

# A RELAÇÃO ENTRE IDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ADULTOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

## THE RELATION BETWEEN AGE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN GIFTED ADULTS

Patrícia NEUMANN<sup>1</sup>

Carla Luciane Blum VESTENA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Objetivou-se investigar se superdotados adultos mais velhos sempre apresentam inteligência emocional (IE) mais desenvolvida que os mais jovens. Os participantes foram dez adultos de 20 a 41 anos. O instrumento foi o Questionário de Competências da Inteligência Emocional e a análise foi quanti-qualitativa. Os resultados foram que superdotados com idades diferentes podem apresentar IE quantitativamente igual, mas qualitativamente diferente. Com a mesma idade podem apresentar IE quantitativa e qualitativamente diferentes. Superdotados mais jovens podem apresentar IE mais desenvolvida que os mais velhos e vice-versa. A IE se desenvolve por toda a vida e isto coloca para a educação a responsabilidade de fazer algo pelos adultos superdotados. Considera-se que a IE tem sido insuficientemente estudada no Brasil e que o seu desenvolvimento se reflete na sociedade como um todo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas Habilidades. Superdotação. Inteligência Emocional. Educação. Educação Especial.

**ABSTRACT:** The objective was to investigate if older gifted adults are always more emotionally intelligent (EI) than younger ones. Participants were ten adults between 20 and 41 years old. Instrument was the Questionnaire of Emotional Intelligence Competences and analysis was quanti-qualitative. Results were gifted adults with different ages can have quantitatively the same EI but qualitatively different. Gifted adults with the same age can have EI quantitative and qualitatively different. Younger gifted adults can have EI higher than older ones and vice-versa. The EI is able to grow up during all life and it means education is responsible to do something to help gifted people. Last considerations are EI has been insufficiently studied in Brazil and its developing influences society everywhere.

**KEY-WORDS:** High Abilities. Giftedness. Emotional Intelligence. Education. Special Education.

### INTRODUÇÃO

Quando se fala em superdotados, comumente ainda se pensa apenas em elevada inteligência cognitiva e habilidades intelectuais. Porém, a ciência tem descrito por superdotados os que têm uma inter-relação de habilidades acima da média, motivação e criatividade (RENZULLI e REIS *apud* FREITAS e PÉREZ, 2012), que são profundamente capazes de “adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e compreender a experiência” (LANDAU, 2002, p.30), que têm alta capacidade de adquirir grande quantidade de conhecimento, de saber como utilizá-lo na prática e que possuem estilo próprio de pensamento (SANCHEZ e COSTA, 2000), elevada sensibilidade, excitabilidade e intensidade das emoções e sentimentos

1 Psicóloga. Mestra em Educação e pesquisadora em Altas Habilidades/Superdotação dentro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (GIEDH) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná, vinculado ao Departamento de Pedagogia (DEPED); Discente do Curso de Filosofia, da UNICENTRO, Paraná.

2 Pedagoga. Doutora em Educação pesquisadora em Altas Habilidades/Superdotação dentro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (GIEDH) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná, vinculado ao Departamento de Pedagogia (DEPED). Professora Adjunta do DEPED, da UNICENTRO, Paraná.

(PETERSON, 2014).

Visto que altas habilidades/superdotação (AH/SD) não se refere exclusivamente ao racional, oferecer condições para o desenvolvimento interrelacionado dos aspectos intelectuais, emocionais e sociais de superdotados tem sido uma das preocupações crescentes da educação. Por isso, diversos têm sido os estudos acerca das emoções nas AH/SD como a sensibilidade e intensidade das emoções, efeitos de eventos negativos, agentes estressores, superexcitabilidade e transições desenvolvimentais da vida (PETERSON, 2014); espiritualidade na idade adulta, estresse e ansiedade (KANE E SILVERMAN, 2014); senso de identidade, gerenciamento das amizades, empatia, senso de humor, intensidade das emoções, perfeccionismo, sensibilidade moral e ética (GROSS, 2014); manejo do estresse, adaptabilidade, estado de ânimo, inteligência interpessoal e intrapessoal (GÓMEZ *et al*, 2014), autoconceito e auto-estima (PADILLA, 2009), ansiedade, intensidade emocional e superexcitabilidade (GUIGNARD E ZENASNI, 2004) e interrelação das emoções e cognição (CUNHA, 2011; VALENTIM *et al*, 2014).

A inteligência emocional (IE) nas AH/SD tem sido estudada por autores como Mayer *et al* (2001), Chan (2003), Rodríguez (2004), Prieto (2006), Schwan *et al* (2006), Zenasni e Mouchiroud (2006), Prieto *et al* (2008), Gómez (2010), Basseur e Gregoir (2010; 2013), Bellamy *et al* (2013), Yassini e Mehrdad (2014), Jusseret (2015) e Fockede (2015). Entretanto, no Brasil, segundo Chacon e Martins (2014), nenhuma das 70 teses e dissertações em educação de 1986 a 2011 abordou a IE de superdotados. O estudo de Miranda *et al* (2012), que compara a produção científica do Brasil e Portugal de 2000 a 2012, também mostra que nenhum dos 157 trabalhos em Portugal e 199 no Brasil abordou este tema.

Acerca das publicações sobre desenvolvimento de superdotados adultos, dos 50 primeiros trabalhos científicos que aparecem no Google Acadêmico francês ([//scholar.google.fr](http://scholar.google.fr)) com a palavra-chave *haut potentiel* (altas habilidades) de 2005 a 2015 e dos 50 primeiros no espanhol ([//scholar.google.es](http://scholar.google.es)) de 2004 a 2014 com a palavra-chave *superdotación* (superdotação), após a leitura dos 100 resumos, constata-se que apenas um trabalho em francês (MORMONT, 2014) e um em espanhol (ALFARO, 2004) falam de adultos superdotados. Patti *et al* (2011) fazem uma revisão de literatura sobre a IE de estudantes superdotados, porém, só aparecem pesquisas com crianças. No Brasil, Anjos (2011) levantou os 25 artigos sobre AH/SD em duas revistas de educação especial de 2005 a 2010, onde apenas um abordou o desenvolvimento de adultos superdotados (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006) e um trouxe um instrumento de identificação de adultos PÉREZ (2009). Dos 12 artigos do dossiê sobre AH/SD da Revista Educação Especial (vol.27,n.50), apenas dois são sobre adultos superdotados (VIEIRA, 2014 e VALENTIM *et al*, 2014).

Isto evidencia a escassez de estudos sobre dois assuntos no Brasil: a IE de superdotados em qualquer idade e o desenvolvimento e a educação dos superdotados adultos. Esta segunda lacuna, ao que parece, também atinge outros países, além do Brasil. Chama mais a atenção o desinteresse pelo desenvolvimento e a educação de adultos superdotados, uma vez que acerca da IE nas AH/SD já é possível encontrar diversas pesquisas em torno do mundo. A questão do porquê desta atual preferência por estudar crianças e adolescentes permanece, por enquanto, sem resposta.

Dada esta dupla lacuna nas pesquisas em AH/SD no Brasil, investigou-se a hipótese:

adultos superdotados mais velhos sempre apresentam IE mais desenvolvida que adultos superdotados mais jovens. Entre adultos superdotados a idade seria um fator determinante para o nível de desenvolvimento das capacidades da IE? Ou seja, tempo e desenvolvimento emocional seriam sempre grandezas diretamente proporcionais? Entende-se por vida adulta, segundo Schaie citado por Papalia *et al* (2006), o início dos 20 anos até a morte. Warner Schaie é um dos autores que propõem um modelo de desenvolvimento cognitivo da vida adulta. Deste modelo, interessa a este estudo dois estágios: o realizador e o responsável. No estágio realizador (início dos 20 até por volta dos 30 anos) estão os chamados jovens adultos. Neste momento é caracterizado pela busca em realizar diversos objetivos como, por exemplo, constituição de carreira, família, etc. O estágio responsável (início dos 40 até próximo aos 60 anos) é marcado pelo interesse e necessidade da resolução de problemas práticos da vida que envolvam assumir a responsabilidade perante os outros, por exemplo, cuidar da família, do trabalho, etc. A faixa etária sugerida em cada estágio não é fixa, ou seja, nem todos os adultos aos 40 anos, por exemplo, se encontram no estágio responsável. Este estágio pode começar antes dos 40 para uns ou depois dos 40 para outros. O modelo de Warner Schaie é um guia para observar o desenvolvimento adulto, do que pode acontecer em cada faixa etária, sem que se norteie pela ideia de que sempre em tal idade se iniciará tal estágio para todos, bem como ambos os estágios realizador e responsável podem vir a ocorrer concomitantes.

Acerca da IE, utiliza-se o modelo de Goleman (1995), que segundo Stys e Brown (2004), é um modelo misto da IE. Significa que a IE é vista como um conjunto de diferentes e interrelacionadas competências aprendidas e desenvolvidas ao decorrer da vida. Trata-se de uma IE geral que se tem como potencial e que pode se desenvolver continuamente. Para Goleman (1995), a IE se define por um conjunto de capacidades, variedades e competências. Capacidades se referem à pessoa criar motivações por si mesma, persistir em objetivos apesar dos obstáculos, controlar impulsos, saber esperar pela satisfação de desejos, manter-se em um bom estado de espírito, impedir que a ansiedade interfira no pensar, ser empática e autoconfiante. As variedades são duas: inteligência interpessoal (capacidade de compreender profundamente outras pessoas, de discernir e responder adequadamente ao humor, temperamento, motivação e desejo de outrem) e intrapessoal (compreender profundamente a si mesmo, ter contato com os próprios sentimentos, capacidade de reconhecê-los e usá-los para orientar o comportamento).

Quanto às competências, Goleman (1995) elenca cinco: autoconsciência (capacidade de conhecer os estados internos, preferências, recursos e intuições), gestão de emoções (capacidade de gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos), automotivação (capacidade de gerir as tendências afetivas que orientam ou facilitam o cumprimento de objetivos pessoais), empatia (capacidade de compreender e ter consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros) e gestão de relacionamentos (capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros). Esta última se subdivide em quatro capacidades: capacidade de organizar grupos: coordenar os esforços dos outros; capacidade de negociar soluções: mediar e resolver problemas; capacidade de se ligar aos outros: reconhecer e reagir adequadamente aos sentimentos e preocupações dos outros e a capacidade de fazer análise social: detectar e intuir sentimentos, motivos e preocupações dos outros, o que leva à intimidade e senso de relação.

Assim, as variedades e competências são constituídas pelas capacidades para lidar com situações da vida que envolvem as emoções num fluxo que é alterado por diferentes fatores

individuais e sociais. Alguns instrumentos de medida da IE já foram criados com base nesta teoria, segundo Stys e Brown (2004), como o Inventário de Competências Emocionais, a Avaliação da Inteligência Emocional e o Questionário de Perfil no Trabalho – versão da inteligência emocional, mas nenhum deles é validado no Brasil e nem os outros que são utilizados fora do país, inclusive nas pesquisas com crianças e adolescentes superdotados.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Dez superdotados de 20 a 41 anos: cinco mulheres e cinco homens. Esta faixa etária foi selecionada conforme o que propõe Warner Schaie (PAPALIA *et al*, 2006). Cada participante foi convidado(a) a escolher seu nome fictício. As mulheres optaram por Morgana, Victoria, Sophia, Luiza e Clara. Os homens escolheram Mizael, Boris e Henrique, sendo que dois deles escolheram nomes femininos: Aurora e Magnólia. A escolha dos participantes se deu por observação dos mesmos em ambiente acadêmico, os quais demonstraram algumas características de AH/SD como preferência por trabalharem/estudarem sozinhos, independência de pensamento, senso de humor diferenciado dos demais, perfeccionismo, autossuficiência, habilidade de persuasão por argumentos, memória destacada, rapidez na aprendizagem, elevado pensamento abstrato, comprometimento com tarefas de seu interesse, elevada criatividade e elevado senso crítico e ético. Ao serem convidados a participar deste estudo, nove passaram por avaliação psicoeducacional realizada por uma profissional da psicologia em 2015, enquanto uma das participantes, Victoria, já tinha sido avaliada anteriormente como superdotada. Todos vivem numa cidade do Paraná/Brasil.

### DURAÇÃO DO ESTUDO

Os superdotados foram convidados a participar de uma pesquisa longitudinal que teve início em 2015 e tem previsão de término em 2025. Assim, por exemplo, Aurora que tinha 20 anos ao início da pesquisa em 2015, terá 30 anos ao término, ou seja, supõe-se que esteja predominantemente no estágio realizador. Já Clara, que começou no estudo com 41 anos, terá 51 ao término, a qual se supõe estar no estágio responsável. Durante uma década, pretende-se acompanhar o desenvolvimento da IE destes adultos anualmente, isto é, eles serão convidados a cada ano responder na mesma época o mesmo instrumento de pesquisa, o Questionário de Indicadores de Competências da Inteligência Emocional. Este questionário foi adaptado de Branco (1998) e Del Prette (2011) pelas autoras e encontra-se em anexo. De posse dos resultados do questionário ano a ano, pretende-se identificar e analisar as possíveis variações da IE e sua relação com a educação formal. Esta relação será investigada mediante entrevista semiestruturada com os participantes em dois momentos do estudo. O primeiro momento será na metade da pesquisa, ou seja, em 2020. O segundo momento será ao final, em 2025. O objetivo da entrevista será investigar quais fatores (dentre eles a educação) os participantes julgam ter influenciado em seu desenvolvimento da IE, bem como, de que forma a IE pode ter influenciado seu processo de aprendizagem. O motivo de realizar as entrevistas no meio e

ao final da pesquisa é para que se possa ter um panorama das competências da IE. Também se pretende investigar no momento das entrevistas a relação entre IE e os dois estágios de desenvolvimento propostos por Warner Schaie, de forma que se possa debater sobre a relação entre IE, desenvolvimento adulto e educação.

## COLETA DE INFORMAÇÕES

A primeira coleta de informações ocorreu entre outubro e dezembro de 2015. Os participantes receberam o questionário por e-mail e/ou chat do Facebook e reenviaram o mesmo também por e-mail e/ou chat do Facebook. Antes de responderem o questionário, todos assinaram pessoalmente junto a uma das pesquisadoras termo que esclarece os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como autorização para a divulgação dos resultados. Este artigo apresenta, portanto, apenas os resultados do primeiro ano da pesquisa.

## INSTRUMENTO

O Questionário de Indicadores de Competências da Inteligência Emocional em Adultos foi baseado em Branco (1998) citado por Vilela (2006). Sua adaptação e de autoria própria e ficou com 96 afirmações divididas entre as cinco competências da IE. No instrumento original são sete opções de avaliação da frequência enquanto que neste, reduziu-se para cinco: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. Algumas afirmações foram escritas em outras palavras para torná-las mais próximas dos hábitos linguísticos do Brasil, uma vez que o questionário original está em português de Portugal. Inspirou-se também no Inventário de Habilidades Sociais (IHS) de Del Prette (2011). Ele é constituído de afirmações acerca do cotidiano em que se avalia o grau de habilidade para lidar com situações sociais. Os itens de 4.º até 4.º foram inspirados pelo IHS.

Cada número corresponde a uma das competências da IE que não está disponível a quem responde, a saber: 1. autoconsciência, 2. gestão de emoções, 3. automotivação, 4. empatia e 5. gestão de relacionamentos. Observa-se que cada afirmação (1.a, 1.b, etc) tem uma frequência (1, 2, 3, 4 ou 5) que a pessoa escolhe, a qual se identifica para aquela situação. Cada frequência tem uma pontuação (que não consta no questionário acima). Algumas afirmações recebem pontuação crescente: nunca (0), raramente (1), às vezes (2), frequentemente (3), sempre (4); enquanto outras pontuação decrescente: nunca (4), raramente (3), às vezes (2), frequentemente (1), sempre (0). Isto porque em algumas afirmações, quanto **maior** a frequência com que se realiza a ação, **maior** é o indicativo de desenvolvimento de IE. Em outras, quanto **menor** for a frequência, **maior** é o indicativo de desenvolvimento. Por exemplo: *Logo no momento, tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que estas emoções me invadem (item 1.a)*. Nesta situação, quanto **maior** a frequência da consciência, **maior** a IE. Por isso, a pontuação é crescente, nunca (0) a sempre (4). Já em: *Caio num estado de espírito negativo e rumino, rumino... pensando nos pormenores que me fizeram sentir mal (afirmação 1.b)*. Quanto **menor** a frequência de ficar em espírito negativo e ruminações, **maior** é a IE. Assim, a pontuação é decrescente, nunca (4) a sempre (0). Os critérios de avaliação de cada afirmação para classificar em crescente ou decrescente levou em consideração a maior ou menor presença de uma ou mais capacidades da IE conforme a teoria de Goleman.

O cálculo para chegar à pontuação máxima de cada competência foi o de multiplicar o total de afirmações por quatro e para o conceito geral da IE foi pela soma do total das cinco competências. Depois, calculou-se a distribuição dos conceitos qualitativos. Dividiu-se cada total pelas 5 frequências, de onde surgiu um intervalo que corresponde ao resultado da divisão e os números decimais foram arredondados para mais ou para menos de acordo com a regra de arredondamento aritmético. Assim, cada intervalo numérico correspondente a um conceito: muito baixo, baixo, médio, alto ou muito alto. Vide tabela 1.

**Tabela 1.** Pontuação das Competências e Conceitos

Competência	Total de afirmações	Total de Pontuação	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
1. Autoconsciência	20	80	0-16	17-32	33-48	49-64	65-80
2. Gestão de emoções	18	72	0-14	15-29	30-43	44-58	59-72
3. Automotivação	21	84	0-17	18-34	35-50	51-67	68-84
4. Empatia	23	92	0-18	19-37	38-55	56-74	75-92
5. Gestão de relacionamentos	14	56	0-11	12-22	23-34	35-45	46-56
Total Geral da IE	96	384	0-77	78-154	155-230	231-307	308-384

Fonte: autoria própria.

Se uma pessoa obtém, por exemplo, 70 em autoconsciência, o questionário sugere que ela possui IE “muito alta” para esta competência, pois 70 está entre 65-80. Salienta-se que este questionário não é um teste psicológico. O uso do aspecto quantitativo não tem por objetivo medir a IE como em testes psicométricos, mas levantar indicativos. A pontuação é relevante para situar a pessoa numa linha imaginária de desenvolvimento naquele momento e, com isto, poder acompanhá-la em suas mudanças no decorrer do tempo. Trata-se de um ponto de referência e não de um rótulo.

Os conceitos (baixo a muito alto) não estão relacionados a populações como em testes psicométricos. São conceitos relacionados à quantidade de respostas do próprio questionário. Com esta interpretação é possível comparar as competências entre si na mesma pessoa e entre pessoas diferentes. Para além do conceito, o mais relevante são as respostas de cada afirmação que, quando classificadas nas tabelas de ordem crescente e decrescente, possibilita-se saber o que se pode modificar em si mesmo, caso queira. Assim, a análise das respostas individuais pode ser uma contribuição maior que o conceito. Por isso, quando o questionário for utilizado e dado *feedback* ao(s) participante(s) é importante devolver as respostas individuais através das tabelas 2 e 3 e explicar que *quanto maior a pontuação em cada afirmação, mais desenvolvida se encontra a IE* para que a própria pessoa possa conferir suas respostas.

**Tabela 2.** Ordem Crescente: nunca (0), raramente (1), às vezes (2), frequentemente (3), sempre (4).

AC.*	P.*	G.E.*	P.	AM.*	P.	E.*	P.	E.*	P.	G.R.*	P.
1.a		2.a		3.a		4.a		4.o		5.b	
1.d		2.c		3.b		4.b		4.1.a		5.c	
1.e		2.d		3.g		4.c		4.1.b		5.d	
1.g		2.e		3.h		4.d		4.1.c		5.e	
1.h		2.f		3.i		4.e		4.1.d		5.f	
1.2.b		2.1.c		3.1.b		4.f		4.1.e		5.g	
1.2.d		2.1.d		3.1.e		4.g		4.2.a		5.h	
1.2.f		2.2.b		3.1.g		4.h		4.2.c		5.1.b	
1.2.h		2.2.c		3.2.b		4.i		-	-	5.1.c	
-	-	2.2.d		-	-	4.j		-	-	5.1.d	
-	-	2.3.b		-	-	4.k		-	-	5.1.e	
-	-	2.3.d		-	-	4.l		-	-	5.1.f	
-	-	-	-	-	-	4.m		-	-	-	-
Total:		Total:		Total:		4.n		Total:		Total:	

\*Legenda: AC.= autoconsciência, G.E.= gestão de emoções, AM.= automotivação, E.= empatia, G.R.= gestão de relacionamentos, P.= pontuação. Fonte: autoria própria.

**Tabela 3.** Ordem Decrescente: nunca (4), raramente (3), às vezes (2), frequentemente (1), sempre (0)

AC.*	P.*	AC.	P.	G.E.*	P.	AM.*	P.	AM.	P.	E.*	P.	G.R.*	P.
1.b		1.2.a		2.b		3.c		3.1.d		4.2.b		5.1.a	
1.c		1.2.c		2.1.a		3.d		3.1.f		-	-	-	-
1.f		1.2.e		2.1.b		3.e		3.2.a		-	-	-	-
1.1.a		1.2.g		2.2.a		3.f		3.2.c		-	-	-	-
1.1.b		-	-	2.3.a		3.1.a		3.2.d		-	-	-	-
1.1.c		-	-	2.3.c		3.1.b		3.2.e		-	-	-	-
1.1.d		-	-	-	-	3.1.c		-	-	-	-	-	-
-	-	Total:		Total:		-	-	Total:		Total:		Total:	

\*Legenda: vide tabela 2



Após preencher a pontuação das competências, soma-se o total de cada uma na tabela 2 e na 3 e transpoe-se os totais para a tabela 4.

**Tabela 4.** Soma do Total dos Itens Crescente e Decrescente

AC.*	P*	G.E.*	P.	AM.*	P.	E.*	P.	G.R.*	P.
Tabela 2		Tabela 2		Tabela 2		Tabela 2		Tabela 2	
Tabela 3		Tabela 3		Tabela 3		Tabela 3		Tabela 3	
Total:		Total:		Total:		Total:		Total:	

\*Legenda: vide tabela 2

O total da tabela 4 é o valor que se utiliza para localizar o conceito na tabela 1. Suponha-se que o total da autoconsciência na tabela 2 foi 15 e na tabela 3 foi 25. A soma é 40. Na Tabela 1., 40 está entre 33 e 48 que corresponde a “médio”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo McConatha e Armstrong (1997), acredita-se comumente que as emoções mudam ao decorrer da passagem dos anos, embora as pesquisas sobre experiências emocionais em adultos sejam escassas e as que existem se mostram contraditórias. Há pesquisas que afirmam que adultos mais jovens experimentam as emoções de forma mais intensa que os mais velhos, enquanto outras defendem que a intensidade emocional não muda, mas a expectativa social influencia os adultos mais velhos a inibir a expressão das emoções. Em contrapartida, há pesquisas que colocam que os adultos mais velhos não se preocupam tanto em esconder suas emoções negativas, de modo a dar a impressão que estão menos satisfeitos que os mais jovens.

As emoções são o conteúdo da IE e em meio a sua complexidade, o que parece inegável é que “experiências emocionais criam realidades sociais” (McCONATHA e ARMSTRONG, 1997, p.499). Realidades estas que influenciam as diferenças entre as pessoas em seu desenvolvimento da IE, como o que sugerem os resultados deste estudo. Vejamos, inicialmente, os resultados das competências da IE de cada participante, o total da IE e o conceito por idade na Tabela 5.:

**Tabela 5.** Competências, Total e Conceito da IE

Participante	Idade	AC.*	G.E.*	AM.*	E.*	G.R.*	Total IE	Conceito
Aurora	20	33	42	48	72	41	256	Alto
Mizael	21	56	52	58	68	32	266	Alto
Boris	23	45	52	49	60	31	266	Alto
Morgana	24	54	50	50	81	48	266	Alto
Magnólia	27	32	30	35	52	25	174	Médio

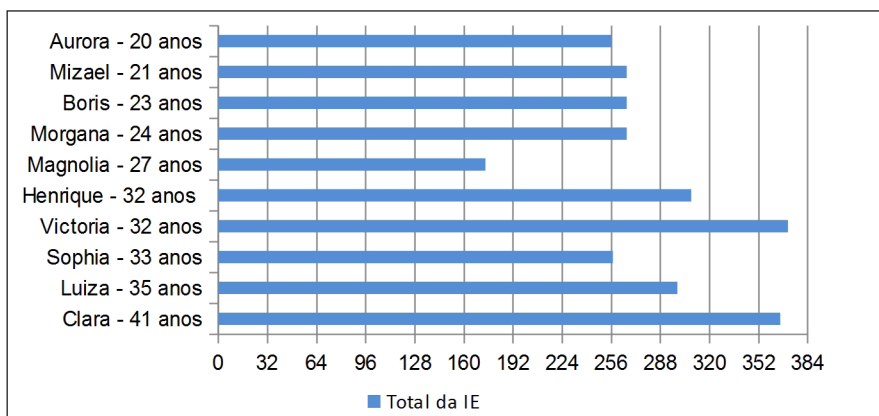


Henrique	32	68	56	76	68	40	308	Muito alto
Victoria	32	77	69	82	91	52	371	Muito alto
Sophia	33	37	41	54	74	34	257	Alto
Luiza	35	59	58	62	79	41	299	Alto
Clara	41	72	50	72	89	51	366	Muito alto

\*Legenda: vide tabela 2

A primeira coisa que se percebe é a diferença entre os participantes. Apenas Mizael e Boris obtiveram igual pontuação em G.E. e Luiza e Aurora em G.R. Morgana, Mizael e Boris apresentaram o mesmo total da IE, mas as pontuações individuais das competências são diferentes. Acerca do conceito, há semelhança entre Morgana, Sophia, Luiza, Aurora, Mizael e Boris no intervalo (vide Tabela 2.) que sugere “alto” e Victoria, Clara e Henrique “muito alto”, mas a pontuação individual também mostra diferenças. Abaixo, segue o total da IE dos participantes em gráfico:

**Gráfico 1.** Total da IE



Observa-se que Clara é a mais velha do grupo e ela tem maior pontuação que a maioria mais jovem. Victoria é mais jovem que Clara e pontuou pouco mais que ela. A diferença de pontuação entre as duas é pequeno (5 pontos), entretanto, a diferença de idade é de 9 anos. Também Victoria é mais jovem que Sophia e Luiza em 1 e 4 anos respectivamente e teve maior pontuação que ambas: 114 a mais que Sophia e 72 a mais que Luiza. Henrique tem a mesma idade que Victoria, mas pontuou menos que ela em 63 pontos, ou seja, ambos podem ter o igual conceito de “muito alto”, mas são diferentes entre si graças a peculiaridades nas escolhas das frequências nas afirmações. Morgana obteve uma pequena pontuação maior que Sophia (9 pontos), mas o que chama a atenção é que Morgana é mais jovem que Sophia em 9 anos. Luiza teve maior pontuação que os mais jovens Morgana, Sophia, Aurora, Mizael, Boris e Magnólia. Já Magnólia apresenta menor pontuação que os mais jovens Aurora, Mizael, Boris e Morgana. Aurora e Sophia tiveram praticamente a mesma pontuação e diferença de idade em 13 anos.

Duas das mais velhas, Clara e Luiza, tiveram maior pontuação que a maioria mais jovem com exceção de dois mais jovens Victoria de Henrique em que Victoria pontuou mais que ambas e Henrique mais que Luiza. Quanto à pergunta inicial: *adultos superdotados mais velhos sempre apresentam IE mais desenvolvida que os mais jovens?* Os resultados mostram que nem sempre os mais velhos apresentam IE mais desenvolvida que os mais jovens, isto é, o tempo e o desenvolvimento da IE não são sempre grandezas diretamente proporcionais. Se assim fossem, todos os superdotados mais velhos a IE mais desenvolvidas que os mais jovens.

Em síntese, observa-se que superdotados com idades diferentes podem apresentar a IE total quantitativamente igual, porém qualitativamente diferente; superdotados com a mesma idade podem apresentar IE total quantitativa e qualitativamente diferentes; existem superdotados mais jovens que apresentam IE mais desenvolvida que os mais velhos e, por fim, existem superdotados mais velhos que apresentam a IE mais desenvolvida que alguns mais jovens. O estudo de Vanmeerbeek *et al* (2006) citado por Mormont (2014) mostra que adultos superdotados são altamente diferentes no percurso escolar e profissional, “alguns constroem carreiras brilhantes, outros têm desempenho modesto e outros escolhem caminhos menos convencionais” (p.39). Vê-se que não só nas escolhas profissionais eles são heterogêneos, mas inclusive nas competências da própria inteligência emocional. Quanto a esta heterogeneidade, superdotados têm um potencial emocional a ser desenvolvido continuamente em que não se deve esperar que os mais velhos estejam sempre mais desenvolvidos emocionalmente que os mais jovens só porque são mais velhos. O desenvolvimento da IE não é influenciado apenas pela passagem dos anos, mas também pelas oportunidades que se recebe da educação e sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo inicial, o primeiro de uma série de estudos a serem desenvolvidos até 2025, pode-se ver que, frente à hipótese de que tempo o desenvolvimento da IE são sempre grandezas diretamente proporcionais não se confirmou. Nem sempre aqueles que têm cronologicamente mais idade estão mais emocionalmente desenvolvidos que os que têm menos. O contrário também ocorre, alguns com menos idade podem estar emocionalmente mais desenvolvidos que outros mais velhos. Bem como superdotados com a mesma idade podem apresentar diferenças quanto sua IE. Isto aponta para uma *relação* entre desenvolvimento da IE e tempo cronológico, porém, não uma *dependência* exclusiva. Não significa que o tempo deixe de influenciar, visto que as pessoas, a menos que ocorra algum obstáculo, nascem, envelhecem e morrem. A questão para a qual chamamos atenção é que o tempo não determina de forma absoluta o nível de desenvolvimento da IE, de modo que, portanto, outros fatores influenciam neste processo. Fatores estes relacionados ao que lhes é transmitido e ao que também transmitem em suas partilhas sociais, sendo as instituições educacionais amplos espaços de trocas intelectuais e afetivas.

Outro aspecto que emergiu foi a heterogeneidade dos superdotados nas cinco competências da IE individualmente e em grupo. Muito se tem debatido sobre diversidade e inclusão e pensamos que é fundamental identificar cada vez mais em que as pessoas são diferentes e também similares umas das outras, sendo que similar não significa homogêneo, visto que semelhante não é igual. Tanto similaridades quanto diferenças participam do processo de constituição das pessoas por toda a vida, da infância à velhice, sejam elas superdotadas ou não. Eis

que fazemos menção a um tema que já tem sido abordado, mas que requer estudos mais profundos: o reconhecimento dos superdotados por eles mesmos e pelos outros. Onde ser reconhecido é diferente de ser identificado. Nossa educação ainda se encontra no início da visualização das AH/SD, de forma que a identificação dos superdotados é essencial. Porém, precisamos ir além da identificação e adentrar cada vez mais no processo de reconhecimento social. Um dos caminhos é pela pesquisa como subsídio de práticas pedagógicas tal como, por exemplo, se encontra no livro de Heinz e Neumann (2015) que aborda as AH/SD pela ludicidade e oferece orientações e sugestões aos profissionais.

Concernente à vida adulta, esta é uma fase permeada por desafios, realizações e conflitos. É o momento de assumir diversas responsabilidades profissionais, sociais e pessoais que demandam amadurecimento das inteligências intelectual e, principalmente, da emocional. Se pensarmos a vida adulta dos 20 aos 40 anos, trata-se de um período profundamente transformador: é o espaço entre infância/adolescência e velhice, o momento de realizar e de assumir responsabilidades que se originam das realizações. O adulto tem inúmeras escolhas a fazer dia após dia em relação a uma série de temas centrais da vida como trabalho, educação, família, lazer, saúde, dentre outros. Também outros temas como a espiritualidade e a consciência da morte podem emergir como preocupações que demandam, novamente, amadurecimento das inteligências e desenvolvimento de recursos psíquicos para manejar tais preocupações geradoras de ansiedade.

Tornar-se adulto é um desafio diário aos superdotados e aos não superdotados. A vida adulta tem muitos benefícios a oferecer como a maior autonomia sobre si mesmo (estágios de realização e responsabilidade), mas requer direcionamento de ações permeado pelas inteligências cognitiva e emocional. Nossa educação ainda se ocupa mais de conteúdos intelectuais que de oferecer condições para o crescimento intelectual e emocional juntos. A formação acadêmica, em geral, se ocupa de formar profissionais mediante o paradigma científico racionalista que ignora a subjetividade do processo de ensino e aprendizagem, ainda com a crença de que o racionalismo é a melhor forma de compreender o mundo. Não se trata de deixar a razão de lado, pelo contrário, mas de repensar este modelo de ciência que tem conduzido nossa educação e sociedade e vice-versa.

O fato é que as emoções não estão excluídas do processo cognitivo, mas o processo cognitivo pode ser deixado de lado quando as emoções não recebem a devida atenção. Há que se considerar as crescentes ações de violência e intolerância na sociedade (ações de exclusão) e, por outro lado, tentativas de pensar e agir dentro de uma perspectiva mais integradora dos aspectos de constituição do ser humano que considera a união e não a separação. União esta que representa a individualidade, frequentemente, aliás, ameaçada pelo individualismo. O desenvolvimento da individualidade passa tanto pela inteligência intelectual quanto pela emocional e as instituições educacionais, sejam elas quais forem em qualquer período da vida dos estudantes, são espaços de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades dos superdotados e dos não superdotados para lidar com as demandas da vida que mudam ao decorrer dos anos.

Identificamos, por fim, que no Brasil, neste momento, tem-se carência de estudos em IE e de instrumentos para estudá-la na educação. Assim, além de emergir um tema insuficientemente estudado nas AH/SD, este texto apresentou um questionário que pode ser utilizado com qualquer pessoa em condições cognitivas suficientes para compreender as afirmações. Trata-se de um instrumento que pode ser adaptado, se necessário, a outros públicos e faixas etárias para

pesquisas em IE, bem como utilizado em pesquisas que comparem superdotados e não superdotados, superdotados em diferentes regiões do Brasil e em diferentes países.

## REFERÊNCIAS

- ALFARO, E. El Talento Psicomotor y las Mujeres en el Deporte de Alta Competición. *Revista de Educación*, n.335, 2004, p.p.125-151.
- ANJOS, I.R.S. *Dotação e Talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil*. 2011. 190f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade de São Carlos. São Carlos. 2011.
- BELLAMY, A.; GORE, D.; STURGIS, J. Examining the Relevance of Emotional Intelligence Within Educational Programs for the Gifted and Talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol.2, n.6, 2013, p.p.53-78. Disponível em: <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>. Acesso em: 15 de jan 2016.
- BRASSEUR, S.; GREGOIRE, J. L'Intelligence Émotionnelle – trait chez les adolescente à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, vol.1, 2010, p.p.59-76. Disponível em: <http://www.necplus.eu/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2429880>. Acesso em: 15 de jan 2016.
- BRASSEUR, S. Étude du Fonctionnement des Compétences Émotionnelles chez les Jeunes à Haut Potentiel. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Psicologia) Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université Catholique de Louvain. Louvain-le-Neuve. 2013.
- CHAN, david W. Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.3, n.6, 2003, p.p.409-418. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/toc/cjys20/18/6>. Acesso em: 20 de fev 2016.
- CHACON, M.C.M.; MARTINS, B.A. A Produção Acadêmico-Científica do Brasil na Área das Altas Habilidades/Superdotação de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, vol.27, n.49, 2014, p.p.353-372. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/780>. Acesso em: 25 de fev 2016.
- CUNHA, A.M.S. Emoção e Cognição no Desenvolvimento de Alunos com Altas Habilidades/Sperdotados. *Revista Lugares da Educação*, vol.1, n.1, 2011, p.p.107-122.
- DEL PRETTE, Z.A.P. *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- FOCKEDEVY, B. *Développement du Jugement Moral et Religieux chez les Enfants et «Haut Potentiel»*. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université Catholique de Louvain, 2015.
- FREITAS, S.N.; PÉREZ, S.G.P.B. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*, 2ed. Marília: ABPEE, 2012.
- GUIGNARD, J.H.; ZENASNI, F.F. Les Caractéristiques Émotionnelles des Enfants à Haut Potentiel. *Psychologie Française*, n.4, 2009, p.p.304-319. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00332984>. Acesso em: 25 de abr 2016.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*, 48ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GÓMEZ, M.S. *Creatividad, Personalidad y Competencia Socio-emocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades*. 2010. 307f. Tese (Doutorado em Educação) Facultad de Educación.

Universidad de Murcia. Murcia. 2010.

GROSS, M.U.M. Issues in the Social-Emotional Development of Intellectually Gifted Children. In: PISKE, F.H.R.; MACHADO, J.M.; BAHIA, S.; STOLTZ, T. (Orgs.) *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014.

HEINZ, N.; NEUMANN, P. *O Pato é Pop*. Londrina: Midiograf, 2015.

JUSSERET, N. *Les caractéristiques émotionnelles spécifiques aux adolescents à Haut Potentiel : Analyse du fonctionnement émotionnel et affectif de l'adolescent Haut Potentiel au travers du test de Rorschach*. 2015. 86f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation. Université de Liège. Liège. 2015.

KANE, M.; SILVERMAN, L.K. Fostering Well-being in Gifted Children: preparing for a uncertain future. In: PISKE, F.H.R.; MACHADO, J.M.; BAHIA, S.; STOLTZ, T. (Orgs.) *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014.

LANDAU, E. *A Coragem de Ser Superdotado*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

MAYER, J.D.; PERKINS, M.D.; CARUSO, D.R.; SALOVEY, S. Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, vol.23, n.3, 2001, p.p.131-137. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/toc/uror/20/23/3>. Acesso: 27 de jan de 2016.

McCONATHA, J.T.; LEONE, F.M.; ARMSTRONG, J.M. Emotional Control in Adulthood. *Psychological Reports*, n.80, 1997, p.p.499-507. Disponível em: <http://prx.sagepub.com/content/80/2/499.full.pdf>. Acesso: 28 de out de 2016.

MIRANDA, L.; GUENTHER, Z.; ALMEIDA, L.; FREITAS, S. A Produção Científica na Sobredotação em Portugal e no Brasil. *Revista Amazônica*, ano 5, vol.3, 2012, p.p.79-94.

MORMONT, E. Étude du récit de vie d'adultes à haut potentiel. 2014. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciência Psicológica) Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Liège. Liège. 2014.

MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D. Vida Adulta: superdotação e motivação. *Cadernos*, n.28, 2006, p.p.1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4292>. Acesso: 27 de jul de 2016.

PADILLA, A.L. *L'Estime de soi chez les Enfants à Haut Potentiel Intellectuel*. Memoire de Recherche. Université de Provence. Aix-en-Provence, 2009. Disponível em: [http://www.ae-hpi.org/langue-doc-roussillon/Padilla\\_memoire\\_HPI\\_estimesoioi.pdf](http://www.ae-hpi.org/langue-doc-roussillon/Padilla_memoire_HPI_estimesoioi.pdf). Acesso em : 22 de mar de 2016.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. *Desenvolvimento Adulto*, 8ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTI, J.; BRACKETT, M.; FERRÁNDIZ, C.; FERRANDO, M. ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.14, n.3, 2011, p.p. 145-156. Disponível em: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>. Acesso em: 10 de abr de 2016.

PÉREZ, S.G.P.B. A Identificação das Altas Habilidades sob uma Perspectiva Multidimensional. *Revista Educação Especial*, v.22, n.35, 2009, p.p. 299-328. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/archive>. Acesso em: 10 de abr de 2016.

PETERSON, J. Paying Attention to the whole Gifted Child: why, when and how to focus on social and emotional development. In: PISKE, F.H.R.; MACHADO, J.M.; BAHIA, S.; STOLTZ, T. (Orgs.) *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014.

PRIETO, M.F. *Creatividade e Inteligência Emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. 2006. 360f. Tese (Doutorado em Psicologia) Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. Murcia. 2006.

PRIETO, M.D.; FERRÁNDIZ, C.; FERRANDO, M.; SÁINZ, M.; BERMEJO, R.; HERNÁNDEZ, D. Inteligencia Emocional en Alumnos Superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol.6, n.15, 2008, p.p.297-320. Disponível em: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf). Acesso em: 10 de abr de 2016.

REE. *Revista Educação Especial*, vol.27, n.50, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/832>>. Acesso em: 30 de ago de 2016.

RODRIGUÉZ, P.D. Intervención Educativa para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional. *Faisca*, n.11, 2004, p.p.47-65. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/176834>. Acesso em: 08 de jun de 2016.

SÁNCHEZ, M.D.P.; COSTA, J.L.C. *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Pavia: Ediciones Aljibe, 2000.

STYS, Y.; BROWN, S. L. Étude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel. Disponível em: <http://www.csc-scc.gc.ca/recherche/r150-fra.shtml#12>. Acesso em: 20 de mar de 2016.

SCHWEAN, V.L.; SAKLOFSKE, D.H.; WIDDIFIELD-KONKIN, L.; PARKER, J.D.A.; KLOOSTERMAN, P. Emotional Intelligence and Gifted Children. *Journal of Applied Psychology*, vol.2, n.2, 2006, p.p.30-17. Disponível em: <http://sensoria.swinburne.edu.au/index.php/sensoria/article/view-File/70/99>. Acesso em: 20 de mar de 2016.

VALENTIM, B.F.B.; VESTENA, C.L.B.; NEUMANN, P. Educadores e Estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, vol.27, n.50, 2014, p.p.713-723. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/832>>. Acesso em: 02 de jul de 2016.

VIEIRA, N.J.W. Identificação pela Provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em Adultos? *Revista Educação Especial*, vol.27, n.50, 2014, p.p.699-711. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/832>>. Acesso em: 02 de jul de 2016.

VILELA, A.C.L. *Capacidades da Inteligência Emocional em Enfermeiros: validação de um instrumento de medida*. 2006. 216f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas. Universidade de Aveiro. Aveiro. 2006.

YASSINI, L.; MEHRDAD, H. Comparing Emotional Intelligence and Humor in Gifted and Non-Gifted Students. *Indian J.Sci.Res.*, vol.8, n.1, 2014, p.p.1-6. Disponível em: <http://www.ijsr.in/upload/11340377977%20yasini%20paper.pdf>. Acesso em: 02 de jul de 2016.

ZENASNI, F.; MOUCHIROUD, C. Aspects socio-émotionnelles du haut potentiel. In : LUBART, T. *Enfants exceptionnels, Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, 2006, p.p.142-156.

---

Recebido em: 15 de maio de 2016

Modificado em: 20 de julho de 2016

Aceito em: 25 de julho de 2016



## ANEXO

**Questionário de Identificação de Competências da Inteligência Emocional em Adultos**

Leia atentamente as afirmações. Marque a alternativa que mais combina com você em cada situação.

Legenda: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = às vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre.

<b>1. Perante uma situação negativa na minha vida, sinto que ao ficar envolvido(a) por emoções desagradáveis:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) Logo no momento, tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que estas emoções me invadem.					
b) Caio num estado de espírito negativo e rumino, rumino... pensando nos pormenores que me fizeram sentir mal.					
c) Sinto que me deixo absorver por estas emoções. Sinto-me incapaz de lhes escapar e acabam por condicionar meu comportamento.					
d) Sinto que tenho a noção exata do tipo de emoções que me invadem. Por exemplo: se é raiva, medo, ódio, desprezo, amor, etc. Consigo defini-los claramente.					
e) Independentemente das emoções que me invadem, sinto que sou, relativo ao meu comportamento, seguro de meus limites.					
f) Sinto que quando sou invadido(a) por emoções negativas não consigo controlá-las.					
g) Tenho consciência clara do que sinto, mas faço tudo ao meu alcance para afastar e mudar minhas emoções negativas.					
h) Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir e consigo falar do se que trata. Por exemplo: suor, rubor, dificuldade em respirar, etc.					
<b>1.1) Em situações negativas, reconheço que, ao ser envolvido(a) por emoções negativas:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) A minha capacidade de atenção se altera.					
b) O nível do meu raciocínio diminui.					
c) Meu comportamento em nível relacional se altera. Fico em mutismo, eufórico(a), etc.					
d) Fico mentalmente preso a estas emoções por muito tempo.					
<b>1.2.) Reconheço que tendo a atuar como uma pessoa:</b>					
a) Instável, com várias mudanças de humor.					
b) Observadora e consciente do que se passa a minha volta.					
c) Racional, no que se relaciona a meus emoções.					
d) Otimista, encaro a vida pelo lado positivo.					
e) Ruminativa, sempre a “matutar” as coisas.					
f) Flexível, adapto-me facilmente a novas ideias e situações.					
g) Azarada, não tenho sorte na vida.					
h) Autônoma e independente dos medos e opiniões alheias.					
<b>2) Pense em situações da sua vida em que foi invadido(a) por uma onda de fúria ou raiva. Para tentar ficar mais tranquilo(a):</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



a)Procuo “esfriar a cabeça” num ambiente onde não há provocação a minha fúria.					
b)Travo um ciclo de pensamentos hostis e procuro uma distração.					
c)Ficar sozinho(a) é suficiente para eu “esfriar a cabeça”.					
d)Faço exercícios físicos para gastar energia.					
e)Raciocino. Tento perceber e identificar o que me levou à fúria/raiva.					
f)Olho para a situação de outro ângulo e reavalio a causa da fúria/raiva.					
<b>2.1)Quando, no dia a dia, sou envolvido(a) por emoções negativas, normalmente:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Tenho tendência a usar objetos, pessoas ou situações como alvo da minha fúria/raiva, apesar de depois me sentir mal comigo mesmo(a).					
b)Vivo em estado de preocupação crônica com o fato que me originou a fúria/raiva e penso nas palavras, atitudes e pessoas que o causaram.					
c)Fico alerta. Tento logo identifica o afeto negativo. Examino e reavalio a situação antes de me deixar invadir pela fúria/raiva.					
d)Consigo ver estas emoções sem me julgar e tento partir para um raciocínio positivo.					
<b>2.2)Quando o meu estado de espírito é negativo e foi originado pela ansiedade, sinto:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Pensamentos intrusivos, persistentes, que me perseguem dia e noite.					
b)Preocupação, mas faço de tudo para desviar a atenção para outra coisa.					
c)Percepção de perigos na minha vida e o fato de pensar neles é uma forma de aprender a lidar com eles.					
d)Angústia, mas tento me aproximar dos episódios de preocupação, tanto quanto possível.					
e)Que meu corpo está a reagir e dificilmente consigo sair da linha de pensamento que me preocupa.					
<b>2.3)Quando me sinto deprimido(a):</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Inconscientemente, acabo por utilizar para me distrair pensamentos e situações ainda mais deprimentes.					
b)Sinto alívio se praticar esportes.					
c)Acabo por me isolar e não tenho paciência para nada.					
d)Procuo ter atitudes positivas que me ajudem a lidar com o que sinto.					
<b>3)Reconheço-me como uma pessoa:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Com capacidade para controlar meus impulsos e agir depois de pensar.					
b)Que não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio.					
c)Que quando estou de mau humor, só me vêm recordações negativas.					
d)Pessimista (faça o que fizer, sempre vai correr mal).					
e)Derrotista (não tenho sorte na vida).					
f)Capaz de me deixar dominar pela ansiedade e pela frustração.					
g)Capaz de sair de qualquer conflito.					

h)Capaz de ter energia e habilidade para enfrentar os problemas da vida.					
i)Suficientemente flexível para mudar de objetivos (pessoais e profissionais) caso se mostrem inviáveis.					
<b>3.1)Imagine uma atividade profissional que você esteja a executar. Durante a atividade, em geral, sinto que:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Fico totalmente absorvido(a) na atividade indiferente ao que me rodeia.					
b)Perco a noção do tempo, do espaço e dos que me rodeiam.					
c)Vou fazendo o que devo, mas sempre preocupado com outras coisas.					
d)Sou assaltado por pensamentos: será que os outros vão gostar? será que serei criticado(a)? será que vão concordar comigo?					
e)Experimento sensações de prazer pelo que faço (gozo pessoal).					
f)Vou fazendo e ruminando outros pensamentos.					
g)Quanto mais criativo é o trabalho, mais me absorve.					
<b>3.2)Quando vivencio uma situação na qual fui rejeitado(a), sinto que:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Penso no fato e rumino a humilhação.					
b)Penso no fato e tento ter uma atitude mais flexível.					
c)Sou invadido(a) por auto piedade.					
d)Sou invadido(a) pelo desprezo e rancor.					
e>Ocorreu que fui rejeitado por um defeito meu. Sou mesmo assim.					
<b>4)Nas relações com os outros, ao longo da vida, fica-me a sensação de que sou capaz de:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a)Perceber o que outros estão sentindo.					
b)Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir sem me prender ao que dizem.					
c)“Ler” as mensagens não-verbais: tom de voz, gestos com as mãos, expressão facial, direção do olhar, postura corporal, etc.					
d)Sintonizar-me com os outros se usarem palavras esclarecedoras acerca de seu estado.					
e)Expressar o que sinto sem agredir os outros.					
f)Expressar abertamente apoio afetivo quando os outros necessitam.					
g)Expressar solidariedade sem que eu sofra com a dor do outro.					
h)Fazer amizades com facilidade.					
i)Concordar e discordar das pessoas genuinamente.					
j)Tomar decisões sempre que preciso sem protelar.					
k)Lidar com conflitos dos outros com bom senso.					
l)Resolver problemas que aparecem sem protelações.					
m)Ser sempre autônomo(a) e responsável por minhas escolhas.					
n)Falar em público com baixo ou nenhum nível de ansiedade.					

o) Coordenar atividades em grupo sem medo.					
<b>4.1) Reconheço que nas minhas relações, tenho tendência a valorizar mais:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) A expressão verbal do outro (forma como pronuncia as palavras, palavras que utiliza...).					
b) A coerência entre as palavras e as atitudes corporais.					
c) O tom de voz.					
d) A direção do olhar.					
e) Os gestos e postura corporal.					
<b>4.2) Um uma situação de conflito no dia a dia, dou-me conta que:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) Sinto-me consciente e calmo(a) para ouvir o outro.					
b) Tendo a receber a instabilidade do outro e desencadeio uma atitude também instável.					
c) Tendo a receber a instabilidade do outro e desencadeio uma atitude serena e atenta.					
<b>5) No que se refere à relação com os outros, considero que:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) Consigo perceber como as pessoas estão se sentindo.					
b) Ajusto-me genuinamente às emoções que “leio” no grupo sem ser pela necessidade de que gostem de mim.					
c) Consigo dar expressão verbal às emoções dos outros e de grupos.					
d) Reconheço as emoções dos outros e consigo agir de forma a influenciar estas emoções.					
e) Minhas relações afetivas são estáveis e mantenho-as ao longo do tempo.					
f) Tenho habilidade em direcionar a expressão dos minhas emoções.					
g) Digo sempre claramente o que penso e sinto.					
h) Falo que o penso sem me importar com a opinião dos outros ou do grupo que estou.					
<b>5.1) Em relação à comunicação com os outros, reconheço que me acontece:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) Captar as emoções deles e parece que começo a absorvê-los.					
b) Ter sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão sentindo.					
c) Entrar em sincronia com o outro.					
d) Dar comigo a fazer os mesmos gestos ou gestos concordantes com a outra pessoa.					
e) Preferir ficar frente a frente e próximo(a) ao outro.					
f) Sentir-me fisicamente sincronizado com os que me rodeiam.					

Fonte: Adaptado de Branco (1998) e Del Prette (2011). Adaptação: autoria própria.