



**INSTRUMENTOS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE AUTO-RELATO
MEDEM ALGUMA COISA QUE INSTRUMENTOS DE PERSONALIDADE
NÃO MEDEM?**

CARLA WOYCIEKOSKI

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS, 2006

**INSTRUMENTOS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE AUTO-RELATO
MEDEM ALGUMA COISA QUE INSTRUMENTOS DE PERSONALIDADE
NÃO MEDEM?**

Carla Woyciekoski

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia

Sob Orientação do
Prof. Dr. Claudio Simon Hutz

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Dezembro, 2006.**

RESUMO

Investigou-se as relações entre as dimensões de personalidade Neuroticismo e Extroversão com a Inteligência Emocional medida por uma escala de auto-relato, em uma amostra de conveniência de 131 indivíduos, homens e mulheres, com idades entre 18 e 49 anos. Os instrumentos utilizados foram a Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN), Escala Fatorial de Extroversão (EFE) e a Medida de Inteligência Emocional (MIE). As Análises Correlacionais e de Regressão Múltipla demonstraram que as escalas de personalidade explicaram grande parte da variância da escala MIE. Personalidade e inteligência emocional medida por escala de auto-relato não se comportaram como construtos independentes.

Palavras-chave: Emoção; inteligência emocional; cognição; personalidade.

ABSTRACT

Relations between the personality dimensions Neuroticism and Extraversion with Emotional Intelligence assessed by a self-report measure were investigated. There were 131 participants, men and women, with ages between 18 and 49 years old. The instruments used were The Factorial Scale of Neuroticism, The Factorial Scale of Extraversion and The Emotional Intelligence Measure (EIM). Correlational Analysis and Multiple Regression have demonstrated that the personality scales could explain a great amount of the variance of the EIM. Personality and Emotional Intelligence measured by a self-report scale did not behave as independent constructs.

Key words: Emotion; emotional intelligence, cognition; personality.

SUMÁRIO

| | Página |
|--|--------|
| LISTA DE TABELAS..... | 07 |
| LISTA DE SIGLAS..... | 08 |
| RESUMO..... | 03 |
| ABSTRACT | 03 |
| APRESENTAÇÃO..... | 09 |
| CAPÍTULO I | |
| INTELIGÊNCIA | 11 |
| 1.1. Histórico da Inteligência..... | 11 |
| 1.2. Fator Geral da Inteligência | 14 |
| 1.3. Inteligências Múltiplas | 15 |
| 1.4. Contribuições de Fatores Internos e Ambientais..... | 16 |
| 1.5. Teorias Implícitas e Explícitas | 19 |
| 1.6. Definição: Aspectos Multidimensionais | 20 |
| 1.7. Medidas de Avaliação Mental | 23 |
| CAPÍTULO II | |
| EMOÇÃO | 26 |
| 2.1. Regulação Emocional | 29 |
| 2.2. Linguagem | 32 |
| 2.3. Alterações Fisiológicas | 33 |

| | |
|------------------------------|----|
| 2.4. Emoção e Cognição | 33 |
|------------------------------|----|

CAPÍTULO III

| | |
|---|----|
| INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | 40 |
| 3.1. Percepção Emocional | 41 |
| 3.2. Emoção como Facilitadora do Pensamento | 42 |
| 3.3. Compreensão Emocional | 42 |
| 3.4. Gerenciamento Emocional | 43 |
| 3.5. As concepções Mistas da Inteligência Emocional | 44 |
| 3.6. Instrumentos de Medida da IE | 46 |

CAPÍTULO IV

| | |
|--|----|
| PERSONALIDADE | 53 |
| 4.1. Desenvolvimento Histórico | 54 |
| 4.2. A Tradição Psicométrica | 55 |
| 4.3. O Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade | 58 |
| 4.4. Personalidade e Inteligência | 61 |
| 4.5. Os Cinco Grandes Fatores e a Inteligência | 63 |

CAPÍTULO V

| | |
|--|----|
| INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, PERSONALIDADE E HABILIDADES COGNITIVAS..... | 65 |
| 5.1. Inteligência Emocional e Personalidade..... | 65 |
| 5.2. Inteligência Emocional e Habilidades Cognitivas | 67 |

CAPÍTULO VI

| | |
|---|-----|
| OBJETIVO | 70 |
| CAPÍTULO VII | |
| MÉTODO | 71 |
| 7.1. Participantes..... | 71 |
| 7.2. Instrumentos | 72 |
| 7.2.1. Medida de Inteligência Emocional (MIE) | 72 |
| 7.2.2. Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN) | 73 |
| 7.2.3. Escala Fatorial de Extroversão (EFEX) | 74 |
| 7.3. Procedimentos e Considerações Éticas..... | 75 |
| CAPÍTULO VIII | |
| RESULTADOS | 77 |
| DISCUSSÃO..... | 82 |
| CAPÍTULO IX | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS | 94 |
| ANEXO | 103 |
| Termo de consentimento livre e esclarecido | 103 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Propriedades Psicométricas da MIE: Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna | 77 |
| Tabela 2. Propriedades Psicométricas da EFN: Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna | 78 |
| Tabela 3. Propriedades Psicométricas da EEx: Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna..... | 78 |
| Tabela 4. Correlações significativas ($p < 0,01$) entre os subfatores da MIE e os subfatores da EFN e EEx..... | 79 |
| Tabela 5. Preditores da Subescala Empatia (MIE1) ($p < 0,001$) | 80 |
| Tabela 6. Preditores da Subescala Sociabilidade (MIE2) ($p < 0,001$)..... | 80 |
| Tabela 7. Preditores da Subescala Automotivação (MIE3) ($p < 0,001$)..... | 80 |
| Tabela 8. Preditores da Subescala Autocontrole (MIE4) ($p < 0,05$) | 81 |
| Tabela 9. Preditores da Subescala Autoconsciência (MIE5) ($p < 0,001$)..... | 81 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--|----|
| APA – American Psychological Association | 23 |
| BEP – Bem-Estar Psicológico | 49 |
| BES – Bem-Estar Subjetivo | 49 |
| CGF – Cinco Grandes Fatores..... | 58 |
| EFE – Escala Fatorial de Extroversão | 60 |
| EFN – Escala Fatorial de Neuroticismo | 60 |
| EQ-I – Emotional Quotient Inventory | 46 |
| GPA – Performance Geral Acadêmica..... | 68 |
| IE – Inteligência Emocional | 09 |
| IS – Inteligência Social..... | 22 |
| g – Fator Geral de Inteligência | 14 |
| HMG – Habilidades Mentais Gerais | 65 |
| MEIS – Mayer Emotional Intelligence Test | 47 |
| MIE – Medida de Inteligência Emocional..... | 47 |
| MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test..... | 46 |
| NART – National Adult Reading Test | 63 |
| NEO-PI – Personality Inventory..... | 60 |
| QI – Quociente Intelectual..... | 13 |
| SSRI – Schutte Self-Report Inventory..... | 68 |
| SREIT – Self-Report Emotional Intelligence Test | 46 |
| TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 71 |
| TTMS – Trait Meta Mood Scale | 50 |
| WAIS – Escala Wechsler de Inteligência Adulta | 13 |
| WISC – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças | 14 |

APRESENTAÇÃO

Inteligência e emoção são temas que têm instigado pesquisadores e gerado polêmica, mesmo após inúmeras décadas de estudos e pesquisas (Siqueira, Barbosa, & Alves, 1999). A Inteligência Emocional (IE) constitui um campo de investigação relativamente novo, que traz consigo a proposta de ampliar o conceito do que é aceito como tradicionalmente inteligente, de forma a incluir nos domínios da inteligência aspectos relacionados ao mundo das emoções e sentimentos. As concepções atuais sobre inteligência constituem o produto do pensamento, trabalho e investigações de centenas de pesquisadores, que ao longo de toda a história da humanidade, definiram o que é ser inteligente. Da mesma forma, como atualmente é possível perceber evoluções no pensamento em muitas áreas, também seria necessário repensar o que se entende por inteligência e por comportamento inteligente. Sendo assim, a possibilidade de pensar sobre as relações entre cognição e emoção poderia resultar no reconhecimento da capacidade do homem lidar com seu mundo emocional de forma inteligente, compatível com seus objetivos mais amplos de vida.

A Inteligência Emocional tem sido proposta como uma forma de inteligência possível, distinta das demais até o momento definidas. Ao longo do presente trabalho serão discutidas as principais características relativas a esta forma de inteligência, especialmente aquelas referentes à sua medição. Este aspecto é fundamental no processo de constituição de um novo construto, especialmente no que se refere à construção da proposta de uma nova forma de inteligência. Desta forma, inicialmente serão apresentados o histórico e as características gerais da inteligência e da emoção, bem como o contexto histórico do surgimento da IE, as concepções atuais existentes, a sua definição e as formas de medi-la. Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, a ausência de um instrumento de IE brasileiro com características psicométricas válidas e adequadas ao nosso contexto, além da amplitude do tema IE, não serão aqui aprofundados os aspectos relacionados à validade preditiva desta forma de inteligência, bem como o perfil das pessoas emocionalmente inteligentes. Embora existam vários trabalhos que abordem essa temática, os quais podem ser encontrados na literatura, no presente será enfatizada a IE como um construto de origem cognitiva, o qual deve refletir uma *performance* mental e, portanto, deve obedecer a critérios específicos de definição e medição.

Além disso, também serão discutidas as inter-relações entre a IE com construtos já estabelecidos como personalidade e inteligência, tendo como base as discussões teóricas e pesquisas evidenciadas na literatura. Por fim, serão problematizados os resultados encontrados na presente pesquisa, que contou com a participação de 131 universitários, que responderam a dois questionários de personalidade (Escala Fatorial de Neuroticismo e Escala Fatorial de Extroversão) e a um questionário de auto-relato de IE (Medida de Inteligência Emocional).

CAPÍTULO I

INTELIGÊNCIA

1.1 Histórico da Inteligência

A partir do século XIX, observou-se um crescente interesse pela inteligência humana por parte dos cientistas em todo mundo, especialmente quando Herbert Spencer e Francis Galton sugeriram uma capacidade humana geral e superior diferente das demais. Galton, que era naturalista e matemático, interessou-se pelo estudo das diferenças individuais levando em conta a teoria evolutiva criada por seu primo Charles Darwin. Galton acreditava na superioridade biológica de algumas pessoas, as quais seriam mais fortes ou mais inteligentes que as outras por natureza. Para ele, a inteligência era o reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas transmitidas de geração a geração. Baseado nestas idéias, ele propôs que as habilidades mentais do ser humano poderiam ser aprimoradas por meio do programa da eugenia, que postulava a reprodução seletiva.

De acordo com Carroll (1982), as tentativas iniciais de medição da inteligência ocorreram por meio das primeiras publicações de Galton, especialmente por meio da obra intitulada *Hereditary Genius* (em 1869), e da fundação em 1935, da Sociedade de Psicometria e a publicação do seu *Psychometrika*. Após este período, a avaliação mental progrediu para um estágio de alto desenvolvimento, onde metodologias básicas foram criadas e testes de habilidades mentais passaram a ser largamente utilizados, deixando apenas questões de refinamento para a atualidade.

É importante destacar que os esforços iniciais para a avaliação intelectual desenvolveram-se inseridos num contexto social, intelectual e educacional, que foi contemporâneo, por exemplo, à criação da teoria da evolução de Darwin e ao movimento que daí decorreu denominado Darwinismo social. Este movimento salientou as diferenças entre as pessoas, em especial as de ordem hereditária, além de destacar as diferenças na capacidade de adaptação dos indivíduos às novas demandas de uma sociedade industrializada e tecnológica. Além disso, ao final da Revolução Industrial, houve um crescimento substancial da população, acompanhado de um acréscimo na democratização das escolas, que precisavam se adaptar às crianças que não necessariamente correspondiam aos altos padrões requisitados pelo sistema

escolar altamente seletivo em vigor até então. Tais fatos deram origem ao movimento educacional destinado a atender as necessidades da grande população. Não obstante, este período também foi marcado pela Primeira Grande Guerra Mundial, por meio da qual houve a necessidade de recrutamento e treinamento de milhões de pessoas para o combate (Carroll, 1982).

Como muitos outros cientistas da sua época, Galton acreditava que se podia ter acesso às habilidades mentais por meio de *performances* em medidas simples de acuidade visual e auditiva, velocidade de reação, memória, etc. No seu trabalho pioneiro (*Hereditary Genius*) em 1869, ele pretendeu delinear as características dos gênios e provar que suas capacidades excepcionais poderiam ser atribuídas a traços, que pertencentes a determinadas famílias (seletas), seriam transmitidos de forma hereditária. Entretanto, ele não obteve sucesso em suas pesquisas para descobrir as habilidades que exibiriam o potencial mental de um gênio, além de não ter conseguido diferenciar com base nas variáveis testadas, os cidadãos comuns de eminentes cientistas britânicos. Um dos méritos deste pesquisador foi ter proposto o coeficiente de correlação, um conceito fundamental para a psicometria. Cabe salientar, que seu trabalho sobre a medida de habilidades mentais, tornou-se público apenas com a publicação de *Inquiries into Human Faculty and its Development* em 1883. Este cientista foi o primeiro a desenvolver um instrumento de medida mental. Contudo, o termo teste mental somente foi empregado muitos anos mais tarde pelo psicólogo James McKeen Cattell (Carroll, 1982).

Em Leipzig, no laboratório de Wundt, Cattell também interessou-se pela investigação das diferenças individuais nos tempos de reação, discriminação sensorial, associação de palavras, além de outras tarefas simples. Ao retornar à América, ele pensava que um conjunto de testes construídos com base nestas características e habilidades poderia constituir um importante preditor do sucesso acadêmico. Contudo, uma análise posterior utilizando o método correlacional, realizada por Wissler, em 1901, demonstrou que Cattell estava equivocado, pois as correlações apresentadas com os mesmos estudantes sete anos mais tarde, não correspondiam com as suas notas na universidade. Por meio desse e outros estudos foi possível inferir que escalas baseadas em habilidades simples como as citadas acima, não eram preditoras de sucesso acadêmico, além de não constituírem instrumentos de medida adequados para medir a inteligência (Carroll, 1982).

Após ter investigado os testes mentais elaborados por Galton, Cattell e outros, o psicólogo francês Alfred Binet concluiu que testes que incluíssem capacidades mais complexas e que envolvessem atividades do dia-a-dia seriam mais adequados para medir a inteligência. A partir das contribuições de Binet, o conceito da inteligência passou a ter relevância na prática escolar, em especial por meio dos procedimentos diagnósticos desenvolvidos por esse cientista para compreender as condições mentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o primeiro teste satisfatório de inteligência foi criado em 1905, pelos psicólogos franceses Binet e Théophile Simon, por meio de uma solicitação do Ministério de Educação Francês que objetivava diagnosticar crianças necessitadas de educação especializada. A escala Binet-Simon incluía uma série de tarefas com nível de dificuldade crescente, onde cada tarefa representava o tipo de desempenho esperado de uma criança em determinada fase cronológica. Os itens abrangiam a compreensão da linguagem e a habilidade de raciocinar a nível verbal e não verbal. Esta escala constituiu a base de todas as pesquisas futuras, tendo sido largamente utilizada em vários países e línguas.

Após este teste (Binet-Simon) ter sido revisado em 1908 e 1911, seus itens foram adaptados para crianças norte-americanas por Lewis Terman, pesquisador na Universidade de Standford. Em 1916, ele publicou a revisão das escalas Binet-Simon e criou os testes de Quociente Intelectual (Q.I. – coeficiente que expressa a inteligência como a relação entre a idade cronológica e a idade mental) Standford-Binet, que incluíam variáveis importantes como idade cronológica, fundamental para a compreensão do significado de idade mental. O Standford-Binet passou por quatro revisões, tendo sido a última realizada em 1986. Esta escala abrangeu quatro subtestes: raciocínio verbal, abstrato/visual, quantitativo e memória de curto prazo, sendo oferecido um escore para cada uma destas habilidades (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Segundo Carroll (1982), a publicidade e relevância dos testes no contexto da Primeira Guerra Mundial chamou a atenção dos educadores e administradores de escolas, que queriam utilizar a modalidade de avaliação grupal para avaliar as capacidades de aprendizagem de seus alunos. Neste período surgiram muitos testes baseados naqueles utilizados no contexto do exército; muitos dos quais não consideraram aspectos técnicos e psicométricos da construção de escalas. Alguns anos mais tarde foram feitos esforços para avaliação mental em adultos. Em 1939,

David Wechsler criou a Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS) e em 1958, a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), tendo sido ambas revisadas posteriormente. Wechsler alegou que as escalas Stanford-Binet dependiam em demasia da capacidade lingüística, além de não serem adequadas para adultos. O WAIS (revisado em 1981) é composto por duas escalas, uma verbal e outra de desempenho, que geram os escores respectivos e um QI total. As versões atuais destas escalas são WISC III, de 1991 e WAIS III, de 1997 (Cunha, 2003).

1.2 Fator Geral da Inteligência

Com base na revisão da literatura, é possível observar que, em relação a sua definição, a inteligência ora foi conceituada como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio, e ora foi definida por meio de diversas capacidades mentais relativamente independentes umas das outras. Binet e Wechsler foram adeptos do primeiro pressuposto. Do mesmo modo, em 1904, Charles Spearman, criador da análise fatorial, foi o primeiro a sugerir a existência de um fator geral de inteligência (*g*), o qual permearia o desempenho em todas as tarefas intelectuais. De acordo com o autor, as pessoas seriam mais ou menos inteligentes, dependendo da quantidade de *g* que possuíam. Com base nesta descoberta, Spearman desenvolveu a teoria dos Dois Fatores da Inteligência, onde cada subteste de um conjunto de testes forneceria um fator geral em comum com os demais, além de um fator específico ao qual determinado subteste corresponderia. Em 1927, este autor reconheceu que nem todas as escalas possuíam apenas dois fatores e sugeriu a existência de grupos de fatores paralelos ao fator geral *g* (Carroll, 1982; Sternberg, 1992).

Sobretudo, ele estava interessado na natureza psicológica e na interpretação do componente mental que tende a produzir correlações positivas entre os vários testes. Por meio de vários estudos e de dados empíricos, ele sugeriu que o *g* era um fator central e supremo em todas as medidas de inteligência, o qual representava a capacidade de raciocínio ou a gênese do pensamento abstrato. Segundo Almeida e Primi (1998), o significado psicológico do fator *g* corresponderia a três operações mentais: 1) apreensão da informação; 2) dedução de relações e 3) dedução de correlatos (generalizações). De acordo com esses autores, o fator *g* poderia ser definido como a capacidade da pessoa de estabelecer relações ou a habilidade para pensar abstratamente.

Conforme apontou Carroll (1982), a teoria do fator *g* atualmente poderia explicar o fato de que quase todos os testes que medem habilidades mentais, mesmo que distintas habilidades, se intercorrelacionam de forma positiva. Além das descobertas acima citadas, Spearman realizou importantes contribuições para a teoria da fidedignidade por meio da análise fatorial (a qual se refere, sobretudo, à identificação das dimensões das habilidades mentais) e à teoria da avaliação mental.

1.3 Inteligências Múltiplas

Em 1938 nos Estados Unidos, Louis Thurstone, um dos mais criativos pesquisadores na elaboração de testes mentais, criticou a inteligência geral de Spearman, e postulou que a inteligência poderia ser decomposta em várias capacidades básicas através da análise fatorial. Thurstone identificou sete fatores (compreensão verbal, fluência verbal, número, visualização espacial, memória, raciocínio e velocidade perceptiva) e criou o Teste de Capacidades Mentais Básicas (Butcher, 1968/1974). Dentre os adeptos desta segunda proposta também se destacaram Guilford (1967) e Gardner (1995/1993). Guilford chegou a propor que a inteligência compreenderia 150 fatores distintos, sendo que cada tarefa mental englobaria três componentes: operação, conteúdo e produto.

Em 1995, Gardner criou a teoria das Inteligências Múltiplas, independentes entre si, as quais operariam em blocos separados no cérebro, obedecendo a regras próprias: inteligência lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Segundo o autor, as inteligências múltiplas seriam responsáveis pelos diferentes papéis assumidos pelos homens nos mais diversos campos, como na física, agricultura, arte, etc. Ele definiu a inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam importantes em determinado contexto cultural ou comunidade” (p. 15). O autor definiu a inteligência intrapessoal como a capacidade de distinguir os próprios sentimentos, intenções e motivações; e a inteligência interpessoal como a capacidade de reconhecer e fazer distinções entre os sentimentos, crenças e intenções das outras pessoas (Gardner, 1995/1993).

1.4 Contribuições de Fatores Internos e Ambientais

Um tema comum nas diferentes teorias refere-se aos respectivos papéis de fatores não-ambientais (estado mental interno determinado em parte pelo conhecimento e habilidades anteriormente adquiridas por meio das interações com o ambiente) e ambientais no desenvolvimento da inteligência (Sternberg & Salter, 1982). Segundo Sternberg e Salter (1982), fatores ambientais e não-ambientais operam, individualmente e em interação, para influenciar o comportamento inteligente. De acordo com os autores, a grande maioria das diferentes teorias acerca da inteligência concordou que ambos os fatores afetariam a performance da inteligência em todos os níveis de investigação da inteligência. Da mesma forma, Zigler e Seitz (1982) argumentaram que uma definição da inteligência baseada estritamente em habilidades mentais, desconsideraria o contexto externo social e, portanto, seria de pouca utilidade. Por isso, Sternberg e Salter (1982) entenderam que os aspectos cognitivos e contextuais são consensuais e complementares, uma vez que seria necessário estudar suas contribuições com profundidade se quiséssemos compreender o fenômeno da inteligência humana em toda a sua complexidade.

Além disso, segundo Sternberg e Salter (1982) as definições de inteligência também têm ressaltado o valor adaptativo da inteligência, na medida em que grande parte dela consiste em resolver uma variedade de problemas apresentados nos diferentes contextos sociais. Sob esta perspectiva, os problemas variariam de acordo com o ambiente, contudo, a idéia de um sujeito funcionando de forma inteligente estaria referida às suas respostas emitidas em razão das demandas ambientais externas. Sobretudo, a capacidade de resolver problemas na vida seria uma característica central na definição da inteligência. Destaca-se que esta posição é compatível com várias teorias, como os modelos de processamento da informação, as teorias fatoriais da inteligência, além de modelos que incorporaram múltiplas concepções da inteligência voltadas para a adaptação no mundo real. O que é importante adicionar a estes modelos é a relevância da noção de propositalidade intrínseca à noção de inteligência, além da idéia de que a inteligência refere-se fundamentalmente a respostas dadas para demandas externas. Desta forma, os autores chamaram a atenção para o fato de que a inteligência não residiria somente internamente no indivíduo, mas, sobretudo, nas suas respostas ao ambiente social, cultural, etc. De forma geral, a expressão visível da competência deve levar em conta o contexto em que o desempenho ocorre.

Contudo, considerando os aspectos acima apresentados, é importante distinguir entre competência e *performance*, uma vez que a possibilidade de dada competência ser efetivamente expressa por meio de desempenho irá depender de aspectos internos e externos ao sujeito (na medida em que o contexto externo é tão importante quanto o interno). Só é possível conceituar a inteligência como possuindo uma natureza multidimensional, tendo em vista a multiplicidade de demandas oriundas do ambiente a que o indivíduo tem que responder. Conforme apontaram Sternberg e Salter (1982): “Uma noção multifacetada da inteligência não tem significado fora das demandas por tarefas” (p. 19).

Em geral, para os pesquisadores que seguem uma orientação interna, as diferenças em testes ou no desempenho de tarefas correspondem a diferenças na quantidade de habilidades necessárias para o desenvolvimento de tais tarefas. Os contextualistas tendem a atribuir as diferenças no desempenho a diferenças de preparo para execução do material do teste, que seria o resultado de experiências prévias com o ambiente. Entretanto, apesar da distinção teórica, a maioria dos autores concorda que a experiência é largamente responsável por modular [e até mesmo permitir a expressão] do desenvolvimento de distintas habilidades (Sternberg & Salter, 1982).

Os psicólogos contextualistas destacaram o papel do conhecimento para compreensão das diferenças individuais no comportamento inteligente. Segundo os autores, o conhecimento seria adquirido e acumulado em função da experiência. Além disso, a pessoa lançaria mão do seu conhecimento acumulado para resolver problemas e, portanto, ele seria considerado tanto um produto do meio como também o seu criador. Os cognitivistas também reconheceram a importância do conhecimento na compreensão global da inteligência. Porém, enquanto os contextualistas o enfatizaram por causa da sua relação bidimensional com o ambiente, a visão dos cognitivistas esteve baseada essencialmente na dimensão interna. Embora as duas abordagens sejam complementares, poucas pesquisas têm estudado a sua interface, a qual compreenderia pesquisas sobre a interação entre aptidão e tratamento (treino e aprendizagem de habilidades) (Sternberg & Salter, 1982).

De acordo com a abordagem contextualista, as concepções acerca da inteligência deveriam considerar que a inteligência constitui por si só um produto social e cultural que reflete o que é valorizado por estes contextos, e, portanto,

concepções que ignoram esta interface, ou que consideram a inteligência como um construto livre das influências externas não seriam apropriadas, pois careceriam de um entendimento global do construto em questão. Segundo Sternberg e Salter (1982), os autores que se esforçam por definir a inteligência, bem como os criadores dos testes de inteligência não podem transcender os contextos culturais e sociais em que estão inseridos, na medida em que a ciência constitui parte integrante da cultura e do saber social. Minimizar os princípios e valores culturais na concepção e medida da inteligência, isto é descontextualizá-la, significaria, para estes autores, um sério problema, o qual se deveria evitar. Inteligência e pesquisa sobre inteligência só é possível ocorrer no contexto cultural. Psicólogos internalistas, teorias cognitivistas e psicométricas devem evitar o absolutismo, uma vez que se desconsiderarem o papel da inteligência na vida prática das pessoas correrão o risco de torná-la inútil ou destituída de sentido.

Uma das críticas mais comuns às abordagens contextualistas refere-se ao fato de que muitos argumentaram que a visão da inteligência não poderia ser relativizada a ponto de que a sua concepção se modificaria dependendo do lugar e do tempo. Sternberg e Salter (1982) sugeriram que a definição da inteligência não se modifica, o que mudaria seriam os eventos mentais e comportamentais responsáveis pela sua definição formal. Desta forma, numa sociedade globalizada com um rápido desenvolvimento tecnológico e sócio-cultural, é possível que se modifique o conceito do que e de quem é inteligente, e por razões mais sociais do que biológicas. Sendo assim, um comportamento que tenha sido considerado adaptativo numa cultura pré-histórica passa a não ter lugar numa cultura industrial. O que é relevante em dada cultura, pode não ter a mínima importância em outra, podendo até ser considerado o oposto de inteligente. Segundo Siegler e Richards (1982), a inteligência pode significar diferentes coisas em distintas sociedades, culturas e até mesmo em subculturas (a depender do tipo de aprendizagem e problemas experimentados). Além disso, pode ter significados diferentes para pessoas com idades diferentes.

Conforme Carroll (1982), entre diferentes psicólogos e linhas de pesquisa, tem predominado o paradigma de que todas as medidas de habilidades mentais são determinadas tanto por fatores genéticos quanto por ambientais. Salientou que não haveria sentido estudarem-se as habilidades mentais se elas não se relacionassem a aspectos relevantes da vida e propósitos das pessoas.

1.5 Teorias Implícitas e Explícitas

Conforme destacou Sternberg (1988), inteligência é um dos conceitos considerados mais alusivos, o qual tem sido definido de diversas formas por diferentes autores. No entanto, segundo destacou esse autor, as definições de inteligência têm, de alguma forma, se relacionado umas com as outras, apesar da natureza de suas relações ter permanecido arbitrária. Sternberg (1988) referiu que as teorias acerca da inteligência são de dois tipos básicos: teorias explícitas e teorias implícitas. Aquelas podem ser testadas, e baseiam-se na coleta de dados obtidos através do desempenho de pessoas em tarefas que presumivelmente medem inteligência. As teorias explícitas podem ser de diferentes formas, sendo que as principais são a teoria diferencial e a teoria cognitiva.

A teoria da inteligência diferencial ou psicométrica é assim denominada porque se baseia no estudo das diferenças individuais, e compreende a inteligência como um conjunto de habilidades subjacentes (habilidade verbal e de raciocínio, por exemplo). Essas habilidades são comumente identificadas através de técnicas matemáticas denominadas análises fatoriais. Essa técnica envolve uma matriz de intercorrelações entre um conjunto de testes, identificando os recursos latentes nas variações obtidas nos escores dos testes. Estes recursos latentes das diferenças individuais são conhecidos também por fatores. Logo, as diferenças individuais de desempenho em testes de inteligência podem ser decompostas em diferenças individuais nos fatores, cada um dos quais representando uma habilidade humana específica (Sternberg, 1988).

A teoria cognitiva da inteligência ou teoria do processamento de informações compreende a inteligência por meio de processos mentais responsáveis pela *performance* cognitiva em tarefas específicas. Sendo assim, alguns pesquisadores estudaram a velocidade do processamento da informação para compreender a inteligência, e outros investigaram formas complexas de resolução de problemas levando em conta a velocidade de processamento da informação.

As teorias implícitas da inteligência baseiam-se nas concepções das pessoas sobre o que é inteligência. Estas teorias não são exatamente novas, e fundamentam-se nas teorias informais das pessoas leigas sobre a natureza da inteligência (Sternberg, 1988).

1.6 Definição: Aspectos Multidimensionais

Sternberg e Salter (1982) apontaram que o termo inteligência é referido por meio de distintas formas, por diferentes autores. Segundo Sternberg (1997), em uma pesquisa realizada em 1921 foi proposto que a inteligência envolveria as seguintes capacidades: “a) habilidades superiores (raciocínio abstrato, representação mental, resolução de problemas e tomada de decisão); b) habilidade para aprender e c) adaptação para atender às demandas do ambiente de forma efetiva” (p. 1030). Este autor também relatou que muitas definições da inteligência, incluindo aquelas propostas pelos proponentes dos testes de inteligência, a saber, Binet e Simon (1905/1916) e Wechsler (1939, 1958), ressaltaram a capacidade para a adaptação, como um aspecto substancial da inteligência. O último definiu a inteligência como “a capacidade conjunta ou global do indivíduo de agir com um objetivo, pensar racionalmente e lidar eficazmente com seu ambiente”. Sternberg (1997) foi mais além e argumentou que os homens não somente se adaptam ao ambiente; eles também o transformam, e em certas ocasiões selecionam um novo ambiente.

Com base nestas asserções, Sternberg (1997) propôs a seguinte definição da inteligência: “a inteligência compreende as habilidades mentais necessárias para a adaptação, modelação e seleção de qualquer contexto ambiental” (p. 1030). Desta forma, a inteligência desempenharia um papel reativo (adaptação), mas também ativo (transformação) em relação ao ambiente.

A teoria do processamento da informação postulou que a cognição humana poderia ser compreendida e capturada através da maneira que as pessoas processam a informação mentalmente. Sendo assim, os psicólogos do processamento da informação focalizariam em seus estudos o fenômeno mental que intervém entre o estímulo e a resposta. Além disso, estariam interessados (assim como também a maioria dos outros autores) nos processos subjacentes ao comportamento inteligente, nas estratégias utilizadas, além de ressaltar o papel do conhecimento e sua representação (Sternberg & Salter, 1982).

Embora a grande maioria dos pesquisadores tenha compartilhado da necessidade de serem identificados os processos que combinados constituem a inteligência, eles têm diferido sobre quais os processos deveriam ser considerados e estudados. Segundo Sternberg e Powell (1982), muitas teorias acerca da inteligência

se distinguem com base no nível de processamento considerado. Além disso, uma outra questão divergente, apontada especialmente pelos teóricos cognitivistas, refere-se à distinção necessária entre os processos executivos e não executivos, e entre processos cognitivos e metacognitivos.

De acordo com Sternberg e Salter (1982), a investigação psicológica deve considerar as diversas teorias que buscam explicar o fenômeno do comportamento inteligente. Em última análise, elas deveriam contribuir para uma visão heurística dos múltiplos processos envolvidos. Estes autores afirmaram ser de grande valia reconhecer as peculiaridades dos diferentes processos envolvidos no comportamento inteligente, e concordaram com outros autores que uma importante variável para estudar as diferenças individuais derivaria da disponibilidade, acessibilidade e eficiência dos organismos na execução de múltiplos processos.

Sternberg (1988/1985) descreveu os processos mentais do comportamento inteligente, os quais constituiriam processos universais presentes nas diversas culturas: 1) reconhecer que um problema existe; 2) definir o tipo do problema; 3) elaborar uma estratégia para resolução do problema; 4) representar mentalmente a informação sobre o problema; 5) selecionar e utilizar recursos mentais para resolver o problema; 6) monitorar a solução do problema; e 7) avaliar a solução para o problema. Sternberg (1997) salientou que embora estes processos possam estar presentes nas distintas culturas, é importante lembrar que as habilidades das pessoas, sua motivação e decisão para utilizar os mesmos podem ser diferentes nos diversos contextos.

Neisser et al. (1996) propuseram que as pessoas se diferenciam nas habilidades de compreender idéias complexas, de se adaptarem ao ambiente, de aprender com a experiência, na forma como conduzem diferentes formas de raciocínio e na maneira como resolvem problemas através do pensamento. No entanto, mesmo que estas diferenças individuais sejam substanciais, elas raramente são consistentes, uma vez que a *performance* intelectual de determinada pessoa vai variar em ocasiões e domínios diferentes, julgadas por distintos critérios. Sendo assim, muitos teóricos da atualidade sugeriram a existência de muitas inteligências, as quais constituiriam sistemas de habilidades, sendo que apenas poucas delas poderiam ser capturadas por medidas psicométricas existentes.

Segundo Sternberg (1997), uma das características mais importantes da inteligência seria a capacidade de pensar de forma abstrata. Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2001) ressaltaram que o raciocínio abstrato somente seria possível através de um *input* ou da entrada de um estímulo ou informação no sistema, de modo que diferentes inteligências seriam definidas de acordo com o que entra no sistema, ou seja, de acordo com o que é processado. No caso da inteligência verbal, por exemplo, a informação pertenceria ao domínio do raciocínio acerca da linguagem; ao passo que a inteligência espacial requeriria o raciocínio acerca da posição e movimento dos objetos no espaço. Em suma, a informação que entra no sistema poderia ser de ordem verbal, espacial, social e emocional, entre outras.

Em conformidade, porém anteriormente a esta proposta, surgiu no início do século XIX a Inteligência Social (IS), uma área de interesse relacionada à habilidade de decodificar informações oriundas do contexto social (Broom, 1928, 1930; Thorndike, 1936). A IS foi definida por Thorndike (1936) como a capacidade de perceber os estados emocionais próprios e alheios, motivos e comportamentos, e agir com base nestas informações de forma ótima. Thorndike entendia que a inteligência referia-se a uma capacidade geral a qual se manifestaria numa série de tarefas, a qual abrangeria a habilidade de constituir conexões entre idéias, conceitos, etc. Deste modo, as pessoas inteligentes seriam capazes de formar múltiplas conexões, além de terem tido a oportunidade por meio da educação e experiência de constituí-las e expressá-las. Este autor via a inteligência como sendo determinada por componentes hereditários e ambientais (Carroll, 1982).

Sternberg (1997) referiu que os seres humanos são essencialmente seres que vivem em contextos sociais, onde a ausência de habilidades sociais poderia significar uma limitação importante na capacidade de adaptação social bem sucedida. Siqueira, Barbosa e Alves (1999) ressaltaram que a IS estaria relacionada à capacidade de decodificar as informações provenientes do meio social e de desenvolver estratégias comportamentais eficazes com vistas a objetivos sociais. Conforme estes autores, o surgimento do conceito da IS representou a possibilidade de compreensão da inteligência como um fenômeno mais amplo, que refletiria muito mais que habilidades acadêmicas comumente relacionadas a escores de Q.I.

Do mesmo modo, um documento emitido pela APA (*American Psychological Association*) afirmou que pouco se sabe sobre as possíveis formas de inteligência. O

documento apontou que os testes atuais seriam capazes de captar apenas algumas destas inteligências, sugerindo a existência de outras formas de inteligência, as quais teriam sido bem menos estudadas e compreendidas (APA, 1997).

Segundo Campione, Brown e Ferrar (1982), a inteligência compreende a capacidade do organismo de se adaptar a um conjunto ou conjuntos de tarefas, além da capacidade de obter desempenho satisfatório em determinado domínio. Entretanto, os autores chamaram a atenção para o fato de que a natureza destas habilidades e domínios não estar determinada e, justamente esta falta de especificidade possibilitaria a existência de distintas inteligências (social, acadêmica, etc.). Sendo assim, cada tipo de inteligência abrangeria um conjunto de situações ou habilidades específicas, o que torna plausível a necessidade de diferentes teorias para cada inteligência. Segundo os autores, o pesquisador deve considerar as situações que deseja estudar, o tipo de inteligência em que está interessado, além de estar atento para em que extensão as múltiplas inteligências se diferenciam entre si. Conforme destacaram Campione, Brown e Ferrar (1982), a inteligência acadêmica constituiria uma das formas de inteligência possíveis, não a única; mas que tem dominado a investigação da inteligência, tendo gerado pesquisa e teoria.

1.7 Medidas de Avaliação Mental:

Segundo Carroll (1982), testes mentais geralmente consistem num conjunto de tarefas que examinandos são requisitados a responder em determinado espaço de tempo (geralmente relativamente curto). Sobretudo, estas tarefas ou pelo menos alguns de seus componentes poderiam ser consideradas uma amostra do quase infinito conjunto de atividades que um indivíduo possa vir a ser requisitado a desempenhar, que teriam dois importantes aspectos. Conforme o autor, os pilares da teoria dos testes foram levantados no período inicial do movimento da avaliação mental, especialmente representado por Spearman, Brown, Thorndike, Kelley e outros. Naquela época, já havia uma preocupação importante com o ndice de fidedignidade das medidas quantificáveis, o qual era definido como o quanto que escalas de medida refletiam um escore subjacente verdadeiro em oposição a possibilidade de erro. No período moderno observaram-se muitas mudanças a respeito de técnicas de análises de testes, baseadas na Teoria Clássica dos Testes.

Como uma alternativa aos testes de Binet, administrados de forma individual, surgiram os testes coletivos, os quais trouxeram consigo consideráveis transformações sobre as propriedades das medidas mentais. Por volta de 1905 (embora não seja possível afirmar a data com precisão), o psicólogo alemão Ebbinghaus, de forma despropositada demonstrou a viabilidade dos testes grupais de inteligência. Juntamente com vários psicólogos americanos, ele acreditava que muitas das tarefas mentais incluídas nas escalas Binet poderiam ser adaptadas para a aplicação de testes de forma coletiva. A principal novidade desta nova modalidade de avaliação foi pedir ao examinando que tentasse responder a tantos itens o quanto conseguisse, geralmente dentro de um espaço de tempo limite, onde eram computados somente os itens respondidos corretamente. Além disso, enquanto que nos testes de Binet a criança tinha que fornecer uma resposta definitiva (responder a um problema numérico, fornecer um sinônimo, etc.), na modalidade grupal, em geral, as pessoas tinham que escolher uma resposta em meio a várias alternativas. Estes testes originaram as medidas objetivas e de múltipla-escolha (Carroll, 1982).

Neste contexto, na medida em que procedimentos de validade e padronização tornavam-se mais refinados, crescia a demanda por testes no meio escolar, como uma forma de identificar estudantes com altos potenciais para escolas seletas, além de auxiliar na distribuição dos estudantes, levando em conta suas capacidades e dificuldades. A avaliação das habilidades mentais passava a ser encarada como uma ciência em crescimento, e a inteligência passou a ser considerada pela opinião pública como um conceito a ser considerado na formulação das políticas educacionais e sociais (Carroll, 1982).

A análise fatorial foi importante para facilitar o entendimento do que constituiriam as habilidades a serem medidas, enquanto que a teoria dos testes promoveu o desenvolvimento de instrumentos de medida mais acurados. O aspecto negativo da análise fatorial seria, conforme Carroll (1982), o fato de que ela enfocaria por demais na identificação dos fatores como o objetivo final da pesquisa, ao passo que pouca atenção seria dada a explicação de fatores produzidos (no que se refere a sua composição e formação). Na teoria dos testes foi dada atenção em demasia às propriedades psicométricas desejadas, sem uma consideração ou compreensão adequada daquilo que efetivamente estaria sendo medido.

Não obstante, o interesse por parte da ciência psicológica pelo estudo das habilidades mentais nunca foi tão crescente como é possível observar no momento atual. Como já havia proposto Kamin, em 1974, psicólogos desenvolveram muito mais do que testes de QI; criaram testes e procedimentos de medida de habilidades que representam uma série de processos mentais (Carroll, 1982).

A visão contemporânea é de que o desempenho em testes é preditivo de *performances* futuras porque os instrumentos de medida medem aspectos que de alguma maneira são importantes e correspondem ao desempenho posterior. Sendo assim, anteriormente ao desenvolvimento de qualquer forma de testes de capacidades, deve-se identificar por meio da análise de determinada tarefa ou atividade, as habilidades e o conhecimento necessários para um desempenho bem sucedido, e então, desenvolver testes que meçam estas características. Carroll (1982) referiu que a validação dos testes deveria corresponder à demonstração de que se correlacionam de forma significativa com os critérios de *performance*, o que refletiria uma forma de teste de hipóteses. Além disso, ele chamou a atenção de que os testes nunca são preditores perfeitos, embora no geral as predições possam ser corretas.

Por fim, cabe ressaltar que as técnicas estatísticas empregadas nos estudos desenvolvidos por Galton, Pearson, Spearman possibilitaram inferir que o estudo da inteligência e a sua medida foi o principal responsável pelo desenvolvimento posterior de métodos estatísticos inclusive utilizados nas ciências biológicas e comportamentais (Carroll, 1982).

CAPÍTULO II

EMOÇÃO

Subjetivamente falando, existem poucos fatos psicológicos que se comparam com as emoções. Elas demarcam acontecimentos importantes em nossa vida, mas mais do que isso, elas influenciam a forma como reagimos a estas experiências. Desta forma, elas podem causar importantes impactos no bem-estar subjetivo das pessoas, na saúde física e mental, nas interações sociais, além de influenciar a capacidade de resolução de problemas (Smith & Lazarus, 1990).

Em 1991, Malatesta-Magai referiu que as emoções humanas seriam biologicamente determinadas e constituiriam parte da herança que nós dividimos com os animais. Porém, ao contrário dos animais, os homens possuiriam um conjunto maior de emoções, além de apresentarem uma maior flexibilidade no desenvolvimento das mesmas. De acordo com a visão filosófica e evolucionária contemporânea, as emoções dirigem e sinalizam respostas motivadas para diferentes situações (Darwin, 1872/1998; Ekman, 2003; Izard, 1993; Spinoza, 1675/1959, citados por Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). A emoção seria responsável por motivar o sujeito a reagir a situações específicas. Para ilustrar, poderíamos citar a ansiedade, que pode ser sentida quando uma pessoa percebe-se numa situação potencialmente perigosa: há uma motivação interna para evitar a situação adversa ou fugir. A raiva motivaria a pessoa a extinguir, desfazer ou diminuir o efeito daquilo que a provocou. Esta emoção surgiria quando uma pessoa fosse culpada por estar fazendo ou ter feito um mal, por ter causado algum prejuízo ou por ter sido ou agido de forma injusta (Smith & Lazarus, 1990).

A culpa poderia levar o sujeito a realizar reparações em função do mal que pudesse ter causado a outrem, o que permitiria a pessoa se engajar em comportamento prósocial. Neste caso, a própria pessoa seria a culpada, e como no caso da raiva, a culpa levaria a pessoa a querer remover aquilo que causou o mal. Pelo fato de ser o próprio sujeito o culpado, ocorre um desejo de reparar. Além disso, a culpa é dolorosa, e, portanto, auto-punitiva, o que faz com que se reduzam as chances da pessoa repetir o comportamento (Smith & Lazarus, 1990).

Pode-se afirmar que, ao longo dos tempos, os homens demonstraram formas distintas de ativação e expressão emocional, e suas emoções têm sido moduladas e influenciadas pela cultura, pelo contexto familiar, etc. A visão mais atual da emoção postula que o desenvolvimento emocional ocorre dentro do indivíduo, entretanto é produzido na interação do organismo com determinado sistema social (Malatesta-Magai, 1991). Não obstante, conforme Dodge e Garber (1991) verificam-se definições contraditórias das emoções, as quais impediram uma compreensão simples e integrada do fenômeno. Elas foram definidas por meio de processos cognitivos, estados de excitação fisiológica, comportamentos expressivos discretos, coordenação de múltiplos processos, além de tendências para ação.

A maioria dos autores, porém concordou que as emoções seriam, em um nível mais fundamental, respostas a estímulos relevantes ao organismo. Desta forma Lang, em 1968, explicou que estas respostas emocionais a estímulos ocorreriam em três níveis: 1) neuropsicológico-bioquímico; 2) motor ou comportamental-expressivo e 3) subjetivo. O primeiro abrangeria processos biológicos, em que a resposta emocional seria promovida pelo sistema nervoso autonômico e por ativação psiconeuroendócrina. O segundo enfatizaria a expressão facial e comportamentos emocionais como choro, reserva, aumento na latência da resposta, nível da atenção, etc. O terceiro elemento da resposta emocional estaria relacionado a experiências subjetivas, que poderiam ser acessadas por meio do relato de estados sentimentais (Dodge & Garber, 1991).

Dentre outros autores que também reconheceram que as emoções incluíam um componente expressivo ou motor, ou no mínimo uma atividade eferente no sistema nervoso central, podemos citar Izard (1993). Ele descreveu sete comportamentos expressivos: 1) atividade eferente do sistema nervoso central; 2) expressões faciais prototípicas; 3) componentes da expressão; 4) postura; 5) expressão vocal; 6) movimento da cabeça e dos olhos e 7) ação potencial dos músculos. Sobre a natureza do componente experiencial da emoção, a maioria das definições incluiu entre outros determinantes, a motivação, a prontidão e tendência para ação, a seletividade perceptual, sinais para cognição e estado emocional.

Sobretudo, as emoções refletiriam estados psicofisiológicos, como por exemplo raiva, medo, tristeza, ansiedade, alívio, felicidade, orgulho, gratidão, etc. Contudo, não há consenso absoluto acerca do que é ou não é emoção. Historicamente

as definições de emoção se basearam na descrição das características gerais de reação, na medida em que evitar ou neutralizar prejuízos, além de manter o equilíbrio e bem-estar, constituiriam uma medida essencial de sobrevivência (Smith & Lazarus, 1990).

Todavia, é digno de nota que alguns teóricos adotaram posições extremas, referindo que as emoções seriam ou inatas ou socialmente definidas. Os proponentes da corrente biológica (como por exemplo, Ekman, 1984; Izard, 1977) argumentaram que o organismo seria dotado de um programa de afeto inato, o qual seria responsável pela ativação e organização das emoções. Já os teóricos da perspectiva cultural (a saber, Averril, 1968, 1980; Sarbin, 1985) defenderam que as emoções seriam um fenômeno social, o qual seria regido por regras e papéis, os quais seriam distintos nas diferentes culturas (Smith & Lazarus, 1990).

Outro aspecto substancial, destacado por Smith e Lazarus (1990), é que uma teoria da emoção deve considerar as influências da personalidade, da cultura, da sociedade e da biologia no processo emocional. Para estes autores, a emoção é um conceito multidimensional que inclui uma série de informações sobre o encontro do organismo com o ambiente, as suas reações, além de possibilitar o acesso a alguns aspectos da personalidade da pessoa. Além disso, as emoções teriam uma natureza relacional, as quais seriam experienciadas subjetivamente (porque têm implicações no bem-estar subjetivo do sujeito), onde seriam combinadas características de personalidade e da configuração ambiental.

Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2001) referiram que uma definição plausível poderia ser que “a emoção constitui uma resposta mental organizada a um evento que inclui aspectos psicológicos, experienciais e cognitivos, além de outros” (p. 233). Segundo os autores, não seria possível investigar as emoções, senão no contexto dos relacionamentos humanos; uma vez que elas conteriam informações relevantes sobre os mesmos. Sendo assim, uma pessoa ficaria zangada se fosse impedida de atingir um objetivo; feliz se amada por alguém a quem também amasse e poderia sentir medo quando ameaçada, etc. Desta forma, quando a relação de uma pessoa com outra ou com um objeto fosse modificada, também seriam transformadas as emoções referentes àquela pessoa ou objeto. Essas relações poderiam ser reais, recordadas ou imaginadas, no entanto, seriam sempre acompanhadas por sinais sentidos denominados emoções.

Mayer, Salovey, Caruso e Sitarenios (2001) afirmaram que a informação emocional é biossocial, ou seja, tem origem biológica, mas também é aprendida. Os autores relataram que a informação emocional pertence ao mundo humano, às relações entre as pessoas e destas com as instituições culturais, artefatos, idéias e regras de comportamento. A informação emocional estaria referida essencialmente à forma como os homens sobrevivem e interagem com o seu meio ambiente imediato, onde os significados emocionais seriam construídos através da experiência, tendo os homens chegado, eventualmente, a um consenso geral sobre muitos destes significados emocionais. Da mesma forma, Campos, Campos e Barret (1989 citados em Garber & Dodge, 1991) sugeriram que as emoções seriam responsáveis pelas relações da pessoa com o ambiente externo, bem como pela sua manutenção ou interrupção. Para estes autores a coordenação de múltiplos processos é uma característica principal da emoção; e a regulação da emoção seria um aspecto essencial da emoção. Esta posição reforçou a importância interpessoal e transacional das emoções; destacando as inter-relações com o ambiente.

2.1 Regulação Emocional

Cicchetti, Ganiban e Barnett (1991) conceituaram a regulação emocional como dependente de elementos intra e extra-organísmicos, os quais permitiriam que a excitação emocional fosse redirecionada, controlada, modelada e modificada, permitindo ao sujeito responder de forma adaptativa a situações que envolvessem a expressão emocional. A regulação emocional permitiria, por exemplo, a manutenção de um equilíbrio interno da excitação emocional, o que possibilitaria um nível ótimo de desempenho e ajustamento, na medida em que manteria um nível equilibrado e tolerável de excitação emocional e expressão afetiva, necessários para a função adaptativa ao longo da vida.

Estes autores afirmaram que as crianças aprendem a regular seu comportamento expressivo com o passar dos anos, especialmente nos primeiros anos de vida, onde a regulação emocional se tornaria mais complexa e abstrata. O afeto que era inicialmente reflexivo e dependente do conforto ou desconforto fisiológico, gradativamente passa a ser refletido e guiado pelos modelos de apego estabelecidos com os cuidadores e pelo próprio *self*. Eventualmente, a criança se tornaria menos suscetível afetivamente a influências externas, e aumentaria seu autocontrole, a partir

de uma maior compreensão das suas experiências pessoais (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991). O comportamento expressivo seria o resultado da interação entre a maturação, as tendências disposicionais e a experiência.

Os esforços para entender o desenvolvimento da regulação emocional e afetivo nas fases iniciais do desenvolvimento humano têm sido referidos à capacidade de controle dos impulsos, bem como as implicações clínicas ocasionadas pelas diferenças individuais. Sobretudo tem sido investigada a capacidade das crianças controlarem a raiva, a irritação e a excitação, principalmente no segundo e terceiro anos. Para os pais, a aquisição da capacidade da criança de discutir ao invés de partir para violência física, a habilidade de esperar ao invés de choramingar, a capacidade de apresentar maior paciência ao invés de explodir em prantos, sinalizam progressos significativos durante estes primeiros anos (Dunn & Brown, 1991).

Dunn e Brown (1991) também deram destaque à relevância da regulação afetiva no contexto das relações interpessoais. A mesma não constituiria um mecanismo homeostático interno e próprio ao indivíduo, mas essencialmente o produto da relação da criança com os outros. E as maiores mudanças na capacidade de controle emocional e as suas influências nos seus estados emocionais aconteceriam nos primeiros três anos do desenvolvimento. A capacidade de regulação emocional ocasionaria mudanças importantes na capacidade de relacionamento da criança com os outros.

Entretanto, conforme lembraram Dodge e Garber (1991), pelo fato da regulação emocional constituir um processo desenvolvimental, podem ser observadas ocorrências de falhas na aquisição desta habilidade, as quais poderiam gerar o que os autores denominaram desregulação afetiva e ou vulnerabilidade emocional. Esta aconteceria devido a uma falha no sistema para modular as emoções. Falhas crônicas culminariam em psicopatologias, como transtorno de conduta agressiva (que ocorreria devido a uma incapacidade de controlar a raiva e desejos impulsivos, bem como a resposta a estímulos que induzem à raiva) e depressão.

Outro tópico essencial no estudo das emoções refere-se à contribuição dos aspectos sociais e culturais. Apesar de que a experiência emocional, bem como a sua regulação terem sido muitas vezes compreendidas como eventos intrapessoais (onde a capacidade de controle emocional dependeria da operação de elementos internos ao indivíduo), psicólogos sociais e do desenvolvimento têm demonstrado as influências

sociais sobre o comportamento, bem como considerado os aspectos interpessoais que concorrem para a regulação emocional (Arnold, 1970; Lazarus & Averill, 1972 citados em Walden, 1991). De acordo com estes autores, os efeitos das relações interpessoais na aquisição da regulação emocional poderiam ser observados em crianças. E desta forma, a regulação emocional deveria ser considerada no contexto interpessoal em que ocorre a experiência emocional (Walden, 1991). A normalidade para estes autores seria o resultado da aquisição bem sucedida das competências biológicas, cognitivas e socioemocionais, as quais integradas promoveriam o comportamento adaptativo. Uma falha neste sistema resultaria em mal-adaptação (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991).

Mais especificamente a partir de 1980, psicólogos do desenvolvimento investigaram as ocasiões em que crianças pequenas utilizaram ou buscaram por comunicação emocional nos outros com o objetivo de organizar seus próprios afetos e sobre como comportar-se e responder a estímulos externos. Segundo Walden (1991), este tipo de comportamento pode ser denominado de busca por uma referência social, que constituiria uma espécie de análise cognitiva sobre o significado de determinada situação, o qual passaria a ser influenciado pelo suposto significado dado a determinado evento por outra pessoa (Feinman, 1982 citado em Walden, 1991). As crianças, por exemplo, imitam seus cuidadores e também podem modificar seus estados emocionais de forma a corresponder ao afeto do cuidador. Pesquisas apontaram que elas tenderiam a emitir respostas mais positivas ou negativas, dependendo do tipo de respostas (positivas ou negativas) emitidas pelos adultos. A referência social cumpriria com uma função informativa, por meio da qual a criança buscaria auxílio para interpretar e até mesmo responder de maneira adequada a eventos externos estimulantes (Walden, 1991).

Ainda segundo Walden (1991), a busca por referências ou informações em situações em que não se sabe como sentir, o que fazer ou como agir é um fenômeno que se inicia na infância. A referência social constituiria um processo que envolveria cognição, comportamento e motivação. E sob este ponto de vista, a regulação emocional e comportamental seria o resultado da observação do comportamento dos outros significativos. Conforme Ainsworth (1975) e Goldberg (1977), interações entre pais e filhos efetivas dependem em certa medida da capacidade de responsividade parental.

Outros estudos desenvolvidos por uma série de autores concluíram que respostas maternas contingenciais tendem a produzir expectativas efetivas na criança, as quais promovem desenvolvimento percepto-cognitivo. Este processo se iniciaria cedo no desenvolvimento e se estenderia pelo período pré-escolar. Sobretudo, os elementos que envolvem este complexo processo apenas começaram a ser estudados e compreendidos.

2.2 Linguagem

Todos reconhecem que crianças pequenas, assim como recém-nascidos são aptos a chamar a atenção para suas necessidades. Alguns pesquisadores têm se perguntado sobre em que medida a habilidade para se comunicar verbalmente, bem como a capacidade para falar sobre estados emocionais, afetam o controle emocional da criança e a sua influência sobre a vivência da experiência emocional.

Segundo alguns autores, como Dunn e Brown (1991), o aparecimento da linguagem representaria um passo marcante no desenvolvimento emocional, o qual possibilitaria uma comunicação afetiva mais sofisticada [e eficaz]. Alguns pesquisadores (como Frances Goodenough) observaram que ao longo do terceiro ano é possível verificar-se uma diminuição da agressão física e um aumento paralelo da agressividade verbal; o que poderia ser considerado um fato positivo, que sinalizaria um aumento na capacidade da criança expressar verbalmente o que a incomoda e frustra. Para Dunn e Brown (1991), o surgimento da linguagem afeta dramaticamente as relações afetivas da criança humana. Possibilita um novo tipo de relação na medida em que lhes permitiria uma maior capacidade de compreensão dos outros e das situações, além de fornecer inúmeras possibilidades de controle sobre seus estados afetivos internos. Com a aquisição da linguagem, as crianças avançariam no processo de separação e individuação. Além disso, como postulava Stern, elas passariam a ser capazes de negociar significados emocionais compartilhados nas suas relações.

Quando a criança consegue falar sobre seus estados emocionais, por volta dos três anos, ela atinge um novo nível de comunicação, uma capacidade maior de persuasão, bem como a possibilidade de expressar seus afetos, além de pedir afeto. Estas mudanças têm implicações diretas na qualidade dos seus vínculos, bem como na capacidade de estabelecer relações íntimas mais profundas. A capacidade de influenciar os estados afetivos alheios denotaria uma maior compreensão por parte da

criança pelos sentimentos dos outros. Além disso, a capacidade de solicitar a ajuda dos outros para atender às suas necessidades e aliviar eventuais desconfortos, dores e sofrimentos constituiria um dos ganhos gerados por esta comunicação inicial (Dunn & Brown, 1991).

2.3 Alterações Fisiológicas

Em 1884, James descreveu a emoção como a percepção das alterações fisiológicas que ocorrem no organismo, definindo-as como a base da experiência emocional (Cofer, 1972). De acordo com Smith e Lazarus (1991), as mudanças motoras e fisiológicas na postura, na produção hormonal, no tônus muscular e na atividade automática constituiriam tendências para a ação, as quais seriam responsáveis por preparar o organismo fisiologicamente para o encontro com as demandas ambientais. Além disso, seriam observáveis mudanças nos estados dos organismos que seriam o resultado: 1) de uma condição adaptativa modificada, 2) de uma sensação de alívio ou alegria e 3) após a eliminação de alguma ameaça ou perigo. Os pesquisadores afirmaram que quando determinado padrão de avaliação ocorre, uma emoção específica seria gerada, acompanhada de um estado subjetivo característico, de uma tendência para a ação, de uma resposta motora e de uma resposta fisiológica (gerada por um princípio biológico).

Para Izard (1993), embora a definição da emoção tenha sido causa de controvérsia, seria possível identificar algumas características básicas da emoção sobre as quais haveria consenso. Referiu que a maioria dos acadêmicos concordou que as emoções envolveriam processos neurais específicos. Neurocientistas identificaram mecanismos e neurotransmissores para a emoção. Pesquisadores também entenderam que os substratos neurais das emoções seriam mais bem definidos como redes ou circuitos de estruturas e não como estando localizados em locais específicos do cérebro. De acordo com Cicchetti, Ganiban e Barnett (1991) o amadurecimento de sistemas neurológicos nos meses iniciais de vida permitiriam a criança adquirir controle sobre a emissão de respostas fisiológicas e motoras.

2.4 Emoção e Cognição

Entre o período de 1900 e 1969, inteligência e emoção constituíram campos de estudos distintos, onde as principais investigações científicas a respeito das

emoções eram relativas a que extensão os eventos mentais precediam respostas emocionais fisiológicas ou vice-versa. Além disso, questionava-se se a emoção tinha o mesmo significado em todos os homens, ou se era determinada culturalmente. A partir de 1970, porém, evidenciou-se a emergência do campo da “cognição e afeto”, e começou-se a estudar a influência da emoção no pensamento em depressivos e bipolares (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Conforme pesquisa bibliográfica é possível verificar que autores diferem nas suas opiniões sobre as relações entre cognição e emoção. Em 1991, Lazarus, um eminente teórico das emoções, afirmou que uma teoria da emoção deveria ser uma teoria sobre como motivação e cognição produzem emoções em situações adaptativas relevantes. Este autor sustentou a noção de que a mediação cognitiva (a idéia de que o pensamento causa a emoção) seria uma condição fundamental da emoção. Segundo Smith e Lazarus (1990), uma característica central da resposta emocional é que ela dependeria do tipo de estímulo, além da avaliação cognitiva do nível de significância da interação do organismo com o ambiente. Sob esta perspectiva, qualquer fato que pudesse causar algum benefício ou prejuízo para determinada pessoa, poderia ocasionar uma emoção. Sendo assim, experiências de dor, fome, ou até mesmo reações emocionais como raiva, poderiam produzir medo, culpa, vergonha, felicidade, amor, etc. Experiências imaginárias, mesmo que estivessem longe da possibilidade de acontecer, poderiam causar reações emocionais.

Acima de tudo, emoções seriam reações complexas, variáveis e flexíveis, dependentes de significados abstratos originados por meio de distintos processos. Além da cognição, a motivação também seria responsável pela ativação da emoção, uma vez que sem uma concepção motivacional da emoção, a emoção seria destituída de sentido, ou no mínimo faria pouco sentido. Por meio da motivação, ou de um motivo, a pessoa poderia avaliar o que é benéfico, prejudicial, importante ou não a ela e a seus objetivos. Além disso, as emoções não poderiam ser satisfeitas apenas de uma forma específica. Embora um conjunto de circunstâncias pudessem ocasionar uma emoção específica, não se poderia afirmar que a mesma pudesse ser completamente satisfeita por um comportamento específico (Smith & Lazarus, 1990).

O reconhecimento das interações entre cognição e emoção seria fundamental, uma vez que a flexibilidade emocional e a capacidade para adaptação dependeriam das habilidades cognitivas do organismo. Conforme Plutchik (1984 citado por Smith

& Lazarus, 1990) a cognição esteve a serviço da emoção, o que explica por que dos homens, que seriam as criaturas mais dotadas de cognição também parecem ser as mais emocionais. Sendo assim, a forma que uma pessoa responderia emocionalmente a determinado encontro com o ambiente estaria diretamente relacionada a uma atribuição de significado para este encontro, que por sua vez refletiria as implicações deste encontro para o seu bem-estar subjetivo. A capacidade de avaliação (no sentido de emitir um valor da relevância ou gravidade de determinada situação) que causa a resposta emocional (Smith & Lazarus, 1990). Ou ainda como referiu Lazarus (1991): “apenas o reconhecimento de que nós temos algo a ganhar ou perder; de que o resultado de uma transação é relevante para nossas metas e bem-estar, é que gera emoção” (p. 354).

Para Lazarus (1991) a relevância da mediação cognitiva residiria no fato de que sem cognição para nos orientarmos, não conseguiríamos entender a relevância e significância dos acontecimentos em nossas vidas e, portanto, não poderíamos optar por valores ou ações alternativas. Emoção sem pensamento seria simplesmente uma ativação sem direcionalidade. Motivação sem cognição, um estado de ativação difuso e indiferenciado, uma espécie de tensão a qual não se poderia dar nome ou significado. Desta forma, a emoção seria sempre uma resposta à atividade cognitiva, a qual permite a geração de significados, independentemente da forma como este significado é alcançado. O autor posicionou-se de forma extrema, alegando que não haveria a possibilidade de resposta emocional sem algum tipo de cognição ou pensamento. Argumentou ainda que, como uma variável independente, a emoção também poderia gerar pensamentos, no sentido de modificar o curso do pensamento. Uma emoção seria o “alimento” para a próxima avaliação ou emoção. Por exemplo, se nos sentirmos envergonhados por haver se comportado de forma impulsiva injustamente com alguma pessoa, podemos dizer que a raiva gerou a vergonha. Neste caso, uma emoção influenciou pensamentos e emoções subsequentes. A observação de que as emoções afetam a cognição permitiu Lazarus afirmar que os pensamentos são também partes das emoções que eles provocam. Ou seja, a emoção seria, segundo ele, um conceito supra-ordenado que incluiria cognição, a qual seria também a sua causa.

Em 1991, Lazarus propôs um esquema de formação da emoção:

“A atividade cognitiva A sobre a significância benéfica ou prejudicial das relações com o ambiente compõe uma emoção, com reações fisiológicas e tendências para ações B, para formar uma complexa configuração emocional AB”.

Desta forma, a apreciação da culpa “A” causaria a reação de raiva “AB”, a qual incluiria “A”. Para o autor uma emoção desencadearia outra e assim sucessivamente, o que incluiria a avaliação cognitiva. A título de ilustração, o autor descreveu uma explicação interessante sobre este esquema digna de ser aqui referenciada. Ele referiu que se um micróbio causador de doença se encontra alojado num organismo vulnerável, existe uma grande chance do organismo adoecer. A doença que seria análoga a emoção, também possuiria o micróbio que a causou, a saber, a cognição. Se o micróbio fosse destruído pelas defesas do organismo, a pessoa cessaria de estar doente. O micróbio seria a condição para a doença, se ele desaparecesse também o faria a doença. Da mesma forma, se a causa cognitiva da emoção fosse extinguida ou deixasse de ser saliente, a emoção se desvaneceria.

Dodge (1991) argumentou que a mediação cognitiva é que permitiria as crianças modularem suas respostas emocionais a provocações de suas companheiras. Da mesma forma, crianças depressivas ou que fossem criadas num ambiente depressivo (com seus criadores ou cuidadores apresentando este estado afetivo predominante) não chegariam a adquirir a regulação de estratégias efetivas para modificar seus estados afetivos. Estes autores entenderam que as desordens afetivas e de conduta seriam o produto de falhas nas habilidades regulatórias emocionais.

É importante salientar que, apesar de a emoção constituir uma resposta à atividade cognitiva, conforme a visão dos referidos autores, esta atividade cognitiva não seria necessariamente um processo consciente. Desta forma, avaliações ou apreciações poderiam ser realizadas de forma inconsciente, de acordo com as crenças da pessoa, sua história de vida, estado psicológico, personalidade, etc. Entretanto, a possibilidade de modificar voluntariamente um estado emocional por meio da atividade cognitiva seria fruto de um processo cognitivo conscientemente deliberado.

Funcionalmente, as emoções motivariam a pessoa a adotar comportamentos efetivos com vistas a demandas adaptativas. Contudo, reconhecer que as emoções são produzidas pela atividade cognitiva, não significaria dizer que toda cognição implica em emoção. Para os autores as avaliações cognitivas necessárias para adaptação do

organismo teriam que estar relacionadas ao bem-estar subjetivo do sujeito. Sendo assim, dois tipos distintos de cognição estariam presentes neste processo: representações e avaliações. As representações que refletem conhecimento e crenças sobre os acontecimentos são aspectos importantes para a emoção, porque é com base nestes processos que a pessoa pode realizar julgamentos relevantes sobre o seu significado. Porém, a emoção não é simplesmente causada por estas representações. O que importa é a forma como estas representações são avaliadas em relação aos seus significados para o bem-estar pessoal. E estas avaliações seriam fortemente influenciadas por dimensões da personalidade (Smith & Lazarus, 1990).

Da mesma forma, Dodge (1991) e Masters (1991) entre outros, postularam que a regulação do comportamento e das respostas emocionais seriam dependentes de controles cognitivos (estratégias cognitivas). Dodge e Garber (1991) postularam que a regulação emocional seria uma consequência do processo de desenvolvimento e, sendo assim, uma habilidade passível de ser adquirida geralmente na fase inicial da vida. Primeiramente, a regulação seria exercida e monitorada por um elemento externo, isto é, pelo cuidador, o qual gradativamente deveria ser capaz de transferir esta tarefa de regulação para a própria criança. O aprimoramento dos sistemas sensoriais, motores e das habilidades cognitivas (capacidade de discriminação, planejamento e de atenção seletiva) forneceriam à criança novas e importantes condições de regulação emocional. O choro, por exemplo, poderia sinalizar a necessidade de um controle externo. Mais tarde, com o desenvolvimento, a criança seria capaz de emitir sinais não verbais (olhar) de que necessita ser assessorada; e o próximo passo seria a aquisição da linguagem. Esta seria uma das aquisições mais fundamentais para a consolidação da capacidade de controle emocional, isto é, o aparecimento e desenvolvimento da linguagem e da comunicação (Dodge & Garber, 1991).

Izard (1993), por sua vez, complementou que a emoção poderia ser definida como um fenômeno dependente da cognição, mas inferiu que este não seria o único processo responsável pela geração das emoções. Para este autor, a cognição constituiria apenas um dos múltiplos processos responsáveis pela ativação das emoções, dentre os quais se destacariam quatro sistemas ou classes: 1) neural (que inclui processos não cognitivos); 2) sensório-motor; 3) motivacional e 4) cognitivo. O

autor lembra de que apesar de constituírem níveis distintos, estas classes são altamente interdependentes.

Em 1994, Damásio (1996) criticou James por este ter reduzido as emoções a um processo corporal, não tendo reconhecido a importância do processo de avaliação mental subjacente responsável pelas emoções. Damásio sugeriu que os estados emocionais necessitariam de uma ligação neocortical para serem decodificados e compreendidos. Segundo apontaram Siqueira, Barbosa e Alves (1999), esta suposição refletiria a existência de habilidades intelectivas específicas para interpretação dos estados emocionais e das informações por eles produzidas. Da mesma forma, estudos referentes à inteligência e emoção têm pretendido entender a influência do intelecto na leitura dos estados emocionais, e também, o papel das emoções sobre as funções neocorticais. Estudos atuais têm demonstrado uma relação de interdependência entre intelecto e emoção (Damásio, 1994/1996; Goleman, 1995/1996; Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990; Mayer & Geher, 1996; Salovey & Mayer, 1990).

Izard (2001) também propôs que o conhecimento das relações entre cognição e emoção poderia orientar o planejamento de metas de um indivíduo. No entanto, apesar da prontidão com que emoção e cognição interagem, alguns estímulos geradores de emoção (como por ex. odor) nunca formariam fortes relações com a cognição (Izard, 1993). Apesar de emoção e cognição frequentemente interagirem e possuírem relações causais específicas, seria importante distingui-las e, tanto as concepções evolucionárias quanto as desenvolvimentais postularam que o sistema emocional antecederia o cognitivo.

Sendo assim, a emoção corresponderia a uma reação psicobiológica complexa, que envolveria inteligência e motivação, impulso para ação, acompanhados de mudanças fisiológicas, que expressariam um acontecimento significativo para o bem-estar subjetivo do sujeito no encontro do organismo com o ambiente. Para estes autores, a emoção seria substancialmente o resultado da interação entre os aspectos biológicos (uma vez que ela evoluiria dos reflexos sensoriomotores), cognitivos, sociais e da personalidade. Sob este prisma, a emoção seria parcialmente biologicamente determinada, e parcialmente o produto da experiência e do desenvolvimento humano no contexto sociocultural. Argumentaram que somente haveria um envolvimento do organismo com o fator estimulante porque

esta experiência seria significativa para o bem-estar subjetivo do sujeito em questão (Smith & Lazarus, 1990).

Além disso, têm sido desenvolvidas pesquisas que demonstraram as funções das emoções, bem como seus efeitos positivos no desempenho de tarefas envolvidas na aprendizagem, memória, resolução de problemas e criatividade. Outros estudos apontaram que a interação entre emoção e cognição ocorreria em todas as atividades de coping que requerem a avaliação e o julgamento do estímulo antes de uma ação (Izard, 2001). Por fim, conforme salientaram Lopes et al. (2004), competências emocionais são importantes nas interações sociais porque emoções alimentariam funções comunicativas e sociais, contêm informações sobre os pensamentos e intenções das pessoas, além de coordenar encontros sociais. Emotividade positiva estaria associada com sociabilidade, ao passo que afeto negativo persistente tenderia a manter amigos e pessoas afastadas. Desta forma, para que ocorra uma interação social positiva e satisfatória, seria necessário que os indivíduos percebessem, processassem e manejassem a informação emocional de forma inteligente.

Sendo assim, como destacaram os autores acima referidos, a visão de que as competências emocionais são cruciais para adaptação em vários setores da vida, tem suscitado o interesse pelo tema da inteligência emocional e inspirado muitos programas de aprendizagem social e emocional em escolas e em ambientes de trabalho.

CAPÍTULO III

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nas últimas duas décadas, pesquisadores têm investigado a possibilidade das emoções intervirem no comportamento inteligente, através da sua influência nas reações dos indivíduos e a partir da forma com que estes interpretam as informações de ordem emocional. A Inteligência Emocional (IE) constitui um campo em expansão que engloba várias áreas de pesquisa. A concepção da IE como uma habilidade foi desenvolvida numa série de artigos no início da década de 1990 (Mayer et al., 1990; Salovey & Mayer, 1990), sendo que a pesquisa inicial acerca da IE visou a aspectos teóricos de delimitação de construto, como também os aspectos de medição e comprovação empírica, baseados nos conceitos de inteligência a partir do modelo psicométrico (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Desta forma, em 1990 os autores acima referidos produziram dois artigos sobre IE que a definiram de forma explícita, além de desenvolverem a teoria e demonstrarem instrumentos de medida da IE (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990). A IE foi conceituada pela primeira vez como uma subforma de Inteligência Social (IS) que abrangeria a habilidade de monitorar as emoções e sentimentos próprios e dos outros, discriminá-los e utilizar essas informações para orientar pensamentos e ações (Salovey & Mayer, 1990). Esta teoria descreveu os processos mentais referentes à informação emocional, destacando-se a avaliação, expressão e regulação de emoções em si e nos outros e a sua utilização para adaptação. O primeiro estudo empírico demonstrou a habilidade das pessoas em identificar emoções em três tipos de estímulos: cores, rostos e formas (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). Outro investigou a compreensão de emoções de personagens em histórias (Mayer & Geher, 1996).

Entre 1994 e 1997 procedeu-se o fenômeno da popularização da IE, especialmente quando o também norte-americano Daniel Goleman em 1995, lançou o livro intitulado “*Emotional Intelligence*”, ocasionando a ampliação e a “mudança” da definição da IE (em especial na mídia e literatura popular), a qual passou a incluir uma série de características de personalidade. A primeira reação à popularização, por parte dos proponentes da IE (Mayer & Salovey, 1997) foi de racionalizar expectativas

infundadas, além de terem proposto, em 1997, uma redefinição da IE, enfatizando a percepção e controle da emoção, além da influência do pensamento sobre o sentimento.

A definição da IE proposta em 1997 dizia que:

“A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.15).

A partir desta revisão, o processamento de informações emocionais foi explicado através de um modelo de quatro níveis, a saber: 1) percepção acurada das emoções; 2) uso da emoção para facilitar pensamento, resolução de problemas e criatividade; 3) compreensão de emoções; e 4) controle de emoções para crescimento pessoal (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Abaixo, a descrição e algumas considerações sobre cada uma destas habilidades.

3.1 Percepção Emocional:

Segundo os autores, a percepção emocional constituiria a mais básica das habilidades da IE, a qual refletiria a aptidão para registrar estímulos emocionais em si e nos outros. Ou seja, envolveria a habilidade de reconhecer distintas emoções em si e nos outros de maneira acurada, além da capacidade de expressá-las nas situações sociais. Sendo assim, a habilidade de percepção dos sentimentos próprios e alheios poderia estar associada a um sentimento de competência para lidar com diferentes situações e pessoas, na medida em que o componente emocional poderia agir como um importante recurso de informação em várias situações. Por exemplo, a habilidade de perceber o medo nas outras pessoas, forneceria ao observador informações relevantes em situações que envolvam confrontação, por exemplo. Desta forma, a sensação de medo poderia sinalizar ao observador de que o uso de uma estratégia alternativa, mais apropriada, talvez pudesse ser vantajoso ou adequado (Gohm, Corser & Dalsky, 2005). Além disso, a capacidade de percepção emocional poderia ser relevante para a adaptação a estressores, na medida em que possibilitaria a direção da

atenção para os sinais destes no ambiente (Lyons & Schneider, 2005). Esta capacidade também foi entendida como recebendo a influência de fatores evolucionários, bem como possuindo afinidades com processos de empatia e comunicacionais (Mayer et al., 2002).

3.2 A Emoção como Facilitadora do Pensamento:

A emoção como facilitadora do pensamento refere-se à capacidade de gerar emoções, bem como utilizá-las para auxiliar no processo cognitivo. De acordo com esta premissa, emoções poderiam influenciar processos de pensamento por meio da promoção de distintas estratégias de processamento da informação (Forgas, 1995; Schwartz, 1990). Pessoas hábeis em integrar suas emoções com a cognição, tenderiam a utilizar emoções positivas (“e até mesmo neutras”) para desenvolver criatividade e processar a informação de forma integrada (pensamento heurístico). Sobretudo, estas pessoas, em geral, necessitariam de menor esforço cognitivo no processamento de informação e na resolução de problemas de ordem emocional (Schwarz, 1990). Além disso, elas seriam capazes de utilizar emoções negativas para manter o foco de atenção quando necessário (Bless, Bohner, Schwarz & Strack, 1990).

Essencialmente, esta habilidade envolveria o uso da emoção para focalizar a atenção e pensar de forma mais racional [e heurística]. O afeto poderia contribuir no sentido de priorizar certos problemas, na medida em que fortes sentimentos poderiam estar associados a estes, denotando a sua relevância e necessidade de resolvê-los. Em concordância, Gohm, Corser e Dalsky (2005) afirmaram que as emoções, sob uma perspectiva funcional, indicariam elementos ou eventos significativos do ambiente que necessitariam atenção imediata. A possibilidade de não dar a devida importância a estes sinais, isto é de ignorá-los, poderia resultar em uma forma não adaptativa de lidar com a situação. O colorário disso seria o sujeito que, após inúmeras tentativas fracassadas de leitura do ambiente, teria a sensação de perda de controle sobre os acontecimentos ao longo da vida.

3.3 Compreensão Emocional:

Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2002, 2004), a capacidade de compreensão emocional estaria relacionada a três habilidades fundamentais: a) capacidade de identificar emoções e codificá-las; b) entender os seus significados,

curso e a maneira como se formam ou se constituem (transitam e progridem) e se correlacionam; e c) conhecer suas causas e conseqüências. Sobretudo, esta habilidade indicaria o quão bem uma pessoa seria capaz de entender significados e situações emocionais, através da utilização de processos de memória e codificação emocional . Foi referido que a capacidade de entender as emoções (próprias e alheias), bem como a capacidade de prever novas emoções poderiam estar associadas com sentimentos de previsão e controle (Gohm, Corser & Dalsky, 2005; Lyons & Schneider, 2005). É importante destacar que o desenvolvimento desta habilidade coincidiria com o aperfeiçoamento da linguagem e do pensamento proposicional (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

3.4 Gerenciamento Emocional:

Gerenciamento Emocional estaria relacionado à capacidade de regular (manter e alterar) emoções em si e nos outros, isto é de gerar emoções positivas e reduzir as negativas, conforme o caso (Mayer & Salovey, 1997). Pessoas hábeis em modificar as emoções de forma a modelar respostas afetivas de acordo com seus objetivos e com o meio, poderiam obter benefícios em [variadas situações e] situações de estresse (fornecendo respostas adaptativas a estressores), especialmente no que se refere a estágios avançados de estresse (Lyons & Schneider, 2005). Da mesma forma, a possibilidade de reduzir emoções intensas (de se acalmar) e de gerar experiências emocionais poderia ocasionar sentimentos de auto-controle (Lok & Bishop, 1999 citados por Gohm, Corser & Dalsky, 2005). Por outro lado, a habilidade de regular as emoções nos outros poderia ocasionar sentimentos de controle situacional. Ressalta-se ainda, que o gerenciamento emocional foi relacionado com sentimentos de satisfação com a qualidade da interação social, bem como com uma tendência a receber suporte de relacionamentos sociais (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Finalmente, o controle emocional traduziria a habilidade de regular emoções próprias e alheias com o objetivo de promover bem-estar e crescimento emocional e intelectual.

Em 2000, Mayer, Caruso e Salovey referiram que uma inteligência como a IE requer o cumprimento de três critérios rigorosos para atingir o status de uma inteligência como as demais já estabelecidas: conceitual, correlacional e desenvolvimental. O primeiro estaria associado à necessidade de a IE refletir uma

performance mental ao invés de formas de comportamento, auto-estima, ou características não intelectivas, sendo que as habilidades relacionadas às emoções deveriam ser medidas através de desempenho mental. O segundo critério descreveu padrões empíricos, e postulou que a IE deveria abranger um conjunto de habilidades relacionadas que seriam similares, mas distintas das habilidades mentais descritas por inteligências previamente existentes (Neisser et al., 1996). O terceiro critério referiu que a inteligência deveria ser passível de aprimoramento ao longo da vida (com a idade e experiência).

3.5 As Concepções Mistas da IE

Conforme mencionado anteriormente, os proponentes da IE Mayer, Salovey e colegas definiram a IE como uma habilidade, enfatizando as diferenças individuais no processamento cognitivo da informação afetiva e emocional. Entretanto, apesar de a IE ter sido definida academicamente por meio de habilidades mentais específicas, ela também foi definida como envolvendo muito mais que habilidades como perceber, assimilar, entender e gerenciar emoções.

Desta forma, surgiram as concepções alternativas da IE, como os modelos propostos por Bar-On (1997, citado por Mayer, Caruso & Salovey, 2000) e Goleman (1995), os quais possuem campos de definição vastos, incluindo não apenas conceitos como emoção e inteligência, mas também motivação, dimensões e traços de personalidade, tais como, persistência, zelo, e otimismo (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Mayer, Caruso e Salovey (2000) denominaram estas concepções de mistas, pois as mesmas combinaram habilidades mentais com conceitos não intelectivos.

Segundo os últimos autores, a inteligência tem sido tradicionalmente caracterizada como capaz de predizer algum tipo de sucesso, especialmente o acadêmico. Considerando este fato, é possível referir que a junção de tantos conceitos por parte dos modelos mistos possa ser explicada pela intenção ingênua de nomear uma única entidade capaz de predizer o sucesso, no caso a IE, quando parecia mais coerente pensar-se num conjunto de fatores responsáveis pelo mesmo.

Sendo assim, em 1995, também nos Estados Unidos, Goleman sugeriu que a IE determinaria em grande parte o sucesso ou o fracasso das relações e experiências cotidianas. Em outra obra, afirmou que “a IE é responsável por cerca de 85% do desempenho bem sucedido de líderes bem sucedidos”, ou que “comparada com o QI,

a IE é duas vezes mais importante (Goleman, 1998, p. 31, citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Mais tarde, entretanto, o próprio Goleman (2000 p. 22, citado por Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) haveria reconhecido a necessidade de mais pesquisa acerca de tais afirmações.

Uma das maiores contribuições de Mayer, Salovey e Caruso para o campo de investigação da IE, refere-se ao fato de que sua teoria não baseia-se em promessas incomuns relacionadas ao potencial da IE. Pelo contrário, estes pesquisadores têm procurado expor as promessas e ditos populares como infundados, visto a falta de evidências capazes de sustentar tais afirmações (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Dentro desta proposta, estes autores clamaram que cientistas acadêmicos deveriam ser capazes de discernir entre senso comum e pesquisa científica.

Em virtude da presente pesquisa utilizar a Medida de Inteligência Emocional (MIE), baseada no modelo de Goleman, é apresentado um breve resumo sobre como este autor abordou a IE. Como um dos representantes do modelo misto da IE, Goleman (1995) definiu a IE através de cinco habilidades básicas denominadas autoconsciência, automotivação, autocontrole, empatia e sociabilidade. O autor definiu a autoconsciência como uma constante atenção aos estados sentimentais e emocionais internos. Sua principal função seria capacitar o sujeito a perceber, observar, distinguir e nomear suas próprias emoções e sentimentos, de forma a reconhecer-se em seus diferentes estados emocionais. A automotivação envolveria sentimentos de entusiasmo, zelo, confiança e otimismo na conquista de metas. O autocontrole refletiria a capacidade de administrar sentimentos e gerar estratégias para alcançar metas definidas previamente, além da capacidade de adiar impulsos momentâneos em prol de objetivos futuros. A empatia consistiria na habilidade de perceber os sentimentos, intenções e desejos dos outros, além de compreender comportamentos não verbais tais como expressão facial, tom de voz e postura corporal. A última habilidade, a sociabilidade refletiria a capacidade de gerar, aprofundar e manter relacionamentos sociais. Sujeitos altos em sociabilidade seriam capazes de substituir sentimentos negativos por positivos, além de dar intensidade e profundidade aos relacionamentos.

De acordo com a descrição acima, é possível observar que a definição de IE proposta por Goleman combinou elementos intelectivos com características não intelectivas (motivação, sociabilidade, empatia, etc.) tornando este conceito

demasiado amplo, de forma a extrapolar o campo da inteligência e emoção e sobrepor-se com dimensões da personalidade, por exemplo. Em uma das passagens de seu livro, Goleman (1995) afirmou que a IE envolveria autocontrole, zelo e persistência, bem como a capacidade de auto-motivação. Em outra citação da mesma obra, ele referiu-se à Inteligência Emocional como “caráter”.

De forma contrária a esta sobreposição de conceitos corrente nas concepções mistas da IE, pesquisas têm apoiado a existência da IE como uma habilidade mental (assim como a definem Mayer, Caruso & Salovey, 2000), a qual difere da inteligência analítica padronizada. A teoria prediz que a IE é uma inteligência como outras existentes, pois ela comporta três critérios empíricos: a) problemas emocionais têm respostas certas ou erradas avaliadas por métodos de escores alternativos (por consenso do grupo, por especialistas ou por consulta ao alvo, isto é à pessoa que expressou emoções a serem avaliadas em determinado teste); b) as habilidades medidas se correlacionam com outras medidas de habilidades mentais, e c) o nível absoluto de habilidade aumenta com a idade (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Sendo assim, de acordo com estes autores, a IE configurar-se-ia como um construto de origem cognitiva, cujo componente principal seriam as informações emocionais geradas pelo próprio indivíduo, além de informações provenientes do contexto social, produzidas pelas expressões e sentimentos alheios.

3.6 Instrumentos de Medida da IE

Conforme apontaram Brackett e Mayer (2003), a pesquisa em Inteligência Emocional expandiu-se na última década e atualmente conta com uma variedade de instrumentos de avaliação. Segundo os autores, os mais renomados testes disponíveis internacionalmente são The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey & Caruso, 2002), The Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-On, 1997, citado Mayer, Salovey & Caruso, 2002), e o The Schutte Self-Report Inventory (SSRI) de Schutte et al. (1998), sendo as duas últimas escalas de auto-relato. Contudo, atualmente, não está muito claro se os métodos acima mencionados realmente medem o mesmo construto (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Austin, Saklofske & Egan, 2005).

O MSCEIT é composto por quatro subescalas e abrange 141 perguntas. Os examinandos devem identificar as emoções expressas em uma série de rostos, figuras e desenhos. Além disso, devem combinar e comparar emoções com sensações, além de demonstrar seu conhecimento acerca da forma como estados emocionais interagem e influenciam o pensamento e o raciocínio. Também devem apontar sua compreensão sobre como as emoções se combinam e se transformam, além de avaliar a eficácia de uma série de ações para atingir resultados específicos em situações em que uma pessoa deve regular suas próprias emoções, além de avaliar a efetividade de distintas ações que envolvam outras pessoas.

No Brasil, atualmente dispomos de um instrumento baseado em auto-relato, a Medida de Inteligência Emocional (MIE) (Siqueira, Barbosa, & Alves, 1999) e a escala de Percepção de Emoções do MEIS (Mayer Emotional Intelligence Scale), uma versão anterior ao MSCEIT, que foi validada para o Brasil por Bueno e Primi (2003). Além disso, pesquisas com o MSCEIT traduzido estão sendo desenvolvidas no Brasil por estes últimos autores e seu grupo de pesquisa.

O campo da IE tem-se caracterizado, ao longo de seu desenvolvimento, por dificuldades de mensuração, devido aos problemas teóricos de delimitação de construto e devido aos tipos de instrumentos utilizados para medir essa aptidão. Comumente, a IE é medida através de instrumentos de avaliação de dois tipos: 1) os de desempenho, que medem a *performance* de determinado sujeito em tarefas específicas e 2) os de auto-relato, que constituem questionários onde o sujeito reporta as habilidades que acredita possuir.

Embora tenham sido propostas diferentes teorias da IE, há controvérsia na comunidade acadêmica sobre como a IE deve ser definida e medida. Mayer, Salovey e Caruso (2002) propuseram que pesquisadores deveriam definir a IE por meio de habilidades ao invés de dimensões da personalidade, e argumentaram que isso seria necessário para que se pudesse assegurar a validade discriminante em relação a construtos de personalidade, por exemplo. Os autores sugeriram o uso de testes de desempenho ao invés de testes de auto-relato, visto que escalas de *performance* poderiam medir algo mais diretamente relacionado à capacidade de pensamento abstrato e de gerar pensamentos sobre emoções. Além disso, escalas de desempenho permitiriam medir algo que se aproximaria mais do que poderíamos denominar de

desempenho real, uma vez que seriam requisitados desempenhos em distintas tarefas. Desta maneira, dificultar-se-ia a simulação de desempenho e evitar-se-iam avaliações subjetivas acerca das habilidades emocionais (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Em contrapartida, outros autores, no entanto, definiram o construto como uma disposição (assim como as dimensões de personalidade), a qual poderia ser medida através de instrumentos de auto-relato (Austin, Saklofske & Egan, 2005). Em relação aos aspectos problemáticos relacionados à medição da IE através de questionários, observa-se dúvida sobre em que extensão os auto-relatos estariam medindo habilidades emocionais. Brackett e Mayer (2003) argumentaram que diferentes formas de medir IE poderiam ocasionar resultados e representações diferentes de uma mesma pessoa, sendo que medidas da IE por meio de escalas de auto-relato poderiam ser questionáveis, uma vez que estaria em jogo a capacidade acurada do indivíduo de reportar suas próprias habilidades. E, conforme destacaram os autores, em geral, as pessoas seriam informantes inaccurados de suas próprias habilidades. Neste sentido uma pesquisa conduzida por Gohm, Corser e Dalsky (2005) obteve fracas correlações entre IE e a dimensão clareza ($r = 0.14$), o que indicou, conforme os autores, que as pessoas em geral não são capazes de julgar as suas habilidades emocionais.

Outro aspecto a considerar é que as escalas de auto-relato frequentemente baseiam-se no entendimento que as pessoas possuem de suas emoções e do gerenciamento de suas experiências emocionais; e, portanto, fornecem uma medida de autopercepção da IE (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005). Paralelamente, Rooy e Viswesvaran (2004) argumentaram que medidas de auto-relato corresponderiam melhor a medidas de auto-percepção de habilidades do que a medidas de habilidades de IE.

Em concordância, Bueno e Primi (2003) consideraram inadequado medir qualquer tipo de inteligência questionando um indivíduo sobre o quanto ele se considera inteligente. Estes autores também referiram que a auto-percepção da capacidade de solucionar problemas não se relacionaria diretamente a real capacidade de desempenho do indivíduo em questão. Assim como destacaram Mayer, Salovey e Caruso (2004): “a inteligência auto-referida de uma pessoa é consideravelmente diferente da sua inteligência real” (p. 203), sendo que as correlações entre escalas de inteligência de auto-relato e de desempenho ocorrem ao nível de $r=0,30$ ou abaixo (Paulhus, Lysy & Yik, 1998 citados por Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Em uma

pesquisa, Brackett e Mayer (2003) demonstraram a fraca convergência entre escalas de IE de desempenho e as de auto-relato, tendo sido observadas correlações de 0,18 e 0,21 entre o MSCEIT e o SSRI (Schutte et al., 1998) e o MSCEIT e o E-QI (Bar-On, 1997 citado por Schutte et al., 1998), respectivamente. O SSRI e o E-QI são medidas de auto-relato.

Além disso, outro aspecto problemático importante referente ao uso de medidas de auto-relato corresponderia à existência na literatura de altas correlações entre escalas que medem IE através de auto-relato e escalas de personalidade. Por exemplo, em um estudo realizado por Dawda e Hart (2000), o EQ-I correlacionou-se de forma significativa com várias medidas de personalidade, incluindo as dimensões Neuroticismo ($r = -0,67$), Extroversão ($r = 0,54$), Socialização ($r = 0,43$) e Realização ($r = 0,42$) dos Cinco Grandes Fatores (CGF), depressão no BDI ($r = -0,59$) e alexitimia ($r = -0,52$). Em outra pesquisa (Schutte et al., 2001), o SSRI (escala de auto-relato) correlacionou-se de moderadamente a fortemente com construtos de personalidade, incluindo alexitimia ($r = -0,65$), otimismo ($r = 0,52$), controle de impulso ($r = -0,39$), e abertura para experiência ($r = 0,54$). Esta escala também apresentou correlações positivas com instrumentos de medida de relacionamentos interpessoais.

Em um estudo conduzido por Brackett e Mayer (2003), em que foram correlacionadas três escalas de IE (EQI, SSRI e MSCEIT) com construtos de personalidade (Cinco Grandes Fatores - CGF, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Subjetivo), o MSCEIT foi o que mais se diferenciou entre as medidas de IE com relação à personalidade e Bem-Estar Psicológico (BEP), tendo se correlacionado com Abertura para Experiência ($r = 0,25$), Socialização ($r = 0,28$) e Bem-estar Subjetivo (BES) ($r = 0,28$) apenas de forma moderada. As correlações do MSCEIT com o restante das subescalas dos CGF foram fracas: Neuroticismo ($r = -0,08$), Extroversão ($r = 0,11$) e Realização ($r = 0,03$). Em contraste, conforme achados anteriores, o EQ-I e o SSRI apresentaram fortes associações com os CGF e escalas de BES e BEP. O SSRI correlacionou-se com Extroversão ($r = 0,32$), Abertura para Experiência ($r = 0,43$) e significativamente com BEP ($r = 0,70$). O EQ-I correlacionou-se de forma significativa com os CGF ($r = 0,75$) e BEP ($r = 0,54$), sendo que todas as subescalas dos CGF contribuíram para prever o EQ-I.

Da mesma forma, um estudo mais atual, realizado por Bastian, Burns e Nettelbeck (2005), demonstrou resultados em concordância com estudos prévios (Dawda & Hart, 2000; Saklofske et al., 2003; Van der Zee, Thijs, & Schackel, 2002), destacando que escalas de auto-relato de IE se relacionam mais com escalas de personalidade do que com medidas de IE baseadas em desempenho. O TTMS (*Trait Meta Mood Scale*), que é uma escala de auto-relato correlacionou-se significativamente ($p < 0,01$) com Neuroticismo ($r = -0,42$), Extroversão ($r = 0,62$), Abertura ($r = 0,44$), Socialização ($r = 0,31$), Realização ($r = 0,32$) e Satisfação de vida ($r = 0,51$). Enquanto isso, o MSCEIT apenas apresentou correlações significativas ($p < 0,01$) com Abertura ($r = 0,23$) e Socialização ($r = 0,19$). Além disso, as escalas de habilidades cognitivas apresentaram correlações mais fortes com a escala de IE baseada em desempenho (Brackett & Mayer, 2003; O'Connor & Little, 2003). O TTMS não apresentou correlação significativa com o *Raven's Progressive Matrices* ($r = 0,08$) e o MSCEIT se correlacionou significativamente ($p < 0,01$) com o Raven, porém de forma moderada fraca ($r = 0,27$), o que permite inferir que esta escala se relaciona com medidas de inteligência, porém é distinguível da inteligência geral padronizada.

Estes achados corroboraram pesquisas anteriores, as quais demonstraram que em relação às escalas de IE descritas acima, os escores do MSCEIT são os que mais se distinguiram de medidas de personalidade e inteligência verbal (Brackett & Mayer, 2003; Salovey et al., 2001; Van der Zee, Thijs & Schackel, 2002), permitindo inferir que o MSCEIT possui validade discriminante porque fornece informações sobre diferenças individuais, as quais não estão incluídas nas medidas dos CGF e de desempenho acadêmico (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Em contrapartida, estes resultados também levaram alguns pesquisadores a levantar a hipótese de que as escalas de auto-relato talvez fossem mais bem caracterizadas como inventários de personalidade do que medidas de IE (Mayer et al., 2000). Em suma, conforme destacaram McCrae (2000), estas definições amplas de IE poderiam estar medindo nada mais do que os pólos positivos dos CGF, isto é, baixos escores em Neuroticismo e altos escores em Extroversão, Abertura, Socialização e Realização.

Conforme Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005), medidas da IE deveriam demonstrar evidência de validade convergente e discriminante com

respeito a outras inteligências e dimensões da personalidade, respectivamente. A validade convergente refere-se à correspondência aos padrões psicométricos de inteligência que postulam que a IE deveria se correlacionar positivamente com outras medidas de habilidades mentais (mesmo que as correlações sejam modestas). A validade discriminante refere-se a dois aspectos: 1) as correlações entre IE e outras medidas de habilidades não devem constituir uma unidade e 2) a IE não deve se correlacionar fortemente com traços de personalidade.

Estudos reportaram correlações moderadas do MEIS (entre 0,30 e 0,40) com inteligência cristalizada (Mayer et al., 2000; Roberts et al., 2001) e próximas de zero com inteligência fluída (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Em repetidos estudos, o MEIS demonstrou evidência de validade convergente e discriminante em relação a medidas existentes de inteligência e personalidade. Além disso, a evidência de validade discriminante em relação a construtos de personalidade é consistente com pesquisas atuais: estudos apontam que as correlações do MEIS ou MSCEIT e medidas de traços de personalidade raramente superam 0,30 (Lopes et al., 2003; Roberts et al., 2001).

Todavia, apesar dos problemas referentes às propriedades psicométricas das escalas de auto-relato, as mesmas também seriam válidas no âmbito da pesquisa, na medida em que possibilitariam a investigação da auto-percepção da IE em contraste com a competência, uma questão, que de acordo com Zeidner et al. (2005), também seria relevante para o campo de estudo da inteligência tradicional.

Da mesma forma, Petrides e Furnham (2000; 2001) propuseram que é necessário fazer uma distinção entre IE de Traço e habilidade de IE. Segundo os autores, ambos constituem construtos distintos, e não formas diferentes de medir o mesmo construto. O primeiro incluiria disposições comportamentais e auto-percepção de habilidades e deveria ser medido por meio de questionários de auto-relato, ao passo que o segundo refere-se a habilidades reais e deveria ser medido por meio de instrumentos que requeiram o desempenho (Petrides & Furnham, 2001). A título de ilustração, um estudo realizado por O'Connor e Little (2003), buscou comprovar esta teoria. O padrão de correlações observadas entre o MSCEIT e o EQ-I se mostrou inconsistente para instrumentos que medem o mesmo construto. Segundo o autor, definir a IE de Traço (*Trait EI*) como um construto de personalidade e a IE baseada em habilidades (*Ability EI*) como um construto de habilidade cognitiva, explicaria

porque o EQ-I se correlacionou fortemente com dimensões da personalidade (Extroversão $r = 0,33$; $p < 0,01$ / Ansiedade $r = -0,76$; $p < 0,01$ e Independência $r = 0,43$; $p < 0,05$ medidas pelo 16PF) e não se correlacionou da mesma forma com habilidade cognitiva (sendo que não foram obtidas correlações significativas entre o escore total do EQ-I e as habilidades cognitivas). Isso também explicaria os padrões opostos com o MSCEIT. Os resultados de O'Connor e Little (2003) corroboram os achados de Petrides e Furnham (2001), de que ambos constituem construtos diferentes.

Por fim, conforme já fora exposto anteriormente, medidas de inteligência que abrangem a inteligência verbal e de desempenho foram desenvolvidas ao longo do último século até o presente momento. Apesar de progressos na construção destas medidas e outras similares, também tem sido evidente a insatisfação por parte de muitos pesquisadores acerca de concepções limitadas das capacidades mentais. Sendo assim, segundo destacaram Mayer, Caruso e Salovey (2000), muitos têm proposto modelos mais amplos para as capacidades mentais (como Thorndike, 1936; Guilford, 1967; Sternberg, 1988; e Gardner, 1993; entre outros); da mesma forma, a IE inscreveu-se com a proposta de ampliar o campo de habilidades no qual a inteligência geral está baseada. Segundo propuseram Mayer, Caruso e Salovey (2000): “talvez uma inteligência geral que incluir a IE possa constituir um preditor mais poderoso de importantes capacidades humanas do que uma inteligência que não a inclua” (p. 295).

CAPÍTULO IV

PERSONALIDADE

Assim como não existem pessoas iguais, não existem personalidades idênticas, embora muitas pessoas possam possuir traços em comum. Em 1996, Fortes D'Andrea descreveu que a personalidade seria uma unidade pessoal que se desenvolve em determinado contexto, e toda sua manifestação ocorreria sob diferentes tipos de comportamento, os quais seriam influenciados por experiências passadas e por estímulos atuais externos. Considerando este aspecto, ela deveria ser estudada de forma longitudinal (do passado ao presente) e transversal, para que se fossem investigadas as influências atuais do meio. Basicamente, a personalidade seria temporal, pois pertence a um sujeito que nasce, vive e morre.

Além disso, dever-se-ia considerar a personalidade como a integração dinâmica entre o organismo e o meio, uma vez que ela se expressaria através do comportamento individual que responde a estímulos de diversa natureza. Sendo assim, a personalidade deveria ser vista sob uma perspectiva social e cultural, na qual ela buscaria adaptar-se. E pelo fato de pertencer ao homem, ela é produto do processo de desenvolvimento. Desta forma, cada pessoa escreveria a sua história pessoal, a qual constituiria a unidade básica essencial no estudo da personalidade. Sobretudo, a história pessoal abrangeria os aspectos biopsicológicos herdados, o meio (ou seja, as condições ambientais, econômicas e sociais nas quais os sujeitos se desenvolvem), além da interação entre ambos, destacando-se as características e condições da pessoa neste processo. Um aspecto importante a salientar acerca das contribuições do construto na pesquisa científica, refere-se ao fato que a investigação da personalidade permitiria a previsão do comportamento das pessoas em situações futuras (Fortes D'Andrea, 1996).

Outra característica muito importante da personalidade, a qual é amplamente aceita pela maioria dos autores, relaciona-se ao fato de que a personalidade está estritamente relacionada ao desenvolvimento físico e maturacional do organismo. Ela estaria sempre apoiada na estrutura física, independente da fase do desenvolvimento, uma vez que se constitui de um conjunto de características hereditárias individuais, as quais podem desenvolver-se nas interações para com o mundo externo. A este

conjunto dar-se-ia o nome de genótipo. Contudo, alguns aspectos da personalidade seriam adquiridos a partir das influências do meio, os quais denominar-se-iam de parátipo. Uma pessoa apresentaria uma estrutura fenotípica, que seria resultante da interação entre genótipo-paratipo (Fortes D'Andrea, 1996).

4.1 Desenvolvimento Histórico

Conforme Hall e Lindzey (1985), os primeiros estudos sobre a personalidade poderiam ser datados do século V, tendo sido originados nas concepções de autores clássicos como Hipócrates, Platão e Aristóteles sobre a natureza e o comportamento humanos. Atualmente, a teoria da personalidade estaria fundamentada nos alicerces das pesquisas iniciais, mas também nas contribuições de inúmeros autores que têm estudado e se interessado pelo tema ao longo de mais de 2000 anos. Embora, muitos sistemas e campos de pesquisa tenham influenciado o desenvolvimento das teorias de personalidade, quatro mereceram destaque: 1) o campo da observação clínica, que se iniciou com Jean-Martin Charcot, seguido de Sigmund Freud; 2) a tradição da Gestalt e teorias associadas, que tinha como representantes Wolfgang Kohler, Abraham Maslow, Carl Rogers, Kurt Goldstein, Kurt Lewin e George Kelly); 3) a psicologia experimental e a teoria da aprendizagem; e 4) a tradição psicométrica, que priorizou o estudo das diferenças individuais, a qual tem contribuído de forma ampla e sofisticada para o desenvolvimento de medidas do comportamento humano e análise de dados (Hall & Lindzey, 1985).

Hall e Lindzey (1985) também destacaram que o estudo da personalidade surgiu no contexto da medicina, onde buscava-se compreender as pessoas anormais, problemáticas, e, portanto as atenções estavam voltadas basicamente para a prática clínica. Os primeiros grandes estudiosos da personalidade, como Freud e Jung, que estudavam fisiologia e eram psicoterapeutas, investigavam as desordens mentais. Desta maneira, a maioria das teorias da personalidade priorizaram uma abordagem funcional, isto é, enfocaram questões cruciais que influenciam a sobrevivência e o bem-estar geral dos sujeitos estudados e atendidos. Dentro deste contexto, os estudos acerca da personalidade têm constituído uma força integrativa, que reúne achados de distintos campos do saber psicológico e que objetiva fornecer um esquema unificado de como o ser humano funciona como um todo.

Por sua vez, os experimentalistas tenderam a investigar aspectos isolados e específicos envolvidos no funcionamento humano. Contudo, ambos os enfoques (funcional e experimental) são relevantes para o entendimento da infinidade de fenômenos que envolvem a complexa personalidade humana. Os teóricos também diferiram em suas asserções acerca do quanto as pessoas poderiam ser motivadas por forças conscientes ou inconscientes, além da contribuição dos aspectos hereditários e ambientais na personalidade e no comportamento. Do mesmo modo, as diversas definições da personalidade seriam o produto da visão de cada teórico sobre a estrutura e funcionamento da personalidade humana (Hall & Lindzey, 1985).

4.2 Tradição Psicométrica:

A tradição psicométrica teve suas origens no pioneirismo de Galton e enfatizou a avaliação acurada das diferenças individuais relativas a características de personalidade. Esta abordagem da personalidade priorizou a investigação de aspectos estáveis e duradouros da personalidade (adquiridos hereditariamente ou por meio da aprendizagem) denominados traços de personalidade. Dentre os principais representantes, destacaram-se além de Galton, na área de pesquisa da personalidade: Henry Murray, Gordon Allport, Raymond Cattell e Hans Eysenck. Estes pesquisadores desenvolveram importantes testes psicológicos, além de procedimentos de medida que foram e têm sido de grande valia na área da avaliação psicológica (Hall & Lindzey, 1985).

Murray referiu que a personalidade constitui um conceito abstrato formulado por um teórico, e por isso não seria simplesmente uma descrição do comportamento observável. Segundo ele, a partir da observação seriam inferidos certos aspectos que juntos passariam a representar traços ou dimensões da personalidade. Este autor acreditava na existência de processos centrais e organizacionais na personalidade os quais teriam a função de satisfazer as necessidades do indivíduo, integrar forças conflitivas, além de possibilitar a realização de um planejamento com vistas ao alcance dos objetivos e metas. Sob esta perspectiva, a personalidade desempenharia um papel central de organização e controle na vida de uma pessoa. Este psicólogo enfatizou a influência de processos motivacionais (conscientes e inconscientes) e intencionais do comportamento, fundamentais para o entendimento da personalidade. Murray pregava que todo comportamento seria interativo e, portanto, deveria ser

observado na interação do organismo com o ambiente. Conforme Hall e Lindzey (1985), nenhum teórico contribuiu de forma tão significativa à teoria da personalidade como Murray, o qual dentre outros trabalhos desenvolveu o TAT (Teste de Apercepção Temática).

Em 1961, Allport afirmou que o traço constituiria um elemento crucial da personalidade que permitiria distinguir um indivíduo de outro. Apontou que os traços poderiam ser inferidos “da ocorrência repetida de atos que têm o mesmo significado e que seguem um conjunto definido de estímulos que possuem o mesmo significado pessoal” (p. 374). Desta forma, a um homem que tenha apresentado comportamento sarcástico em várias situações sociais, poder-se-ia inferir a presença de um traço de hostilidade.

Segundo Hall e Lindzey (1985), um traço, além de guiar o comportamento, também poderia iniciá-lo; o que permitiria inferir o papel motivador dos traços. Sendo assim, uma pessoa com um traço de socialização dominante buscaria a companhia de outros. Contudo, um traço de personalidade jamais é o motivador original do comportamento; este deveria ser precedido por estímulos internos ou externos. Traços seriam estruturas neuropsíquicas que refletiriam tendências, as quais fazem as pessoas se comportarem de formas específicas consistentes ao longo do tempo (de forma a produzir respostas similares para certas classes de estímulos). E, de acordo com os autores, os melhores sinais de como as pessoas se comportarão no presente e no futuro seriam as suas intenções, isto é, suas metas e objetivos.

Raymond Cattell e Hans Eysenck postularam a existência de dimensões duradouras da personalidade, e sugeriram que a melhor maneira de isolá-las e acessá-las seria por meio da sofisticada técnica estatística denominada análise fatorial. Para Eysenck, traço constituiria o conjunto observável de tendências de ações individuais. Ele acreditava que as pessoas se diferenciariam umas das outras em termos de hereditariedade e desta forma, apresentariam funcionamento cerebral, respostas do sistema nervoso central a estímulos ambientais, bem como processamento dessas informações diferenciados. Para o autor estas diferenças estariam relacionadas a dimensões da personalidade (Hall & Lindzey, 1985).

Em 1950, Cattell definiu a personalidade como aquilo que possibilitaria a predição de como uma pessoa irá se comportar em determinada situação. Assim como Allport, ele baseou sua teoria no conceito de traços, tendo defendido a idéia de

que a personalidade seria constituída de traços, os quais seriam estruturas mentais inferidas que representariam padrões de comportamento. Desta forma, ele entendeu que a personalidade refletiria uma estrutura complexa de traços que envolveria várias categorias ou subtraços, que poderiam ser superficiais ou profundos. Estes últimos, também denominados como recursos (*source traits*) não seriam acessíveis a observação direta, e apenas poderiam ser identificados por meio da análise fatorial, a partir da qual muitos traços superficiais seriam intercorrelacionados e agrupados como fatores, de forma a determinar as dimensões ou aspectos unitários que seriam intrínsecos e comuns. Os traços comporiam a estrutura e a dinâmica da personalidade. Cattell acreditava que cada traço de superfície seria composto pela inter-relação de fatores hereditários e ambientais, sendo que alguns poderiam originar-se apenas de um destes (Hall & Lindzey, 1985).

Cattell descreveu três tipos de traço de personalidade – habilidade, temperamento, dinâmico - e propôs uma técnica matemática para organizar as informações sobre os mesmos com o objetivo de prever o comportamento das pessoas. Segundo o autor, traços dinâmicos estariam relacionados com aquilo que move as pessoas para a ação. Os traços de habilidade seriam os representantes da capacidade da pessoa executar seus objetivos de forma efetiva. Traços de temperamento estariam relacionados com a forma ou estilo com que as pessoas atingem suas metas e objetivos, incluindo aspectos como velocidade, nível de energia, além de reatividade emocional. De acordo com Cattell, a inteligência constituiria um fator de habilidade (Hall & Lindzey, 1985).

Em 1947, Eysenck propôs uma definição robusta da personalidade, descrevendo-a como o conjunto dos padrões de comportamento de determinado organismo, os quais seriam determinados tanto por elementos hereditários quanto ambientais. Este sistema completo seria originado e desenvolvido por meio da interação de quatro setores fundamentais: 1) setor cognitivo ou inteligência, 2) setor conativo ou caráter, 3) setor afetivo ou temperamento e 4) setor somático ou constitucional (Hall & Lindzey, 1985). Exatamente este sistema interessaria ao estudo da Inteligência Emocional, uma vez que em um nível mais superior de habilidades, ela deveria participar da personalidade entendida como o sistema psicológico central no indivíduo. Não seria possível falar em qualquer inteligência, inclusive a IE situando-se fora do contexto da personalidade. O esquema proposto por Eysenck

descreveu os subsistemas que compõem o aparelho psíquico mais conhecido como personalidade. Sumariamente, a personalidade deveria ser entendida a nível de tendências e disposições, ao passo que a inteligência refletiria o nível de desempenho e a qualidade da performance das pessoas nas diferentes tarefas, em busca dos mais diversos objetivos. Para serem considerados inteligentes, os comportamentos deveriam em última análise corresponder a comportamentos que estivessem a serviço da adaptação bem sucedida do organismo ao meio.

Como é possível observar a partir do senso comum, bem como por meio de investigações científicas, as pessoas diferem nas suas habilidades intelectuais. Tanto Eysenck quanto Cattell acreditavam que a avaliação psicológica seria fundamental para o avanço científico. O primeiro utilizou questionários de auto-relatos, testes objetivos, medidas físicas e fisiológicas, questionários contendo informações oferecidas por terceiros, relatórios de informações históricas e biográficas, todos desenvolvidos com o objetivo de obter informações sobre a personalidade. Ele acreditava que cada método ou medida apresentava suas falhas e, portanto, propôs a utilização de medidas variadas para um acesso mais completo das características investigadas. Segundo Eysenck, a classificação do comportamento seria um aspecto essencial para a medida do comportamento; algo que seria possível se capturar a partir da análise fatorial. Cattell e Eysenck utilizaram extensivamente esta técnica estatística para analisar e interpretar seus dados. Entretanto Eysenck preferiu extrair um número menor de fatores que Cattell, além de preferir fatores ortogonais assim como Guilford. Cattell tinha preferência pela extração de fatores oblíquos. Cabe salientar que um dos aspectos mais significativos das teorias de Cattell e Eysenck, e da teoria fatorial de uma forma geral, refere-se à simplicidade e clareza com que foram definidos os seus conceitos e termos. Cientistas que utilizaram esta metodologia buscaram operacionalizar os seus conceitos a fim de apresentar definições empíricas (Hall & Lindzey, 1985).

4.3 O Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade:

Uma das formas de acesso aos traços de personalidade é possível através do modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), também conhecido na literatura como “Big Five” ou “Five Factor Model”. Conforme apontou Nunes (2005), este modelo é resultado de inúmeras pesquisas na área da personalidade, a partir da teoria fatorial e

das teorias de traços de personalidade. Destaca-se ainda os CGF não surgiram como o produto de uma teoria; sua descoberta ocorreu de maneira despropositada e, portanto, constituem uma generalização empírica, que foi replicada por distintos autores inúmeras vezes.

Em 1932, McDougall teria sido o primeiro a demonstrar uma explicação teórica da personalidade a partir de um modelo de cinco fatores. No entanto, foi Thurstone que, em 1934, conduziu uma pesquisa com o objetivo de investigar a adequação empírica do modelo, tendo constatado a sua viabilidade. Embora estas tentativas iniciais tenham sido bem sucedidas, foi apenas na década de oitenta que os pesquisadores da personalidade reconheceram o valor deste modelo no âmbito de suas pesquisas. Em 1993, Digman apontou os possíveis aspectos que ao longo desses cinquenta anos teriam contribuído para a o atraso no reconhecimento da utilidade dos Cinco Grandes Fatores: 1) a dificuldade de realização das análises fatoriais quando ainda não existiam computadores e *softwares* adequados para a condução de análises precisas; 2) o fato de Thurstone e outros cientistas pioneiros do modelo terem se voltado para outras áreas do saber, como inteligência, por exemplo; 3) ênfase na teoria da personalidade, por parte dos psicólogos e teóricos, em detrimento da pesquisa; e 4) outro problema seria relativo ao número de fatores (dezesseis, cinco, três) propostos por diferentes cientistas da abordagem fatorial (Nunes, 2005).

Os principais representantes das teorias fatoriais seriam Cattell, Eysenck, Guilford, Fiskes, Tupes e Christal, Borgatta, Norman e Goldberg. Os seis últimos teriam desenvolvido estudos de forma isolada que corroboraram as pesquisas iniciais conduzidas inicialmente por McDougall e Thurstone, os quais permitiram inferir a existência de cinco dimensões robustas da personalidade. Na sua formulação atual, o modelo dos CGF propõe fatores denominados Extroversão (E), Socialização (S), Realização (R), Neuroticismo (N) e Abertura para novas experiências (A). As pesquisas realizadas até o momento propiciaram um grande acúmulo de evidências da universalidade e aplicabilidade do modelo em diferentes contextos. Nunes (2005) argumentaram que estes resultados têm atraído a atenção da comunidade científica, especialmente por este modelo representar uma possibilidade de descrição da personalidade de forma simples, elegante e econômica. Além disso, embora o modelo dos CGF tenha uma base metodológica empiricista, ele tem sido capaz de explicar os resultados obtidos em testes criados a partir de diversos modelos teóricos de

personalidade. Esta “tradução” tem permitido uma comparação sistemática de diversos construtos avaliados por diferentes instrumentos (Nunes, 2005).

Atualmente, a nível internacional, um dos conjuntos de itens criados para a avaliação da personalidade dentro dos CGF é o *NEO Personality Inventory* (NEO-PI) desenvolvido por Costa e McCrae em 1985, já dispondo da versão revisada por Costa e McCrae em 1992, o *NEO-PI-R*. Este inventário possui escalas que medem cinco diferentes domínios, denominados *Extroversion* (Extroversão – fator I), *Agreeableness* (Socialização – Fator II), *Conscientiousness* (Realização – Fator III), *Neuroticism* (Neuroticismo - Fator IV) e *Openness* (Abertura – Fator V). No Brasil, atualmente, existem apenas três instrumentos específicos para a avaliação da personalidade dentro do modelo dos CGF, são eles: Escala Fatorial de Neuroticismo – EFN (Hutz & Nunes, 2001), Escala Fatorial de Extroversão – EFEx (Nunes & Hutz, 2006) e Escala Fatorial de Socialização – EFS (Nunes, 2005). Para fins do presente estudo serão aplicadas apenas as escalas EFN e EFEx dos CGF. Abaixo, uma breve descrição dos cinco fatores baseada na definição de Costa e Widiger (1993):

Fator I: Extroversão: Este fator representa a quantidade e intensidade das relações interpessoais favoritas, nível de atividade, necessidade de estimulação e capacidade para alegrar-se. Indivíduos com escores altos em Extroversão tendem a ser sociáveis, falantes, ativos, otimistas e amistosos. Pessoas baixas neste fator podem ser reservadas (mas não necessariamente inamistosas), indiferentes, sóbrias, independentes e quietas. Segundo os autores, introvertidos não são pessoas pessimistas ou infelizes; simplesmente são pessoas que não se apresentam em estados exuberantes como os extrovertidos.

Fator II: Socialização: Assim como Extroversão, esta é uma dimensão interpessoal e diz respeito aos tipos de interações que uma pessoa apresenta ao longo de um contínuo que consiste de compaixão até antagonismo. Pessoas com escores altos em Socialização tendem a ser responsivas e empáticas e acreditam que a maioria dos outros têm inclinação a fazer o mesmo e agir da mesma forma. Indivíduos baixos neste fator inclinam-se a ser irritadiças, cínicas e não cooperativas, podendo também apresentar comportamentos manipuladores e vingativos.

Fator III: Realização: Este fator refere-se ao grau de organização, controle, motivação e persistência para alcançar objetivos. Pessoas altas em Realização são

propensas a ser confiáveis, organizadas, trabalhadoras, decididas, escrupulosas, pontuais, ambiciosas e perseverantes. Escores baixos indicam a falta de objetivos claros, não confiabilidade, preguiça, negligência e hedonismo.

Fator IV: Neuroticismo: Esta dimensão refere-se ao nível crônico de ajustamento emocional e instabilidade. Pessoas altas neste fator são propensas a sofrimentos psicológicos, podendo apresentar níveis elevados de ansiedade, hostilidade, depressão, vulnerabilidade, impulsividade e autocrítica. Neuroticismo inclui ainda idéias irreais, baixos níveis de tolerância à frustração e respostas de *coping* mal adaptadas.

Fator V: Abertura: Também conhecido como *Intelecto*, este fator refere-se a comportamentos exploratórios e do reconhecimento da importância em viver novas experiências. Sujeitos altos neste fator são curiosos, criativos, imaginativos, apreciam novas idéias e valores não convencionais. Tendem a experienciar as emoções mais intensamente do que as pessoas fechadas (baixas em abertura). Escores baixos neste fator identificam indivíduos convencionais nas suas crenças e atitudes, conservadores nas suas preferências, dogmáticos e rígidos nas suas crenças, além de serem propensos a uma menor responsividade emocional.

4.4 Personalidade e Inteligência

Por mais da metade de um século, pesquisadores têm se interessado em compreender as diferenças individuais relativas à personalidade e inteligência (Zeidner & Matthews, 2000 citados em Wolf & Ackerman, 2005). Muitos estudos que investigaram as diferenças e transformações na estrutura da inteligência freqüentemente desconsideraram a influência dos traços de personalidade. Entretanto, algumas pesquisas apontaram que certas dimensões da personalidade poderiam produzir efeitos sobre a estrutura da inteligência (Ackerman & Heggstad, 1997; Furnham, Forde & Cotter, 1998; Austin et al., 2002, Escorial, García, Cuevas & Juan-Espinosa, 2006). Nos últimos anos verificou-se, que cada vez mais têm sido estudadas as relações entre personalidade e inteligência, refletindo um novo paradigma de integração teórica de características intelectivas e não intelectivas.

Em 1981, Baron afirmou que a inteligência constituiria parte do que denominamos de traços de personalidade intelectuais. Desta maneira, uma teoria geral da inteligência deveria dizer o que significa fazer algo inteligente: falar de

forma inteligente, fazer um cálculo de forma inteligente. A habilidade de pensar inteligentemente seria uma habilidade mais importante que as demais. Pensando de forma efetiva, uma pessoa poderia aprender a organizar suas capacidades e limites como se fossem problemas externos a serem superados. Segundo o autor, a capacidade de pensar seria uma das mais essenciais expressões da inteligência. Uma das vantagens do pensamento reflexivo refletiria o fato de que ele nos permitiria agir de uma forma deliberada (intencional) para alcançar os objetivos almejados; além de permitir-nos a escolha de determinadas ações que poderiam culminar na conquista dos objetivos propostos.

Com base na teoria de Dewey sobre o pensamento reflexivo, Baron organizou um modelo, no qual esta forma de pensamento se apresentaria em cinco fases: 1) identificação de um problema; 2) identificação das possibilidades; 3) raciocínio (sobre estas informações; reconhecimento e viabilidade das possibilidades); 4) revisão e 5) avaliação da necessidade de mais raciocínio. Baron (1982 p. 310) referiu que o reconhecimento destas conexões seria necessário para permitir inferir que os parâmetros do pensamento pudessem ser considerados traços de personalidade. Na sua concepção, um traço corresponderia a uma tendência estável inferida a partir do comportamento específico observado em situações específicas, relativamente similar a forma de como os outros se comportariam. Exemplos de traços seriam: impulsividade, rigidez, interesse em áreas específicas (matemática, línguas, etc.) e desejo de agradar aos outros. Além disso, destacou que na avaliação das diferenças individuais seria necessário considerar a interação entre os traços e as situações.

Segundo Baron, a parte ensinável da inteligência compreenderia os traços de personalidade intelectuais. Muitos estudos apontaram que a personalidade pode se modificar até mesmo nas fases tardias da adolescência e na vida adulta. A mudança de personalidade também ocorreria ao longo do processo terapêutico. Para Baron (1982), o desenvolvimento da inteligência estaria estritamente relacionado com o desenvolvimento da personalidade, especialmente porque a capacidade de pensar seria influenciada por emoções e valores, por exemplo. Desta forma, a inteligência também poderia se modificar ao longo do tempo. Como propôs o autor, um entendimento da complexidade da inteligência só seria possível considerando-se um entendimento dinâmico da personalidade como um todo.

4.5 Os Cinco Grandes Fatores e a Inteligência:

Austin, Deary e Gybson (1997) desenvolveram uma pesquisa com 210 fazendeiros escoceses, e descobriram que os indivíduos com baixos e elevados níveis de Neuroticismo apresentavam capacidades cognitivas com estruturas diferentes, sendo menor a diferenciação de capacidades em grupos com escores altos em Neuroticismo. Além disso, observou-se um aumento na correlação entre o NART (*National Adult Reading Test*) e o *Raven* com o aumento dos níveis de Neuroticismo.

Em uma meta-análise conduzida por Ackerman e Heggestad (1997), foram encontradas correlações negativas significativas entre Neuroticismo e inteligência. Os resultados de outra meta-análise realizada por Moutafi, Furnham e Paltiel (2005), apontaram que o fator Neuroticismo apresentou capacidade preditiva significativa de raciocínio verbal e abstrato, além de predizer a inteligência geral (*g*).

Em 1997, Austin, Deary e Gybson examinaram o impacto do fator Abertura nas correlações entre o NART e o *Raven*. Segundo McCrae (1987), este fator estaria relacionado a habilidades cognitivas, tais como integração e uso do conhecimento e pensamento criativo e, portanto, à inteligência. Conforme Costa e McCrae (1993), as correlações entre Abertura e inteligência estariam na faixa de 0,30. Ackerman e Heggestad (1997), também concluíram que a correlação mais forte entre inteligência e traços de personalidade ocorreu com o fator Abertura. Moutafi, Furnham e Paltiel (2005), referiram que embora tenham sido encontradas na literatura correlações entre Abertura e raciocínio numérico, na meta-análise conduzida por eles, este fator configurou-se como preditor significativo de raciocínio verbal apenas.

Mesmo que inteligência e o fator Extroversão não tenham sido relacionados teoricamente (Eysenck & Eysenck, 1975 citados por Wolf & Ackerman, 2005), Eysenck (1994 citado por Wolf & Ackerman, 2005) afirmou que Extroversão estaria relacionada de forma significativa com certos comportamentos, como desenvolvimento de estratégias, os quais influenciariam o desempenho. Robinson (1985, 1986) ressaltou que extrovertidos e introvertidos, apesar de obterem escores similares no escore geral do *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS), apresentaram desempenhos típicos nos subtestes deste teste. Os extrovertidos foram superiores nos subtestes de desempenho, e os introvertidos superiores nas subescalas verbais.

Ackerman e Heggestad (1997) encontraram correlações positivas modestas entre Extroversão e dez categorias de inteligência. Porém, pesquisas posteriores

encontraram correlações negativas consistentes entre Extroversão e diferentes medidas de inteligência (tais como raciocínio verbal, numérico e g) (ver Ackerman, 2000; Furnham, Forde, & Cotter, 1998; Roberts, 2002; Moutafi, Furnham, & Paltiel, 2005). Estes resultados sugerem que as correlações entre Extroversão e inteligência se modificaram ao longo do tempo, de positivas para negativas. Isso ocorreu especialmente devido a contribuição de fatores como idade dos participantes, mudanças e revisões dos conceitos e medidas, além do uso de diferentes instrumentos (Wolf & Ackerman, 2005). Conforme apontaram Wolf e Ackerman (2005), seriam necessários mais estudos para verificar a relação entre inteligência e Extroversão, visto que a partir da revisão de literatura é possível identificar resultados contraditórios referente à relação entre ambos.

Além disso, foram encontradas correlações entre o fator Realização, o qual tem sido reportado como se relacionando de forma negativa com a inteligência, constituindo um preditor negativo significativo de g, além de predizer raciocínio verbal, abstrato e numérico de forma negativa significativa (Demetriou et al., 2003; Moutafi, Furnham, & Paltiel, 2005). Em conformidade com achados anteriores, o fator Socialização é a única dimensão dos CGF que não tem apresentado correlações com a inteligência (Ackerman & Heggestad, 1997; Austin et al., 2002).

CAPÍTULO V

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, PERSONALIDADE E HABILIDADES COGNITIVAS

5.1 Inteligência Emocional e Personalidade

Apesar de ter sido verificada a distinção entre IE e as Habilidades Mentais Gerais (HMG) em várias pesquisas, o mesmo não pode ser dito a respeito da relação entre IE e personalidade (Rooy & Viswesvaran, 2004). Estudos sugeriram que Extroversão e Neuroticismo formam áreas de intersecção possíveis com a Inteligência Emocional definida a partir dos modelos mistos da IE, tendo sido encontradas correlações entre a IE proposta por estes modelos e empatia, Bem-estar Psicológico e Subjetivo, alexitimia e IE e as dimensões dos CGF, especialmente Extroversão e Neuroticismo (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005, Bracket & Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Dawda & Hart, 2000; De Raad, 2005; Schutte et al., 2001).

Tem sido postulado, com base em estudos longitudinais, que os traços de personalidade são relativamente estáveis no decorrer do tempo (McCrae, 1993). Desta forma, Gannon e Ranzijn (2005) propuseram que a habilidade de processar e gerenciar as emoções poderia proporcionar informações adicionais às definições correntes de traços de personalidade, especialmente àqueles que se manifestam através de padrões do comportamento. Segundo os autores, pessoas com altos níveis de Neuroticismo poderiam se beneficiar através do aprendizado de habilidades da IE, as quais permitiriam a este indivíduo o desenvolvimento de uma maior consciência, compreensão, gerenciamento e controle das emoções. Com base nesta proposta, as pessoas apresentariam tendências disposicionais para serem extrovertidas, responsáveis, etc. Todavia, a forma como elas reagiriam emocionalmente dependeria da ativação de processos como consciência mental, avaliação, além do processamento de emoções e de informações oriundas do ambiente (Mayer & Salovey, 1993). Para que estes processos fossem executados seria necessária uma capacidade mental aprendida ou inteligência, como uma tendência oposta a se comportar de acordo com características de personalidade internas.

Em conformidade com esta noção, McCrae (2000) sugeriu que traços de personalidade e IE constituiriam construtos distintos na medida em que otimismo, por exemplo, poderia ser o produto tanto de uma disposição de personalidade para alegria, ou mesmo de um esforço cognitivo deliberado para obtenção de resultados positivos e bem sucedidos, além de buscar suporte disponível. Segundo o autor, este último processo envolveria a interação cooperativa entre emoção e cognição. De acordo com esta proposta, os estudos citados sugerem que escalas de IE baseadas no modelo cognitivo (*Ability Model*), podem estar medindo algo diferente do que dimensões da personalidade (Rooy & Viswesvaran, 2004; Gannon & Ranzijn, 2005).

Lopes et al. (2004) apontaram que teorias da personalidade dão conta das disposições, e a teoria da IE enfatiza as competências adquiridas, que auxiliam os indivíduos a regular suas emoções e gerenciar suas interações sociais. Estes autores enfatizaram que as disposições e competências constituem perspectivas distintas, porém complementares [e necessárias] para a compreensão da adaptação emocional e social. No estudo realizado pelos pesquisadores em 2004, a subescala Gerenciamento Emocional (MSCEIT) não se correlacionou com as subescalas dos CGF, sugerindo que esta habilidade é distinta de dimensões da personalidade. Além disso, foram demonstradas correlações desta dimensão do MESCEIT ($r = 0,33, p < 0,01$) com a variável Interação Positiva de uma escala de amizade. Esses resultados, juntamente com estudos prévios, permitiram aos autores inferir que as competências para o gerenciamento emocional relacionam-se com a qualidade das interações interpessoais com amigos. Lopes et al (2004) ainda referiram que a capacidade de gerenciar as emoções tende a contribuir para a existência de interações sociais calorosas, pacíficas e espontâneas. Por fim, mencionaram que estudos têm sugerido que as pessoas podem transformar disposições temperamentais iniciais, ao longo do tempo, por meio da experiência e do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

Segundo Gannon e Ranzijn (2005), poucos estudos examinaram as relações entre personalidade e medidas de IE baseadas no modelo Cognitivo proposto por Mayer e Salovey (1997). Numa pesquisa realizada por aqueles, foram encontradas fortes correlações negativas entre Neuroticismo e as subescalas da IE, destacando-se as correlações com as subescalas Gerenciamento Emocional ($r = -0,63$) e Controle Emocional ($r = -0,63$). Conforme alguns autores (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Newsome et al., 2000; Petrides & Furnham, 2000) esta sobreposição de conceitos tem

relegado a IE como um construto redundante. Ao mesmo tempo estes pesquisadores também sugeriram que uma explicação alternativa para as altas correlações encontradas poderia ser o fato de a IE talvez influenciar, ou prever comportamento que se manifesta como traços de personalidade duradouros. Conforme apontaram Costa e McCrae (1992), a dimensão Neuroticismo seria considerada um dos domínios mais duradouros nas medidas de personalidade. Conforme destacaram Palmer, Donald e Stough (2002), a similaridade conceitual entre Neuroticismo e Gerenciamento e Controle Emocional é aparente. Estas dimensões da IE foram definidas como envolvendo a capacidade das pessoas em reparar afetos negativos, manter emoções e afeto positivo em si próprias e nos outros, além de controlar emoções fortes como frustração, excitação, raiva, tristeza e hostilidade.

De acordo com Gannon e Ranzijn (2005), embora as definições de Neuroticismo e Gerenciamento e Controle Emocional compartilhem de elementos comuns, há uma distinção substancial a ser feita. Neuroticismo refere-se à experiência de ter emoções negativas, e a experiência de sofrer conseqüências do comportamento mal-adaptativo. O Gerenciamento e Controle Emocional envolveriam a capacidade de gerenciar e controlar as emoções. A falha da capacidade de gerenciar e controlar emoções poderia resultar em uma experiência neurótica, de forma a ser possível inferir uma relação causal entre estas variáveis.

Contudo, mais pesquisas são necessárias para uma melhor compreensão dos elementos constituintes da IE, da sua natureza, de suas relações com dimensões da personalidade, além de formas mais adequadas de medi-la. Para identificar meios mais apropriados de medir a IE, investigações extensivas das relações entre habilidades reais, habilidades auto-referidas e observação são necessárias.

5.2 Inteligência Emocional e Habilidades Cognitivas

Segundo Rooy e Viswesvaran (2004) a IE causa fascínio por possibilitar conhecer sobre como as pessoas sentem. Outro ponto destacado pelos autores, o qual poderia atribuir crédito à IE é o fato de que grande parte da variância dos preditores cognitivos tradicionais têm permanecido inexplicada. Vale destacar que estes resultados poderiam estar sugerindo que outras variáveis que não estão sendo contempladas nos testes tradicionais de inteligência merecem ser investigadas. Habilidades cognitivas em geral, correspondem a cerca de 25% da variância em testes

de desempenho organizacional, por exemplo (Goldstein et al., 2002; Hunter & Hunter, 1984). A IE, dentro destes contextos poderia ser considerada como capaz de explicar mais uma parte desta variância (Rooy & Viswesvaran, 2004).

Como já foi discutido anteriormente, para se constituir como uma inteligência distinta das demais, a IE não pode apresentar correlações fortes com Habilidades Mentais Gerais (HMG), porque desta forma a relevância da IE poderia ser questionada. Conforme alguns estudos demonstraram, IE e HMG tenderiam a apresentarem-se como construtos ortogonais, os quais estariam refletindo competências distintas (ver Ciarrochi et al., 2000; Davies et al., 1998).

Uma pesquisa conduzida por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005) com estudantes “*super-dotados*” e “*não-dotados*”, demonstrou resultados que corresponderam ao modelo psicométrico de habilidades cognitivas proposto por Spearman: estudantes superdotados foram superiores em medidas de desempenho de IE e a IE se correlacionou com a Inteligência Cristalizada. As diferenças entre os dois grupos foram explicadas especialmente pelos escores obtidos nos subtestes de Vocabulário. Foram obtidas correlações positivas entre o MSCEIT e habilidade verbal medida pelo WISC-R-1995 ($r = 0.32$) no grupo dos “*super-dotados*”, em especial com os subtestes Compreensão ($r = 0.54$) e Gerenciamento Emocional ($r = 0.28$). Conforme Zeidner et al. (2005) ressaltaram, estas correlações poderiam questionar a validade dos modelos que postularam a independência de formas múltiplas de inteligência (ver Gardner, 1983). Enquanto isso, na mesma pesquisa, o SSRI (Schutte Self-Report Inventory) se correlacionou negativamente com vocabulário ($r = -0.21$) e com o escore geral do MSCEIT. As subescalas Percepção e Assimilação de Emoções do MSCEIT não se correlacionaram com Vocabulário, e não se diferenciaram significativamente entre os dois grupos. Segundo propuseram os autores, um alto nível de habilidade verbal poderia contribuir modestamente para o desenvolvimento de competências emocionais verbalmente mediadas; embora, a natureza das relações causais entre as habilidades cognitivas e emocionais não possa ser conclusiva, uma vez que são necessárias mais pesquisas (Zeidner et al., 2005).

Outro estudo realizado por Brackett, Mayer e Warner (2004) obteve correlações entre escore total do MSCEIT com escores de testes de Raciocínio Verbal ($r = 0.35$, em toda a amostra) e de forma mais fraca com a Performance Geral Acadêmica (*college GPA*).

Davies et al. (1998) tentaram definir as dimensões que compõem as medidas de IE e as suas relações com habilidades cognitivas e dimensões da personalidade. Eles reportaram que apenas um fator da IE, a percepção da emoção, configura-se de forma relativamente independente de habilidades cognitivas pré-existentes e traços da personalidade. Este achado também é consistente com outros dois estudos (Mayer et al., 2000 e Roberts et al., 2001), que relataram que o fator Compreensão Emocional tinha correlações moderadas com outras habilidades cognitivas, e sugeriu que este fator estaria medindo uma habilidade cognitiva (Davies et al., 1998).

CAPÍTULO VI

OBJETIVO

Tendo em vista a relevância do tema da Inteligência Emocional (IE) para a Psicologia e para a investigação da Inteligência, bem como as correlações positivas entre escalas de auto-relato de IE e algumas das dimensões dos Cinco Grandes Fatores de personalidade evidenciadas na literatura, além da discussão corrente acerca da IE e a sua medida, o presente estudo teve por objetivo investigar se a escala de IE de auto-relato MIE (Medida de Inteligência Emocional - Siqueira, Barbosa & Alves, 1999) mede alguma característica que as escalas de personalidade não medem. Sendo assim, os objetivos específicos deste estudo foram verificar se os escores obtidos na escala de auto-relato da MIE (Medida de Inteligência Emocional) poderiam ser explicados a partir da variância dos escores obtidos nas escalas de personalidade de Extroversão e Neuroticismo. Além disso, objetivou-se examinar as características psicométricas dos instrumentos utilizados, a fim de comparar os resultados obtidos com os seus estudos originais.

CAPÍTULO VII

MÉTODO

7.1 Participantes

Participaram deste estudo 131 estudantes universitários de ambos os sexos (42 do sexo masculino e 89 do sexo feminino), com idades entre 18 e 49 anos ($M = 22,7$; $DP = 5,54$), matriculados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na FEEVALE (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior do Vale). Esse número foi determinado com base no cálculo amostral prevendo power de 0,90, erro do tipo 1 ($\alpha = 0,05$) e tamanho do efeito (correlação na população = 0,40). Os participantes estavam matriculados em diversos cursos na UFRGS e no curso de Psicologia da FEEVALE, e foram selecionados por meio de uma amostra de conveniência. Os universitários da UFRGS eram oriundos dos cursos: Ciências Econômicas: $N = 19$ (11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), com idades entre 19 a 25 anos ($M = 20,5$; $DP = 1,75$); Engenharia: $N = 17$ (14 do sexo masculino e 3 do feminino), com idades entre 19 a 24 anos ($M = 21$; $DP = 1,43$); Pedagogia: $N = 18$ (2 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), com idades entre 18 a 45 anos ($M = 21,6$; $DP = 6,14$); História: $N = 1$ (sexo masculino) com 19 anos; Jornalismo: $N = 5$ (dois do sexo masculino e três do feminino), com idades entre 20 a 23 anos ($M = 22$; $DP = 1,22$); Enfermagem: $N = 30$ (2 do sexo masculino e 27 do sexo feminino), com idades entre 20 a 26 anos ($M = 21,6$; $DP = 1,91$); e Psicologia: $N = 23$ (7 do sexo masculino e 16 do sexo feminino), com idades entre 19 a 49 anos ($M = 24,3$; $DP = 6,31$). Os alunos da FEEVALE somaram 19 (2 do sexo masculino e 17 do sexo feminino), com idades entre 18 e 44 anos ($M = 27,2$; $DP = 9,51$).

A participação no estudo foi voluntária e foi solicitado o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos universitários, que logo após responderam aos instrumentos. Durante a coleta e análise de dados foram tomadas as medidas necessárias para garantir o sigilo e confidencialidade dos participantes. Aos interessados, após a aplicação das escalas, foram disponibilizadas informações a respeito da IE, bem como foi realizado o convite para assistirem a uma disciplina de IE ministrada por esta pesquisadora,

proporcionando aos participantes da pesquisa a oportunidade de familiarizarem-se mais com a temática.

7.2 Instrumentos

Neste estudo foram utilizadas duas escalas de personalidade para medir Extroversão e Neuroticismo, e uma escala de Inteligência Emocional de auto-relato. A seguir a descrição dos instrumentos.

7.2.1 Medida da Inteligência Emocional (MIE) (Siqueira, Barbosa & Alves, 1999):

A MIE foi construída e validada no Brasil em 1999 por Siqueira, Barbosa e Alves. Esta escala visa aferir o processamento das informações acerca das emoções e sentimentos vivenciados ou observados nas interações sociais (Siqueira, Barbosa, & Alves, 1999). A MIE abrange cinco fatores dispostos em 59 itens, utilizando uma escala de quatro pontos (1 = nunca; 2 = poucas vezes; 3 = muitas vezes; 4 = sempre), onde o respondente deve indicar a frequência com que emitem os 59 comportamentos descritos. Os cinco fatores são referentes às cinco habilidades da IE propostos por Goleman (1995/1996):

MIE 1 - Empatia: abrange 14 itens referentes à habilidade de identificar desejos, intenções, sentimentos, problemas e interesses dos outros, através da leitura de comportamentos de comunicação não verbalizados (tom de voz, expressão facial e postura corporal)

MIE 2 - Sociabilidade: engloba 13 itens que refletem a habilidade de dar início, aprofundar e preservar amizades, relacionar-se bem com os outros, ser aceito pelas pessoas e tratá-las cordialmente mesmo as desconhecidas. Esta dimensão da IE estaria relacionada à capacidade de substituir sentimentos negativos por positivos, além de disseminar os negativos se estiverem presentes nas pessoas ao seu redor. A sociabilidade refletiria a capacidade para tornar os relacionamentos extensos, profundos e verdadeiros.

MIE 3 - Automotivação: abrange 12 itens referentes à capacidade de elaborar metas para si mesmo, persistindo e se entusiasmando com os objetivos pessoais. Refletiria acima de tudo, a capacidade de resistir a quaisquer eventuais obstáculos que se contrapusessem à realização das metas. Pessoas com alto grau de motivação

possuiriam altos níveis de coragem, força, persistência, entusiasmo, otimismo e esperança.

MIE 4 - Autocontrole: composto por 10 itens referentes à capacidade de administrar sentimentos e desenvolver capacidades pessoais para atingir metas estipuladas. Sobretudo refletiria a capacidade de ponderação, cautela e controle com que a pessoa reage frente aos fatos desagradáveis, provocações, agressões, desaforos, insultos, conflitos, sentimentos perturbadores e impulsos. Além disso, pessoas altas neste fator seriam capazes de adiar impulsos momentâneos em prol de objetivos futuros.

MIE 5 - Autoconsciência: abrange 10 itens que refletem ações introspectivas de reconhecimento, discriminação, avaliação, reflexão, nomeação e identificação dos próprios sentimentos. Pessoas altas nesta dimensão seriam capazes de se reconhecer e se aceitar em seus mais diversos estados emocionais.

7.2.2 Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN) (Hutz & Nunes, 2001):

A Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN) é um instrumento desenvolvido para avaliar o fator Neuroticismo dentro do modelo dos CGF. Esta dimensão refere-se ao nível crônico de ajustamento emocional e instabilidade. Pessoas altas neste fator são propensas a sofrimentos psicológicos, podendo apresentar níveis elevados de ansiedade, hostilidade, depressão, vulnerabilidade, impulsividade e autocrítica. Neuroticismo inclui ainda idéias irreais, baixos níveis de tolerância à frustração e respostas de *coping* mal adaptadas. A EFN é composta por 82 itens, com escalas de resposta do tipo likert (1 a 7), que abrangem quatro subescalas:

N1 - Vulnerabilidade: avalia a intensidade com que as pessoas experienciam sofrimentos em decorrência à aceitação dos outros para consigo mesmas. Altos escores neste fator podem refletir pessoas com baixa auto-estima, as quais reportam sentir medo do abandono dos amigos em função de seus erros. Estas pessoas podem agir contra a sua própria vontade para bem de agradar outras pessoas. Além disso, relatam serem inseguras, terem dificuldades de tomar decisões e serem muito dependentes de outras pessoas próximas.

N2 - Desajustamento Psicossocial: esta dimensão identifica pessoas muito agressivas e hostis com os outros, as quais com frequência mentem e manipulam situações para obter benefício próprio. Pessoas altas neste fator também podem

consumir grandes quantidades de álcool, apresentar comportamentos sexuais de risco ou atípicos, muitas vezes relatando o gosto por engajarem-se em situações perigosas. Gostar de jogos de azar, e geralmente acreditam ser pouco sensíveis ao sofrimento alheio. Tendem a ter baixa preocupação com regras sociais, podendo envolver-se em situações com infrações graves. Não se sabe claramente os significados de baixos escores neste fator.

N3 - Ansiedade: pessoas altas neste fator tendem a ser emocionalmente instáveis, reportando intensa variabilidade de humor e disposição, sem que, em geral, consigam identificar um motivo aparente. São pessoas que reportam ser extremamente irritáveis, as quais experienciam situações em que temem perder o controle e agir de maneira inesperada. Podem apresentar fuga de idéias, em decorrência de um pensamento desconexo e acelerado. Essas pessoas também podem apresentar impulsividade, mudanças de humor, etc. Além disso, altos escores, eventualmente podem refletir uma menor capacidade de concentração dos sujeitos em suas tarefas profissionais e escolares, ocasionando um declínio na produtividade.

N4 - Depressão: Escores altos nesta dimensão tendem a relatar baixos níveis de expectativa em relação ao futuro, além de uma existência monótona e sem emoções. Indivíduos depressivos relatam a falta de objetivos claros na vida, além de relatarem serem solitários, podendo em certos casos reportar tentativas de suicídio ou ideação suicida.

Conforme apontaram Hutz e Nunes (2001) há indícios de que o presente instrumento possui boa capacidade de discriminação, podendo ser muito útil para indicação de transtornos de personalidade. Indivíduos com altos escores de Neuroticismo são indivíduos propensos a vivenciar sofrimento emocional mais intensamente. Além disso, o teste identifica a presença de idéias dissociadas da realidade, níveis altos de ansiedade, baixa tolerância à frustração em função do desejo insaciado e de respostas mal adaptadas. Baixos escores neste teste sugerem indivíduos que são em geral calmos, estáveis, relaxados, com nível de agitação mais baixo.

7.2.3 Escala Fatorial de Extroversão (EFEx) (Nunes & Hutz, 2006):

A Escala Fatorial de Extroversão (EFEx) constitui um instrumento desenvolvido para avaliar o fator extroversão dentro do modelo dos CGF.

Extroversão engloba traços que descrevem quantidade e intensidade das relações pessoais preferidas, assertividade, gregaridade, busca por diversão, capacidade para alegrar-se, etc. Pessoas altas em extroversão tendem a ser ativas, sociáveis, falantes, otimistas e afetuosas, ao passo que pessoas baixas no fator tendem a ser reservadas, sóbrias, indiferentes, independentes e quietas (Nunes, 2005). A EEx é composta por 57 itens, com escalas de respostas do tipo likert (1 a 7), e possui quatro subescalas que avaliam:

E1 - Comunicação: este fator refere-se ao quão comunicativas as pessoas pensam que são. Altos escores usualmente descrevem pessoas que apresentam facilidade para falar publicamente, que tendem a falar mais sobre si mesmas, além de reportarem facilidade para fazer novos conhecidos.

E2 - Altivez: este fator descreve indivíduos com uma percepção grandiosa sobre o seu valor e capacidade.

E3 - Assertividade: esta dimensão da Extroversão descreve o quanto as pessoas acreditam ser assertivas, líderes, além de apontar os seus níveis de atividade e motivação.

E4 - Interação Social: esta dimensão descreve pessoas que procuram ativamente por interações sociais e atividades em grupo, etc. Altos escores podem descrever pessoas gregárias, as quais se esforçam para manter contato com conhecidos.

7.3 Procedimentos e Considerações Éticas

Os instrumentos foram aplicados coletivamente em sala de aula. Operacionalmente, a administração dos instrumentos incluiu uma breve explicação sobre os objetivos do estudo, a leitura conjunta das instruções, eventuais explicações adicionais solicitadas e o preenchimento das escalas pelos participantes. Previamente, foi solicitada a assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), obedecendo as regras de conduta ética na pesquisa com seres humanos. Os participantes foram esclarecidos antes do início da testagem que sua participação era voluntária e que eles poderiam interromper sua participação em qualquer momento da coleta. A divulgação dos resultados foi realizada de forma anônima, pois não foram divulgados dados dos participantes, os quais somente reportaram, numa folha destacada dos instrumentos, o seu endereço eletrônico para futuro contato a respeito

da disciplina de IE que foi oferecida pela pesquisadora em Novembro de 2006. Além disso, foi requisitado o e-mail dos participantes interessados em assistir a defesa desta dissertação.

Desta forma, a coleta dos dados foi realizada através da aplicação de três instrumentos que foram respondidos por cada participante, de acordo com sua disponibilidade e interesse. Ressalta-se que a ordem de preenchimento dos instrumentos foi aleatória, sendo todos os instrumentos entregues ao mesmo tempo.

As aplicações dos instrumentos foram conduzidas pela pesquisadora em toda coleta realizada na UFRGS. A coleta da FEEVALE foi obtida por outra pesquisadora e professora que integra os trabalhos realizados no Laboratório de Mensuração e Avaliação Psicológica do Instituto de Psicologia da UFRGS, a qual também estava familiarizada com os fundamentos desta pesquisa e coleta de dados. O preenchimento das três escalas foi realizado em sala de aula (coletivamente), e, portanto, foram feitos contatos prévios com os professores dos respectivos cursos para obter licença para apresentação da pesquisa e participação dos alunos interessados. O tempo total de aplicação variou entre 30 a 45 minutos.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS

Análises Descritivas:

Foram realizadas análises descritivas para investigar as características psicométricas dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Médias, desvios-padrão e a precisão das cinco subescalas da MIE são apresentados na Tabela 1. Médias e desvios padrão e consistência interna dos fatores das escalas de Neuroticismo e Extroversão são demonstrados nas tabelas 2 e 3, respectivamente.

Tabela 1

Propriedades Psicométricas da MIE: Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna

| Subescalas | Número de itens | <i>Alfa de Cronbach (Original)</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> | Média | Desvio-Padrão |
|-----------------|-----------------|------------------------------------|-------------------------|-------|---------------|
| Empatia | 14 | 0,87 | 0,85 | 40,9 | 4,48 |
| Sociabilidade | 13 | 0,82 | 0,83 | 35,3 | 5,08 |
| Automotivação | 12 | 0,82 | 0,85 | 37,8 | 4,73 |
| Autocontrole | 10 | 0,84 | 0,84 | 28,9 | 4,49 |
| Autoconsciência | 10 | 0,78 | 0,84 | 32,2 | 4,07 |
| Escala Total | 59 | | 0,88 | 175 | 13,69 |

Tabela 2

Propriedades Psicométricas da EFN: Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna

| Subescalas | Número de itens | <i>Alfa de Cronbach (Original)</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> | Média | Desvio-Padrão |
|-----------------|-----------------|------------------------------------|-------------------------|-------|---------------|
| Vulnerabilidade | 23 | 0,89 | 0,91 | 68,5 | 22,23 |
| Desajustamento | 14 | 0,82 | 0,80 | 23,5 | 9,68 |
| Ansiedade | 25 | 0,87 | 0,88 | 68,4 | 22,62 |
| Depressão | 20 | 0,87 | 0,90 | 40,1 | 16,92 |
| Escala Total | 82 | 0,94 | 0,95 | 200,4 | 57,17 |

Tabela 3

Propriedades Psicométricas da EEx: Médias, Desvios-padrão e Consistência Interna

| Subescalas | Número de itens | <i>Alfa de Cronbach (Original)</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> | Média | Desvio-Padrão |
|------------------|-----------------|------------------------------------|-------------------------|-------|---------------|
| Comunicação | 19 | 0,90 | 0,91 | 86,2 | 21,49 |
| Altivez | 14 | 0,78 | 0,84 | 50,8 | 13,99 |
| Assertividade | 10 | 0,78 | 0,79 | 49,9 | 8,65 |
| Interação Social | 14 | 0,83 | 0,81 | 67,5 | 11,94 |
| Escala Total | 57 | | 0,93 | 254,6 | 57,17 |

Análises Correlacionais:

Com o intuito de examinar as relações entre as variáveis sexo, idade e IE, foram realizadas correlações de Pearson entre estas variáveis. No presente estudo, as correlações entre idade e IE foram próximas de zero ($r = 0,04$). Foi verificada uma diferença significativa entre homens ($M = 171,5$; $DP = 13,5$) e mulheres ($M = 176,6$;

$DP = 13,5$) ($t = 1,99$; $gl = 129$; $p < 0,05$). Entretanto, esta diferença não é elevada ($d = 0,37$).

Foram também realizadas correlações entre a escala MIE e as escalas de Neuroticismo (EFN) e Extroversão (EFEx), as quais são apresentadas na Tabela 4. Esta tabela mostra que foram obtidas algumas correlações altas da escala MIE com algumas subescalas de personalidade, como era esperado.

Tabela 4

Correlações significativas ($p < 0,01$) entre os subfatores da MIE e os subfatores da EFN e EFEx

| MIE | N1 | N2 | N3 | N4 | EFN | E1 | E2 | E3 | E4 | EFEx |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| M1 | | | | | | 0,28 | 0,27 | | 0,40 | 0,37 |
| M2 | -0,38 | | | -0,44 | -0,35 | 0,59 | 0,24 | 0,35 | 0,70 | 0,63 |
| M3 | -0,50 | | -0,25 | -0,61 | -0,50 | 0,33 | 0,24 | 0,58 | 0,31 | 0,45 |
| M4 | | -0,29 | | | | -0,24 | -0,33 | | | -0,30 |
| M5 | | | | | | | | 0,23 | 0,34 | 0,30 |
| MIE | | | | | -0,39 | | | | | 0,50 |

Notas: MIE = Medida de Inteligência Emocional, M1 = Empatia, M2 = Sociabilidade, M3 = Automotivação, M4 = Autocontrole, M5 = Autoconsciência, MIE = Escore total de Inteligência Emocional, N1 = Vulnerabilidade, N2 = Desajustamento Psicossocial, N3 = Ansiedade, N4 = Depressão, EFN = Escore Total Neuroticismo, E1 = Comunicação, E2 = Altivez, E3 = Assertividade, E4 = Interação Social, EFEX = Escore Total Extroversão.

Análise de Regressão Múltipla:

Foi realizada uma análise de regressão com cada uma das cinco subescalas da MIE, utilizando cada um dos subfatores das escalas de Neuroticismo e Extroversão como preditores. As variáveis idade e sexo não foram incluídas neste modelo, por não mostrarem interferências relevantes no domínio global da inteligência emocional, quando analisadas anteriormente. Estes resultados são sumarizados nas Tabelas 5 a 9.

Tabela 5

Preditor da Subescala Empatia (MIE1) (p<0,001)

| Preditor | Beta | R | R ² |
|-------------------|------|------|----------------|
| EFE _{x4} | 0,40 | 0,40 | 0,16 |

Notas: EFE_{x4} = Interação Social

Tabela 6

Preditores da Subescala Sociabilidade (MIE2) (p<0,001)

| Preditores | Beta | R | R ² |
|---------------------------------------|------|------|----------------|
| EFE _{x4} | 0,53 | 0,70 | 0,49 |
| EFE _{x4} / EFE _{x1} | 0,28 | 0,74 | 0,54 |

Notas: EFE_{x1} = Comunicação; EFE_{x4} = Interação Social

Tabela 7

Preditores da Subescala Automotivação (MIE3) (p<0,001)

| Preditores | Beta | R | R ² |
|--------------------------------------|-------|------|----------------|
| EFN ₄ | -0,40 | 0,61 | 0,37 |
| EFN ₄ / EFE _{x3} | 0,33 | 0,66 | 0,44 |

Notas: EFN₄ = Depressão; EFE_{x3} = Assertividade

Tabela 8

Preditores da Subescala Autocontrole (MIE4) (p<0,05)

| Preditores | Beta | R | R ² |
|----------------------|-------|------|----------------|
| EFEEx2 | -0,17 | 0,33 | 0,11 |
| EFEEx2/ EFN2 | -0,23 | 0,37 | 0,14 |
| EFEEx2/ EFN2/ EFEEx1 | -0,19 | 0,41 | 0,17 |

Notas: EFEEx2 = Altivez; EFN2 = Desajustamento; EFEEx1 = Comunicação

Tabela 9

Preditor da Subescala Autoconsciência (MIE5) (p<0,001)

| Preditor | Beta | R | R ² |
|----------|------|------|----------------|
| EFEEx4 | 0,34 | 0,34 | 0,12 |

EFEEx4 = Interação Social

DISCUSSÃO

No presente estudo, as cinco subescalas da MIE apresentaram boa consistência interna, sendo que o coeficiente mínimo foi de 0,83 e o máximo 0,85. Estes resultados corroboraram os resultados obtidos no estudo original (Siqueira, Barbosa & Alves, 1999). Da mesma forma, o mesmo padrão de precisão foi obtido para as escalas EFN e EFEx. O índice de fidedignidade mínimo foi de 0,80 (EFN) e 0,79 (EFEx). O coeficiente máximo foi de 0,91 para as duas escalas. A variabilidade não influenciou o nível de IE medido pela MIE. Cabe ressaltar, que a amostra foi constituída por adultos e, portanto, não se esperava que houvesse uma correlação significativa entre esta e as demais variáveis.

Nos últimos 16 anos, pesquisadores têm estudado a possibilidade das emoções intervirem no comportamento inteligente, através da sua influência nas reações dos indivíduos, e a partir da forma com que estes interpretam as informações emocionais. Salovey e Mayer (1990) foram os primeiros a definir a IE através de habilidades emocionais baseadas num modelo psicométrico e hierárquico da inteligência. Mayer e Salovey (1997) a denominaram de uma inteligência porque para resolver problemas, as pessoas identificariam e monitorariam emoções em si próprias e nos outros, além de integrar emoção e cognição para obter uma melhor *performance*. E nestas habilidades, algumas pessoas seriam melhores que as outras, enfatizando-se as diferenças individuais no processamento cognitivo da informação afetiva e emocional. Em contraste, os modelos mistos (Goleman, 1995; Schutte, 1998, Baron, 1997, citado por Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Siqueira, Barbosa e Alves, 1999; entre outros) têm definido a IE não apenas por meio de habilidades emocionais, mas também através de dimensões da personalidade, motivação e afeto. Além disso, estes modelos pretenderam medir a IE através de questionários de auto-relatos, os quais constituem medidas subjetivas da forma como as pessoas acreditam ser e se comportar em relação às habilidades da IE.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi verificar em que medida a variância de uma escala de auto-relato de Inteligência Emocional poderia ser explicada por duas escalas de personalidade. Para tanto foram investigadas as intercorrelações entre a MIE e as escalas dos CGF, EFN e EFEx. A partir das análises de regressão, foi possível observar que três domínios da EFN e os quatro da EFEx,

conjuntamente, explicaram 38% ($R = 0,61$) da variância da inteligência emocional global medida pela MIE. Cabe salientar que esta é uma contribuição muito significativa, um padrão de resultado esperado em medidas de teste e re-teste para avaliação do índice de fidedignidade de um mesmo instrumento. Os resultados obtidos demonstraram que, embora a MIE tenha sido elaborada para medir um construto diferente dos medidos pelas escalas EFEx e EFN, não o mediu, uma vez que grande parte da sua variância foi explicada por estas escalas. De modo geral, todas as dimensões da IE puderam ser explicadas de alguma forma pelas dimensões de personalidade. Estes resultados corroboram uma série de estudos anteriores, os quais demonstraram correlações altas de instrumentos de IE de auto-relato e as escalas de personalidade, incluindo Extroversão e Neuroticismo do modelo dos Cinco Grandes Fatores (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005, Bracket & Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Dawda & Hart, 2000; De Raad, 2005; Schutte et al., 2001). A seguir serão discutidos os resultados encontrados nas análises correlacionais e de regressão, para cada subescala da MIE.

MIE 2: Sociabilidade

Na presente pesquisa, 54% ($R = 0,74$) da variância da subescala Sociabilidade da MIE foi explicada pela escala EFEx, mais especificamente pelas subescalas Comunicação e Interação Social. Foram obtidas correlações significativas ($p < 0,01$), de modestas a altas, com três subescalas de Neuroticismo e três de Extroversão, respectivamente: Vulnerabilidade ($r = -0,38$), Depressão ($r = -0,44$) e Comunicação ($r = 0,59$), Altiuez ($r = 0,24$), Assertividade ($r = 0,35$) e Interação Interpessoal ($r = 0,70$). Segundo Siqueira, Barbosa e Alves (1999), o fator Sociabilidade traduz a “habilidade de iniciar e reservar as amizades, relacionar-se bem e ser aceito pelas pessoas, sentir-se bem entre elas (...)” (p. 149). Sobretudo, é fundamental destacar que com base nesta descrição e na forma como o teste foi delineado, não é possível afirmar que este subfator, assim como nenhum outro subfator da MIE estejam medindo habilidades intelectuais. Esta escala constitui um questionário de auto-relato, por meio do qual os respondentes são levados a responder a questões relacionadas a capacidades que podem ou não possuir. O fato de uma pessoa reportar que possui determinadas habilidades não garante a sua efetiva posse das mesmas. Talvez uma definição mais adequada deste subfator, como de outros que utilizam

palavras como habilidade ou capacidade, pudesse referir o quanto as pessoas acreditam possuir as habilidades referidas. Ressalta-se que embora o presente instrumento não esteja medindo habilidades propriamente ditas, pode estar medindo a autopercepção sobre estas habilidades.

As análises correlacionais e de regressão permitiram inferir a sobreposição de conceitos entre a forma como a IE é definida no modelo de Siqueira, Barbosa e Alves (1999), e as dimensões de personalidade nesta pesquisa consideradas. Estas correlações foram especificamente importantes com Sociabilidade. Os resultados obtidos são compatíveis, uma vez que Extroversão representa a quantidade e intensidade das relações interpessoais favoritas, bem como o nível de atividade. Além disso, pessoas altas em Extroversão tendem a ser sociáveis, falantes, ativas, otimistas e amistosas. Da mesma forma, habilidades comunicativas podem funcionar como um importante instrumento para a promoção da interação social. A capacidade de expressar os próprios sentimentos, idéias e intenções (quando oportuno e relevante) é fundamental em todas as transações, inclusive as sociais.

Por outro lado, espera-se que pessoas que sejam sociáveis sejam baixas em vulnerabilidade e depressão. Pessoas vulneráveis e depressivas tendem a apresentar dificuldades e desinteresse nas suas interações interpessoais, respectivamente. Por exemplo, pessoas altas em Vulnerabilidade tendem a ser indecisas, ter baixa auto-estima, e frequentemente reportam medo de críticas e desaprovação. Fundamentalmente, estas pessoas possuem um sentimento de inadequação pessoal, um padrão que provavelmente é reproduzido nas suas relações com os outros.

Já a dimensão Assertividade descreve o quanto as pessoas acreditam ser assertivas e líderes, além de apontar seus níveis de atividade (Nunes, 2005). Possivelmente, pessoas com tais características tenham níveis satisfatórios de sociabilidade, uma vez que seu nível de atividade, determinação e motivação poderia facilitar suas relações interpessoais. Contudo, a correlação com a dimensão Altivez não está muito clara, e talvez deva ser melhor investigada em estudos futuros. Segundo Nunes (2005), estas pessoas possuem uma percepção grandiosa de si e de seu valor. A análise dos itens desta subescala permitiu pensar que pessoas altas em altivez podem ser egoístas, além de manipular e influenciar pessoas para obter benefícios próprios. Como já fora mencionado anteriormente, é possível que estas pessoas possuam habilidades sociais, como a capacidade de ser empáticas, entretanto,

elas poderiam não expressar um interesse genuíno pelos indivíduos com quem viessem a se relacionar. Em última análise, utilizariam estas habilidades em prol de seus interesses pessoais.

Por fim, embora a contribuição da EEx tenha sido bastante importante para explicar a subescala da MIE Sociabilidade, cabe destacar que é muito possível que parte do restante da variância fosse explicada pela dimensão (escala) Socialização dos CGF, a qual não foi utilizada neste estudo. Estas considerações e as altas correlações obtidas permitem inferir que este subfator mediu largamente traços de personalidade e, portanto, não é adequado para compor uma escala de IE.

MIE 3 – Automotivação:

Da mesma forma, uma parte significativa ($p < 0,001$) da variância da subescala Automotivação foi explicada pelas escalas EFN e EEx ($R = 0,66$; $R^2 = 0,44$), especificamente pelas suas dimensões Depressão e Assertividade, respectivamente. Foram obtidas correlações significativas ($p < 0,01$) negativas deste subfator com Vulnerabilidade ($r = -0,50$), Ansiedade ($r = -0,25$), Depressão ($r = -0,61$) e positivamente com Assertividade ($r = 0,58$), Comunicação ($r = 0,33$), Altivez ($r = 0,24$) e Interação Interpessoal ($r = 0,31$). Estes resultados são plausíveis com a literatura, uma vez que altos escores em Depressão tendem a refletir baixos níveis de expectativa em relação ao futuro, além de uma existência monótona e sem emoções. Conforme Hutz e Nunes (2001), indivíduos depressivos relatam ser solitários, podendo em certos casos reportar tentativas de suicídio ou ideação suicida. Desta maneira, estas pessoas teriam dificuldades para constituir seus objetivos e metas pessoais, bem como careceriam de recursos para concretizá-los, visto a sua dificuldade para tomar decisões e persistir com vistas ao alcance dos seus objetivos. A correlação positiva entre Assertividade e Automotivação é coerente, uma vez que a última traduz o quanto as pessoas acreditam ser assertivas e líderes, além de apontar os seus níveis de atividade e motivação (Nunes, 2005).

Pessoas vulneráveis, como o próprio nome diz, são pessoas com baixos níveis de persistência, além de serem inseguras e dependentes dos outros, portanto incapazes de constituir objetivos e metas pessoais de forma independente da influência alheia. Segundo Hutz e Nunes (2001) pessoas ansiosas tenderiam a ser emocionalmente instáveis, reportando intensa variabilidade de humor e disposição,

irritabilidade e impulsividade. Sendo assim, teriam dificuldades em constituir e manter os objetivos e metas pessoais, além de poderem facilmente desistir dos mesmos em virtude de sua instabilidade emocional, bem como em resposta à ocorrência de obstáculos e dificuldades (aos quais responderiam com um baixo nível de persistência). Por outro lado, pessoas automotivadas reconhecem seus objetivos e lutam por eles. São pessoas otimistas e entusiastas, comunicativas e assertivas, e não depressivas, sem esperança e objetivos claros na vida.

Sobretudo, as altas correlações entre Automotivação e as subescalas de personalidade Neuroticismo e Extroversão também permitem inferir que o presente construto mede muito mais disposições de personalidade, do que habilidades da IE. Siqueira, Barbosa e Alves (1999) descreveram este subfator como referente ao nível de “persistência, coragem, força, otimismo e entusiasmo com que o indivíduo maneja objetivos e planos para sua vida” (p. 150). Com base nesta definição e na forma como este construto é medido no teste, não é possível inferir que ele possa compor um teste designado para medir uma forma de inteligência. A definição deste subfator não traduz habilidades intelectuais, e o teste não foi delineado de forma adequada para medi-las.

MIE 1 – Empatia:

As contribuições dos subfatores de personalidade EFN e EFEX para as subescalas da MIE Empatia, Autocontrole e Autoconsciência foram em magnitude menor, porém ainda significativas para explicação da contribuição das escalas de personalidade para a escala geral da MIE. A dimensão Interação Social da EFEX explicou 16% da variância da subescala Empatia da MIE ($R = 0,40$).

Como é possível observar na Tabela 4, este subfator apresentou correlações significativas ($p < 0,01$) positivas com três subescalas de Extroversão: Comunicação ($r = 0,28$), Altivez ($r = 0,27$) e Interações Interpessoais ($r = 0,40$). Conforme Siqueira, Barbosa e Alves (1999), esta dimensão da IE abrange um conjunto de itens relacionados à “habilidade” (aspas minhas) de identificar sentimentos, desejos, intenções, interesses e problemas nas outras pessoas, por meio da leitura e compreensão de elementos não verbais da comunicação. É possível compreender a correlação desta subescala com o subfator Interações Interpessoais da Escala de Extroversão, uma vez que as habilidades que compõem o construto Empatia são

necessárias e importantes para a ocorrência de um nível satisfatório ou alto de sociabilidade. A empatia seria uma característica fundamental nas interações sociais, na medida em que pode funcionar como uma habilidade que promove a iniciação e manutenção das mesmas. Ou seja, a capacidade de se colocar no lugar dos outros pode auxiliar o processo de interação, na medida em que permite a pessoa considerar os pontos de vista alheios, além dos próprios. Assim como referiram Zigler e Trickett (1978), a possibilidade de uma pessoa perceber as expectativas do ambiente, além de discernir sobre o tipo de comportamento necessário em dada situação, constitui um aspecto relevante para competência social. Do mesmo modo, Cecconello e Koller (2000) sugeriram que a empatia seria um importante recurso para a competência social. Além disso, a aquisição da empatia é considerada por alguns autores como relacionada à expressividade emocional, isto é, à experiência e expressão de emoções positivas e negativas (Roberts & Strayer, 1996). Crianças que vivenciam emoções tais como medo, raiva, tristeza, alegria e felicidade, que reconhecem e aceitam estes sentimentos, e que conseguem gerenciar suas emoções negativas durante as interações sociais, tendem a ser mais empáticas (Roberts & Strayer, 1996).

Da mesma forma, a correlação com a dimensão Comunicação é plausível, pois teoricamente se espera a ocorrência de uma correlação positiva entre esta variável e Empatia. Pessoas com habilidades comunicativas podem se beneficiar nas suas interações com os outros, especialmente porque podem utilizar estas habilidades para conhecer mais os outros, bem como seus pontos de vista, sentimentos, expectativas, problemas, etc. Já a correlação entre a dimensão Altivez e Empatia deve ser melhor investigada, na medida em que não está muito claro o seu significado. De acordo com Nunes (2005), o fator Altivez descreve pessoas que superestimam as suas capacidades e valor. Por meio da análise dos itens, foi possível observar que pessoas altas nesta dimensão reportam influenciar e manipular os outros, em prol da obtenção de benefícios próprios. Ora, pessoas manipuladoras, como o próprio nome diz, são habilidosas na arte de controlar os demais. E para que obtenham sucesso nos seus feitos, é necessário que possuam, de certo modo algum nível de capacidades empáticas (podem inclusive reconhecer o estado emocional alheio, bem como seus pontos de vista), no entanto utilizariam estas informações em prol de seus objetivos próprios. O fato de uma pessoa possuir habilidades empáticas não significa que ela as utilize com vistas a objetivos prossociais.

Contudo, apesar da menor comunalidade entre as escalas de personalidade e a subescala Empatia, algumas considerações sobre aspectos teóricos e de medida desta última são pertinentes. Embora aparentemente a descrição do subfator Empatia e a da primeira subescala do MSCEIT, Percepção Emocional (PE), pareçam se sobrepor, há uma diferença básica, crucial a ser considerada. Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2002), a PE constituiria o primeiro subfator da IE, o qual refletiria a habilidade de reconhecer distintas emoções em si e nos outros de maneira acurada, além da capacidade de expressá-las nas situações sociais. Eles propuseram que a PE deveria ser medida através do desempenho dos sujeitos em tarefas específicas, como leitura de expressões faciais e compreensão de pequenos correlatos envolvendo personagens. Apesar de Siqueira, Barbosa e Alves (1999) terem definido Empatia, como “um fator que congrega um conjunto de itens referentes à *habilidade* de identificar sentimentos, desejos (...)” (p. 149), este subfator não mede necessariamente a habilidade das pessoas em identificar estas características nos outros. A estas pessoas não é requisitado a resolução de uma tarefa, referente (por exemplo) ao tipo de expressão presente em determinado rosto, ou ao sentimento experienciado por determinado personagem. Outrossim, mede, a autopercepção das pessoas sobre a sua capacidade de serem empáticas, ou seja, o quanto acreditam possuir as habilidades que compõem este fator. Questionar uma pessoa sobre a posse de suas capacidades, não constitui uma forma plausível e adequada de medir nenhuma forma de inteligência.

MIE 4 – Autocontrole:

Os subfatores Altivez e Comunicação (Extroversão) e Desajustamento Psicossocial (Neuroticismo) explicaram 17% ($R = 0,41$) da variável Autocontrole (MIE). Esta subescala da MIE correlacionou-se significativamente ($p < 0,01$) e negativamente com uma subescala de Neuroticismo e duas de Extroversão: Desajustamento Psicossocial ($r = -0,29$), Comunicação ($r = -0,24$) e Altivez ($r = -0,33$). Segundo Siqueira, Barbosa e Alves (1999), o Autocontrole refletiria o nível de ponderação frente a insultos, agressões, conflitos, sentimentos perturbadores e impulsos. Inversamente, sujeitos altos em Desajustamento Psicossocial não apresentariam tais características. Conforme Hutz e Nunes (2001) pessoas altas em Desajustamento Psicossocial teriam gosto pelo consumo freqüente de grandes quantidades de álcool, além de buscarem aventuras sexuais incomuns e apresentar

comportamentos hostis contra pessoas e animais. Sobretudo, estas pessoas tenderiam a ter baixa preocupação com regras sociais, além de serem pouco sensíveis ao sofrimento alheio, podendo se envolver em infrações graves. Estas características permitem inferir que estas pessoas possuam condições precárias de controle emocional, além de níveis consideráveis de impulsividade e falta de autocontrole.

A análise dos itens do subfator *Altivez* demonstrou que pessoas com escores altos nesta dimensão da MIE tenderiam a superestimar o seu valor e capacidade, em detrimento da realidade. Além disso, estas pessoas estariam muito mais preocupadas com o seu poder e influência sobre os outros, do que com a forma com que deveriam se relacionar com os outros. Indivíduos altos em *Altivez* parecem não estar preocupados em controlar impulsos e pensar sobre como irão se comportar e o que deverão ou não falar. Elas simplesmente tendem a reportar ser especiais e importantes e por isso, na sua concepção, acreditariam ser merecedoras de tratamento especializado. Isso seria mandatório, independente da sua conduta. Por sua vez, a correlação negativa entre Comunicação e Autocontrole não está clara, e talvez possa ser melhor investigada em estudos futuros.

MIE 5 – Autoconsciência:

Por fim, o subfator Interação Social (EFEX) explicou 12% ($R = 0,34$) da variância da quinta subescala da MIE Autoconsciência. Foram obtidas correlações significativas ($p < 0,01$) com os fatores Assertividade ($r = 0,23$) e Interação Interpessoal ($r = 0,34$) da escala de Extroversão. Conforme Siqueira, Barbosa e Alves (1999), esta dimensão da MIE reflete ações introspectivas de reconhecimento, nomeação, reflexão, avaliação e identificação dos próprios sentimentos. As correlações encontradas são plausíveis e esperadas, na medida em que um maior nível de Autoconsciência pode refletir uma melhor condição da pessoa para se relacionar com os outros e desempenhar funções de liderança, associadas à Assertividade.

Da mesma forma, os construtos Autocontrole e Autoconsciência, assim como são definidos e medidos por Siqueira e colegas, não refletem habilidades intelectuais, mas o quanto as pessoas reportam ou pensam possuir as características ou capacidades que compõem as definições propostas pelos autores destes construtos.

Sobretudo, os achados do presente estudo oferecem suporte à discussão atual de que instrumentos de auto-relato (como a MIE) medem traços de personalidade e,

portanto, não constituem medidas adequadas para acessar a Inteligência Emocional (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Newsome, Day & Catano, 2000; Perides & Furnham, 2000). Para além das contribuições das dimensões da personalidade para explicação da escala de Inteligência Emocional MIE, aqui relatadas (que foram de quase 40%), cabe salientar que possivelmente mais uma boa parte desta variância poderia ser explicada pelas outras três escalas que compõem o modelo dos CGF, Socialização, Abertura e Realização. As duas últimas não foram utilizadas nesta pesquisa por motivo da sua inexistência (para uso na população brasileira), no momento em que a coleta foi conduzida. A escala de Socialização não foi utilizada para não aumentar ainda mais o tempo de coleta e tornar a participação na pesquisa um processo exaustivo.

Contudo, muitos estudos demonstraram as correlações entre IE medida através de instrumentos de auto-relato e os fatores Abertura (*Openness*), Socialização (*Agreeableness*) e Realização (*Conscientiousness*) dos CGF (*Big Five*) (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005; Brackett & Mayer, 2003; De Raad, 2005). De forma contrária a esta sobreposição de conceitos corrente nas concepções mistas da IE, pesquisas têm apoiado a existência da IE como uma habilidade mental (assim como a definiram Mayer, Caruso & Salovey, 2000), a qual difere da inteligência analítica padronizada e que só pode ser acessada por meio de medidas objetivas de desempenho (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

CAPÍTULO IX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo demonstraram uma importante sobreposição dos subfatores da MIE com os subfatores das escalas de personalidade EFN e EFEX. Estes achados corroboraram uma série de estudos anteriores (Dawda & Hart, 2000; Saklofske, Austin & Miniski, 2003; Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002) que demonstraram a sobreposição das dimensões Neuroticismo e Extroversão dos CGF com escalas de Inteligência Emocional de auto-relato, indicando que a escala MIE não é capaz de se diferenciar das escalas de personalidade, e constituir uma medida independente.

Embora o objetivo desta pesquisa não tenha sido questionar a viabilidade do construto Inteligência Emocional, questionou-se a forma como ela tem sido medida por muitos pesquisadores. Este constitui um aspecto crucial para o campo de investigação desta forma de inteligência, especialmente por tratar-se de um construto relativamente novo. Sabe-se que a viabilidade, utilidade e relevância da IE dependem da sua capacidade em se constituir como um construto psicológico distinto e independente dos demais; capaz de medir e predizer aspectos importantes da vida das pessoas, os quais não tenham sido acessados por medidas previamente desenvolvidas (Brackett & Mayer, 2003). O aspecto problemático do uso de testes de auto-relato para medir a IE refere-se ao fato destes questionários basearem-se na autopercepção das pessoas sobre suas habilidades emocionais, as quais nem sempre correspondem às suas capacidades reais (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Zeidner et al., 2005).

Se as pessoas prosseguirem com o intuito de medir formas de inteligência por meio de auto-relatos, possivelmente estarão medindo qualquer outra coisa (como dimensões da personalidade, por exemplo, como no caso do presente estudo), mas não necessariamente um tipo de inteligência, uma vez que esta requer a apreciação e avaliação da performance de um determinado sujeito em um teste específico. Para se acessar o desempenho real de uma pessoa em determinada dimensão ou variável, é necessário requisitar-lhe a realização de tarefas, para que as suas capacidades possam ser avaliadas. Se o objetivo de um teste é medir a inteligência de uma pessoa, é necessário que a mesma seja acessada através de seu desempenho em tarefas

relacionadas ao tipo de capacidade ou inteligência em questão (que se pretende medir), assim como se procede nas medidas de QI. Desta forma, os testes de IE desenvolvidos com base no modelo cognitivo (*Ability Model*), utilizaram escalas de desempenho para medir a IE, similares às medidas de QI. Estas medidas da IE objetivas foram mais correlacionadas na literatura com medidas de inteligência do que com personalidade. Sendo assim, conforme postularam Kaufman e Kaufman (2001) e Zeidner et al. (2005), o futuro da investigação da IE está fundamentalmente baseado no desenvolvimento e aprimoramento das escalas de desempenho de IE. Segundo pesquisas, há evidências de que o MSCEIT e o seu predecessor MEIS, estejam medindo algo que nunca tenha sido medido antes (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi et al., 2001; Mayer et al., 1999; Mayer et al., 2002; Roberts et al., 2001).

Por outro lado, embora instrumentos de auto-relato de IE, como a MIE, não constituam medidas adequadas da IE, eles podem ser úteis para acessar-se aquilo que foi denominado de inteligência emocional auto-referida (Mayer, Salovey & Caruso, 2004) (se é que pode ser assim denominada) ou o que Zeidner et al. (2005) chamaram de “*level of confidence*” da IE, o que poderia ser traduzido como o nível de consciência sobre a posse ou não das habilidades que compõem a IE. Zeidner et al. (2005) e Rooy e Viswesvaran (2004) referiram que as escalas de auto-relato de IE frequentemente baseiam-se no entendimento que as pessoas possuem de suas emoções e do gerenciamento de suas experiências emocionais; e, portanto, fornecem uma medida de autopercepção da IE. Sobretudo, indiferentemente do nome que for dado àquilo que os testes de auto-relato de IE medem, pesquisas têm reportado que as pessoas raramente têm consciência das suas capacidades (Mayer, Salovey, Caruso, 2004; Zeidner et al, 2005), e que aquilo que é por elas reportado (as habilidades que acreditam possuir) em geral não se correlaciona com a IE medida por escalas de desempenho (Brackett & Mayer, 2003). Este padrão de correlação é no mínimo interessante, e merece maiores investigações por parte de estudos futuros. Em função da ausência de instrumentos de IE de desempenho publicados e validados para população brasileira, na presente pesquisa estas relações não puderam ser estudadas.

Moutafi et al. (2005) apontaram que o estudo das relações entre inteligência e personalidade é relevante não apenas para o campo das diferenças individuais, mas também para a psicologia aplicada. Eles referiram que ambos, inteligência e personalidade constituem importantes preditores, inclusive de desempenho

acadêmico e profissional. Eles argumentaram que um maior conhecimento sobre as suas interações poderia ajudar no aprimoramento e desenvolvimento de escalas com maior validade preditiva. Da mesma forma, a incapacidade de medidas de Habilidades Mentais Gerais (HMG) corresponderem a um percentual considerável da variância na predição de sucesso em contextos organizacionais e educacionais, tem gerado um aumento no número de pesquisas direcionadas para a resolução desta deficiência (Dulewicz & Higgs, 2000 citados por Rooy & Viswesvaran, 2004).

Por fim, o objetivo final e quem sabe, maior deste trabalho, foi proporcionar mais um espaço à discussão atual, cada vez mais presente, da necessidade de ampliação do que tem sido considerado tradicionalmente como inteligência ou comportamento inteligente. Neste sentido, muitos têm delineado caminhos para melhor definir a inteligência, além de estabelecer a natureza de suas interfaces com aspectos orgânicos, emocionais, sociais, educacionais, psicológicos e culturais (Bar-On, 1997 citado por Salovey, Caruso e Mayer, 2002; Gardner, 1995/1993; Goleman, 1995; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Queroz & Néri, 2005; Schutte et al., 2001). Estes pesquisadores têm argumentado que os modelos clássicos desconsideraram a complexidade do funcionamento humano. A inteligência para eles não refletiria simplesmente a solução de problemas acadêmicos e laborais, mas também a capacidade de agir de forma estratégica e inteligente nos âmbitos social, emocional e do autoconhecimento. Sobretudo, a Inteligência Emocional oferece a possibilidade de incluir no *hall* das inteligências atualmente aceitas, as possíveis relações entre a cognição e a emoção, bem como o seu impacto no comportamento adaptativo e no bem-estar subjetivo dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, *121*, 219-245.
- Ainsworth, M. D. S. (1975). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1-94). Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (1998). *Baterias e Provas de Raciocínio (BPR-5)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Amelang, M., & Steinmayr, R. (in press). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*.
- APA Public Affairs Office (1997). *Intelligence: Knowns and unknowns*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Austin, E. J., Deary, I. J., & Gibson, G. J. (1997). Relationships between ability and personality: Three hypotheses tested. *Intelligence*, *25*, 49-70.
- Austin, E. J., Deary, I. J., Whiteman, M. C., Fowkes, F. G. R., Padersen, N. L., Rabbitt, P., Bent, N. & McInnes, L. (2002). Relationships between ability and personality: Does intelligence contribute positively to personal and social adjustment? *Personality and Individual Differences*, *32*, 1391-1411.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *38*, 547-558.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, *39*, 1135-1145.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, USA: Williams & Wilson. (Original work published in 1905)
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *9*, 1147-1158.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387-1402.
- Broom, M. E. (1928). A note on the validity of a test of social intelligence. *Journal of Applied Psychology, 55*, 991-1008.
- Broom, M. E. (1930). A further study of the validity of a test of social intelligence. *Journal of Educational Research, 22*, 403-405.
- Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 279-291.
- Butcher, J. (1974). *La Inteligencia Humana*. (J. A. Forteza, Trans.). Madrid, Spain: Marova. (Original published in 1968)
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 392-492). New York, USA: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1982). The measurement of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 29-122). New York, USA: Cambridge University Press.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia, 5* (1), 71-93.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York, USA: Cambridge University Press.
- Cofer, C. N. (1972). *Motivation and Emotion*. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company Glenview.
- Costa, P. T., & MacCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 6*, 653-665.

- Costa, P. T., Jr., & Widiger, T. A. (1993). Introduction. In P. T. Costa & T. A. Widiger, (Eds.), *Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality* (pp. 1-10). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cunha, J. A. (2003). Módulo III: Catálogo de Técnicas Úteis. In J. A. Cunha (Ed.), *Psicodiagnóstico V* (pp. 202-290). Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, A. R. (1996). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. (D. Vicente & Segurado, Trans.). São Paulo, Brasil: Companhia das Letras. (Original published in 1994)
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 989-1015.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, *28*, 797-812.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and individual differences*, *36*, 1443-1458.
- Demetriou, A., Kyriakides, L, & Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, *37*, 547-581.
- De Raad, B. (2005). The trait-coverage of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *38*, 673-687.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). New York, USA: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., & J. Garber (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York, USA: Cambridge University Press.
- Dunn, J., & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 89-108). New York, USA: Cambridge University Press.

- Escorial, S., García, L. F., Cuevas, L., & Juan-Espinosa, M. (2006). Personality level on the big five and the structure of intelligence. *Personality and Individual Differences, 40*, 909-917.
- Forgas, J. P. (1995). The affect infusion model (AIM): Review and an integrative theory of mood effects on judgment. *Psychological Bulletin, 117*, 39-66.
- Fortes D'Andrea, F. (1996). *Desenvolvimento da personalidade: Enfoque psicodinâmico*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Furnham, A., Forde, L., & Cotter, T. (1998). Personality and Intelligence. *Personality and Individual Differences, 34*, 187-192.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences, 38*, 1353-1364.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (Original published in 1993)
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences, 39*, 1017-1028.
- Goldberg, S. (1977). Social competency in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly, 23*, 163-177.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. (M. Santarrita, Trans.). Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva. (Original published in 1995)
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Hutz, C. S., & Nunes, C. H. S. S. (2001). *Escala Fatorial de Neuroticismo*. Casa do Psicólogo, São Paulo: SP.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and non-cognitive processes. *Psychological Review, 100*, 68-90.
- Izard, C. E. (2001). Emotional Intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*, 249-257.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences, 39*, 693-703.
- Malatesta-Magai, C. (1991). Development of emotion expression during infancy: General course and patterns of individual difference. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 49-68). New York, USA: Cambridge University Press.
- Masters, J. C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 182-206). New York, USA: Cambridge University Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). Emotional intelligence: science and myth. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54*, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of the emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22*, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, X. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). New York, USA: Cambridge.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry, 15* (3), 249-255.
- McCrae, R., & Costa, P. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 81-90.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1258-1265.
- McCrae, R. R. (1993). Moderated analyses of longitudinal personality stability. *Journal of Personality & Social Psychology, 65*(3), 577-585.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 263-276). San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Moutafi, J., Furnham, A., & Paltiel, L. (2005). Can personality factors predict intelligence? *Personality and Individual Differences, 38*, 1021-1033.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J. et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77-101.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano (2000). Assessing the perspective validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005-1016.
- Nunes, C. H. S. S. (2005). *Construção, normatização e validação das escalas de socialização e extroversão no modelo dos cinco grandes fatores*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Nunes, C. H. S. S & Hutz, C. S. (2006). *Escala Fatorial de Extroversão*. Casa do Psicólogo: SP.
- O'Connor, R. M. Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1893-1902.

- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 33*, 1091-1100.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Prime, R. (2002). O modelo dos cinco grandes fatores de personalidade. In Nunes, C. H. S. & Hutz, C. S. (Eds.), *Temas em Avaliação Psicológica* (pp. 40-49). Campinas: IBAP.
- Queroz, N. C. & Néri, A. L. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18* (2), 292-299.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? *Emotion, 1*, 196-231.
- Robinson, D. L. (1985). How personality relates to intelligence test performance: Implications for a theory of intelligence, ageing research and personality assessment. *Personality and Individual Differences, 6*, 203-216.
- Robinson, D. L. (1986). The Wechsler Adult Intelligence Scale and personality assessment: Towards a biological based theory of intelligence and cognition. *Personality and Individual Differences, 7*, 153-159.
- Rooy, D. L. V., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional Intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 71-95.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Miniski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707-721.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2001). Measuring Emotional Intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopes, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington DC: American Psychological Association.

- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & E. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, p. 527-561). New York: Guilford.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 141*, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L.E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Siegler, R. S., & Richards, D. D. (1982). The development of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 897-974). New York, USA: Cambridge University Press.
- Siqueira, M. M. M., Barbosa, N. C., & Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*, 143-152.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and Adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York, USA: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press. (Original published in 1985)
- Sternberg, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist, 52*, 1030-1045.
- Sternberg, R. J., & Powell, J. S. (1982). Theories of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 975-1006). New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Salter, W. (1982). Conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 3-28). New York, USA: Cambridge University Press.
- Thorndike, R.L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology, 27*, 231-233.

- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*, 103-125.
- Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 69-88). New York, USA: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, USA: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wolf, M. B., & Ackerman, P. L. (2005). Extraversion and intelligence: a meta-analytic investigation. *Personality and Individual Differences, 39*, 531-542.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion, 1*, 265-275.
- Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence, 33*, 369-391.
- Zigler, E., & Seitz, V. (1982). Social policy and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 586-641). New York, USA: Cambridge University Press.
- Zigler, E., & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist, 33*, 789-798.

ANEXO



Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) aluno(a):

Através do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, estamos realizando uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo investigar aspectos da Inteligência Emocional, tais como sua definição, medição e as suas relações com dimensões da personalidade. A participação no estudo consiste no preenchimento de três escalas que avaliam a Inteligência Emocional e duas dimensões da personalidade: Neuroticismo e Extroversão.

A presente pesquisa não apresenta risco à saúde emocional dos participantes e está de acordo com os procedimentos éticos relacionados a pesquisas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde e por esta universidade. Para os participantes que tiverem interesse na devolução dos resultados ao final da pesquisa, será solicitado a identificação das escalas por eles preenchidas através do fornecimento de seu número de matrícula, sendo assegurado o sigilo das respostas.

A participação no estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum dano ao participante. Diante de qualquer dúvida, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. **Se você concorda com a participação neste estudo após estar ciente dos objetivos do mesmo, é necessário que você assine este consentimento**, declarando estar informado do projeto de pesquisa acima descrito. Desde já, os pesquisadores Claudio Hutz e Carla Woyciekoski, responsáveis por este projeto de pesquisa, colocam-se à disposição para maiores informações pelo telefone 3316-5446.

Agradecemos sua contribuição.

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa acima descrita. Nome do(a) participante

Data: ___ / ___ / ___

Assinatura do(a) participante