

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación



TESIS DOCTORAL

**ALEXITIMIA E AUTO-CONCEITO:
abordagem psicopedagogica
(estudo com crianças dos 6 aos 9 anos)**

Doctoranda

Joana Conde Reis Costa

Director de tese

Professora Doutora Dolores Madrid

Professora Doutora Maria José Mayorga

Universidad de Málaga

Málaga 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Joana Conde Reis Costa

 <http://orcid.org/0000-0001-5570-5268>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Dra. Dolores Madrid Vivar y Dra. M^a José Mayorga Fernández, profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

HACE CONSTAR:

Que D^a JOANA CONDE REIS COSTA, con DNI 11883048Y, ha realizado el trabajo titulado “Alexitimia e Auto-conceito: abordagem psicopedagógica (Crianças dos 6 aos 9 anos)” el cual reúne los requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga a 18 de Mayo de 2015

Fdo. Dolores Madrid Vivar

Fdo. M^a José Mayorga Fernández

Índice

AGRADECIMENTOS.....	11
ABSTRACT	14
RESUMEN DE LA TESIS EN CASTELLANO	16
INTRODUCCIÓN	23
CONCLUSIONES.....	33
Limitaciones del estudio	40
Futuras líneas de investigación.....	41
RESUMO	44
INTRODUÇÃO	54
PARTE I – MARCO TEÓRICO	66
CAPÍTULO 1 – EMOÇÕES VERSUS SENTIMENTOS	67
1.1 Introdução	67
1.2 Emoção	68
1.2.1 Emoções de base.....	69
1.2.2 O papel das emoções	70
1.2.3 Emoção na sala de aula	72
1.2.4 Emoções e aprendizagem.....	76
1.2.5 Universalidade das emoções	79
1.2.6 Orientação emocional	80
1.3 Sentimentos.....	81
1.3.1 Sentimentos de emoção	83
1.3.2 Afectividade.....	85
1.3.3 Afectividade na relação pedagógica	87
CAPÍTULO 2 - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	91
2.1 Introdução	91
2.2 Q.I. versus Q.E.....	93
2.3 As inteligências de Gardner.....	95
2.4 Construção da inteligência emocional.....	97
2.5 Informações emocionais	100
2.6 Autoconsciência emocional.....	102

2.7 Inteligência emocional – eficácia aprendida	104
2.8 Inteligência emocional e a educação	107
CAPÍTULO 3 - A ALEXITIMIA	120
3.1 Introdução	120
3.2 Definição do conceito alexitimia	121
3.3 Referencial teórico sobre a alexitimia	126
3.4 O sujeito alexitímico	131
3.4.1 Alexitímicos de tipo I e de tipo II	135
3.5 Características essenciais e fenoménicas	137
3.6 Alexitimia primária e secundária.....	144
3.7 Perturbações alexitímicas	146
3.8 Avaliação e mensuração da alexitimia	149
CAPÍTULO 4 – AUTO-CONCEITO VERSUS AUTO-ESTIMA.....	154
4.1 Introdução	154
4.2 Definição de auto-conceito	157
4.3 Conceito de auto-estima	161
4.4 Pilares da auto-estima	165
4.5 Relação entre os termos auto-conceito e auto-estima	167
4.5.1 Relação entre auto-conceito, auto-estima e aprendizagem	168
4.6 Diferentes perspectivas de auto-conceito	169
4.7 O sentido de <i>Self</i>	173
4.8 Desenvolvimento do auto-conceito	180
4.9 O auto-conceito na criança.....	187
4.10 A auto-estima na criança.....	192
4.11 Auto-conceito e sucesso escolar	194
PARTE II – MARCO METODOLÓGICO.....	198
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA	199
5.1 Introdução	199
5.2 Problemas/objectivos, hipóteses e definição de variáveis	201
Problemas/objectivos	201
Problemas, hipóteses e variáveis de investigação	202

5.3 Selecção e caracterização da amostra	204
5.4 Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	206
Cronograma de planificação do desenvolvimento do trabalho	208
5.5 Instrumentos de recolha de dados	210
5.5.1 Escala de alexitimia de Toronto – TAS-20.....	210
5.5.2 Escala de auto-conceito	211
 CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. 220	
6.1 Introdução.....	220
 6.2 Apresentação e interpretação dos resultados	220
6.2.1 Hipótese 1	221
6.2.2 Hipótese 2	223
6.2.3 Hipótese 3	225
6.2.4 Hipótese 4	227
6.2.5 Hipótese 5	230
 CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES	234
7.1 Limitações do estudo	242
7.2 Futuras linhas de investigação	243
 CAPÍTULO 8 – BIBLIOGRAFIA	246
 PARTE III – ANEXOS E APÊNDICES	264
ANEXO 1 - TAS - 20.....	265
APÊNDICE 1 – ESCALA DE AUTO-CONCEITO.....	267
Dados SPSS	272
TAS – 20	272
Quadro 1 – Média e desvio padrão/ idade – TAS-20	272
Quadro 2 – Média e desvio padrão/ género – TAS-20	272
Quadro 3 – Frequência e percentagem para cada opção – TAS-20.....	275
Quadro 4 – Frequência e percentagem dos resultados obtidos – TAS-20	276
Quadro 5 – Diferença de médias da alexitimia em função do auto-conceito	276
Quadro 6 - Fiabilidade da escala TAS-20	277
Quadro 7 – KMO – TAS-20	277
Quadro 8 – Variância total – TAS-20.....	278
Gráfico 5 – Scree Plot - TAS-20	278

Quadro 9 – Validade Factorial da TAS-20 (com pre-determinação a 3 factores)	280
Quadro 10 – Validade Factorial da TAS-20.....	281
Quadro 11 – Teste t-student TAS-20.....	282
Auto-conceito	283
Quadro 12 – Itens do auto-conceito.....	284
Quadro 13 – Diferenças de médias do auto-conceito	285
Quadro 14 – Teste t-student do auto-conceito	285
Quadro 15 – Alpha de Cronbach – auto-conceito	286
Quadro 16 – Média, desvio padrão (idade/género), perguntas - auto-conceito	287
Quadro 17 – Fiabilidade - auto-conceito	288
Fusão das escalas (TAS 20 - auto-conceito)	289
Quadro 18 – Alpha de Cronbach (Tas 20 - auto-conceito)	289
Quadro 19 – Média e desvio padrão (TAS 20 - auto-conceito)	290
Quadro 20 – Fiabilidade fusão de escalas (TAS 20 - auto-conceito).....	292

ÍNDICE DE FIGURAS E ESQUEMAS

FIGURA 1 – ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL (ADAPTADO DE CRICK E DODGE, 1994; LEMERISE E ARSENIO, 2000, POR COSTA, 2013).....	109
ESQUEMA 1 – <i>ALEXITIMIA TIPO I E TIPO II</i> - VERÍSSIMO (2011), ADAPTADO POR COSTA (2013)	136
ESQUEMA 2 – VALORES DE ALEXITIMIA.....	228

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GÉNERO DA AMOSTRA	205
GRÁFICO 2 – IDADE DA AMOSTRA.....	205
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DE ALEXITIMIA EM CRIANÇAS DOS 6 AOS 9 ANOS.....	227
GRÁFICO 4 – VALORES DA ALEXITIMIA NA INFÂNCIA (6 A 9 ANOS)	228

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – VOCABULÁRIO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS.....	114
TABELA 2 – CARACTERÍSTICAS DAS SALAS DE AULA QUE PROMOVEM A LITERACIA EMOCIONAL	115
TABELA 3 – ESTRUTURA FACTORIAL DA TAS-20	211
TABELA 4 – PONTUAÇÕES DAS RESPOSTAS AOS ITENS DA ESCALA DE AUTO-CONCEITO	217
TABELA 5 – ITENS REFERENTES AOS DOMÍNIOS DA ESCALA DE AUTO-CONCEITO	219
TABELA 6 – DIFERENÇAS DE MÉDIAS DA ALEXITIMIA EM FUNÇÃO DO AUTO-CONCEITO	221
TABELA 7 – DIFERENÇAS DE MÉDIAS NO AUTO-CONCEITO EM FUNÇÃO DA IDADE	223
TABELA 8 – DIFERENÇAS DE MÉDIAS NO AUTO-CONCEITO EM FUNÇÃO DO GÉNERO	225
TABELA 9 – DIFERENÇAS DE MÉDIAS NA ALEXITIMIA EM FUNÇÃO DA IDADE	227
TABELA 10 – VALORES DE ALEXITIMIA – IDADES (6, 7, 8 E 9 ANOS)	229
TABELA 11 – DIFERENÇAS DE MÉDIAS NA ALEXITIMIA EM FUNÇÃO DO GÉNERO	230
TABELA 12 – MÉDIAS, NÚMERO E DESVIO PADRÃO – GÉNERO – TAS 20.....	231
TABELA 13 – HIPÓTESE 1 (VALORES ESTATISTICAMENTE NÃO SIGNIFICATIVOS).....	233
TABELA 14 – HIPÓTESE 2 (VALORES ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVOS) E HIPÓTESES 3, 4 E 5 (ESTATISTICAMENTE NÃO SIGNIFICATIVOS).....	233

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Auto-Conceito

AE – Auto-Estima

AEG – Auto-Estima Global

AF – Aparência Física

AP – Auto-Percepção

AS – Aceitação Social

ATC – Atitude Comportamental

CA – Competência Atlética

CE – Competência Escolar

IE – Inteligência Emocional

QE – Quociente Emocional

QI – Quociente de Inteligência

Tese de Doutoramento em Educação Infantil e Familiar – Intervenção Psicopedagógica, pela Faculdade de Ciências e da Educação, da Universidade de Málaga, apresentada sob a orientação da Professora Doutora Dolores Madrid e da Professora Doutora Maria José Mayorga, docentes da referida Universidade, por Joana Conde Reis Costa.

Tesis Doctoral en Educación Infantil y Familiar – Intervención Psicopedagógica, por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga, bajo la dirección de las Doctoras Dolores Madrid y Maria José Mayorga, profesoras de la Universidad de Málaga, doctoranda Joana Conde Reis Costa.

Para o meu filho Duarte

Pela vida, alegria, energia e amor

que me transmite a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar aqui registados os meus sinceros agradecimentos a todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, ajudando-me com ideias, dúvidas ou comentários. Não obstante de serem várias essas pessoas, gostaria de destacar os meus agradecimentos:

Aos meus pais Maria Helena Reis Costa e João Reis Costa, por serem o meu fio condutor e por acreditarem em mim, sempre.

Ao meu irmão Pedro Reis Costa, por ser um modelo para mim.

À minha cunhada Marta Lopes, pela amizade e paciência que sempre demonstrou.

Aos meus sobrinhos, pela alegria e por me fazerem acreditar que as crianças são o melhor do futuro.

Ao **Professor Doutor Cristóbal Álvarez**, que inicialmente me deu conselhos e críticas tanto de ordem técnica como de ordem prática que foram imprescindíveis.

À **Professora Doutora Dolores Madrid Vivar** e à **Professora Doutora Maria José Mayorga** pelo empenho e prontidão com que sempre me apoiaram. Tanto em Portugal como em Espanha sempre se disponibilizaram para me ajudar.

Ao **Professor Doutor Horácio Saraiva**, pela sua orientação, por ter tido sempre uma voz de esperança quando tudo parecia impossível, pela sua capacidade em tornar os problemas num nada e sobretudo pela sua energia e boa disposição.

Ao **Professor Doutor António Ponces de Carvalho**, dedicado director da Escola Superior de Educação em que me formei. Obrigada pelas suas aulas e ideias práticas de integração na vida activa de docente.

Ao **Professor Doutor Arquitecto Pagés Madrigal**, pelo incentivo e constante motivação para a consecução desta investigação. Grata pelo elo de ligação aos professores que leccionaram na componente curricular deste programa de estudos.

Ao **Professor Doutor Gustave Nicolas Fischer**, pelas excelentes e meticolosas formações que jamais esquecerei. Obrigada pela possibilidade que me deu de poder citá-lo sempre que me foi necessário para encontrar uma orientação teórica para esta investigação.

Ao **Professor Doutor José António Carochinho** pelo seu domínio, apoio e correcções no tratamento estatístico. Por sempre se ter prontificado em me ajudar.

A todos os meus professores por terem contribuído para o meu crescimento como aluna e também como professora.

Aos professores e todos os alunos que pela forma carinhosa se disponibilizaram e ajudaram na recolha dos dados. Nada faria sentido sem a participação destes alunos.

Às minhas colegas de trabalho e em especial à Helena Carrola, que esteja onde estiver, sempre empenhada e bem-disposta, não me deixou desistir.

À minha colega Manuela Pereira, pela prontidão e auxílio na correcta escrita da língua inglesa.

Aos meus alunos que me fazem sentir realizada, feliz e que dão sentido à escolha da minha profissão, que tanto amo.

O meu sincero agradecimento a todos aqueles que me incentivaram e acreditaram na finalização do presente trabalho de investigação. É com grande emoção que dou por concluída esta etapa e é com igual emoção e com profundo reconhecimento que me apercebo de quantas pessoas me apoiaram e me acompanharam ao longo de todo este processo.

ABSTRACT

A educação das emoções constitui um processo complexo de construção permanente, originado na família, passando pela escola e continuando por toda a vida. O conceito de alexitimia introduzido por Sifneos na década de 70, como uma perturbação cognitiva e afectiva, é caracterizada, entre outros aspectos, pela dificuldade em diferenciar sentimentos e verbalizá-los. O auto-conceito positivo é considerado fundamental para o desenvolvimento afectivo saudável, prevenindo estados depressivos, ansiedade, entre outros. O auto-conceito tem ainda carácter preditivo nos diversos contextos da vida. Existem vários estudos sobre a alexitimia na população adulta, sendo porém, escassos os estudos em populações jovens. O objectivo do trabalho centrou-se no estudo da alexitimia e do auto-conceito na psicopedagogia e as suas correlações com o género e a idade. A amostra de estudo foi constituída por 100 crianças dos 6 aos 9 anos e foram usadas duas escalas: a TAS-20 para os valores de alexitimia e a escala de Susan Harter para o auto-conceito, ambas aferidas. Das 5 hipóteses de trabalho definidas, foi encontrada correlação entre o auto-conceito e a idade; Não foi encontrada correlação entre os valores de auto-conceito e alexitimia, bem como diferenças significativas nos valores de alexitimia nas classes de idade estudadas, contrariando estudos anteriores. Relativamente ao processo ensino/aprendizagem, os resultados indicam que as raparigas se apoiam mais em pistas emocionais do que os rapazes, manifestando também maior preocupação com o estado emocional dos outros. A educação tem hoje novos contornos e o papel do docente alarga-se a outras formas de ver a profissão. O docente terá assim de preparar o aluno de uma forma mais humana, preparando-o não só cientificamente, mas também para uma integração plena na sociedade, como cidadão consciente responsável e de pleno direito.

Palavras-chave: Emoções, inteligência emocional, Alexitimia, auto-conceito, auto-estima e ensino/aprendizagem.

Education of the emotions is a complex and progressive process starting in the family, going through school and continuing throughout life. The concept of alexithymia introduced by Sifneos in the 1970's, as a cognitive and affective disturbance, characterized, among other aspects by the difficulty in differentiating emotions and verbalizing them. The positive auto-concept is considered essential for the development of a healthy emotional status, preventing conditions such as depressions and anxiety among others. There are various studies about alexithymia in the adult population, on the other hand there are very few among the younger population. The objective of this assignment was focused on the study of alexithymia and the auto-concept regarding education psychology in relation to gender and age. A sample of 100 children ages between 6 and 9 and two scales, namely TAS-20 and Susan Harter were used to measure alexithymia and the auto-concept respectively. From the 5 working hypothesis defined it was found that there was no correlation between the results of alexithymia and auto-concept, as well as significant differences between the groups and ages studied, contradicting previous studies. Regarding the process of teaching/learning, the results show that girls rely more on their emotions than boys, and show a greater concern for the emotional state of others. Today, education has new contours and the teacher's role comprises many other ways of looking at teaching. The teacher will have to prepare the student in a more humane way, not only scientifically but also for a full integration in society as a conscious and responsible citizen.

Key words: Feelings, emotional intelligence, alexithymia, self-concept, self-esteem, teaching / learning process.

La educación de las emociones constituye un proceso complejo de construcción permanente que tiene su origen en la familia, pasando por la escuela y continuando a lo largo de toda la vida. El concepto de alexitimia, introducido por Sifneos en la década de 70, considerado como una perturbación cognitiva y afectiva se caracteriza, entre otros aspectos, por la dificultad en diferenciar y verbalizar sentimientos. Para poder tener un desarrollo afectivo saludable es fundamental poseer un auto concepto positivo, dicho auto concepto previene estados depresivos y de ansiedad, entre otros. Es más, se puede considerar que el auto concepto tiene un carácter predictivo en varios contextos de la vida. Pese a que existen varios estudios sobre la alexitimia en la población adulta, los estudios de la población joven son escasos. El objetivo de este trabajo ha sido el estudio de la alexitimia y del auto concepto en la psicopedagogía y sus correlaciones con el género y la edad. La muestra del estudio fue constituida por 100 estudiantes de entre 6 y 9. Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron dos escalas: la escala TAS-20 para los valores de alexitimia y la escala de Susan Harter para el auto concepto. De las 5 hipótesis de trabajo definidas se encontró correlación entre el auto concepto y la edad; No fue encontrada correlación entre los valores de auto concepto y alexitimia, y las diferencias significativas encontradas en los valores de alexitimia en las clases de edad estudiadas son contradictorias con los resultados encontrados en estudios anteriores. Respecto a las diferencias identificadas en el proceso enseñanza/aprendizaje, los resultados indican que las chicas se apoyan más en pistas emocionales que los varones, manifestando también mayor preocupación con el estado emocional de los demás. La educación tiene hoy nuevos desafíos y el papel del profesor se extiende hacia otras formas de encarar la profesión. El profesor tendrá entonces que preparar al alumnado de una forma más humana, formándolo no solo científicamente, sino también para una integración plena en la sociedad como ciudadano consciente, responsable y con plenos derechos.

Palabras-clave: sentimientos, inteligencia emocional, alexitimia, auto concepto, auto estima, enseñanza / aprendizaje.

RESUMEN DE LA TESIS EN CASTELLANO

El presente resumen en castellano, conforme a la legislación vigente de la Universidad de Málaga, mantiene la numeración de la versión portuguesa, para poder cotejar ambas versiones. Los números que no aparecen mencionados en el resumen comprenden partes consideradas no vitales en la concepción, desarrollo y eventual comprensión global de la tesis.

Este trabajo es una tesis dentro del programa de doctorado en Educación Infantil y Familiar – Intervención Psicopedagógica, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Málaga, bajo la dirección de la **Doctora** Dolores Madrid y la **Doctora** María José Mayorga, ilustres docentes de la referida Universidad y a quien se debe el mérito positivo en la dirección de este trabajo. La autora de esta tesis doctoral inició su formación académica superior en la Escuela Superior de Educación João de Deus, donde realizó la Licenciatura en el Curso de Profesores de educación del 1er ciclo de la Enseñanza Básica, durante el período lectivo 2000/2001 al 2003/2004. Desde el curso 2004/2005, ejerce funciones como profesora de la enseñanza básica, en la Escolinha Tia Ló, en Cascais.

A continuación se presenta un resumen de la tesis en español.

En la literatura, a lo largo de las décadas se dedica mucha atención a la existencia de perturbaciones que regulan las emociones y el afecto. Existe una discusión inacabada en torno de la etiología de tales dificultades, los diferentes discursos se posicionan en distintos modelos fundamentados entre paradigmas de índole psicosocial, de desarrollo, situando el déficit (en la regulación de las emociones e afectos) en

padrones socio-emocionales precoces de bajo apoyo afectivo e incluso rechazo; y otras corrientes que fundamentan los déficits comportamentales y cognitivo-experienciales al nivel emocional en paradigmas neurobiológicos.

A partir de las informaciones que va recibiendo del entorno y de sus educadores, el niño desarrolla un conjunto de percepciones sobre sí mismo, denominadas auto concepto. La relación afectiva entre el profesor y el alumno es uno de los factores que más influyen en el desarrollo del auto concepto de los niños. El profesor podrá facilitar su interacción con el alumno, y, también del alumno con los contenidos académicos, obteniendo resultados positivos en el aprendizaje. Los profesores que se preocupan en proporcionar situaciones positivas, que evitan situaciones de comparaciones entre alumnos, potencian el desarrollo emocional de dichos alumnos evitando dificultades y errores, además tienen mayor éxito en indicar a cada alumno que ellos merecen su atención, respeto y afecto, así como todos los demás y que cada ser humano tiene habilidades y cualidades diferentes.

Según los estudios neurológicos de Shapiro y Perry (1996, cit en Slepoy, 1998), el niño, a los siete años de edad, al iniciar la actividad escolar, es cuando empieza a disfrutar con el aprendizaje, desarrollándose así su adquisición de capacidades lógicas y de pensamiento abstracto, que le distraen de la acción pura y simples. En esta fase, los juegos y el estudio (contenidos programáticos) captan toda la atención del niño: estos instrumentos le permiten entrar, hacer parte e integrarse en un grupo. Per a su vez, esta necesidad de inegración en el grupo hace que aumente la tensión que precede a la comprensión de las reglas de comportamiento, las cuales son fundamentales para su socialización.

El conformismo es una característica de esta fase infantil, siendo sus objetivos prioritarios ser aceptado por sus compañeros, con los cuales se comparan día al día, así como contentar a sus profesores y a sus padres. Respecto a los sentimientos, el niño parece vivirlos, en esta fase, mediante actitudes estereotipadas, actuando según modelos predeterminados y con una cierta frialdad emocional.

Imaginar vivir sin conseguir distinguir el amor del odio, o la alegría del miedo, es decir, un universo sin emociones, es la realidad vivida por las personas con alexitimia. Almeida (2014) indica que generalmente son personas que hablan poco de sí mismas, evitan contactos sociales y momentos de exposición.

La mayoría de nosotros aprendemos en la infancia a diferenciar las emociones, cuando las figuras parentales nos enseñan palabras para nombrar lo que sentimos. No es ninguna sorpresa, por tanto, que muchos investigadores sospechen que factores relacionados al desarrollo desempeñen un papel importante en la alexitimia, un rasgo de personalidad caracterizado por la dificultad de identificar y describir los mismos sentimientos. Personas con esa característica tienden a pensar en términos concretos y utilitarios, en vez de priorizar la experiencia interna, además de tener la capacidad de imaginar, fantasear y soñar bastante limitada. Esto indica que las dificultades pueden ir más allá de los aspectos internos, es decir, que dichas dificultades puedan estar relacionadas con una índole social.

Según Schtutman y Shutterstock (2014), en 2012, investigadores del Hospital Erenköy, en Estambul, desarrollaron un estudio sobre historias de vida de pacientes con alexitimia y comprobaron lo que ya suponían: situaciones de negligencia y abuso emocional contribuían al desarrollo de un cuadro alexitimico. Para Bodni (1991), la alexitimia es una especie de dislexia de los afectos. Con ello no quiere decir que el

sujeto no sienta o no tenga afectos, pero sí, que no consigue medir su intensidad y hacer su discriminación.

El presente trabajo tiene como título “**Alexitimia y auto concepto: enfoque psicopedagógico (niños de los 6 a los 9 años de edad)**” y se ha puesto en práctica en el primer ciclo de la enseñanza básica. Ciclo, considerado fundamental para el desarrollo cognitivo-emocional, así como para el óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje del niño a lo largo de toda la vida; además es necesario complementar esta función educativa con la acción ejercida por la familia, así como la ejercida por otros agentes educadores.

Con base en estos paradigmas relacionados con el desarrollo infantil, definimos como **primera hipótesis** de investigación que, los alumnos con mayor auto concepto presentan valores menores en la escala de alexitimia comparativamente a los alumnos que presentan menor auto concepto. Sin embargo, la correlación entre estas dos variables, en nuestro estudio, no presentó diferencias significativas. Se optó incluso por diferenciar las edades en dos grupos distintos, siendo el primero (6 y 7 años) que todavía no domina la lectura demostrando una fiabilidad baja (0,32) y el segundo grupo (8 y 9 años) con alumnos que ya leen e interpretan correctamente, demostrando una buena fiabilidad (0,76).

Como **segunda hipótesis** consideramos que los alumnos con mayor edad presentarían mayor auto concepto. Los resultados estadísticos nos permiten concluir que el auto concepto aumenta con la edad, estando de esta forma, de acuerdo con la literatura consultada. Carapeta, Ramires y Viana (2001), consideran el auto concepto como uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del alumno, ya que dicho concepto va evolucionando progresivamente a lo largo de la vida. Hattie (1992)

demostró que el auto concepto va cambiando y consolidándose durante el desarrollo del individuo. Según Cubero y Moreno (1995, cit. por Roldão, 2013), con la entrada en la escuela el número de relaciones sociales del niño aumenta, contribuyendo de forma efectiva a la conciencia, aumento y cambio de su auto concepto, ya que este se desarrolla a medida que las demás personas se expresan y actúan en relación a nuestras características y comportamientos.

La **tercera hipótesis** alude al hecho de que los alumnos del género masculino muestran valores más bajos de auto concepto que los del género femenino, sin embargo, en nuestro estudio fue posible constatar que no existe correlación estadísticamente significativa entre el género y los valores de auto concepto mostrados. No se verifican diferencias significativas entre el género femenino y masculino en la escala del auto concepto. Al analizar las dimensiones auto concepto, auto-estima y aceptación social la diferencia entre niños y niñas es poco significativa. Respecto a las dimensiones: apariencia atlética, apariencia física y atracción romántica, la media es mayor en el género masculino que en el femenino. La media en las dimensiones comportamiento, amistades íntimas y competencia es relativamente mayor para las niñas que para los niños.

Sobre este tema, Veiga (1995) hace referencia a otros estudios, que consideraban una cierta superioridad en diferentes dimensiones del auto-concepto favorable a los sujetos del género femenino; presentando los del género masculino resultados más elevados en otras dimensiones del auto-concepto (Byrne e Shavelson, 1986; Marsh et al., 1985; Osborne y Le Gette, 1982; Rosenberg, 1984). Los estereotipos sexuales sugieren que los sujetos del género femenino tienen mayor rendimiento en los contenidos verbales que los del género masculino y presentan mayor rendimiento en matemáticas. La superioridad en el auto concepto verbal de los sujetos del género

femenino y la superioridad en el auto concepto relacionado con las matemáticas de los sujetos del género masculino puede interpretar las diferencias en el rendimiento verbal o en las matemáticas (Almeida, 1986; Marsh et al, 1988).

Consideramos como **cuarta hipótesis** de investigación la influencia de la edad en los valores de alexitimia. En este estudio los valores de alexitimia en niños de los 6 o los 9 años se distribuyen de forma relativamente homogénea (entre el valor 39 y 74), y la mayoría de los niños obtuvieron una puntuación entre 48 y 58, en los valores de alexitimia. Según la bibliografía consultada (Veríssimo et al, 2011) la alexitimia aumenta con la edad, además, hasta la tercera década de vida se desarrolla la capacidad de identificación y descripción de las emociones. En contrapunto con una progresiva reducción del interés por la novedad de los objetos externos, en línea con el proceso de individualización, junto a una mayor consciencia de las cosas con el avance de la edad, la expresión alexitímica tiende a reducirse. Sin embargo, no es frecuente ver estudios que demuestren el efecto de la edad. En nuestro estudio se muestra que en esta hipótesis no hay diferencias estadísticamente significativas entre niños más jóvenes o con mayor edad.

En la **quinta y última hipótesis** pretendíamos verificar la influencia del género en los valores de alexitimia. No se mostraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la relación del género con la alexitimia. Existen diferencias relativas respecto al género, a pesar de habitualmente consideradas negligentes, se ve con frecuencia referenciada una alexitimia normativa en el hombre; tal vez fruto de una herencia biológica en memoria de la caza solitaria en grandes espacios, según Veríssimo (2011 cit. en Berenbaum y Raghavan, 2002), en contrapunto con la gestión del espacio interpersonal en el núcleo de la tribu, es decir, existen fluctuaciones determinadas por la cultura. Efectivamente hay varios estudios que describen esa tendencia más acentuada

de alexitimia entre los hombre, dando respuesta al estereotipo de que los hombres son más racionales y las mujeres emocionalmente más sintómicas. El grupo de Toronto, Bagby y Taylor (1994), mediante la utilización del TAS-20, identificó una *“diferencia pequeña, pero estadísticamente significativa, entre la puntuación media para los hombres y para las mujeres”*.

Perry y Hayaki (2014, cit. Levant, Hall, Williams, y Hasan, 2009); Parker, Bagby, Taylor, Endler, y Schmitz (1993), mostraron evidencias de que los hombres presentan, generalmente, niveles más elevados de alexitimia que las mujeres. Una posible explicación es la que indica Levant (1992) según el cual existe un estándar emocional más limitado en los hombres, causado por la idea tradicional de la sociedad masculina. Este autor desarrollo esa hipótesis después de observar pacientes del género masculino con dificultades en buscar palabras para describir sus estados emocionales, no teniendo un vocabulario desarrollado para tal fin, ni una consciencia de sus emociones.

Existe evidencia empírica que los niños del género femenino son más competentes que los niños del género masculino respecto a algunas dimensiones del conocimiento emocional según Schultz, Izard y Ackerman (2000, cit. por Martins, 2009). Adams, Summers y Christopherson (1993, cit. por Martins 2009), indican que los niños del género femenino tienen una mayor capacidad para identificar los sentimientos y emociones de los otros, que los del género masculino. Por otro lado, las niñas tienden a expresar más frecuentemente sus estados emocionales, utilizando para ello la comunicación verbal, así como a explicitar abiertamente sus respuestas emocionales (Alves, 2006). Con respecto a la interacción con los otros, las niñas tienden a apoyarse en pistas emocionales para orientar su acción más que los niños, presentando también mayor preocupación con el estado emocional de los otros (Alves, 2006).

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas han identificado en la población en general, y en múltiples ‘terrenos’ psicopatológicos en particular, la existencia de importantes déficits en la regulación de las emociones, y en la manera de expresarlas, surgiendo así el constructo alexitimia (etimológicamente ‘sin palabras para las emociones’). Este constructo se debe primordialmente a Sifneos y Nemiah (1975) que conceptualizaron e identificaron el funcionamiento afectivo y cognitivo particular, partiendo de la observación clínica de pacientes con perturbaciones psicosomáticas (dificultades en la identificación de sus propias emociones y en la descripción de sentimientos de los otros, una pobreza onírica y de la fantasía, así como uno estilo cognitivo predominantemente orientado hacia el exterior).

Las escasas competencias simbólicas y de mentalización mostradas en los individuos alexitímicos muestran daños en su capacidad de interpretar el mundo interno y constreñimientos de naturaleza interpersonal en las interacciones sociales, debido a las dificultades en descodificar emociones a través de expresiones faciales.

Durante mucho tiempo no han existido estudios sobre el área afectiva en la edad infantil. Incluso en la actualidad la escuela, sigue al margen de los estudios sobre el desarrollo infantil, desconociendo las relaciones entre los aspectos afectivo, motor, personal y cognitivo, limitándose a promocionar este último. Debemos estudiar la emoción como un aspecto tan importante como la misma inteligencia y que, como ella, está presente en el ser humano. La emoción debe ser entendida como un puente que une la vida orgánica y la psíquica. Es el enlace necesario para la comprensión de la persona como un ser integral.

La emoción se puede considerar como una etiqueta en la cual confluyen diferentes tipos de sensaciones, mediadas por diferentes sistemas neurales, que tuvieron origen en la historia de la evolución del hombre, ya que no existe en el cerebro una facultad llamada emoción. La emoción, probablemente, se instaló en la evolución antes de la aparición de la conciencia, y emerge en cada uno de nosotros como resultado de inductores que con frecuencia no reconocemos conscientemente (Damásio, 2000). La acción de la escuela no se debe limitar al desarrollo de la instrucción, sino al desarrollo de la personalidad del niño.

Es indiscutible que la escuela tiene un papel importante en la formación de la persona. Sabemos que las experiencias y los conocimientos vividos en la escuela, y por medio de la escuela, tienen un importante significado para el desarrollo del niño. De este modo, la escuela – como todos los implicados en la tarea de promover la socialización – toma un papel fundamental en el desarrollo infantil. Teniendo el profesor una labor prioritaria en dicho proceso.

El lenguaje es una fructífera fuente de información para expresar los problemas, ya que todos los idiomas presentan palabras que describen prácticamente cualquier tipo de conducta. La importancia de un problema se manifiesta a través del número de palabras que lo describen (Páez y Casullo, 2000).

La alexitimia, como se ha indicado anteriormente, etimológicamente, es la ausencia de palabras para expresar emociones, es un constructo hipotético multidimensional, formulado en la década de 70 por Sifneos, para describir una compleja relación de manifestaciones cognitivo-afectivas observadas en pacientes con perturbaciones psicosomáticas, que ya habían sido estudiados por otros investigadores. Sus principales características son:

- Dificultad para reconocer, identificar y describir emociones y para distinguir entre estados emocionales y sensaciones físicas;
- Baja simbolización, manifestada por la pobreza en la vida fantasmática y en la actividad imaginaria;
- Presencia del pensamiento operatorio, tendencia a focalizar la atención hacia los aspectos externos de un suceso en detrimento de las experiencias internas.

La alexitimia puede ser entendida también como un estilo cognitivo peculiar del lenguaje y de los pensamientos, caracterizado por un déficit en el procesamiento de la información emocional o en la regulación del afecto (Páez y Casullo, 2000).

Los valores culturales también pueden contribuir a la disminución de la importancia de la experiencia emocional. Según Schtutman y Shutterstock (2014), en un estudio realizado en 2013, comparó 388 españoles, que valoran la libertad y la individualidad, con 537 uruguayos, que pertenecen a una sociedad más tradicional y colectivista. Las concepciones sociales más tradicionales tienden a desalentar a los hombres a prestar atención a sus emociones y a atribuir importancia a ellas. La tendencia ha llevado a investigadores como Levant (2012), a desarrollar el concepto de “alexitimia normativa masculina”, relacionado con la idea de jóvenes “emocionalmente atrofiados”. Este autor, ha observado que los hombres tienen más tendencia que las mujeres a desarrollar una variante no patológica de alexitimia.

La alexitimia surge así como un fenómeno de varias vertientes. Las consecuencias de la incapacidad para verbalizar sentimientos y emociones tienen impacto sobre todo en las relaciones interpersonales, en la creatividad, en el reconocimiento de un espacio interior, así como, en la riqueza comunicacional y en el propio auto-concepto y auto-estima.

Según varios autores, como Peixoto (1999) y Serra (1988), el auto-concepto es un concepto más amplio en relación con la auto-descripción de la persona, que está relacionado con la percepción que tiene de sí misma. Mientras que la auto-estima es igual a una dimensión evaluativa del auto-conocimiento, relativo a la forma como una persona se auto-evalúa (Baumeister, 1994). De este modo, el auto-concepto se refiere a la imagen multifacética que una persona tiene de sí misma, mientras que la auto-estima se refiere a la evaluación, o al modo como una persona se siente respecto a su imagen.

La auto-estima se refiere a la auto-evaluación de una persona como un todo (auto-estima global) y el auto-concepto a la evaluación del *self* en determinada dimensión o dominio. En este sentido, emergen en la literatura, a lo largo de los años, varios autores (Burns, 1979; Shavelson e Bolus, 1982) que indican que, el desarrollo del auto-concepto parece conducir a una mejor aceptación de sí mismo y a realizaciones mejoradas, además de permitir un mayor uso de la competencia personal. De este modo, las personas que reconocen y valoran sus competencias tienen más probabilidad de tener éxito. Según Veiga (1995), en el estudio del auto-concepto es importante entender como variables como la edad, año de escolaridad, el género y el nivel socioeconómico influyen de forma decisiva en él.

Según Correia (1994) las experiencias que el niño vive a lo largo de su ciclo vital influyen decisivamente en el conocimiento de sí mismo, aumentando el número de dominios del auto-concepto que cada niño es capaz de diferenciar. En la comprensión del proceso del desarrollo humano, es esencial el estudio del auto-concepto (Gecas, 1982). Debido a su importancia, este constructo teórico ha sido estudiado en las diferentes áreas de la psicología, tales como la psicología de la educación (Burns, 1979 y Veiga, 1988, 1989) y es en este ámbito de estudio donde se relacionan conceptos tan importantes como el aprendizaje, desempeño cognitivo y desarrollo emocional.

En este trabajo de investigación, pretendemos profundizar un poco más en este tema, que resulta de la unión del auto concepto y la alexitimia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Consideramos que dicha unión influye decisivamente en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos. Esta necesidad de acompañar un mundo cambiante en todos los niveles y de contribuir a un mayor éxito académico, mediante la ayuda de las familias, nos lleva a reflexionar sobre la relevancia e importancia de la elaboración de un estudio con esta temática. Además, la escuela y los profesores tienen la función de estimular y dirigir los alumnos hacia un aprendizaje más emocional, eficiente y saludable.

La motivación para poner en práctica este trabajo ha sido la vertiente humana, entendida como fuente de afectos y experiencias del día a día que le dan sentido. La familia y la escuela, son los pilares en que el niño crece, despierta su curiosidad y el deseo de aprender, y se hace un futuro profesional, independiente de la profesión que escoja. Por otra parte, el profesorado deben promover la transformación del alumnado en ciudadanos activos, potenciando el descubrimiento, creatividad y aprendizajes constructivos y significativos, que permitan el desarrollo integral de la persona, debido a que vivimos en una sociedad en continuo cambio, donde no tiene sentido adquirir contenidos académicos únicamente.

Para Imbernón y Bonafé (2008), cualquier proyecto innovador acarrea implícitamente una actitud de búsqueda y de curiosidad por parte de los profesores. La forma de construir esta identidad tiene repercusiones en los procesos educativos y, por lo tanto, la innovación debe ser intrínseca al proceso educativo y de profesionalización como tarea colectiva, siendo, por tanto estos, objetivos fundamentales de la escuela. Así, todos los profesores deben estimular al niño para que alcance un excelente desarrollo cognitivo sin olvidar la dimensión emocional.

La educación de las emociones constituye un proceso complejo de construcción permanente que tiene origen en la familia, pasa por la escuela y continúa a lo largo de toda la vida. Los profesionales de la enseñanza deben ser emocionalmente competentes para educar las emociones de sus alumnos, para que estos sean capaces de lidiar con las alegrías, las frustraciones y reconocer sus emociones, así como las emociones de los demás.

De acuerdo con Filliozat (2001), la emoción es un movimiento dirigido al exterior, un impulso que viene de dentro de nosotros mismos y que habla a los que nos rodean, una sensación que nos dice quiénes somos y que nos pone en relación con el mundo. Así, las emociones tienen la capacidad de influir en las decisiones personales, las relaciones con los demás y los comportamientos, de acuerdo con estudios realizados por algunos investigadores existe la posibilidad de educar las emociones. Cuando la persona es emocionalmente inteligente puede experimentar todas las emociones con plena conciencia de cuando se producen y qué hacer para controlarlas.

El profesor debe enseñar a sus estudiantes a reconocer, expresar y comunicar sus emociones, para ayudarles a demostrar sus necesidades emocionales. Para Connell (1997), ser profesor no es sólo una cuestión de tener conocimientos y habilidades de control de aula. Para ser un buen maestro hay que ser capaz de establecer relaciones humanas con su alumnado. Estas premisas son las que sustentan esta investigación.

La presentación de este estudio está organizada en diversas partes. En la introducción se hacen algunas consideraciones iniciales abordando las temáticas centrales, con vista a su contextualización, así como los motivos para su realización. Posteriormente, se organiza el encuadramiento teórico del estudio, definiendo los

objetivos y las hipótesis a investigar. Para concluir haciendo referencia a un nuevo paradigma psicopedagógico.

La *primera parte*, el **marco teórico**, se destina en un primer momento a abordar el área de estudio y de investigación, por lo que procederemos a la revisión de los principales estudios realizados en esta área y a la revisión de algunos conceptos para la resolución del problema propuesto. Pretende integrar las principales contribuciones teóricas y empíricas respecto al constructos del auto concepto y de alexitimia en la psicopedagogía, su importancia, así como el modo en que el proceso de enseñanza/aprendizaje integra esta temática.

El *primer capítulo* está dedicado a las emociones, a los sentimientos y a los afectos. Son estas las raíces de estos constructos. En el *segundo capítulo* se aborda la importancia de la inteligencia emocional, relacionándola con la educación. Es en este capítulo donde se da el paso hacia la Alexitimia. En el *tercer capítulo* se presenta la definición de alexitimia, su fundamentación teórica, así como las características y perturbaciones asociadas. En el *cuarto capítulo* avanzamos hacia la definición de auto concepto, sus distintas perspectivas y los dominios específicos de competencias. Se establece el verdadero sentido de *Self* y se hace referencia al auto concepto en la infancia. Más adelante se hace referencia a como realizar su evaluación, y mediante qué instrumentos, tal como en el capítulo anterior se hizo para la alexitimia. En este capítulo también se analiza el concepto de auto-estima, además de indicarse su definición se relaciona con el auto concepto. Se establecen los pilares de la auto-estima. Pilares que son fundamentales para un adecuado desarrollo infantil.

La *segunda parte* se destina a los aspectos metodológicos del trabajo de investigación. Se establece la metodología utilizada, objetivos e hipótesis establecidos,

se describe la muestra elegida y se analizan los instrumentos empleados, así como el proceso de recogida de datos. El **marco metodológico** describe la contribución personal realizada para la comprensión de estos contextos y para el esclarecimiento de la relación entre el auto concepto y la alexitimia en niños de los 6 a los 9 años de edad.

En el *quinto capítulo*, se realiza la fundamentación del estudio, identificando sus objetivos/problemas de investigación (generales y específicos) y definiendo las hipótesis y sus variables. La metodología del estudio se define mediante el diseño de la investigación, selección y caracterización de la muestra, procedimiento de recogida de datos, instrumentos de evaluación y procedimientos de análisis estadísticos utilizados.

Problema general / objetivo del trabajo de investigación

La pregunta de investigación en la que se fundamenta el estudio es:

¿Existe correlación entre los valores de alexitimia con el auto-concepto en los nuevos paradigmas de la psicopedagogía infantil y familiar?

Para dar respuesta a esta pregunta se plantean los siguientes objetivos:

Problema/Objetivo específico 1

Conocer si los alumnos con alto auto-concepto muestran bajo valor de alexitimia

Hipótesis 1

Los alumnos con alto auto-concepto tienen valores más bajos en la escala de alexitimia que los alumnos que tienen un auto-concepto más bajo.

Problema/objetivo específico 2

Identificar los grupos de edad que poseen un mayor auto-concepto (1- 6 y 7 años o grupo 2-8 y 9 años)

Hipótesis 2

Los estudiantes con mayor edad tienen mayor autoestima.

Problema/objetivo específico 3

Conocer en qué medida el género influye en los valores del autoconcepto

Hipótesis 3

Los alumnos del género masculino tienen presentan valores más bajos de auto-concepto que los alumnos del género femenino.

Problema/objetivo específico 4

Observar si la edad (grupo 1 - 6 y 7 años o grupo 2 - 8 y 9 años) influye en los valores de alexitimia

Hipótesis 4

Los alumnos con mayor edad tienen valores más altos en la escala de alexitimia que los alumnos con menos edad.

Problema/objetivo específico 5

Identificar si el género (masculino o femenino) influye en los valores de alexitimia

Hipótesis 5

Los alumnos del género masculino tienen valores más altos en la escala de alexitimia que los alumnos del género femenino.

En el *capítulo sexto* se incluye el análisis y la discusión de los resultados. Se muestran los principales resultados del estudio, y se analizan en base a los objetivos establecidos, e hipótesis indicadas, así como con la literatura revisada. Finalmente se hace una síntesis de los aspectos y aportaciones más relevantes del trabajo para que puedan contribuir a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje en la vertiente emocional. En base a las conclusiones obtenidas intentaremos introducir cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje indicando futuras y nuevas líneas de investigación.

CONCLUSIONES

Para cerrar este estudio nos gustaría indicar algunas consideraciones a los resultados obtenidos, a las limitaciones inherentes a un estudio de este tipo y a su continuidad en futuras investigaciones. En primer lugar hay que resaltar que la revisión bibliográfica realizada nos permitió una mayor percepción de la importancia del auto concepto y la alexitimia en psicología de la educación.

Las principales contribuciones obtenidas en el presente trabajo se muestran a continuación. En primero lugar, hay que resaltar la investigación llevada a cabo, nos ha permitido estudiar conceptos tan interesantes como la alexitimia, autoestima y autoconcepto, vinculándolos a la infancia. Siendo a su vez esta una de las limitaciones del estudio, puesto que la alexitimia es un ámbito de estudio de la edad adulta que se relaciona con otras perturbaciones, no existiendo muchas referencias en la edad infantil.

Pretendíamos con esta investigación mostrar que existe una relación directa entre el bajo valor de alexitimia y elevado auto concepto del niño, no obstante, a través de la metodología aplicada no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en esta relación (hipótesis 1). De esta manera, este estudio ha demostrado que, aunque la alexitimia puede ocurrir en cualquier momento de la vida de un individuo, que aumenta con la edad no se pudo comprobar en este estudio (hipótesis 3).

La escuela, al ser la base de la educación, del desarrollo intelectual y emocional del niño, debe educar para la emoción, es decir, debe incitar al niño el deseo de transformar la sociedad, de mostrar y respetar las emociones, ya sean suyas o de otros, sean niños, adolescentes o adultos, de género femenino o masculino.

Para ello, es importante dar a los maestros herramientas de trabajo que les permitan conocer el lado emocional de cada niño, utilizando además de otros instrumentos y formación continua, la escala de alexitimia para niños de 6 a los 9 años (adaptación de Costa, 2007).

Los estudios empíricos indican que las personas que reprimen sus emociones muestran altos niveles de alexitimia, que está más cerca al estilo sintetizador, definido por una alta ansiedad y baja habilidad social, y que se caracteriza por el reconocimiento de las experiencias emocionales negativas, asociadas a la dificultad para regularlas. Por otra parte, la alexitimia se diferencia del estilo sintetizador por la presencia del pensamiento operatorio y una reducida actividad imaginaria (Páez y Casullo, 2000).

Es importante resaltar que estas conclusiones se refieren al estudio de una muestra de niños con edades comprendidas entre 6 y 9 años, pertenecientes a un escalón socio-económico específico y que por tanto no son resultados generalizables a toda la población.

La valoración de la promoción del auto-concepto surge de la idea de que un auto-concepto positivo y elevado da lugar a sentimientos de consideración y aceptación de sí mismo. Por otra parte, la promoción del auto-concepto es una meta educacional deseable, con valor intrínseco. Marsh y Craven (1997), en una revisión de estudios sobre el tema, indican que los datos muestran que la obtención de un auto-concepto académico positivo influye en aspectos tan importantes como el comportamiento académico, la elección académica, el nivel de aspiración educativa y el rendimiento académico posterior.

Según Veiga (1995), en el estudio del auto-concepto es importante darse cuenta de cómo las variables como la edad/año de escolaridad, género y nivel socioeconómico

influyen en el mismo. A lo largo de la vida, las experiencias que el niño experimenta van determinando el conocimiento que tienen de sí mismos, aumentando así el número dominios de auto-concepto que cada uno es capaz de diferenciar (Correia, 1994). A través de la puesta en práctica de esta investigación, se concluye que de acuerdo con los autores clásicos en el estudio del auto-concepto, los niños reciben información sobre sí mismos de los adultos que los rodean. Si la reflexión es positiva, desarrollan una evaluación positiva. Si la imagen es negativa, deducen y llegan a creer que tienen poco valor. Así, el auto-concepto es la actitud evaluativa emocional que una persona tiene de sí misma, que viene de la experiencia del medio ambiente y del contacto con los demás.

Como Marchago (1991) señala, (cit. por Sánchez, 1999), es necesario disponer de un auto-concepto positivo para que el individuo pueda alcanzar la felicidad personal y un rendimiento eficaz. En cuanto a la evolución del auto-concepto, el autor dice que hay que recordar, también, que su construcción es influenciada por la familia, la escuela y sociedad. El desarrollo emocional saludable depende esencialmente de un buen ambiente. Cuando se acepta, respeta y se quiere al niño por lo que es, estos tienen la oportunidad de adquirir una actitud de auto-aceptación y respeto hacia sí mismos. Con esta actitud los niños poseen una mayor libertad para desarrollar sus habilidades.

Durante el trabajo de suficiencia investigadora nos centramos solamente en el estudio de los valores de alexitimia en la infancia, correlacionándolos con los variables edad y género. Este estudio también posee limitaciones, debido sobre todo a una falta de bibliografía de referencia a este grupo de edad, por ello se tuvo que adaptar la escala de alexitimia para niños (6 a los 9 años). En este trabajo de investigación quisimos ir un poco más allá y profundizar el tema, aplicando el cuestionario TAS-20, adaptado al grupo de edad aplicado, estando compuesta la muestra por 100 alumnos del 1er ciclo de escuelas pertenecientes al distrito de Lisboa. Para el proyecto de investigación fue

aplicado el mismo cuestionario, pero solo para los alumnos de una escuela del distrito de Lisboa.

Fue interesante llegar a la conclusión de que para esta muestra de 100 estudiantes, no se obtuvieron diferencias significativas para las variables edad y sexo, contrariamente a lo que se encontró en la literatura, ya que se considera que hay una *“mayor consciencia de las cosas con el avanzar de la edad, la expresión alexitímica tendrá a reducirse”*. Sin embargo, no es frecuente ver estudios para probar el efecto de la edad. De cualquier forma, en relación a cualquier estudio, queda siempre en cuestión, saber cuál es el posible efecto de la edad en el contexto de la muestra (Veríssimo, 2011). Respecto a las diferencias de género, aunque generalmente se consideran insignificante, se ve a menudo una alexitimia normativa en el hombre, tal vez como resultado de la herencia biológica en la memoria de la caza solitaria en grandes espacios (Veríssimo, 2011). De hecho hay varios estudios que describen, como se mencionó anteriormente, que existe una mayor alexitimia entre los hombres, lo que es contrario al estereotipo de que los hombres son más racionales y las mujeres emocionalmente más sintomáticas.

Por la experiencia de la práctica docente, los maestros saben que las habilidades intelectuales no son los únicos factores que intervienen en el éxito escolar. Entre las variables que escapan al control de los docentes cabría destacar el apoyo de la familia, así como otros directamente relacionados con su supervisión, como los criterios para la evaluación del trabajo del niño. Dichos maestros son conscientes de que los factores afectivos y meta cognitivas, para lo cual su papel parece difícil de definir, adquieren una importancia primordial en el fracaso o en el éxito. La investigación y práctica de la enseñanza muestran claramente la necesidad de tener en cuenta las variables afectivas y el desarrollo de habilidades meta cognitivas en la enseñanza. Según Lafortune y Saint-Pierre (2001), los profesores transmiten poco estas nuevas preocupaciones.

Cuando hablamos de aprendizaje, también nos referimos al éxito o fracaso y cuando las perspectivas de éxito de que hablamos son el éxito educativo, integral, personal, amplio, nos lleva a otra cuestión: cuáles son los componentes que influyen en una educación integral. Componentes que no se limitan a la capacidad cognitiva del niño, ya que si los alumnos, no presentan una buena capacidad afectiva, no van a conseguir el equilibrio necesario para el éxito en su vida. Es importante que el profesor no se centre sólo en una estrategia que potencie el desarrollo del estudiante en las áreas cognitivas del proceso de aprendizaje, sino que también se centre en el desarrollo de sus relaciones interpersonales e intra-individuales, a fin de facilitar su desarrollo como una unidad total.

Algunos autores ya mencionados anteriormente, indican cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje, incluyendo principalmente son: los métodos de estudio, el auto-concepto, la auto-estima, la motivación y el comportamiento. El auto concepto y la autoestima pueden afectar al aprendizaje, "la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas; de estas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna impida o favorezca la integración de la estructura mental del alumno, que generen energías más intensas de atención y concentración" (Ausubel, cit. por Alcantara, 1991).

El auto concepto y la auto-estima parecen funcionar, por lo menos en parte, de forma no consciente, dichos aspectos ejercen una gran influencia en la atención y la concentración que, por otro lado, determinan el aprendizaje. La relación profesor/alumno debe ser cada vez más amplia. La educación tiene nuevos entornos y nuevos retos, y el papel del profesor se extiende a otras formas de ver la profesión, el rol docente está en continuo cambio. El profesor tendrá que formar al alumnado para una

adecuada inserción en la sociedad y en el mercado laboral, como ciudadano responsable y participante, como ciudadano consciente y de pleno derecho.

El autoconcepto de todo niño se ve influenciado con su entrada en la escuela, debido a que sus resultados escolares, ya sean positivos o negativos, hacen que aumente o disminuye la valoración que tienen de si mismos. Aunque está demostrado que a medida que los niños aumentan el nivel educativo sucede a la inversa, es decir, el auto concepto se modifica según la forma como el niño hace frente a la escuela. Lopes (1993 ci. por Serrão, 2001) indica que el auto concepto escolar se fundamenta en las evaluaciones de las capacidades que el alumno cree tener para realizar las tareas escolares, en comparación con los otros alumnos de su edad. Los alumnos reciben informaciones de la familia y de los profesores, siendo estas muy importantes para el desarrollo del auto concepto y de su personalidad.

Según Fischer (2015), la pérdida de confianza en nosotros mismos es la expresión más sintomática de los comportamientos de las personas con baja autoestima, mostrando por qué la confianza en nosotros mismos es tan importante para la vida.

Hemos elaborado este trabajo con el objetivo principal de satisfacer, descubrir, analizar, comprender y relacionar los valores del auto concepto y la alexitimia en niños de 6 a 9 años, así como, identificar los factores que influyen en dichos aspectos. Resaltar el papel del profesor, de la escuela y la relación que esta establece o promueve, mediante las experiencias escolares, puedan explicar las diferencias de aprendizaje de los alumnos e identificar posibles situaciones de dificultades originados por la ocurrencia de fracaso escolar en este nivel de enseñanza. Para lograr esta finalidad es necesario dotar a los profesores de nuevas herramientas y métodos de trabajo.

Sobre la base de este propósito se presentan los siguientes objetivos para la propuesta de intervención educativa:

- Conocer cual es el valor que los alumnos dan a las emociones y su inclusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su vida diaria.
- Identificar en el proceso de enseñanza/aprendizaje lo que valoran más, los contenidos, la relación con la escuela y entre ellos, la manera como son transmitidos.
- Reconocer las metodologías aplicadas por los docentes relacionadas con el enfoque emocional de los alumnos.
- Entender de qué forma los docentes pueden contribuir a una utilización y/o integración más eficaz en sus prácticas educativas.
- Reflexionar sobre la importancia y la contribución de los maestros en el desempeño emocional de sus alumnos.
- Valorar el papel del profesor en esta temática.
- Dotar a los profesores de herramientas y metodologías creativas y prácticas para desarrollar en los alumnos su auto-concepto y auto-estima.
- Reflexionar con los profesores sobre la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje.
- Trabajar la construcción del auto-concepto de los alumnos antes y después de una intervención con actividades que posibiliten el fortalecimiento de este.

- Considerar la posibilidad de la mediación como una acción del docente que favorece la construcción del auto-concepto.
- Reflexionar sobre la práctica docente, la instrumentación teórica y actividades de planificación.

A través de la propuesta de intervención, se pretende aumentar la percepción de los docentes sobre su papel como mediadores del auto-concepto de los alumnos y facilitadores del desarrollo emocional, así como disminuir los aspectos pedagógicos, relacionados con la adquisición de contenidos académicos. Así los profesores pueden tomar conciencia de la importancia de su mediación en la construcción del auto-concepto de sus alumnos, disminuyendo los posibles casos de alexitimia, favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que, a partir de estos indicadores, los profesores tienen un papel relevante en lo que respecta al auto concepto, alexitimia y desempeño escolar del niño, el que justifica una intervención que favorezca el desarrollo de una visión más positiva de la inter-relación que existe entre los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los alumnos.

Limitaciones del estudio

La principal limitación en la realización de este estudio ha sido el hecho de no existe una amplia bibliografía de referencia. Hay pocos autores que abordan el problema de la alexitimia durante la infancia. La mayoría de las investigaciones están enfocadas

hacia los adultos, relacionando la alexitimia con otros trastornos, como la bulimia, la anorexia, entre otros. De esta manera, creemos que este estudio posee un valor añadido respecto a la bibliografía en el área específica de la infancia.

Otra posible limitación es la no generalización de los resultados obtenidos, puesto que en este estudio se ha trabajado con una muestra reducida de individuos.

Cabe señalar que no se tuvo en cuenta en este trabajo las características de los maestros, métodos y herramientas utilizadas por ellos, que como sabemos influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje que puede estar relacionado con niveles altos o bajos de alexitimia.

Por otro lado, no se consideraron las dinámicas relacionales establecidas (incluyendo familiares, compañeros, maestros y la escuela) que están asociadas con la auto-estima, el auto-concepto, la alexitimia y el aprendizaje escolar y no ha sido, por lo tanto, analizado como estas relaciones influyen en el desarrollo del niño.

Futuras líneas de investigación

Después de estas consideraciones finales, se puede decir que aún queda mucho por hacer en este campo de estudios de los afectos y del auto concepto, en particular en lo que respecta a la capacidad de expresar sentimientos, así como, conocerse y valorizarse a sí mismo.

Consideramos la posibilidad de estudiar otras variables diferentes de las que fueron analizadas. Otro campo que la investigación podría estudiar sería la formación

del auto concepto en relación a las actividades de los estudiantes y de la escuela. En esta relación, el único agente externo considerado es el maestro, lo que puede facilitar o dificultar la continuidad adecuada de la vida del estudiante.

Así, consideramos importante investigar los valores de alexitimia entre los maestros, creemos que puede haber una correlación entre los valores de alexitimia de profesores y la de los estudiantes. Esta correlación puede estar influenciada por varios factores como la edad y el género del profesor o su antigüedad en el servicio. ¿Será que maestros alexitimicos forman estudiantes con altos niveles de alexitimia?

En cuanto a la familia, consideramos importante estudiar los valores de alexitimia de los padres, ya que pueden ser la fuente de posibles valores (bajos o elevados) en el niño. ¿Será que padres alexitimicos originan los niños alexitimicos? ¿La situación socioeconómica de la familia influye en los valores de alexitimia de los niños?

Desde el punto de vista de la recogida e interpretación de los resultados de la escala de alexitimia (TAS-20) es importante hacer un análisis factorial, así como aumentar la muestra en estas edades (6 a los 9 años) y extenderlo a la adolescencia. Es necesario en el futuro evaluar la TAS-20 para adolescentes y comprobar posibles relaciones entre la alexitimia y el autoconcepto.

Conscientes de esto, y de que diferentes grupos se asocian a diferentes realidades, constatamos la pertinencia y utilidad de una eventual comparación de los resultados de este estudio con otros que se le puedan seguir, y en que los alumnos/niños pertenezcan a otros niveles socio-económicos y posean otras características, tales como el nivel y estabilidad familiar, entre otras. Para la continuación de este estudio sería de interés aplicar las escalas a los maestros y ver la implicación de estos valores en los

valores de los estudiantes a lo largo del primer ciclo de la educación básica, desde los 6 a los 9 años.

La aplicación de las escalas para los estudiantes que asisten a clases de música o clases donde se incluyen el aprendizaje de un instrumento musical y tomar posible la expresión musical como variable.

Es de gran importancia conocer las expectativas y niveles de alexitimia de los principales agentes implicados en la educación de la infancia (padres y profesores) y comparar sus opiniones. Tal vez esta es la vía para poder obtener resultados positivos en investigaciones de estas características.

RESUMO

Este trabalho constitui-se como uma tese de doutoramento em Educação Infantil e familiar - Intervenção Psicopedagógica, pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Málaga, sobre a direcção das **Professoras Doutoradas Dolores Madrid e Maria José Mayorga**, ilustres professoras da referida Universidade e a quem é devido o mérito positivo na direcção deste trabalho. A autora desta tese começou sua formação académica superior na Escola Superior de Educação João de Deus, quando efectuada a Licenciatura no curso Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico nos anos lectivos 2000/2001 a 2003/2004. Desde o ano lectivo 2004/2005 exerce as funções professora titular de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escolinha Tia Ló em Cascais.

A literatura ao longo de várias décadas tem dedicado muita atenção quanto à existência de perturbações que regulam as emoções e o afecto. Numa discussão inacabada em torno da etiologia de tais dificuldades, as formulações subjacentes a diferentes modelos têm variado entre paradigmas de causalidade psicossocial, de tipo desenvolvimentista, situando predominantemente o défice (na regulação das emoções e do afecto) em padrões sócio-emocionais precoces de fraco apoio afectivo e rejeição; e outras, que fundamentam os défices comportamentais e cognitivo-experienciais a nível emocional em paradigmas marcadamente neurobiológicos.

As crianças têm sido alvo de diversos estudos científicos que se iniciaram há cerca de cem anos. Esses estudos que constituem um esforço dinâmico que está sempre

em evolução, em associação às distintas mudanças e explicações que se propõem são diferentes à medida que o tempo passa. Desde o nascimento, o ser humano passa por várias etapas de desenvolvimento de ordem quantitativa e qualitativa que ocorrem de forma gradual. Quando nasce, a criança ainda não possui consciência de si mesma como um ser separado de outro. Como vive num meio social, ao se desenvolver, perceberá que é um ser humano com existência própria, faltando-lhe ainda descobrir características de si mesmo.

A partir das informações que vai recebendo do seu meio e dos seus educadores, sobre as suas características, a criança desenvolve um conjunto de percepções de si mesma, que é designado de auto-conceito. A relação afectiva entre professor e aluno é um dos factores que mais influencia a estruturação do auto-conceito da criança, o professor poderá facilitar a sua interacção com o aluno, e, também do aluno com os conteúdos académicos, obtendo resultados positivos na aprendizagem. Os professores que se preocupam em proporcionar situações que promovem o sucesso educativo ao maior número de alunos, evitando situações de comparações entre eles, relevam de forma emocional, as suas dificuldades e erros, têm maior êxito em indicar a cada aluno que ele merece a sua atenção, respeito e afecto como todos os outros e que cada ser humano tem habilidades e qualidades diferentes.

Ao procurar descobrir em cada aluno os seus pontos fortes e verbalizar o que observou neste sentido para ele, ressaltando as suas qualidades, mesmo que este não se dê bem em todas as áreas curriculares, o professor vai reforçar na criança os seus comportamentos positivos. Ao demonstrar confiança nas suas potencialidades, dará ao aluno a oportunidade de utilizar adequadamente o seu potencial, levando-o a obter sucesso nas tarefas escolares, fazendo com que este alcance uma visão mais realista de si mesmo e consequentemente, um auto-conceito positivo que o impulse a integrar-

-se melhor com as outras pessoas e com seu meio. (Alencar et al., 1993).

Para nos dedicarmos ao nascimento dos sentimentos e à sua evolução, é necessário referir a dimensão psicológica do desenvolvimento da personalidade, um processo que tem início na infância e continua na adolescência, até que os sentimentos se estruturam na idade adulta. Uma evolução tão complexa, que a psicologia para descrever os seus âmbitos, subdividiu e estudou separadamente através de diversas metodologias: o desenvolvimento afectivo, cognitivo e social.

Embora as três áreas de desenvolvimento estejam estritamente entrelaçadas, condicionando-se reciprocamente, na nossa investigação sobre os sentimentos e auto-conceito, focaremos a atenção sobretudo no desenvolvimento afectivo, zona privilegiada dos sentimentos e emoções.

Nas últimas décadas, os conhecimentos científicos sobre as emoções têm evoluído consideravelmente, falta no entanto ver como tirar partido destes conhecimentos e aplicá-los nas nossas vidas em geral e enquanto agentes do processo ensino/aprendizagem especificamente.

Com base em estudos neurológicos, Slepj (1998) refere Shapiro e Perry (1996), que demonstraram que a criança por volta dos sete anos de idade, quando inicia a actividade escolar, aprende a desfrutar das suas capacidades de aprendizagem, aplicando-se assim à aquisição de capacidades lógicas e de pensamento abstracto que a distraem da acção pura e simples. Nesta fase, a brincadeira e o estudo (conteúdos programáticos) captam toda a atenção da criança: são estes os instrumentos que lhe permitem entrar, fazer parte e integrar-se num grupo. Aumenta a tensão que precede a compreensão das regras de comportamento, às quais deseja adequar-se, para se socializar.

O conformismo caracteriza esta fase infantil, quando ser aceite pelos companheiros, com os quais se compara dia a dia, e contentar as autoridades (pais e professores) são objectivos primários. Quanto aos sentimentos, a criança parece vivê-los, nesta fase, segundo atitudes esterotipadas, parece agir segundo modelos predeterminados, e com uma certa frieza emocional.

Imaginar viver sem conseguir distinguir o amor do ódio ou a alegria do medo, isto é, um universo sem emoções, é a realidade em que vivem as pessoas com alexitimia, “*Geralmente são pessoas que falam pouco de si, evitam contactos sociais e se esquivam dos momentos de exposição como reuniões e apresentações*”, refere Almeida (2014).

Levando em conta os estudos de prevalência em diferentes populações, a Sociedade Espanhola de Neurologia (SEN) estima que pelo menos 10% da população mundial sofra desse comportamento. No entanto, como as pesquisas em todo o mundo ainda são escassas, Garcia (2014) diz que, por muitas vezes, os pacientes acabam por ser rotulados de acordo com a maneira como eles reagem aos outros ou pelos tipos de personalidade. Almeida (2014) explica que a alexitimia não é um comportamento inato, mas sim resultado do que foi aprendido em função das circunstâncias a que a pessoa foi exposta ou interagiu durante a sua vida.

A maioria de nós aprende na infância a diferenciar as emoções, quando as figuras parentais nos ensinam palavras para nomear o que sentimos. Não é nenhuma surpresa, então, que muitos pesquisadores suspeitem que fatores relacionados ao desenvolvimento desempenhem um papel importante na alexitimia, um traço de personalidade caracterizado pela dificuldade de identificar e descrever os próprios sentimentos e os dos outros. Pessoas com estas características tendem a pensar em

termos concretos e utilitários, em vez de privilegiar a experiência interna, além de terem a capacidade de imaginar, fantasiar e sonhar bastante limitada, sugerem que o traço está relacionado com dificuldades mais amplas em lidar com os aspectos internos.

Segundo Schtutman e Shutterstock (2014), em 2012, pesquisadores do Hospital Erenköy, em Istambul, desenvolveram um estudo sobre a história de vida de pacientes com alexitimia e comprovaram o que já supunham: situações de negligência e abuso emocional colaboram para o surgimento do quadro. Segundo Bodni (1991), a alexitimia é uma espécie de dislexia dos afectos. Não quer dizer, que o sujeito não sinta ou não tenha afectos, mas sim, que não consegue ter consciência da sua intensidade e fazer a sua discriminação.

Elaborada no interior de um enquadramento teórico utilitário, como o que é fornecido pelo modelo evolutivo de Lane e Schwartz (1997), ou pelo modelo cognitivo-afectivo de Wilma Bucci (1997), a alexitimia vem hoje sendo concebida como uma dimensão da personalidade predisponente para perturbações resultantes de uma desregulação afectiva.

O conceito de regulação afectiva não indica unicamente o controlo das emoções, mas a capacidade de lidar, de forma autónoma, com afectos negativos, intensos e/ou prolongados, equilibrando-os com afectos de tonalidade positiva, sem recorrer a objectos externos ou a acções comportamentais. Implica assim a activação de vários sistemas reciprocamente interconectados de elaboração da resposta afectiva, nos seus componentes biológicos, sociais e psicológicos, mas também uma dimensão intersubjectiva, dado que as relações com os outros fornecem uma regulação interpessoal dos afectos em sentido positivo.

Com base nestes paradigmas relativos ao desenvolvimento infantil, definimos como **primeira hipótese** de investigação que, os alunos com maior auto-conceito apresentam menores valores na escala de alexitimia (comparativamente com os alunos que apresentam menor auto-conceito). Porém, a correlação entre estas duas variáveis (alexitimia e auto-conceito), no nosso estudo, não apresentou diferenças significativas. Optou-se ainda por se diferenciar as idades em dois grupos distintos sendo o primeiro (6 e 7 anos) que ainda não domina a leitura revelando uma fiabilidade baixa (0,32) e o segundo grupo (8 e 9 anos) com alunos que já lêem e interpretam correctamente, revelando uma boa fiabilidade (0,76).

Como **segunda hipótese**, considerámos que os alunos com mais idade apresentariam maior auto-conceito. Os resultados estatísticos permitiram-nos concluir que o auto-conceito aumenta com a idade, estando desta forma, de acordo com a literatura consultada. Carapeta, Ramires e Viana (2001), consideram o auto-conceito um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento do aluno, pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Hattie (1992) salientou que o auto-conceito se vai modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2013), é com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento.

A nossa **terceira hipótese** aludia ao facto de que os alunos do género masculino apresentam menores valores de auto-conceito do que os alunos do género feminino, porém, no nosso estudo foi possível constatar que não existe correlação estatisticamente significativa entre o género e os valores de auto-conceito apresentados. Não se

verificaram diferenças significativas entre o género feminino e o género masculino na escala do auto-conceito.

Ao analisar as dimensões auto-conceito, auto-estima e aceitação social, a diferença entre meninos e meninas é muito insignificante. Quanto às dimensões, aparência atlética, aparência física e atracção romântica a média é maior no género masculino do que no feminino. A média nas dimensões comportamento, amizades íntimas e competência escolar é maior para as meninas relativamente aos meninos. Sobre este assunto, Veiga (1995) refere-se a outros estudos, que registaram uma superioridade em certas dimensões do auto-conceito favorável aos sujeitos do género feminino, apresentando os do género oposto resultados mais elevados noutras dimensões do auto-conceito (Byrne e Shavelson, 1986; Marsh et al., 1985; Osborne e Le Gette, 1982; Rosenberg, 1984).

Uma vez que os estereótipos sexuais sugerem que os sujeitos do género feminino têm maior rendimento nos conteúdos verbais do que os do género masculino e que estes últimos apresentam maior rendimento na matemática, a superioridade no auto-conceito verbal dos sujeitos do género feminino e a superioridade no auto-conceito ligado à matemática dos sujeitos do género masculino poderá traduzir as respectivas diferenças no rendimento verbal ou mesmo na matemática (Almeida, 1986; Marsh et al, 1988).

Considerámos como **quarta hipótese** de investigação a influência da idade nos valores de alexitimia. Neste estudo os valores de alexitimia em crianças dos 6 aos 9 anos distribuem-se de modo relativamente homogéneo (entre o valor 39 e 74) e a maioria das crianças obteve a pontuação distribuída entre 48 e 58 nos valores de alexitimia. Com base na bibliografia consultada no marco teórico desta tese de

doutoramento em que há referências de que a alexitimia aumenta com a idade, tem também sido descrito um desenvolvimento crescente, até à terceira década de vida, quanto à capacidade de identificação e descrição das emoções. Em contraponto com uma progressiva redução do interesse pela novidade dos objectos externos, em linha com o processo de individualização, reflectindo uma maior consciência dos factos com o avançar da idade, a expressão alexitímica tenderá a reduzir-se. No entanto, não é frequente ver estudos que testem o efeito da idade. De qualquer modo, em relação a qualquer estudo, fica sempre em questão, saber qual o possível efeito da idade, no contexto da amostra a recolher ou em causa. Porém, através dos dados estatísticos, para esta hipótese não há diferenças estatisticamente significativas entre as crianças mais novas ou com maior idade.

Na **quinta e última hipótese** pretendíamos verificar a influência do género nos valores de alexitimia. Não foram apresentadas diferenças estatisticamente significativas quanto a esta relação de variáveis. Relativamente a diferenças de género, apesar de habitualmente consideradas negligenciáveis, vê-se com frequência referenciada uma alexitimia normativa no homem; talvez fruto da herança biológica em memória da caçada solitária em grandes espaços, refere Veríssimo (2011), em contraponto com a gestão do espaço interpessoal no núcleo da tribo. Efectivamente há vários estudos que descrevem tal incidência mais acentuada de alexitimia entre os homens, indo assim de encontro do esteriótipo de que os homens são mais racionais e as mulheres emocionalmente mais sintómicas. O grupo de Toronto, Bagby e Taylor (1994), descreveu desde logo aquando do desenho e validação da TAS-20, uma *“diferença pequena, mas estatisticamente significativa, entre a pontuação média para os homens e para as mulheres”*.

Perry e Hayaki (2014) citam Levant, Hall, Williams, e Hasan, (2009); Parker, Bagby, Taylor, Endler, e Schmitz (1993), mostrando evidências de que os homens geralmente apresentam níveis mais elevados de alexitimia do que as mulheres. Uma possível explicação é a que Levant (1992) considerou como um padrão emocional comum e limitado nos homens causada pela ideia tradicional da sociedade masculina. Levant (1992) desenvolveu essa hipótese após observar pacientes do género masculino com dificuldades em obter palavras para descrever os seus estados emocionais, não tendo vocabulário desenvolvido para tal, nem uma consciência das suas emoções.

Existe evidência empírica de que as crianças do género feminino são mais competentes que as crianças do género masculino no que diz respeito a algumas das dimensões do conhecimento emocional, Schultz, Izard e Ackerman (2000), cit. por Martins (2009). Adams, Summers e Christopherson (1993), cit. por Martins (2009), referem que as crianças do género feminino possuem uma maior capacidade para identificar os sentimentos e emoções do outro, relativamente às do género masculino. Relativamente aos rapazes, as raparigas tendem a expressar mais frequentemente os seus estados emocionais, recorrendo para o efeito à comunicação verbal, assim como a explicitar abertamente as suas respostas emocionais (Alves, 2006). No que concerne à interação com os outros, as raparigas tendem a apoiar-se mais em pistas emocionais para orientar a sua ação do que os rapazes, apresentando também maior preocupação com o estado emocional dos outros (Alves, 2006).

Este estudo tem como título **“A Alexitimia e o Auto-conceito: contributos para a Psicopedagogia Infantil (estudo com crianças dos 6 aos 9 anos)”**, insere-se na área da Educação no primeiro ciclo do Ensino Básico, ciclo fundamental para o desenvolvimento e para o processo de aprendizagem da criança na vida, e na relação

educativa complementar constituída pela acção educativa da família e/ou de outros agentes educativos.

INTRODUÇÃO

A última década do século XX ficou conhecida como a década do cérebro devido aos grandes avanços da neurociência. A tecnologia acabou por permitir que se observasse um cruzamento dos processos neurobiológicos e psíquicos, levando a hipótese dualista cartesiana mente-corpo a ser descartada, na medida em que todo o processo psicológico passou a ser considerado também um processo biológico, corporal, actuando em cima do tecido nervoso, das sinapses e na neuroquímica do cérebro. Surgiram as contribuições de Damásio e Ledoux sobre a importância dos processos inconscientes na emoção.

Em pleno século XXI, o estudo da vida afectiva representa ainda uma lacuna nas pesquisas em psicologia. É crescente o número de trabalhos realizados nessa área, todavia, são ainda pequenas as contribuições para a educação.

A investigação tem identificado na população em geral, e em múltiplos ‘terrenos’ psicopatológicos em particular, a existência de défices importantes de regulação das emoções, partindo sobretudo da forma como é medido o constructo alexitimia (etimologicamente “sem palavras para as emoções”). Deve-se primordialmente a Sifneos e Nemiah (1975) a conceptualização e identificação deste funcionamento afectivo e cognitivo particular, partindo da observação clínica de pacientes com perturbações psicossomáticas, em que sobressaíam dificuldades na identificação das suas próprias emoções e na descrição de sentimentos a outrém, uma pobreza onírica e da fantasia, assim como um estilo cognitivo predominantemente orientado para o exterior.

Presentemente é múltipla e diversificada a investigação neste domínio, não somente no campo da psicopatologia como na população em geral. Torrado (2013) refere que os estudos finlandeses de natureza epidemiológica, desenvolvidos recentemente por Mattila (2009) trouxeram contributos importantes para a caracterização populacional do fenómeno, tendo encontrado, numa amostra superior a cinco mil indivíduos, relações estatisticamente significativas entre alexitimia e o género masculino, o aumento da idade, o nível educacional baixo, as fracas percepções de saúde e sintomatologia somática.

As fracas competências simbólicas e de mentalização, evidenciadas nos indivíduos alexitímicos, introduzem danos na sua capacidade de interpretar o mundo interno e constrangimentos de natureza interpessoal nas interações sociais, designadamente pelas dificuldades em descodificar emoções através de expressões faciais.

A carência de estudos na área afectiva revelou-se por muito tempo como um véu no estudo da criança. A escola, que ainda continua à margem dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, desconhece as relações entre os aspectos afectivo, motor, pessoal e cognitivo, limitando-se a promover este último. Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um elo completo.

A emoção é vista como um rótulo sob o qual se abrigam diferentes tipos de sensações, mediadas por sistemas neurais distintos e específicos, que tiveram origem na história evolutiva do homem, já que não existe no cérebro uma faculdade chamada

emoção. A emoção provavelmente estabeleceu-se na evolução antes do aparecimento da consciência, e emerge em cada um de nós como resultado de indutores que com frequência não reconhecemos conscientemente (Damásio, 2000). A acção da escola não se limita ao cumprimento da instrução, mas principalmente, à função de desenvolver a personalidade da criança.

É indiscutível que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Sabemos que as experiências e os conhecimentos vivenciados na escola, por meio dela, possuem um importante significado para o desenvolvimento da criança. Desse modo, a escola – como todos os envolvidos na tarefa de promover a socialização – assume um papel relevante no desenvolvimento infantil. O professor tem uma participação ímpar nesse processo.

A linguagem é uma fonte frutífera de informação sobre a existência de problemas, já que todos os idiomas apresentam palavras que descrevem praticamente qualquer qualidade conduta. A importância de um problema evidencia-se através do número de palavras que o descrevem (Páez e Casullo, 2000).

A alexitimia, como referido anteriormente, é a condição de ausência de palavras para expressar emoções, é um constructo hipotético multidimensional, formulado na década de 70 por Sifneos, para descrever uma complexa constelação de manifestações cognitivo-afectivas observadas em pacientes com perturbações psicossomáticas, que já havia sido estudada por outros investigadores. Caracteriza-se por:

- Dificuldade para reconhecer, identificar e descrever emoções e para distinguir entre estados emocionais e sensações físicas;
- Baixa simbolização, manifestada pela pobreza na vida fantasmática e na actividade imaginária;

- Presença do pensamento operatório, tendência para focalizar a atenção para os aspectos externos de um sucesso em detrimento das experiências internas.

O conceito alexitimia não é recente, no entanto, só actualmente se tem dado um maior enfoque sobre o tema. Foram realizados vários estudos relacionando a alexitimia com outras perturbações e problemáticas, nomeadamente a toxicodependência, o alcoolismo, a obesidade e muitas outras perturbações, porém, é de extrema importância relacioná-lo com a vertente educativa.

A alexitimia pode ser entendida também como um estilo cognitivo peculiar da linguagem e dos pensamentos, caracterizado por um défice no processamento da informação emocional ou na regulação do afecto (Páez e Casullo, 2000).

Valores culturais também podem contribuir para a diminuição da importância da experiência emocional. Segundo Schutman, e Shutterstock (2014), num estudo realizado em 2013, comparou 388 espanhóis, que prezam a liberdade e a individualidade, com 537 uruguaios, que pertencem a uma sociedade mais tradicional e colectivista. Estes últimos relataram atribuir menos importância ao compartilhamento de emoções do que os espanhóis.

Papéis sociais tradicionais desencorajam frequentemente os homens a prestar atenção às suas emoções e a atribuir-lhes importância. A tendência levou pesquisadores como o psicólogo Levant (2012), da Universidade de Akron, a desenvolver o conceito “alexitimia normativa masculina”, relacionado à ideia de jovens “emocionalmente atrofiados”. Observou que os homens têm mais tendência do que as mulheres para desenvolver uma variante não patológica de alexitimia.

A alexitimia aparece assim como um fenómeno com várias facetas. As consequências da incapacidade para verbalizar sentimentos e emoções repercutem-se nas relações interpessoais, na criatividade, no reconhecimento de um espaço interior, assim como, na riqueza comunicacional e no próprio auto-conceito e auto-estima.

Segundo diversos autores, tais como Peixoto, (1999); Serra, (1988), o auto-conceito é um conceito mais abrangente relativo à auto-descrição de um indivíduo, pelo que está relacionado com a percepção que o mesmo tem de si próprio, enquanto que a auto-estima se equivale a uma dimensão avaliativa do auto-conhecimento, referente, portanto, à forma como uma pessoa se auto-avalia (Baumeister, 1994). Deste modo, o auto-conceito refere-se à imagem multifacetada que um indivíduo tem de si mesmo, enquanto que, a auto-estima diz respeito à avaliação, ou ao modo como o indivíduo se sente acerca da sua imagem.

Assim sendo, a auto-estima refere-se à auto-avaliação de um indivíduo como um todo (auto-estima global) e o auto-conceito à avaliação do *self* em determinada dimensão ou domínio. Neste sentido, surgem na literatura, ao longo dos anos, diversos autores (Burns, 1979; Shavelson e Bolus, 1982) que referem que, o desenvolvimento do auto-conceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal.

Deste modo, os indivíduos que reconhecem e valorizam as suas competências têm mais probabilidades de as rentabilizar. Segundo Veiga (1995), no estudo do auto-conceito é importante percebermos como é que variáveis como a idade, o ano de escolaridade, o género e o nível socio-económico o influenciam.

Ao longo do ciclo de vida, as experiências que a criança vivencia contribuem para o conhecimento de si própria, aumentando assim o número de domínios do auto-conceito que cada criança é capaz de diferenciar (Correia, 1994).

Na compreensão do processo do desenvolvimento humano, torna-se imprescindível o estudo do auto-conceito (Gecas, 1982). Devido à sua importância, este constructo teórico tem sido estudado nas diversas áreas da psicologia, tais como a psicologia da educação (Burns, 1979; Veiga, 1988, 1989) e nesta vertente da psicologia relacionam-se os conceitos acima referidos com as aprendizagens das crianças e o seu desempenho cognitivo e emocional.

Neste trabalho de investigação, pretendemos contribuir um pouco mais para este tema que decorre da junção das temáticas da alexitimia e do auto-conceito no processo de ensino/aprendizagem. Junção esta, que quanto a nós, está implícita no desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos.

Esta necessidade de acompanhar um mundo em constante transformação a todos níveis e de contribuir para um maior sucesso escolar, envolvendo e integrando as respectivas famílias, leva-nos a reflectir sobre a pertinência e importância da elaboração de um estudo com esta temática. Para além disso, à escola e aos professores cabe o papel de estimular e direccionar os alunos para uma aprendizagem mais emocional, mais eficiente e também mais saudável.

Como motivação adicional na concretização deste trabalho, registamos aqui o gosto que temos pela vertente Humana, fonte de afectos e partilhas baseados nas experiências do dia-a-dia e que dão sentido à existência desta investigação. A família e a escola são os pilares mais sólidos, em que a criança cresce, desenvolve a sua curiosidade e o desejo de aprender e se torna o fruto dessas aprendizagens e da

socialização, independentemente da área que siga, da profissão que escolha. Em relação aos professores, estes têm como dever a promoção e transformação das crianças em cidadãos activos, permitindo que haja descoberta, criatividade e aprendizagens construtivas e significativas, que permitam a realização da pessoa.

Para Imbernón e Bonafé (2008), todo o projecto que é inovador acarreta implicitamente uma atitude de pesquisa e curiosidade por parte dos professores. A forma como se constrói esta identidade tem repercussão nos processos educativos e, por isso, a inovação deve ser intrínseca ao processo formativo e de profissionalização como tarefa colectiva, no objectivo geral da escola. Assim, todos os professores devem estimular a criança para o seu excelente desenvolvimento cognitivo não esquecendo a vertente emocional.

A educação das emoções constitui um processo complexo de construção permanente, iniciado no seio familiar, passando pela escola e continuando por toda a vida. Os profissionais de ensino devem ser emocionalmente competentes para educar as emoções dos seus alunos, para que estes sejam capazes de lidar com as alegrias, as frustrações e ainda reconhecer as suas emoções e as dos outros.

De acordo com Filliozat (2001), a emoção é um movimento em direcção ao exterior, um impulso que nasce do interior de nós próprios e que fala aos que nos rodeiam, é uma sensação que nos diz quem somos e que nos coloca em ligação com o mundo.

Assim sendo, as emoções têm a capacidade de influenciar as escolhas pessoais, os relacionamentos com os outros e os comportamentos, de acordo com estudos realizados por alguns investigadores existe a possibilidade das emoções serem educadas. Quando o indivíduo é emocionalmente inteligente, consegue experimentar

todas as emoções tendo plena consciência quando elas ocorrem e o que fazer para as controlar.

Para Connell (1997), ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. O professor deverá ensinar aos seus alunos a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções, ajudando-os a demonstrar as suas necessidades emocionais.

É a partir destas premissas que se torna imprescindível a realização deste estudo. O estudo está organizado em diversas partes. Na Introdução tecem-se algumas considerações iniciais abordando as temáticas centrais, com vista à sua contextualização, bem como aos motivos para a sua realização. Posteriormente organiza-se o enquadramento do estudo em questão, definindo os objectivos e as hipóteses a investigar. Por fim, refere-se a emergência de um novo paradigma psicopedagógico e a relevância deste trabalho.

A *primeira parte*, o **marco teórico**, destina-se num primeiro momento a abordar a área de estudo e de investigação, pelo que procederemos à revisão de alguns estudos efectuados nesta área e à revisão de alguns conceitos para a resolução do problema proposto. Pretende integrar os principais contributos teóricos e empíricos para o estudo da compreensão das relações que se estabelecem entre os constructos da alexitimia e do auto-conceito na psicopedagogia, a sua importância, bem como o modo em que o processo de ensino/aprendizagem integra esta temática.

No âmbito da revisão da literatura, o *primeiro capítulo* é dedicado às emoções, aos sentimentos e aos afectos. São estas as raízes destes constructos. No *segundo capítulo* refere-se a importância da inteligência emocional, relacionando-a com a

educação. É neste capítulo que se dá o passo para a temática da Alexitimia. No *terceiro capítulo* apresenta-se a definição de alexitimia, o seu referencial teórico, as características e perturbações associadas. No *quarto capítulo* avançamos para a definição do auto-conceito, as suas diferentes perspectivas e os domínios específicos de competências. É focado o verdadeiro sentido de *Self* e é referido o auto-conceito na infância. A auto-estima é supracitada neste capítulo, onde, para além de se citar a sua definição, é relacionada com o auto-conceito. São indicados os pilares da auto-estima, pilares esses, tão importantes para o bom desenvolvimento da criança.

A *segunda parte* versa os aspectos metodológicos do presente trabalho de investigação. Desta forma, o mesmo será explicitado, em termos metodológicos, definindo e caracterizando a amostra, bem como a explicação sobre a escolha e utilização dos instrumentos de recolha de dados (TAS-20 adaptada e escala de auto-conceito de Susan Harter) e seus procedimentos. No **marco metodológico** é descrita a contribuição pessoal realizada para a compreensão destes contextos e para o esclarecimento da relação entre a alexitimia e o auto-conceito (em crianças dos 6 aos 9 anos de idade).

No *quinto capítulo*, abordámos diferentes aspectos da conceptualização da investigação empírica. Num primeiro momento, é realizada a fundamentação do estudo, identificados os seus objectivos/problemas de investigação (geral e específicos) e definidas as hipóteses e as suas variáveis. A metodologia do estudo é descrita nos diferentes aspectos: desenho da investigação, selecção e caracterização da amostra, procedimento da recolha de dados, instrumentos de avaliação e procedimentos de análise estatística utilizados.

O trabalho de investigação constitui-se como um estudo exploratório. Iniciámos o processo de recolha de dados através da aplicação de questionários (em anexo) a alunos do 1º ciclo do ensino básico. Serão ainda delineadas as opções metodológicas e apontados os procedimentos a ter em conta no decurso da investigação. Por fim, abordámos a problemática, descrevendo o seu ponto de partida baseado na nossa experiência pessoal e profissional, indicaram-se as questões da investigação e referiu-se a metodologia utilizada. A linha de investigação seguida, incidiu em particular, sobre a relação que se estabelece entre a alexitimia e o auto-conceito em alunos do 1º ciclo do ensino básico, como um factor fundamental no processo ensino/aprendizagem.

Objectivo/Problema geral do trabalho de investigação

Qual a importância da correlação dos valores de alexitimia com os do auto-conceito nos novos paradigmas da psicopedagogia infantil e familiar?

Objectivo/Problema específico 1

Podemos esperar que os alunos com alto auto-conceito apresentem baixo valor de alexitimia?

Hipótese 1

Os alunos com maior auto-conceito apresentam menores valores na escala de alexitimia que os alunos que apresentam menor auto-conceito.

Objectivo/Problema específico 2

Qual o grupo de idade (grupo 1- 6 e 7 anos ou o grupo 2-8 e 9 anos) apresenta maior auto-conceito?

Hipótese 2

Os alunos com maior idade apresentam maior auto-conceito.

Objectivo/Problema específico 3

O género (masculino ou feminino) influencia os valores de auto-conceito?

Hipótese 3

Os alunos do género masculino apresentam menores valores de auto-conceito do que os alunos do género feminino.

Objectivo/Problema específico 4

Qual a influência da idade (grupo 1- 6 e 7 anos ou grupo 2- 8 e 9 anos) nos valores de alexitimia?

Hipótese 4

Os alunos com maior idade apresentam valores superiores na escala de alexitimia do que os alunos com menor idade.

Objectivo/Problema específico 5

O género (masculino ou feminino) influencia os valores de alexitimia?

Hipótese 5

Os alunos do género masculino apresentam maiores valores na escala de alexitimia do que os alunos do género feminino.

O *sexto capítulo* inclui a apresentação, análise e interpretação dos resultados, são apresentados e interpretados os resultados do estudo de forma a integrá-los na revisão da literatura consultada. Finalmente é feita uma síntese dos aspectos e contribuições mais relevantes do trabalho que desejamos que enunciem implicações que contribuam para melhorar o processo de ensino/aprendizagem na vertente emocional. Com base

nessa análise, tentaremos introduzir alterações no processo de ensino-aprendizagem, que serão aplicadas dando origem a um novo ciclo de nova descrição, análise, reflexão e consequente intervenção.

PARTE I – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EMOÇÕES VERSUS SENTIMENTOS

1.1 Introdução

Cada um percebe os seus próprios humores a partir do sentimento subjectivo que experiencia, do comportamento que adopta, ou ainda de alguns indícios fisiológicos que aprendeu a reconhecer.

A exemplo de Descartes, que distinguia seis paixões primitivas – admiração, amor, ódio, desejo, alegria, tristeza -, investigadores estão de acordo em reconhecer a existência de um pequeno número de emoções discretas, ou seja, distintas umas das outras. São elas emoções primárias que se distinguem pelas manifestações fisiológicas que as acompanham, os comportamentos que provocam, ou a percepção que delas tem o sujeito. Se todas têm em comum o facto de serem facilmente desencadeadas e, habitualmente, de curta duração, cada uma possui a sua expressão morfológica própria, permitindo-nos assim sermos informados do estado de outrem e, por consequência, das suas intenções.

A emoção, segundo Martinet (1981) desconcerta aqueles que a experimentam porque lhes quebra o curso habitual da vida. Por esse facto, mas também em virtude da heterogeneidade dos fenómenos complexos, orgânicos e psíquicos, que ela implica, da ambiguidade das suas condições e da ambivalência dos seus efeitos, parece impor aos filósofos e psicólogos toda a sorte de problemas. É o que atesta a diversidade das teorias, por vezes complementares e com frequência contraditórias, a que ela dá origem.

O comportamento e a mente, consciente ou não, e o próprio cérebro que os cria recusam-se a revelar os seus segredos quando a emoção (e os numerosos fenómenos que ela oculta) não é tida em conta e não recebe o merecimento devido.

1.2 Emoção

Emoção, na origem, a palavra provém do latim *emovere* que designa movimento, mudança. Etimologicamente, "moção" evoca o movimento; o prefixo *e-* indica a direcção: em direcção ao exterior. No sentido mais literal, o dicionário da língua portuguesa define emoção como “*um conjunto de reacções, variáveis na duração e na intensidade, que ocorrem no corpo e no cérebro, geralmente desencadeadas por um conteúdo mental.*” Quanto a Goleman (2005), interpreta emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção. Há centenas de emoções, incluindo respectivas combinações, variações, mutações e tonalidades. Na realidade, há muito mais subtilidades de emoção do que nós temos palavras para descrevê-las. Walsh (2005) cita Cameron-Bandler, autor de *Emotional Hostage: Rescuing your emotional life*, que revela que é possível experienciar 421 emoções, desde a raiva até à paz de espírito. Emoção é, literalmente, energia em movimento.

A emoção é um movimento em direcção ao exterior, um impulso que nasce no interior de nós próprios e que fala ao que nos rodeia, uma sensação que nos diz quem somos e nos coloca em relação com o mundo.

As emoções – *emotions* – designam fenómenos biológicos inatos, geneticamente programados, mediados pelos sistemas subcortical e límbico; no seu funcionamento repousa a sobrevivência da espécie e dele resultam sinais não-verbais como a mímica facial, a pantomima (gestualidade), a postura corporal e fónica, o tom de voz. Na sua essência, constituem a componente biológica do afecto.

1.2.1 Emoções de base

Ekman (1992), especialista nas emoções, enumerou alguns critérios, que segundo ele, permitem distinguir seis emoções de base:

- Verificou que certas emoções eram reconhecidas universalmente, a partir da fotografia de mímicas faciais simples e características. Qualquer que seja o género, a nacionalidade ou cultura, todos os sujeitos interrogados estão de acordo com a expressão de alegria, da cólera, do medo, do desprezo e da surpresa;
- Preciso que a expressão destas emoções de base era semelhante em numerosos primatas. Sabe-se que a existência de expressões emocionais do animal é um elemento fundamental na teoria darwiniana;
- Cada uma destas grandes emoções tem também como característica estar associada a um conjunto de dados específicos, parecendo apoiar a ideia de uma inscrição filogenética, de uma inscrição no nosso património genético que remontaria às nossas longínquas origens animais;

- O quarto critério seria a harmonia espontânea entre a experiência emocional e a sua expressão;
- Velocidade de desencadeamento: Distingue as emoções básicas dos outros estados afectivos que assentam em subtis variações cujas determinantes são menos facilmente localizáveis no tempo. Assim, a euforia, a desilusão, a timidez, podem ser consideradas «emoções secundárias», desmarcadas das precedentes – a alegria, a tristeza e o medo, respectivamente. Menos «primárias», são moduladas pela experiência, pelas circunstâncias e pelas subtilezas que o pensamento introduz. O seu desencadeamento é menos preciso;

1.2.2 O papel das emoções

O papel das emoções é o de assinalar os acontecimentos que são significativos para o indivíduo e motivar os comportamentos que permitem geri-los. Emoções e sentimentos mantêm relações estreitas. As emoções são biológicas, pulsionais. Os sentimentos são elaborações ditas secundárias porque são mentalizadas.

As emoções são mecanismos que nos ajudam a reagir com rapidez perante acontecimentos inesperados, a tomar decisões com prontidão e segurança, assim como, a comunicarmos de forma não-verbal com outras pessoas. A vida emocional deve ser considerada por todos os que participam das actividades quotidianas dos indivíduos. Deste modo, é necessário que o professor conheça o fenómeno emocional para conseguir quebrar o "circuito perverso", que segundo Dantas (1992), é uma tendência da

emoção que aparece nas circunstâncias de inaptidão do indivíduo, cuja incompatibilidade com a actividade racional provoca ainda maior insuficiência. Portanto, deve conhecer os seus alunos no aspecto não somente cognitivo, mas também emocional.

O desenvolvimento da personalidade oscila entre movimentos, ora afectivos, ora cognitivos, que são interdependentes. A relação que mantêm é de carácter dialéctico, pois, se por um lado não existe nada no pensamento abstracto que não tenha surgido das actividades sensoriais, por outro lado à luz da razão dá às impressões sensoriais um novo conteúdo. Dentro desse princípio dialéctico, Wallon (1993) identifica a relação entre a emoção e a inteligência.

“Assim, a emoção consiste naquilo que une o indivíduo à vida social pelo que pode haver de mais fundamental na sua existência biológica, e esta ligação não sofrerá ruptura, embora as reacções orgânicas da emoção tendam a esbater-se à medida que a imagem das situações ou das coisas se intelectualiza.” (Wallon, 1993). Segundo o autor, a inteligência não se desenvolve sem a afectividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários. Para Wallon, a emoção e a inteligência, na sua génese, constituem pólos opostos. Ambas têm propriedades diversas e forças que as opõem. Porém, uma pressupõe a outra para desenvolver o indivíduo.

A emoção, concebida como uma motivação para a cognição e para o comportamento, é considerada como sendo primordial no desenvolvimento humano, facilitando o funcionamento e a organização de vários sistemas organísticos (Izard, 1984). Uma emoção, é portanto, definida como uma integração de conjuntos particulares de processos neuroquímicos, motores e mentais. A definição de emoção faz referência a uma componente expressiva/motora mas também inclui a componente

experiencial, uma vez que as alterações no sistema nervoso conduzem à vivência das emoções, são desencadeadas por acontecimentos externos ou internos (Izard, 1991).

As emoções são fenómenos psicofisiológicos breves que têm um cariz adaptativo em relação às mudanças do meio. Em termos psicológicos as emoções alteram a atenção, mudam certos comportamentos nas hierarquias de resposta, e activam redes associativas relevantes na memória. As emoções influenciam directamente as percepções através dos sentidos, afectando os processamentos de informação e as acções subsequentes. O comportamento humano é assim fortemente determinado pelas emoções (Damásio, 1995; Izard, 1991; Levenson, 1994).

As emoções têm ainda outra função para além da estabilização do indivíduo relativamente ao meio: elas compilam influências inatas e influências resultantes da aprendizagem, da evolução e da cultura, diferenças estas, susceptíveis de produzirem uma considerável variação entre os indivíduos e os grupos.

1.2.3 Emoção na sala de aula

As emoções humanas são um universo no interior do qual gravitamos a todo o instante. Todos os dias da nossa vida temos que fazer frente às nossas emoções e às emoções dos outros. As emoções desempenham um papel central e capital no equilíbrio e na saúde dos seres humanos.

Cada vez mais as nossas sociedades e a escola em particular, estão preocupadas e empenhadas em que os indivíduos, e as crianças especificamente, tenham

comportamentos adequados. Contudo, diariamente, somos confrontados com indivíduos que não conseguem ter os comportamentos que a sociedade esperaria (Moreira, 2007): perturbam as aulas, são expulsos, agredem os colegas, desistem da escola, têm um rendimento escolar medíocre, têm comportamentos violentos, não são produtivos no trabalho, maltratam as famílias, têm práticas parentais desajustadas, têm doenças mentais, etc.

Como em muitos domínios da vida, não somos muito dotados no que se refere ao plano emocional. Nunca aprendemos na escola o que são emoções, como funcionam, como nos influenciam, como interferem nas nossas relações com os outros. Segundo Chabot (2000), somos praticamente analfabetos no que se refere ao campo emocional, mas que apesar de tudo, a maior parte de nós consegue, bem ou mal, adaptar-se a esta ignorância.

O sistema educacional actual incide essencialmente no intelecto, na lógica, no raciocínio e na organização visual-espacial, solicitando o nosso quociente intelectual (Q.I.). Na sua obra, Chabot (2000) refere que quanto mais uma pessoa cultiva o seu quociente intelectual, maiores são as suas hipóteses de sucesso na vida, sabendo que o Q.I. está correlacionado com o sucesso escolar, porém, questiona se o sucesso na escola poderá garantir o sucesso na vida em geral, assim como se obtendo boas notas na escola podem assegurar o sucesso nas relações interpessoais, nas relações sociais, na vida afectiva. É portanto fundamental compreender o que são as emoções, como elas interferem na nossa vida e como nos subtrair ao seu domínio na nossa vida e na dos outros.

Ajudar as nossas crianças a terem comportamentos mais ajustados passa por as ajudar a compreender as razões que as levam a esses comportamentos, de forma a serem

autónomas na auto-regulação dos seus procedimentos. O desejo de qualquer professor, refere Moreira (2006), seria que as crianças experienciassem sempre emoções agradáveis, que estivessem sempre bem. Contudo, não se podem colocar as crianças dentro de uma redoma de vidro, para que não vivam determinadas experiências ou que determinadas emoções não as atinjam. Pelo contrário, o melhor que se pode fazer pelas crianças é ajudá-las a gerirem de uma forma adaptativa as emoções que têm nas mais variadas situações.

A função da escola é dotar os indivíduos com competências que lhe permitam mover-se adaptativamente na sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento. As pesquisas em pedagogia e sobre o desenvolvimento infantil em geral, ainda hoje, deixam de lado uma parte fundamental para que se procure o entendimento pleno do desenvolvimento, das transformações e do viver humano: a área afectiva.

A maioria dos pesquisadores em educação, dos teóricos em psicologia ou pedagogia e das pessoas em geral, ainda não têm consciência da indissociabilidade entre os sistemas afectivo e cognitivo do ser humano. Um está interligado ao outro no processo de desenvolvimento individual de cada indivíduo. Se um sujeito está, por exemplo, com problemas afectivos, e, portanto desequilibrado emocionalmente, é certo que não poderá dedicar-se como poderia, ao processo de desenvolvimento cognitivo. Da mesma maneira, para que determinado indivíduo consiga entender e compreender as suas emoções e sentimentos é preciso que a sua racionalidade esteja bem estruturada, quanto à organização de ideias, por exemplo. Portanto, a escola não se deve limitar a estudar e promover somente aspectos que se refiram apenas ao desenvolvimento cognitivo. Deve procurar a interligação no desenvolvimento de actividades que compreendam o desenvolvimento científico, dando espaço também para um trabalho

que possibilite a compreensão do aspecto afectivo, já que este, assim como o cognitivo, é inerente à conduta humana.

"Portanto para realizar uma acção educativa eficaz, a escola não se deve considerar alheia aos conhecimentos que favoreçam o total desabrochar da pessoa. Pelo contrário, deve considerar-se atenta a todos os aspectos relacionados com a actividade de conhecimento, para realmente se constituir num meio propício para o desenvolvimento mental e pessoal da criança". (Almeida, 1999: 13).

O ser humano passa grande parte de sua vida na escola; as experiências e os conhecimentos lá vivenciados possuem grande significado em toda a sua vida social e afectiva. Os professores têm uma decisiva influência em como os seus alunos irão viver e experienciar determinadas situações. Por isso é importante que eles conheçam os seus alunos não somente no aspecto cognitivo, mas também, e principalmente, no afectivo-emocional, pois *"assim é fácil garantir a optimização das relações, das trocas entre parceiros e de qualquer outra experiência na escola que exerça sensível influência na estrutura da personalidade da criança". (Almeida, 1999: 14).*

O professor não deve assumir o papel de pai ou mãe do aluno, mas deve actuar como um mediador, não só no processo cognitivo, mas também do processo de evolução da afectividade da criança. Infelizmente, os cursos de formação de professores ainda são muito deficientes quanto ao estudo das emoções. A habilidade em lidar com a afectividade, com certeza levaria à sala de aula uma acção pedagógica mais eficaz. A ausência desse tipo de competência traz prejuízos físicos e psicológicos aos professores e alunos.

"Assim, enquanto o conhecimento do funcionamento emocional pode representar para o professor, a mola mestra do equilíbrio diante das reacções

emocionais dos seus alunos, a sua ignorância pode significar o risco de uma escravidão". (Almeida, 1999: 17)

Uma escola que nas actividades que desenvolve com as crianças, não contemple a gestão das emoções, estará a ser negligente numa das maiores áreas de funcionamento, o que poderá ter consequências muito negativas na vida desses indivíduos. Em relação à educação, Goleman, e autores influenciados por ele, falam da importância de “educar” as emoções e fazer com que os alunos também se tornem aptos a lidar com frustrações, negociar com outros, reconhecerem as próprias angústias e medos, etc.

Para que os alunos desenvolvam sua inteligência emocional, uma das premissas básicas é a necessidade de que o professor também desenvolva a sua própria inteligência emocional, pois, pode dizer-se que aquilo que o professor ensina na sua prática docente está embebido pela sua própria personalidade. Deste modo, a inteligência emocional do professor é uma das variáveis que melhor explica a criação de uma aula emocionalmente inteligente.

1.2.4 Emoções e aprendizagem

As três principais emoções que exercem acções na sala de aula são: o medo demonstrado através de situações novas como responder a alguma actividade, apresentar algum trabalho etc.; a alegria, que traz inquietação, também pode trazer entusiasmo para a realização das actividades; e por último a cólera, que tem o poder de expor o professor diante da classe trazendo desgastes físicos e emocionais. Assim, na maioria das vezes os professores não sabem lidar com as situações emotivas de sala de

aula, pois elas podem ser imprevisíveis. Um exemplo disso é a atenção que é algo necessário dentro da sala de aula e qualquer movimento significa desatenção, que é interpretado muitas vezes como indisciplina, podendo assim atrapalhar tanto as crianças como o professor.

Segundo Almeida (1999), as reacções posturais das crianças são normalmente interpretadas como desatenção. Assim, há uma grande insistência pela contenção do movimento, como se a sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança. É através desses movimentos que se podem gerar emoções como a alegria, que ao se produzir revela uma grande excitação motora, onde poderão ser trabalhadas várias actividades como: teatro, dinâmicas em grupo etc., fazendo com que sejam actividades facilitadoras do conhecimento. Sabendo também que o professor deve levar em consideração os estados emocionais no contexto de sala de aula, pois o excesso ou a falta de movimento pode revelar a presença de um estado emocional, seja ela positiva ou menos positiva. Portanto, o professor tem que ser equilibrado emocionalmente na sala de aula, pois a inteligência costuma ceder aos caprichos da emoção. O grande desafio é manter o equilíbrio entre a razão e a emoção, para que o estado emocional não implique em exercer determinada actividade cognitiva.

Pode dizer-se que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança. Segundo Almeida (1999), como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interacções, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são

interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do carácter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente.

Através dessas diversas interacções, escola/família, professor/aluno, o meio proporciona experiências essenciais para a construção da personalidade da criança, caracterizando-a assim como ser humano, como sujeito do conhecimento e do afecto, possibilitando um maior crescimento. Lembrando também que a criança precisa de ser reconhecida, ser elogiada, isso nutre a sua afectividade, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante.

Ensinar os alunos a reconhecer as suas emoções, saber categorizá-las e comunicá-las, fazendo-se entender, ajuda-os a serem os responsáveis pelas suas próprias necessidades emocionais. Conhecer os alunos é um processo que se inicia desde os primeiros dias de aulas. Quanto maior for esse conhecimento, maior será a eficácia da acção pedagógica, pois podemos mobilizar interesses, curiosidades, conhecimentos prévios, aspectos das histórias de vida, articulando com os conhecimentos que integram o currículo a ser desenvolvido. Também conhecê-los nos seus aspectos sociais, cognitivos, afectivos e emocionais implica uma atitude de permanente investigação, avaliação contínua dos conhecimentos adquiridos, sondagem dos interesses delas e atenção às necessidades que elas expressam.

Perceber o que o aluno sente, sem que ele o diga, constitui a essência da empatia, uma das características fundamentais da inteligência emocional. Dificilmente os indivíduos, nos dizem em palavras aquilo que sentem, mas revelam os seus sentimentos pelo seu tom de voz, pela expressão facial ou por outras maneiras não-verbais. A partir do momento em que o professor reconhece as emoções do aluno

(medo, raiva, ciúme, alegria, tristeza, vergonha), cria uma enorme oportunidade de aumentar a intimidade, transmitir experiência e compartilhar dificuldades.

O aluno passa a sentir-se valorizado, legitimado nos seus sentimentos (mesmo que negativos) e, conseqüentemente, fortalece a sua auto-estima. Ele descobre novas estratégias para lidar com os conflitos, diminui a agressividade nas suas relações com o outro, aprende a conviver de uma maneira confortável com os sentimentos negativos, enfim, ele transforma um sentimento que o assusta em algo que faz parte da vida, não censurando a si mesmo pelos seus sentimentos, mas sim, julgando a decisão do que fazer com estes mesmos sentimentos.

1.2.5 Universalidade das emoções

As emoções são importantes para a sobrevivência. As nossas emoções foram desenvolvidas naturalmente através de milhões de anos de evolução. Como resultado, possuem o potencial de nos servir como um sofisticado e delicado sistema interno de orientação, alertam-nos quando as necessidades humanas naturais não são encontradas. Por exemplo, quando nos sentimos sós, a nossa necessidade é de encontrar outras pessoas. Quando nos sentimos receosos, a nossa necessidade é por segurança. Quando nos sentimos rejeitados, a nossa necessidade é por aceitação... As nossas emoções são uma fonte valiosa da informação, elas ajudam-nos a tomar decisões. Os estudos referidos mostram que quando as conexões emocionais de uma pessoa estão danificadas no cérebro, ela não pode tomar nem mesmo as decisões simples, uma vez que, não sentirá nada sobre as suas escolhas. Quando nos sentimos incomodados com o

comportamento de uma pessoa, as nossas emoções alertam-nos. Se nós aprendermos a confiar nas nossas emoções e sensações isto ajudar-nos-á a ajustar os nossos limites que são necessários para proteger a nossa saúde física e mental.

As nossas emoções ajudam-nos a comunicar com os outros. As nossas expressões faciais, por exemplo, podem demonstrar uma grande quantidade de emoções. Com o olhar, podemos sinalizar que precisamos de ajuda. Se formos também verbalmente hábeis, juntamente com as nossas expressões teremos uma possibilidade maior de melhor expressarmos as nossas emoções. Também é necessário que nós sejamos eficazes para escutar e entender os problemas dos outros.

As nossas emoções são talvez a maior fonte potencial capaz de unir todos os membros da espécie humana. Claramente, as diferenças religiosas, cultural e política não permitem isto, apesar das emoções serem “universais”.

1.2.6 Orientação emocional

Os estudos de Gottman e Declaire (2000) revelaram que as crianças orientadas emocionalmente têm um melhor aproveitamento académico. São mais robustas em termos de saúde e dão-se melhor ao nível de relações sociais. Têm menos problemas de comportamento e são mais rápidas a recuperar de situações de tensão. Com a inteligência emocional, vão estar preparadas para assumir os riscos e os desafios que lhes hão-de surgir pela frente.

Os mesmos autores explanaram os cinco passos que os educadores normalmente têm de dar para introduzir a empatia nas relações com as crianças, fazendo crescer desse modo a sua inteligência emocional. Esses passos incluem:

1. Ter consciência das emoções da criança. Ter consciência emocional significa muito simplesmente que, quando sentimos uma emoção, sabemos reconhecê-la, somos capazes de identificar esse sentimento e somos sensíveis à presença de emoções nas outras pessoas.

2. Reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e a aprendizagem;

3. Escutar com empatia e validar os sentimentos da criança;

4. Ajudar a criança a classificar verbalmente as emoções;

5. Estabelecer limites ao mesmo tempo que se ajuda a criança a resolver os problemas.

1.3 Sentimentos

O que é um sentimento? Não é fácil de definir. Segundo Slepj (1998) trata-se de definir racionalmente aquilo que não é racional. Os sentimentos – feelings – são encarados como fenómenos psicológicos individuais, muito mais complexos do que as emoções, uma vez que implicam a elaboração cognitiva e a vivência subjectiva mediada pelas funções neocorticais. Tal componente psicológica do afecto permite avaliar a reacção emocional a estímulos externos – como sejam os que resultam do contacto

interpessoal – e, comunicar intencionalmente sobre as emoções, por meio da simbolização na função linguística verbal e extra-verbal. Estes dependem da pertença cultural, das experiências infantis, das representações de si e dos outros, das memórias, das fantasias e sonhos.

Pino (2000) cita Wittgenstein (1957): “*Os sentimentos não se dizem, mostram-se. Esta afirmação representa uma ideia generalizada acerca da incapacidade ou das limitações da linguagem verbal em matéria de transmissão dos sentimentos*”. Segundo este autor, um sentimento expressa-se quando se experimenta, e o interlocutor nota a expressão e reconhece em certa medida o seu significado.

Ainda para o mesmo autor, existem duas áreas de expressão dos sentimentos: uma, inerente às modificações da superfície corporal; outra, inerente à modificação das funções do interior do organismo. Enquanto as primeiras são preferencialmente detectadas pelos outros, as segundas são-no pelo próprio sujeito.

O sentimento revela-se, segundo Slepj (1998), como uma forma de juízo relativamente autónoma da razão, que com ela concorda ou discorda. Os sentimentos são emoções, e por fracos que sejam os sentimentos que experimentamos a respeito de um objecto, revelam a emoção que sentimos.

Na linguagem corrente, a emoção é um sentimento brusco e intenso, e por comparação com o que qualificamos de sentimento sem mais, haveria nela apenas uma diferença de grau, de ordem de grandeza. O que se passa, refere Pino (2000), é que o limite entre a emoção e o sentimento não se pode precisar. Também as manifestações corporais – rubor, lágrimas, aceleração do pulso, e assim por diante – isto é, do restante organismo, serão expressamente relevadas pelo sujeito emocionado.

1.3.1 Sentimentos de emoção

Emoções e sentimentos são contínuos. Não é fácil delimitar as suas fronteiras, no entanto, costuma distinguir-se a emoção do sentimento pelas suas características de curta duração e maior intensidade. Muitas e variadas emoções compõem um sentimento.

Os factores emocionais têm um estatuto vulnerável no estudo de correlações a nível psicossocial do bem-estar psíquico. Emoção e sentimento são processos distinguíveis, embora façam parte de um ciclo muito apertado.

As emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de acções modeladas pela evolução. As acções são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno.

Os sentimentos de emoção, por outro lado, são percepções compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções. No que respeita ao corpo, os sentimentos são imagens de acções e não acções em si. Enquanto as emoções são acções acompanhadas por ideias e modos de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções daquilo que o nosso corpo faz durante a emoção, a par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período de tempo.

Segundo Damásio (2010) existem, basicamente, três formas de criar um sentimento de emoção. A primeira e mais óbvia consiste na modificação do corpo ao ter uma emoção. Isto é algo que qualquer emoção produz, rápida e prontamente, pois a

emoção é um programa de acções, e o resultado das acções é a alteração do estado corporal.

O cérebro está continuamente a criar uma base para os sentimentos, pois os sinais do estado corporal actual estão continuamente a ser enviados, utilizados e transformados nos locais próprios para o seu mapeamento. À medida que uma emoção se desenrola ocorre um conjunto específico de alterações, e os *mapas do sentimento de emoção* são o resultado do registo de uma variação sobreposta aos mapas desse momento, gerados no tronco cerebral e na ínsula.

Uma outra forma de produzir sentimento de emoção consiste na alteração da transmissão de sinais corporais para o cérebro. Posto isto, é de ver que o ser humano se sente atraído por moléculas com capacidade de modificar a transmissão ou o mapeamento de sinais corporais devido ao desejo de criar sentimentos de bem-estar, sentimentos em que os sinais de dor são eliminados e se induzem sinais de prazer. A psicanálise ensinou a não julgar os sentimentos segundo esquemas predeterminados, mas sim a deixá-los viver, para assim os conhecer e integrar na nossa personalidade. Segundo Slepj (1998), não existem sentimentos bons ou maus: pode apenas aspirar-se a criar uma harmonia entre os diversos estados de alma. O que provoca o mal-estar, até à disfunção psíquica, é a ênfase de certos sentimentos, ou a negação de outros, como ocorre aparatosamente na nossa época: daí deriva um desequilíbrio emocional, e uma falta de conhecimento das próprias necessidades, das fraquezas e aspirações de cada um.

Os sentimentos, efectivamente, nem sempre são reconhecidos. Muitas vezes, da infância em diante, o facto de se ter exprimido determinados sentimentos, leva à desaprovação ou indiferença dos que nos rodeiam. E nós, sem sequer nos apercebermos,

suprimo-los. Alguns dos sentimentos infantis aparecem drasticamente segregados, recordando-se o episódio que os provocou, mas não a emoção que lhes está associada, impedindo-se, portanto, um sentimento de se desenvolver em nós desde a origem.

1.3.2 Afectividade

O aprender está relacionado, de entre outras coisas, a um clima emocional em que ocorre a aprendizagem. Portanto, a qualidade da relação e a temperatura emocional em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância. No entanto, precisamos esclarecer que as emoções são as manifestações do campo afectivo de uma pessoa. Cada vez que uma criança expressa o seu estado emocional, ou se emociona no seu percurso de aprendizagem, está a manifestar o seu campo afectivo.

Do sentimento ao afecto, alarga-se a esfera psíquica, a abranger também as emoções, para além dos sentimentos. Afectividade, segundo Henri Wallon (1993), é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e que se manifesta de diferentes formas: desde as primeiras, basicamente orgânicas, como as manifestações iniciais de tonalidades afectivas, até as mais elaboradas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

As emoções são as manifestações da afectividade e a expressão dos sentimentos. Têm carácter de visibilidade e é por meio delas que os professores podem conseguir pistas do que está a acontecer com os seus alunos: respiração, agitação, expressões faciais, olhares etc. A sua grande função é mobilizar o outro e garantir atenção e cuidados.

A psicanálise atribuiu aos afectos e à esfera da afectividade um significado mais amplo: o de estado emocional agradável ou doloroso, intenso ou difuso, sentido pelo sujeito. Segundo Freud, as pulsões inconscientes são sentidas pela consciência quer sob a forma de representação quer sob a forma de afecto. Enquanto a representação evoca a imagem de um acontecimento, o afecto reproduz as emoções que lhe estão associadas. Alguns afectos são inconscientes, outros não.

Para Wallon (1993), a afectividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e que se constitui sob a alternância dos domínios funcionais: orgânico e social, que por sua vez é dependente da acção entre eles. Estabelece uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano. À medida que a criança vai crescendo é transformada pelas circunstâncias sociais, causando uma evolução progressiva da afectividade, cujas manifestações se vão distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Conceitualmente, a afectividade deve ser diferenciada do sentimento, da paixão, da emoção, que são das suas manifestações.

A afectividade, assim como a inteligência, não aparece pronta e nem permanece imutável no decorrer da vida do indivíduo. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento bio-social da criança. A comunicação do bebé via emoção é um processo psicológico elementar, isto é, são reacções involuntárias e não racionalizadas. Com o desenvolver da cognição, as necessidades afectivas tornam-se cognitivas e, apesar das reacções emocionais serem sempre involuntárias, elas podem ser consequência de situações sociais já intelectualizadas, que por algum motivo carregam uma carga afectiva-emocional. Nesse caso, pode dizer-se então que são reacções que pertencem aos processos psicológicos superiores, já que partem de situações ou sentimentos intelectualizados.

1.3.3 Afectividade na relação pedagógica

É muito difícil equilibrar controlo e liberdade, autoritarismo e afectividade. Em grupos grandes a tendência é olhar mais a norma do que as pessoas, a regra do que as circunstâncias. Os limites são importantes, mas a relação pedagógica afectiva é fundamental. Aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afectivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais.

Pela educação podemos ajudar a desenvolver o potencial que cada pessoa tem, estimulando as suas possibilidades e diminuindo as suas limitações. Um caminho importante é mostrar atitudes de compreensão e estar atentos para superar a intolerância, a rigidez, o pensamento único, a desvalorização dos menos inteligentes, dos fracos, dos problemáticos ou “perdedores”.

Dentro da escola muitos alunos se sentem excluídos pelos professores e colegas. São excluídos pelos professores, quando nunca falam deles, quando não lhes dão valor, quando são ignorados sistematicamente. São excluídos quando falam com e dos mesmos e descuidam os demais. São excluídos quando exigem de pessoas com dificuldades intelectuais, emocionais e de relacionamento, os mesmos resultados. Há uma série de obstáculos para superar: a formação intelectual que valoriza mais o conteúdo, o intelecto, a razão.

Para que os alunos tenham a certeza do que o professor comunica é extremamente importante que haja *sintonia entre a comunicação verbal e a não verbal*,

a comunicação gestual, a que passa pela inflexão sonora, pelo olhar, pelos gestos corporais de aproximação ou afastamento. As pessoas que tiveram uma educação emocional mais rígida, menos afectiva, costumam ter dificuldades também em expressar as suas reais intenções, em comunicar-se com clareza. Falam de forma ambígua, utilizam recursos retóricos como a ironia, o duplo sentido, o que confunde os alunos, sem conseguir decifrar o alcance total das suas intenções.

Os professores que gerem bem as suas emoções transmitem equilíbrio, tranquilidade e objectividade. Falam com tom calmo, e quando discordam, fazem-no sem agredir nem humilhar. Os alunos captam claramente as mensagens e mesmo quando não concordam, mantêm o vínculo afectivo, o relacionamento e continuarão abertos a novas mensagens.

As pessoas equilibradas, abertas, encantam mais facilmente. Antes de prestar atenção ao significado das palavras, prestamos atenção aos sinais profundos que nos enviam, de que são pessoas compreensivas, confiantes e abertas a novas experiências e ideias.

Sifneos (1967) realiza uma distinção entre afecto, emoção e sentimentos. As emoções têm a ver com as emoções viscerais, estas constituem a dimensão biológica do afecto. A emoção é expressada por comportamentos e mediatizada pelo sistema límbico, está presente nos animais, no entanto, estes não têm sentimentos. Os sentimentos constituem o aspecto psicológico do afecto. A actividade neocortical é necessária para que existam sentimentos e não é para as emoções viscerais.

O conceito de afecto tem uma vertente descritiva, meta psicológica e comunicacional. Por definição, é “um estado do *eu* (estar afectado) consciente, que se manifesta sempre através de uma alteração corporal” (Bodni, 1991). O autor cita Freud

em “pulsões e destinos de pulsão” (1915): “Não choramos porque estamos tristes, estamos tristes porque choramos”; e recorda-nos que, para Freud, a concepção do afecto revela que:

1. É uma quantidade de "*energia*" que acompanha os sucessos da vida psíquica, comparável à carga eléctrica de um impulso nervoso.

2. O *eu* opera como agente de ligação, moderando as variações excessivas na vida psíquica, que produzidas por momentos de afecto parecem armazenar a sua integridade.

Segundo Freud, as componentes de desenvolvimento do afecto são:

- 1) Descarga;
- 2) Percepção da descarga;
- 3) Matiz afectivo (responsável pela capacidade do sujeito discriminar os seus afectos).

O afecto é um estado interno, que possui compostos biológicos e psicológicos, é o produto da emoção e do sentimento. Deste modo, os sujeitos alexitímicos, teriam pois emoções, mas não poderiam expressar os seus sentimentos. Esta dificuldade de localização das emoções parece traduzir a falência do processo discriminatório entre estados emocionais e sentimentos corporais, pelo que, toda a componente somática de uma emoção, carente de significado, é (des)entendida como sintoma físico, mais, como a activação corporal dos estados afectivos é monótona e relativamente uniforme, também não acontece a distinção entre os diferentes afectos, sejam eles experiências dolorosas ou, inversamente, prazenteiras e satisfatórias (analfabetismo emocional –

Freadman e Sweet, 1954). O que acontece é corporal, não tem tradução psíquica e permanece estranho, (des)subjectivado, sintomático.

Hoje em dia, as pessoas estão cada vez mais convictas de que sua capacidade de sentir é tão vital para o seu dia-a-dia e para o seu sucesso, quanto a sua capacidade de pensar. O sentimento é o recurso interno mais poderoso que possuímos. Virtudes são sentimentos que evoluíram para um estágio avançado. As emoções fornecem-nos informações importantes sobre lugares, pessoas, situações, e tomam parte de todas as nossas decisões, ainda que ignoradas ou desprezadas. Emoções (do latim “*motere*”, que significa mover) literalmente movem-nos. Além disso, as emoções e os sentimentos são os elos que nos ligam às pessoas e à nossa vida.

CAPÍTULO 2 - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

2.1 Introdução

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa “inteligência” significa a faculdade de pensar e compreender. Segundo Antunes (2005), inteligência designa a capacidade de conseguirmos compreender as coisas escolhendo assim o melhor caminho. Neste sentido, a inteligência é a capacidade mental que permite aprender, compreender e até mesmo adaptar-se com facilidade a uma nova situação ou a algo novo.

A noção de inteligência emocional surgiu desde o início da década de 90, com o lançamento do livro de Goleman, intitulado “*Inteligência Emocional*” (1996), este definiu a inteligência emocional como: “*a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança*”. (Goleman, 2003: 54). Mais tarde, Goleman (2000: 323), reformula a definição de inteligência emocional como “*a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações*”.

Segundo alguns autores (Salovey e Mayer 1990; Goleman, 2000 e 2003) os níveis elevados de inteligência emocional contribuem para o sucesso em diferentes áreas da vida, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais.

Para Salovey e Sluyter, (1999: 23), *“a I.E. 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”* A ideia de que a inteligência emocional (IE) é importante para o trabalho individual, não é nova, contudo, só recentemente é que a investigação começou a mostrar que é essencial para o sucesso das organizações.

Como pode constatar-se, estes autores encaram a inteligência emocional como algo a ser aprendido ao longo da vida, estes defendem ainda que a inteligência emocional ajuda e melhora o trabalho de equipa. Muitos filósofos, cientistas, psicólogos e investigadores têm estudado e falado sobre a inteligência humana. Existem várias definições para a inteligência. Uma delas, apresentada pelo Dicionário da Alfabetização é: *“a capacidade mental geral; aptidão académica; capacidade para aprender”*.

Para Piaget (1990), o desenvolvimento da inteligência na criança passaria por diferentes estádios, cuja sequência é invariável, independentemente da idade em que são atingidos, o que significa que uma criança não pode passar para o estágio seguinte enquanto não tiver adquirido convenientemente as operações mentais do estágio em que está. Não haveria saltos no desenvolvimento da inteligência: ele seria contínuo. As operações que as crianças são capazes de realizar numa determinada idade caracterizam a forma como a criança enfrenta o mundo e serviriam para solucionar qualquer tipo de situação/conteúdo.

O desenvolvimento da inteligência passaria por quatro estádios diferentes: sensório-motor; pré-operatório; operações concretas e operações formais.

Realçando o período das operações concretas, uma vez que para Piaget é neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento, distingue-se pela capacidade que a criança tem de manipular mentalmente as representações internas que adquiriu no estágio anterior, o que permite a aquisição das conservações (substância, peso, comprimento, capacidade, volume, etc.), das operações lógico-matemáticas (seriação), classificação e enumeração) e das operações espaço-temporais.

O ramo da compreensão e da análise das emoções consiste no processamento das emoções, isto é, no pensamento a agir sobre as emoções. Entender as próprias emoções e lidar com elas é uma prática que ultimamente se vem generalizando, através dos estudos da IE.

O Homem necessita de comunicar com os outros e interagir com o meio que o rodeia, para tal, é importante trabalhar as crianças nesse sentido, evitando possíveis perturbações e confrontos com os obstáculos que surgem no dia-a-dia. Outro aspecto importante no desenvolvimento educativo da criança é a Inteligência Emocional.

2.2 Q.I. versus Q.E.

Durante muito tempo afirmou-se que a inteligência era hereditária e que podia ser medida. O Q.I. (Quociente de Inteligência) era medido através de testes padronizados que mediam *"as capacidades verbais e não-verbais, incluindo memória, vocabulário, compreensão, solução de problemas, raciocínio abstracto, percepção, processamento de informações e habilidades visuais e motoras"*. Assim, havia pessoas mais ou menos inteligentes. E o homem possuía dois tipos de inteligências: a

linguística (inteligência para resolver situações com as palavras) e a **lógico-matemática** (lidava com relações e conceitos numéricos).

O nosso cérebro está dividido em duas partes, de um lado temos a inteligência racional (hemisfério esquerdo) e do outro a inteligência emocional (hemisfério direito). Deste modo somos mais racionais ou emocionais de acordo com o grau de influência a que corresponde cada lado.

Daqui surge a ideia de que os estímulos para as respostas emocionais são tão importantes como os estímulos para as respostas racionais, para que haja equilíbrio entre o racional e o emocional. No processo educativo, tem de se ter em conta as duas inteligências para que as crianças, na escola utilizem os dois hemisférios do cérebro para aprenderem e se socializarem. Para que exista um fluxo positivo nas aulas é importante que se use a personalidade da criança nas tarefas, tornando-se deste modo um facilitador da aprendizagem, só desta maneira a criança sentir-se-á motivada para o processo da aprendizagem.

É importante uma educação multissensorial, que tenha em conta o desenvolvimento de todos os sentidos da criança, e a sua fantasia. Pois é a partir deste desenvolvimento que vai surgir um mundo emocional para a criança, que por sua vez, vai adquirir capacidades para saber lidar com as suas emoções, e mais importante ainda, saber lidar com as emoções dos outros.

Para isso deve ser utilizada uma linguagem evocadora, com significado, que se cria ao longo das experiências vividas. A linguagem objectiva situa-se no hemisfério esquerdo, é científica e racional; a linguagem evocadora situa-se no hemisfério direito, é criadora e emocional, é representativa e surgindo cheia de emoções e sentimentos.

Daqui se verifica que é muito importante estimular as duas inteligências, não apenas uma, como se considerava antigamente.

Goleman (2000) comenta que actualmente nas grandes empresas já não se tem em conta o nível de Q.I, mas sim a inteligência emocional. É mais útil um empregado com inteligência emocional do que com um elevado Q.I., pois o primeiro saberá lidar melhor com as relações interpessoais, com as situações de stress, e será um melhor gestor, mais assertivo. O Q.I. apenas tem em consideração as habilidades matemáticas e linguísticas, deixando de parte as habilidades interpessoais que são muito importantes para um melhor desempenho educacional, profissional, pessoal e social.

2.3 As inteligências de Gardner

O cérebro do homem possui oito tipos de inteligência. Porém, a maioria das pessoas possui uma ou duas inteligências desenvolvidas. Isto explica porque é que um indivíduo é muito bom com cálculos matemáticos, porém não tem muita habilidade com expressão artística. De acordo com Gardner, são raríssimos os casos em que uma pessoa possui diversas inteligências desenvolvidas. Por outro lado, afirma que são raros também os casos em que uma pessoa não possui nenhuma inteligência.

Estas inteligências apresentam-se de duas formas. Algumas pessoas já nascem com determinadas inteligências, ou seja, a genética contribui. Porém, as experiências vividas também contribuem para o desenvolvimento de determinadas inteligências. Os estímulos e o ambiente social são importantes no desenvolvimento de determinadas

inteligências. A Teoria das Múltiplas Inteligências, criada por Howard Gardner (1995), propõe a existência de sete inteligências, definidas por ele como:

Lógica ou matemática: pessoas que possuem alto nível de inteligência matemática lógica. Habilidade para pensar e calcular. É uma inteligência voltada para conclusões baseadas em dados numéricos e na razão. As pessoas com esta inteligência possuem facilidade em explicar as coisas utilizando-se de fórmulas e números.

Linguística: capacidade elevada de utilizar a língua para a comunicação expressão. Os indivíduos com esta inteligência desenvolvida são ótimos oradores e comunicadores, além de possuírem grande capacidade de aprendizagem de idiomas.

Corpóreo-cinestésica: grande capacidade de utilizar o corpo para se expressar ou em actividades artísticas e desportivas.

Naturalista: voltada para a análise e compreensão dos fenómenos da natureza (físicos, climáticos, astronómicos, químicos).

Intrapessoal: pessoas com esta inteligência possuem a capacidade de se autoconhecerem, autocompreenderem, conhecendo os seus mais íntimos sentimentos, tomando atitudes capazes de melhorar a vida com base nestes conhecimentos.

Interpessoal: facilidade em estabelecer relacionamentos com outras pessoas. Indivíduos com esta inteligência conseguem facilmente identificar a personalidade das outras pessoas, possuem compreensão entre pessoas, como trabalhar com elas, como motivá-las e, principalmente, como relacionar-se bem com os outros.

Espacial: é um tipo de inteligência relativa ao espaço, as pessoas que possuem esse tipo de inteligência desenvolvida detêm habilidade na interpretação e

reconhecimento de fenómenos que envolvem movimentos e posicionamento de objectos.

Musical: habilidade para compor, cantar e tocar instrumentos. É uma inteligência voltada para a interpretação e produção de sons com a utilização de instrumentos musicais.

Goleman (2000) refere, que Salovey (2000) organiza as inteligências de Gardner em 5 competências emocionais principais:

- 1) Conhecimento das próprias emoções;
- 2) Capacidade de controlar as emoções;
- 3) Capacidade de motivar-se a si mesmo;
- 4) Reconhecimento das emoções estranhas;
- 5) Controlo das relações.

2.4 Construção da inteligência emocional

Uma alta inteligência emocional é sinónimo de uma alta auto-estima. Cabe aos educadores desenvolver a capacidade de solucionar os contratempos emocionais que surgem no dia-a-dia, para que desta forma, as nossas crianças se tornem em adultos seguros de si próprios, capazes de gerir as suas emoções.

Na realidade as crianças facilmente conseguem captar os estados de ânimo dos adultos, e o custo da falta de sintonia pode afectar a criança, uma vez que se o adulto não sabe gerir esta situação, a criança pode sofrer por se sentir desconfortável face à reacção do adulto. A expressão emocional é uma expressão não-verbal. Isto significa

que podemos exprimir as nossas emoções através de uma comunicação não-verbal. Os gestos e a expressão plástica são dois exemplos que podemos utilizar para demonstrar o nível de inteligência emocional das crianças.

As pessoas que possuem uma elevada inteligência emocional são socialmente equilibradas, extrovertidas, alegres, pouco predispostas à timidez..., fazem amigos facilmente, são afáveis e carinhosas nas suas relações, sentem-se bem consigo próprias e com os outros.

A inteligência emocional define-se como a capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas relações. Refere-se a qualidades distintas mas complementares da inteligência académica, as capacidades puramente cognitivas medidas pelo Q.I..

Os centros emocionais situam-se no interior do cérebro, no sub córtex, mais antigo; a inteligência emocional está associada ao funcionamento destes centros emocionais, em concerto com os centros intelectuais. A inteligência emocional abarca qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar de outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida.

Reconhecer as próprias emoções, poder fazer uma apreciação e dar nome às próprias emoções é um dos pilares da inteligência emocional, no qual se fundamentam a maioria das outras qualidades emocionais. Só quem sabe por que se sente como se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las.

É logo nos primeiros dias de vida que se forma de maneira decisiva o mundo emocional: a confiança em si próprio, o autocontrolo, a atitude aberta perante aquilo que

é novo são capacidades elementares que as crianças vão construindo no seio da sua família. São a base do posterior desenvolvimento emocional. O grau de estabilidade destas bases depende, sobretudo, da competência que os pais têm no controlo das suas próprias emoções; de uma forma geral os pais inteligentes do ponto de vista emocional são educadores emocionais eficazes. A formação emocional é muito importante: as crianças que aprendem, desde muito cedo, a controlar bem as suas emoções conseguem melhores resultados na escola do que as crianças com as mesmas capacidades intelectuais, mas menos hábeis do ponto de vista emocional.

Nos primeiros quatro anos de vida o cérebro humano cresce até alcançar dois terços do seu volume definitivo. Durante esta fase, as ligações neurais formam-se com muito mais rapidez do que durante o resto da vida. Por isso, os processos de aprendizagem durante os primeiros anos de vida realizam-se com muito mais facilidade do que em qualquer outro momento posterior a essa idade. A primeira infância oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento das capacidades latentes. Isso é também válido para o desenvolvimento do mundo emocional. Uma competência emocional é uma capacidade apreendida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho.

A nossa inteligência emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam em cinco elementos: autoconsciência, motivação, autodomínio, empatia e talento nas relações. A nossa competência emocional mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais.

Bueno e Primi (2003), citam (Salovey e Mayer, 1990): "*A utilização de processos relacionados à Inteligência Emocional inicia-se quando uma informação carregada de afecto entra no sistema percentual, envolvendo os seguintes componentes:*

- a) *Avaliação e expressão das emoções em si e nos outros;*
- b) *Regulação da emoção em si e nos outros;*
- c) *Utilização da emoção para adaptação. Esses processos ocorrem tanto para o processamento de informações verbais, quanto não-verbais".*

Os autores referem ainda que em 1997, Mayer e Salovey apresentaram uma revisão ampliada, clarificada e mais bem organizada do modelo de 1990, que enfatizava a percepção e o controle da emoção, mas omitia o pensamento sobre o sentimento. Nas palavras dos autores, a definição que corrige esses problemas é a seguinte:

“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 e Salovey, 1997)

2.5 Informações emocionais

O processamento de informações emocionais é explicado através de um sistema de quatro níveis, que se organizam de acordo com a complexidade dos processos psicológicos que apresentam:

- a) Percepção, avaliação e expressão da emoção;
- b) A emoção como facilitadora do pensamento;
- c) Compreensão e análise de emoções; emprego do conhecimento emocional;

d) Controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, descritos a seguir.

A percepção, avaliação e expressão da emoção abrangem desde a capacidade de identificar emoções em si mesmo, em outras pessoas e em objectos ou condições físicas, até à capacidade de expressar essas emoções e as necessidades a elas relacionadas, e ainda, à capacidade de avaliar a autenticidade de uma expressão emocional, detectando a sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação.

A emoção como facilitadora do ato de pensar diz respeito à utilização da emoção como um sistema de alerta que dirige a atenção e o pensamento para as informações (internas ou externas) mais importantes. A capacidade de gerar sentimentos em si mesmo pode ajudar uma pessoa a decidir, funcionando como um "ensaio", no qual as emoções podem ser geradas, sentidas, manipuladas e examinadas antes da tomada de decisão. *A compreensão e análise de emoções* (conhecimento emocional) incluem desde a capacidade de rotular emoções, englobando a capacidade de identificar diferenças e *nuances* entre elas (como gostar e amar), até à compreensão da possibilidade de sentimentos complexos, como amar e odiar uma mesma pessoa, bem como as transições de um sentimento para outro, como a de raiva para a vergonha.

Esse modelo de quatro níveis acabou por ser reduzido a um modelo de três níveis correspondentes à percepção, compreensão e controle de informações carregadas de afecto em decorrência de estudos factoriais de validade de constructo (Mayer, Salovey e Caruso, 2000), citado por Bueno e Primi (2003).

2.6 Autoconsciência emocional

Toda a emoção forte tem na sua origem um impulso para agir; gerir esses impulsos é a base da inteligência emocional. Pode expandir-se a inteligência emocional aprendendo a controlar as emoções e a motivar-se; pode também maximizar a eficácia da sua inteligência emocional desenvolvendo a sua capacidade de comunicação, destreza interpessoal e habilidade como mentor emocional. A autoconsciência está no cerne de cada uma dessas aptidões, porque a inteligência emocional só pode começar quando a informação entra no sistema perceptivo.

A autoconsciência aguçada permite-lhe observar-se em acção. Estando no centro do seu universo, precisa em primeiro lugar compreender o que o faz agir da forma como age, antes de começar a alterar o seu comportamento à procura de melhores resultados. É essencial compreender o que é importante, a maneira como experimenta as coisas, o que quer, como se sente e como se dirige aos outros. Esse conhecimento subjectivo a respeito da natureza da sua personalidade não apenas orienta a sua conduta em cada situação, mas também lhe fornece uma estrutura sólida para fazer escolhas melhores.

Podemos traduzir autoconsciência como o reconhecimento de como as nossas emoções afectam o nosso desempenho e a capacidade de usar os nossos valores como guia da tomada de decisões. As pessoas que possuem esta competência sabem as emoções que estão a sentir e o porquê de as estarem a sentir e compreendem as ligações entre os seus sentimentos e aquilo que pensam, fazem e dizem.

A autoconsciência emocional começa com a sintonia com a corrente de sentimentos que representa uma presença constante em todos nós e com o

reconhecimento de como essas emoções modelam as nossas percepções, pensamentos e actos. Dessa autoconsciência surge uma outra: a de que os nossos sentimentos afectam aqueles com quem lidamos.

Existe evidência empírica de que as crianças do género feminino são mais competentes que as crianças do género masculino no que diz respeito a algumas das dimensões do conhecimento emocional (Schultz, Izard e Ackerman, 2000, Cit. por Martins, 2009). Adams, Summers e Christopherson (1993, Cit. por Martins, 2009), referem que as crianças do género feminino possuem uma maior capacidade para identificar os sentimentos e emoções do outro, relativamente às do género masculino. Relativamente aos rapazes, as raparigas tendem a expressar mais frequentemente os seus estados emocionais, recorrendo para o efeito à comunicação verbal, assim como a explicitar abertamente as suas respostas emocionais (Alves, 2006). No que concerne à interação com os outros, as raparigas tendem a apoiar-se mais em pistas emocionais para orientar a sua ação do que os rapazes, apresentando também maior preocupação com o estado emocional dos outros (Alves, 2006).

Sobretudo, as raparigas conversam acerca de romances reais ou imaginários, sendo que estas conversas resultam muitas vezes em discussões e conflitos (Teasley e Parker, 1995; Rubin, Bukowisk, e Parker, 1998, Cit. por Alves, 2006). As relações que se estabelecem ao longo deste período escolar, parecem ser mais estáveis e recíprocas. Por volta dos 11 anos, os amigos íntimos ou mais próximos, tendem a aumentar e a apresentar características similares (idade ou género).

É importante salientar que ser emocionalmente inteligente não significa ser simpático com toda a gente, mas sim ser honesto relativamente ao que se sente. Devendo sempre ter consciência dos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros.

Em suma, mais do que um elevado Q.I, os melhores destacam-se pela autoconsciência, pela gestão das emoções, pela automotivação, pela empatia e pela gestão de relacionamentos em grupos, que faz com que o individuo se adapte à mudança, abrindo uma panóplia de novas competências quer a nível pessoal como emocional. Após a revisão teórica dos conceitos em torno das capacidades da IE, poderá dizer-se que Goleman (2003) é defensor da noção de que pessoas emocionalmente mais competentes apresentam uma relação consigo mesmas, e com os outros, mais positiva.

A inteligência emocional é definida como sendo a capacidade para perceber as emoções, para aceder e gerar emoções que possam auxiliar o pensamento; para as compreender, compreendendo também o conhecimento emocional, e para reflexivamente as regular de tal modo que possam promover o crescimento intelectual e emocional. Ou seja, a emoção torna o pensamento mais inteligente, e a inteligência permite pensar e usar, de modo mais apurado, as emoções.

2.7 Inteligência emocional – eficácia aprendida

Até há pouco tempo atrás o sucesso de uma pessoa era avaliado pelo raciocínio lógico e habilidades matemáticas e espaciais (Q.I.). Mas o psicólogo Goleman (2006), com seu livro "Inteligência Emocional", traz o conceito da inteligência emocional como maior responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas. A maioria das situações de trabalho é envolvida por relacionamentos entre as pessoas. Desta forma pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão, gentileza têm mais oportunidades de obter o sucesso.

A inteligência emocional está relacionada a habilidades tais como motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações; controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas; praticar gratificação prorrogada; motivar pessoas, ajudando-as a liberarem os seus melhores talentos, e conseguir o seu empenho em objectivos de interesses comuns. Goleman (2006) divide a inteligência emocional em cinco áreas de habilidades:

1. Autoconhecimento emocional - reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre.
2. Controlo emocional - habilidade de lidar com os seus próprios sentimentos, adequando-os para cada situação.
3. Auto motivação - dirigir emoções para um objectivo.
4. Reconhecimento de emoções nas outras pessoas.
5. Habilidade em relacionamentos interpessoais.

As três primeiras acima referem-se à Inteligência Intrapessoal, as duas últimas, à inteligência interpessoal.

Inteligência interpessoal: é a habilidade de entender as outras pessoas: o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas.

Inteligência intrapessoal: é a mesma habilidade, só que voltada para si mesmo.

É a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efectiva e construtiva.

Goleman procura provar que não só a razão (Q.I.) influencia os nossos actos mas a emoção também é responsável pelas nossas respostas e tem imenso poder sobre as pessoas. Assim, surge um novo tipo de inteligência: a inteligência emocional, tão necessária no mundo e sociedade em que vivemos.

O controlo das emoções é tão importante quanto o conhecimento que adquirimos. Segundo Goleman (2006), quando o cérebro tem uma pergunta de emergência, ele precisa dar uma resposta imediata, emocional. Esta resposta pode ser boa ou má, adequada ou inadequada, exagerada ou não, e depende da experiência da pessoa na infância. Outra parte do cérebro julga esta resposta e gera uma acção, que procura ser adequada à situação. Essa parte do cérebro é responsável pelo que se chama "inteligência emocional da pessoa.

Inteligência emocional poderia bem ser chamada "eficácia aprendida". O domínio afectivo consiste na mente, na vontade e nas emoções "o conhecimento do coração"; contrasta com as inteligências linguística, lógica, matemática e espacial – o domínio cognitivo do conhecimento "da cabeça".

A inteligência emocional surge em grande medida dos neurotransmissores do sistema límbico do cérebro, que governam os sentimentos, impulsos e tendências. O sistema límbico aprende melhor por meio da motivação, da prática contínua e da retroalimentação. O neocórtex, que governa a capacidade analítica e técnica, capta conceitos e lógica. É a parte do cérebro que descobre como usar um computador ou preparar anúncios de vendas lendo um livro.

Goleman (2006) também indica que o sistema límbico leva muito mais tempo para ser reprogramado, isto é, para aprender novos comportamentos do que o neocórtex. Somente após meses de repetição e prática se podem criar novos caminhos neurais que se tornam opções padrão do cérebro, para o cérebro emocional.

2.8 Inteligência emocional e a educação

Pela experiência da prática do ensino, os professores sabem que as aptidões intelectuais não são os únicos factores em causa no sucesso escolar. Entre as variáveis fora do controlo dos professores, como o apoio familiar e outras mais directamente sob a sua dependência, como os critérios de avaliação dos trabalhos dos alunos, eles estão conscientes de que os factores afectivos e metacognitivos, em relação aos quais o seu papel lhes parece difícil de definir, adquirem uma importância primordial no insucesso ou no sucesso.

No entanto, ainda que a investigação e a prática pedagógica mostrem claramente a necessidade de ter em conta variáveis afectivas e do desenvolvimento de aptidões metacognitivas no ensino, parece a Lafortune e Saint-Pierre (2001), que os professores transpõem pouco para os seus cursos estas novas preocupações. As investigações mostraram, contudo, que os professores desejam intervir sobre estas dimensões da aprendizagem (Lafortune, 1992). Além disso, os planos de de curso enunciam, muitas vezes, objectivos de natureza afectiva e metacognitiva, como aumentar a confiança em si mesmo ou aperfeiçoar o seu processo mental.

A educação emocional pode ser compreendida como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento cognitivo, sendo que ambos são imprescindíveis para o desenvolvimento total da personalidade de um indivíduo. O processo de educação emocional tem como objectivo primordial aumentar o bem-estar pessoal e social dos alunos, tornando-os emocionalmente mais inteligentes, fazendo com que estes consigam

trabalhar em grupo, sejam mais otimistas e confiantes para enfrentar os problemas que possam surgir diariamente.

“A literacia emocional compõe-se de três capacidades: a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo. Para sermos uma pessoa emocionalmente educada temos de saber lidar com as emoções de tal forma que o nosso poder pessoal se desenvolva, bem como a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional melhora as relações, aumenta as possibilidades de criação de relações afectivas entre as pessoas, torna possível a cooperação no trabalho e facilita o sentimento comunitário”. (Steiner e Perry, 2000).

Partindo-se do pressuposto que cabe à escola não só ensinar como também educar, esta deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua inteligência emocional, esta medida pode contribuir para a diminuição da indisciplina e desmotivação, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos. Tal como refere Goleman (2000), é importante “educar” as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros. De acordo com o autor supracitado, um princípio essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é o respeito que os educandos devem ter uns pelos outros. O aluno que aprende a conviver e melhorar o seu comportamento perante as dificuldades que possam surgir, irá enfrentar melhor os seus problemas, sendo capaz de expressar melhor as suas ideias e pensamentos.

Em relação à educação, Goleman (1999), e autores influenciados por ele, falam da importância de "educar" as emoções e fazer com que os alunos também se tornem aptos a lidar com frustrações, negociar com outros, reconhecer as próprias angústias e medos, e outras circunstâncias tais...

Goleman (2006) chega a falar em "alfabetização emocional", como sendo uma espécie de nova matéria, em "lições emocionais". Mesmo que essa ideia tenha o mérito de chamar a atenção para a necessidade de levar em conta, de forma mais consciente, o desenvolvimento emocional dos alunos, ela merece uma ressalva, na medida em que não se aprendem emoções apenas por receber lições, mas principalmente negociando-se com os outros.

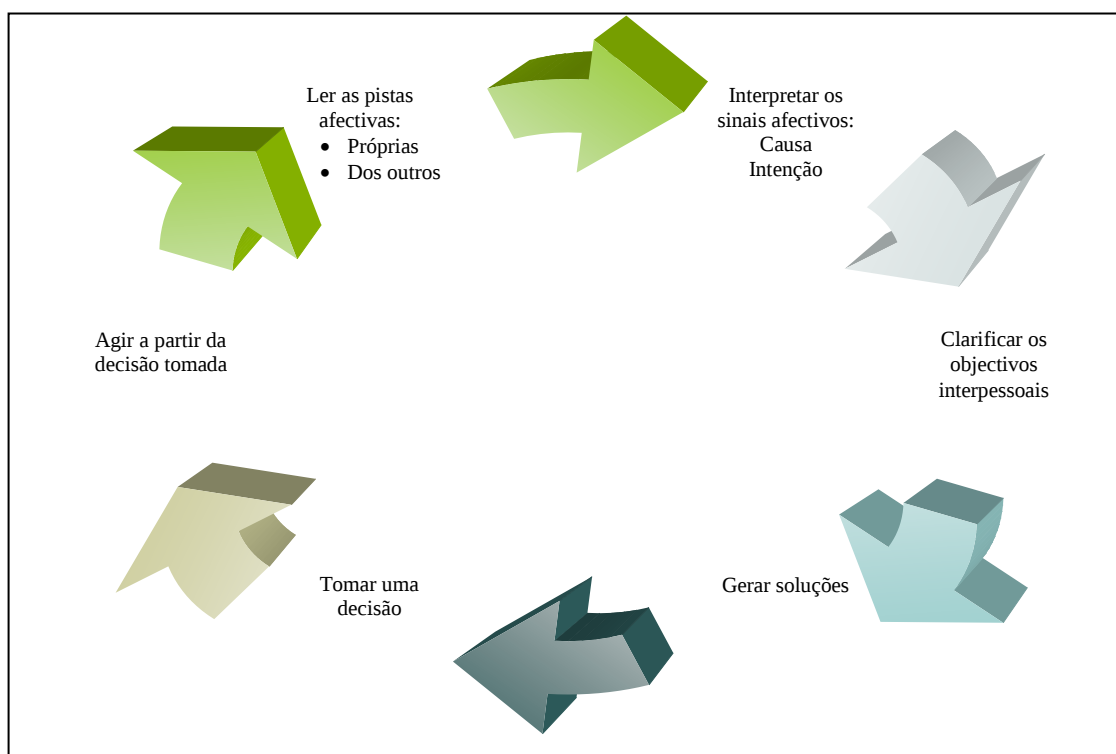


Figura 1 – Alfabetização emocional (Adaptado de Crick e Dodge, 1994; Lemerise e Arsenio, 2000, por Costa, 2013)

A figura mostra o esquema geral do que seja a alfabetização emocional. É importante notar que o factor fundamental para o desenvolvimento da alfabetização emocional, o contexto necessário, é um ambiente que propicie apoio e cuidado (Joseph e Strain, 2002).

Uma vez que crianças lêem e interpretam correctamente os sinais afectivos das palavras, estímulos internos e linguagem corporal, mas que, em seguida, continuam a fazer julgamentos cruciais, tanto sobre a causa como a intenção do afecto do outro. Muitas crianças, no entanto, cometem erros cruciais neste momento. Em parte por causa de uma ausência de sentimento palavras muitas vezes eles interpretam o comportamento dos outros como intencionalmente prejudicial e, eventualmente, agem de maneiras que, invariavelmente, levam ao isolamento social e estigmatização (Kazdin, 1989).

As crianças fazem um julgamento sobre as causas e a intenção e procedem neste modelo, para esclarecer os seus objectivos interpessoais. O esclarecimento dos objectivos permite que as crianças gerem soluções para alcançar os seus objectivos. Soluções essas, podem incluir uma noção de auto-regulação, como: "Eu preciso de me acalmar." Com as soluções, a criança pode estar a tentar mais uma vez encontrar alguém para ajudar, tentando um modo diferente, e assim por diante.

A geração de solução, no entanto, deve ser seguida por um paradigma resolutivo contingente. Por exemplo, as crianças podem ser ensinadas a considerar se a solução é justa, se tem trabalhado antes, se é um cofre, se isso resultar em sentimentos positivos, e assim por diante. Finalmente, as crianças agem de acordo com a sua decisão. Enquanto nos concentramos apenas em estabelecer um vocabulário de palavras sentindo que permitem leitura precisa de estímulos afectivos e interpretação precisa da causa e da intenção, os professores precisam estar cientes de que muitas crianças vão requerer instrução cuidadosa passo a passo a ler os sinais afectivos para actuar nas decisões.

Alfabetização emocional é a capacidade de reconhecer, identificar e compreender os sentimentos em si mesmo e nos outros. É uma habilidade pré-requisito para a regulação emocional e interacções interpessoais bem-sucedidas e de resolução de

problemas. É uma das habilidades mais importantes que é ensinada nos primeiros anos a uma criança (Denham, 1986; Webster-Stratton, 1999). Alfabetização emocional limitada, por outro lado, pode resultar em equívocos de sentir em si mesmo e aos outros.

Para conseguir actuar num ambiente social de forma colaborativa e recompensadora para si mesma, a criança precisa, primeiro, saber ler as pistas afectivas das outras pessoas e de si mesma. Saber discriminar estados afectivos como raiva, decepção, alegria, frustração, requer um vocabulário de palavras relacionadas às emoções. Como na alfabetização literária, quanto maior for este vocabulário, mais recompensadoras serão as experiências.

Uma vez que as crianças consigam ler e rotular as pistas sociais dadas através das palavras, da linguagem corporal, por exemplo, emitidas pelas outras crianças, elas podem interpretar estas pistas, identificando tanto as causas como as intenções por trás dos estados emocionais geradores de tais pistas. Muitas crianças, no entanto, cometem erros cruciais neste ponto, o da interpretação das pistas. Em parte pela falta de um vocabulário emocional adequado, elas podem interpretar o comportamento dos outros como agressivo e hostil, o que as faz agir de uma forma que as pode levar ao isolamento social e à estigmatização (Kazdin, 1989).

Após fazerem um julgamento de causa e intenção, as crianças prosseguem tentando clarear seus objectivos interpessoais. Tendo os seus objectivos definidos, a criança pode continuar à procura de soluções para alcançar estes objectivos. Estas soluções podem incluir auto-regulação ("preciso de me acalmar"), ou estratégias do tipo tentar de novo, pedir ajuda a alguém, tentar uma forma diferente de brincadeira, etc. Ao procurar uma solução, no entanto, a mesma deve estar subordinada a certos paradigmas. Por exemplo, as crianças podem ser ensinadas a levar em consideração se a solução é

justa, segura, se já funcionou antes e que sentimentos pode despertar, e assim por diante.

Alfabetização emocional é a capacidade de reconhecer, identificar e compreender sentimentos em si mesmo e nos outros. Tal habilidade é um pré-requisito para a regulação emocional e o sucesso nas interações interpessoais e na resolução de problemas. É uma das habilidades mais importantes a ser ensinada a uma criança nos primeiros anos de vida (Denham, 1986; Webster-Stratton, 1999). Uma alfabetização emocional limitada, por outro lado, pode resultar em dificuldades na percepção dos sentimentos em si mesmo e nos outros e, conseqüentemente, a interações sociais pobres.

Ter um vocabulário emocional rico e variado ajuda a criança a ter sucesso nas suas interações sociais e na regulação de suas próprias emoções. Por outras palavras, ela passa a entender melhor o que se passa consigo mesma e começa a desenvolver empatia, ou seja, começa a colocar-se no lugar da outra pessoa, procurando entender o que ela sente. Conhecer-se e entender-se a si e ao ou outro é o primeiro passo para adquirir uma estratégia eficaz de comunicação e interação produtivas.

Elaborar apenas uma lista de palavras sem ter experimentado o sentimento ligado a cada uma delas não faz sentido, muito menos para uma criança. Há vários caminhos possíveis para se trabalhar um vocabulário afectivo com uma criança. Um deles, e talvez o mais eficaz, seja através de exemplos. É o que chamamos de modelagem. Aproveitar as situações do quotidiano para mostrar exemplos práticos de estados emocionais. Seja na relação com a criança, seja na observação do comportamento de outras pessoas.

Trabalhar com figuras de rosto humano expressando várias emoções também é um caminho. Crianças de idades do pré-escolar reconhecem melhor desenhos com expressões faciais do que fotografias de faces humanas: elas podem ser introduzidas aos poucos. Livros infantis, se bem ilustrados, podem ajudar. Desenhar expressões e pedir à criança que escolha uma delas para mostrar como se sente naquele momento é outra técnica.

Ao aprender a rotular os seus estados emocionais aparentes, as crianças começam a identificar os seus estados internos. É um passo importante para aprender a regular as suas emoções (Joseph, 2001; Lochman e Dunn, 1993; Webster-Stratton, 1999). Por exemplo, uma pessoa precisa reconhecer seu estado emocional em determinada situação (e isto é feito mais facilmente se ela sabe rotular, dar um nome, a este estado) antes de decidir que passos dar para alterar este estado, ou atender aos seus objectivos.

Quanto mais rico for o vocabulário emocional da criança, mais ferramentas ela terá para regular as suas emoções. Segue-se uma tabela composta por de palavras sugeridas de modo a serem trabalhadas com as crianças, de forma a melhorar, dominar e regular o seu campo afectivo, palavras essas propostas por Joseph (2001), Ridgeway, Waters e Kuczaj (1985).

afectuoso	criativo	sombrio
agradado	cruel	culpado
irritado	curioso	ignorado
terrível	deprimido	impaciente
entediado	desapontado	importante
admirado	desgostoso	interessado
calmo	extático	enciumado

(Continuação da tabela 1 – Vocabulário emocional para crianças)

capaz	constrangido	Alegre
tenso	animado	solitário
incomodado	temeroso	perdido
pensativo	satisfeito	amoroso
confortável	amigável	pacífico
cooperativo	gentil	orgulhoso
teimoso	seguro	aliviado
alegre	sério	Forte
desajeitado	sem medo	Tímido
confuso	preocupado	stressado
Cuidadoso	livre	satisfeito
Desconfortável	sensível	descontraído
Cansado	generoso	agradável
emocionado	frustrado	oprimido

Tabela 1 – Vocabulário emocional para crianças

Uma forma sugerida para se trabalhar o vocabulário afectivo das crianças é através de jogos. Quando o vocabulário afectivo é trabalhado de forma sistemática, ou seja, faz parte de um plano de acção, como no caso das salas de aula, os efeitos são extremamente positivos. Pesquisas mostram que há diminuição dos problemas de comportamento e uma melhoria na sofisticação dos relacionamentos sociais entre as crianças (Denham, 1986).

Quando se criam rotinas escolares repletas de situações em que os alunos trabalham em equipa, discutem regras de vida, falam sobre suas aflições, etc, podem surgir dificuldades emocionais, e a necessidade de negociar com os outros para superá-las pode fazer as crianças evoluírem.

A tabela seguinte fornece aos professores algumas características possíveis para a promoção da literacia emocional na sala de aula.

Fotografias de pessoas com diferentes expressões emocionais são exibidas ao redor da sala
Livros sobre sentimentos estão disponíveis na biblioteca da turma
Professores rotulam os seus próprios sentimentos
Professores avisam e classificam os sentimentos das crianças
Os professores chamam à atenção para como os pares de uma criança se sentem
As actividades são planificadas para ensinar e reforçar a alfabetização emocional
Crianças são estimuladas para o uso de palavras com sentimento
Esforços para promover o vocabulário emocional ocorrem diariamente e em todos os momentos do dia

Tabela 2 – Características das salas de aula que promovem a literacia emocional

A preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças já pode ser encontrada em muitas práticas da escola nova, na pedagogia de Freinet, nas ideias sobre a construção da cidadania e em muitos autores influenciados pelas ideias de Freud e do movimento psicanalítico. A influência dessa teoria sobre a educação é totalmente positiva, pois chama a atenção para o fato de que as escolas não se devem preocupar apenas com a inteligência de cada aluno, mas também com o desenvolvimento da sua capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

O conceito teórico na abordagem de Mayer e Salovey (2000) «inteligência emocional é a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros». As decisões sensatas não saem de uma "cabeça fria", como é comum imaginar-se. Para o neurologista António Damásio, a emoção e o sentimento são indispensáveis para a

racionalidade, por isso a frase de Descartes, "penso, logo existo", encerra um erro porque a ausência de emoção pode destruir a racionalidade.

O controlo das emoções é uma das capacidades cognitivas mais importantes para gerir os recursos intelectuais como um todo. Pessoas com alta capacidade de controlo sobre as reacções emocionais têm maior probabilidade de sucesso escolar e profissional do que as dotadas de maiores conhecimentos ou experiência, porém, com dificuldades de controlo emocional. Os seres humanos de todas as raças e povos estão geneticamente programados a demonstrar, através de expressões faciais universais, qual o seu estado de espírito.

Os músculos da face estão ligados através de reflexos aos centros emocionais e, apesar de poderem ser controlados conscientemente, geralmente transmitem, através de padrões característicos, mensagens não-verbais importantes do ponto de vista social. Acostumar o bebé com os padrões torna mais fácil o reconhecimento deste tipo de mensagem e consequentemente a comunicação (está entendida no seu sentido amplo e não apenas no aspecto verbal).

Propiciar à criança ambiente rico em aspectos emocionais também é importante. Alguns pais tentam "proteger" os seus filhos, isolando-os num mundo hermético e livre de contrastes emocionais, numa tentativa de resguardá-los. Nada mais equivocado. A criança precisa desenvolver mecanismos de reconhecimento, interpretação sobre os aspectos emocionais alheios, principalmente pelo fato de que esta é actividade essencial para a coexistência social. A abordagem directa dos sentimentos também é importante para crianças que tenham certo grau de compreensão verbal. Aproveitar ocasiões de raiva, medo, alegria ou tristeza para chamar a atenção da criança a fim de reconhecer os

sentimentos em si mesma, nomear e discutir abertamente tais emoções também é uma técnica valiosa.

O controlo emocional é um dos requisitos para a mudança comportamental que se opera na infância. O recém-nascido obtém tudo o que necessita através do choro. O choro para a criança é o processo básico de solução de problemas imediatos. Inicialmente, o choro é desencadeado pela sensação de desprazer físico. Mais tarde, com a elaboração dos processos emocionais, a criança começa a ter outras "necessidades" (como, por exemplo, um brinquedo novo) que, se não satisfeitas, vão gerar sentimentos como a raiva e a frustração. A tendência natural da criança é tentar resolver o problema da maneira habitual, ou seja, chorando. Crianças entre um e dois anos com raiva ou frustração realmente canalizam seu comportamento para um pranto incontrolável e sincero. Crianças maiores de dois anos (às vezes menos) podem ter comportamentos mais elaborados, como crises de birra (nas quais o choro pode fazer parte ou não). A crise de birra é a maneira de a criança manipular emocionalmente os adultos com objectivos bem definidos.

Para Connell (1997: 91, Cit. por Peres 1999), *“Ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina”*. O professor deverá ensinar aos seus alunos a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções, ajudando-os a demonstrar as suas necessidades emocionais.

Para Salovey e Sluyter (1999), o professor desempenha um papel muito importante, na medida em que este é um modelo a seguir pelos seus alunos, através de um comportamento menos formal, criando uma certa empatia com os educandos. Estes autores defendem que os professores necessitam de uma preparação e de um apoio

emocional constante para que possam transmitir competências emocionais aos seus educandos. Os autores supracitados, defendem que a escola deveria promover programas que “enfoquem as competências emocionais” salientam ainda para o facto destes programas serem forçosamente orientados com o devido cuidado.

A competência emocional dos professores é muito importante como forma de intervir no processo de ensino aprendizagem. Assim, o primeiro passo a dar é conhecer bem o grupo com que se vai trabalhar, quanto maior for o conhecimento, maior será a eficácia da ação pedagógica, todos os aspetos são importantes e devem ser tidos em consideração, como é o caso dos interesses, as curiosidades, a história de vida, entre outros. É ainda importante conhecer os aspetos cognitivos, afectivos, emocionais, tudo isto implica, uma constante investigação, recorrendo a diálogos e a observações, de maneira a satisfazer as necessidades expressas pelos alunos.

O tipo de feedback que os professores fornecem aos alunos parece ser igualmente essencial para a aprendizagem e para a aquisição de competências podendo contribuir para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem (Shute, 2008, Cit. por Cadima, Leal e Cancela, 2011).

Martin e Boeck (1997), defendem que um professor que seja capaz de resolver uma determinada situação problemática de forma construtiva, deverá ter em conta que o seu tom de voz atua sobre o desenvolvimento emocional dos seus educandos. Existem estudos realizados por Gottman e Declaire (2000), que revelaram que os professores que usavam a empatia no relacionamento com os alunos, conseguiram que os seus alunos melhorassem a sua auto-estima, o rendimento escolar, a criatividade e a diminuição dos distúrbios nas aulas e nas faltas.

Segundo Sampaio (2002: 228), *“a imagem das situações que nos marcam pode desaparecer mas deixam rasto. Esse rasto, como o de todas as experiências emocionalmente fortes, vai sendo integrado por nós e contribui para a construção dos modelos de referência futuros”*, razão pela qual o professor deverá adotar uma conduta adequada de forma a servir de modelo ao educando.

Em suma, o professor deverá incentivar os alunos a obterem o sucesso. A educação emocional pretende desenvolver nos educandos o sentido de saber controlar, gerir e exprimir as emoções, usando-as da melhor forma, assim como promover um bom relacionamento interpessoal. Para lidar com este processo, é essencial que os pais tenham sensibilidade para diferenciar até onde vai a emoção e quando começa a manipulação consciente.

CAPÍTULO 3 - A ALEXITIMIA

3.1 Introdução

Chamam-lhes insensíveis, “blocos de gelo”. Afinal, sofrem de um distúrbio que os impede de exprimir as emoções. E, explicam os médicos, viver assim não é fácil, nem para os outros nem para os próprios. As estimativas apontam para que 9,9% da população sofra de uma perturbação de comunicação, chamado, nos anos 70, pelo psiquiatra americano Sifneos como alexitimia, literalmente “sem palavras para as emoções”. Trata-se de uma dificuldade de elaborar mentalmente os afectos, identificá-los e dar-lhes uma expressão adequada.

A alexitimia é considerada um traço dimensional com uma distribuição normal na população em geral e não é uma característica categorial que ou está, ou não está presente. Mas é também sobejamente reconhecida, por outro lado, como uma constelação de características correlacionadas, passando por um certo défice de diferenciação com repercussões a nível da consciencialização emocional e da comunicação, traduzindo-se num estilo cognitivo orientado para o exterior, pautando por concretismo e com falta de propensão psicológica, em pobreza imaginativa e fraca capacidade de fantasiar e em conformismo.

Cegos face aos seus sentimentos, os alexitímicos são incapazes de processar o que lhes vai no íntimo, não o partilham com os outros nem lhes conseguem ler as palavras, gestos e expressões faciais. Alheios aos sinais de alerta (sintomas) dados pelo próprio corpo – sob a forma de perturbações psicossomáticas, ficam impotentes para

enfrentar os mais simples desafios quotidianos, encarados como o mundo a desabar sobre si.

A ligação entre esta patologia e as perturbações psicossomáticas é hoje reconhecida, podendo revelar-se um terreno fértil. Para condutas destrutivas, facilmente encontradas nas personalidades depressivas e dependentes. Em termos de factores etiológicos de ordem psicossocial postulam-se a existência de experiências adversas durante a infância, aqui incluída a negligência a nível dos cuidados parentais, patologia familiar de um modo geral e abuso quer mental quer físico. Assim como também não se deverá excluir a possibilidade de haver influência de ordem cultural na etiologia e na prevalência.

3.2 Definição do conceito alexitimia

O termo Alexitimia deriva do grego, com o prefixo *alfa* = sem/privado, *léxis* [λεξις] = linguagem/palavras, *thymos* [θυμος] = emoções – foi cunhado por Sifneos no início dos anos '70 para indicar uma alteração afectivo-cognitiva com uma particular dificuldade em vivenciar, identificar e comunicar as emoções.

Nesta década, Sifneos e Nemiah (Sifneos, 1973 – 1975) observaram em pacientes psicossomáticos uma dificuldade para expressar os seus estados afectivos por palavras, assim como para diferenciar sensações corporais de afectos. Consideraram-na uma perturbação cognitivo-afectiva ao que denominaram de alexitimia.

No decurso das investigações conduzidas por Nemiah e Sifneos (1970), sobre o estilo cognitivo e a capacidade de vivenciar afectos por parte dos pacientes psicossomáticos, Sifneos (1973) propôs o termo alexitimia para designar um conjunto de características afectivas e cognitivas clinicamente observadas nestes pacientes e que pareciam distingui-los dos pacientes neuróticos. Em contraste com estes pacientes, os pacientes psicossomáticos apresentavam uma dificuldade acentuada para descrever verbalmente os seus sentimentos, uma vida de fantasia empobrecida, resultando num estilo de pensamento literal, utilitário e orientado para o exterior, e uma tendência para utilizar a acção de forma a evitar situações conflituosas geradoras de tensão. Estes pacientes relatavam também poucos sonhos (Marty, e M'Uzan, 1963; Nemiah e Sifneos, 1970; McDougall, 1982; Taylor, 1987).

O facto de as características alexitímicas terem sido inicialmente observadas e descritas em pacientes psicossomáticos conduziu à concepção prematura de uma relação etiológica específica entre a alexitimia e doença psicossomática. No entanto, verificou-se que a alexitimia não é específica nem universal nas doenças psicossomáticas encontrando-se, igualmente, associada a uma variedade de outras perturbações clínicas, nomeadamente ligadas ao alcoolismo, à toxicodependência, à obesidade e muitos outros factores. (Kristal, 1987; Sifneos, 1973; Taylor, 1987).

Alexitimia é uma marcante dificuldade para o uso apropriado da linguagem para expressar e descrever sentimentos, bem como a dificuldade para diferenciar com precisão as sensações corporais e uma pobre capacidade para fantasiar. A alexitimia é considerada como um potencial factor de risco para o desenvolvimento de várias perturbações psiquiátricas e somáticas (Taylor, 1987).

O conceito de Alexitimia é muito melhor conhecido hoje que há um quarto de século. Este conceito foi formulado em consequência das observações clínicas em Paris e Boston nos anos 1960, sobre uma condição que resultava em certo défice em pacientes que sofriam de alguma condição psicossomática. Alexitimia, é hoje um termo que diz respeito à marcante dificuldade para usar a comunicação verbal apropriada para expressar e descrever os sentimentos, bem como as sensações corporais.

A causa da Alexitimia tem preocupado diversos investigadores por muito tempo. Krystal e Freyberger atribuíram estes defeitos à predisposição psicológica. Nemiah e Sifneos, por outro lado, sugeriram defeitos biológicos estruturais como sendo a causa subjacente primária das características alexitímicas. Mais recentemente, um grande número de pesquisas neurobiológicas tem retratado muito bem a anatomia e a fisiologia das estruturas cerebrais responsáveis pela postura emocional da pessoa, apesar da complexidade e às vezes dos resultados inconclusivos.

Nemiah e Sifneos introduziram em 1970 o conceito de Alexitimia para designar uma característica básica dos pacientes que sofrem de enfermidades psicossomáticas. O aspecto essencial é o de não encontrar palavras adequadas para exprimir sentimentos. Os alexitímicos têm uma vida de fantasia algo pobre e tendem a expressar as suas emoções de maneira inadequada. A razão básica que estabeleceria uma conexão entre a alexitimia e as perturbações psicossomáticas é a de que esses pacientes direccionam mal a corrente da libido e isso lhes transtorna as actividades corporais.

Este conceito refere-se a um estilo cognitivo caracterizado pela inabilidade para verbalizar sentimentos e discriminá-los, pelo qual o sujeito apresenta uma tendência à acção perante situações conflituosas.

Deste modo, Sifneos, o criador deste constructo, define a alexitimia na personalidade do nosso tempo indicando que este conjunto de características corresponde ao perfil socialmente esperado dos indivíduos. A alexitimia está estritamente ligada à cultura, por razões históricas está muito vinculada à psicossomática (Pardinielli, 1992).

Sifneos (1972) atribuiu o termo alexitimia para designar um grupo de características cognitivas e afectivas típicas de muitos pacientes com alterações psicossomáticas. Pensava ser relacionado com a personalidade em que demonstrava uma dificuldade em identificar e descrever correctamente os sentimentos, com tendência a fantasiar e a sobressair as características externas (Taylor, 1994). Martin e Pihl (1985), nas suas teses, também relacionam as causas de relacionamento entre alexitimia e as alterações psicossomáticas. De acordo com as suas hipóteses e relacionando o tema com o stress, referem que o efeito do stress nos alexitímicos sugere uma excessiva simpatia, que não seria esperada.

Estudos foram feitos para comprovar as respostas de alexitimia perante estímulos positivos e negativos, (Lane, 1996; Mayor, DiPaolo e Salovey, 1990; Mann, Wise, Trinidad, e Kohanski, 1994; McDonald e Prkachin, 1990), mas somente dois incluíram problemas a nível de actividade fisiológica. (Nemiah, Sifneos e Apfel-Savitz, 1977; Wehmer, Brejnak, Lumley, e Stettner, 1995). Ambos os estudos têm áreas diferentes. A mais directa aplicação da metodologia foi desenvolvida por Lang, que foi bem conseguida, em que associou a alexitimia com as características psicológicas e autocrítica em resposta a um espectro de estímulos para as emoções. (Lang, 1985; Lang, Bradley e Cuthbert, 1997).

Silva e Caldeira (2007) afirmam que os portadores de pensamento operatório têm um mundo interno pobre e investem intensamente na realidade externa, da qual passam a ser dependentes ou “híper adaptados”. Os referidos autores citam Krystal (1973) que afirma: *“A dificuldade do psicossomático de cuidar de si mesmo decorre do fato de, quando criança, viver como transgressão, e sujeito a castigo, o acto de interiorizar o objecto materno com o propósito de adquirir funções protectoras e tranquilizadoras.”*

Carvalho (2004) cita Krystal (1975) *“O uso do trabalho é facilitado porque registam pouco cansaço ou sinais físicos do mesmo. As representações ou percepções carregadas de afectos são afastadas da mente e as tensões físicas não encontram caminho para o psíquico. Neles ocorre que os resíduos diurnos não se articulam com traços de memória, portanto, não se traduzem em elaborações adequadas de sonhos, tornando pobre a vida fantasmática e não podendo ser usados adequadamente como cenário de pulsão.”*

A mesma autora cita Weinryb (1995) *“Na alexitimia o crucial parece ser não o que as palavras parecem significar mas sim como os pacientes fazem associações, e não tanto debruçar sobre a dificuldade em achar em si palavras para a emoção”*. A alexitimia foi observada inicialmente em alguns pacientes com perturbações psicossomáticas. Estes manifestavam uma pobre capacidade para fantasiar e mostravam grande resistência a aceitar as interpretações psicanalíticas tradicionais. Também se observava que as suas relações interpessoais com frequência eram rígidas e estereotipadas.

Através de numerosas investigações em todo o mundo observou-se que a alexitimia aparecia também em sujeitos com problemas tais como toxicod dependência,

alcoolismo, estado de stress pós traumático e bulimia e em personalidades psicossomáticas. (Pedinielli, 1992).

A alexitimia remete-nos a problemáticas relacionadas com o afecto, na sua origem, o seu desenvolvimento, a sua percepção e a sua comunicação. Em 1988, Sifneos reformula as hipóteses propostas por Pedinielli (1992) relativamente às causas da alexitimia e propõe as seguintes:

- a) Um defeito anatómico estrutural ou uma deficiência neurobiológica determinada por factores hereditários poderiam interromper a comunicação entre o sistema límbico e o córtex. Isto poderia dar origem à alexitimia primária;
- b) Um défice na transmissão inter hemisférica seria responsável pela alexitimia;
- c) Um traumatismo ligado ao desenvolvimento infantil levaria a uma impossibilidade de expressar os sentimentos;
- d) Um traumatismo ligado ao meio e ao adulto poderia implicar uma regressão massiva;
- e) Factores socioculturais ou psicodinâmicos podem originar a alexitimia.

3.3 Referencial teórico sobre a alexitimia

O constructo da alexitimia tem vindo a evoluir naturalmente a partir das concepções anteriores e modificando-se ao longo da sua evolução conceptual. McLean (1949), apercebeu-se da incapacidade dos doentes psicossomáticos verbalizarem os seus sentimentos, considerando uma conexão inadequada entre o sistema límbico e o neocórtex.

Para Bodni (1991), a alexitimia consiste numa espécie de dislexia dos afectos. Não se trata de que um paciente não tenha os seus afectos, mas sim que pese a sua intensidade e que os distinga de sensações. O psicossomático apresenta falta de discriminação e sobretudo de denominação. Sivak e Wiater (1997), citam diversos autores com considerações teóricas que abordam a história da alexitimia, sendo para Freud (1895), diferenças entre psiconeuroses e neuroses actuais, neuroses de angústia, neurastenia e hipocondria.

Ferenczi (1924), mencionou pacientes de que não se falava em fantasia investida de afecto. Um modelo defensivo, abordando a repressão de material psíquico e supressão do afecto; Zilboorg (1933), considerou como uma regressão a um estado de indiferença, negação e repressão; Ruesch (1948), uma personalidade infantil, com insuficiência de capacidade de comunicação, restrição da fantasia, dependência do objectivo, conduta social híper adaptada; Shands (1958), considerou pacientes difíceis: dificuldade de descrever sentimentos, escasso uso do eu; com determinações culturais; Sifneos e Nemiah (1969), “alexitimia”. Modelos neurobiológico psicodinâmico e cultural; Krystal (1979), alexitimia como problema cognitivo, afectivo e relacional;

Taylor (1988), criou a escala TAS, entendendo a alexitimia como uma alteração da personalidade. Sivak e Wiater, citam Krystal (1979): “Pode-se diferenciá-la em três áreas:

- Cognitiva;
- Afectiva;
- Das relações interpessoais.

Relativamente ao primeiro, corresponde às características descritas no pensamento operatório, em que as dificuldades para simbolizar não correspondem a

uma limitação intelectual. Utilizam os símbolos como signos, sem criatividade e sem integrá-los no neocórtex pessoal. A nível afectivo, refere-se à dificuldade de verbalizar as emoções e à dificuldade de diferenciar sensações corporais e actuações impulsivas. Em relação às relações interpessoais, supõe uma alteração de empatia.

Os autores anteriormente referidos citam também Retamales (1989) que classifica os aspectos que caracterizam a alexitimia em essenciais e acessórios. Os essenciais constituem o núcleo do problema e os acessórios dão-se em grande parte dos casos. Apresenta os aspectos essenciais da alexitimia:

- Pensamento simbólico reduzido ou ausente, é utilitário e minucioso, está centrado nos detalhes do meio envolvente, referido a acontecimentos externos sem que o sujeito expresse os seus sentimentos, tensões, desejos e motivações.
- Limitada capacidade para fantasiar, inibição da fantasia como realizadora de desejos, que os impede a representação dos seus impulsos, o da simbolização das tensões como um passo prévio à actuação.
- Dificuldade para expressar os seus próprios sentimentos com palavras: o termo “alexitimia” refere-se a este aspecto. Considera-se para pessoas que têm muito pouco contacto com a sua realidade psíquica, que se encontram limitadas para diferenciar estados emocionais, assim como, para localizar sensações e experiências corporais, porque expressam os seus problemas em termos físicos, manifestando-se incapacidade para verbalizar.

Apresenta também, os aspectos acessórios da alexitimia:

- Alto grau de conformismo social, são pessoas aparentemente bem adaptadas, mas o seu comportamento é muito rígido e dependente das convenções sociais.

- Relações interpessoais estereotipadas, a capacidade para se relacionarem com os outros encontra-se deteriorada, devido a uma dificuldade na capacidade de empatia. Como têm relações imaturas podem estabelecer facilmente relações de dependência e criar o asilo, evitando o contacto com as pessoas.
- Impulsividade como expressão de conflitos, podem chegar à expressão afectiva descontrolada pela sua tendência de expressar conflitos sem elaborá-los previamente.
- Personalidade imatura: isto só se relaciona com as suas expressões simbólicas, como menciona Ruesch (1948). Os tipos de personalidade mais frequentes são os introvertidos, os passivo-agressivos e os passivo-dependentes.
- Resistência à psicoterapia tradicional, pela incapacidade de relacionar os seus problemas fisiológicos com os seus conflitos e como consequência da sua incapacidade para simbolizar, é difícil poderem realizar uma introspecção necessária para concretizar qualquer tipo de psicoterapia que pretenda descobrir os mecanismos profundos do seu problema.

Para além dos aspectos acima citados, são de salientar os aspectos sociodemográficos apontados por Veríssimo (2011), que aceita tomar como referência indicativa uma prevalência de alexitimia entre população geral variando entre os 10 e os 12 %. Por outro lado, Taylor (1997) indica que não há relação com o estatuto sócio-económico, o nível de instrução, a inteligência ou a cultura. Porém, há estudos que, escrutinando igualmente estes aspectos, referem uma relação com baixos níveis de escolaridade e um estatuto sócio-económico inferior. Sendo aqui também de referência obrigatória o célebre estudo finlandês de Joukamaa *et al* (2003) *Birth Cohort Project*, que veio associar a alexitimia a gravidez não desejada, a famílias numerosas e a um

ambiente educativo marcadamente rural. E também por outro lado, com o início da verbalização de palavras pelo ano de idade.

No contexto do ciclo vital, tem também sido descrito um desenvolvimento crescente, até à terceira década de vida, da capacidade de identificação e descrição das emoções. Em contraponto com uma progressiva redução do interesse pela novidade dos objectos externos, em linha com o processo de individualização, reflectindo uma maior consciência das coisas com o avançar da idade, a expressão alexitímica tenderá a reduzir-se. No entanto, não é frequente ver estudos que testem o efeito da idade. De qualquer modo, em relação a qualquer estudo, fica sempre em questão, saber qual o possível efeito da idade no contexto da amostra a recolher ou em causa.

Relativamente a diferenças de género, apesar de habitualmente consideradas negligenciáveis, vê-se com frequência referenciada uma alexitimia normativa do homem; talvez fruto da herança biológica em memória da caçada solitária em grandes espaços, refere Veríssimo (2011), em contraponto com a gestão do espaço interpessoal no núcleo da tribo. Veríssimo (2011) cita Berenbaum y Raghavan (2002) ao aceitar flutuações modeladas pela cultura. Efectivamente há vários estudos que descrevem, tal como referido anteriormente, tal incidência mais acentuada de alexitimia entre os homens, indo assim de encontro ao estereótipo de que os homens são mais racionais e as mulheres emocionalmente mais sintómicas. O grupo de Toronto [Bagby e Taylor (1994)] descreveu desde logo aquando do desenho e validação da TAS-20, uma *“diferença pequena, mas estatisticamente significativa, entre a pontuação média para os homens e para as mulheres”*.

3.4 O sujeito alexitímico

Os sujeitos alexitímicos revelam uma marcante dificuldade em verbalizar os seus estados emocionais e num perscrutar mais aprofundado, parece disso não terem consciência. Já Sifneos fazia notar as frequentes queixas de ansiedade e depressão com pouca capacidade para as descrever. Podem mesmo ter rasgos súbitos de emoções intensas, mas não conseguem associar a manifestação emocional com memórias, fantasias ou situações específicas.

Um alexitímico apresenta uma aparência rígida e formal. Desconhece os sentimentos próprios, é incapaz de distinguir afectos e não consegue diferenciar sentimentos e sensações corporais. Possui um pensamento muito concreto, revela escassez ou ausência de fantasias e sobrevaloriza os acontecimentos externos. Mantém relacionamentos pobres e mecânicos.

Uma vez incapazes de elaborar a valência vivenciada subjectivamente, os alexitímicos exprimem as suas emoções predominantemente através da componente fisiológica e acção motora. Fernández (2001) assinala que se pode falar em dois tipos de pacientes com alexitimia: "Os que nem sentem, nem expressam e os que sentem mas que não expressam". Em ambos os casos compartilham os mesmos riscos que um paciente com depressão, no entanto, os sintomas no alexitímico serão mais acentuados. O principal sintoma será a dificuldade para estabelecer vínculos afectivos, incapacidade para reconhecer os estados emocionais alheios, nula comunicação e apresentam uma visão pouco clara da realidade.

Por razões culturais, eles apresentam menos tendência a verbalizar os sentimentos, tornando-se mais vulneráveis a perturbações de comunicação. Os números confirmam: em cada 10 pessoas diagnosticadas com alexitimia, apenas duas são do género feminino. Segundo Kristal (1973), o psicossomático tem dificuldade para cuidar de si mesmo, pois quando criança o acto de interiorizar o objecto materno (que traria segurança) seria sentido como sujeito a castigo. Kristal (1973) afirma que ocorre um bloqueio no desenvolvimento dos afectos, levando a uma paralisação do desenvolvimento afectivo normal.

As pessoas que sofrem de alexitimia possuem uma percepção confusa dos seus sentimentos. Para esses indivíduos, o mundo exterior é mais transparente e nítido que o seu universo interior e uma vez que este é pobre, investem na realidade externa. Não distinguem as diferenças entre as emoções, quer sejam benignas, quer sejam desagradáveis, e possuem um leque emocional muito restrito, particularmente escasso em estados de espírito positivos, como a felicidade. Para eles, os matizes da inteligência emocional apresentam-se vagos e, por isso, são incapazes de usar o sentimento visceral para orientar o seu pensamento e a sua acção, de um modo geral, o que ocorre não tem significado para o sujeito, é independente de si, é algo externo.

Na maioria dos casos, os alexitímicos sofrem de incapacidade para manifestar as emoções, para descrever os seus próprios sentimentos ou para reconhecer os sentimentos dos outros, para discriminar as suas emoções de sensações físicas, isto é, não conseguem estabelecer uma conexão de causa e efeito.

Têm-se vindo a incluir neste constructo algumas características do chamado pensamento operatório. De facto, a capacidade para elaborar representações mentais evolui desde muito precocemente e está ligada intimamente à competência de regulação

afectiva. Há, assim, uma relação de dependência do desenvolvimento intelectual (ou inteligência racional) das nossas emoções, da nossa capacidade de as reconhecer, de falar sobre elas e de as controlar, ou seja, da nossa inteligência emocional.

Se é verdade que sentimentos fortes nos podem devastar ou toldar o raciocínio, a falta de sentimentos é ainda mais destrutiva, principalmente, em momentos de avaliar e tomar decisões importantes para a nossa vida, para o nosso futuro, decisões duradouras.

Nos alexitímicos observa-se uma focalização nos acontecimentos exteriores em detrimento da experiência íntima, o seu modo de pensar e de viver está exclusivamente virado para a realidade externa e, por isso, demonstram uma adaptação excessiva às exigências do meio, com uma hiperactividade artificial e pragmática que os incapacita de simbolizar a representação o “pensamento operatório”, de fantasiar e leva-os a apresentar uma grande pobreza nos investimentos libidinais. Estas pessoas, na maioria das vezes, demonstram boa capacidade de adaptação social e são boas profissionais, mas vivem em permanente estado de tensão, rivalidade e competição e bloqueiam a expressão física deste estado, dessas emoções.

Os indivíduos que possuem um elevado nível de inteligência emocional são capazes de, facilmente, identificar e descrever os seus próprios sentimentos e os dos outros, assim como sabem regular os estados de activação emocional em si e nos outros de forma a usarem as emoções de forma adaptativa. Cada vez são mais os estudos que estabelecem relação entre inteligência emocional e saúde mental e física. O controlo emocional já foi implicado como um dos factores que protegem o estado de saúde e, por outro lado, a alexitimia já foi associada a situações de doença e a um aumento da mortalidade de todos os tipos.

O indivíduo com alexitimia carece da noção de qualquer sentimento. Alguns pesquisadores começam a atribuir esse problema a uma desconexão entre o sistema límbico e o neocórtex (massa cinzenta). Há alguns paralelos que sustentam essa tese como por exemplo, pacientes que sofreram derrames e que para alívio dos sintomas tiveram essa ligação seccionada e logo, tornaram-se alexitímicos, ou seja, incapazes de descrever suas emoções.

Quem é ou está alexitímico não parece ter fantasias relacionadas com sentimentos e impulsos. Vive na extrema pobreza de actividade imaginativa e na quase ausência de fantasias; estas, a existirem, não passam de devaneios disfóricos, por vezes de culpabilidade, e jamais são construtivas ou gratificantes. Do mesmo modo, a actividade onírica é escassa, ligada à realidade actual, sem cor, bizarras ou simbolismos.

Os sujeitos alexitímicos têm uma representação cognitiva de informações afectivas que reconhecem e respondem de maneira apropriada às convenções linguísticas que estão relacionadas com as emoções, e possuem códigos motores necessários para a execução ordenada de expressões de emoções, no entanto, não existe neles conexão entre a experiência afectiva e a comunicação da mesma.

O alexitímico nega, racionaliza e evita as emoções. Tem uma inibição afectiva, irritabilidade e tendência para a hipocondria. Perante uma doença, o indivíduo continua exposto à situação devido à negação da mesma, aumentando o comportamento de risco.

Yoshida (2000) cita (Sifneos, 1972/1977: 112). *"Neste sentido, alexitímicos seriam pacientes que durante uma entrevista levariam o psiquiatra a sentir-se forçado a falar das emoções do paciente, como que lhe emprestando, para que ele as descreva, nas suas próprias palavras. O paciente, por sua vez, aceita estas últimas em*

reconhecimento, e, como um papagaio, devolve-as ao médico, sem compreender o seu real significado” (Sifneos, 1972/1977: 112-113). Ainda segundo Sifneos, incluir-se-iam nesta categoria alguns pacientes psicossomáticos, que definem as emoções em termos de sensações somáticas ou de reacções comportamentais em vez de relacioná-las a pensamentos.

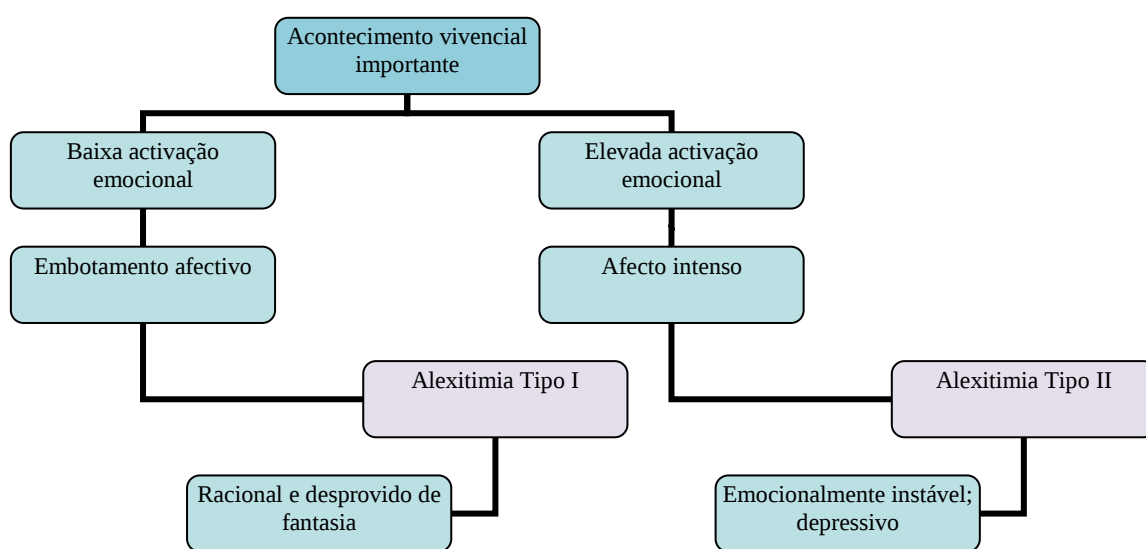
Para os alexitímicos, as relações interpessoais podem conduzir a situações de *stress*, a qual produz sensação de impotência e traz consequências psicológicas (pensamento operatório, respostas de acção para descarregar a tensão) e fisiológicas (hiperactividade do sistema nervoso autónomo e do sistema endócrino).

3.4.1 Alexitímicos de tipo I e de tipo II

Os sujeitos alexitímicos podem distinguir-se entre dois subtipos de alexitimia, isto é, de entre os pacientes cuja sintomatologia, centrada somaticamente, sugere dificuldades de regulação da activação emocional / autonómica e que se revelam estanques a abordagem de terapia, seja de tipo interpretativo, que visem desenvolver a sua introspecção. A *alexitimia do tipo I*, essencialmente referida à descrição clássica de parca experiência e manifestação emocional, consciência afectiva, consequentemente verbalização mínimas e estilo cognitivo marcadamente orientado para o exterior, trata-se de pessoas emocionalmente neutras, insípidas e pouco interessantes, que não dão valor aos aspectos psicológicos, rígidas e de relacionamento mecânico. Por outro lado, uma *alexitimia do tipo II* que, em contraponto, contempla acentuada vivência e expressão de emoções negativas, o que dada a sua dificuldade em identificar e designar

os seus sentimentos, leva a pessoa sujeita a estimulação emocional a sentir-se confusa, atolada, entorpecida e possivelmente a agir impulsivamente.

Os *indivíduos de tipo I* caracterizam-se por serem concretos e racionais, terem falta de calor emocional, serem distantes no relacionamento interpessoal e socialmente desajeitados. Possuem uma parca vida de fantasia e regra geral passam despercebidos porque são apagados e discretos. Os *indivíduos do tipo II*, emocionalmente instáveis, estão mais em linha com a personalidade *borderline*, com as suas relações intensas e tempestuosas, sempre entre um rompimento e uma reconciliação. Carpenter (2000) refere no seu estudo que tal como de encontro ao estereótipo de que os homens são mais racionais e as mulheres mais emotivas, também se descreve uma maior incidência de *alexitimia do tipo I* entre os homens e *alexitimia do tipo II* entre as mulheres.



Esquema 1 – *Alexitimia tipo I e tipo II* - Veríssimo (2011), adaptado por Costa (2013)

Segundo Veríssimo (2011), o modelo do esquema apresentado não está isento de críticas e refere que ainda se poderá recorrer a outros instrumentos e outros métodos de análise para apoiar as hipóteses levantadas.

Ainda o mesmo autor referencia que em relação à *alexitimia do tipo I*, descrevem como nuclear, em consequência da falta de empatia e sociabilidade, o distanciamento nas relações sociais e uma gama limitada de expressividade emocional em contexto interpessoal. A *alexitimia do tipo II*, por seu turno, caracterizando alguém de emocionalmente instável, situar-se-á em contexto de inadequação social.

3.5 Características essenciais e fenoménicas

Veríssimo (2011) refere haver cinco características que se aceita como sendo nucleares do constructo da alexitimia:

1. Dificuldade em identificar e em descrever as emoções

Os alexitímicos revelam uma marcada dificuldade em verbalizar os seus estados emocionais; e, num perscrutar mais profundo, parece disso não terem consciência. Já Sifneos (1967) fazia notar as frequentes queixas de ansiedade e depressão com pouca capacidade para as descrever. Podem mesmo ter rasgos súbitos de emoções intensas, tais como raiva, medo ou até choro, mas não conseguem associar a manifestação emocional com memórias, fantasias ou situações específicas. Taylor (1984 e 1997) fez notar que o discurso destas pessoas “tem falta de *nuances*, não recorre a metáforas e é desprovido de afecto”. Fisicamente aparentam uma postura corporal de madeira, com escassa expressão facial. Veríssimo sublinha que, dada a frequente confusão entre pobreza de expressão emocional e ausência de sinais de activação emocional, nem por isso deixam de ser dados a surtos de choro, irritação e rancor. E por

outro lado, salienta-se, a dificuldade não se localiza propriamente a nível da comunicação, mas antes do processamento ideo-afectivo, de que os aspectos comunicacionais são mera consequência. E daí que estes sujeitos possam discorrer normalmente sobre emoções. A sua dificuldade resulta antes em se referir com autenticidade ao seu próprio sentir.

2. Dificuldade em distinguir entre a componente somática da activação emocional e os estados emocionais subjectivos

Uma vez incapazes de elaborar a valência vivenciada subjectivamente, os alexitímicos exprimem as suas emoções predominantemente através da componente fisiológica e acção motora. Explicação essa para que os sujeitos alexitímicos sejam particularmente atreitos a hipocondria, perturbações somatoformes e comportamentos compulsivos como os de excessos alimentares, de anorexia nervosa ou de abuso de substâncias psicoactivas.

3. Pobreza dos processos imaginativos

A pobreza da imaginação, e de todas as funções que se lhe associam, é facilmente reconhecível na actividade onírica dos alexitímicos. Quase nunca recordam ter sonhado, e quando o fazem, os sonhos caracterizam-se habitualmente por reproduzirem episódios da vida real, acontecimentos diurnos, referências da actividade laboral. E de igual modo, os devaneios são quantitativamente muito escassos e qualitativamente muito pobres, uma vez que também eles se debruçam sobre episódios acontecidos ou preocupações com o futuro.

4. Estilo cognitivo orientado para a realidade exterior

Os sujeitos alexitímicos concentram-se electivamente em tudo o que é exterior à vida psíquica. No plano cognitivo, isto manifesta-se através de um modo de pensar racionalizado, que tende a ilustrar acções e experiências sem qualquer investimento afectivo, como se o indivíduo fosse mais espectador do que actor da sua própria história de vida. Privilegiando a visão sobre o olfacto e o paladar, e o ouvido sobre o tacto, concentram a atenção sobre os detalhes da realidade factual, que conseguem descrever meticulosamente, mas sem nunca transmitirem qualquer impressão de poderem de algum modo estar a participar emocionalmente.

5. Conformismo social

Os alexitímicos denotam uma adesão estrita às normas de adaptação social, em relação às quais parecem posicionar-se do exterior em termos de papel identitário. No entanto, falta-lhes, pelo contrário, capacidade de interpretação subjectiva da sua própria identidade. Evidenciam parca capacidade de sintonia com emoções alheias, mostrando acentuada dificuldade para estabelecer e conservar relações interpessoais íntimas. As quais, por sua vez evitam, na medida em que se sentem pouco à-vontade.

Em conclusão, os alexitímicos têm características que confinam nas fronteiras com diversas perturbações. A alexitimia é uma forma perturbada de experienciar, de viver e de exprimir o afecto, é um estilo menos simbólico e portanto menos “mental” de sentir e de dizer o sentir, que se exprime pelas características fenoménicas seguintes: (Nemiah e Sifneos, 1970; Nemiah e tal., 1976; Apfel e Sifneos, 1979; Taylor e tal., 1985; Warnes, 1986; Núñez e tal, 1986).

- 1- Incapacidade de identificação dos sentimentos próprios e do seu uso como sinal interno;
- 2- Incapacidade de descrição dos sentimentos próprios;
- 3- Dificuldade de distinção entre os diferentes afectos;
- 4- Dificuldade de diferenciação entre os sentimentos e as sensações corporais;
- 5- Pensamento concreto, sem símbolos e sem abstracção formal;
- 6- Recusa inconsciente de perceber as experiências internas, com sobrevalorização dos acontecimentos externos (pensamento operativo);
- 7- Escassez ou ausência de fantasias;
- 8- Escassez de recordação de sonhos;
- 9- Tendência para a utilização da acção como forma de evitamento do *stress* e do conflito;
- 10- Ocorrência de explosões violentas e breves, sem que o sujeito mostre conhecer ou possa explicar os sentimentos envolvidos;
- 11- Comunicação não-verbal pouco expressiva;
- 12- Estilo de vida obstinado, pragmático e utilitário, quase mecânico na sua relação com o outro;
- 13- Apresentação rígida e formal;
- 14- Conformidade social, normopatia.

A alexitimia trata-se de um fenómeno psicológico que engloba algumas estratégias focada essencialmente na emoção, como por exemplo, negação, evitamento que por vezes é associado a alguma racionalização (Carvalho, 2004).

Defendendo que a alexitimia não é uma incapacidade para vivenciar ou expressar emoção, mas antes uma incapacidade de conter e reflectir sobre um excesso de experiência afectiva, McDougall (1982) prefere designar estes pacientes como desafectados, procurando, deste modo, salientar que experimentaram, de facto, emoção

que, pela sua intensidade se tornou desorganizadora ameaçando o sentimento de integridade e de identidade (Prazeres, 2000).

Na área afectiva, há uma grande dificuldade em reconhecer e descrever sentimentos e em discriminar estados emocionais. As emoções são indiferenciadas, vagas e somáticas. Na área cognitiva há uma ausência dos afectos e da dimensão fantasmática verificando-se a duplicação da acção. A actividade onírica está ausente, no entanto há uma descrição ao pormenor de acontecimentos externos e uma boa adaptação às tarefas. Na área relacional, as relações têm um funcionamento operatório com dimensão afectiva ausente, são superficiais, aborrecidas, e não têm capacidade de compreensão e de empatia ou em perceber o outro, evitando relações interpessoais, ou sendo estas dependentes.

Luminet (2000) afirma que a literatura retém em geral três capacidades emocionais fundamentais: a diferenciação; a identificação e a verbalização emocional. A diferenciação das emoções concerne a capacidade de discriminar as expressões faciais entre elas (Izard, 1971; Harrigan, 1984; Camras e Allison, 1985; Michalson e Lewis, 1985).

Na alexitimia predominam as respostas fisiológicas e comportamentais em detrimento de outras respostas. Nemiah e Sifneos (1970) observaram a aparição da emoção de maneira brusca como uma resposta imediata ao estímulo, separada, descontinua, ligada ao estímulo, porém, sem relação com o que se passou antes ou depois.

Sifneos (1975) considera a alexitimia como sendo a incapacidade de associar imagens visuais e pensamentos a um estado emocional; refere ainda que o alexitímico não pode conectar os pensamentos com os estados emocionais, no entanto, Taylor

(1987) opina diferente, dado que, para ele, estes sujeitos são incapazes de nomear os seus sentimentos e de utilizá-los como símbolos de conflitos internos ou em resposta a situações externas.

Veríssimo (2003) cita Salovey e Mayer (1997), ao definirem inteligência emocional, referem que as pessoas com níveis de inteligência emocional mais elevados não só são capazes de identificar e descrever facilmente os seus sentimentos, bem como os dos outros, como também conseguem regular eficazmente estados de activação emocional quer em si mesmas quer nos outros, de modo a usarem as emoções adaptativamente. Onde por um lado esta faceta do constructo da inteligência emocional que se refere à capacidade para "pensar sobre o que se sente" parece configurar aspectos anteriormente concebidos em termos da sua ausência em indivíduos alexitímicos, por outro lado os seus aspectos de regulação emocional parece sobrepor-se em parte ao constructo do controlo, nomeadamente do controlo emocional. No entanto, a alexitimia, enquanto défice de representação mental das emoções e capacidade reduzida para gerir afectos no contexto de uma sinalética, constitui presumivelmente uma séria incapacidade *ab initio*, uma vez que a inteligência emocional pressupõe a consciência e avaliação dos sentimentos. Tal sobreposição foi desde logo reconhecida por Salovey e Mayer (1997), apesar da não existência de validação empírica que só se tornaria possível com a ulterior operacionalização do constructo. De facto, algumas das repercussões desta falta de consciencialização emocional e clareza da avaliação e expressão das emoções, seja no próprio ou no outro, tornou-se aparente desde logo no entanto só mais recentemente desenvolveram e validaram uma escala de autopreenchimento expressamente concebida para avaliar a IE.

"Sendo que a inteligência emocional representa um traço que descreve diferenças inter-individuais quanto ao processamento e ao modo de lidar quer com as

emoções do próprio, quer com as dos outros, então afigura-se-nos legítimo esperar que esteja relacionada com a regulação afectiva, que neste contexto conceptual pode representar um indicador de IE, tal como que tenha inter-relações com a mobilização de apoio social, uma vez que pessoas com IE devem ser capazes de pedir auxílio. A hipótese é a de que os sujeitos com pontuações mais elevadas em inteligência emocional disponham mais provavelmente de melhor regulação afectiva e consequentemente de melhor humor e mais abertura para novos estímulos; recorrendo a estilos mais adaptativos de regulação emocional, tal como obter ajuda de terceiros enquanto meio de lidar com a activação emocional, também terão consequentemente maior tendência para sentir afectos positivos (Verissimo, 2005).

O conceito de alexitimia, que apareceu dentro da corrente psicossomática de Boston, parece sobrepor-se em parte ao constructo da inteligência emocional, havendo até autores que o consideram o cerne da inteligência emocional (Bar-On, 2001).

Pode dizer-se que, de fato, existe uma relação entre os dois constructos, que é mais acentuada quando se adopta uma definição mista em vez de uma definição de habilidades de inteligência emocional. Nos estudos em que se utilizaram os instrumentos construídos por Mayer e Salovey (2000) e noutros estudos em que se utilizou a *MEIS* (Franco e Cardoso, 2002), mostraram igualmente, que a relação entre alexitimia e inteligência emocional é inversa: à medida que um aumenta, a outra diminui, isto é, quando mais elevada for a inteligência emocional, menor é a probabilidade de um individuo ter um funcionamento alexitímico, sendo o inverso igualmente verdadeiro.

Para Franco (2007), a existência de uma relação entre os dois constructos, de natureza inversa, parece provada empiricamente, mas não parece que seja claro que estes dois constructos representem a mesma entidade.

3.6 Alexitimia primária e secundária

Em termos de avaliação uma questão importante que se coloca é a da estabilidade temporal do constructo. Ou, por outras palavras, a questão de saber se, para além da alexitimia, digamos, primária, também nos podemos confrontar com uma outra que, também descrita como secundária, possa ser desencadeada por doença, dor, stress, ou trauma, no que será mais identificável como estado. O que implica a necessidade de as diferenciar, seja por exemplo recorrendo à avaliação do funcionamento pré-morbido ou durante o desenvolvimento.

Sivak e Wiater, (1997) referem que Sifneos, coincidindo com Freyberger (1977), também toma em consideração a alexitimia primária e a alexitimia secundária; a primária tem uma maior relação com as concepções neurofisiológicas, enquanto que a alexitimia secundária possui uma etiologia mais psicológica.

Segundo a definição fornecida por Campbell (1996), *“a alexitimia seria primariamente descrita como um traço de personalidade, caracterizado pela dificuldade em identificar o próprio estado emocional, com uma vida de fantasia mínima e inabilidade para fantasiar produtivamente e um foco em interesses externos e somáticos. Secundariamente, alexitimia é uma reacção “estado” para os efeitos de doenças físicas sérias, talvez uma defesa contra depressão ou dor, ou mesmo ambas.”*

Campbell refere-se ainda, a autores que atribuem a alexitimia à acção de mecanismos de defesa primitivos que ocultam e distorcem as experiências do afecto e da fantasia, além de evidências, em alguns casos, de comunicação interna deficiente ou ainda, inibição da actividade do corpo caloso (por ex.: Buchanan, Waterhouse e West, 1980). (Yoshida, 2000).

Freyberger (1977), citado por Sivak e Wiater, (1997), propõe um compromisso pragmático entre as teorias neurofisiológicas e psicossociológicas; aponta a diferenciação entre a alexitimia primária e a alexitimia secundária. A alexitimia primária é de origem, em parte, genética e neurofisiológica, irreversível e somente tratável com psicofármacos, refractaria à psicoterapia verbal. A alexitimia secundária seria de índole psicogenética e atribuível a perturbações na dinâmica precoce das relações mãe/filho ou a situações afectivas traumáticas, deste modo é possível a psicoterapia verbal.

O hemisfério direito ocupa-se da compreensão e da expressão das emoções e da compreensão de elementos afectivos. Autores como Hoppe (1988), citado por Pedinielli (1992), opinam que a criatividade depende da comunicação de ambos os hemisférios por via do corpo caloso. Para Hoppe, o hemisfério direito seria o lugar do inconsciente, do imaginário e da simbolização representativa, enquanto que o hemisfério esquerdo é o lugar do consciente pré-consciente, da linguagem interior e da simbolização discursiva. Como a alexitimia é uma forma de não expressar emoções, pode dizer-se que o hemisfério direito está implicado.

Em geral, os resultados sugerem que a alexitimia pode dever-se a uma impossibilidade de transferência correta de informação entre o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo e também, a limitações ou ao hipofuncionamento do hemisfério

direito. Ainda nesta base, Sivak e Wiater, 1997 citam Rosse (1986), que demonstrou que sujeitos com lesões na região anterior (frontal e temporal) do hemisfério não dominante, evidenciassem sérias dificuldades de comunicação afectiva.

3.7 Perturbações alexitímicas

Quando se encara a pesquisa de factores determinantes na origem da alexitimia, as hipóteses emergem, por um lado, da evidência carregada por estudos epidemiológicos, que pode levar, por exemplo, a pensar no possível papel de condicionamento sócio-cultural. Mas sobretudo, por outro, de trabalhos que levam a reconhecer o peso de factores de ordem genética ou antes que debruçam as suas reflexões sobre perturbações do desenvolvimento infantil, aí incluído o trauma enquanto factor perturbador desse desenvolvimento. Neste contexto, a somatização é encarada como paragem do desenvolvimento em, ou regressão a, fases pré-verbais do desenvolvimento afectivo.

Numa perspectiva descritiva, as perturbações alexitímicas podem ser sumariamente descritas nas áreas afectiva, cognitiva e relacional.

- Na área afectiva, há uma grande dificuldade em reconhecer e descrever sentimentos e em discriminar estados emocionais. As emoções são indiferenciadas, vagas e somáticas.
- Na área cognitiva há uma ausência dos afectos e da dimensão fantasmática verificando-se a duplicação da acção. A actividade onírica está ausente, no

entanto há uma descrição ao pormenor de acontecimentos externos e uma boa adaptação às tarefas.

- Na área relacional as relações têm um funcionamento operativo com dimensão afectiva ausente, são superficiais, aborrecidas, e não têm capacidade de compreensão e de empatia ou em perceber o outro, evitando relações interpessoais, ou sendo estas dependentes.

Deste modo, a Etiopatogenia refere-se a uma perturbação na regulação das emoções e segundo McDougall (1982) há uma falência humana da parte da mãe ficando a criança dependente do meio. As mães são comparadas a barreiras de protecção contra estímulos e se estas foram super-protetoras, impedem o desenvolvimento do filho para lidar com o aumento da tensão.

As ansiedades subjacentes à alexitimia seriam de ordem psicótica já que em causa está a própria possibilidade de existir como ser separado dotado de uma individualidade própria. Ser alexitímico é uma forma não humana de existir e de se relacionar com o outro, solução possível quando o indivíduo não viu reconhecido o seu direito a existir. A criança precisa de ser confirmada e valorizada quando ensaia movimentos de separação e individuação.

Não comunicar afectivamente é destruir a possibilidade de uma relação humanizada, destruir a separação do objecto e a sua importância para o sujeito e refugiar-se num sentimento de auto-suficiência narcísica e onipotente. Segundo McDougall (1982), a Etiopatogenia é uma perturbação na regulação das emoções, há uma falência humana da parte da mãe ficando a criança dependente do meio. As mães são comparadas a barreiras de protecção contra estímulos e se estas foram super-protectoras, impedem o desenvolvimento do filho para lidar com o aumento da tensão.

Segundo Sivak e Wiater (1997), Krystal atribui a alexitimia a uma detenção no desenvolvimento do afecto por um trauma psíquico infantil ou por uma regressão afectivo-cognitiva depois de uma catástrofe traumática na vida adulta. A aparente negação de afectividade não se limita aos afectos dolorosos, assim como também, as pessoas alexitímicas apresentam uma incapacidade para experimentar satisfação e prazer, denominada *anhedonia*.

Para Krystal, segundo Pedinielli (1992), que estudou as análises do desenvolvimento libidinal infantil, o processo de verbalização e de dessomatização das emoções realiza-se originalmente na relação mãe/filho e continua até à adolescência. No período adolescente também a tolerância às emoções permite o trabalho de duelo que ajuda a abandonar o apego a representações infantis do sujeito e objecto. A alexitimia surge frente ao fracasso deste processo. O traumatismo infantil provoca uma detenção do desenvolvimento dos afectos e não se criam assim, objectos transicionais e de desenvolvimento da simbolização e de criatividade. A frustração do futuro alexitímico surge de contestar a separação entre a mãe e o filho, e da imperfeição desta.

No lugar de uma actividade de fantasmática e de desejo surge um controlo do objecto e um repúdio do fantasmático. Assim, a realidade é utilizada como defesa contra a actividade fantasmática. O autor opõe alexitimia e psicoses, em que, nas psicoses, a realidade está representada pelo imaginário, enquanto que na alexitimia sucede-se o inverso.

Os problemas de comunicação mãe/filho e inclusive pai/filho são factores que promovem o desenvolvimento da incapacidade para o sujeito demonstrar os seus sentimentos.

3.8 Avaliação e mensuração da alexitimia

No processo de emergência de um novo constructo psicológico, a sua validação empírica é crucial, seja no sentido de o validar e demonstrar que não se trata de algo já conhecido, mas agora sob uma nova designação. Esta é uma tarefa que não pode ser considerada independente dos instrumentos propostos para avaliar o constructo em causa. Deste modo, pode dizer-se que, de algum modo, a validação e o refinamento psicométrico dos instrumentos propostos para o avaliar, vão circularmente de par.

Meneguete (2012) refere que segundo Aleman (2005) a incidência da alexitimia é estimada em 10% na população em geral. Contudo, em Portugal ainda é relativamente desconhecida, existindo diversos instrumentos de medição já traduzidos e adaptados para vários países com o intuito de facilitar o seu diagnóstico.

Veríssimo (2011) alude que o critério original para avaliação da alexitimia resultou da observação clínica, em contexto de interações verbais, visando conduzir a pessoa a introspeccionar, a reflectir sobre as suas emoções, e a verbalizar os seus sentimentos. O que levou a concluir pela presença de dificuldade em identificar e descrever sentimentos, e em diferenciar entre emoções e sensações somáticas; pautando um estilo cognitivo orientado externamente, com escassez de imaginação e capacidade de fantasiar. Ora estas observações foram inicialmente codificadas por Sifneos num primeiro instrumento de avaliação por entrevista clínica: o *Beth Israel Questionnaire* (BIQ). Tendo à partida uma boa validação facial, veio depois a reconhecer-se como pouco fiável, fosse pela sua inadequada reprodutibilidade de entrevistador para entrevistador, ou ainda pela pouca estabilidade teste-reteste.

Um estudo realizado por Yoshida (2000), demonstrou que para a avaliação e mensuração da alexitimia foram propostos diferentes procedimentos, tais como: questionários [por ex.: o já referido *Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire* (Apfel e Sifneos, 1979); o *Alexithymia Provoked Response Questionnaire* (Krystal, Giller e Cicchetti, 1986)] e escalas de auto-avaliação [por ex.: a Escala de Alexitimia *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* - MMPI (Kleiger e Kinsman, 1980) e a *Schalling-Sifneos Personality Scale* - SSPS (Apfel e Sifneos, 1979)]. Todos acompanhados de pesquisas empíricas que demonstram as características psicométricas, vantagens e limitações.

Mais recentemente, Taylor, Ryan e Bagby (1985) propuseram uma outra escala de auto-avaliação com enfoque teórico orientado pelo constructo intitulada: *Toronto Alexithymia Scales* - TAS. Na sua versão original, a TAS demonstrou consistência interna e boa precisão de teste e reteste em períodos que variaram entre 1 semana a 3 meses (Taylor, Ryan e Bagby, 1985). Foram ainda realizados estudos de validade de critério e validade de constructo (Bagby, Taylor e Ryan, 1986; Bagby, Taylor e Atkinson, 1988) que sugerem que a TAS apresenta maior consistência com o conceito de alexitimia do que por exemplo a SSPS (Morrison e Pihl, 1989). A Escala de Alexitimia de Toronto, e designadamente a sua versão revista (TAS-20), é hoje profusamente utilizada e seguramente a medida mais validada da alexitimia; que nos permite reconhecer três aspectos distintos do constructo.

A necessidade de desenvolver instrumentos para a avaliação da alexitimia remonta aos anos setenta, altura esta em que Sifneos (1973) propôs, pela primeira vez, o termo alexitimia para designar um conjunto de características observadas, inicialmente, em pacientes com doenças psicossomáticas “clássicas”. Embora diversos instrumentos tenham sido construídos, a sua maioria foi desenvolvida dando pouca atenção às normas

para a construção de testes, tendo-se posteriormente, verificado que não possuíam características adequadas de validade e precisão (Taylor, Bagby, e Parker, 1997).

Em 1985 Taylor e colaboradores, usando o BIQ como critério de validação, desenvolveram a *Toronto Alexithymia Scale* (TAS). Para o efeito partiram inicialmente de cinco domínios da alexitimia: dificuldade em distinguir entre sentimentos e as sensações corporais que os acompanham; dificuldade em descrever sentimentos; falta de capacidade introspectiva; conformidade social; e a vida de fantasia empobrecida e parca lembrança de sonhos. As respostas eram assinaladas numa escala de likert em cinco pontos, entre discordo totalmente e concordo totalmente. Após a análise factorial e dos itens, o questionário viu os seus 41 itens reduzidos a 26, distribuídos pelos quatro domínios teoricamente mais coerentes com o constructo: dificuldade em identificar e distinguir entre sentimentos e sensações corporais; dificuldade em descrever sentimentos; reduzido devaneio; e pensamento orientado externamente.

A escala de alexitimia de Toronto de 26 itens (TAS), desenvolvida segundo um método combinado empírico e racional de construção (Taylor, Ryan e Bagby, 1985) foi alvo de um interesse generalizado tendo sido estudada para diversos países incluído Portugal (Paulino, Barbosa, Godinho e Santos, 1996). Porém, esta escala de auto-aplicação, com 26 itens demonstrou ter poder discriminativo e validade convergente, constituindo um avanço considerável em relação aos instrumentos então disponíveis, todavia, não estava livre de críticas, desde logo, pela elevada taxa de falsos positivos que se lhe reconhecia. Mas também, porque o factor referido ao devaneio se relacionava negativamente com o factor 1. Foi precisamente para corrigir alguns dos problemas encontrados nos estudos de validação que Taylor e colaboradores vieram propor em 1992 uma versão revista, TAS-R, com 23 itens. Mas de facto, mesmo assim ainda se

verificavam algumas deficiências, como uma correlação elevada entre os factores 1 e 2, e o facto de vários itens terem cargas em mais do que um factor.

A escala de vinte itens é a mais recente versão que resulta de uma investigação continuada para melhorar a avaliação do constructo de alexitimia (Taylor, Bagby e Luminet, 2000), sendo as suas qualidades psicométricas significativamente melhores das que as da TAS (Bagby, Parker e Taylor, 1994). Fundamentalmente, foram eliminados os itens que, referidos ao conformismo social e à função de devaneio, não se correlacionavam adequadamente com os outros factores; o que melhorou significativamente a estabilidade teste-reteste e a coerência interna, eliminando a sobreposição entre factores.

Estas escalas de Toronto para avaliação da alexitimia, são de facto as de uso mais largamente difundido. Efectivamente são referidas em 90% dos estudos publicados desde 1986; e a TAS-20 é citada desde 1994 mais de 340 vezes em publicações científicas sujeitas a revisão – *peer-review* -. Estão traduzidas em 20 línguas diferentes, entre as quais as principais europeias (dinamarquês, alemão, finlandês, italiano, francês, grego, norueguês, português, espanhol, polaco, húngaro, sueco e holandês) e algumas extra-europeias (hindi, tâmil, japonês, coreano, lituano, chinês e hebraico).

Usada em Portugal desde 1995, a TAS-20 surge em múltiplas versões em português continental e do Brasil, desenvolvidas de modo independente e designadamente em publicações versando a sua validade.

Segundo Rodriguez e Martínez. (2004), a alexitimia não é um fenómeno de tudo ou nada, em que qualquer pessoa pode ter possibilidades de mudar às vezes para um estilo comunicativo menos simbólico. Qualquer indivíduo poderia reaccionar em determinadas situações de um modo alexitímico ou converter-se a alexitímico através de

experiências de extrema tensão. E, sem dúvida, alguns sujeitos manifestam-no como uma característica predominante e outros como uma manifestação passageira.

A alexitimia é mais comum nos homens, dado que por cada dez homens com este problema há apenas duas mulheres. A explicação, afirma Fernández (2004), que se deve a que a comunicação entre os dois hemisférios cerebrais femininos é melhor, diferente dos masculinos, já que a estrutura que os une, o corpo caloso, é mais volumoso, o que facilita melhor interconexão neuronal.

Um estudo de Nova Iorque (2014) de Cosenza, Baldassarre, Matarazzo e Nigro, refere que os resultados indicaram diferenças no género, em que os homens apresentaram valores mais elevados do que as mulheres num dos três factores da TAS-20, nomeadamente na dificuldade em identificar sentimentos.

Num estudo realizado por Guttman (Novembro/Dezembro de 2002) chegou-se à conclusão que o género masculino, a idade e o baixo nível sócio-económico estão correlacionados com o factor 3 da TAS-20, estilo cognitivo predominantemente orientado para o exterior.

CAPÍTULO 4 – AUTO-CONCEITO VERSUS AUTO-ESTIMA

4.1 Introdução

A forma como estamos de pé, nos sentamos e caminhamos, por exemplo, diz muito não só sobre a condição física, mas também sobre a percepção que temos de nós. A noção do *eu* altera-se, por vezes radicalmente, ao longo da vida. Tanto quanto se sabe, uma criança nasce sem consciência de si própria: não se conhece como ser isolado, não sabe onde ela própria termina e começa o resto do mundo. A primeira noção de separação vem da necessidade interna e absoluta de alimentos, a mor e afecto. Estes têm de ser fornecidos por um ser exterior.

No início, o bebé não percebe a diferença entre si próprio e a mãe. Como nunca experimentou as reacções dos outros, não consegue autodefinir-se. Mas, como é evidente, começa a compreender as reacções da mãe em relação a si próprio e a sua noção do eu começa a desenvolver-se.

Uma pergunta constante do ser humano encontra-se centrada na descrição que faz das suas características, pelo que uma das mais significativas interpretações da personalidade localiza-se na construção de si mesmo, termo que entre outros, foi também conceptualizado como auto-conceito, sendo este uma das funções mais importantes da personalidade, da motivação, do comportamento e do desenvolvimento da saúde mental.

Sabe-se que o estudo e o interesse pelo auto-conceito remontam à época da Grécia Antiga (Harter, 1996). No entanto, o primeiro psicólogo a desenvolver a teoria do auto-conceito foi William James (cit. por Harter, 1996; 1996; Peixoto e Mata, 1993; Veiga, 1988), que baseou o seu trabalho na "Psicologia do Eu" (Oliveira, 1996; Serra, 1986; Veiga, 1988). O autor identifica quatro componentes do 'self', a espiritual, a material, a social e a corporal. Além de propor uma estrutura multidimensional e hierárquica para o conceito de si, William James teve o mérito de realçar a sua natureza eminentemente social, prefigurando, desta forma, os estudos da dimensão social do "eu", no âmbito do interaccionismo simbólico (Burns, 1986).

Por sua vez, Harter (1998) reserva o termo auto-conceito para julgamentos de atributos em domínios como, a competência cognitiva, a aceitação social ou a aparência física, considerando a auto-estima como a componente avaliativa do auto-conceito, numa vasta parte do 'self' que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, assim como sociais e afectivos. A auto-estima, segundo Marsh e Yeung (1997, citado por House, 2001), define-se como sendo uma componente avaliativa do 'self': é uma avaliação global da pessoa feita por si mesma, e se a auto-estima está alta ou baixa, ou se está ameaçada, vai influenciar o comportamento, a motivação, o conhecimento e a emoção do indivíduo (Campbell e Lavalee, 1993, citado por Cavaco, 2003).

Segundo Henriques (2000), a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada com uma componente mais afectiva, sendo assim considerada como o resultado da avaliação global das qualidades do sujeito. Ao longo da vida, a imagem do 'self' torna-se mais clara e convincente, à medida que o indivíduo lida com tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e depois na idade adulta. A auto-estima tem um valor que o sujeito atribui a si próprio. Assim, se esta é positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno. O

desenvolvimento da auto-estima é influenciado pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com ele. De igual modo, é o próprio indivíduo que cria a sua conduta, gerando a auto-estima. Para ocorrer o desenvolvimento, é necessária uma motivação favorável por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar.

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso, na escola, influencia severamente grande parte da auto-estima, influenciando também as decisões a curto prazo. Entender a razão dos bons resultados, e atribuí-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir. Caso contrário, irá atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, redundando em descréditos nas suas capacidades.

Segundo Henriques (2000), auto-estima é influenciada não só por aspectos sociais mas também pela idade, género e estado de saúde. Podem ser encontradas diferenças quanto à auto-estima, dependendo da percepção de competência em domínios mais ou menos valorizados. A relação familiar e as práticas parentais influenciam a auto-estima, desempenho escolar e desenvolvimento de competências sociais. Crianças com pais que apresentem uma disciplina consistente, supervisão do comportamento do filho, compreensão e carinho nas interações pais-filho tendem a ter uma auto-estima mais. A aceitação do grupo de pares promove crianças e adolescentes amigáveis recíprocas e de maior qualidade. Ambas são fundamentais para diversas variáveis de ajustamento, como a auto-estima, o isolamento, a depressão e ansiedade e a transição entre os diversos níveis e novos ambiente de escolaridade.

Vários têm sido os estudos sobre a relação entre a auto-estima e os resultados escolares, nomeadamente em Portugal (Peixoto, 1998; Pereira, 1995; Veiga, 1995), que demonstraram a fraca ligação entre os resultados escolares e a auto-estima, fruto de uma

desvalorização da área do fracasso, a escolaridade. Dito de outra forma, quando existe uma área de fracasso, os sujeitos têm a tendência a desvalorizar essa área de modo a preservarem a imagem que têm de si e o seu auto-conceito.

4.2 Definição de auto-conceito

O auto-conceito é fulcral quer na construção da personalidade, quer na determinação do comportamento. De forma directa ou mediada, o conceito que um indivíduo tem de si próprio e do seu valor influencia o seu comportamento, de tal modo que se ocorrerem mudanças na percepção de si, ocorrerão também mudanças no comportamento, independentemente de haver ou não alteração da realidade externa (Purkey e Stanley, 2001; Rogers, 1947). Também para Bandura (2000) citado por Purkey e Stanley (2001), o auto-conceito funciona como um constructo que influencia o comportamento humano: ao comportar-se de determinada maneira um indivíduo vai interpretar o resultado das suas acções e, em função das suas interpretações, desenvolver crenças sobre o seu desempenho em domínios semelhantes, passando posteriormente a agir de acordo com essas mesmas crenças.

Adicionalmente, na actualidade parece haver uma concordância de que a forma como uma pessoa se percebe a si própria tem um profundo efeito social, psicológico e mesmo biológico (Purkey e Stanley, 2001). Acresce que, também o que as crianças sentem e pensam sobre si próprias é um componente fundamental para o seu desenvolvimento e crescimento (Uszynska-Jarmoc, 2001). Importa, portanto, compreender quais os factores que condicionam ou fomentam o crescimento positivo do auto-conceito, e a forma como eles se manifestam e como influenciam o indivíduo nas

diversas situações ao longo da vida, entre elas, as influências mútuas entre o auto-conceito das crianças e o meio escolar, já que, depois da família, particularmente nos primeiros anos de vida, a escola é uma das maiores influências no desenvolvimento do auto-conceito das crianças (Burns, 1982).

Dizer auto-conceito é, para Hattie (1992), o mesmo que dizer as nossas concepções acerca do nosso 'self', e tais concepções não podem deixar de ser avaliações cognitivas, expressas em termos de expectativas, descrições e prescrições, integradas nas várias dimensões que nos atribuímos. A consistência ou inconsistência destas atribuições vai depender da qualidade e da quantidade da confirmação, ou de não confirmação, das nossas avaliações recebidas do próprio ou dos outros. Para este autor o sujeito é, em cada momento, um avaliador dos três aspectos que constituem o 'self':

- as descrições que o sujeito faz do seu 'self', e que constituem a principal componente do auto-conceito;
- as prescrições que decorrem dos padrões pessoais de correcção; isto é, da "representação mental da conformidade do comportamento, das atitudes e dos traços" (Duval e Wicklund, 1972, in Hattie, 1992);
- as expectativas que, constituindo "um determinante crítico das percepções pessoais acerca do próprio 'self', particularmente se as expectativas não são confirmadas", podem ser determinadas ou derivadas das descrições e das avaliações referentes a outros.

O nosso auto-conceito consiste nos nossos julgamentos das crenças e dos conhecimentos acerca destas descrições, prescrições e expectativas. Assim, o auto-conceito é definido como um sistema complexo, organizado e dinâmico das crenças, das atitudes e das opiniões que cada um considera como as suas (Purkey, 1988), enquanto a

auto-estima se refere ao modo como o sujeito se sente relativamente às crenças, atitudes e opiniões, e como se valoriza, "como o resultado das experiências de êxito ou de fracasso, comparadas com as aspirações do indivíduo" (Veiga, 1995), o que corresponde à concepção que parece começar a ter maior consenso, de que a auto-estima constitui a componente avaliativa do auto-conceito (Fleming e Courtner, 1984).

O auto-conceito é um dos aspectos importantes no desenvolvimento do aluno pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o "eu" e o "não eu"; ou seja, cada sujeito está "inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio" (Carapeta, Ramires e Viana. 2001). Assim, segundo Carapeta e colaboradores (2001), o auto-conceito é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Para Harter (1993), o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser, no quadro global das nossas capacidades e traços. É uma estrutura cognitiva com matizes emocionais e consequências comportamentais e é um "sistema de representações descritivas e avaliações acerca do 'self', que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções" (Harter, 1993). Sendo esta uma parte integrante da nossa personalidade, influencia o comportamento de várias formas: se, por exemplo, falarmos de actividades desportivas, a percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades é um indicador fundamental para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos face a essas actividades.

Segundo Hattie (1992), o auto-conceito vai-se modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresentando uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência, dado que é nesta que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do auto-conceito.

Para Serra (1988), o auto-conceito elabora-se na perspectiva de que o indivíduo sofre quatro tipos de influência no seu processo de construção. Em primeiro lugar, o auto-conceito influencia o modo como os outros olham para si, em que o sujeito tende a observar-se da maneira que os outros também o observam e como os outros o consideram, construindo o seu auto-conceito à medida que tem um feedback dos outros. Depois, a construção do auto-conceito verifica-se com situações específicas em que o sujeito vai julgar o seu desempenho, competência/incompetência. Posteriormente, o sujeito compara constantemente as condutas dos seus pares sociais, em situações iguais e com as quais se sente identificado. Por fim, o sujeito faz a avaliação de determinados comportamentos em função do conjunto de regras estabelecidas por grupos normativos, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito. Deste modo, podemos dizer que este constructo ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação de identidade pessoal e por que razão determinados padrões de conduta se mantêm com o evoluir do tempo.

Para Jesus e Gama (1991, citado por Roldão, 2013), o auto-conceito refere-se à forma como o indivíduo se vê, isto porque nenhum adulto ou criança se sente neutro em relação às suas características. A avaliação que é feita dos seus atributos pessoais contribui para o sentimento de auto-estima que está intimamente associado ao auto-conceito; ou seja, o "auto-conceito é uma componente fundamentalmente cognitiva, contextualizada da auto-avaliação; a auto-estima é uma auto-avaliação mais

descontextualizada, possuindo uma componente predominantemente afectiva" (Peixoto e Almeida, 1999).

Um estudo elaborado por Taliuli (1982, citado por Roldão, 2013) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório. O auto-conceito está igualmente relacionado com a auto-estima onde é feita uma avaliação dos seus atributos pessoais.

Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2013), é com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento. Assim, segundo Pereira (1999), a escola é uma instituição que contribui de forma activa para o progressivo desenvolvimento do auto-conceito.

4.3 Conceito de auto-estima

Com base na definição proposta pelo dicionário da língua portuguesa, auto-estima é o apreço ou valorização que uma pessoa confere a si própria, permitindo-lhe ter confiança nos próprios actos e pensamentos.

A auto-estima é o resultado do valor que uma pessoa atribui aos elementos afectivos e sociais, da representação de si mesma. É o valor pessoal, isto é, o conceito que uma pessoa tem de si mesma. Uma criança para constituir a sua auto-estima vai precisar, antes de tudo, de ser amada pelos que a rodeiam. A partir desse afecto, ela vai sentir-se com valor para depois dar ela própria esse afecto aos outros.

A auto-estima determina se os comportamentos são mais construtivos ou destrutivos. Todos os acontecimentos na vida de um indivíduo podem afectar e influenciar os comportamentos pessoais de forma negativa ou positiva, dependendo do modo de o sujeito pensar e sentir. Estes acontecimentos vão contribuir para a presença de uma auto-estima elevada ou baixa. Assim, uma pessoa que sofra de depressão tem como um dos principais sintomas a existência de uma baixa auto-estima: não gosta de si; ninguém se interessa por ela; acha-se inútil; etc. Pensa-se que a capacidade intrínseca que um sujeito tem para adquirir motivação pessoal é um factor que ajuda a elevar a própria auto-estima: o acreditar em si mesmo e nas suas potencialidades apesar dos acontecimentos exteriores.

A auto-estima pode ser construída como uma característica permanente de personalidade (traço de auto-estima) ou como uma condição psicológica temporária (estado de auto-estima). Finalmente, a auto-estima pode ser específica de uma dimensão particular ou de extensão global. A auto-estima é a forma como nós mesmos nos sentimos todos os dias. Para isso contribui o saber se se está satisfeito consigo próprio e o que se pode fazer para melhorar, gostar mais de si próprio e autovalorizar-se. Uma boa auto-estima resulta numa auto-aceitação ao invés de uma auto-rejeição.

A formação da auto-imagem é um reflexo das identificações e dos registos emocionais guardados desde as relações de infância, junto com os potenciais psíquicos

que trazemos activados desde o nascimento, tendo em conta o contexto familiar. Isto é, um determinado núcleo familiar vai contribuir para um ego mais equilibrado ou menos equilibrado consoante o amor e a auto-estima existente. O narcisismo primário é uma condição fundamental na vida do ser humano. Gostar de sei mesmo é ter uma boa auto-estima, processo fundamental para se ter um ego equilibrado.

A auto-estima é uma atitude para consigo próprio. Defini-la como atitude implica a aceitação de determinados pressupostos antropológicos e psicológicos, respeitando outros modelos baseados em diferentes teorias da personalidade. Como atitude, é a forma habitual de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio. É a disposição permanente segundo o qual nos confrontamos connosco mesmos. É o sistema fundamental pelo qual ordenamos as nossas experiências referindo-as ao nosso *eu* pessoal. As linhas conformadoras e motivadoras da nossa personalidade, que a sustentam e lhe dão sentido. É uma estrutura consciente, estável, difícil de remover e mudar. Todavia a sua natureza não é estática, mas dinâmica e, portanto, pode crescer, arraigar-se mais intimamente, ramificar-se e interligar-se com outras atitudes nossas; ou pode debilitar-se, empobrecer-se e desintegrar-se. É pois, perfectível em maior ou menor grau.

Segundo Fischer (2015), o verdadeiro papel da auto-estima no plano psicológico constitui-se como uma poderosa força, criadora de um sentimento de vida, formado na convicção inquebrável de que nada de mal nos pode acontecer. Este acreditar em nós mesmos estabelece-se como um processo sobre o qual nós podemos construir a nossa vida e ter um lugar com os outros.

A auto-estima é considerada por diversos autores como um factor ou uma dimensão do auto-conceito, aquele que desenvolve juízos de valor sobre si próprio. A

auto-estima refere-se ao valor que o indivíduo atribui à descrição dele mesmo. Aparece dentro das dimensões do auto-conceito e é percebida como a direcção da atitude que o indivíduo tem para com ele próprio. Segundo Alcantara (1991), a auto-estima é uma atitude para consigo próprio, é a forma de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio, é a disposição permanente, segundo a qual nos confrontamos connosco mesmos. Para este autor, a auto-estima, que considera como elemento afectivo do auto-conceito, implica o discernimento do agradável e do desagradável que vemos em nós; é um juízo de valor sobre as nossas qualidades pessoais que conduz à "admiração e fruição das nossas valias ou tristeza perante as nossas debilidades".

Neste sentido a auto-estima concentra-se na avaliação ou valorização que cada um faz das características que percebe nele próprio e, desta forma, é um constructo relacionado com o auto-conceito, no sentido de que parte das percepções do sujeito, identificadas como as suas próprias qualidades ou características, para as chegar a valorizar. Ela resulta, no entanto, da assimilação e interiorização da imagem ou opinião que os outros têm e projectam em nós (interacção social). Se a imagem ou opinião projectada é positiva e vai ao encontro dos conceitos ideais formulados, ela favorece a auto-estima, se pelo contrário é uma imagem ou opinião negativa, debilitará a estima que o indivíduo sente por si próprio.

Ter confiança em nós mesmos é no fundo a maneira pela qual o ser humano pode viver sem ter medo, ter confiança significa acreditar em nós, possibilitando, aceitar verdadeiramente a vida. Todas as pessoas que maltratam psicologicamente outras estão a destruir a auto-estima delas e por consequência ficam sem a força essencial para poderem viver (Fischer, 2015).

4.4 Pilares da auto-estima

A auto-estima possui duas qualidades inestimáveis: a transferência e a generalização. Por elas podemos responder a múltiplas e diferentes operações; a partir da sua unidade, abrimo-nos a um repertório multiforme de condutas, capacitando-nos para enfrentar a vida complexa e mutável que nos espera. Não sendo inata, ocorre como resultado da história de cada pessoa.

- Condiciona a aprendizagem;
- Supera as dificuldades pessoais;
- Fundamenta a responsabilidade;
- Apoia a criatividade;
- Determina a autonomia pessoal;
- Possibilita uma relação social positiva;
- Garante a projecção futura da pessoa;
- Constitui o núcleo da personalidade.

A origem da auto-estima nasce de duas causas:

- a) Da observação própria de si mesmo com base numa série de sucessivas auto-avaliações referidas aos níveis atingidos em relação aos propostos previamente.
- b) Da assimilação e interiorização da imagem e opinião que os outros têm e projectam de nós. De um modo particular, as pessoas que são

importantes para nós, como os pais e professores. A interacção social é um lugar privilegiado para a sua génese.

A auto-estima assenta em três elementos: a *autoconfiança*, a *imagem de si próprio* e o *gostar de si mesmo*. Um bom doseamento destas três componentes é indispensável à obtenção de uma auto-estima harmoniosa.

Gostar de si mesmo é o mais importante, é a base da auto-estima; é a sua componente mais profunda e mais íntima. Mas nunca é fácil determinar. Estimar-se implica avaliar-se, mas gostar de si próprio é um ato incondicional, não dependendo das actuações. É em virtude dele que conseguimos fazer frente à adversidade e recompormo-nos após um fracasso. O segundo pilar da auto-estima é o *olhar sobre nós próprios*, a avaliação, fundada ou não das nossas qualidades e dos nossos defeitos. A terceira componente da auto-estima, com a qual, de resto se confunde, a autoconfiança aplica-se sobretudo aos nossos actos. Ser confiante é pensar que somos capazes de agir adequadamente nas situações importantes.

Estas três componentes da auto-estima são geralmente interdependentes: o gostar de si próprio (respeitar-se a si mesmo, aconteça o que acontecer, dar ouvidos às necessidades e aspirações) faculta incontestavelmente uma imagem positiva de si próprio (acreditar nas suas capacidades, projectar-se no futuro), que por sua vez influi favoravelmente na autoconfiança (agir sem medo excessivo do fracasso e do juízo dos outros).

Certos investigadores pensam que a auto-estima constitui, de fato, o somatório de várias auto-estimas próprias de diferentes áreas e que podem funcionar de maneira relativamente independente. Em contrapartida, outros investigadores não conseguem compartimentar a auto-estima, sendo difícil ter uma boa dose da mesma numa dada área

sem que isto beneficie as áreas vizinhas. Inversamente, uma auto-estima medíocre num sector altera necessariamente o nosso nível global de auto-satisfação. Assim sendo, a auto-estima só pode ser compreendida como um olhar global sobre nós mesmos. O nível global de auto-estima de uma dada pessoa influencia consideravelmente as opções que toma na vida e a sua maneira de viver. Foi possível demonstrar que uma auto-estima elevada está associada a estratégias de desenvolvimento pessoal e de aceitação dos riscos, ao passo que uma fraca auto-estima gera sobretudo estratégias de protecção e de evitamento de riscos. A longo prazo estas duas estratégias terão consequências específicas.

4.5 Relação entre os termos auto-conceito e auto-estima

Define-se o "si mesmo" como o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, pode dividir-se esse conhecimento em dois elementos distintos: um descritivo, chamado auto-imagem, e outro valorativo, que se designa auto-estima. Outros dois termos são muitas vezes usados como sinónimos de auto-estima: autoconfiança e auto-aceitação. Uma análise mais aprofundada desses termos indica uma subtil diferença de uso: Autoconfiança refere-se quase sempre à competência pessoal e é definida por Potreck-Rose e Jacob (2006) como a convicção que uma pessoa tem, de ser capaz de fazer ou realizar alguma coisa, enquanto auto-estima é um termo mais amplo, incluindo por exemplo conceitos sobre as próprias qualidades, etc. Auto-aceitação, por outro lado, é um termo ligado ao conceito de "aceitação incondicional" da abordagem centrada na pessoa de Carl Rogers e indica uma aceitação profunda de si mesmo, das próprias

fraquezas e erros (Potreck-Rose e Jacob, 2006). A auto-estima, a autoconfiança e a auto-aceitação tendem a estar intimamente ligadas e influenciam-se mutuamente.

Segundo Harter (1985), para aceder ao modo como o indivíduo se sente quanto à sua auto-estima deve-se perguntar directamente sobre a sua percepção de “mais-valia”, por este motivo, na escala Self Perceptivo Profile for Children (SPPC) existe uma subescala específica para esta avaliação. Esta subescala denominada Auto-estima Global (Global Self-Worth), refere-se à forma como o indivíduo percebe o seu valor como pessoa. Este aspecto pode ser correlacionado com os resultados em cada domínio específico, deste modo, a competência percebida em determinados domínios considerados socioculturalmente mais valorizados pode ser promotora dos resultados da subescala referente à Auto-estima global. Um outro promotor da auto-estima é a atenção que as pessoas significativas para o indivíduo dão a determinados aspectos da sua vida (Harter, 1999).

4.5.1 Relação entre auto-conceito, auto-estima e aprendizagem

A importância dos estudos do auto-conceito e auto-estima é confirmada pelos resultados de inúmeras investigações que permitiram concluir a existência de correlação entre este constructo e diferentes domínios da realização e dos comportamentos. Para Oliveira (1996), o auto-conceito é mesmo o ponto de partida e o quadro de referência da pessoa, na organização do seu comportamento. Hattie (1992) analisando diferentes contributos, nomeadamente de Scheirer e Kraut (1979), afirma existir considerável evidência empírica de que o auto-conceito (sobretudo nas dimensões competência

académica e comportamento) prediz e influencia a realização escolar, sendo mesmo tão forte quanto as medidas de inteligência, no que respeita à habilidade para a aprendizagem da leitura em crianças.

Uma criança que entra para a escola sofre, no seu auto-conceito, influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso) mas com o aumento do nível de escolaridade, verifica-se a situação inversa; ou seja, o auto-conceito torna-se muito determinante face à forma como a criança encara a escola. Lopes (1993), citado por Serrão, (2001) refere que o auto-conceito escolar se fundamenta nas avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para realizar as tarefas escolares, em comparação com os outros alunos da sua idade. Os alunos recebem informações da família e dos professores, sendo estas muito importantes para o desenvolvimento do auto-conceito.

Segundo Correia (1989), citado por Serrão, (2001), as crianças repetentes têm uma percepção de si como menos competentes a nível académico em comparação com as crianças não repetentes. Os alunos que os professores referem como tendo mais dificuldades escolares raramente elaboram um bom juízo relativamente a si como alunos, contribuindo fortemente para um baixo rendimento escolar que, por consequência, cria implicações na imagem que cada um tem de si próprio, levando à constituição de um baixo auto-conceito.

4.6 Diferentes perspectivas de auto-conceito

Observando mais objectivamente o auto-conceito, Weinstein e Fantini (1970) referem-no como o sentimento que as pessoas têm de si próprias, focando três áreas: a

identidade ("Quem sou eu? Para onde vou? O que quero na vida?"), as relações ("As pessoas gostam de mim? O que pretendo das relações com os outros?") e o poder ("O que posso fazer?") Todas as pessoas necessitarão de definir os seus limites e de desenvolver o senso do poder que as torna hábeis em aferir e controlar as suas vidas.

Segundo Horney (1942), o Auto-conceito como " o senso de competência e aprovação"; McClelland (1961), como "Aquisição, afiliação e poder"; Glasser (1965), como "Relacionamento e respeito"; Schultz (1967), como " Inclusão, controle e afectação". De acordo com Alschuler e col. (1975), referenciados por Sousa (1992), estes apresentam a seguinte definição, quanto a autoconhecimento: " Uma descrição verbal das suas próprias características ou respostas (pensamentos, sentimentos e acções) habituais, internas e externas, num quadro de estímulos semelhantes, bem como das consequências daquelas respostas específicas,".

Sousa (1992) refere Raimi (1973) define auto-conceito como " o indivíduo que conhece o indivíduo" e Burns (1977) define-o como "Self como conhecimento (Me)" as percepções individuais, conceitos e avaliações acerca de si próprio, incluindo a imagem que ele sente que os outros têm de si, e da pessoa que ele gostaria de ser, isto é, uma ideografia como elemento individualiza-o", Este autor sugere que será o crédito que a pessoa tem acerca de si própria, baseada na avaliação que os outros fazem de si, no que é reforçado por Rokeach (1968) ao referir que o auto-conceito será uma atitude que tende a incorporar o que a pessoa pensa de si, a avaliação dos outros sobre si e as suas próprias disposições comportamentais.

Segundo Markus (1987) apresenta uma perspectiva de conservadorismo cognitivo do auto-conceito: De acordo com as teorias do desenvolvimento cognitivo, o indivíduo gera certos esquemas que filtram e influenciam a assimilação dos estímulos

provenientes do meio ambiente, o que o torna gradualmente resistente a certo tipo de informação inconsistente e atento à informação consistentemente organizada. Deste modo, a forma como o indivíduo se percebe a si próprio liga-se a estes esquemas assimilativos, influenciando a maneira como percebe os acontecimentos, como faz a acomodação e como desenvolve a sua actuação.

Rogers (1982) distingue auto-conceito de auto-estima, dizendo que o auto-conceito é - o que pensamos que gostamos, enquanto que auto-estima – o que gostamos de pensar, introduzindo a importância da experiência escolar na formação do auto-conceito: O auto-conceito pode ser visto como sendo potencialmente um produto da experiência escolar (em que começa a tomar como suas as atitudes que na escolha lhe atribuem) e da natureza dessa experiência (as auto-atitudes podem determinar o comportamento).

O aparecimento, nos anos setenta, de algumas teorias psicológicas, terá contribuído para novos desenvolvimentos do constructo de auto-conceito. A Teoria de Aprendizagem Social (Bandura, 1977), terá ajudado na concepção da componente identidade (Gecas, 1982); a Teoria da Auto percepção (Bem, 1972) citada por Sousa 1992 terá contribuído para as reflexões sobre as relações entre auto-conceito real e auto-conceito ideal (Serra, 1988), bem como para a Auto percepção definida por Harther (1982, 1985, 1988); e as Teorias da Competência e da Motivação Intrínseca (White, 1959; Charms, 1968; Deci, 1975; Harther, 1978, 1982) contribuíram para que a auto-estima e a Auto percepção se tornassem formulações centrais do auto-conceito.

Há uma certa indefinição, quanto à diferenciação correta entre auto-conceito e auto-estima, considerando-as uns autores, o mesmo, enquanto outros as diferenciam e outros ainda referem a auto-estima como um factor do auto-conceito. Wylie (1979),

citado por Sousa (1992) numa revisão bibliográfica, refere a dificuldade em se chegar a um modelo teórico de referência que apresente uma definição teórica, clara e precisa destes constructos ou que os defina operacionalmente.

Os teóricos do "Self" consideram o auto-conceito e a auto-estima como uma categoria superior, numa organização hierárquica das outras categorias do "Self", Epstein (1973), Shavelson, Hubner e Stanton (1976) não hesitam em colocar o auto-conceito no topo da hierarquia, divergindo apenas nas classificações que fazem quanto às subcategorias. Shavelson e Bolus (1982), consideram o auto-conceito como multifacetado, reflectindo cada faceta o sistema de categorias adoptado e compartilhado simultaneamente por um dado indivíduo e pelo grupo em que está inserido, sendo fruto de uma tendência da pessoa para formar categorias relacionadas com a quantidade de informação que sobre si incide. A perspectiva destes autores concebe um auto-conceito geral dominante e quatro tipos de "sub auto-conceitos": auto-conceito académico, auto-conceito social, auto-conceito emocional e auto-conceito físico.

Coopersmith (1967), concebe o auto-conceito como um leque cognitivo, de diversos conteúdos, incluindo competências capacidades físicas, popularidade, aceitação pelos parentes, moralidade, traços da personalidade, características físicas e reacções afectivas. O auto-conceito é considerado por este autor como um todo unitário, que inclui estes diferentes factores, assumindo que as crianças não fazem distinções entre domínios, nas suas vidas.

Rosenberg (1979), porém, apresenta uma perspectiva um pouco diferente, no sentido multidimensional, depois de ter encontrado nas suas investigações valores globais superiores (e não estatisticamente médios) aos julgamentos feitos sobre os domínios factoriais específicos. Para este investigador, a avaliação global da auto-

estima deverá ser considerada como uma entidade própria e válida por si mesma e não como o somatório de vários domínios factoriais. Ele considera uma auto-estima global e os seus factores de modo independente.

4.7 O sentido de *Self*

O auto-conceito, ou sentido de *self*, poderá ser definido como a imagem que o sujeito tem de si próprio e aquilo que acredita ser. No entanto, uma descrição mais precisa deverá considerar a natureza complexa deste constructo, enquanto estrutura cognitiva contextualizada e multidimensional, englobando um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do desempenho do *self* nos diferentes contextos e tarefas em que o sujeito se envolve. Por tal, este sistema de representações tende a influenciar os sentimentos do sujeito em relação a si próprio e a orientar as suas acções (Peixoto, 1996; Harter, 1999), e a complexificar e diversificar-se à medida que o sujeito se vai desenvolvendo e interagindo com o meio envolvente (Peixoto, Martins, Mata e Monteiro, 1996).

Para James (1918), o *self* é ainda uma construção de natureza essencialmente cognitiva que se aproxima da ideia de consciência e de uma representação do próprio como um ser passível de compreender algo. Esta construção desenvolve-se ao longo do tempo, adaptando-se às transformações das estruturas e dos processos cognitivos. Uma visão mais dinâmica tiveram posteriormente, os interaccionistas simbólicos, de entre os quais se salientam Cooley e George Mead, ao perspectivarem o *self* como, predominantemente, um produto social, que só ganha sentido na relação com os outros

(Harter, 1999; Cole, 1991). Frisando a importância dos processos de linguagem na construção do *self*, estes autores defendem que o sentido do *self* ou auto-conceito se constrói, essencialmente, na interacção social, com base nas experiências vividas pelas crianças com os outros significativos (como os pais, pares, professores, entre outros), resultando da interiorização das avaliações destes outros significativos (Harter, 1999; Cole, 1991).

Segundo William (1890, citado por Harther, 1985) este distingue entre o "Eu" (I) e o "Mim" (Me), O Eu refere-se ao Self como sujeito, o conhecedor, enquanto que o Mim se referirá ao sujeito como objecto. O Self como Mim, o objecto das suas próprias percepções, foi dividido por William em quatro áreas: a espiritual, a material, a social e a do corpo em si. Estes aspectos foram considerados como possuidores de grande significado para a determinação dos níveis de auto-estima.

Em 1934, G. H. Mead, referido por Sousa (1984) encara o Self como tendo as suas origens na interacção social, as atitudes sociais favoráveis dos outros (sobretudo os pais e professores), em relação ao próprio, terão especial significado para este, levando-o a construir um bom "espelho de si". O papel das variáveis do auto-conceito terá implicações no desempenho educacional por duas razões:

1 - O Self joga um papel determinante na actividade humana, estabelecendo o modo de comportamento do indivíduo;

2 - A forte ênfase colocada nas origens sociais do auto-conceito é uma potencial fonte de autodefinições.

Rosemberg (1965) e Coopersmith (1967), citados por Sousa (1984) derivam do Self para a auto-imagem e a auto-estima, definindo esta em termos de actividade positiva ou negativa, enquanto Self. Para Purkey (1970), o Self é já "um sistema

complexo e dinâmico de crenças que o indivíduo acredita serem verdade sobre si, cada crença possuindo o seu correspondente valor", Ele refere três aspectos importantes do Self:

- 1 - O Self tem uma forte componente avaliativa;
- 2 - O Self é um sistema dinâmico;
- 3 - O Self revela um grau de organização.

Banister e Fransella (1980) citados por Sousa (1984) apresentam uma definição de "Self" em que destacam as seguintes qualidades:

- A noção de que cada indivíduo tem, de ser diferente dos outros, baseada na sua experiência da diferença entre a comunicação consigo mesmo (intrínseca) e a comunicação com os outros (extrínseca);
- A noção de integridade, dos contornos da experiência estritamente pessoal;
- A noção de permanência da individualidade ao longo do tempo, o que permite o sentimento de continuidade, do de vida, própria;
- A noção que o indivíduo tem como causa de acontecimentos, sujeito de decisões, que partilha a responsabilidade pelas consequências dos seus actos;
- A noção do "outro" por analogia consigo mesmo, em que se comparam experiências subjectivas diferentes;
- A consciência de ter um "Self", de ser simultaneamente o "eu" e o conhecimento desse "Eu".

Vários estudos do Self consideram-no apenas como factor psicológico, não tomando em consideração a perspectiva do seu desenvolvimento, deixando por isso sem

resposta questões pertinentes sobre como é que o "Eu", que se desdobra em sujeito observador e objecto observado, é influenciado pelas modificações dos processos cognitivos operados desde a infância à adolescência. Só a abordagem do "Self" no contexto social veio completar esta perspectiva do desenvolvimento do indivíduo, na medida em que considera as interacções com os outros. A criança não terá, à nascença, uma imagem de si, adquirindo-a através da experiência e, sobretudo, através das reacções dos outros à sua pessoa, considerações, opiniões e juízos que ouve. A capacidade de descentração (na concepção de Piaget), de tomar a perspectiva do outro em consideração, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência de si.

As representações sobre as relações e a noção de *self* vão sendo interiorizadas pelas crianças ao longo do tempo, desempenhando as figuras de vinculação um papel essencial neste processo, na medida em que estes elementos se desenvolvem em função da disponibilidade e qualidade afectiva da resposta dadas por estas no contexto da interacção precoce. Deste modo, uma dimensão relevante das diferenças individuais no conteúdo dos modelos internos do *self* poderá estar relacionada com a qualidade das respostas dadas pela figura de vinculação à criança. Quando a história das experiências infantis com a figura de vinculação é marcada pela sensibilidade, responsividade e acessibilidade, a criança constrói, provavelmente, um modelo dessa figura como acessível e responsiva, e desenvolve um modelo de *self* correspondente, como valorizado ou merecedor de afecto e cuidados. Se, pelo contrário, as experiências da criança forem sistematicamente caracterizadas por trocas frustrantes, envolvendo insensibilidade ou rejeição, provavelmente irá construir modelos internos negativos da figura de vinculação e do *self*. Estas diferenças a nível cognitivo/afectivo (expectativas

face ao comportamento materno) conduzem, assim, a diferentes respostas por parte da criança, quer em situações de separação ou de *stress*, como de exploração do meio.

Por outro lado, a percepção da competência do *self* está relacionada tanto com factores ambientais (atitudes e comportamentos parentais, percepção e *feedback* dos professores e dos pares, entre outros), como com factores internos. À medida que o *self* vai evoluindo com o decorrer do tempo, também o auto-conceito e a auto-estima vão sofrendo transformações provocadas não só pelas interações com o meio ambiente que envolve a criança como também pelo seu próprio desenvolvimento. Refira-se que o desenvolvimento do *self* e do auto-conceito é influenciado pelo desenvolvimento cognitivo e pelo desenvolvimento da linguagem, na medida em que a capacidade de auto-representação do sujeito é influenciada pela sua capacidade para representar o real e para o comunicar, contribuindo os progressos linguísticos igualmente para o enriquecimento dos processos de socialização e de desenvolvimento de emoções interpessoais (Hattie, 1992).

Numa acepção geral, entende-se por *self* aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjectividade, ou seja, a sua essência. O termo *self* em português pode ser traduzido por “si” ou por “eu”, porém, a tradução portuguesa é pouco utilizada, em termos psicológicos.

Self (si mesmo) é um termo que tem uma longa história na psicologia. William James, um dos pais da psicologia, distingue em 1892 entre o "eu", como a instância interna conhecedora (*I as knower*), e o "si mesmo", como o conhecimento que o indivíduo tem sobre si próprio (*self as known*). Baumeister (1993), partindo da definição e do trabalho de Cooley, propõe que o "si mesmo" se baseia em três experiências básicas do ser humano:

1. a consciência reflexiva, que é o conhecimento sobre si próprio e a capacidade de ter consciência de si;
2. a interpessoalidade dos relacionamentos humanos, através dos quais o indivíduo recebe informações sobre si;
3. a capacidade do ser humano de agir.

Esse conhecimento que o "eu" tem sobre "si mesmo" tem dois aspectos distintos: por um lado, um aspecto descritivo chamado auto-imagem e por outro, um aspecto valorativo, a auto-estima.

Segundo Carl Gustav Jung, o principal arquétipo é o **Si mesmo** (ou *Self*). O Si mesmo é o centro de toda a personalidade. Dele emana todo o potencial energético de que a psique dispõe. É o ordenador dos processos psíquicos. Integra e equilibra todos os aspectos do inconsciente, devendo proporcionar, em situações normais, unidade e estabilidade à personalidade humana. Jung conceituou o Si mesmo da seguinte forma: *“O Si mesmo representa o objectivo do homem inteiro, a saber, a realização da sua totalidade e da sua individualidade, com ou contra a sua vontade. A dinâmica desse processo é o instinto, que vigia para que tudo o que pertence a uma vida individual figure ali, exactamente, com ou sem a concordância do sujeito, quer tenha consciência do que acontece, quer não tenha.*

O arquétipo do *si mesmo*, portanto, manifesta-se no ser humano principalmente pela via dos instintos. No entanto, certos eventos aparentemente não instintivos e externos ao ser, como alguns tipos de fenómenos psicocinéticos que foram registados por Carl Jung, assim como as sincronicidades, são também associados à quantidade energética do arquétipo envolvido, que invariavelmente deriva de uma ou outra forma do arquétipo central. Deste modo o si mesmo pode actuar directamente sobre a estrutura

material e espaciotemporal da natureza, e por este motivo este núcleo arquetípico confunde-se com a fonte da ordem física da natureza.

O termo *self* foi utilizado inicialmente por vários psicanalistas ingleses, entre eles Donald Winnicott, para designar a pessoa enquanto lugar de actividade psíquica, isto é, o *self* seria o produto de processos dinâmicos que asseguram a unidade e a totalidade do sujeito. Self e ego não são a mesma coisa, sendo o ego uma das três instâncias do aparelho mental, ou seja, uma das subestruturas da personalidade. Nesta base, muitos dos analistas preferem referir-se à ideia de representação de si em vez de simplesmente falar num *si* autónomo.

O bebé nasce com um *self* que é um fenómeno biológico e não psicológico. O ego, em contrapartida, é uma organização mental que se desenvolve à medida que a criança cresce. A consciência do *self* nasce quando o ego passa a estar definido através da autoconsciência, da auto-expressão e do autocontrolo. Contudo, estes termos referem-se à sensibilidade, à consciência, lugar de expressão e domínio das sensações. O *self*, portanto, pode ser definido como um aspecto sensível do corpo. Na realidade, o ego representa a autoconsciência ou consciência do *self*.

A identidade dual do sujeito assenta na capacidade para formar uma imagem do *self* na sua percepção consciente do *self* corporal. Numa pessoa saudável, as duas identidades são congruentes. A imagem ajusta-se à realidade do corpo, mas quando existe falta de congruência entre a imagem do *self* e o *self*, ocorre então um distúrbio de personalidade.

4.8 Desenvolvimento do auto-conceito

Nos primeiros tempos de vida o auto-conceito desenvolve-se principalmente no seio da família (Henderson, Dakof, Schwartz, e Liddle, 2006; Uszynska-Jarmoc, 2001). Durante os *primeiros anos da infância* este está ainda pouco estruturado e é bastante moldável. O número de pessoas ao qual a criança está exposta é muito reduzido, passando ela a maior parte do tempo com os pais, os quais deverão ser os principais responsáveis pela satisfação das suas necessidades, desde fisiológicas a afectivas. Assim, não é de estranhar que os pais tenham uma influência determinante no desenvolvimento primário do auto-conceito, através da forma com cuidam e interagem com a criança (Purkey, 1970; Uszynska-Jarmoc, 2001). Se ela é tratada com carinho e afecto, tal contribuirá para que comece a sentir-se valorizada, ao passo que se for tratada com indiferença ou rejeição haverá uma forte possibilidade de que comece a emergir uma imagem de si negativa e desvalorizada (Burns, 1982).

Sem mais nenhuma figura de referência através da qual possa avaliar o seu valor próprio, a criança atribuirá inevitavelmente grande significado à resposta e reflexo de si mesma que recebe dos pais. Deste modo, cada comportamento de um outro significativo que provoque na criança um mal-estar consigo própria, sentimentos de desadequação, incapacidade, desvalor, rejeição ou desamor irá lesar o conceito de si, particularmente se surgir de forma recorrente (Purkey, 1970). Há uma tendência para manter um auto-conceito consistente, não contraditório, seja este negativo ou positivo. Se surgem ideias, sentimentos ou percepções que vão contra o auto-conceito emerge uma sensação de desconforto e desadequação, provocando um movimento que vai tentar contrariar essas informações de modo a confirmar o auto-conceito anterior. Um indivíduo tenderá então

a comportar-se em consonância com o seu auto-conceito, de modo a eliminar o desconforto causado por essa dissonância.

Assim, o auto-conceito funciona como um filtro que vai deixar passar preferencialmente a informação que é consistente com a experiência anterior, ao mesmo tempo que influencia as expectativas do indivíduo, as quais irão determinar, por sua vez, a atitude face a essas mesmas situações. De uma forma geral, pode dizer-se que o auto-conceito tem a função de preservar um sentido de unidade e continuidade ao longo do tempo, o sentido de si, essencial ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa. Este irá, através de várias estratégias, procurar manter a consistência de um auto-conceito que foi sendo consolidado ao longo do percurso vida do indivíduo (Burns, 1982).

O *self* e as concepções pessoais acerca do *self* (auto-conceito) foram objecto de estudo de diferentes teóricos do desenvolvimento, valorizando momentos e factores diferentes para o seu desenvolvimento.

Para Hattie (1992), o auto-conceito desenvolve-se em função de um progressivo conjunto de mudanças em diferentes factores: quando aprendemos a distinguir o *self* e os outros; quando aprendemos a distinguir o *self* do meio envolvente; quando há mudanças significativas no grupo de referência, o que provoca mudança nas expectativas; quando o indivíduo muda a noção de causalidade pessoal, na medida em que muda o processamento cognitivo, especialmente com o desenvolvimento das operações formais; quando mudam e/ou se realizam valores culturais; e quando muda o modo de receber a confirmação ou a não confirmação dos comportamentos em novas situações e contextos experimentais. Portanto, os processos de interacção mais primitivos decorrentes das competências adaptativas do recém-nascido e das respostas adequadas à satisfação das suas necessidades - ao permitirem o desenvolvimento duma

confiança básica, facilitam e fomentam o desenvolvimento de comportamentos intencionais e um sentimento de causalidade pessoal.

A par com o desenvolvimento cognitivo e motor, surgem o conceito de si próprio, de que o reconhecimento no espelho e em fotografia será um início, e a utilização do "meu", "mim" e "eu" são manifestação inequívoca. Por outro lado, tais manifestações, ocorrendo em contexto relacional, manifestam o reconhecimento do outro separado do "mim".

Tais manifestações de auto-reconhecimento, que não podem existir senão dentro de um 'self' em construção, vão possibilitar o desenvolvimento das concepções de si em diferentes áreas de acção; isto é, dum auto-conceito que progressivamente se vai construindo e alargando. A autonomia de locomoção e de manipulação do, e no seu mundo, vão permitir condições de ensaiar e manifestar uma progressiva independência face aos outros.

Ser e sentir-se confrontado com novos desafios, permitirá alcançar um equilíbrio saudável entre a autonomia e a vergonha que, de acordo com Erikson (1976), se traduzirá na vontade; isto é, avaliando positivamente as competências adquiridas, a criança pode ousar fazer, e vencer os novos desafios colocados por um mundo que agora é entendido como realidade externa a conquistar. A 2ª infância é, assim, o tempo da emergência do sentido do *self* (auto-conceito); do crescimento progressivo da autodeterminação (autonomia); e da interiorização das regras de comportamento.

Relativamente ao modo como o sentido do *self* se desenvolve nesta fase, Stipek et al. (1990) defendem que a criança começa por adquirir a consciência de si própria como ser fisicamente distinto (auto-reconhecimento físico e autoconsciência); para depois conseguir nomear-se e descrever-se em termos simples (auto-descrição e auto-

avaliação); e finalmente reagir adequadamente à aprovação ou reprovação dos outros (resposta emocional ao comportamento).

O "eu sabo" ou o "eu faz", característicos das primeiras afirmações verbais da criança (ainda que expressas de modo agramatical), são manifestações claras de uma consciência de si e das suas capacidades, duma autonomia que procura um equilíbrio entre a autodeterminação e o controlo exercido pelos outros, portanto, com a manifestação da vontade que Erikson (1976) preconiza como a virtude resultante da resolução da segunda "crise". Porém, a vergonha e a dúvida continuarão presentes como resultado da intervenção dos pais no estabelecimento necessário e inevitável de limites que, para além dos aspectos pragmáticos imediatos, acabam por ter influências posteriores importantes na aceitação e conformidade às expectativas parentais, o que constituirá a base para a aceitação e conformidade às regras sociais (Kochanska e Aksan, 1995; Maccoby, 1992), referidos por Frazão (2004) A conformação às regras sociais, e a sua consequente interiorização, vai permitir criar padrões de comportamento que possibilitarão o controlo independente do comportamento (auto-regulação) e o desenvolvimento da consciência, que irá permitir a capacidade de se abster de fazer algo errado ou, fazendo-o, sentir desconforto emocional (Kochanska, 1993).

Resultante das limitações de um pensamento, que ainda não acedeu ao estado operacional, a criança de mais de 3 anos já aprendeu a pensar por si própria, a ser criativa, a tomar as suas decisões, e a ousar afirmar-se face aos outros, valorizando-se. Atreve-se a fazer, inovar, criar, fantasiar. Transpira actividade, assume claramente a iniciativa, porventura sem controlo e sem sentimentos de culpa, a não ser os que lhe são "impostos" do exterior. Trata-se claramente de uma fase em que o auto-conceito e a auto-estima poderão/deverão aparecer como mais positivos na medida em que lhe for permitido aceder ao conhecimento de que pode ser a causa das coisas.

Quando da entrada na escola, a criança manifesta uma independência e responsabilidade crescentes. A descentração de si própria, a capacidade de operar mentalmente e uma autonomia emocional crescente, permitirão o enfrentar dos novos desafios colocados pela aprendizagem das competências exigidas pela sua cultura. Em alternativa, enfrenta sentimentos de incompetência. Sentir-se competente (não necessariamente em tudo e sempre) vai ter como consequência a construção de um *self* mais estruturado e consistente e, logo, um sentimento de si valorizado.

Rogers (1982) distingue auto-conceito de auto-estima, dizendo que o auto-conceito é "- o que pensamos que gostamos, enquanto que auto-estima, se estende ao que gostamos de pensar", introduzindo a importância da experiência escolar na formação do auto-conceito: "O auto-conceito pode ser visto como sendo potencialmente um produto da experiência escolar (em que começa a tomar como suas as atitudes que na escola lhe atribuem) e da natureza dessa experiência (as autoatitudes podem determinar o comportamento)."

Qualquer que seja o tipo de família, a sua composição, organização e dinâmica relacional, é consensual a aceitação da importância do papel desempenhado na construção do indivíduo, na construção do que é central no desenvolvimento pessoal: o auto-conceito.

As funções e os papéis de cada membro da família, o modo como são experimentados e vividos, a expressão da complementaridade relacional, fazem com que a família seja o quadro de referência quase exclusivo, até por volta dos 4/5 anos. É aí, e então, que se fazem as aprendizagens básicas e se estabilizam as condições fundamentais à abertura posterior aos outros e ao mundo. Pelas relações que se estabelecem e se aprende a estabelecer; pela satisfação que é promovida e facilitada;

pelo desenvolvimento de sentimentos de segurança, de aceitação e de valorização, a família promove e favorece as bases para que a criança se sinta, se veja, se imagine, e se represente de determinada maneira.

De Singly (1998) chama à família a fábrica do 'self', considerando-a o lugar de ajuda à construção do *self* e ao desenvolvimento pessoal, quer pelas relações do casal, quer pelas relações pais-filhos. De forma mais ou menos consciente, por acção ou por inacção, formal ou informalmente, os pais são os modelos naturais e primordiais, quer dos comportamentos a adquirir, quer dos sentimentos e emoções a expressar. Ser amado, negligenciado ou rejeitado não pode deixar de ter implicações diferentes na construção do conceito de si próprio. Assim, o auto-conceito, enquanto construção pessoal progressiva, está dependente dos "materiais de construção" disponibilizados, do modo como estes são fornecidos e da avaliação dos progressos que vão sendo conseguidos, tendo em conta as características particulares de cada criança/adolescente, e as características pessoais e relacionais dos pais que, por sua vez, determinam os estilos educativos.

A restrição das oportunidades de iniciativa que os pais autoritários fazem, a permissão e o favorecimento da fuga ao confronto com as consequências dos actos praticados pelos filhos (típico de pais permissivos), constituem duas formas de super protecção e de defesa externa do confronto com as realidades. Ao invés, os pais democráticos, pela valorização das capacidades e a promoção da independência, pela disponibilidade e suporte, e pelo estabelecimento das regras e limites (o mais possível consensualizados, mas sempre definidos), permitem e favorecem a construção dum auto-conceito mais elevado e coerente. Mas, se a família é determinante das condições mais iniciais do desenvolvimento do auto-conceito, a escola constitui o espaço, fora da família, que mais contribui para o seu desenvolvimento. É a inserção no mundo fora do

espaço familiar que proporciona uma verdadeira vida social, e que, através da partilha, da cooperação, e da solidariedade, se aperfeiçoam e se desenvolvem as capacidades de conhecer e explorar o mundo.

As novas experiências que a escola permite e promove, são fonte de influência para o auto-conceito em construção (Purkey, 1970, in Veiga, 1995), até porque as possibilidades de confirmação e de não confirmação se estendem agora a novos contextos relacionais. Valorizar em excesso um bom desempenho escolar ou o fracasso, não terá apenas influência no auto-conceito académico, também se repercutirá noutras áreas e no auto-conceito geral. Se compararmos as concepções de si próprio duma criança e dum adolescente, verificamos facilmente diferenças que vão de descrições simples e concretas para auto-caracterizações mais psicológicas, com maior complexidade e abstracção, mais diferenciadas e mais bem organizadas (Byrne e Shavelson, 1996; Marsh, 1992).

Podemos dizer, portanto, que o auto-conceito enquanto sistema organizado e dinâmico das crenças que o sujeito mantém de si próprio, assenta na forma como este se percebe ao nível social, emocional, físico e académico, e, ainda que a elaboração de um auto-conceito estável seja um dos aspectos importantes do trabalho psíquico da adolescência. É um processo de continuidade, ainda que com grandes possibilidades de ser reorientado, tendo em conta, nomeadamente, as novas capacidades cognitivas, a diferente possibilidade de interacção pessoal e a respectiva tomada de consciência.

Reflectir sobre o comportamento e sobre o que os outros dizem acerca do comportamento; confrontar o comportamento emitido com os comportamentos possíveis, as expectativas pessoais e as expectativas dos outros, tendo em conta as características próprias e o comportamento dos outros, faz parte do processo de acção-

reflexão que irá permitir a manutenção e o desenvolvimento do auto-conceito. Embora sendo individual, a construção do auto-conceito não pode deixar de estar ligada e dependente das percepções que o sujeito faz das opiniões favoráveis e credíveis dos outros.

A adolescência constitui um período privilegiado de reconstrução e reconhecimento de si próprio, pois passa a ser possível uma análise das situações pessoais, sociais e de interacção numa perspectiva mais correta e flexível, em função das características do pensamento. Esta capacidade de análise, não se limitando à realidade, como ela se impõe, mas alargando-se às diferentes realidades possíveis, permite a constatação de contradições e inconsistências da personalidade individual, e multiplicidade das suas facetas, o provocar alguma angústia no adolescente.

4.9 O auto-conceito na criança

A construção do auto-conceito é um processo simultaneamente cognitivo e social (Harter, 2006). Ao ser dependente dos processos cognitivos, ele irá desenvolver-se à medida que os processos cognitivos vão atravessando as mudanças desenvolvimentais normativas. Ou seja, as particularidades e limitações de cada fase de desenvolvimento vão determinar as características e organização das auto-representações. Ao mesmo tempo, se a maturação dos processos cognitivos determina a organização do auto-conceito, é a experiência de socialização, e particularmente a interacção com os pais, que vai determinar, em grande parte, o conteúdo e valência das auto-representações (Harter, 2006).

Em relação aos processos cognitivos, Harter (2006) refere dois processos fundamentais que vão progressivamente sendo possíveis e que permitem a evolução do auto-conceito de acordo com o desenvolvimento mental da criança: a diferenciação e a integração. A diferenciação vai permitir à criança ir criando não só auto-avaliações diferentes ao longo de vários domínios da experiências, mas também fazer a distinção entre o auto-conceito real e o ideal, que poderão ser comparados, e cuja discrepância percebida poderá afectar o auto-conceito (Harter, 2006). Por sua vez, a capacidade de integração emerge de um conjunto de processos cognitivos que se desenvolvem e que irão permitir, a partir de generalizações sobre o *self* em situações específicas, a construção de constructos de ordem superior sob a forma de traços, e ainda a emergência de um sentido global do seu valor próprio (Harter, 2006).

Assim, a criança vai passando de um auto-conceito globalmente bom ou mau, baseado em experiências concretas e confundido por vezes com o auto-conceito ideal, para a possibilidade de integrar várias experiências com características semelhantes sob um constructo-traço e distinguir diversas áreas onde se pode perceber como melhor ou pior. Ao mesmo tempo, vai sendo capaz de construir um conceito global do seu valor próprio que integra generalizações cada vez mais abstractas, e possivelmente contraditórias, atribuindo-lhe significado (Harter, 2006).

Segundo Susan Harter o auto-conceito deve ser perspectivado fundamentalmente como uma entidade psicológica complexa e multidimensional que espelha as percepções do sujeito do grau em que se é, ou não, competente em diversos domínios, independentes uns dos outros. No seu modelo de *percepção de competência do self* para crianças (Harter e Pike, 1984) a autora propõe quatro dimensões de análise – competência cognitiva, competência física, aceitação pelos pares e aceitação parental, organizadas em duas dimensões: competências percebidas e aceitação social.

De acordo com autores clássicos no estudo do auto-conceito, as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos que as rodeiam. Se o reflexo for positivo, desenvolvem uma avaliação positiva. Se a imagem for negativa, deduzem e passam a acreditar que têm pouco valor. Assim, o auto-conceito é a atitude valorativa emocional que uma pessoa tem de si mesma, vinda da experiência do meio ambiente e do contacto com os outros.

Conforme assinala Marchago (1991), citado por Sanchez (1999), considera-se necessário ter um auto-conceito positivo para que o indivíduo consiga uma adaptação adequada, para a felicidade pessoal e para um desempenho eficaz. Em relação à evolução do auto-conceito, o autor, afirma que se deve lembrar, também, que a construção do auto-conceito sofre a influência do ambiente familiar, escolar e social. É um produto das experiências individuais de sucesso e fracasso.

A criança é um ser activo, criativo, experienciada e que os resultados das suas acções e experiências servem como critério na formação de si mesma. Outro ponto interessante é a importância de que os outros indivíduos significativos têm na formação do auto-conceito. O mundo escolar, também, é de grande importância pois a criança passa uma grande parte de seu tempo na escola com os seus professores e os seus colegas. A sua aceitação ou rejeição ou os valores que lhes são atribuídos, incidem sobre a formação da sua auto-avaliação.

Existem outros conceitos e formas de abordagem do “eu”: auto-aceitação, autoconfiança, auto-imagem, auto-valor, auto-respeito, auto-avaliação etc. As semelhanças entre alguns destes conceitos fazem com que diferentes autores os usem indiscriminadamente, o que ocasiona uma confusão conceitual e metodológica. De todos os citados os que mais se confundem são auto-estima e auto-conceito, segundo

Wylie (1979) citado por Raposo e Freitas (1999) há autores que os usam de forma indiscriminada e, assim, a distinção entre estes dois conceitos tem sido geradora de controvérsia e polémica. Segundo Weiss (1987) citado ainda pelo mesmo autor, o auto-conceito refere-se às descrições ou rótulos que o indivíduo traz consigo e a auto-estima refere-se à componente avaliativa e afectiva do auto-conceito.

Quando uma pessoa não possui um auto-conceito adequado, ela não pode abrir-se às suas próprias experiências afectivas e perceber os aspectos desfavoráveis de seu carácter, além disso uma pessoa nestas condições não se mostra como é frente a outros, mas representa papéis que considera oportunos em cada momento. A elaboração dessa imagem começa na infância. A aprendizagem é uma mudança de comportamento que resulta da experiência. A situação estimuladora, a pessoa que aprende e a resposta constituem os elementos principais do processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento emocional saudável depende essencialmente de um ambiente suficientemente bom. Ao se aceitar, respeitar ou amar a criança pelo que ela é, ela tem a oportunidade de adquirir uma atitude de auto-aceitação e de respeito para consigo mesma. Com esta atitude possui maior liberdade para desenvolver as suas capacidades.

Embora o auto-conceito represente uma necessidade psicológica constante, traduz-se de formas diferentes nas diversas idades. O estudo do auto-conceito tem ocupado uma posição central na explicação do comportamento humano. Hines e Groves (1989), segundo Raposo e Freitas (1999) afirmam que vários investigadores são de opinião que um auto-conceito positivo é fundamental para o ajustamento e o desenvolvimento dos indivíduos. Uma auto-estima positiva é reflectida num

crescimento e desenvolvimento também positivo e a baixa auto-estima parece estar associada à depressão, ansiedade e baixa satisfação com a vida.

O auto-conceito da criança é factor intrapessoal mais fortemente correlacionado com a satisfação com a vida e percepção de felicidade. Entende-se por auto-conceito global a avaliação do indivíduo face às suas características pessoais e à sua competência comportamental (Mccullough, Huebner e Laughlin, 2000). O auto-conceito apresenta um carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos contextos da sua vida, nomeadamente, bem-estar subjectivo, aparência, relações interpessoais, competências académicas. Neste sentido, os indivíduos que identificam e valorizam as suas competências têm maior probabilidade de as evocar e otimizar.

Entenda-se por auto-conceito, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, a nível da sua competência global e a nível da sua competência em domínios específicos. É influenciado pela forma como o indivíduo se avalia na relação com o contexto em que está inserido (família, grupo de pares, escola e comunidade envolvente) e como interpreta as atitudes e avaliações de outros significativos. Deste modo, o auto-conceito é construído a partir da devolução que os outros significativos fazem das competências do indivíduo, da comparação com os outros e do reforço das experiências de vida. A percepção individual de competência é mais influenciada pela interpretação de realização do que a realização propriamente dita (Fonseca, Santos, Tap e Vasconcelos, 2004).

A capacidade cognitiva de cada momento do desenvolvimento vão condicionar a forma como a criança se percebe. As crianças por volta dos 8 anos já são capazes de diferenciar as suas competências em diversos domínios baseando-se em características individuais e são capazes de fazer julgamento sobre o seu valor como pessoa.

A estrutura do auto-conceito sofre alterações e amplifica os seus domínios ao longo do desenvolvimento da criança, segundo Harter crianças dos 8 aos 12 anos de idade já conseguem fazer julgamento acerca do seu valor e diferenciam 5 domínios do seu auto-julgamento: competência escolar, competência atlética, aceitação social, aspectos comportamentais e aparência física.

4.10 A auto-estima na criança

O nascimento da auto-estima está relacionado com o da consciência de si próprio, sendo uma das componentes mais importantes. Parece que é por volta dos oito anos que as crianças acedem a uma representação psicológica global da sua pessoa, que pode ser medida e avaliada cientificamente. São então capazes de dizer quem são mediante diferentes características tais como o aspecto físico e os traços de carácter, e de descrever os seus estados emotivos. Percebem as suas invariâncias, compreendem que são os mesmos nos diferentes momentos da vida. O olhar que começam a dirigir a essa pessoa de que tomam pouco a pouco consciência constitui a base da sua futura auto-estima.

A observação das crianças mostra, porém, que as coisas se estabelecem antes dos oito anos, embora sejam difíceis de avaliar. Existem para uma criança quatro grandes fontes de juízos significativos, e, portanto, quatro fontes de auto-estima: os seus pais, os seus professores, os seus pares, os seus amigos chegados. Quando todas elas funcionam, estas quatro fontes de abastecimento permitem a plenitude e solidez na auto-estima. Se uma falta, as outras podem supri-la. Contudo, quatro fontes de juízo são

também quatro fontes de pressão em torno de quatro papéis sociais que a criança tem de desempenhar se quer ter a sua conta de auto-estima. A importância destas diferentes fontes de reforço da auto-estima varia com a idade.

Tem-se verificado um interesse crescente face à promoção de uma saúde positiva da criança. Orientações focadas positivamente identificam diferentes domínios de resultados eficazes, inclusive a nível da percepção de bem-estar subjectivo e da promoção da Auto-estima, sublinhando a importância destes aspectos para a adaptação psicossocial do indivíduo. A Auto-estima positiva promove a realização pessoal e a integração social. O desenvolvimento e bem-estar psicossocial devem ser considerados sob uma perspectiva ecológica que foca múltiplos níveis de análise a criança, os pais e família, os pares, a comunidade e a sociedade.

Franco (2007) refere que o estudo de Blöte (1995) mostra que os alunos são capazes de diferenciar as expectativas que os professores têm em relação a si e que estas influenciam o seu auto-conceito escolar: os alunos em relação aos quais os professores têm expectativas elevadas tendem a perceber que os professores os acham mais capazes, passando-se o inverso com os alunos em relação aos quais os professores têm baixas expectativas; os alunos cujos professores têm de si uma imagem de capazes têm um auto-conceito escolar mais elevado do que os alunos que são vistos pelos professores como menos capazes. Existe, por conseguinte, uma forte ligação entre o comportamento que os alunos percebem que o professor tem em relação a si e o seu auto-conceito escolar.

4.11 Auto-conceito e sucesso escolar

Actualmente há uma grande valorização dos aspectos escolares como indicadores da competência pessoal, e a escola pode ter, como se mencionou, uma influência determinante na construção e consolidação do auto-conceito das crianças (Burns, 1982), tanto num sentido positivo como negativo, dependendo não só da qualidade das experiências sociais vivenciadas, mas também da capacidade da criança para corresponder às tarefas escolares.

Silva (2007) refere que num estudo elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelou que Portugal apresenta dos piores resultados no âmbito de garantir o bem-estar educativo. Para a elaboração do relatório foram considerados seis critérios sobre a felicidade das crianças, designadamente, o bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações com a família e com as outras crianças, comportamentos e riscos e bem-estar subjectivo. Analisando a felicidade das crianças de uma forma superficial, notamos que ela passa basicamente por viverem num bom ambiente familiar (afecto parental, alimentação saudável, brinquedos), gostarem da escola (educadores competentes e afectuosos, recursos materiais atraentes), terem sucesso escolar (ajudas de acordo com as necessidades educativas), não sentirem dificuldades nas amizades (fazer amigos, ser aceite por parte dos outros, brincar) e não apresentarem graves problemas de saúde. Tanto em casa como na escola, a relação com os outros, e nomeadamente com o adulto, assume um papel importante na felicidade da criança.

O último relatório da UNICEF compara o bem-estar das crianças (grupo com idades entre os 0 e 17 anos) nas 21 nações da OCDE (Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Económico) considerados ricos. Têm em conta seis dimensões da vida humana: pobreza, saúde e segurança, educação, relacionamentos, comportamentos e atitudes de risco dos jovens e as percepções destes sobre o seu bem-estar. Em três destes parâmetros, Portugal está na zona negra (pobreza, educação e comportamentos de risco) e em dois na cinzenta (saúde e segurança e percepção sobre o bem-estar).

A literacia e o sucesso escolar é o parâmetro onde a prestação portuguesa é pior. Foram comparadas as habilitações da população com menos de 15 anos, a percentagem do grupo entre os 15 e 19 que se mantém no ensino e, entre os que saíram da escola, quantos estão a trabalhar. Trinta por cento dos jovens portugueses deixam os estudos, mas 23% não tem emprego. Os relatores lembram que estes "correm indubitavelmente maior risco de exclusão e marginalização".

O único motivo de orgulho neste relatório para o País é a forma como as famílias e a população em geral tratam as suas crianças, só superada pelos italianos. Oitenta por cento dos menores considera que os seus pares são "simpáticos e prestáveis". Estamos também entre os primeiros no que diz respeito ao diálogo entre os jovens e os pais e entre as famílias que mais atenção dão aos seus descendentes.

No processo de ensino/aprendizagem, a motivação e o auto-conceito apresentam-se como dois aspectos muito importantes no bem-estar dos alunos. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pelo professor e pelos colegas, determinando o tipo de motivação que este vai ter para aprender (Pereira, 1999), o que vai promover bem-estar ao aluno. Segundo Prudenciatti (2001, citado por Serrão, 2001) a motivação está relacionada com o interesse dos sujeitos para realizar uma determinada actividade e o auto-conceito, por seu lado, é a forma como cada um se percebe a si mesmo. Esta autora afirma que o auto-conceito e o conhecimento em termos de

aprendizagem se vão desenvolvendo em sintonia com o crescimento do sujeito. A forma como ele aprende influencia o modo como se vê; isto é, se considerar inferior relativamente aos outros, a motivação para aprender será muito baixa. Quando inicia uma actividade, sabe que não vai ter sucesso e, por isso, passa a apresentar comportamentos defensivos. Estes aspectos verificam-se porque os sujeitos desejam ser reconhecidos pelos outros como capazes. Esta autora refere ainda que, se o indivíduo conclui que não é capaz de realizar as tarefas, a motivação diminui, comprometendo os sonhos e as aspirações influenciados por ela.

Deste modo, Harter (1980,1981, citado por Serrão, 2001) apresenta um modelo de motivação no qual se pode observar que, a competência percebida, em termos académicos, influencia a motivação dos alunos; ou seja, há uma relação positiva da preferência dos alunos por tarefas desafiadoras com a curiosidade e tentativas de resolução autónoma dessas mesmas tarefas. A autora afirma que "não é só a competência percebida a influenciar o nível de ansiedade, mas também determina o grau de dificuldade que o indivíduo se dispõe a enfrentar para efectuar as tarefas" (Harter, 1992, citado por Serrão, 2001), no entanto, refere ainda que, se o indivíduo estiver motivado para a realização, geralmente escolhe várias tarefas para realizar. Assim, se o indivíduo se perceber como competente, terá uma motivação mais intrínseca para realizar as tarefas de modo independente, tendo menos ansiedade na sua realização. Em consequência disso, tirará um maior prazer intrínseco na realização da tarefa. Por outro lado, se o indivíduo se percebe como pouco competente, a sua motivação para a realização de tarefas é extrínseca, sendo estas realizadas de forma mais ansiosa. As crianças que se inserem neste último tipo preferem tarefas mais simples, sendo menos autónomas (Harter, 1992, citado por Serrão, 2001).

Alguns autores demonstraram que a percepção de competência influencia o esforço, a persistência, a escolha das tarefas, os sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização das tarefas e ainda o desempenho (Byrne, 1996, Eccles et al; Harter, 1978,1981, Wíglield e Eccles, 1994, citado por Monteiro, 2003).

Harter e Connel (1984, citado por Cavaco, 2003) constataram o fato de a auto-estima e os afectos a ela ligados também terem um efeito na motivação. Assim, uma elevada percepção de competência e auto-estima permitem prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização. Deste modo, é essencial os alunos manifestarem percepções de competência e de valor pessoal positivos. Parece então que os investigadores estão de acordo ao afirmarem que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais motivados intrinsecamente pelas tarefas escolares do que os que têm uma percepção negativa das suas competências académicas (Boggiano, Main, e Katz, 1988; Gottfried, 1990: Harter, 1981, 1992; Harter e Connell, 1984: MacIver, Stipek. e Daniels, 1991, citado por Monteiro. 2003).

Assim, como autores anteriores sugerem, é importante manter o auto-conceito e auto-estima positivos, pois, se tivermos uma auto-estima e uma percepção de competência elevadas, estas levam a uma motivação positiva, o que por sua vez irá facilitar o processo de ensino/aprendizagem. E, conseqüentemente, o seu desempenho académico e autonomia e assim contribui para o bem-estar dos alunos.

PARTE II – MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

5.1 Introdução

A criança precisa de ter confiança e ser valorizada quando inicia os movimentos de separação e individuação. Quando a criança se depara com uma mãe incapaz de prescindir dela como objecto de suprimento narcísico e não tolera qualquer afirmação de individualidade e diferença, a criança percepção uma proibição de ser diferente, de ser ela própria e submete-se ao objecto como forma de não o perder. No entanto, depender de um objecto e reconhecer a sua necessidade constitui uma actualização e agravamento da ferida narcísica inerente ao sentimento de incompletude (Mahler, 1993).

A alexitimia pode considerar-se então, segundo Prazeres (2000), uma defesa construída contra o reconhecimento da perda na medida em que atacar o afecto é atacar a relação. Não comunicar afectivamente é destruir a possibilidade de uma relação humanizada, destruir a separação do objecto e a sua importância para o sujeito e refugiar-se num sentimento de auto-suficiência narcísica e onnipotente.

A idade e a presença de características alexitímicas têm também sido objecto de estudo, parecendo haver uma maior frequência de alexitimia nos indivíduos mais velhos (Veríssimo, 2011). Parece haver tendência para uma prevalência mais elevada de alexitimia nas famílias disfuncionais e nos filhos dos indivíduos com características alexitímicas. A alexitimia parece estar dependente de factores como a idade, o género, a educação ou a situação social. Há estudos sobre factores da infância que teriam alguma

influência sobre a alexitimia, particularmente experiências adversas, entre eles, o Honklampi et al (2004) no qual observaram que duradouras características de alexitimia estavam associadas a severa disciplina e infelicidade no lar, durante a infância. Lemche, Klann-Delius, Koch e Joraschky (2004) concluíram no seu estudo que a alexitimia pode ser consequência de défices no desenvolvimento da linguagem, porém, no contexto de relacionamentos inseguros e vínculos desorganizados na infância. Taylor e Bagby (2004) indicaram factores de stress pós-traumático, abuso físico ou sexual na infância e vínculos inseguros, mediante os quais poderia ser compreendida a alexitimia.

Segundo Fischer (2015), o ser humano não se transforma numa outra pessoa, ele aprende somente, a partir das suas experiências de vida a esperar que mais tarde ocorra um novo nascimento, neste caso, aquilo que qualquer pessoa faz para se reencontrar demonstrará que uma vida afectiva destruída pode encontrar um novo caminho. Dito de outra forma, cada indivíduo tem de fazer o seu próprio caminho interior.

Segundo Veríssimo (2011), a alexitimia pode aparecer em qualquer idade, inclusivamente na infância, vai aumentando com a idade, dado que estatísticas mostram que por cada dez jovens afectados há catorze adultos. Ao longo do tempo se tem propiciado a existência de um conjunto de termos, cuja utilização indiscriminada, gera, por vezes, ambiguidade e confusão conceptual, existindo uma certa indifinição quanto a uma correcta e objectiva diferenciação entre as noções de auto-conceito e auto-estima.

Sendo uma imagem geral das nossas capacidades e características, o auto-conceito é “um sistema de representações descritivas e avaliativas sobre o “eu” que determina como nos sentimos em relação a nós mesmos e guia as nossas acções. (Harter, 1996). O auto-conceito é um termo mais abrangente relativo à auto-descrição de um indivíduo, pelo que está relacionado com a percepção que o mesmo tem de si

próprio (Peixoto, 1996; Serra, 1988), enquanto a auto-estima se equivale a uma dimensão avaliativa do auto-conhecimento, referente, portanto, à forma como uma pessoa se auto-avalia (Baumeister, 1994).

Quando a criança desenvolve a autopercepção, entre 1 e 3 anos, o auto-conceito começa a ficar em evidência. Isso torna-se mais claro à medida que a pessoa progride nas suas capacidades cognitivas e lida com as tarefas evolutivas na infância, na adolescência, e mais tarde, na vida adulta. (Papalia, Olds e Feldman, 2008).

Em seguida iremos abordar o desenho de investigação, definir os objectivos, as hipóteses e as variáveis de trabalho e de seguida indicaremos como foi realizada a selecção da amostra, o tipo de amostras e as suas características. Iremos apresentar o desenvolvimento do estudo e o respectivo cronograma.

5.2 Problemas/objectivos, hipóteses e definição de variáveis

Problemas/objectivos

O ponto de partida para esta investigação foi a constatação da inexistência de diferenças entre os valores destas duas variáveis quando se comparam alunos do 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade (dados obtidos aquando do estudo exploratório na suficiência investigadora).

A problemática do presente estudo centra-se em torno das relações e entre a alexitimia e o auto-conceito na psicopedagogia. A nossa questão inicial “Será que

existe relação entre os valores de alexitimia e os valores de auto-conceito na infância?” prendeu-se com o facto de considerarmos estritamente importante a vertente emocional na educação, julgamos pertinente a possível relação entre estas dinâmicas na perspectiva educacional.

A revisão de literatura permitiu a constatação da existência de relações do auto-conceito com outras áreas, assim como da alexitimia relacionada com outras temáticas. No entanto, algumas questões permaneceram menos claras, nomeadamente no que se refere à relação entre os valores de alexitimia e os valores de auto-conceito, ou seja, a influência que uma aplica à outra (dados obtidos através da correlação *Spearman*).

Com base nestes paradigmas relativos ao desenvolvimento infantil, definimos como hipóteses de investigação que os alunos com menores valores na escala de alexitimia apresentam maior auto-conceito que os alunos que apresentam maiores valores de alexitimia. Porém, a relação entre estas duas variáveis, no nosso estudo, não apresentou diferenças estatisticamente significativas.

Os objectivos específicos desta investigação pretendem promover a aquisição, utilização, aplicação de conhecimentos e competências teórico-práticas, no âmbito da psicopedagogia, em áreas diversificadas.

Problemas, hipóteses e variáveis de investigação

Problema 1: Será que se pode esperar que os alunos com maior auto-conceito apresentem valores mais baixos de alexitimia?

Hipótese 1. Os alunos com maior auto-conceito apresentam menores valores na escala de alexitimia que os alunos que apresentam menor auto-conceito.

Variável dependente: Valores de alexitimia

Variável independente: Valores do auto-conceito

Problema 2: Qual o grupo de idade (grupo 1 – 6 e 7 anos ou grupo 2 – 8 e 9 anos) que apresenta maior auto-conceito?

Hipótese 2. Os alunos com maior idade apresentam maior auto-conceito.

Variável dependente: Valores do auto-conceito

Variável independente: Idade

Problema 3: Será que o género (masculino ou feminino) influencia os valores de auto-conceito?

Hipótese 3. Os alunos do género masculino apresentam menores valores de auto-conceito do que os alunos do género feminino.

Variável dependente: Valores de auto-conceito

Variável independente: Género

Problema 4: Qual a influência da idade (grupo 1; grupo 2) nos valores de alexitimia?

Hipótese 4. Os alunos com maior idade apresentam valores superiores na escala de alexitimia do que os alunos com menor idade.

Variável dependente: Valores de alexitimia

Variável independente: Idade

Problema 5: Será que o género (masculino ou feminino) influencia os valores de alexitimia?

Hipótese 5. Os alunos do género masculino apresentam maiores valores na escala de alexitimia do que os alunos do género feminino.

Variável dependente: Valores de alexitimia

Variável independente: Género

5.3 Selecção e caracterização da amostra

Com vista à recolha do grupo de participantes, pelo método de amostragem por redundância, foram escolhidos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, frequentadores dos 1º, 2º, 3º e 4º anos, na medida em que é a partir destes anos, que as crianças se sentem mais à vontade com a leitura e a escrita e conseguem com maior facilidade interpretar o que ouvem e/ou lêem. Deste modo, a amostra baseia-se em crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos. Tratando-se assim de uma amostra que se designa, amostra por conveniência. Todos os elementos desta amostra fazem parte de um estatuto sócio-económico semelhante, ficando controlada a possível influência desta variável.

Este estudo foi efectuado através de uma amostra por redundância que, não podendo ser considerada representativa da sua população em causa (uma vez que não foi efectuado nenhum processo aleatório para recolha da amostra), poderá limitar este estudo no que diz respeito a generalizações das suas conclusões.

O grupo de participantes escolhidos para amostra deste estudo compõe-se por 100 crianças do género feminino e masculino que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, em escolas do distrito de Lisboa.

Com vista a uma mais precisa caracterização do grupo de participantes em estudo, apresentaremos em seguida alguns gráficos onde se pode observar a distribuição dos sujeitos em função de características como o género e a idade.

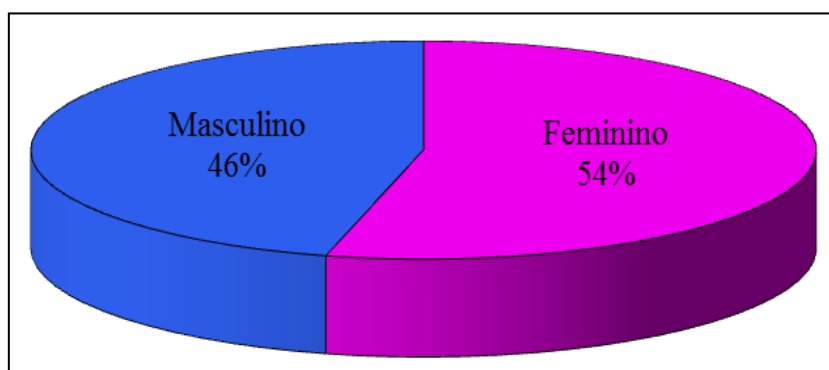


Gráfico 1 – Género da amostra

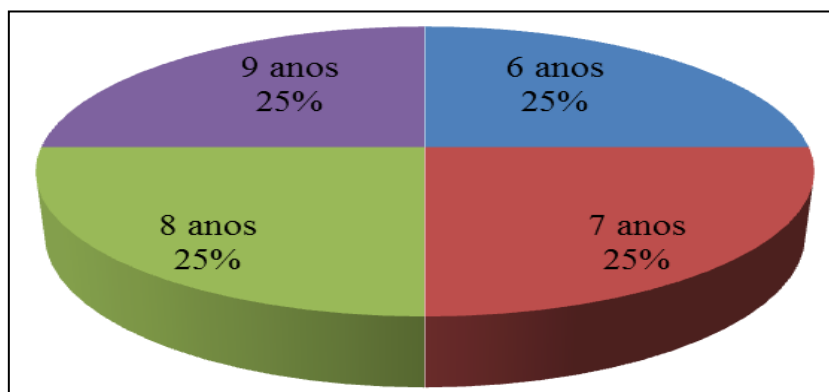


Gráfico 2 – Idade da amostra

Optámos por formar dois grupos: um grupo com alunos de idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, uma vez que apresentavam as dificuldades naturais de quem está no início da aprendizagem da leitura e da escrita, havendo a necessidade de o investigador auxiliar as respostas aos questionários, mantendo a neutralidade das respostas; e um segundo grupo de alunos de idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, que lêem e interpretam correctamente, em que foram apenas recolhidas as respostas aos questionários, sem qualquer implicação da oralidade por parte do investigador.

5.4 Planificação e desenvolvimento do trabalho

Fortin (2000) define metodologia como o “*conjunto de métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica*”. Nesta base, os processos metodológicos utilizados foram seleccionados no sentido de dar resposta aos objectivos e à questão de investigação.

De acordo com Gil (1999: 45), o estudo exploratório “*visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objectivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.*” Para Cervo e Bervian (1996: 49), “*O estudo exploratório é o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e auxílio que traz na formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas*”, ou seja, a pesquisa exploratória, para estes autores, é vista como uma forma de pesquisa descritiva onde se fazem afirmações explicativas em relação à construção de hipóteses no estudo exploratório.

O presente trabalho é de cariz exploratório transversal quantitativo, este tipo de estudo realiza descrições exactas de uma determinada situação e tem como objectivo principal familiarizar-se com o assunto que se pretende estudar.

É objectivo deste estudo responder às questões, sem, contudo, querer afastar a hipótese de abordar outras que poderão surgir neste percurso, e que vão constituir o ponto de partida da nossa investigação, irão levar à elaboração de hipóteses de investigação, que estarão de acordo com a fundamentação teórica apresentada neste trabalho.

Para se efectuar este estudo optou-se pelo método quantitativo, de pesquisa com características específicas de acordo com a definição da problemática a estudar e consequente especificação de hipóteses a testar, a especificação da metodologia a seguir para a recolha (inquéritos por questionário), caracterização da amostra, aplicação da metodologia de recolha e análise desses dados, interpretação e integração dos resultados de acordo com as hipóteses e problemática.

O estudo foi planificado de acordo com o seguinte cronograma:

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Apresentação pública da Suficiência Investigadora.	*								
Escolha do tema.									
Seminários de aprofundamento e preparação para o tema, a par de leituras específicas.									
Definição dos objectivos, hipóteses, metodologia e estrutura do trabalho.									
Revisão da literatura e enquadramento teórico.									

(continuação do cronograma da planificação do desenvolvimento do trabalho)

Definição dos capítulos e redacção da versão preliminar (apresentada à orientadora).									
Ajustamentos metodológicos e conceituais. Formatação e tradução.									
Preparação para a defesa pública da tese.									
Apresentação e defesa pública da tese de doutoramento.									

Cronograma de planificação do desenvolvimento do trabalho

*** Resumo do trabalho de investigação para a Suficiência Investigadora**

O trabalho para a Suficiência Investigadora foi realizado através de método não experimental, tendo sido um estudo do tipo descritivo, de carácter exploratório. Tendo em conta que o título foi: *Possíveis valores da Alexitímia em função do género: Um estudo exploratório em crianças dos 7 aos 9 anos*, surgiram de imediato as primeiras questões de investigação:

Questão 1 - Como se distribuem os valores de alexitímia em crianças dos 7 aos 9 anos?

Questão 2 - Quais são os percentis e os valores normais da alexitímia na infância (dos 7 aos 9 anos)?

Questão 3 - Será que existem diferenças significativas nos valores de alexitímia na infância (7 a 9 anos), consoante o género?

A recolha de dados foi feita através de um questionário, denominado de TAS-20, escala criada em 1992 por Taylor, Bagby e Parker, adaptada à população portuguesa por Trindade (1992) e aferida para crianças (dos 6 aos 9 anos) por Costa (2007).

O universo de amostra utilizado foi de 68 crianças de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, situada no distrito de Lisboa. Amostra essa, repartida entre 36 alunos do género feminino e 32 do género masculino e relativamente às idades, havia 20 alunos com 7 anos, 25 com 8 anos e 23 alunos com 9 anos de idade.

Os resultados deste estudo mostraram que o resultado médio dos valores de alexitimia para o universo estudado foi de 57,8; sendo que o valor mínimo apresentado foi 41 e o máximo 74. Nesta amostra **39,9%** das crianças apresentaram valores normais de alexitímia. Relativamente ao género feminino, a média foi de 58,23, ao passo que no género masculino foi de 57,3.

Houve mais crianças do género masculino a apresentarem valores elevados de alexitímia. Quanto aos valores normais, foi o género feminino que registou uma maior quantidade. O género masculino obteve também, mais vezes valores de baixa alexitímia.

De acordo com os objectivos específicos deste estudo, pretendia-se dotar os professores do ensino básico de uma escala que lhes vai permitir melhorar o conhecimento dos alunos nos vários modos do seu funcionamento em geral e na forma como verbalizam os seus afectos em particular. Assim como, melhorar o processo ensino/aprendizagem através do conhecimento dos alunos.

5.5 Instrumentos de recolha de dados

5.5.1 Escala de alexitimia de Toronto – TAS-20

Na realização deste trabalho utilizámos uma escala para medir os valores de alexitimia, a escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) criada em 1992 por Taylor, Bagby e Parker e adaptada à população portuguesa por Trindade (1992), tendo sido re-adaptada por Veríssimo em 2011.

A TAS – 20 é um instrumento de auto-avaliação constituído por 20 itens sendo pedido ao sujeito que registe o seu grau de concordância para cada um dos itens da escala de tipo likert de cinco pontos que vai desde o discordo totalmente (1) ao concordo totalmente (5). Cinco dos itens são de cotação inversa, a nota final é apurada somando os valores atribuídos a cada item, tendo o cuidado de inverter os valores nos itens 4, 5, 10, 18 e 19 que são de cotação inversa.

A interpretação dos resultados é feita a partir da nota final. Apesar de a alexitimia ser considerada um constructo dimensional, foram estabelecidos empiricamente valores de referência para comparar taxas de indivíduos com resultados baixos e elevados entre amostras. Uma nota final igual ou superior a 61 é considerada como assinalando elevada alexitimia e uma nota final igual ou inferior a 51 como assinalando baixa alexitimia.

Os estudos de análise factorial revelaram a presença de uma estrutura factorial de três factores, teoricamente congruente com o constructo de alexitimia:

Factores	Itens							
Factor 1	1	3	6	7	9	13	14	
Factor 2	2	4	11	12	17			
Factor 3	5	8	10	15	16	18	19	20

Tabela 3 – Estrutura factorial da TAS-20

Observando a tabela acima podem encontrar-se os itens associados aos seguintes factores:

Factor 1 – Dificuldade em identificar sentimentos e distingui-los das sensações corporais da activação emocional (Itens: 1, 3, 6, 7, 9, 13 e 14);

Factor 2 – Dificuldade em descrever os sentimentos aos outros (itens: 2, 4, 11, 12 e 17);

Factor 3 – Estilo de pensamento orientado para o exterior (itens: 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 e 20).

5.5.2 Escala de auto-conceito

A Self Perception Profile for Children (SPPC) de Susan Harter (1985) foi traduzida e adaptada para português, por Faria e Fontaine (1995) e Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995). Esta escala tem sido alvo de estudos e adaptações para várias populações, tendo-se revelado um instrumento robusto na avaliação do auto-conceito das crianças.

A construção da escala de auto-conceito partiu da adaptação portuguesa (Peixoto, Martins, Mata e Monteiro, 1997) do self perception profile for adolescents de Harter (1988). Escala essa que apenas sofreu adaptação para a população com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, tornando-se mais acessível a sua compreensão, de forma a obter-se melhores resultados na sua aplicação. A escala de auto-conceito utilizada destina-se a crianças do 1º ao 4º ano do 1º ciclo do ensino básico.

A escala de auto-conceito para crianças e adolescentes é uma escala complexa, composta por duas escalas – o *perfil de autopercepção* e a *escala de importância* – em que as respostas dadas na primeira só ganham significado quando comparadas com a segunda. Da diferença entre as médias dos itens das duas escalas, obtém-se ainda um indicador designado por *discrepância*. A escala do perfil de autopercepção é composta por seis subescalas que pretendem avaliar as diferentes dimensões do auto-conceito: competência escolar; aceitação social; competência atlética; aparência física; atitude comportamental e auto-estima. Estas subescalas são comuns à escala de importância, à excepção da subescala da auto-estima, dado que Harter defende que a auto-estima é uma medida global. Assim, enquanto a escala de perfil de autopercepção pretende avaliar a forma como a criança se percebe em cada um destes aspectos da sua vida, a escala de importância pretende verificar que valor a criança lhes atribui.

Estas seis subescalas são constituídas por 6 itens. Desta forma, a subescala Competência Escolar (CE) permite analisar a forma como a criança se percebe relativamente à sua performance escolar; a subescala Aceitação Social (AS) pretende avaliar o grau de aceitação da criança pelos seus colegas ou seja, como é que ela se sente em termos de popularidade; a subescala Competência Atlética (CA) refere-se ao modo como a criança se percebe ao nível das suas actividades desportivas ou jogos

ao ar livre; a subescala Aparência Física (AF) pretende verificar o grau de satisfação da criança relativamente ao seu aspecto, nomeadamente com o seu peso ou o seu tamanho; a subescala Atitude Comportamental (ATC) refere-se à forma como a criança se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dela, se evita problemas; e por fim a subescala Auto-Estima Global (AEG) que constitui um julgamento global que a criança faz enquanto pessoa e não um domínio específico de competência, pretende analisar se a criança gosta dela enquanto pessoa, se é feliz (Peixoto, 1996).

Na escala do perfil de autopercepção, cada subescala é composta por quatro itens, perfazendo a escala, no total, um conjunto de vinte e quatro itens. A escala de importância, por seu lado, é composta por dez itens, dois por cada subescala. Os itens de ambas as escalas têm uma forma alternativa e apresentam à criança duas maneiras, que se excluem, do modo como uma criança pode sentir ou avaliar alguns aspectos da sua vida, que são diferentes consoante a subescala a que o item pertence. A criança terá de tomar duas decisões: em primeiro lugar, com qual das situações a criança se identifica e, em segundo lugar, o grau de semelhança que tem com elas.

Os itens de cada subescala tentam avaliar vários aspectos das dimensões do auto-conceito definidas. Assim, na subescala da percepção da Competência Escolar, os itens relacionam-se com diversos aspectos da vida escolar (por exemplo, realização dos trabalhos de casa, capacidade de reter informação, etc.) e de como a criança se percebe nele; na subescala da importância avaliam a importância que a criança atribui à inteligência e às notas para se sentir bem. Por sua vez, nas subescalas da percepção/importância da Aceitação Social, os itens avaliam a necessidade/importância que as crianças sentem em ter amigos ou pessoas da sua idade que gostem delas.

Na subescala da percepção da Competência Atlética, os itens dizem respeito à percepção que as crianças têm do seu desempenho nos diferentes desportos e actividades ao ar livre, e na subescala da importância, o valor que as crianças acham que têm para a satisfação na sua vida. Os itens que compõem as subescalas da percepção/importância que a criança atribuiu ao seu aspecto físico (aparência, peso, altura, cor dos olhos, etc.). Nas subescalas de percepção e importância referentes à Atitude Comportamental, os itens centram-se no modo como as crianças acham que se portam ou comportam, se fazem o que devem ou não, e o valor que isso tem para elas. Por último, na subescala da percepção da Auto-estima, os itens medem o grau de satisfação com a sua pessoa, ou seja, se gostam de ser quem são. Estas subescalas não têm equivalente na Escala de Importância.

Franco (2007) alude que os estudos realizados para a adaptação desta escala à população portuguesa (Martins *et al.*, 1995) mostraram que esta apresenta uma consistência interna aceitável, com os valores de alfa de Cronbach a variar entre 0,52 e 0,74, e uma boa estabilidade temporal, com os valores do coeficiente de relação de Pearson situados entre 0,46 e 0,78, estatisticamente significativos ($p \leq .01$) para todas as escalas. Em ambos os testes estatísticos, os valores mais baixos foram obtidos na subescala da Aceitação Social, o que aponta para uma certa fragilidade desta subescala e a necessidade de ler com cautela os resultados nela obtidos.

No que respeita à validade da escala, obtida a partir da análise factorial com rotação oblíqua, a versão portuguesa revela uma estrutura idêntica à obtida por Harter, isto é, cinco factores correspondentes a cada uma das subescalas – Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Aspectos Comportamentais – com pequenas variações em cada um dos anos de escolaridade, mas

que os autores consideram mínimas para que se possa falar numa estrutura diferente para cada um desses anos (Martins *et al.*, 1995).

Quer os estudos de fidelidade, quer os estudos de validade mostraram-se sensíveis à idade das crianças, com resultados robustos nas crianças mais velhas, mas menos robustos nas crianças mais novas (cinco e seis anos), especialmente as pertencentes ao terceiro ano. O que não inviabiliza a sua utilização com crianças mais novas, mas aponta para um maior cuidado a ter na sua aplicação (Franco, 2007).

É introduzido um item adicional que é utilizado como exemplo de treino, mas não é contabilizado para as pontuações finais. Cada item é composto por duas afirmações, interligadas com um “mas”. O indivíduo lê ambas as partes do enunciado e escolhe aquela que mais se parece consigo, expressando ainda o grau de identificação. Em cada subescala três itens são apresentados de forma à primeira afirmação representar alta competência e os outros três de forma à primeira afirmação representar baixa competência. Este formato de resposta pretende evitar a desejabilidade social, deste modo, o indivíduo não pode fazer escolhas artificiais devido a uma disposição específica e constante dos itens.

A cotação é efectuada para cada item numa escala de 4 pontos. A pontuação 1 indica baixa competência percebida e a cotação 4 alta competência percebida, ambos correspondem ao tipo de identificação *Exactamente como eu*. Os valores 2 (identificação desfavorável) e 3 (identificação favorável) indicam a escolha *Mais ou menos como eu*. Após a cotação dos itens calcula-se a média para cada uma das subescalas, obtendo-se deste modo, seis médias a partir das quais é possível traçar o perfil do indivíduo. De referir também que algumas afirmações foram construídas na negativa (itens 1, 2 e 6), devendo os resultados ser registados de forma inversa à

resposta dos sujeitos. Este instrumento é apropriado para crianças e como os itens são apresentados por escrito, pode ser aplicada individualmente ou em grupo.

Os itens são apresentados de modo a que metade reflita uma alta competência e a outra metade reflita uma baixa competência; os itens de cada subescala não se apresentam consecutivamente, sendo apresentados de forma alternada. O formato da escala permite uma opção dupla, dando assim oportunidade ao sujeito de tomar duas decisões: é-lhe pedido que escolha o tipo de criança com que se assemelha mais, assim como o grau de acordo com a afirmação escolhida ("Sou tal e qual assim" ou "Sou um bocadinho assim"). Desta forma, segundo Martins *et al.* (1995), minimiza-se a tendência para respostas socialmente desejáveis.

No que diz respeito à cotação, os itens são cotados de 1 a 4, onde 1 corresponde a uma baixa competência percebida ou uma baixa importância atribuída e o valor 4 indica uma alta competência percebida ou uma alta importância atribuída. Após a cotação calcula-se a média para cada uma das subescalas e através das seis médias obtidas pode-se traçar o perfil do sujeito (Martins *et al.* 1995).

Considerando as respostas nos itens numa escala de 1 a 4 pontos, desde a maior identificação a um dos pólos ou a maior identificação a um pólo oposto, podemos apreciar as médias nas subescalas atendendo a este intervalo de pontuações. Valores mais baixos nas médias traduzem uma baixa competência percebida pelos sujeitos em cada um dos diferentes domínios considerados do auto-conceito. Em relação à importância atribuída a cada dimensão, a mesma leitura deve ser realizada para a interpretação dos dados.

A tabela seguinte confere a pontuação das respostas aos itens, sendo que o maior valor corresponde ao maior auto-conceito.

Pontuação		Pontuação		Pontuação		Pontuação	
1	4-3-2-1	11	4-3-2-1	22	4-3-2-1	33	4-3-2-1
2	1-2-3-4	12	1-2-3-4	23	1-2-3-4	34	1-2-3-4
3	4-3-2-1	13	1-2-3-4	24	4-3-2-1	35	1-2-3-4
4	1-2-3-4	14	1-2-3-4	25	1-2-3-4	36	4-3-2-1
5	4-3-2-1	15	4-3-2-1	26	4-3-2-1	37	1-2-3-4
6	4-3-2-1	16	1-2-3-4	27	1-2-3-4	38	4-3-2-1
7	4-3-2-1	17	4-3-2-1	28	4-3-2-1	39	1-2-3-4
8	1-2-3-4	18	1-2-3-4	29	4-3-2-1	40	4-3-2-1
9	1-2-3-4	19	4-3-2-1	30	4-3-2-1		
10	4-3-2-1	20	1-2-3-4	31	1-2-3-4		
		21	4-3-2-1	32	4-3-2-1		

Tabela 4 – Pontuações das respostas aos itens da escala de Auto-conceito

Relativamente às qualidades psicométricas da escala adaptada para a população Portuguesa, Martins *et al.* (1995) analisaram a fidelidade sob o ponto de vista da consistência interna através do cálculo do Alfa de Cronbach e da estabilidade temporal, por intermédio das correlações teste-reteste. Para a realização do teste-reteste, 120 crianças foram reavaliadas com um intervalo de dois meses relativamente à primeira aplicação. Quanto à validade esta foi verificada através da análise factorial com rotação oblíqua.

As diferentes subescalas apresentaram valores de alfa aceitáveis à excepção da subescala Aceitação Social, cuja consistência interna é notoriamente baixa.

No que se refere à estabilidade, os coeficientes de correlação de Pearson entre os resultados das duas aplicações, revelaram uma boa estabilidade temporal (entre 0,46 e 0,78 para $p < .01$). Para analisarem a validade da escala, os autores (Martins et al. 1995) procederam a uma análise factorial com rotação oblíqua, com a definição prévia de 5 factores e incidindo sobre 30 itens. Os 5 factores obtidos permitiram explicar 46,9 % da variância. De uma forma geral, estes resultados revelaram uma estrutura idêntica à apresentada por Harter (1985). Desta forma, a versão portuguesa da escala respeita, assim, o postulado subjacente à sua construção, isto é o da avaliação de cinco domínios específicos do auto-conceito.

A versão portuguesa do Perfil de Autopercepção é constituída por 40 itens distribuídos por 8 subescalas referentes a 7 domínios específicos:

1. **Competência escolar:** todos os itens estão relacionados com a escola e tentam mostrar a forma como a criança se percebe quanto ao seu desempenho escolar;
2. **Aceitação social:** pretende avaliar o grau de aceitação da criança pelos seus colegas, como é que ela se sente em termos de popularidade;
3. **Competência atlética:** todos os itens se referem ao modo como a criança se percebe ao nível das suas actividades desportivas ou jogos realizados ao ar livre;
4. **Aparência física:** pretende verificar o grau de satisfação da criança relativamente ao seu aspecto, peso, altura, etc;
5. **Atracção romântica:** requer avaliar a percepção da criança relativamente à sua capacidade de atracção romântica para com aquelas pessoas por quem se sente romanticamente atraída;
6. **Aspectos comportamentais:** Refere-se à forma como a criança se sente em relação ao modo como age, se as suas acções são corretas, se age de acordo com o que esperam dela, se evita problemas, etc;
7. **Amizades íntimas:** os itens desta subescala orientam-se para a avaliação da capacidade de fazer amigos íntimos;

A **auto-estima global** pretende analisar se a criança gosta dela enquanto pessoa, se é feliz, deste modo, este último item constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência.

O formato dos itens que compõem a escala permite uma dupla opção. Deste modo, foi dada a cada item uma estrutura alternativa, onde a criança tem de tomar duas decisões. Por um lado, terá de escolher entre duas descrições de sujeitos, aquela com que se identifica mais. Por outro lado, a criança terá que exprimir o seu grau de identificação. A construção dos itens pressupõe que existam crianças que se vêm de um modo, enquanto outras se vêm de modo oposto, não envolvendo nenhuma das respostas o termo “falso”. Com esta configuração pretende-se minimizar a influência de uma tendência para respostas socialmente desejáveis (Peixoto, 1996).

Cada uma das subescalas, ou domínios, do perfil de autopercepção, é constituída por cinco itens, dispostos alternadamente ao longo da escala, perfazendo um total de quarenta itens, como se refere de seguida:

Subescalas	Itens
Competência escolar	1 – 9 – 17 – 25 – 33
Aceitação social	2 – 10 – 18 – 26 – 34
Competência atlética	3 – 11 – 19 – 27 – 35
Aparência física	4 – 12 – 20 – 28 – 36
Atração romântica	5 – 13 – 21 – 29 – 37
Comportamento	6 – 14 – 22 – 30 – 38
Amizades íntimas	7 – 15 – 23 – 31 – 39
Auto-estima global	8 – 16 – 24 – 32 – 40

Tabela 5 – Itens referentes aos domínios da escala de auto-conceito

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Introdução

Partindo da informação obtida através dos questionários procedeu-se à análise estatística utilizando o programa “Statistical Package for the Social Sciences – SPSS”, versão 21.0. Os dados resultantes dos questionários foram tratados descritivamente tendo em consideração a distribuição de frequências e respectivas médias. Para medir o grau de associação entre as variáveis envolvidas no nosso estudo, utilizámos as medidas de correlação adequadas (Spearman) com $\alpha = 5\%$. Para o tratamento estatístico, e no que diz respeito à correlação com o género, considerou-se que ao género feminino corresponde o número 1 e ao género masculino o número 0.

6.2 Apresentação e interpretação dos resultados

A apresentação dos resultados do presente estudo será efectuada de acordo com os problemas/objectivos de investigação propostos para este trabalho. Sistematizaram-se os resultados da análise das escalas aplicadas aos alunos de idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade relativamente aos valores de alexitimia, aos valores de auto-conceito correlacionados com a idade e o género. A realização do presente estudo exigiu o recurso a instrumentos estatísticos que permitissem a avaliação das principais

variáveis de estudo com que se trabalhou. Aplicámos a escala de alexitimia TAS-20, que foi adaptada à faixa etária em causa. Esta escala foi aferida para as idades (6 – 9 anos) no âmbito do estudo exploratório realizado na suficiência investigadora (Costa, 2007).

Depois de analisados estatisticamente os resultados e da sua apresentação procedemos à interpretação e discussão com base na revisão bibliográfica e conceptual realizada anteriormente e tendo como o fio condutor as hipóteses. Passaremos de seguida a descrever os resultados obtidos para cada um dos problemas/objectivos de investigação.

6.2.1 Hipótese 1

A **hipótese 1**: Os alunos com maior auto-conceito apresentam menores valores na escala de alexitimia que os alunos que apresentam menor auto-conceito, estava relacionada com o **problema 1**: Podemos esperar que os alunos com alto auto-conceito apresentem baixos valores de alexitimia?

		M	DP	Teste - t
Alexitimia	Elevado Auto-conceito	63,75	10,7	$t_{(98)} = - 0,16; p = 0,86$ n.s.
	Baixo Auto-conceito	63,40	9,8	

Observações: n.s. = não significativo

Tabela 6 – Diferenças de médias da alexitimia em função do auto-conceito

Sendo para esta hipótese a variável dependente a alexitimia e variável independente o auto-conceito, o teste não revelou diferenças estatisticamente significativas. Observou-se que não existe correlação entre a alexitimia e auto-conceito.

Quer os estudos de fidelidade, quer os estudos de validade se mostraram sensíveis à idade das crianças, com resultados robustos nas crianças mais velhas, mas menos robustos nas crianças mais novas (cinco e seis anos), especialmente as pertencentes ao terceiro ano. O que não inviabiliza a sua utilização com crianças mais novas, mas aponta para um maior cuidado a ter na sua aplicação (Franco, 2007).

A **primeira hipótese** formulada dizia respeito à relação entre os valores na escala de auto-conceito e os valores na escala de alexitimia, em que se consideraria que os alunos com maior auto-conceito apresentariam menores valores na escala de alexitimia. A relação entre estas duas variáveis não apresentou diferenças estatisticamente significativas.

Após uma vasta revisão bibliográfica, não foram encontrados estudos sobre a correlação entre a alexitimia e auto-conceito, facto vem impossibilitar uma comparação dos resultados deste estudo com outros existentes. Para a nossa amostra (100 crianças) não verificámos diferenças estatisticamente significativas entre estas duas variáveis.

Este resultado apresenta-se contrário ao que tínhamos previsto, pois esperávamos que quanto menor fosse o valor de alexitimia maior seria o auto-conceito.

6.2.2 Hipótese 2

O **problema 2**: Qual o grupo de idade (grupo 1 – 6 e 7 anos ou grupo 2 – 8 e 9 anos) apresenta maior auto-conceito? Deu lugar à **hipótese 2** que diz que os alunos com maior idade apresentam maior auto-conceito.

Faixa etária	M	DP	Teste - t
6 e 7 anos	104,10	15,43	t(98) = - 2,29; p = 0,02
8 e 9 anos	111,05	14,48	

Observações: significativo

Tabela 7 – Diferenças de médias no auto-conceito em função da idade

Há diferenças significativas no auto-conceito em função da idade, em que os alunos mais velhos apresentam maior auto-conceito do que os mais novos.

A **segunda hipótese** colocada referia-se à evolução do auto-conceito ao longo da infância, em que se comprovou que as crianças com maior idade apresentam um maior auto-conceito. De acordo com referido no marco teórico por (Carapeta, Ramires e Viana. 2001), o auto-conceito é um dos aspectos importantes no desenvolvimento do aluno pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o "eu" e o "não eu"; ou seja, cada sujeito está "inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio".

A estrutura do auto-conceito sofre alterações e amplifica os seus domínios ao longo do desenvolvimento da criança, segundo Gaspar, Ribeiro, Matos, Leal e Ferreira (2010) crianças dos 8 aos 12 anos de idade já conseguem fazer julgamento acerca do seu valor e diferenciam 5 domínios do seu auto-julgamento: competência escolar, competência atlética, aceitação social, aspectos comportamentais e aparência física.

Hattie (1992) salientou que o auto-conceito se vai modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresentando uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência, dado que é nesta que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do auto-conceito.

Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2013), é com a entrada na escola que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento. Assim, segundo Pereira (1999), a escola é uma instituição que contribui de forma activa para o progressivo desenvolvimento do auto-conceito.

A idade tal como tínhamos previsto parece trazer consigo maior aceitação global e maior autoconhecimento. **Os resultados estatísticos permitem-nos concluir que na nossa amostra o auto-conceito aumenta com a idade.**

6.2.3 Hipótese 3

A **hipótese 3**: Os alunos do género masculino apresentam menores valores de auto-conceito do que os alunos do género feminino, estava relacionada com o **problema 3**: O género (masculino ou feminino) influencia os valores de auto-conceito?

Género	M	DP	Teste – t
Masculino	109,60	15,10	t(98) = 0,81; p = 0,41 n.s.
Feminino	107,12	15,29	

Observações: n.s. = não significativo

Tabela 8 – Diferenças de médias no auto-conceito em função do género

Através da observação da tabela anterior pode observar-se que não é o género feminino que apresenta valores mais elevados no auto-conceito. Para a presente hipótese, o teste não revelou diferenças estatisticamente significativas.

A **terceira hipótese** pretendia estudar a existência de diferenças significativas entre os valores de auto-conceito e o género. Neste estudo constatou-se que não existe correlação significativa entre o género e os valores de auto-conceito apresentados. Não se verificaram diferenças significativas entre o género feminino e masculino na escala do auto-conceito. No entanto ao analisar as dimensões auto-conceito, auto-estima e aceitação social a diferença entre meninos e meninas é muito insignificante. Quanto às dimensões, aparência atlética, aparência física e atracção romântica a média é maior no género masculino do que no feminino. A média nas dimensões comportamento,

amizades íntimas e competência escolar é maior para as meninas relativamente aos meninos.

No que concerne à interação com os outros, Alves (2006) refere que as raparigas tendem a apoiar-se mais em pistas emocionais para orientar a sua ação do que os rapazes, apresentando também maior preocupação com o estado emocional dos outros. As relações que se estabelecem ao longo deste período escolar, parecem ser mais estáveis e recíprocas. Por volta dos 11 anos, os amigos íntimos ou mais próximos, tendem a aumentar e a apresentar características similares (idade ou género).

Veiga (1995) refere-se a outros estudos que registaram uma superioridade em certas dimensões do auto-conceito favorável aos sujeitos do sexo feminino, apresentando os do sexo oposto resultados mais elevados noutras dimensões do auto-conceito (Byrne e Shavelson, 1986; Marsh et al., 1985; Osborne e Le Gette, 1982; Rosenberg, 1984). Uma vez que os estereótipos sexuais sugerem que os sujeitos do sexo feminino têm maior rendimento nos conteúdos verbais do que os do sexo masculino e que estes últimos apresentam maior rendimento na matemática, a superioridade no auto-conceito verbal dos sujeitos do sexo feminino e a superioridade no auto-conceito ligado à matemática dos sujeitos do sexo masculino poderá traduzir as respectivas diferenças no rendimento verbal ou na matemática (Almeida, 1986; Marsh et al, 1988).

6.2.4 Hipótese 4

O **problema 4**: Qual é a influência da idade (grupo 1 – 6 e 7 anos ou grupo 2 – 8 e 9 anos) nos valores de alexitimia? levou à **hipótese 4** em que os alunos com maior idade apresentam valores superiores na escala de alexitimia do que os alunos com menor idade.

Faixa Etária	M	DP	Teste - t
6 e 7 anos	63,40	7,38	t(98) = - 0,16; p = 0,87 n.s.
8 e 9 anos	63,73	11,43	

Observações: n.s. = não significativo

Tabela 9 – Diferenças de médias na alexitimia em função da idade

O teste não apresentou diferenças estatisticamente significativas no que se refere à alexitimia em função da idade.

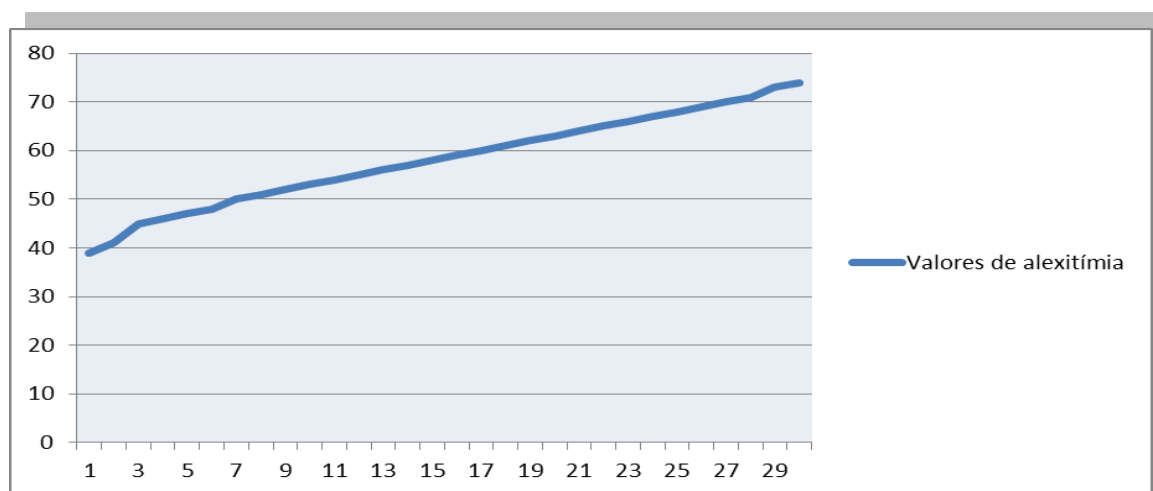


Gráfico 3 – Distribuição dos valores de alexitimia em crianças dos 6 aos 9 anos

Relativamente à distribuição dos valores de alexitimia, a moda foi de 48 e 58, no valor de alexitimia, no entanto, pode observar-se no gráfico anterior que os valores se distribuem homogeneamente entre o valor **39** (valor mínimo) e **74** (valor máximo), tendo em conta que, os valores de alexitimia se distribuem da seguinte maneira:

- **Valores iguais ou inferiores a 51**, revelam uma **baixa alexitimia**;
- **Valores iguais ou superiores a 61**, revelam uma **elevada alexitimia**.

Tendo como base os valores referidos anteriormente de baixa e elevada alexitimia, é possível mencionar, os valores normais de alexitimia na infância. Para tal, é apresentado um esquema para melhor se compreender os valores de alexitimia.



Esquema 2 – Valores de alexitimia

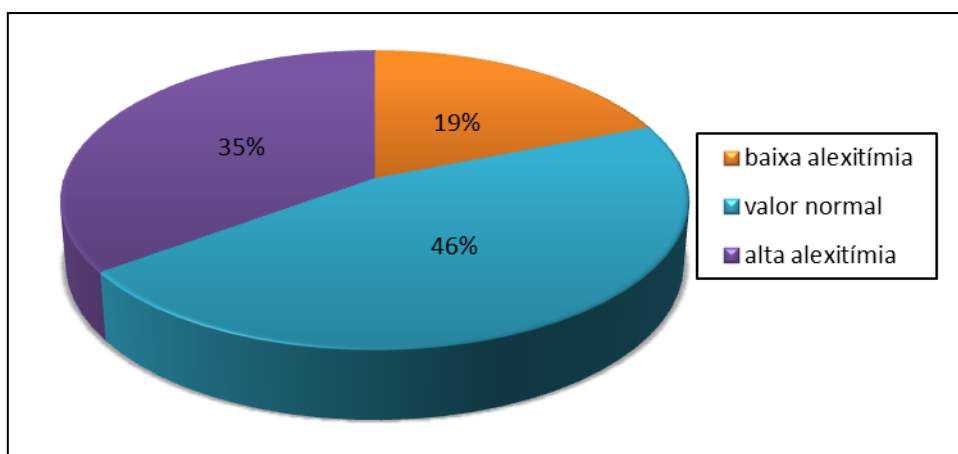


Gráfico 4 – Valores da alexitimia na infância (6 a 9 anos)

6 anos		7 anos		8 anos		9 anos	
V.A.	Freq.	V.A.	Freq.	V.A.	Freq.	V.A.	Freq.
41	1	45	1	46	3	46	1
55	2	47	1	48	2	48	1
56	4	48	3	53	4	50	1
57	1	50	1	54	3	52	1
58	2	54	2	56	1	54	1
60	2	57	3	57	1	55	1
61	1	58	1	58	1	58	2
62	1	59	1	60	1	60	1
63	1	60	1	71	2	61	3
64	1	62	2	73	2	63	2
65	1	63	1			65	2
66	1	64	1			67	1
67	1	70	1			68	1
68	1	74	1			69	1
						73	1
Ø = 59,2		Ø = 56,85		Ø = 56,55		Ø = 59,85	

Tabela 10 – Valores de alexitimia – idades (6, 7, 8 e 9 anos)

A **quarta hipótese** referia que crianças com maior idade apresentam valores superiores na escala de alexitimia do que as crianças mais novas. Verificou-se que os valores de alexitimia em crianças dos 6 aos 9 anos se distribuem de maneira relativamente homogénea entre o valor 39 e 74 e que o maior número de crianças obteve 48 e 58, no valor de alexitimia.

Com base na bibliografia consultada em que há referências de que a alexitimia aumenta com a idade, Veríssimo (2011) refere que a alexitimia pode aparecer em qualquer idade, inclusivamente na infância, vai aumentando com a idade, dado que estatísticas mostram que por cada dez jovens afectados há catorze adultos. No contexto do ciclo vital, tem também sido descrito um desenvolvimento crescente, até à terceira década de vida, da capacidade de identificação e descrição das emoções. Em contraponto com uma progressiva redução do interesse pela novidade dos objectos

externos, em linha com o processo de individualização, reflectindo uma maior consciência das coisas com o avançar da idade, a expressão alexitímica tenderá a reduzir-se.

No estudo de Barros, Lobo, Trindade e Teixeira (1996) não foram encontradas diferenças significativas entre a alexitimia e a idade. No entanto, não é frequente ver estudos que testem o efeito da idade. Porém, através dos dados estatísticos, para esta hipótese não há diferenças significativas entre as crianças mais novas ou com maior idade.

6.2.5 Hipótese 5

O **problema 5**: O género (masculino ou feminino) influencia os valores de alexitimia? conduziu à **hipótese 5** que diz que os alunos do género masculino apresentam maiores valores na escala de alexitimia do que os alunos do género feminino.

Género	M	DP	Teste - t
Masculino	62,84	10,50	t(98) = - 0,69; p = 0,48 n.s.
Feminino	64,24	9,55	

Observações: n.s. = não significativo

Tabela 11 – Diferenças de médias na alexitimia em função do género

Pode observar-se que no género feminino, o valor mínimo de alexitimia é 39 e o valor máximo é 74 e a média é 57,98; enquanto que no género masculino o valor mínimo de alexitimia é 41 e o valor máximo é 74 e a média é de 58,63.

Género	Média	Número	Desvio Padrão
0,00 (Masculino)	58,6304	46	8,01487
1,00 (Feminino)	57,9815	54	7,68849
Total	58,2800	100	7,80712

Tabela 12 – Médias, número e desvio padrão – género – TAS 20

Para a presente hipótese, o teste não revelou diferenças estatisticamente significativas. Através do estudo de diversos casos em análise foi possível registar que na maior parte das afirmações, a opção "nem discordo, nem concordo", foi a mais escolhida. Facto este que revela que os alunos destas faixas etárias poderão ter dificuldades na interpretação dos dados.

A **quinta e última hipótese** pretendia verificar que as crianças do género masculino apresentam maiores valores na escala de alexitimia e que as crianças do género feminino apresentam menores valores na escla de alexitimia. Neste estudo, não foram apresentadas diferenças estatisticamente significativas quanto a esta relação do género com a alexitimia.

Relativamente a diferenças de género, apesar de habitualmente consideradas negligenciáveis, vê-se com frequência referenciada uma alexitimia normativa do homem; talvez fruto da herança biológica em memória da caçada solitária em grandes espaços, refere Veríssimo (2011), em contraponto com a gestão do espaço interpessoal no núcleo da tribo. Efectivamente há vários estudos que descrevem, tal como referido

anteriormente, tal incidência mais acentuada de alexitimia entre os homens, indo assim de encontro ao esteriótipo de que os homens são mais racionais e as mulheres emocionalmente mais sintómicas. O grupo de Toronto [Bagby e Taylor (1994)] descreveu desde logo aquando do desenho e validação da TAS-20, uma *“diferença pequena, mas estatisticamente significativa, entre a pontuação média para os homens e para as mulheres”*.

Existe evidência empírica de que as crianças do género feminino são mais competentes que as crianças do género masculino no que diz respeito a algumas das dimensões do conhecimento emocional (Schultz, Izard e Ackerman, 2000, Cit. por Martins, 2009). Adams, Summers e Christopherson (1993, Cit. por Martins, 2009), referem que as crianças do género feminino possuem uma maior capacidade para identificar os sentimentos e emoções do outro, relativamente às do género masculino.

No estudo de Barros, Lobo, Trindade e Teixeira (1996) não foram encontradas diferenças significativas entre a alexitimia e o género.

Perry e Hayaki (2014) citam (Levant, hall, Williams, e Hasan, 2009; Parker, Bagby, Taylor, Endler, e Schmitz, 1993), em que as evidências indicam que os homens geralmente apresentam níveis mais elevados de alexitimia do que as mulheres. Relativamente aos rapazes, as raparigas tendem a expressar mais frequentemente os seus estados emocionais, recorrendo para o efeito à comunicação verbal, assim como a explicitar abertamente as suas respostas emocionais (Alves, 2006). No que concerne à interação com os outros, as raparigas tendem a apoiar-se mais em pistas emocionais para orientar a sua ação do que os rapazes, apresentando também maior preocupação com o estado emocional dos outros (Alves, 2006).

Para todas as hipóteses se optou por distinguir as idades que ainda não dominam a leitura, das idades que já dominam a leitura, formando assim dois grupos etários (grupo 1 - 6 e 7 anos) revelando uma fiabilidade baixa (0,32) por nestas idades não se dominar a leitura assim como apresentarem ainda dificuldades na interpretação de dados; e o (grupo 2 - 8 e 9 anos), idades em que os alunos já lêem e interpretam correctamente, revelando este grupo uma boa fiabilidade (0,76).

Apresentaremos de seguida duas tabelas de resumo representativas da validação das 5 hipóteses.

	Auto-conceito	
Alexitimia	6-7 anos – n.s.	Hipótese 1
	8-9 anos – n.s.	

Tabela 13 – Hipótese 1 (valores estatisticamente não significativos)

	Género		Idade	
Alexitimia	6-9 anos – n.s.	Hipótese 5	6-7 anos – n.s.	Hipótese 4
			8-9 anos – n.s.	
Auto- -conceito	6-9 anos – n.s.	Hipótese 3	6-7 anos – s.	Hipótese 2
			8-9 anos – s.	

Tabela 14 – Hipótese 2 (valores estatisticamente significativos) e hipóteses 3, 4 e 5 (estatisticamente não significativos)

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES

Chegados ao final deste trabalho, gostaríamos de terminar tecendo algumas considerações aos resultados obtidos, às limitações inerentes a um estudo deste tipo e à sua continuidade em futuras investigações. A revisão bibliográfica efetuada permitiu-nos uma maior percepção da relevância do auto-conceito e alexitimia na psicopedagogia. Começaríamos, assim, por salientar alguns dos contributos obtidos com o presente trabalho. Em primeiro lugar, é de ressaltar a importância da investigação anteriormente realizado, que nos permitiu rever e acima de tudo reconhecer os conceitos supracitados relacionando-os com a infância, sendo essa a grande limitação deste estudo, uma vez que o estudo da alexitimia é mais frequente para a idade adulta e relacionando-o com outras perturbações.

Surgiu-nos a ideia de comparar o constructo da alexitimia com o auto-conceito da criança em idade escolar, do 1º ciclo do ensino básico, por considerarmos que estes temas ainda são pouco abordados e trabalhados nesta faixa etária e julgamos ser estritamente necessário haver, por parte da escola, um empenho a nível emocional e não apenas reflectindo no desempenho académico.

Pretendíamos com esta investigação mostrar que existe uma relação directa entre o baixo valor de alexitimia e o elevado auto-conceito da criança, porém, através da metodologia aplicada não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas relativamente a essa relação (hipótese 1 não validada). Deste modo, o presente estudo veio demonstrar inequivocamente que, apesar de a alexitimia poder aparecer em qualquer altura da vida de um indivíduo, aumentando com a idade, no nosso estudo isso não ocorreu (hipótese 3 não validada).

A escola, sendo uma base da educação e do desenvolvimento intelectual e emocional da criança, deve educar para a emoção, isto é, deve inculcar nas crianças um desejo de transformar a sociedade, fazer com que ela aceite e respeite as emoções, quer as suas quer a dos outros, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, do género feminino ou do género masculino. Por outro lado é importante dotar os professores de instrumentos, de ferramentas de trabalho que lhes possibilite conhecer prematuramente o lado emocional de cada criança, utilizando para além de outros instrumentos e formação contínua, a Escala de Alexitimia para crianças (6 aos 9 anos) adaptada por Costa (2007).

Os estudos empíricos indicam que os indivíduos que reprimem as suas emoções apresentam elevados níveis de alexitimia, o que está mais próximo do estilo sintetizador, definido por uma elevada ansiedade e uma baixa habilidade social e que se caracteriza pelo reconhecimento das experiências emocionais negativas, associadas à dificuldade por regulá-las. Por sua vez, a alexitimia diferencia-se do estilo sintetizador pela presença do pensamento operativo e uma reduzida actividade imaginária (Pàez e Casullo, 2000). Urge lembrar que tais ilações se reportam ao estudo de um grupo definido de crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, criteriosamente seleccionados, pertencentes a um escalão socio-económico específico e que estas apenas se poderão referir aos indivíduos em estudo, não sendo de todo passíveis de generalização.

A valorização da promoção do auto-conceito decorre da ideia de que um auto-conceito positivo e elevado conduz a sentimentos de auto-consideração e de auto-aceitação. Por outro lado, a promoção do auto-conceito afirma-se ser uma meta educacional desejável, com valor intrínseco. Marsh e Craven (1997), numa revisão da investigação acerca do tema, referem que os dados sugerem que a obtenção de um auto-

conceito académico positivo influencia aspectos tão importantes como o comportamento académico, as escolhas académicas, o nível de aspiração educacional e a realização académica subsequente.

Segundo Veiga (1995), no estudo do auto-conceito é importante percebermos como é que variáveis como a idade/ano de escolaridade, o género e o nível socio-económico o influenciam. Ao longo do ciclo de vida, as experiências que a criança vivencia contribuem para o conhecimento de si própria, aumentando assim o número de domínios do auto-conceito que cada criança é capaz de diferenciar (Correia, 1994). Através da fundamentação desta investigação, concluímos que de acordo com autores clássicos no estudo do auto-conceito, as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos que as rodeiam. Se o reflexo for positivo, desenvolvem uma avaliação positiva. Se a imagem for negativa, deduzem e passam a acreditar que têm pouco valor. Assim, o auto-conceito é a atitude valorativa emocional que uma pessoa tem de si mesma, vinda da experiência do meio ambiente e do contacto com os outros.

Conforme assinala Marchago (1991), citado por Sanchez (1999), considera-se necessário ter um auto-conceito positivo para que o indivíduo consiga uma adaptação adequada, para a felicidade pessoal e para um desempenho eficaz. Em relação à evolução do auto-conceito, o autor, afirma que se deve lembrar, também, que a construção do auto-conceito sofre a influência do ambiente familiar, escolar e social. O desenvolvimento emocional saudável depende essencialmente de um ambiente suficientemente bom. Ao se aceitar, respeitar ou amar a criança pelo que ela é, ela tem a oportunidade de adquirir uma atitude de auto-aceitação e de respeito para consigo mesma. Com esta atitude possui maior liberdade para desenvolver as suas capacidades.

Durante o período de trabalho da suficiência investigadora centrámo-nos apenas no estudo dos valores de alexitimia na infância, correlacionando-os com as variáveis da idade e do género. Estudo este também com grandes limitações, por falta de bibliografia referente a esta faixa etária do qual resultou a adaptação da escala de alexitimia para crianças (6 aos 9 anos). Neste trabalho de investigação quisemos ir um pouco mais além e aprofundar o tema supracitado, aplicando o questionário TAS-20, adaptado à faixa etária aplicada, a uma amostra mais significativa, sendo esta composta por 100 alunos do 1º ciclo de escolas pertencentes ao distrito de Lisboa, associado-lhe novas variáveis. Para o projecto de investigação foi aplicado o mesmo questionário, mas apenas para os alunos de uma escola do distrito de Lisboa.

Foi interessante chegar à conclusão que, para esta amostra de 100 alunos, não foram obtidas diferenças significativas relativamente às variáveis idade e género, contrariamente ao que foi encontrado na literatura consultada, como é possível ver que há uma *“maior consciência das coisas com o avançar da idade, a expressão alexitímica tenderá a reduzir-se”*. No entanto, não é frequente ver estudos que testem o efeito da idade. De qualquer modo, em relação a qualquer estudo, fica sempre em questão, saber qual o possível efeito da idade no contexto da amostra a recolher ou em causa (Veríssimo, 2011). Relativamente a diferenças de género, apesar de habitualmente consideradas negligenciáveis, vê-se com frequência referenciada uma alexitimia normativa do homem; talvez fruto da herança biológica em memória da caçada solitária em grandes espaços, refere Veríssimo (2011). Efectivamente há vários estudos que descrevem, tal como referido anteriormente, tal incidência mais acentuada de alexitimia entre os homens, indo assim de encontro ao estereótipo de que os homens são mais racionais e as mulheres emocionalmente mais sintómicas. O grupo de Toronto [Bagby e Taylor (1994)] descreveu desde logo aquando do desenho e validação da TAS-20, uma

“diferença pequena, mas estatisticamente significativa, entre a pontuação média para os homens e para as mulheres”.

Um estudo de Nova Iorque (2014) de Cosenza, Baldassarre, Matarazzo e Nigro, refere que os resultados indicaram diferenças no género, em que os homens apresentaram valores mais elevados do que as mulheres num dos três factores da TAS-20, nomeadamente na dificuldade em identificar sentimentos.

Pela experiência da prática do ensino, os professores sabem que as aptidões intelectuais não são os únicos factores em causa no sucesso escolar. Entre as variáveis fora do controlo dos professores, como o apoio familiar e outras mais directamente sob a sua dependência, como os critérios de avaliação dos trabalhos dos alunos, eles estão conscientes de que os factores afectivos e metacognitivos, em relação aos quais o seu papel lhes parece difícil de definir, adquirem uma importância primordial no insucesso ou no sucesso. No entanto, ainda que a investigação e a prática pedagógica mostrem claramente a necessidade de ter em conta variáveis afectivas e do desenvolvimento de aptidões metacognitivas no ensino, parece a Lafortune e Saint-Pierre (2001), que os professores transpõem pouco para os seus cursos estas novas preocupações.

Quando falamos de aprendizagem, referimos também sucesso e insucesso e quando a perspectiva de sucesso de que falamos é o sucesso educativo, integral, pessoal, abrangente, somos remetidos para outra questão: a questão das várias componentes que noção de educação envolve. Componentes essas que não se cingem à capacidade cognitiva da criança, uma vez que esta, se não apresentar uma boa capacidade afectiva, não obterá o equilíbrio necessário para o sucesso na sua vida. É importante que o professor recorra, não só a uma estratégia que contribua para o desenvolvimento do aluno nas áreas educativas no processo da aprendizagem, mas também à valorização das

suas relações interpessoais e intra-individuais, de forma a facilitar o seu desenvolvimento como unidade total.

Alguns autores citados anteriormente, referem factores que influenciam a aprendizagem, entre eles os métodos de estudo, auto-conceito, auto-estima, motivação e o mau comportamento. Na opinião de alguns investigadores, o auto-conceito e a auto-estima condicionam a aprendizagem. "A aquisição de novas ideias e aprendizagens está subordinada às nossas atitudes básicas; destas depende que os umbrais da percepção estejam abertos ou fechados, que uma rede interna dificulte ou favoreça a integração da estrutura mental do aluno, que se gerem energias mais intensas de atenção e concentração" (Ausubel, citado por Alcantara, 1991).

O auto-conceito e a auto-estima parecem funcionar, pelo menos em parte, de modo não consciente, influenciando a atenção e concentração que por sua vez influenciam a aprendizagem. A relação professor/aluno deverá ser cada vez mais abrangente. A educação tem novos contornos e o papel do docente alarga-se a outras formas de ver a profissão. O professor terá de preparar o aluno de uma forma mais humana, preparando-o cientificamente, mas preparando-o para uma integração plena na sociedade e no mercado de trabalho, como cidadão responsável e participante, como cidadão consciente e de pleno direito.

Uma criança que entra para a escola sofre, no seu auto-conceito, influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso) mas com o aumento do nível de escolaridade, verifica-se a situação inversa; ou seja, o auto-conceito torna-se muito determinante face à forma como a criança encara a escola. Lopes (1993), citado por Serrão, (2001) refere que o auto-conceito escolar se fundamenta nas avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para realizar as tarefas escolares, em comparação com os outros alunos da sua

idade. Os alunos recebem informações da família e dos professores, sendo estas muito importantes para o desenvolvimento do auto-conceito e da sua personalidade.

Segundo Fischer (2015), a perda de confiança em nós próprios é a expressão mais sintomática dos comportamentos das pessoas com baixa auto-estima, mostrando assim a razão pela qual a confiança em nós mesmo é tão importante para a vida.

Elaborámos este trabalho com a finalidade principal de conhecer, descobrir, analisar, compreender e relacionar os valores do auto-conceito e da alexitimia em crianças dos 6 aos 9 anos de idade, assim como, identificar factores que influenciem os mesmos. Destacar o papel atribuído ao professor, à escola e à relação que esta estabelece ou promove, às experiências escolares, que podem explicar as diferenças de aprendizagem dos alunos e identificar possíveis situações de dificuldades originados pela ocorrência de fracasso escolar neste nível de ensino. Para a consecução desta finalidade importa dotar os professores de novas ferramentas e modos de trabalho.

Com base nesta finalidade apresentamos os seguintes objectivos para proposta de intervenção pedagógica:

- Conhecer qual o valor que os alunos dão às emoções e à sua inclusão no processo de ensino/aprendizagem e no seu quotidiano.
- Avaliar no processo de ensino/aprendizagem o que valorizam mais, os conteúdos, a relação com a escola e entre eles, a forma como são transmitidos.
- Reconhecer as metodologias aplicadas pelos docentes relativamente à abordagem emocional dos alunos.

- Entender de que forma os docentes podem contribuir para uma utilização e/ou integração mais eficaz nas suas práticas educativas.
- Reflectir a pertinência e contributo dos professores titulares de turma para o excelente desempenho emocional dos seus alunos.
- Valorizar o papel do professor nesta temática.
- Dotar os professores de ferramentas e metodologias criativas e práticas para desenvolver nos alunos o seu auto-conceito e auto-estima...
- Refletir com os professores sobre a importância dos aspectos afectivos na aprendizagem.
- Trabalhar a construção do auto-conceito dos alunos antes e depois de uma intervenção com actividades que possibilitem o fortalecimento deste.
- Considerar a mediação pedagógica como uma acção do professor que favorece a construção do auto-conceito.
- Reflectir sobre a prática pedagógica, instrumentação teórica e planeamento de actividades.

Através da proposta de intervenção, considera-se que poderá haver um aumento da percepção dos professores sobre o papel deles como mediadores do auto-conceito dos alunos e diminuição dos aspectos pedagógicos com ênfase no aluno, permanecendo os aspectos afectivos entre todos os agentes da escola. Acredita-se que, desta forma, poderá contribuir para que os professores aumentem a noção sobre a importância da mediação delas na construção do auto-conceito dos seus alunos, diminuindo os possíveis casos de alexitimia, favorecendo deste modo, o processo de ensino-

aprendizagem. É importante ressaltar que, a partir destes indicadores, os professores têm um papel relevante no que diz respeito ao auto-conceito, alexitimia e desempenho escolar da criança, o que justifica uma intervenção que favoreça o desenvolvimento de uma visão mais positiva da inter-relação que existe entre os aspectos cognitivos, afectivos e sociais dos alunos.

7.1 Limitações do estudo

O maior limite à realização deste estudo prendeu-se com o facto de em termos bibliográficos o material disponível ser escasso. Existem poucos autores a abordar a problemática alexitimia no período da infância. A grande maioria direcciona os seus estudos para os adultos, relacionando a alexitimia com outras perturbações, nomeadamente a bulimia, a anorexia, entre outras. Deste modo, estamos em crer que este estudo poderá constituir uma mais-valia bibliográfica na área específica da infância.

Na medida em que um trabalho desta natureza é tanto mais consistente quanto maior for a amostragem, não podemos deixar de mencionar, como uma limitação, o número reduzido de alunos aos quais foram aplicados os questionários.

É de referir que não foi tido em conta neste trabalho as características dos professores, os métodos e instrumentos utilizados por eles, que como sabemos influenciam o processo de ensino/aprendizagem que podem estar relacionados com valores baixos ou elevados de alexitimia.

Por outro lado, não foram consideradas as dinâmicas relacionais estabelecidas (nomeadamente a família, os pares, os professores e a escola) que estão associadas com a auto-estima, o auto-conceito, a alexitimia e a aprendizagem escolar, não tendo sido, portanto, analisado o modo como estas relações evoluem com o desenvolvimento infantil.

7.2 Futuras linhas de investigação

Após estas considerações finais, pode dizer-se que muito fica ainda por fazer neste vastíssimo campo de estudo dos afectos e do auto-conceito, em particular no que diz respeito à capacidade de expressar sentimentos, assim como, conhecer-se e valorizar-se a si próprio.

Consideramos a possibilidade de se estudar outras variáveis diferentes das que foram analisadas. Um outro campo que a investigação poderia estudar seria a formação do auto-conceito nos limites estreitos da relação estabelecida entre o aluno e as actividades escolares. Diante dessa relação, o único agente externo considerado é o professor, aquele que pode facilitar ou dificultar o processo psicopedagógico da criança.

Assim, consideramos importante investigar os valores de alexitimia junto dos professores, acreditamos neste momento que poderá haver correlação entre os valores de alexitimia dos professores e dos alunos. Esta correlação poderá ser influenciada por diversos factores, tais como a idade e género do professor ou o seu tempo de serviço. Será que professores alexitimicos formam alunos com valores elevados de alexitimia?

Em relação à família, consideramos importante o estudo dos valores de alexitimia dos pais, uma vez que podem ser a origem dos possíveis valores (baixos ou elevados) na criança. Será que pais alexitimicos originam filhos alexitimicos? Será que o estatuto sócio-económico da família influencia os valores de alexitimia das crianças?

Do ponto de vista da recolha e interpretação dos resultados da escala de alexitimia (TAS-20) é importante fazer uma análise factorial, sendo que, em novas investigações é necessário aumentar a amostra nestas idades (6 a 9 anos) e estende-la até à adolescência. Achamos necessário no futuro aferir a TAS-20 para a população adolescente e verificar as possíveis relações entre a alexitimia e o auto-conceito.

Conscientes disto, e de que diferentes grupos se associam a diferentes realidades, constatamos a pertinência e utilidade de uma eventual comparação dos resultados deste estudo com outros que se lhe possam seguir, e em que os alunos/crianças pertençam a outros níveis socio.económicos e possuam outras características, tais como o nível e estabilidade familiar, entre outras.

Uma ramificação pertinente para continuação do presente estudo seria aplicar as escalas aos professores e ver a implicância desses valores nos valores dos alunos ao longo de todo o primeiro ciclo do ensino básico, ou seja, no período de idades entre os 6 e os 9 anos.

Seria interessante aplicar-se as escalas a alunos que frequentem aulas de música ou aulas onde se inclua a aprendizagem de algum instrumento musical, isto é, tomar como variável a expressão musical.

É de grande importância questionar os principais agentes da educação (pais e professores) sobre as suas expectativas e níveis de alexitimia, particularmente na

infância e comparar as suas opiniões. Talvez seja este o percurso para que mais tarde seja possível contornar estes resultados e obter outros, melhores. É necessário que se dê a devida importância ao tema desde o início para que resulte.

CAPÍTULO 8 – BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, J. (1997). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano Editora.

ALENCAR, E. M. L. S. e VIRGOLIM, A.M.R. (1993). *O professor e seu papel na formação do auto-conceito*. Criança, v.24: n.11.

ALMEIDA, A. (1999). *Emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.

ALMEIDA, E. (2014). *Síndrome da alexitimia*. Scientific American. Belo Horizonte.

ANDRÉ, C. e LELORD, F. (2000). *A auto-estima*. Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros. Lisboa: Editorial Presença.

ARANDIGA, A. e TORTOSA, C. (2008). *Autoconcepto y auto-estima en adolescentes*. Programa de autoconcepto y auto-estima E.S.O. Editorial: Escuela Española.

ARÁNDIGA, A.V. e TORTOSA, C.V. (2003). *Psicopedagogia de la inteligencia emocional*. Renovación pedagógica. Valencia: Promolibro.

AZEVEDO, C. A. M. e AZEVEDO, A. G. (2008). *Metodologia científica – Contributos práticos para a elaboração de trabalhos científicos*. Lisboa: Universidade Católica.

BAGBY, R. M., PARKER, J. D. A. e TAYLOR, C. J. (1994). *The twenty-item Toronto Alexithymia Scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure*. Journal of Psychosomatic research, 38.

BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.

BAR-ON, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization in J. Ciarrochi e J. Forgas e J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, pp. 82-97. Philadelphia: Psychology Press.

BARROS, S., LOBO, S., TRINDADE, I. e TEIXEIRA, J., (1996). Alexitimia, saúde e doença. Estudo exploratório da alexitimia em sujeitos com doença crónica. *Análise Psicológica*, 2-3 (XIV): 305 – 312.

BAUMEISTER, R. F. (1994). *Self-esteem*. Encyclopedia of human behavior, vol.4 – pp. 83-87. San Diego: Academic Press. V.S. Ramachandran, Ed.

BLYTHE, T. e GARDNER, H. (1990). *A school for all intelligences*. Educational Leadership, v.47, n.7, p. 33-7.

BONO, E. (2005). *O Pensamento lateral. Um manual de criatividade*. Lisboa: Editora Pergaminho.

BRACONNIER, A. (1998). *O sexo das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

BUCCI, W. (1997). *Symtoms and symbols: A multiple code theory of somatization*. New York: Psychoanalytic.

BUENO, J. e PRIMI, R. (2003). *Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções*. Porto Alegre: Scielo Brasil.

BURNS, R. (1979). The self-concept in theory. *Perceptions of communicator style and self-concept*. London and New York: Longman

BURNS, R. (1986). The self-concept. *Perceptions of communicator style and self-Concept* (4rd ed.). London: Longman.

CADIMA, J., LEAL T. e CANCELA, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1. CEB: indicadores de qualidade. *Revista portuguesa de educação*, 24 (1), pp- 7-34. Universidade do Minho.

CANDEIAS, A. (1995). *Atitudes face à escola. Um estudo exploratório com alunos 3º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Évora: Universidade de Évora.

CARAPETA, C., RAMIRES, A. e VIANA, M. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. Lisboa: *Análise psicológica XIX*. pp 51-58.

CARPENTER, K. M. e ADDIS, M. E. (2000). *Alexithymia, gender and responses to depressive symptoms*. Sex Roles, 43.

CARVALHO, M. (2004). *Alexitimia e diabetes. Contributos para um estudo*. Tese de mestrado – Mestrado de psicopatologia e psicologia clínica, Lisboa: ISPA.

CAVACO, P. (2003). *Estudo das relações existentes entre o auto-conceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia da licenciatura em psicologia educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. (1996). *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books.

CHABOT, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.

COOPERSMITH, S. (1967). *Self-esteem inventoty*; S. Francisco: Univ. Press

CORREIA, M. L. (1994). *Autopercepção e auto-imagem em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório* - Contributo para uma revisão crítica do tema. *Psicologia*, IX (3), 391-402.

COSTA, J. (2007). *Estudo exploratório dos valores de alexitimia na primeira infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. (No prelo)

CRICK, N. R. e DODGE, K. A. (1994). *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.

DAMÁSIO, A. (1995). *O erro de Descartes : Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO, A. (2000). *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.

DAMÁSIO, A. (2010). *O Livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Maia: Temas e debates – Círculo de leitores.

DANTAS, H. (1992). *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

DENHAM, S. (1986). *Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation*. *Child Development*, 57, 194–201.

EKMAN, P. (1992). Facial expressions of emotion. New findings, new questions. *Psychological Science*, 3.

FERNANDES, N. e TOMÉ, R. (2001). Alexitimia. In : *Revista portuguesa de psicossomática*, vol. 3, nº 1 (pp. 97-115). Sociedade portuguesa de psicossomática.

FILLIOZAT, I. (2000). *A inteligência do coração – Rudimentos de gramática emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.

FILLIOZAT, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças*. Cascais: Pergaminho.

FISCHER, G-N. (2015). *Guérir sa vie. Un chemin intérieur*. Paris: Odile Jacob

FONSECA, M., SANTOS, R., TAP, P. e VASCONCELOS, M. (2004). *Análise da auto-estima em função da situação socioeconómica, do sexo e da idade*. Atas do 5º congresso nacional de psicologia da saúde. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FORMOSINHO, J. P. (1988) *Organizar a escola para o sucesso educativo. In medidas que promovam o sucesso escolar*. Lisboa: Ministério da educação.

FORTIN, M. F. (2000). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

FRANCO, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula – projecto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; fundação para a ciência e a tecnologia.

FRANCO, M. e CARDOSO, N. (2002). *Alexithymia and emotional intelligence*. Poster apresentado na 24th european conference of psychosomatica research, Lisboa.

GARCIA, L. (2014). *Dificuldade para se comunicar – Síndrome da Alexitimia*. Interessa. Belo Horizonte: O Tempo.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GECAS, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.

GARDNER, H. e HATCB, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, v.18, n.8. p. 4-10.

GASPAR, T., RIBEIRO, J. L. P., MATOS, M. G., LEAL, I. e FERREIRA, A. Estudo da auto-estima em crianças e adolescentes portugueses: impacto de factores sociais e pessoais. Ano 3, Vol V, Número 2, pág. 57-83, *Humaitá*, AM, Jul. Dez., 2010.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.^a ed. São Paulo: Editora Atlas.

GOLEMAN, D. (1997). *Emotional intelligence*. Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

GOLEMAN, D. (1999). *Trabalhar com a inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência emocional*. O melhor de si. Lisboa: Sábado

GOTTMAN, J. e DECLAIRES, J. (2000). *A Inteligência emocional na educação*. Cascais: Editora Pergaminho.

HAGUETTE, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5.^a Edição Petrópolis: Vozes.

HARTER, S. (1982). *The perceived competence scale for children*. Child development. Denver: University of Denver press

HARTER, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver press

HARTER, S. (1989). *Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective*. In J. Kolligian e R. Sternberg (Eds.) perceptions of competence and incompetence across the life-span. New Haven: Yale University press.

HARTER, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. In R. Baumeister (Ed.), self-esteem: the puzzle of low self-regard (pp. 87-116). New York: Plenum press.

HARTER, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford press.

HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

HENRIQUES. E. (2000). *Padrão de desenvolvimento da motivação/ intrínseca em estudantes do 6º e 9º ano de escolaridade: relação com o auto-conceito*. Monografia de licenciatura em psicologia aplicada: Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

HORNEY, K. (1942). *Self-analysis*. New York: Norton Ed.

IBERNÓN, F. e BONAFÉ, J. M. (2008). *Innovar entre la teoria y en la práctica*. Cuadernos de pedagogía, nº 385 (Dezembro de 2008).

IZARD, C. E. (1984). *Emotion-cognition relationship and human development*. In C.E. Izard, J. Kagan, e R.B. Zajonc (Eds.), *emotions, cognition, and behavior* (pp. 17-37). New York: Cambridge university press.

JOSEPH, G. e STRAIN, P. S. (2003). Enhancing emotional vocabulary in young children. *Young exceptional children*, 6 (4), 18-27.

JOSEPH, G. E., e STRAIN, P. S. (2002). *Helping young children control anger and handle disappointment*. *Young Exceptional Children* 7(1), 21-29.

JOUKAMAA, M., KOKKONEN, P., VEIJOLA, J., LAKSY, K., KARVONEN JT, JOKELAINEN, J. e JARVELIN, M. R. (2003). *Social situation of expectante mothers and alexithymia 31 years later in their offspring: a prospective study*. *Psychosom Med*. 65.

KAZDIN, A. (1993). *Treatment of conduct disorder*. *Development of Psychopathology*, 5, 277-310.

KENCH, S.; IRWIN, H. Alexithymia and childhood family environment. *Journal of clinical psychology*. Australia, Vol. 56(6), (2000), p. 737–745.

KINDERSLEY, D. (1994). *Conheça-se a si mesmo*. Psicologia prática. Lisboa: Verbo.

LAFORTUNE, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques, Recherche-action et matériel didactique*. Mont-Royal: Modulo Éditeur.

LAFORTUNE, L. e SAINT-PIERRE, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.

LANE, R. e SCHWARTZ, K. (1997). *Alexithymia: A new neurological model based on a hypothesized deficit in the conscious experience of emotion*. The (non)expression of emotions in health and disease. Edit by Vingerhoets AJ, van Bussel FJ; Tilburg University Press.

LEMAITRE, P. e MAQUÉRE, F. (1986). *Saber Aprender*. Lisboa: Publicações Europa América.

LEMCHE, E., KLANN-DELIUS, G., KOCH, R. e JORASCHKY, P. *Mentalizing language development in a longitudinal attachment sample: implications for alexithymia*. Psychother Psychosom. Alemanha, Vol. 73(6), (2004), p. 366-374.

LEMERISE, A. A. e ARSENIO, W. F. (2000). *An integrated model of emotional processes and cognition in social information processing*. Child Development, 71, 107-118.

LOCHMAN, J. E. e DUNN, S. E. (1993). *An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: a description of the anger coping program*, School Psychology Review, 22, 458-71.

MACLEAN P. D. (1949). *Psychosomatic disease and visceral brain; recent developments bearing on the Papez theory of emotion*. Psychosom Med.

MAHLER, M., BERGMAN, A. e PINE, F. (1993). *O nascimento psicológico da criança. Simbiose e individuação*. Porto Alegre: Artmed editora.

MARKUS, H. (1987). *The dynamic sel-concept: a social psychological perspective*. Annual Review of Psychochogy, 38, pp 299-377.

MARSH, H. W., e CRAVEN, R. (1997). *Academic self-concept: Beyond the dustbowl*. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (cap. 6). San Diego, CA: Academic Press.

MARTIN, D. e BOECK, K. (1997). *O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.

MARTINET, M. (1981). *Teoria das emoções*. Manuais de psicologia e pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.

MATTILA, A. (2009). *Alexithymia in finish general population*. Tampere: acta universitatis tamperensis, Tampere: University of Tampere.

MAURICE, J.; BRIAN, S. e STEVEN, E. (2000). *Os pais e a educação emocional*. Como educar uma criança autodisciplinada, responsável e socialmente capaz. Lisboa: Editora Pergaminho.

MCCULLOUGH, G.; HUEBNER E. e LAUGHLIN, J. (2000). *Lefe events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being*. *Psychology in the schools*, 37 (3), 281-290.

MCDUGALL, J. (1982). *Alexithymia: a psychoanalytic viewpoint*. *Psychotherapy an phycossomatics*, 38.

MELTZOFF, J. (2000). *Crítica a la investigación*. *Psicología y campos afines*. Madri: Alianza Editorial.

MORAN J; (2000). *Ensino e aprendizagens inovadoras com tecnologias, novas tecnologias e mediação pedagógica*, Editora Papirus.

MOREIRA, P. (2006). *Eu controlo as emoções! – Gestão de emoções*. Lisboa: Porto Editora.

MOREIRA, P. (2007). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Lisboa: Porto Editora.

NISBET, J. (1992). *Ensinar e aprender a pensar: uma revisão temática*. In *Inovação*, 5, pp 2-3.

OLIVEIRA, I. (2007). *Preconceito e auto-conceito: Identidade e interação na sala de aula*. São Paulo: Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

PACHECO, J. A. de B. (1995). *Formação de professores, teoria e prática*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia).

PÁEZ, D. e CASULLO, M. (2000). *Cultura Y alexitimia – Cómo expresamos aquello que sentimos?* Barcelona: Editorial Paidós.

PAPALIA, D., OLDS, S. e FELDMAN, R. (2008). *A child's world – Infancy through adolescence*. McGraw-Hill companies.

PARKER, A., BAGBY, M. e TAYLOR, J. (1989). *Toronto alexithymia scale. EPQ. and self report measures of somatic compliants*. *Person Ind Diff* (10).

PARKER, A., TAYLOR, J. e BAGBY, M. (1993). *Alexithymia and the recognition of facial expressions of emotion*. *Psychother Psychosom* (59).

PEIXOTO, F. (1998). *Auto-conceito, auto-estima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito(s), auto-estima de adolescentes*. In M Alves Martins (Eds.), *Colóquio de psicologia e educação* (pp. 51-69). Lisboa: ISPA.

PEIXOTO, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de educação e psicologia.

PEIXOTO, F., MARTINS, M., MATA, L., e MONTEIRO, V. (1996). *Adaptação da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa*. In L. Almeida (Ed.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 4). Braga: APPORT.

PEREIRA, A. P. (1999). *Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de auto-conceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade*. Monografia de licenciatura em psicologia educacional. Lisboa: Instituto superior de psicologia aplicada.

PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

PINO, C. C. (2000). *Teoria dos sentimentos*. Barcelona : Fim de século.

PRAZERES, N. (2000). Alexitimia: uma forma de sobrevivência. In *Revista portuguesa de psicossomática*, vol 2, nº 1 (pp. 109-121). Sociedade portuguesa de psicossomática.

PRAZERES, N., TAYLOR, G. e PARKER, J. (2004). Escala de alexitimia de Toronto de vinte itens (TAS – 20). In L. Almeida, M. Simões, C. Machado e M. Gonçalves (Coord.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, vol. II (pp. 87 – 99). Coimbra: Quarteto.

PURKEY, W. (1988). *Self concept and school achievement*. Printice Hall.

RAPOSO, J. e FREITAS, C. (1999). Avaliação da auto-estima em jovens transmontanos. Campinas: *Estudos de Psicologia*. Vol. 16. N.º 3. Setembro/dezembro.

REUSCH, J. (1948). The infantile personality. *Psycosomatic Medicine* 1: 134-144.

RIBEIRO, C. (1997). Contributo da perspectiva cognitivista para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem. In *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXXI, pp. 1, 2, 3, 223-237.

RIDGEWAY, D., WATERS, E., e KUCZAJ, S. A. (1985). *Acquisition of emotiondescriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years*. *Developmental Psychology*, 21(5), 901-908.

RODRÍGUEZ, J. e MARTÍNEZ, J. (2004). *El enfoque psicoanalítico de la patología psicossomática*. *Revista de Psicoanálisis*, n.º 16.

ROLDÃO, D. (2013). *Motivação e auto-conceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Monografia da universidade lusófona de humanidade e tecnologias. Lisboa: Universidade Lusófona.

SALGUEIRO, E., VILA-LOBOS, M., PENA, B., SIMÕES, L., FORNELOS, M., GONÇALVES, M. J., VIDIGAL, M. J., CEPÊDA, T. e FERREIRA, T. (1994). A saúde mental na infância e na adolescência. *Revista portuguesa de pedopsiquiatria*, vol. 7.

SALOVEY, P. e SLUYTER, D. (1999). *Inteligência emocional da criança. aplicações na educação e no dia-a-dia*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus.

SAMPAIO, D. (2002). *Inventem-se novos pais*. 14.^a ed. Lisboa: Editorial Caminho.

SCHTUTMAN, D. e SHUTTERSTOCK. (2014). *Mente cérebro – alexitimia*. Psicologia, psicanálise e neurociência: Scientific American.

SEABRA, C. (1995). Usos da telemática na educação. In Acesso; *Revista de educação e informática*. São Paulo, v.5, n.10, pp. 4-11, Julho.

SHAVELSON, R., e BOLUS, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17

SIFNEOS P. E. (1973). *The prevalence of “alexithymic” characteristics in psychosomatic patients*. *Psychother Psychosom* (22).

SIFNEOS P. E. (1975). *Problems of psychotherapy of patients with alexithymic characteristics and physical dis-ease*. *Psychother Psychosom* (26).

SIFNEOS, P. E. (1967). *Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases*. *Acta Medicina Psychosomatica* (7).

SILVA, A. (1992). Alexitimia e pensamento operatório. A questão do afecto na psicossomática. In *Psicossomática hoje* – Porto Alegre: Artes médicas, 113-118.

SIVAK, R. e WIATER, A. (1997). *Alexitimia, la dificultad para verbalizar afectos* – Teoria y clínica. Barcelona: Editorial Paidós.

SLEPOJ, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Para se conhecer melhor a si e aos outros. Lisboa: Editorial Presença.

SOARES, C. (2004). *Alexitimia – Alfabetos emocionais*. Lisboa: Visão.

SOUSA, A. (1992). *Relações entre autopercepção, interesses e resultados escolares*. Mestrado em psicologia da educação. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

STEINER, C. e PERRY, P. (2000). *Educação emocional*. Literacia emocional ou a arte de ler emoções. Cascais: Editora Pergaminho.

TAYLOR, G. J. (1984). *Alexithymia: concept, measurement, and implications for treatment*. Am J Psychiatry, 141.

TAYLOR, G. J. e BAGBY, R. M. (1997). *Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

TAYLOR, G. J., BAGBY, R. M. e PARKER, J. D. A. (1991). The alexithymia construct: a potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics* (32).

TAYLOR, G. J., BAGBY, R. M. e PARKER, J. D. A. (1992). The Revised Toronto Alexithymia Scale: some reliability, validity, and normative data. *Psychother Psychosom* (57).

TAYLOR, G. J., BAGBY, R. M., RYAN, D. P. e PARKER, J. D. A. (1990). *Validation of the alexithymia construct: a measurement-based approach*. Can J Psychiatry (35).

THOMAS, J. R. e NELSON, J. K. (2002). *Métodos de Pesquisa em atividade Física*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed.

TORRADO, M., OUAKININ, S. e BACELAR-NICOLAU, L. (2013) The International Journal of Mental Health and Addiction, Alexithymia, emotional awareness and perceived dysfunctional parental behaviors in heroin dependents, (DOI).

TORRADO, M., OUAKININ, S. e LANE, R. D. (2013). Measuring emotional awareness from a cognitive developmental perspective: portuguese adaptation studies of the levels of emotional awareness scale. *Acta Médica Portuguesa*, 26(2), 145-153.

TORRADO, M., SILVA, H., FRED, A., BACELAR-NICOLAU, L., EUSÉBIO, S. e OUAKININ, S. (2013). *Alexithymia, physiological reactivity and subjective appraisals of emotional stimuli in opiate dependents: a pilot study* (submitted).

VAZ, S. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*. 6(2), pp. 101-110.

VEIGA, F. (1995). *Transgressão Escolar e auto-conceito dos jovens na escola*, Lisboa: Fim de Século.

VEIGA, F. (2006). Uma nova versão da escala de auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*. Vol V, n.º 1. Universidade de Lisboa.

VERÍSSIMO, R. (2003). Inteligência emocional: da alexitimia ao controlo emocional. *Acta médica portuguesa*; 16: 407-411. Serviço de psicologia médica, Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

VERÍSSIMO, R. (2005). Inteligência Emocional, apoio social e regulação afectiva. *Acta médica portuguesa*, serviço de psicologia médica. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

VERÍSSIMO, R. (2011). *Alexitimia - Da regulação afectiva na saúde e na doença*. Lisboa: RV Productions.

WALLON, H. (1993). *Les origines du caractère chez l' enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

WALSH, B. (2005). *Unleashing your brilliance. Tools e techniques to achieve personal, professional e academic success*. Canadá: Accelerated learning.

WEBSTER, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Educational Publishing.

WEINSTEIN, G. e FANTINI, M. (1970). *Toward humanistic education: a curriculum of affect*. New York: Proeger Ed.

WISE T. N., MANN, L. S. e SHAY, L. (1992). Alexithymia and the five-factor model of personality. *Compreh Psychiatry* (33).

YOSHIDA, E. (2000). *Toronto alexithymia scale-tas: Precisão e validade da versão em português*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

REFERÊNCIAS ELECTRÓNICAS:

<http://www.apagina.pt/?aba=7ecat=513emid=2>

<http://www.pedagogia.es/autoconcepto-y-autoestima/>

<http://www.psiqweb.med.br/>, 2012

www.alexithymia.info

www.ochocolumnas1.net/2005/júlio/01/INFO/secciones/cuerpoH/salud/salud.ht

ml

PARTE III – ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1 - TAS - 20

No presente questionário indica o teu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações, colocando um círculo no número correspondente à tua opinião.

Dá apenas uma resposta em cada afirmação:

Sexo: Masculino ☐ Idade: _____ Data: ____/____/_____
Feminino ☐

1 se discordas totalmente
2 se discordas
3 se nem discordas nem concordas
4 se concordas
5 se concordas totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Fico muitas vezes sem saber que tipo de emoção estou a sentir.	1	2	3	4	5
2. É difícil para mim encontrar as palavras certas para mostrar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
3. Tenho sensações físicas (no meu corpo) que nem os médicos compreendem.	1	2	3	4	5
4. Tenho facilidade em descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
5. Prefiro analisar (pensar) os problemas do que simplesmente descrevê-los.	1	2	3	4	5
6. Quando estou perturbado não sei se estou triste, assustado ou zangado.	1	2	3	4	5
7. Às vezes não consigo explicar algumas sensações no meu corpo.	1	2	3	4	5
8. Prefiro deixar que as coisas aconteçam em vez de tentar compreender o porquê de terem acontecido desse modo.	1	2	3	4	5

9. Tenho sentimentos que não consigo de todo identificar.	1	2	3	4	5
10. É muito importante estar em contacto com as emoções.	1	2	3	4	5
11. Acho difícil descrever o modo como me sinto em relação às outras pessoas.	1	2	3	4	5
12. As pessoas dizem-me para eu descrever mais os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13. Não sei o que se passa dentro de mim.	1	2	3	4	5
14. Muitas vezes não sei porque estou irritado.	1	2	3	4	5
15. Prefiro falar com as pessoas sobre as suas actividades diárias do que sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4	5
16. Prefiro ver espectáculos divertidos do que tristes/dramas emocionais.	1	2	3	4	5
17. É difícil para mim revelar os meus sentimentos mais íntimos, mesmo aos amigos mais chegados.	1	2	3	4	5
18. Posso sentir-me próximo de alguém mesmo em momentos de silêncio.	1	2	3	4	5
19. Acho que a análise dos meus sentimentos me é útil para resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5
20. Procurar pormenores nos filmes ou peças de teatro impede-me de sentir o conteúdo da obra	1	2	3	4	5

Agradece-se a colaboração.

(Escala TAS-20 Taylor, adaptada por Costa, 2007)

APÊNDICE 1 – ESCALA DE AUTO-CONCEITO

Escala de Auto-conceito de Susan Harter

Idade: _____ anos

Género: Masculino

☐

Feminino

☐

Este inquérito é composto por 40 itens. Em cada um desses itens existem duas opções, das quais deverás escolher aquela em que pensas que melhor te sentes.

Só poderás assinalar uma resposta para cada item.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
---------------------	-----------------------

Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
-----------------------	---------------------

- | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 | ☐ | ☐ | Algumas crianças sentem que são tão inteligentes como outras da sua idade. | MAS | Outras crianças não têm tanta certeza de ser tão inteligentes. | ☐ | ☐ |
| 2 | ☐ | ☐ | Algumas crianças acham difícil fazer amigos. | MAS | Para outras é muito fácil fazer amigos. | ☐ | ☐ |
| 3 | ☐ | ☐ | Algumas crianças são muito boas a praticar qualquer tipo de desporto. | MAS | Outras crianças sentem que não são muito boas no que toca a desporto. | ☐ | ☐ |
| 4 | ☐ | ☐ | Algumas crianças não se sentem muito satisfeitas com a sua aparência. | MAS | Outras crianças gostam da sua aparência. | ☐ | ☐ |
| 5 | ☐ | ☐ | Algumas crianças sentem que quando estão interessadas por alguém, são correspondidas. | MAS | Outras crianças receiam não ser correspondidas quando estão interessadas em alguém. | ☐ | ☐ |
| 6 | ☐ | ☐ | Algumas crianças fazem geralmente o que está certo. | MAS | Outras crianças muitas vezes não fazem o que está certo. | ☐ | ☐ |

7	☐	☐	Algumas crianças são capazes de fazer bons amigos.	MAS	Outras crianças acham difícil fazer bons amigos.	☐	☐
8	☐	☐	Algumas crianças ficam frequentemente desapontadas consigo.	MAS	Outras crianças estão muito satisfeitas consigo.	☐	☐
9	☐	☐	Algumas crianças são bastante lentas a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outras crianças conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	☐	☐
10	☐	☐	Algumas crianças têm muitos amigos.	MAS	Outras crianças não têm muitos amigos.	☐	☐
11	☐	☐	Algumas crianças pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela primeira vez.	MAS	Outras crianças sentem que não seriam muito boas numa nova actividade desportiva.	☐	☐
12	☐	☐	Algumas crianças gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outras crianças gostam do seu corpo tal como é.	☐	☐
13	☐	☐	Algumas crianças não se relacionam com as pessoas por quem se sentem apaixonadas.	MAS	Outras crianças relacionam-se com as pessoas por quem se sentem apaixonadas.	☐	☐
14	☐	☐	Algumas crianças frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outras crianças normalmente não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	☐	☐
15	☐	☐	Algumas crianças têm um amigo especial com que podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outras crianças não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	☐	☐

16	☐	☐	Algumas crianças não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outras crianças gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	☐	☐
17	☐	☐	Algumas crianças fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outras crianças não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	☐	☐
18	☐	☐	Algumas crianças têm dificuldade em que os outros gostem delas.	MAS	Outras crianças, todos gostam delas.	☐	☐
19	☐	☐	Algumas crianças acham que são melhores a praticar desporto do que outras crianças da sua idade.	MAS	Outras crianças sentem que não praticam tão bem desportos como outras crianças da sua idade.	☐	☐
20	☐	☐	Algumas crianças gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outras crianças gostam da sua aparência física tal como é.	☐	☐
21	☐	☐	Algumas crianças acham que as pessoas da sua idade se apaixonam por elas.	MAS	Outras crianças acham que as pessoas da sua idade não se apaixonam por elas.	☐	☐
22	☐	☐	Algumas crianças sentem-se muito bem com a maneira como agem.	MAS	Outras crianças não se sentem muito bem com a maneira como por vezes agem.	☐	☐
23	☐	☐	Algumas crianças gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outras crianças têm um amigo especial com quem partilham coisas.	☐	☐
24	☐	☐	Algumas crianças a maior parte das vezes estão satisfeitas com elas próprias.	MAS	Outras crianças frequentemente não estão satisfeitas com elas próprias.	☐	☐

25	☐	☐	Algumas crianças têm dificuldades em responder aos problemas da escola.	MAS	Outras crianças encontram sempre as respostas.	☐	☐
26	☐	☐	Algumas crianças são populares entre as da sua idade.	MAS	Outras crianças não são muito populares.	☐	☐
27	☐	☐	Algumas crianças não são muito boas em jogos ao ar livre.	MAS	Outras crianças são boas em jogos ao ar livre.	☐	☐
28	☐	☐	Algumas crianças acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outras crianças acham que não têm muito bom aspecto.	☐	☐
29	☐	☐	Algumas crianças acham que são interessantes e divertidas nos seus relacionamentos.	MAS	Outras crianças interrogam-se se serão interessantes e divertidas nos seus relacionamentos.	☐	☐
30	☐	☐	Algumas crianças fazem coisas que acham que deviam fazer.	MAS	Outras crianças não fazem coisas que acham que deveriam fazer.	☐	☐
31	☐	☐	Algumas crianças acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	MAS	Outras crianças são capazes de fazer amigos em quem possam confiar.	☐	☐
32	☐	☐	Algumas crianças gostam do tipo de pessoas que são.	MAS	Outras crianças muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	☐	☐
33	☐	☐	Algumas crianças sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outras crianças questionam-se sobre a sua inteligência.	☐	☐
34	☐	☐	Algumas crianças acham que são socialmente aceites.	MAS	Outras crianças desejariam que mais pessoas das suas idades as aceitassem.	☐	☐
35	☐	☐	Algumas crianças sentem que não são muito atléticas.	MAS	Outras crianças sentem que são muito atléticas.	☐	☐
36	☐	☐	Algumas crianças gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outras crianças gostariam de ter um aspecto diferente.	☐	☐

-
- 37 ☐ ☐ Algumas crianças **MAS** Outras crianças saem com ☐ ☐
normalmente não saem com pessoas com quem gostam
pessoas com quem queriam mesmo de sair.
realmente sair.
-
- 38 ☐ ☐ Algumas crianças **MAS** Outras crianças muitas vezes ☐ ☐
normalmente agem de não agem de acordo com o que
acordo com o que sabem sabem ser suposto agir.
ser suposto agir.
-
- 39 ☐ ☐ Algumas crianças não têm **MAS** Outras crianças têm um amigo ☐ ☐
um amigo especial para especial com quem partilham
partilhar pensamentos e os seus sentimentos e
sentimentos muito pessoais. pensamentos muito pessoais.
-
- 40 ☐ ☐ Algumas crianças estão **MAS** Outras crianças gostariam de ☐ ☐
satisfeitas com a sua ser diferentes.
maneira de ser.
-

Dados SPSS

TAS – 20

Idade	Mean	Std. Deviation
6,00	59,2000	5,99649
7,00	56,8500	7,81547
8,00	56,5500	8,94118
9,00	59,8500	7,27848
Total	58,2800	7,80712

Quadro 1 – Média e desvio padrão/ idade – TAS-20

Género	Mean	N	Std. Deviation
0,00	58,6304	46	8,01487
1,00	57,9815	54	7,68849
Total	58,2800	100	7,80712

Quadro 2 – Média e desvio padrão/ género – TAS-20

Pergunta/opção	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TAS-1 Valid	1,00	8,0	8,0	8,0
	2,00	14,0	14,0	22,0
	3,00	43,0	43,0	65,0
	4,00	25,0	25,0	90,0
	5,00	10,0	10,0	100,0
TAS-2 Valid	1,00	6,0	6,0	6,0
	2,00	8,0	8,0	14,0
	3,00	27,0	27,0	41,0
	4,00	46,0	46,0	87,0
	5,00	13,0	13,0	100,0

TAS-3 Valid	1,00	25	25,0	25,0	25,0
	2,00	27	27,0	27,0	52,0
	3,00	17	17,0	17,0	69,0
	4,00	11	11,0	11,0	80,0
	5,00	20	20,0	20,0	100,0
TAS-4 Valid	1,00	13	13,0	13,0	13,0
	2,00	13	13,0	13,0	26,0
	3,00	33	33,0	33,0	59,0
	4,00	31	31,0	31,0	90,0
	5,00	10	10,0	10,0	100,0
TAS-5 Valid	1,00	12	12,0	12,0	12,0
	2,00	10	10,0	10,0	22,0
	3,00	32	32,0	32,0	54,0
	4,00	23	23,0	23,0	77,0
	5,00	23	23,0	23,0	100,0
TAS-6 Valid	1,00	20	20,0	20,0	20,0
	2,00	19	19,0	19,0	39,0
	3,00	19	19,0	19,0	58,0
	4,00	15	15,0	15,0	73,0
	5,00	27	27,0	27,0	100,0
TAS-7 Valid	1,00	11	11,0	11,0	11,0
	2,00	12	12,0	12,0	23,0
	3,00	16	16,0	16,0	39,0
	4,00	42	42,0	42,0	81,0
	5,00	19	19,0	19,0	100,0
TAS-8 Valid	1,00	26	26,0	26,0	26,0
	2,00	29	29,0	29,0	55,0
	3,00	19	19,0	19,0	74,0
	4,00	12	12,0	12,0	86,0
	5,00	14	14,0	14,0	100,0
TAS-9 Valid	1,00	15	15,0	15,0	15,0
	2,00	18	18,0	18,0	33,0
	3,00	21	21,0	21,0	54,0
	4,00	19	19,0	19,0	73,0
	5,00	27	27,0	27,0	100,0
TAS-10 Valid	1,00	16	16,0	16,0	16,0
	2,00	13	13,0	13,0	29,0
	3,00	10	10,0	10,0	39,0

	4,00	12	12,0	12,0	51,0
	5,00	49	49,0	49,0	100,0
TAS-	1,00	21	21,0	21,0	21,0
11	2,00	11	11,0	11,0	32,0
	3,00	22	22,0	22,0	54,0
Valid	4,00	18	18,0	18,0	72,0
	5,00	28	28,0	28,0	100,0
TAS-	1,00	21	21,0	21,0	21,0
12	2,00	19	19,0	19,0	40,0
	3,00	38	38,0	38,0	78,0
Valid	4,00	13	13,0	13,0	91,0
	5,00	9	9,0	9,0	100,0
TAS-	1,00	27	27,0	27,0	27,0
13	2,00	19	19,0	19,0	46,0
	3,00	32	32,0	32,0	78,0
Valid	4,00	7	7,0	7,0	85,0
	5,00	15	15,0	15,0	100,0
TAS-	1,00	25	25,0	25,0	25,0
14	2,00	26	26,0	26,0	51,0
	3,00	13	13,0	13,0	64,0
Valid	4,00	18	18,0	18,0	82,0
	5,00	18	18,0	18,0	100,0
TAS-	1,00	9	9,0	9,0	9,0
15	2,00	12	12,0	12,0	21,0
	3,00	17	17,0	17,0	38,0
Valid	4,00	22	22,0	22,0	60,0
	5,00	40	40,0	40,0	100,0
TAS-	1,00	5	5,0	5,0	5,0
16	2,00	8	8,0	8,0	13,0
	3,00	14	14,0	14,0	27,0
Valid	4,00	23	23,0	23,0	50,0
	5,00	50	50,0	50,0	100,0
TAS-	1,00	17	17,0	17,0	17,0
17	2,00	10	10,0	10,0	27,0
	3,00	15	15,0	15,0	42,0
Valid	4,00	25	25,0	25,0	67,0
	5,00	33	33,0	33,0	100,0

	1,00	19	19,0	19,0	19,0
TAS-	2,00	15	15,0	15,0	34,0
18	3,00	24	24,0	24,0	58,0
Valid	4,00	19	19,0	19,0	77,0
	5,00	23	23,0	23,0	100,0
	1,00	19	19,0	19,0	19,0
TAS-	2,00	19	19,0	19,0	38,0
19	3,00	22	22,0	22,0	60,0
Valid	4,00	19	19,0	19,0	79,0
	5,00	21	21,0	21,0	100,0
	1,00	24	24,0	24,0	24,0
TAS-	2,00	9	9,0	9,0	33,0
20	3,00	32	32,0	32,0	65,0
Valid	4,00	19	19,0	19,0	84,0
	5,00	16	16,0	16,0	100,0

Quadro 3 – Frequência e percentagem para cada opção – TAS-20

Total	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
39,00	1	1,0	1,0	1,0
41,00	1	1,0	1,0	2,0
45,00	3	3,0	3,0	5,0
46,00	4	4,0	4,0	9,0
47,00	1	1,0	1,0	10,0
48,00	7	7,0	7,0	17,0
50,00	2	2,0	2,0	19,0
51,00	1	1,0	1,0	20,0
52,00	1	1,0	1,0	21,0
53,00	4	4,0	4,0	25,0
54,00	5	5,0	5,0	30,0
55,00	3	3,0	3,0	33,0
56,00	5	5,0	5,0	38,0
57,00	6	6,0	6,0	44,0
58,00	7	7,0	7,0	51,0
59,00	2	2,0	2,0	53,0

60,00	6	6,0	6,0	59,0
61,00	6	6,0	6,0	65,0
62,00	4	4,0	4,0	69,0
63,00	6	6,0	6,0	75,0
64,00	4	4,0	4,0	79,0
65,00	4	4,0	4,0	83,0
66,00	4	4,0	4,0	87,0
67,00	2	2,0	2,0	89,0
68,00	2	2,0	2,0	91,0
69,00	1	1,0	1,0	92,0
70,00	1	1,0	1,0	93,0
71,00	2	2,0	2,0	95,0
73,00	3	3,0	3,0	98,0
74,00	2	2,0	2,0	100,0

Quadro 4 – Frequência e percentagem dos resultados obtidos – TAS-20

	g_AC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alexitimia	Baixo AC	44	63,4091	9,82479	1,48114
	Elevado AC	56	63,7500	10,17528	1,35973

alexitimia	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,053	,819	-,169	98	,866	-,34091	2,01919	-4,34793	3,66611
Equal variances not assumed			-,170	93,885	,866	-,34091	2,01063	-4,33313	3,65131

Quadro 5 – Diferença de médias da alexitimia em função do auto-conceito

	N	%		
Valid	61	100,0	Cronbach's	N of Items
Cases Excluded ^a	0	,0	Alpha	
Total	61	100,0	,763	20

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Quadro 6 - Fiabilidade da escala TAS-20

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
p1	60,7705	117,980	,485	,746
p2	60,3279	118,991	,404	,750
p3	60,9180	113,910	,432	,745
p4	60,5574	119,951	,344	,753
p5	60,4918	118,454	,331	,753
p6	60,4754	111,587	,519	,738
p7	60,3279	115,191	,475	,744
p8	61,1475	114,795	,438	,745
p9	60,7049	111,811	,494	,740
p10	60,0984	115,557	,350	,752
p11	60,6721	122,324	,155	,766
p12	61,1803	121,217	,232	,760
p13	61,4426	125,151	,107	,767
p14	61,0984	118,757	,255	,759
p15	60,3770	117,272	,336	,753
p16	59,8689	116,683	,377	,750
p17	60,1475	117,428	,302	,756
p18	60,6885	115,418	,395	,748
p19	60,8361	119,773	,228	,761
p20	60,7541	130,222	-,088	,780

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,619
Approx. Chi-Square	483,275
Bartlett's Test of Sphericity df	190
Sig.	,000

Quadro 7 – KMO – TAS-20

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,237	16,184	16,184	2,875	14,373	14,373
2	2,712	13,561	29,745	2,060	10,298	24,671
3	1,725	8,623	38,368	1,621	8,107	32,778
4	1,527	7,633	46,001	1,615	8,073	40,851
5	1,340	6,702	52,703	1,499	7,496	48,347
6	1,204	6,019	58,722	1,453	7,267	55,614
7	1,170	5,849	64,571	1,433	7,166	62,780
8	1,054	5,270	69,841	1,412	7,061	69,841
9	,883	4,416	74,257			
10	,741	3,707	77,963			
11	,658	3,291	81,254			
12	,644	3,221	84,476			
13	,511	2,557	87,033			
14	,495	2,477	89,510			
15	,442	2,208	91,718			
16	,440	2,199	93,918			
17	,376	1,879	95,796			
18	,325	1,626	97,422			
19	,273	1,366	98,788			
20	,242	1,212	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Quadro 8 – Variância total – TAS-20

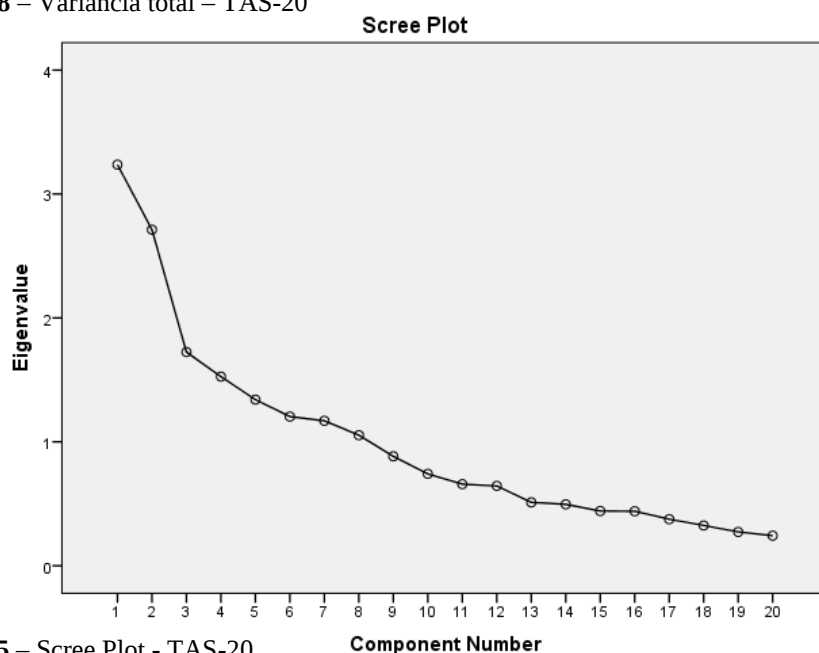


Gráfico 5 – Scree Plot - TAS-20

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
tas19	,815	-,145	-,049	,001	,227	-,050	-,060	-,061
tas10	,760	-,071	-,123	-,067	,128	,045	,085	,037
tas5	,754	-,005	-,021	,151	-,240	,096	-,068	,030
tas18	,719	,234	,113	,023	-,312	-,017	,137	,159
tas9	-,061	,804	,176	,043	,098	,036	-,143	,010
tas7	,071	,659	,204	-,033	-,063	,307	,223	,102
tas14	-,162	,651	-,455	,135	,058	-,001	,074	,161
tas12	-,005	-,001	,695	,034	-,004	,087	,029	,119
tas13	-,141	,156	,596	,210	-,049	-,095	-,332	-,162
tas3	-,069	,370	,520	,212	,280	-,239	,195	,032
tas1	,205	,156	,097	,710	,003	,016	-,033	,323
tas11	-,237	-,010	,315	,654	,093	,211	-,069	-,285
tas6	,371	,032	,009	,513	,197	-,009	,491	,128
tas4	,395	,012	,149	-,402	,263	,380	,206	,340
tas8	-,077	,071	,057	,038	,818	,033	,002	,206
tas17	,285	,474	-,088	,127	,507	,005	-,078	-,355
tas2	,025	,204	,072	-,003	-,098	,829	,142	,012
tas15	,028	-,044	-,227	,293	,313	,616	-,228	,170
tas20	-,026	,030	-,058	-,055	-,060	,050	,896	-,075
tas16	,078	,118	,018	,109	,159	,104	-,059	,885

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,802	,292	,019	,176	,197	,260	,204	,302
2	-,450	,622	,374	,406	,279	,140	-,056	,071
3	,322	-,221	,566	,428	-,153	-,388	-,277	-,304
4	,032	,405	,261	-,283	-,549	-,143	,560	-,225
5	-,139	-,399	,472	-,004	-,332	,545	,062	,432
6	-,145	-,372	,083	,232	,412	-,280	,724	,089
7	-,057	-,055	-,446	,660	-,382	,314	,175	-,290
8	,071	-,117	,205	-,227	,365	,517	,081	-,694

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,619
Approx. Chi-Square		483,275
Bartlett's Test of Sphericity	df	190
	Sig.	,000

Quadro 9 – Validade Factorial da TAS-20 (com pre-determinação a 3 factores)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,237	16,184	16,184	2,965	14,826	14,826
2	2,712	13,561	29,745	2,506	12,528	27,353
3	1,725	8,623	38,368	2,203	11,015	38,368
4	1,527	7,633	46,001			
5	1,340	6,702	52,703			
6	1,204	6,019	58,722			
7	1,170	5,849	64,571			
8	1,054	5,270	69,841			
9	,883	4,416	74,257			
10	,741	3,707	77,963			
11	,658	3,291	81,254			
12	,644	3,221	84,476			
13	,511	2,557	87,033			
14	,495	2,477	89,510			
15	,442	2,208	91,718			
16	,440	2,199	93,918			
17	,376	1,879	95,796			
18	,325	1,626	97,422			
19	,273	1,366	98,788			
20	,242	1,212	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
tas19	,786	-,101	-,073
tas5	,752	-,067	-,001
tas10	,740	,032	-,213
tas18	,724	,090	,026
tas6	,495	,281	,179
tas4	,409	,393	-,309
tas7	,071	,619	,168
tas14	-,192	,595	-,069
tas9	-,113	,541	,406
tas16	,188	,513	-,029
tas2	,052	,506	-,087
tas8	-,042	,439	,118
tas15	,073	,422	-,047
tas17	,205	,354	,251
tas13	-,132	-,139	,691
tas11	-,149	,026	,644
tas3	-,011	,262	,596
tas1	,331	,267	,470
tas12	,068	,020	,442
tas20	,040	,210	-,273

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Quadro 10 – Validade Factorial da TAS-20

	g idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alexitimia	6-7 anos	40	63,4000	7,38606	1,16784
	8-10 anos	60	63,7333	11,43718	1,47653

	género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alexitimia	0,00	46	62,8478	10,50496	1,54887
	1,00	54	64,2407	9,55014	1,29961

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	3,097	,082	-,163	98	,871	-,33333	2,04596	-4,39347	3,72680
Equal variances not assumed			-,177	97,930	,860	-,33333	1,88255	-4,06923	3,40256

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,142	,707	-,694	98	,489	-1,39291	2,00641	-5,37457	2,58874
Equal variances not assumed			-,689	91,965	,493	-1,39291	2,02188	-5,40856	2,62273

Quadro 11 – Teste t-student TAS-20

Auto-conceito

Competência escolar					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
p1	100	1,00	4,00	2,7600	1,13814
p9	100	1,00	4,00	3,0300	1,03918
p17	100	1,00	4,00	2,9700	,88140
p25	100	1,00	4,00	2,4700	1,00960
p33	100	1,00	4,00	2,5300	,98939
Valid N (listwise)	100				

Aceitação social				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p2	100	269,00	2,6900	1,25284
p10	100	329,00	3,2900	1,00800
p18	100	249,00	2,4900	1,07774
p26	100	243,00	2,4300	1,19134
p34	100	199,00	1,9900	1,11460
Valid N (listwise)	100			

Competência atlética				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p3	100	302,00	3,0200	1,04427
p11	100	266,00	2,6600	1,11210
p19	100	253,00	2,5300	1,20147
p27	100	293,00	2,9300	1,13933
p35	100	269,00	2,6900	1,08892
Valid N (listwise)	100			

Aparência física				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p4	100	253,00	2,5300	1,17598
p12	100	279,00	2,7900	1,19168
p20	100	310,00	3,1000	1,01005
p28	100	309,00	3,0900	,94383
p36	100	294,00	2,9400	1,14433
Valid N (listwise)	100			

Atracção romântica				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p5	100	235,00	2,3500	1,06719
p13	100	248,00	2,4800	1,12349
p21	100	223,00	2,2300	1,04306
p29	100	293,00	2,9300	1,07548
p37	100	268,00	2,6800	1,04330

Valid N (listwise)	100			
Comportamento				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p6	100	306,00	3,0600	,73608
p14	100	282,00	2,8200	1,20922
p22	100	293,00	2,9300	1,05653
p30	100	311,00	3,1100	1,00398
p38	100	316,00	3,1600	,81303
Valid N (listwise)	100			
Amizades íntimas				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p7	100	310,00	3,1000	1,01005
p15	100	322,00	3,2200	1,05006
p23	100	297,00	2,9700	1,16736
p31	100	275,00	2,7500	1,08595
p39	100	299,00	2,9900	1,16771
Valid N (listwise)	100			
Auto-estima global				
	N	Sum	Mean	Std. Deviation
p8	100	223,00	2,2300	,81470
p16	100	275,00	2,7500	1,14922
p24	100	313,00	3,1300	1,07923
p32	100	329,00	3,2900	,98775
p40	100	327,00	3,2700	1,03333
Valid N (listwise)	100			

Quadro 12 – Itens do auto-conceito

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Auto-conceito	100	74,00	135,00	108,2700	15,18363
Valid N (listwise)	100				

	g_idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto-conceito	6-7 anos	40	104,1000	15,43522	2,44052
	8-9 anos	60	111,0500	14,48134	1,86953

Quadro 13 – Diferenças de médias do auto-conceito

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,638	,426	-2,290	98	,024	-6,95000	3,03498	-12,97281	-,92719
Equal variances not assumed			-2,261	79,993	,026	-6,95000	3,07430	-13,06806	-,83194

	género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto-conceito	0,00	46	109,6087	15,10479	2,22708
	1,00	54	107,1296	15,29835	2,08184

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,138	,711	,812	98	,419	2,47907	3,05174	-3,57700	8,53514
Equal variances not assumed			,813	95,858	,418	2,47907	3,04860	-3,57247	8,53060

Quadro 14 – Teste t-student do auto-conceito

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,671	45

Quadro 15 – Alpha de Cronbach – auto-conceito

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sexo	,5400	,50091	100
Idade	8,0000	1,42134	100
ac1	2,7600	1,13814	100
ac2	2,6900	1,25284	100
ac3	3,0200	1,04427	100
ac4	2,5300	1,17598	100
ac5	1,9400	,88557	100
ac6	3,0600	,73608	100
ac7	3,1000	1,01005	100
ac8	2,0600	,88557	100
ac9	3,0300	1,03918	100
ac10	3,2900	1,00800	100
ac11	2,6600	1,11210	100
ac12	2,7900	1,19168	100
ac13	2,1700	,86521	100
ac14	2,8200	1,20922	100
ac15	3,2200	1,05006	100
ac16	2,5700	1,17426	100
ac17	2,9700	,88140	100
ac18	2,4900	1,07774	100
ac19	2,5300	1,20147	100
ac20	3,1000	1,01005	100
ac21	2,2300	1,04306	100
ac22	2,1300	,87219	100
ac23	2,9700	1,16736	100
ac24	3,1300	1,07923	100
ac25	2,4700	1,00960	100
ac26	2,4300	1,19134	100
ac27	2,9300	1,13933	100
ac28	3,0900	,94383	100
ac29	2,2300	,88597	100
ac30	3,1100	1,00398	100
ac31	2,7500	1,08595	100
ac32	2,7900	1,21684	100

ac33	2,5300	,98939	100
ac34	1,9900	1,11460	100
ac35	2,6900	1,08892	100
ac36	2,9400	1,14433	100
ac37	2,2600	,88329	100
ac38	3,1600	,81303	100
ac39	2,9900	1,16771	100
ac40	2,6500	1,12254	100
valor	2,7067	,37959	100
alexitimia	63,6000	9,97370	100
autoconceito	108,2700	15,18363	100

Quadro 16 – Média, desvio padrão (idade/género), perguntas - auto-conceito

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sexo	290,8468	1098,554	-,058	,672
Idade	283,3868	1074,602	,217	,666
ac1	288,6268	1077,534	,242	,666
ac2	288,6968	1065,544	,364	,663
ac3	288,3668	1057,666	,561	,660
ac4	288,8568	1057,654	,495	,660
ac5	289,4468	1098,418	-,039	,673
ac6	288,3268	1083,756	,260	,668
ac7	288,2868	1072,571	,352	,665
ac8	289,3268	1074,148	,378	,665
ac9	288,3568	1078,121	,259	,666
ac10	288,0968	1074,407	,325	,665
ac11	288,7268	1066,518	,401	,663
ac12	288,5968	1059,649	,462	,661
ac13	289,2168	1093,879	,039	,671
ac14	288,5668	1072,034	,295	,665
ac15	288,1668	1072,732	,335	,665
ac16	288,8168	1067,618	,363	,663
ac17	288,4168	1078,002	,313	,666
ac18	288,8968	1074,206	,305	,665
ac19	288,8568	1068,342	,345	,664
ac20	288,2868	1059,362	,555	,660
ac21	289,1568	1102,222	-,093	,674
ac22	289,2568	1088,523	,132	,670
ac23	288,4168	1069,013	,347	,664
ac24	288,2568	1053,994	,595	,658

ac25	288,9168	1070,971	,377	,664
ac26	288,9568	1069,181	,337	,664
ac27	288,4568	1073,676	,293	,665
ac28	288,2968	1064,253	,515	,662
ac29	289,1568	1085,041	,189	,668
ac30	288,2768	1066,154	,453	,662
ac31	288,6368	1080,240	,217	,667
ac32	288,5968	1054,277	,520	,659
ac33	288,8568	1084,583	,174	,669
ac34	289,3968	1121,074	-,341	,680
ac35	288,6968	1064,847	,434	,662
ac36	288,4468	1048,685	,633	,657
ac37	289,1268	1085,753	,178	,669
ac38	288,2268	1084,178	,225	,668
ac39	288,3968	1068,380	,356	,663
ac40	288,7368	1074,316	,290	,665
valor	288,6800	1073,068	,952	,664
alexitimia	227,7868	966,210	,050	,729
autoconceito	183,1168	369,038	,852	,617

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
291,3868	1096,884	33,11924	45

Quadro 17 – Fiabilidade - auto-conceito

Fusão das escalas (TAS 20 - auto-conceito)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,728	67

Quadro 18 – Alpha de Cronbach (Tas 20 - auto-conceito)

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sexo	,5400	,50091	100
Idade	8,0000	1,42134	100
tas1	3,1500	1,04809	100
tas2	3,5200	1,01980	100
tas3	2,7400	1,46073	100
tas4	3,1200	1,16584	100
tas5	3,3500	1,27426	100
tas6	3,1000	1,49410	100
tas7	3,4600	1,24251	100
tas8	2,5900	1,36400	100
tas9	3,2500	1,41689	100
tas10	3,6500	1,56589	100
tas11	3,2100	1,49271	100
tas12	2,7000	1,20185	100
tas13	2,6400	1,35229	100
tas14	2,7800	1,46046	100
tas15	3,7200	1,34149	100
tas16	4,0500	1,19236	100
tas17	3,4700	1,46649	100
tas18	3,1200	1,42333	100
tas19	3,0400	1,41364	100
tas20	2,9400	1,37672	100
ac1	2,7600	1,13814	100
ac2	2,6900	1,25284	100
ac3	3,0200	1,04427	100
ac4	2,5300	1,17598	100
ac5	1,9400	,88557	100
ac6	3,0600	,73608	100
ac7	3,1000	1,01005	100
ac8	2,0600	,88557	100
ac9	3,0300	1,03918	100

ac10	3,2900	1,00800	100
ac11	2,6600	1,11210	100
ac12	2,7900	1,19168	100
ac13	2,1700	,86521	100
ac14	2,8200	1,20922	100
ac15	3,2200	1,05006	100
ac16	2,5700	1,17426	100
ac17	2,9700	,88140	100
ac18	2,4900	1,07774	100
ac19	2,5300	1,20147	100
ac20	3,1000	1,01005	100
ac21	2,2300	1,04306	100
ac22	2,1300	,87219	100
ac23	2,9700	1,16736	100
ac24	3,1300	1,07923	100
ac25	2,4700	1,00960	100
ac26	2,4300	1,19134	100
ac27	2,9300	1,13933	100
ac28	3,0900	,94383	100
ac29	2,2300	,88597	100
ac30	3,1100	1,00398	100
ac31	2,7500	1,08595	100
ac32	2,7900	1,21684	100
ac33	2,5300	,98939	100
ac34	1,9900	1,11460	100
ac35	2,6900	1,08892	100
ac36	2,9400	1,14433	100
ac37	2,2600	,88329	100
ac38	3,1600	,81303	100
ac39	2,9900	1,16771	100
ac40	2,6500	1,12254	100
valor	2,7067	,37959	100
alexitimia	63,6000	9,97370	100
autoconceito	108,2700	15,18363	100
g_AC	1,5600	,49889	100
g_idade	1,6000	,49237	100

Quadro 19 – Média e desvio padrão (TAS 20 - auto-conceito)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sexo	357,6068	1463,052	-,034	,728
Idade	350,1468	1438,998	,194	,725
tas1	354,9968	1433,021	,351	,723
tas2	354,6268	1438,433	,291	,724
tas3	355,4068	1440,486	,175	,725
tas4	355,0268	1436,745	,270	,724
tas5	354,7968	1455,619	,049	,728
tas6	355,0468	1416,908	,381	,720
tas7	354,6868	1444,422	,170	,726
tas8	355,5568	1440,058	,194	,725
tas9	354,8968	1436,761	,216	,724
tas10	354,4968	1460,621	-,009	,729
tas11	354,9368	1444,049	,138	,726
tas12	355,4468	1454,743	,063	,728
tas13	355,5068	1463,817	-,035	,730
tas14	355,3668	1426,096	,306	,722
tas15	354,4267	1447,313	,126	,726
tas16	354,0968	1440,270	,224	,725
tas17	354,6767	1424,049	,323	,722
tas18	355,0268	1444,903	,139	,726
tas19	355,1068	1456,179	,035	,728
tas20	355,2068	1442,095	,172	,725
ac1	355,3868	1445,400	,177	,726
ac2	355,4568	1428,656	,335	,722
ac3	355,1268	1420,618	,512	,720
ac4	355,6168	1421,692	,439	,721
ac5	356,2068	1465,409	-,062	,729
ac6	355,0868	1448,103	,238	,726
ac7	355,0468	1439,808	,276	,724
ac8	356,0868	1439,343	,325	,724
ac9	355,1168	1441,694	,243	,725
ac10	354,8568	1440,178	,272	,724
ac11	355,4868	1434,109	,316	,723
ac12	355,3568	1423,702	,410	,721
ac13	355,9768	1458,900	,035	,728
ac14	355,3268	1438,739	,237	,724
ac15	354,9267	1434,213	,335	,723
ac16	355,5768	1431,354	,329	,723
ac17	355,1767	1443,140	,270	,725

ac18	355,6568	1440,647	,247	,725
ac19	355,6168	1432,582	,307	,723
ac20	355,0468	1422,840	,500	,721
ac21	355,9168	1465,638	-,059	,729
ac22	356,0168	1450,108	,167	,726
ac23	355,1767	1427,666	,374	,722
ac24	355,0168	1419,458	,509	,720
ac25	355,6767	1435,362	,335	,723
ac26	355,7168	1433,813	,297	,723
ac27	355,2168	1434,449	,304	,723
ac28	355,0568	1427,191	,475	,722
ac29	355,9168	1451,487	,144	,726
ac30	355,0368	1429,668	,412	,722
ac31	355,3968	1442,676	,220	,725
ac32	355,3568	1417,280	,472	,720
ac33	355,6168	1453,329	,102	,727
ac34	356,1568	1485,233	-,285	,733
ac35	355,4568	1424,606	,440	,721
ac36	355,2068	1411,958	,567	,719
ac37	355,8868	1452,569	,128	,727
ac38	354,9868	1450,112	,181	,726
ac39	355,1568	1429,508	,352	,722
ac40	355,4968	1440,760	,234	,725
valor	355,4400	1437,380	,850	,723
alexitimia	294,5468	1132,033	,343	,733
autoconceito	249,8768	702,495	,657	,751
g_AC	356,5868	1435,060	,706	,723
g_idade	356,5468	1453,305	,225	,726

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
358,1468	1461,987	38,23594	67

Quadro 20 – Fiabilidade fusão de escalas (TAS 20 - auto-conceito)