 (n=98)	-.14 (n=97)	-.39* (n=40)	-.38* (n=40)

Nota: a=correlação Pearson; b= correlação Spearman;
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2.3. A relação entre a inteligência fluida, a IE e a IE percebida

Tal como se pode observar na tabela 8, encontramos correlações significativas entre a compreensão emocional global e a inteligência fluida medida pela MPCR ($r(123) = .26, p = .003$), indicando que quanto maior for a inteligência fluida maior a IE.

Também foram encontradas significações correlativas entre as MPCR e as componentes 1 ($r(123) = .19, p = .032$) e 6 ($r(123) = .27, p = .003$), indicando que quanto maior a inteligência fluida, maior o reconhecimento e o controlo das emoções (ver tabela 8).

Em relação à inteligência percebida, só foram encontradas correlações negativas e significativas entre inteligência fluida e a dimensão gestão do stress ($r(105) = -.27,$

$p = .006$), indicando que quanto maior a inteligência fluida, menor é a capacidade de gestão de stress.

Tabela 8

Correlações de Pearson, Spearman e Ponto-Biserial entre o TEC, EQ-i e MPCR

		MPCR
TEC	Global ^a	.26**
	Componente 1 ^c	.19*
	Componente 2 ^c	.02
	Componente 3 ^c	.14
	Componente 4 ^c	.09
	Componente 5 ^c	.01
	Componente 6 ^c	.27**
	Componente 7 ^c	.06
	Componente 8 ^c	.17
EQ-i	Componente 9 ^c	.05
	Global ^a	-.02
	Adaptabilidade ^a	.14
	Intrapessoal ^b	.15
	Interpessoal ^b	.16
	Humor Geral ^a	.03
	Gestão de Stress ^b	-.27**

Nota: a=correlação Pearson; b= correlação Spearman; c= correlação de Ponto Biserial.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

2.4. Influência do género na IE, na IE percebida e no rendimento escolar.

Não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ao nível da compreensão emocional global e as suas componentes (ver tabela 9).

Tabela 9

Resultados do teste T-Student das diferenças ao nível do TEC em função do género

	Feminino Média (DP)	Masculino Média (DP)	t (124)	p
TEC Global	6.11 (1.40)	5.88 (1.60)	0.82	.416

Observando a tabela 10, encontramos diferenças significativas entre os rapazes e raparigas ao nível da gestão do stress ($U = 1131.5$, $p = .049$); os rapazes percebem melhor que as raparigas como gerir o stress.

Tabela 10

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney, das diferenças ao nível do EQ-i em função do género

	Feminino Média (DP)	Masculino Média (DP)	Diferenças	p
EQ-i Global	51.53 (9.16)	48.83 (10.53)	t (86) =1.26	.212
Adaptabilidade	51.86 (9.28)	49.29 (9.87)	t (111) =1.42	.159
Intrapessoal	51.20 (8.24)	50.02 (8.69)	U=1398,5	.223
Interpessoal	52.06 (7.89)	49.64 (9.05)	U=1421,5	.152
Humor Geral	51.08 (8.34)	49.61 (11.12)	t (112) = 0.79	.434
Gestão de Stress	48.19 (9.84)	51.49 (10)	U=1131.5	.049

Não existe diferenças significativas entre rapazes e raparigas ao nível das notas (ver tabela 11).

Tabela 11

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney, das diferenças e associações ao nível das notas em função do género

	Feminino Média (DP)	Masculino Média (DP)	Diferenças	p
Português	3.15 (1.02)	3.05 (1.16)	$t(115) = 0.49$	.621
Matemática	2.76 (1.27)	2.90 (1.30)	$U=1587$	.522
Estudo do Meio	3.05 (0.94)	3.13 (1.15)	$t(114) = -0.37$	.710
Aferição de Português	3.61 (0.72)	3.37 (0.63)	$t(48) = 1.25$	.218
Aferição de Matemática	2.65 (1.07)	3 (1.04)	$U=247$	.185

2.5. Influência da idade na IE, na IE percebida e no rendimento escolar.

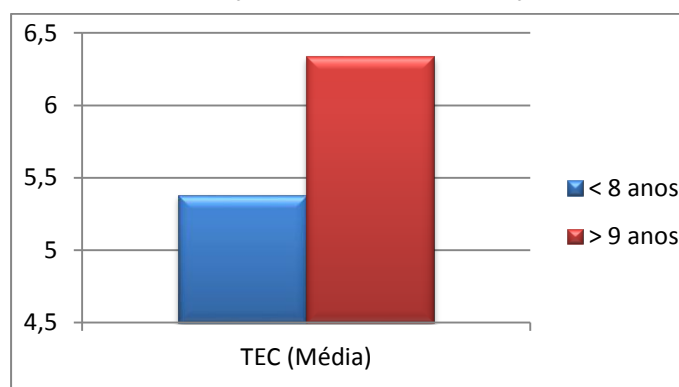
Foram encontradas diferenças significativas entre as crianças menores de 8 anos e as crianças maiores de 9 anos ao nível da compreensão emocional global $t(118) = -3.62$, $p < .001$ (ver tabela 12 e figura 2).

Tabela 12

Resultados do teste T-Student das diferenças ao nível do TEC em função da idade

	≤ 8 anos Média (DP)	9 anos ≥ Média (DP)	t (118)	p
TEC	5.38 (1.44)	6.34 (1.43)	-3.62	<.001

Figura 2. Diferenças ao nível do TEC em função da idade



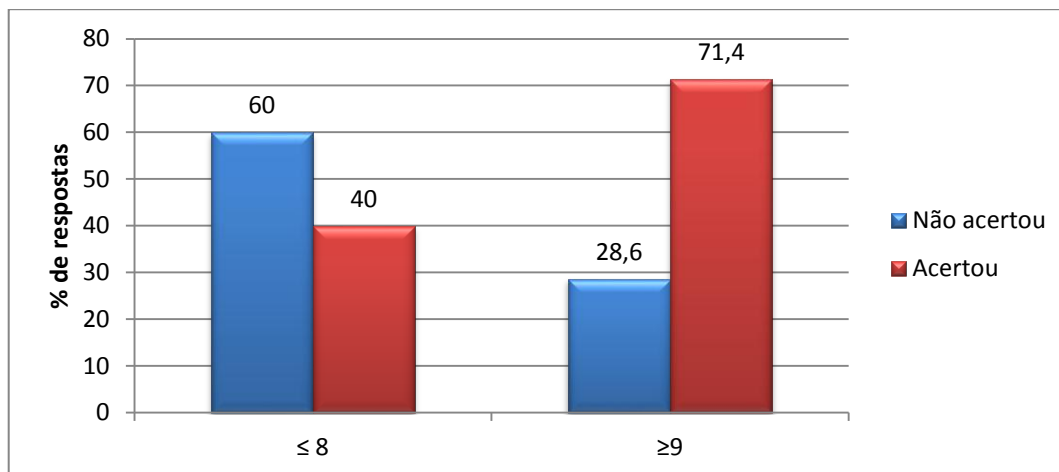
Especificamente, foram encontradas associações significativas entre a idade e a componente 7 (ver tabela 13 e figura 3). Enquanto 60% das crianças com 8 anos ou menores ainda não compreendem a possibilidade de esconder um estado emocional, só 28.6% das crianças com 9 anos ou mais não compreendem esta componente.

Tabela 13

Resultados do teste X^2 , das associações ao nível da componente 7 em função da idade

		Componente 7		X^2	p
		Não acertou	Acertou		
≤ 8	Frequência	30	20	11.85	.001
	Frequência esperada	20.8	29.2		
	% Dentro da idade	60	40		
$9 \geq$	Frequência	20	50		
	Frequência esperada	29.2	40.8		
	% Dentro da idade	28.6	71.4		

Figura 3. % de respostas ao nível da componente 7 em função da idade



Como pode observar-se (na tabela 14), não foram encontradas diferenças ou associações significativas ao nível das dimensões da inteligência emocional percebida em função da idade. Também não foram encontradas diferenças ou associações significativas ao nível das notas em função da idade (ver tabela 15).

Tabela 14

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i em função da idade

	≤ 8 anos	9 anos \geq	Diferenças	p
	Média (DP)	Média (DP)		
EQ-i	50.03 (9.26)	49.36 (10.67)	$t(82) = 0.30$	.762
Adaptabilidade	50.96 (10.16)	49.44 (9.11)	$t(104) = 0.81$	.419
Intrapessoal	50.61 (6.78)	51.45 (8.59)	$U=1223.5$	.207
Interpessoal	51.56 (7.89)	50.48 (9.22)	$U= 1233$	.222
Humor Geral	50.61 (10.55)	49.78 (9.59)	$t(105) = 0.42$	.672
Gestão de Stress	49.77 (9.08)	50.61 (10.44)	$U= 1228$	.827

Tabela 15

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função da idade

Notas	≤ 8 anos	9 anos \geq	Diferenças	p
	Média (DP)	Média (DP)		
Português	3.18 (1.24)	2.98 (0.95)	$t(112) = 0.95$	.342
Matemática	3.04 (1.40)	2.62 (1.16)	$U=1303.5$	.082
Estudo do Meio	3.22 (1.09)	2.94 (1)	$t(111) = 1.44$	.153

2.6. Influência da participação social na IE, na IE percebida e no rendimento escolar.

Tal como pode observar-se (na tabela 16), não foram encontradas diferenças ou associações significativas entre os que participam e os que não participam em atividades sociais na IE., seja ela medida por um instrumento de aptidões ou por um de auto percepção.

Tabela 16

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i e TEC em função da participação social

	Não Participantes Média (DP)	Participantes Média (DP)	Diferenças	p
TEC	5.91 (1.54)	6.06 (1.49)	$t(124) = -0.59$	.559
EQ-i	50.50 (9.05)	49.47 (10.99)	$t(86) = 0.48$	.631
Adaptabilidade	50.48 (8.66)	50.46 (10.71)	$t(111) = 0.01$	.990
Intrapessoal	52.95 (5.40)	49.43 (9.51)	$U=1433.5$	.282
Interpessoal	52.03 (7.95)	50.33 (9.62)	$U=1575$	.561
Humor Geral	50.98 (10.12)	49.59 (9.79)	$t(112) = 0.75$	.455
Gestão de Stress	48.56 (9.25)	51.41 (10.89)	$U=1236$	.180

Também não foram encontradas diferenças ou associações significativas em função da participação social ao nível das notas (ver tabela 17).

Tabela 17

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função da participação social

Notas	Não Participantes Média (DP)	Participantes Média (DP)	Diferenças	p
Português	3.08 (1.08)	3.11 (1.11)	$t(115) = -0.12$	.901
Matemática	2.50 (1.10)	2.65 (0.97)	$U=1653$	.758
Estudo do Meio	3.12 (0.99)	3.07 (1.12)	$t(114) = 0.23$	.819
Aferição de Português	3.50 (0.72)	3.46 (0.65)	$t(48) = 0.20$	.843
Aferição de Matemática	2.50 (0.78)	2.45 (0.76)	$U=292$	.677

2.7. Influência do estatuto socioeconómico dos pais na IE, na IE percebida e no rendimento escolar.

Não foram encontradas diferenças ou associações significativas ao nível da inteligência emocional em função do nível socioeconómico dos pais (ver tabela 18).

Foram encontradas diferenças significativas entre as crianças de nível socioeconómico baixo e as de nível socioeconómico médio ao nível das notas de matemática ($U=854.5$, $p = .027$) e estudo do meio ($t(114) = -2.49$, $p = .014$). As crianças de nível médio apresentam melhores notas que as de nível baixo (ver tabela 19).

Tabela 18

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i e TEC em função do nível socioeconómico dos pais

	Nível baixo Média (DP)	Nível médio Média (DP)	Diferenças	p
TEC	6.02 (1.50)	5.85 (1.59)	$t(124) = 0.51$	.610
EQ-i	50.57 (10.60)	48.03 (7.74)	$t(85) = 0.97$	.333
Adaptabilidade	50.86 (9.99)	49.41 (8.75)	$t(110) = 0.67$	.501
Intrapessoal	51.62 (8.05)	50.27 (6.97)	$U = 973$	.378
Interpessoal	52.00 (8.97)	48.84 (7.43)	$U = 941$	.211
Humor Geral	50.36 (9.73)	49.93 (11.08)	$t(111) = 0.19$	.851
Gestão de Stress	49.90 (10.72)	49.28 (7.09)	$U = 911.5$	.856

Tabela 19

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função do nível socioeconómico dos pais

Notas	Nível Baixo Média (DP)	Nível médio Média (DP)	Diferenças	p
Português	3.01 (0.97)	3.38 (1.42)	$t(115) = -1.55$	.124
Matemática	2.69 (1.25)	3.35 (1.29)	$U = 854.5$	.027
Estudo do Meio	2.97 (1.01)	3.54 (1.10)	$t(114) = -2.49$	.014
Aferição de Português	3.47 (0.65)	3.54 (0.78)	$t(47) = -0.30$	.767
Aferição de Matemática	2.86 (1.05)	2.77 (1.16)	$U = 213.5$	.618

2.8. Influência da retenção escolar na IE, na IE percebida e no rendimento escolar.

Não foram encontradas diferenças significativas ao nível do TEC entre as crianças retidas e as não retidas (ver tabela 20).

Tabela 20

Resultados do teste T-Student das diferenças ao nível do TEC em função da retenção escolar

	Não retido Média (DP)	Retido Média (DP)	Diferenças	p
TEC	5.87 (1.56)	6.41 (1.22)	$t(122) = -1.67$	.098

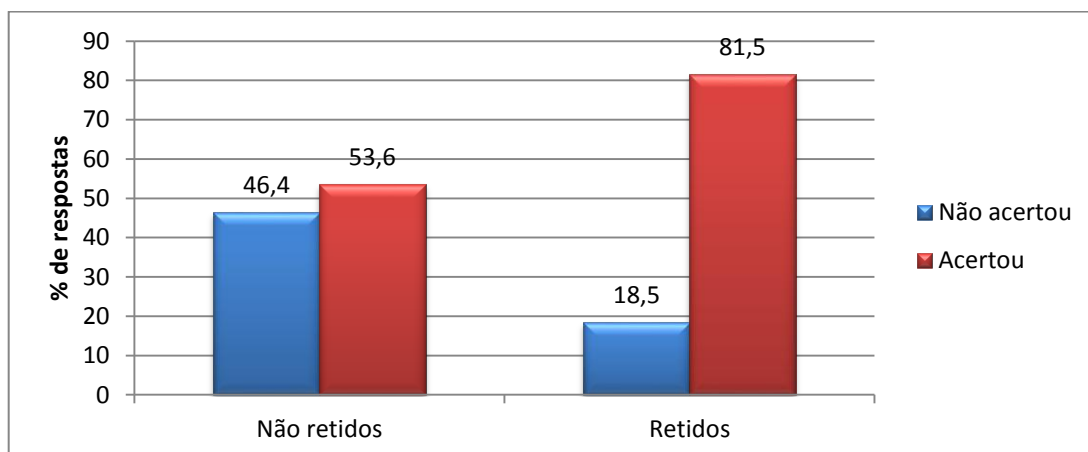
No entanto, encontramos diferenças significativas ao nível da compreensão de possibilidade de esconder uma emoção (componente 7) ($X^2(1) = 6.82, p = .009$). Enquanto 46.4% das crianças que não foram retidas ainda não compreendem esta componente, 18.5% das crianças retidas não compreendem esta componente (ver tabela 21 e figura 4).

Tabela 21

Resultados do teste X^2 das associações ao nível da componente 7 em função da retenção escolar

		Componente 7		X^2	p
		Não acertou	Acertou	6.82	.009
Não retidos	Frequência	45	52		
	Frequência esperada	39.1	57.2		
	% Dentro da grupo	46.4	53.6		
Retidos	Frequência	5	22		
	Frequência esperada	10.9	16.1		
	% Dentro da grupo	18.5	81.5		

Figura 4. % de respostas ao nível da componente 7, em função da retenção escolar



Não foram encontradas diferenças ou associações ao nível da Inteligência emocional percebida entre as crianças retidas e as não retidas (ver tabela 22).

Tabela 22

Resultados dos teste T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível do EQ-i em função da retenção escolar

	Não retidos Média (DP)	Retidos Média (DP)	Diferenças	p
EQ-i	50.17 (9.47)	49.24 (12.35)	$t(83) = 0.35$	.725
Adaptabilidade	50.49 (10.06)	50.04 (8.89)	$t(107) = 0.20$	.845
Intrapessoal	50.84 (8.48)	50.15 (10.03)	$U = 996.5$	.910
Interpessoal	50.99 (8.31)	49.93 (9.50)	$U = 1030.5$	.690
Humor Geral	50.59 (9.68)	49.63 (11.25)	$t(108) = 0.40$	.690
Gestão de Stress	49.45 (9.48)	51.51 (11.77)	$U = 863.5$	.594

Foram encontradas diferenças significativas entre as crianças retidas e as não retidas ao nível das notas de Português ($t(113) = 2.86$, $p = .005$) e Estudo do meio ($t(112) = 2.27$, $p = .025$). As crianças retidas apresentam notas inferiores que as não retidas (ver tabela 23).

Tabela 23

Resultados dos testes T-Student e U de Mann-Whitney das diferenças ao nível das notas em função da retenção escolar

Notas	Não retidas Média (DP)	Retidas Média (DP)	Diferenças	p
Português	3.24 (1.11)	2.56 (0.82)	$t(113) = 2.86$	.005
Matemática	2.97 (1.29)	2.40 (1.15)	$U = 853.5$	.059
Estudo do Meio	3.21 (1.09)	2.68 (0.80)	$t(112) = 2.27$	.025
Aferição de Português	3.56 (0.64)	3.12 (0.83)	$t(45) = 1.68$	.100
Aferição de Matemática	2.92 (1.13)	2.37 (0.74)	$U = 113.5$	.234

Capítulo V: Discussão dos Resultados

Será, então, efetuada a discussão dos resultados que foram obtidos no estudo, comparando-os com os estudos empíricos que foram utilizados como base desta investigação. Primeiramente, far-se-á a discussão da análise descritiva. Seguidamente, a da análise inferencial.

A análise descritiva permite-nos observar o desempenho das crianças nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio; e provas de aferição de Português e Matemática, quer através do TEC, quer através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (ver tabela 3).

Observando os resultados do TEC, os melhores desempenhos estiveram nas componentes 1 (Reconhecimento), 2 (Causa externa) e 5 (lembrança), constatando-se que 95.2% das crianças investigadas reconheceram a expressão da emoção solícita, desempenho que, de acordo com Roazzi et al., (2008), já é esperado a partir dos 2-3 anos de idade e, segundo os autores Denham e Walden e Field, citados por Machado et al., (2008), se afirma que as expressões de felicidade são discriminadas e nomeadas mais cedo e com maior facilidade do que as restantes. Os resultados também vão ao encontro dos estudos de Lamb (2009), onde todas as crianças entre os 6 e 9 anos dominavam as primeiras duas componentes do TEC. Na componente 2, compreensão das causas das emoções, constatou-se que a maior parte das crianças (99.2%) reconheceu a emoção para cada situação, o que poderá ser explicado pelo aumento do interesse das crianças pelas causas das emoções de outras pessoas, uma vez que na idade de 3 anos já começam a compreender a ligação direta entre os elementos de uma situação e as emoções, antecipando, por exemplo, a emoção de alegria, quando se recebe algo de desejável e, a emoção de tristeza, quando se frustra esse desejo (Dunn; Wellman & Banerjee, citados por Machado et al., 2008). Na componente 5, que avalia a compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais, 79.4% das crianças parecem ter domínio dessa componente, o que vai ao encontro de Roazzi, et al., (2008) ao referirem que o surgimento da competência de julgamento desta prova surge por volta dos 5-6 anos. Estas três componentes, em conjunto, formam a denominada fase externa que, segundo Pons et al. (2004), surge entre os 4 e 5 anos.

Com um menor número de acertos, encontramos a componente 6 (Regulação-aborda a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais, por

exemplo: tapar os olhos, pensar outra coisa, fazer outra coisa, nada), mostrando que 69% das crianças demonstraram possuir o controle de suas emoções; na componente 7 (Esconder-compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional), verificou-se que 59,5% dos entrevistados faz a distinção entre aparência e realidade e na componente 8 (Misto: Feliz, Com Medo, Triste e Com Medo, Feliz com medo), compreensão de que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais em relação a uma determinada situação (e.g., Arsenio & Lover,; Brown & Dunn,; Harris. citados por Roazzi et al, 2008), a maior parte das crianças (N=70:59.5%) identificou corretamente as emoções conflitivas, sendo estas três componentes que compõem a fase mental, e que só se desenvolvem entre cerca dos 6 e 7 anos (Pons et al., 2004).

Finalmente, com o pior desempenho, encontramos a componente 3 (Desejo despertado), tendo-se verificado que 55.6% das crianças reconheceram corretamente a expressão emocional para cada um dos personagens; na componente 4 (Crença), 50% dos entrevistados obtiveram pontuação no item, e a componente 9 (Moralidade). Nesta, e em relação às expressões das emoções morais, a quase totalidade das crianças (34.9%), revelou a não compreensão das expressões morais que constituem a fase reflexiva, a qual se espera que surja a partir dos 8 anos. Contudo, na revisão da literatura, podemos observar que crianças mais velhas, de seis anos, mostram um aumento progressivo de consideração pelo carácter subjetivo das emoções, o que se pode inferir pelas referências explícitas aos desejos e/ou crenças dos intervenientes das situações (e.g. está zangado porque não quer isto e quer outra coisa), (Denham, citado por Machado et al., 2008).

Estes resultados vão ao encontro do que nos dizem Roazzi et al, (2008), de que a Competência Emocional desenvolve-se entre os 3 e 11 anos e manifesta-se nas capacidades de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, as causas e a possibilidade de controle das emoções que considera a compreensão das emoções em nove componentes, que dizem respeito à compreensão da natureza, das causas e do controle das emoções e Pons, Harris e de Rosnay (2004) ao considerarem nove componentes que, em função do nível de desenvolvimento, podem ser agrupadas em três fases: uma fase externa (3-6 anos), uma fase mental (5-9 anos) e uma fase reflexiva (8-12 anos).

De acordo com os autores, anteriormente referidos, as crianças mais novas foram as que obtiveram melhores resultados, o que indica que grande parte delas evidencia, na perspectiva de Havighurst, Harley e Prior (2004), competência emocional pobre. sendo

identificada como um precursor para posteriores dificuldades sociais, emocionais e comportamentais.

No global, os resultados do TEC oscilaram entre 2 e 9, que representa o mínimo ao nível de pontuação obtida por algumas crianças em acertos (2) e o máximo ao nível de pontuação obtida nas respostas corretas (9). A média de respostas corretas foi de 3.66.

O valor médio das pontuações das MCPR, na nossa amostra, foi de 26.93% e com um desvio de 5.14, um mínimo de 10 e um máximo de 36.

Discutidos os resultados da análise descritiva, proceder-se-á à discussão dos resultados da análise inferencial, permitindo-nos responder às nossas questões e hipóteses da investigação.

H1. Relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar

Em relação à inteligência emocional, foram encontradas correlações moderadas ao nível do TEC global e a nota da prova de aferição de Português. Através da investigação levada a cabo por Machado et al., (2008), verifica-se o efeito estatisticamente significativo do conhecimento das emoções nas competências académicas.

Existem, igualmente, correlações entre a compreensão do controlo das emoções e as notas de Português e Matemática, o que explica que quanto maior a compreensão do controlo das emoções, maiores serão as notas. Num estudo sobre “Autorregulação Emocional e Ajustamento Comportamental no 1.º Ciclo do Ensino Básico” de Esteves (2011), os resultados do estudo indicam que, após a implementação do programa de regulação emocional, as crianças têm crenças mais fortes de autoeficácia, apresentando repercussões ao nível do desempenho escolar. Estes resultados indiciam que as crenças de autoeficácia estão relacionadas com a regulação emocional e com o desempenho escolar do aluno. Como refere Pajares, citado por Esteves (2011), a melhoria da perceção do aluno sobre o seu desenvolvimento no trabalho escolar tem repercussões no seu desempenho e consequente envolvimento na aprendizagem.

Relacionando a autoeficácia com o desempenho escolar, este trabalho corrobora os estudos de Zimmerman, citado por Esteves (2011), que aponta os alunos com fortes crenças de autoeficácia como aqueles que obtém melhores resultados escolares, argumento que explica que quanto maior a compreensão do controlo das emoções, maiores serão as notas e que suporta os nossos resultados.

Também foram encontradas correlações significativas entre a compreensão de emoções mistas e as notas de Português, indicando que quanto maior for a compreensão de emoções mistas maior será a nota de Português.

Em relação à IE percebida, foram encontradas correlações significativas entre a escala de adaptabilidade e todas as notas: Português, Matemática, Estudo do Meio, provas de aferição de Português e de Matemática, podendo-se observar que quanto maior a percepção da adaptabilidade maior é o rendimento acadêmico. Como suporte a este argumento, há estudos que vão no sentido de que a escala adaptabilidade se relaciona significativamente com o êxito acadêmico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004)

Na escala intrapessoal, encontramos correlações com as notas de Português e a prova de aferição de Português. Na revisão da literatura, foram encontrados estudos que põem em relevo conexões entre o rendimento escolar e IE e mostram, concretamente, que a inteligência emocional intrapessoal influi sobre a saúde mental dos estudantes, que, por sua vez, se relaciona e afeta o rendimento acadêmico final (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003/2004);

Na escala interpessoal, encontramos correlações moderadas com as notas de Português; com as notas de aferição de Português e com as notas de aferição de Matemática. O relacionamento positivo com pares e a aceitação no seio deles tem vindo a ser considerado como um dos indicadores desenvolvimentais mais importantes. Estudos recentes revelam que as crianças que são aceites pelos pares tendem a apresentar melhor ajustamento escolar, níveis mais elevados de amizade e atuam em meios sociais mais ricos (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, citados por Alves (2006).

A corroborar a ideia anterior, encontramos algumas investigações que indicam que o relacionamento com pares contribui para um maior ajustamento escolar (Ladd, Kkochenderfer, & Coleman, citados por Alves, 2006). No entanto, há outras investigações que contrariam o que anteriormente foi referido, defendendo que é o ajustamento académico que determina a qualidade das relações com pares; sendo, por isso, difícil encontrar um esquema que explicita a relação existente entre a competência académica e a relação com pares (Frase, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose & Guo, citados por Alves, 2006).

Os resultados deste estudo, “O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares” de Alves (2006), indiciam um défice ao nível do conhecimento emocional que parece conduzir a um empobrecimento do

rendimento académico e da relação que a criança estabelece com os pares na escola (Mostow et al., citados por Alves, 2006). Assim, este estudo revela uma relação positiva entre a competência académica e a aceitação pelos pares, reforçando dados apresentados em investigações que estimam que uma percentagem significativa de crianças com problemas de ajustamento social experienciaram dificuldades ao nível das competências iniciais de leitura (Beitchman, Cnatwell, Forness, Kawale & Kaufnan; Benner, Nelson & Epstein, citados por Alves, 2006).

Na escala humor geral, encontramos correlações moderadas com as provas de aferição tanto de Português como de Matemática. Na revisão da literatura, encontramos estudos que nos dizem que crianças com expressividade positiva e níveis moderados de intensidade emocional são descritas pelos professores como mais disponíveis para a aprendizagem, obtendo desta forma melhores resultados (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley; Palinsin, citados por Machado, 2008).

Finalmente, na escala de gestão de stress (regulação emocional), encontramos correlações negativas com as notas de Português e as notas das provas de aferição de Português e de Matemática. Quanto pior a gestão de *stress*, melhor as notas de Português e as notas de aferição. Isto contradiz as teorias encontradas na literatura. Os estados somáticos e emocionais (como a ansiedade, *stress* ou os estados de humor) como nos diz Esteves (2011) no seu estudo “Auto – Regulação Emocional e Ajustamento Comportamental no 1.º Ciclo do Ensino Básico” proporcionam informações sobre as crenças de autoeficácia. As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança pelo seu estado fisiológico ou estado de humor. Neste caso, se a pessoa estiver fragilizada as perceções de autoeficácia poderão ser reduzidas e afetar o seu envolvimento nas tarefas. De acordo com Bandura, citado por Esteves (2011), “as crenças de eficácia são a base da agência humana” (p. 78) pois a crença na capacidade de obtenção dos resultados perspetivados evitando os indesejados através das ações favorece o incentivo à ação e à perseverança face às dificuldades.

Em síntese: A hipótese 1 foi confirmada pelos resultados estatísticos, indicando que quanto maior for o nível de IE maiores serão algumas áreas do rendimento escolar. Contudo, no que diz respeito à escala de gestão de stress, contrariamente ao esperado, existe uma incongruência, marcada, possivelmente, pelo facto de, nalguns casos, o stress poder ser benéfico e poder impulsionar o estudante para a necessidade de estudar.

H2. A relação entre a inteligência fluida, a IE e a IE percebida

Encontramos correlações significativas entre a compreensão emocional global e a inteligência fluida (fator que representa a capacidade biológica do sujeito ou a sua potência intelectual, e que se traduz na apreensão de relações complexas (inferência, indução) (Lemos, 2007), medida pela MPCR, indicando que quanto maior for a inteligência fluida maior a IE. Também foram encontradas significações correlativas entre as MPCR e as componentes 1 e 6, indicando que quanto maior a inteligência fluida, maior o reconhecimento e o controlo das emoções.

Em relação à inteligência percebida, só foram encontradas correlações negativas e significativas entre inteligência fluida e a dimensão gestão do stress o que quer dizer que quanto maior a inteligência fluida, menor é a capacidade de gestão de stress.

Na literatura, foram encontrados alguns estudos (Albanese, 2010) que revelam que a inteligência não verbal está estatisticamente associada com a habilidade de reconhecer as emoções nas três fases do desenvolvimento: externa, reflexiva e mental.

H3. O género influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar

Em relação ao género, não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ao nível da compreensão emocional global e as suas componentes. Contrariamente, há estudos que mostram a diferença entre homens e mulheres como os de Fernández-Berrocal et al., (2001), ao referir que as mulheres pontuam mais que os homens na IE global, percepção de emoções, compreensão e manejo emocional e os de Ciarrochi, Chan e Bajgar, citados por Extremera et al., 2004, em que constataam que as mulheres apresentam maiores pontuações em IE que os homens. Estudos como o de Ribas (2011) também não encontraram diferenças entre homens e mulheres ao nível da compreensão emocional

No entanto, encontramos diferenças significativas entre os rapazes e raparigas ao nível da gestão do stress: os rapazes percebem melhor que as raparigas como gerir o stress. Neste âmbito, existem estudos que mostram, de facto, que os rapazes pontuaram significativamente melhor do que as raparigas na escala Gestão do Stress (Ângelo, 2007), o que vai ao encontro da afirmação anterior.

Costa (2004), através do seu estudo, confirma-nos que alunos do género feminino, nas três áreas disciplinares Português, Matemática e Estudo do Meio, apresentam um rendimento superior em relação ao género masculino.

Em síntese: os resultados têm indicado só uma relação significativa entre o género e a gestão de stress, pelo que se confirma parcialmente a nossa hipótese.

H4. A idade influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar

No que diz respeito à idade, os resultados mostraram diferenças significativas entre as crianças menores de 8 anos e as crianças maiores de 9 anos ao nível da compreensão emocional.

Especificamente, foram encontradas associações significativas entre a idade e a componente 7, indicando que crianças com 8 anos ou menores ainda não compreendem a possibilidade de esconder um estado emocional; embora outras crianças, com 9 anos ou mais, não compreendem esta componente global.

Contrariando os nossos resultados, encontram-se os estudos de Gosselin et al., (1995), que nos dizem que a exatidão dos julgamentos aumenta em função da idade para a maioria das emoções.

Em síntese: Os resultados estatísticos comprovam a nossa hipótese de que a idade influencia algumas componentes da IE quando avaliadas pelo TEC, mas não se confirma a influência da idade nem na IE percebida nem nas notas.

H5. A participação social influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar

Não foram encontradas diferenças ou associações significativas entre os que participam e os que não participam em atividades sociais na IE., seja ela medida por um instrumento de aptidões ou por um de auto percepção.

Não foram, igualmente, encontradas diferenças ou associações significativas em função das notas ao nível da participação social

Contudo, foi encontrado um estudo (Marques et al., 2011) sobre a influência da participação social no rendimento escolar, tendo estes autores constatado, através dos resultados do seu estudo, que a utilização de videojogos pode ter uma influência importante no rendimento escolar dos alunos. De igual modo, alunos com rendimento escolar elevado têm bom desempenho enquanto jogadores.

A corroborar o estudo antecedente, um outro (Kerkodki, 2008) comprova que a prática desportiva desenvolve bons níveis das dimensões da Inteligência Emocional nas crianças ou jovens.

De grosso modo, os nossos resultados rejeitam a nossa hipótese, não podendo concluir-se que a participação social influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar.

H6. O estatuto socioeconómico dos pais influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar

No que se refere à influência do estatuto socioeconómico dos pais, não foram encontradas diferenças ou associações significativas ao nível da inteligência emocional.

Ao contrário dos nossos resultados, é de realçar que as crianças social e economicamente desfavorecidas parecem adquirir mais tardiamente o conhecimento das situações emocionais e apresentam mais frequentemente défices no conhecimento emocional associados ao desajustamento social (Fine et al., citados por Alves, 2006).

Foram encontradas diferenças significativas entre as crianças de nível socioeconómico baixo e as de nível socioeconómico médio ao nível das notas de matemática e estudo do meio, apresentando as crianças de nível médio melhores notas que as de nível baixo. Há estudos (Montero, Villalobos & Valverde (2007) que também indicam que existe uma associação significativa entre o nível socioeconómico do estudante e o seu desempenho académico.

Em síntese: A hipótese 5 é comprovada apenas no que diz respeito à influência do estatuto socioeconómico no rendimento escolar. No entanto, não se confirma esta influencia nem na IE, nem na IE percebida.

H7. A retenção escolar influencia na IE, na IE percebida e no rendimento escolar

Não foram encontradas diferenças significativas ao nível do TEC entre as crianças retidas e as não retidas.

No entanto, encontramos diferenças significativas ao nível da compreensão da possibilidade de esconder uma emoção (componente 7) Enquanto 46,4% das crianças que não foram retidas ainda não compreendem esta componente, 18,5% das crianças retidas também não compreendem esta componente. Estes resultados estão relacionados com os resultados já apresentados na hipótese 3, pois a componente 7 é uma das componentes em que as crianças mais velhas apresentam significativamente melhores resultados que as mais novas, sendo as crianças retidas mais velhas podemos esperar que apresentem melhores resultados que os não retidos.

Não foram encontradas diferenças ou associações ao nível da inteligência emocional percebida entre as crianças retidas e as não retidas.

Na relação entre o Bar-On e o rendimento académico, o estudo de Ângelo (2007) refere que ao concernente ao instrumento aplicado para medir a inteligência emocional, o Inventário QE, traduzido do Bar-On EQ-i, embora a fiabilidade obtida para a amostra em

causa tenha sido bastante boa, assim como a das escalas que o compõem, e a sua validade seja afirmada pelo autor (Bar On, 1997), é possível que o facto de assumir para a inteligência emocional o modelo misto em vez do modelo de aptidões tenha afectado sobremaneira os resultados encontrados.

Ainda no que toca à relação entre a inteligência emocional, medida com o Bar-On EQ-i, e o sucesso escolar, os resultados do presente trabalho coincidem com um dos estudos referidos na Revisão da Literatura (Newsome et al., 2000), com a diferença de que nesse trabalho foram utilizadas as classificações escolares de todas as disciplinas, enquanto neste estudo se utilizaram apenas as classificações de Matemática e de Português. Os resultados deste trabalho são, no entanto, contrários aos de outros estudos que recorreram ao Bar-On (EQ-i) focados na Revisão da Literatura (O'Connor & Little, 2003; Parker et al., 2004a; Parker et al., 2004b; Parker et al., 2006). É de referir, porém, que três desses estudos não utilizaram a mesma versão do Bar-On (EQ-i) que os restantes e que o presente estudo, mas a versão para crianças e adolescentes (Bar-On, EQ-i:YV) ou a versão condensada (Bar-On, EQ-i:S), e que um deles avaliou o sucesso escolar a partir do não abandono da universidade e não das classificações académicas. Nenhum dos estudos considerados apreciou o sucesso escolar através do autoposicionamento académico pelo que não foi possível estabelecer em relação a essa variável uma comparação direta.

Foram encontradas diferenças significativas entre as crianças retidas e as não retidas ao nível das notas de Português e Estudo do meio. As crianças retidas apresentam notas inferiores às não retidas.

Como suporte destes resultados, há estudos (Costa, 2004), cujos resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados escolares. O grupo que apresenta os resultados mais elevados é o dos alunos que nunca tiveram nenhuma retenção,

Em síntese: Em realidade, só podemos confirmar a influência da retenção escolar nas notas, sendo que as diferenças encontradas ao nível da componente 7 podem ser explicadas pela diferença da idade, não se podendo confirmar a relação da retenção escolar na IE.

Conclusões

Após a apresentação e a discussão dos resultados, oferece-se uma síntese integrativa dos contributos mais relevantes, uma análise das limitações e um sumário dos elementos que mais se destacam para investigação e intervenção a desenvolver no âmbito da relação entre IE e o rendimento escolar em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Da revisão bibliográfica desenvolvida, podemos concluir que a inteligência emocional é uma habilidade essencial na escola (Fernández-Berrocal & Extremera, 2004) e que existem alguns trabalhos que suportam a validade da inteligência emocional na predição do sucesso escolar (Van Der Zee, et al., citados por Ângelo, 2007).

Os modelos utilizados neste estudo, modelo de habilidades cognitivas de inteligência emocional e o modelo de inteligência emocional de Bar-On consideram, respetivamente, a IE como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber o significado da informação emocional, raciocinar e resolver problemas a partir dela. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) e a aptidão que se baseia na capacidade do indivíduo de ser consciente, compreender, controlar e expressar as suas emoções de maneira efetiva (Caruso et al.; Mayer & Salovey; Bar-On; citados por Shemueli, 2005). A literatura tem demonstrado que as carências nas habilidades de IE afetam os estudantes tanto dentro como fora do contexto escolar, ao nível do bem-estar e ajuste psicológico, das relações interpessoais e no rendimento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Não abundam estudos da IE ao nível das crianças pequenas como foi referido ao longo do trabalho. Atualmente, os investigadores têm começado a debruçar-se sobre o estudo da IE em crianças pequenas, mas, de acordo com (Humphrey et al., 2011), ainda existe muita inconsistência na terminologia: “inteligência social e emocional”, “literacia emocional” e “competência social e emocional”, entre outras. Grande parte dos autores utiliza o termo competência emocional para se referirem à inteligência emocional ao nível do desenvolvimento da criança. A CE é, de facto, um dos elementos mais referenciados nas investigações, sendo considerada uma componente relevante da competência emocional das crianças pequenas (Belacchi & Farina, 2010).

Os resultados deste estudo empírico, no que diz respeito à existência de uma relação entre a IE, a IE percebida e o rendimento escolar, hipótese 1, indicam-nos que quanto maior for a IE também maior será o rendimento escolar. Contudo, em relação à

inteligência emocional percebida existe uma incongruência com a escala de gestão de *stress*, pois, contrário ao que seria esperado, o resultado encontrado foi que quanto pior a gestão de *stress*, melhor as notas de Português e as notas de aferição, o que contradiz as teorias encontradas na literatura. Talvez possa ser possível pelo facto do *stress*, nalguns casos, ser benéfico ao impulsionar a criança para a necessidade de estudar.

No que se refere ao género, a hipótese 3 é confirmada apenas parcialmente. Os nossos estudos indicam-nos que não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas ao nível da compreensão emocional global e as suas componentes, ou seja, que o género não influencia a IE, o que se torna controverso, pois há estudos encontrados na revisão da literatura que referem que há diferenças entre homens e mulheres ao nível da CE.

A hipótese 4 é parcialmente confirmada ao ser comprovado que a idade influencia algumas componentes da IE quando avaliadas pelo TEC, mas não a IE percebida nem as notas.

A hipótese 5, concernente ao estatuto socioeconómico dos pais, é comprovada apenas no que diz respeito à influência desta variável no rendimento escolar, não se confirmando aquela na IE e na IE percebida.

A hipótese 6 é rejeitada ao não podermos concluir que a participação social influencia a IE, a IE percebida e o rendimento escolar. No entanto, há autores que comprovam com os seus estudos que a participação social desenvolve bons níveis na IE nas crianças e jovens.

A hipótese 7 que diz respeito à retenção, só é possível a sua influência nas notas, não tendo influência na IE.

Podemos, assim, concluir que apenas alguns aspetos da IE se relacionam com algumas das variáveis do rendimento escolar, não sendo, neste caso, consideradas as variáveis género, participação social e retenção, se relacionando com a IE.

Limitações do estudo

Como limitações, há a considerar: 1) A aplicação tardia do instrumento no final do ano letivo, algum cansaço das crianças; 2) O baixo número de alunos da amostra no 4.º ano não permitindo fazer regressão, o que seria importante este alargamento do estudo a outras populações da RAM e fora da RAM; 3) O iniciar a investigação tardiamente, não permitindo alargar a investigação a outras escolas.

Ainda como limitações, apresento um quadro (ver quadro 9) que estabelece as vantagens e desvantagens dos instrumentos utilizados nesta investigação para medir a Inteligência Emocional:

Quadro 9

Resumo das características dos instrumentos de avaliação de IE utilizados nesta investigação

	TEC	Bar-On
Aplicação	<p>Vantagens: É de fácil aplicação e cotação, pois já cota diretamente; é interessante, despertando curiosidade e entusiasmo nas crianças, talvez pelo facto de ser computadorizado. A sua duração é de aproximadamente 15 minutos.</p> <p>Desvantagens: Atendendo a que o programa é novo, por vezes falha na sua instalação no computador.</p>	<p>Vantagens: Instrumento mais vezes utilizado na investigação.</p> <p>Desvantagens: Testes demasiado extensos, tendo em conta a faixa etária das crianças, muitas delas com apenas 6-7 anos de idade Frases que na maioria das vezes não é entendível para esta faixa etária. Põe de lado a definição de inteligência, parecendo avaliar, em vez disso, traços de personalidade, como a autoestima, e as relações interpessoais.</p>
Validade	<p>Correlações moderadas entre a nota global do TEC e a nota da prova de aferição de Português ($r(36) = .30; p = .041$).</p> <p>Concorrente: Correlações significativas entre o TEC e as escalas de Adaptabilidade ($r(108) = .22; p = .019$) e Intrapessoal ($r_s(109) = .24; p = .012$).</p>	<p>Correlações entre a escala de Adaptabilidade e todas as notas (Português, $r(102) = .37; p < .001$; Matemática, $r_s(102) = .23; p = .017$). A escala intrapessoal apresenta correlações com as notas de Português ($r_s(102) = .26; p = .008$). Na escala interpessoal, correlações moderadas com as notas de Português $r_s(106) = .38; p < .001$. Na escala de Humor Geral, encontramos correlações moderadas com as provas de aferição tanto de Português ($r(40) = .42; p = .005$) como de Matemática ($r(40) = .38; p = .013$).</p> <p>Concorrente: correlações entre as componentes 1 e 9 do TEC e a escala global do EQ-i ($r_{pb}(84) = .24; p = .023$ e $r_{pb}(84) = .32; p = .003$)</p>
Confiabilidade	<p>Não avaliada neste estudo</p>	<p>Neste estudo, a escala total apresentou bons índices de confiabilidade (alfa de Cronbach = .82). As dimensões apresentaram alfas entre minimamente aceitáveis e bons (entre .68 e .80), com excepção da escala de humor geral que apresenta um alfa de .56, indicando que esta escala apresenta pouca confiabilidade.</p>

Sugestão para futuras investigações

O estilo de vida atual exige competências adicionais nas áreas da consciência emocional, da tomada de decisões, da interação social e da resolução de conflitos, às crianças para que sejam bem-sucedidas na vida futura.

O saber académico só por si, e por ser cada vez mais volátil, como refere Santos, citada por Ângelo (2007), já não se revela suficiente nos dias de hoje, na sociedade de consumo e de informação, na aldeia global. Outros autores afirmam também que não é

apenas necessário ser emocionalmente inteligente - é fundamental estar motivado para utilizar essa inteligência (Rode et al., citados por Ângelo, 2007)

Na atualidade, quase se impõe a prossecução de estudos no sentido de encontrar respostas plausíveis para os problemas que nos assolam diariamente: crianças com baixo rendimento académico, sem motivação, com baixa autoestima, propensas a atos de violência, vendo com “maus olhos” uma sociedade injusta, pais desinteressados e que não dão apoio aos seus filhos, Por quê tudo isto?

Assim, seriam estudos interessantes: a influência da motivação, da personalidade, da autoestima, de uma família bem estruturada versus uma família mal estruturada na IE, na IE percebida e no rendimento escolar. A incluir, seria oportuno tomar as expectativas das próprias crianças como ingrediente de extrema importância no desenvolvimento da sua compreensão emocional e, conseqüentemente, no rendimento escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L.S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.^a ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A. & Ferreira, A.I. (2009). *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alves, D.R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pais*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/19962>
- Ângelo, I. S. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfcC091279_tm_tesefinal.pdf
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389, doi:10.1002/ab.20361.
- Branco, A. (2004). *Para Além do QI. Uma perspetiva mais ampla de inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Brites, S. (2009). *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/12161>.
- Bueno, J.M. (2008). *Construção de um Instrumento para Avaliação da Inteligência Emocional em Crianças* (Tese de Doutoramento). Retirado de <http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/TESE%20DE%2>

- Candeias, A., & Rebocho, M, (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On* (Instrumento não publicado de avaliação psicológica).
- Candeias, A.A., Rebocho, M., Pires, H., Franco, G., Barahona, H., Charrua, M., Oliveira, M., & Beja, M.J. (2008). Estudos de desenvolvimento da prova de competências sociais: Socialmente em Acção (SA – 360°). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Orgs.). *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Cd-Rom). Braga: Psiquilíbrios.
- Cardoso, M.R. (2011) *A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4419>
- Caruso, D.R., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79 (2), 306-320. Retirado de <http://www.unh.edu/personalitylab/Reprints/RP2002bCarusoMayerSalovey.pdf>
- Ceitel, M. (2010). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Silabo.
- Costa, A.M. (2009). *Inteligência Emocional e Assertividade nos Enfermeiros* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/240/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Intelig%C3%Aancia%20Emocional%20e%20Assertividade%20nos%20Enfer.pdf>
- Costa, M., & Faria, L. (2009). A inteligência emocional e satisfação profissional de enfermeiros e voluntários. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia* (pp. 4467-4475). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, M.L. (2004). *A Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar. Um Estudo com Alunos do 4.º Ano de Escolaridade*. (Dissertação de Tese). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8141>

- Damásio, A. R. (1998) *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano* (18.^a Ed.^a). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Danciu, E.L. (2010). Methods of developing children's emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2227-2233. doi: 10.1016/j.sbspro. 2010.07.440
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M, Hackney, R., & Caswell, C. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 290-301. doi: 10.1080/016502501143000067
- Esteves, C.V. (2011). *Autorregulação Emocional e Ajustamento Comportamental no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/5755>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. *Revista de Educación* 332, 97-116. Retirado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Retirado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95. Retirado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF13supresion_cronica_de_pensamientos.pdf
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fino, M.C. (2011). *A Inteligência Emocional na Prática Educativa do Pré-escolar: Um estudo etnográfico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Funchal.

- Franco, M. G. (2003). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula. Projeto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira. Funchal.
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência Emocional* Lisboa: Temas e Debates-Atividades Editoriais, Ld.^a
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo dos Leitores.
- Gosselin, P., Roberge, P., & Lavallée, M.F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. *Enfance*, 48 (4), 379-396. doi: 10.3406/enfan.1995-2144.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 281-292). New York: The Guilford Press.
- Havighurst, S.S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development*, 15 (4), 423-447. doi: 10.1207/s15566935eed1504_5
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71 (4), 617-637. doi:10.1177/0013164410382896
- Huot, R. (1999). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kerkoski, M.J. (2008). *Prática Desportiva e Inteligência Emocional. Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências de Inteligência Emocional* (Dissertação de Doutoramento). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9947>

- Lamb, B. (2009). *Running Head: EU and Social-Emotional Development. My Friends Always Know when I'm sad: How Children's Emotion Understanding is Associated with Social-Emotional Development*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1618/thesis.pdf?sequence=1>
- LeDoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional: As misteriosas estruturas da vida emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Lemos, G. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e o 12.º anos de escolaridade*. (Tese de Doutorado). Retirado de hdl.handle.net/1822/6262
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A.J., & Rolão, T.(2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3) 463-478.
- Marques, A., Silva, B.D., & Marques, N. (2011). A Influência dos videojogos no Rendimento Escolar dos Alunos: Uma Experiência no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (1), 17-27. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/14371>
- Martins, F.R., Veiga, N.M., Alves, P.M., Lima, T.F., & Oliveira, V.R. (2003). Inteligência emocional - um desafio para a enfermagem. *Nursing*, 176 (15), 28-30.
- Matthews, G.; Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science & Myth*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): user’s manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence. The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mirza, M., Redzuan, M., Abdullah, R., & Mansor, M. (2010). Fathers’ Emotional Intelligence and their Response towards their children’ Behaviors. *Asian Social Science*, 6 (8), 1-6.
- Montero, R. E., Villalobos, P.J., & Valverde, B. A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales & Sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinível. *Relieve*, 13 (2), 215-234. Retirado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVE v13n2_5.htm
- Pavarini, G., Loureiro, C.P., & Souza, D.H. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 135-143. doi: 10.1590/S0102-79722011000100016
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension – TEC*. Oxford: University of Oxford.
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004) Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-151. doi: 10.1080/17405620344000022
- Raven, J.C, Court, J.H., & Raven, J. (2001). *Raven Matrices Progresivas. Manual*. Madrid: Tea Ediciones.

- Ribas, D.A. (2011). *Teoria da Mente e Compreensão das Emoções: Um Estudo Comparativo com Alunos do Ensino Fundamental* (Projeto de Pesquisa). Retirado de <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Deyse-Aparecida-Ribas.pdf>
- Roazzi, A., Dias, M.B., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das Emoções em Crianças: Estudo Transcultural sobre a Validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (*Test of Emotion Comprehension*). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Cd-Rom). Braga: Psiquilíbrios.
- Roberts, R.D., Mendonza, C.E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um construto científico? *Paidéia*, 12 (23), 77-92. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/06.pdf>
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1999). *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Shemueli, R. G. (2005). *Inteligencia Emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN. Retirado de <http://www.esan.edu.pe/publicaciones/2009/12/07/DocTrab16.pdf>
- Silva, D.M., & Duarte, J.C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84. Retirado de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/6.pdf>
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. New York: Penguins Books.
- Sternberg, R. (1992). *As capacidades intelectuais humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Streckland, D. (2000). Emotional Intelligence: The Most Potent Factor in the Success Equation. *Jona: The Journal of Nursing Administration*, 30 (3), 112-117.
- Vieira, A., Moreira, J. I., & Morgadinho, R. (2008). *Inteligência Emocional: Cérebro Masculino versus Cérebro Feminino*. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0172.pdf>

Anexos

Anexo 1: Escala de profissões e habilitações dos pais e das mães

Escala de profissões

1. Trabalhadores manuais não especializados e trabalhadores de serviços não especializados, sem função de supervisão.
2. Trabalhadores manuais especializados e qualificados com e sem função de supervisão; trabalhadores de serviços não especializados com função de supervisão; trabalhadores não especializados, por conta própria; técnicos de graus mais baixos, sem função de supervisão; forças policiais ou do exército com cargos mais baixos; trabalhadores manuais especializados e qualificados por conta própria; pequenos proprietários.
3. Empregados não manuais na administração e comércio, sem função de supervisão; Enfermeiras sem função de supervisão; monitoras de jardins-de-infância; técnicos de graus intermédios, sem função de supervisão; forças policiais ou do exército com cargos baixos.
4. Empregados não manuais na administração e comércio, com função de supervisão; enfermeiras com função de supervisão; técnicos de graus intermédios, com função de supervisão; profissionais assalariados ou por conta própria; técnicos de graus elevados, com e sem função de supervisão; dirigentes comerciais ou industriais de médias ou de grandes empresas; forças policiais ou do exército com cargos intermédios ou elevados.

Escala de habilitação

1. Não sabe ler nem escrever. Frequentou o ensino primário mas não completou.
2. Completou o ensino primário (1º ciclo); frequentou o 2º ciclo mas não o completou.
3. Completou o 2º ciclo; completou o 3º ciclo.
4. Completou o ensino secundário num liceu; bacharelato; fez alguns anos da universidade; fez um curso na universidade.

Fonte: Morais, A., Neves, I., Medeiros, A., Peneda, D., Fernanda, F., & Antunes, H. (1993). *Socialização primária e prática pedagógica (Vol. II)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo 2: Autorização da Secretaria Regional de Educação e Cultura



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C Del. Escolares

EXMA. SENHORA
PROFESSORA DOUTORA
MARIA GLÓRIA FRANCO

003085₅


Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	08/06/11	Proc. 5.72/11	15. JUN 2011

ASSUNTO: Autorização – Aplicação de testes – Estudo “Construção de Provas Psicológicas de Inteligência Emocional e Social”

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação de testes, sobre o tema em epígrafe, no próximo ano lectivo, nas EB1/PE Oficiais da Região Autónoma da Madeira, com a anuência dos encarregados de educação, e com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, n° 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Anexo 3: Pedido de autorização dirigido aos diretores das escolas



Exmo(a) Senhor(a)

Diretor(a) _____

_____, ____ de _____ de 2012

Assunto: Pedido de Autorização para Aplicação de Instrumentos de Medida

Exmo(a) Senhor(a) Diretor(a)

Sou aluna de Mestrado em Psicologia de Educação na Universidade da Madeira e já tendo concluído a componente curricular deste mestrado, encontro-me a elaborar a respetiva dissertação na área da Inteligência Emocional, sob a orientação da Professora Doutora Glória Franco.

O conceito de Inteligência Emocional, apesar de relativamente recente, atingiu uma popularidade surpreendente a partir da publicação do livro Emotional Intelligence do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995, e têm surgido desde então dezenas de publicações sobre esta temática todos os anos, no entanto, para além de as publicações em Portugal não abundarem, existem poucos instrumentos de medida para avaliação da Inteligência Emocional em crianças de idade escolar. Assim, esta dissertação procura estudar a Inteligência Emocional em crianças escolares medida através da Informação Sociodemográfica e Cultural, do Emotional Comprehension Test (TEC) e do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i). Especificamente, o estudo analisará a relação entre a Inteligência Emocional e o Rendimento Escolar em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Venho, deste modo, dirigir-me a V. Ex.^a para requerer autorização para aplicação de três tipos de instrumentos de medida no mês de _____ próximo a pelo menos uma turma de alunos do 1.º Ciclo Destes três testes, dois (TEC e EQ-i) serão aplicados por mim, sendo o TEC, individualmente, e o Bar-On, coletivamente. O terceiro será preenchido pelas professoras Os dados obtidos desta forma são fundamentais para esta investigação, pelo que é de extrema importância a V. colaboração. **Os resultados são absolutamente confidenciais** e apenas serão comunicados de modo agregado e não nominativo.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos e apresentando os meus sinceros agradecimentos, acrescentando que me encontro disponível através dos contactos indicados para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Elisabete de Borba Porto da Silva

Anexo 4: Pedido de autorização para os encarregados de educação

Funchal, __de _____ de 2012

Exmo. (a) Sr. (a)

Encarregado (a) de Educação

A definição de inteligência tem vindo a sofrer alterações nos nossos dias. Com certeza já ouviu falar algumas vezes da inteligência emocional e da inteligência social. A inteligência emocional é aquela que ajuda os indivíduos a usarem e controlarem as suas emoções e, assim, se adaptarem melhor às exigências da vida. A inteligência social, por sua vez, ajuda os indivíduos a saberem relacionar-se uns com os outros. Estas duas inteligências são consideradas tão importantes para o sucesso na vida de cada um de nós, como a inteligência tradicional.

Apesar da sua importância, não existem ainda, em Portugal, instrumentos que meçam essas inteligências em crianças. De igual modo, o conhecimento profundo de como estas inteligências se organizam em populações de crianças com desenvolvimentos específicos, nomeadamente em crianças sobredotadas, está também pouco estudado e é fundamental para o funcionamento destas inteligências.

Neste âmbito, a Universidade da Madeira (UMa) promove um projeto que tem como objetivo a construção de testes de Inteligência Emocional e de Inteligência Social. Para que o seu filho participe nesta investigação, que implicará a passagem de um conjunto de testes de papel e lápis construídos para o efeito, necessitamos da sua autorização. Pelo que agradecemos que preencha o pedido de autorização que segue abaixo e o devolva ao/à professor(a) do seu filho (a). Agradeço desde já a sua atenção.

Estagiária

Licenciada Elisabete de Borba Porto da Silva

Eu, _____ encarregado (a) de
educação de _____

autorizo que o meu/ minha filho (a) participe na investigação sobre a construção de testes de Inteligência Emocional e de Inteligência Social, e que lhe seja administrado um conjunto de testes.

Funchal, __ de _____ de 2012

(Assinatura)