

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

Elisabete Porto Silva

(Universidade da Madeira), elisabete_portosilva@sapo.pt

Glória Franco

(Universidade da Madeira), gloria@uma.pt

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.457>

Fecha de Recepción: 8 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT:

The growing interest in emotional intelligence has motivated, since the '90, the development of numerous studies on the topic. One of the approaches of these studies has been the relationship between emotional intelligence and academic achievement, without much agreement on the results (Angelo, 2007; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Parker et al., 2004; Parker et al., 2006; Silva & Duarte, 2012) and was developed further this research. The survey was developed with a set of 129 individuals of both sexes of RAM (Autonomy Region of Madeira) in order to respond to the questions: is there any relationship between IE, the IE perceived and school performance? Does gender, age, social participation, socio-economic status of parents and school retention influence the IE and the school performance? The instruments used were: A demographic and educational survey where they gathered, in addition to the socio-demographic data, academic performance data as: retention, the notes of the Portuguese language, Mathematics, the Study of the Middle note of calibration tests: Portuguese language and Mathematics; and the Emotional Intelligence survey of Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007, Candeias et al., 2008). The results reveal that only some aspects of IE relate to some of the variables of school performance, in particular the classifications to Portuguese and Mathematics.

Key-words: Emotional intelligence, school performance.

RESUMO:

O crescente interesse pela Inteligência Emocional tem motivado, desde os anos 90, o desenvolvimento de numerosos estudos sobre o tema. Um dos enfoques desses estudos tem sido a relação entre a Inteligência Emocional e o rendimento escolar, não existindo muita concordância nos resultados (Ângelo, 2007; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Parker et al., 2004; Parker et al., 2006; Silva & Duarte, 2012), pelo que se desenvolveu mais esta pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida com um conjunto de 129 indivíduos de ambos os sexos da RAM (Região Autónoma da

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

Madeira), 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 e o rendimento escolar? Os instrumentos usados foram: um questionário Sociodemográfico e Educativo onde se recolheram, para além dos dados sociodemográficos, os dados do rendimento académico como: a retenção, as notas da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio, nota das provas de aferição a: Língua Portuguesa e Matemática; e o questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Candeias & Rebocho, 2007, Candeias et al., 2008). Os resultados revelam que apenas alguns aspetos da IE se relacionam com algumas das variáveis do rendimento escolar, nomeadamente as classificações a Português e a Matemática.

Palavras-chave: Inteligência emocional, rendimento escolar.

ANTECEDENTES

Ao longo dos tempos, houve mudanças no conceito de inteligência, ou seja, das inteligências académicas às inteligências não académicas, sendo este constructo 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.

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 académicas), a musical, a espacial, a cinestésica, e a interpessoal e intrapessoal (consideradas pessoais). Esta visão de inteligência abre caminho para uma explosão da conceptualização de inteligência a outras potencialidades e habilidades dos indivíduos, sobretudo às denominadas de inteligências pessoais.

No decurso 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": (...we define emotional intelligence as 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.

Contudo, foi com a publicação do livro escrito por Daniel Goleman e publicado em 1995, Inteligência Emocional, que este constructo 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 constructo científico?", uma reflexão crítica a este constructo, 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 constructo científico e embora as perspetivas 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.

Posteriormente, em 2009, Goleman 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.

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, Roberts e Barsade (2008) 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 académico e com o trabalho; a satisfação, a autoestima e a menor taxa de depressão exibem também uma correlação positiva com a Inteligência Emocional

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

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.

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 1). 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).

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

*Quadro 1: Inteligência Emocional e Sucesso Escolar: variáveis preditoras e criteriosais, amostra e resultados
Fonte: Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar (Ângelo, 2007)*

Autores	Variáveis Preditoras	Variáveis Criteriais	Amostra	Resultados
Newsome et al. (2000)	Capacidades cognitivas. Personalidade e. Inteligência emocional.	Classificações escolares.	N=180 (118 mulheres; 62 homens, com 17 a 56 anos)	Correlações significativas entre as capacidades cognitivas e a personalidade (extroversão e autocontrolo) e as classificações escolares; Inexistência de correlação entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
O'Connor & Little (2003)	Capacidades cognitivas. Personalidade e. Inteligência emocional.	Classificações escolares.	N=90 (37 mulheres; 53 homens, com 18 a 32 anos)	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	N=667 (entre os 14 e 18 anos)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2004b)	Inteligência emocional	Classificações escolares	N=372 (idade média de 19.34 anos)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e as classificações escolares.
Parker et al. (2006)	Inteligência emocional	Abandono escolar	N=1270 (902 mulheres; 368 homens, com 17 a 21 anos)	Correlação significativa entre a inteligência emocional e o não abandono escolar.

Ao nível nacional, alguns estudos correlacionais têm sido feitos no âmbito da Inteligência Emocional e do rendimento escolar. Na Universidade de Lisboa, no ano de 2007, foi feito 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 (IE) se relaciona com o sucesso escolar.

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 autopsicionamento académico. Foi excluída a hipótese de existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional e as classificações escolares, mas foi confirmada a hipótese que se referia à relação entre a Inteligência Emocional e o autopsicionamento académico.

Um outro estudo, “ Sucesso Escolar e Inteligência Emocional” (Silva & Duarte, 2012), procura identificar o modo como a Inteligência Emocional 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 da autoria de Rego e Fernandes como afirmam Silva e Duarte, (2012). Os resultados indicam que 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 ($\chi^2= 6.386$, $p=0.094$).

Tendo em conta os poucos estudos realizados neste tema na realidade portuguesa, e a pouca concordância entre eles, é de todo pertinente realizar uma investigação que dê mais contributos para clarificar esta relação e sustentar ou não a afirmação de que a IE (Inteligência Emocional) é um preditor do sucesso académico.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é estudar e medir a Inteligência Emocional em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e compreender quais as variáveis que possam ter implicações na relação entre a Inteligência Emocional e o rendimento escolar, podendo, assim, possibilitar uma maior gerência e compreensão das emoções, no sentido de garantir um melhor rendimento escolar. As questões de investigação foram as seguintes:

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

A retenção escolar terá influência na IE, na IE percebida e no rendimento escolar?

PARTICIPANTES

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, com uma idade média de 8.62 (desvio padrão = 1.29).

MÉTODO

A metodologia utilizada foi a *quantitativa transversal correlacional*. Os instrumentos usados: informação Sociodemográfica e Educativa, questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (adaptado por A. Candéias, M. Rebocho, 2007), constituído por 60 questões e com resposta tipo Lickert (1 - Nunca; 2 - Às vezes; 3 - Quase sempre e 4 - Sempre) e mede competências intrapessoais, competências interpessoais, adaptabilidade, gestão de stress e humor geral e o Test of Emotion Comprehension (TEC), Pons, Harris, & de Rosnay, 2004, que considera a compreensão das emoções em nove componentes: **(1)** 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

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

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, e dizem respeito à compreensão da natureza, das causas e do controle das emoções. Foi utilizado o programa SPSS, versão IBM 22 para Windows, para fazer a análise estatística.

RESULTADOS:

Iremos apresentar os resultados deste estudo recorrendo às questões levantadas para orientar o estudo.

Q1. 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. Em relação à Inteligência Emocional e à relação entre o TEC global e a nota da prova de aferição de Português, verifica-se que vai ao encontro da investigação levada a cabo por Machado et al., (2008), em que existem correlações entre a compreensão do controlo das emoções e as notas de Português e de Matemática, o que explica que quanto maior a compreensão do controlo das emoções, maiores serão as notas.

Também encontramos correlações entre a componente 6 (compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) e as notas de Português ($rpb(113) = .32, p < .001$), de Matemática ($rpb(113) = .27, p = .003$), e a prova de aferição de Português ($rpb(46) = .29, p = .048$) (ver tabela 1). Quanto maior a compreensão do controlo das emoções, maior as notas em Português e Matemática.

Igualmente, foram encontradas correlações significativas entre a componente 8 - compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais - e as notas de Português ($rpb(113) = .19, p = .047$), indicando que quanto maior a nota de Português maior a compreensão de emoções mistas.

Tabela 1: 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 2, 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 o 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 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 ($r_s(102) = .26$, $p = .008$) e a prova de aferição de Português, $r_s(40) = .45$, $p = .003$. 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 $r_s(106) = .38$, $p < .001$; com as notas de aferição de Português $r_s(41) = .35$, $p = .021$ e com as notas de aferição de Matemática, $r_s(41) = .31$, $p = .041$. 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, et al., citados por Alves (2006)).

Os resultados de outro 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 acadêmico 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.

Na escala humor geral, encontramos correlações moderadas com as provas de aferição tanto de Português ($r(40) = .42$, $p = 0.005$) como de Matemática ($r(40) = .38$, $p = .013$). Na revisão da literatura, encontrámos 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, et al., 2008).

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. 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.

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

Tabela 2: 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

Q2. 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, de acordo com os resultados: $t(122) = -1.67, p=.098$.

No entanto, encontramos diferenças significativas ao nível da compreensão de possibilidade de esconder uma emoção (componente7) - $(X^2(1) = 6.82, p=.009$. 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 3).

Tabela 3: Resultados do teste X2 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 do grupo	46.4	53.6		
Retidos	Frequência	5	22		
	Frequência esperada	10.9	16.1		
	% Dentro do grupo	18.5	81.5		

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

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 em relação às não retidas. (ver tabela 4).

Como suporte destes resultados, há estudos (Costa, 2004), cujos resultados indicam a existên-

cia 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,

Tabela 4: 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

REFLEXÃO FINAL

O constructo Inteligência Emocional vem sendo estudado e pesquisado mais enfaticamente desde a década de 1990. A definição do constructo tem sido apontada como: capacidade de perceber, expressar, entender e usar precisamente as emoções em si e em relação aos outros, bem como gerenciá-las para facilitar os processos cognitivos e promover o crescimento tanto pessoal como intelectual.

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).

De igual modo, 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).

Alguns autores, como Rode et al., citados por Ângelo (2007), afirmam que não é apenas necessário ser emocionalmente inteligente, é fundamental estar motivado para utilizar essa inteligência.

Na atualidade, quase se impõe a prossecução de estudos no sentido de encontrar respostas plausíveis para um dos problemas que nos assolam diariamente: crianças com baixo rendimento escolar. Assim, seriam estudos interessantes: a influência da motivação, da personalidade, da autoestima, do autoconceito na IE, na IE percebida e no rendimento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D.R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Porto, Porto. 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). Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfc091279_tm_tesefinal.pdf
- 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

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

- 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.
- 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>
- 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-deeducacion/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/contenidoextremera.html>
- 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. (2009). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo dos Leitores.
- 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.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- 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
- Roberts, R.D., Mendonza, C.E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um constructo científico? *Paidéia*, 12 (23), 77-92. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/06.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>