

Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes

LUÍSA FARIA (*)

1. INTRODUÇÃO: DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO CONCEPTUAL DO AUTO-CONCEITO

A importância do estudo do auto-conceito prende-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência, entre eles o académico, o físico e o social.

De facto, 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: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rendibilizar (Burns, 1979; Calsyn & Kenny, 1977; Man & Hrabal, 1989; Shavelson & Bolus, 1982; Sternberg, 1993). Na verdade, não serve de muito ter competência se esta não for usada: ou seja, não serve de muito pensar na competência como algo que se tem, mas sim como algo que se pode usar (Sternberg, 1993). Assim, as auto-avaliações de competência dos indivíduos parecem estar mais relacionadas com a forma como interpretam a realização, do que com a realização objectiva em si

mesma (Bandura, 1977; Lima Santos & Faria, 1999; Nicholls, 1982; Novick, Cauce, & Grove, 1996).

Ora, o aumento dos estudos sobre o auto-conceito, nas últimas três décadas, permitiu: (1) alargar o nosso conhecimento sobre este construto psicológico; (2) relacioná-lo com outras variáveis, tais como o sucesso escolar, a ansiedade, a prática desportiva e a competência social, entre outras; (3) fomentar a construção de instrumentos para a sua avaliação; e (4) a emergência de propostas e planos de intervenção para a promoção do auto-conceito em contextos clínicos, educativos e desportivos (Harter, 1982, 1985, 1999). No entanto, continuam a subsistir vários problemas no domínio, pois como Marsh afirma (Marsh, Reilich, & Smith, 1983), parece que o auto-conceito, tal como muitos outros construtos, sofre do facto de toda a gente saber o que é.

Assim, é de salientar que a par de definições conceptuais variadas (unidimensionais *vs.* multidimensionais; taxonómicas *vs.* hierarquizadas; dimensões independentes *vs.* correlacionadas; e estáveis ou não), coexistem instrumentos de avaliação não equivalentes entre si e em elevado número, com qualidades psicométricas deficientes (Faria & Fontaine, 1990, 1995; Fontaine, 1991).

Neste contexto, como ponto de partida, parece ser fundamental começar por definir o auto-conceito: em termos gerais, podemos caracterizar o auto-conceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si próprio e, em termos especí-

(*) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: lfaria@fpce.up.pt

ficos, as atitudes, os sentimentos e o auto-conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Byrne, 1984; Faria, 2002a; Faria & Fontaine, 1990; Marsh & Hattie, 1996).

Mais especificamente, e de acordo com vários autores (Marsh & Hattie, 1996; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), podemos afirmar que as percepções acerca de si próprio e o auto-conhecimento se constroem a partir da influência das experiências nos vários contextos de vida, por exemplo, na família, na escola, no grupo de pares e no contexto desportivo, bem como das interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências e dos reforços e avaliações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos, a par das atribuições ou explicações causais que os outros e o próprio elaboram para as mais variadas condutas.

Por fim, ainda de acordo com as características identificadas por Shavelson *et al.* (1976), a aceitação de que o auto-conceito é organizado, estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental e avaliativo, permite-nos, então, enfatizar a relevância de investigar algumas das dimensões mais importantes do auto-conceito, como é o caso das dimensões académica, física e social durante a adolescência.

2. TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA PARA A ADOLESCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS, DESENVOLVIMENTO, DIFERENCIAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO AUTO-CONCEITO

Com a entrada na adolescência, em consequência do desenvolvimento cognitivo e do pensamento característico das operações formais, existem novas possibilidades oferecidas pela capacidade de abstracção. As auto-descrições concretas, centradas em aspectos comportamentais e externos, características das crianças, são substituídas, na adolescência, por auto-descrições mais abstractas e centradas em aspectos internos e psicológicos dos comportamentos (Harter, 1983, 1993, 1999).

Ora, se esta passagem do concreto e observável para o abstracto, não observável e hipotético é considerada um avanço em termos cognitivos, também pode representar, tal como todos os aspectos do desenvolvimento, uma “faca de dois gumes” para o indivíduo, pois o mais desenvolvido

traz consigo o não observável, o abstracto, logo, as auto-descrições estão mais sujeitas, na adolescência, a distorções e a enviesamentos cognitivos, o que pode implicar que o auto-conceito do adolescente se possa tornar mais irrealista e, até, conduzir a comportamentos desajustados (Harter, 1993).

Assim, temos adolescentes que desvalorizam as suas capacidades, que não acreditam em si próprios e que, por isso, abandonam, desistem e evitam as situações que os desafiam e que podem pôr em causa o seu auto-conceito, desenvolvendo reacções emocionais desajustadas, ansiedade, depressão e “abandono aprendido” (Fontaine & Faria, 1989). Ou então, temos adolescentes que devido a uma sobreavaliação das suas reais competências, aceitam tarefas demasiado exigentes, para as quais não têm competências ou preparação, conduzindo ao fracasso, ou, pelo contrário, evitam o desafio porque este pode pôr em causa um auto-conceito irrealista e frágil, que necessitam de proteger a todo o custo (Harter, 1993).

Ou seja, o desenvolvimento de um auto-conceito irrealista está relacionado com uma série de factores dos contextos de vida do adolescente, nomeadamente: (1) o *feedback* dos outros significativos acerca da competência pessoal, como por exemplo, a opinião dos pares, a que os adolescentes são particularmente sensíveis, e a dos pais; (2) a comparação com os outros; e (3) a pressão do contexto escolar ou do desportivo, que se tornam progressivamente mais exigentes, normativos e competitivos.

Aliás, é de salientar que o contexto escolar e o desportivo reforçam progressivamente o recurso à comparação social, ao *feedback* normativo e avaliativo, centrado na realização, tornando-se estes contextos cada vez mais formais e estruturados (Fontaine & Faria, 1989; Stipek, 1984). Por sua vez, o adolescente ao incorporar nas descrições de si próprio a opinião dos outros, pode distorcer essas opiniões, sobretudo quando entram em conflito com o seu auto-conceito (Harter, 1993).

A par do desenvolvimento do auto-conceito, entre a infância e a adolescência, também ocorre a sua diferenciação, pois à medida que os sujeitos crescem, abandonam as categorias indiferenciadas e gerais que utilizam para se descrever e avaliar, adoptando, progressivamente, categorias diferenciadas e específicas, centradas em múltiplos domínios da sua existência, como o domínio

académico, onde se distingue a Matemática, a Língua Materna e Assuntos Escolares em Geral, e o não académico, onde distinguimos o social, o emocional e o físico (Faria, 2002a; Faria & Fontaine, 1990).

No entanto, refira-se que a aceitação do carácter multidimensional do auto-conceito não põe em causa o reconhecimento da possibilidade dos indivíduos fazerem uma avaliação global de si próprios, dependente da síntese pessoal das suas experiências nos vários domínios da existência. Portanto, o auto-conceito global representará um sentimento de valor pessoal que não se resume à soma objectiva das partes, exigindo a elaboração de uma síntese do valor pessoal global a partir dos vários domínios do auto-conceito (Faria & Fontaine, 1992, 1995).

Na verdade, o adolescente desenvolve diferentes auto-conceitos em função dos diferentes papéis sociais que tem que assumir – entre outros, por exemplo, como filho, aluno, colega, namorado e atleta. Assim, as várias medidas de avaliação do auto-conceito abrangem múltiplas dimensões, que vão aumentando à medida que avançamos no ciclo de vida. Concretizando, na adolescência são importantes as dimensões académicas, com o auto-conceito para a matemática, para a língua materna e para as disciplinas artísticas, bem como a dimensão não académica social, que abrange a relação com pares e pais, e a dimensão não académica física, que compreende a aparência física e a competência ou habilidade físico-desportiva (Marsh, 1989).

Deste modo, a diferenciação do auto-conceito, característica da adolescência, exige integração, organização e estruturação, para que o adolescente possa construir um *self* uno e consistente ao longo das várias situações de vida e no desempenho dos diferentes papéis sociais, pois apesar dos múltiplos auto-conceitos, que por vezes o levam a questionar-se acerca de qual será o seu verdadeiro eu (Harter, 1993), o adolescente necessita de fazer a respectiva integração num todo coerente e organizado, internamente consistente, que podemos definir e designar como a tarefa de construção de uma teoria pessoal acerca do *self* (Eps-tein, 1973).

Portanto, a procura da coerência e da integração dos diferentes auto-conceitos é acompanhada, durante a adolescência, pelo aumento da introspecção, pela testagem de hipóteses acerca de

si próprio, na procura do “verdadeiro eu”, pela capacidade de se observar e auto-avaliar, bem como pela tomada de perspectiva social, que torna possível perceber a posição dos outros acerca de si mesmo (Kolligian, 1990): ou seja, o adolescente é levado a considerar as suas experiências como únicas e diferentes, na procura da separação e das fronteiras entre o *self* e os outros, preocupando-se consigo e com as suas vivências, encontrando assim os aspectos de si próprio susceptíveis de evolução e desenvolvimento (Harter, 1993).

3. DEFINIÇÃO, DESENVOLVIMENTO E IMPORTÂNCIA DO AUTO-CONCEITO FÍSICO

Um dos domínios que mais contribui para a definição do auto-conceito da criança e do adolescente é o domínio físico e, muito particularmente, o da aparência física, fundamental também para a sua auto-estima global: ou seja, o domínio físico tem um papel importante, desde a infância, no ajustamento psicossocial do indivíduo, pois as crianças recebem desde muito cedo *feedback* directo e indirecto acerca da sua atractividade física, da sua condição física, do seu peso, da sua altura e da forma como se vestem ou se apresentam.

Deste modo, as reacções dos outros significativos, bem como as comparações que a criança faz entre os seus atributos e a sua competência física e os dos seus pares contribuem para a formação do seu auto-conceito físico (Bracken, 1996), o qual está relacionado com a auto-estima global, particularmente para as crianças no que toca à habilidade e aparência físicas, constituindo estas dimensões físicas, para os adolescentes, elementos fundamentais na escolha e selecção dos amigos (Stein, 1996).

No contexto português, foram realizados estudos que evidenciam o contributo da dimensão física para a melhoria do relacionamento social com os pares, bem como para o incremento da auto-estima global em adolescentes e jovens adultos (Faria & Fontaine, 1992), reflectindo, também, a importância que a sociedade actual confere aos aspectos físicos, à boa forma física e ao sentir-se bem com o corpo, como motores de aceitação interpessoal e de construção da intimidade. Esta relação entre a dimensão física do auto-conceito e a aceitação e valorização de si próprio não parece

confinar-se à adolescência, atravessando todo o ciclo de vida, desde a infância até à idade adulta.

Ainda no contexto português, existem estudos diferenciais que demonstram que na adolescência as raparigas têm menor auto-conceito físico do que os rapazes nos domínios da aparência física e da competência atlética (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991), resultados estes que são consistentes com outros obtidos noutros contextos culturais.

Ou seja, as raparigas parecem valorizar mais a dimensão de aparência física, e sentem-se mais insatisfeitas com a mesma, o que evidencia a divergência ou discrepância entre a aparência percebida e o valor que a esta é atribuído (Harter, 1993), sendo de salientar que o corpo feminino sofre mais mudanças, que são, simultaneamente, mais marcantes e explícitas, como é o caso do aparecimento da primeira menstruação ou menarca, que marca a entrada na puberdade: e estas mudanças mais visíveis do corpo feminino conduzem a maiores mudanças e flutuações no auto-conceito físico.

No que se refere ao domínio da competência atlética, este parece ser afectado por expectativas diferenciadas relativamente aos dois sexos, esperando-se melhores desempenhos por parte do sexo masculino, que parecem confirmar-se: de facto, constata-se que existem consequências diferentes, em termos de aceitação no grupo de pares, popularidade e estima de si próprio, para rapazes e raparigas com processos de maturidade física precoces ou tardios (Craft, Pfeiffer, & Pivarnik, 2003), de tal modo que os grupos de maior risco, em termos de ajustamento e aceitação social, são os de raparigas com maturidade precoce e os de rapazes com maturidade tardia (Brooks-Gunn & Reiter, 1993).

Na verdade, as raparigas com maturidade precoce, no fim da puberdade, em média pesam mais e medem menos, mantendo-se estas diferenças constantes pela vida fora. Parecem, também, estar menos preparadas para enfrentar as mudanças no corpo, nomeadamente no que se refere à menarca, evidenciando ainda auto-imagens corporais mais pobres, bem como maior prevalência de distúrbios do foro alimentar (Bacchini & Magliulo, 2003; Kansi, Wichstrøm, & Bergman, 2003). Portanto, uma auto-imagem física mais negativa está associada ao facto da aparência física e do desenvolvimento do corpo estarem intimamente ligados à popularidade e à aceitação no grupo de

pares, estando o ideal feminino de magreza e de corpo pré-pubertário mais de acordo com os actuais ideais sociais e culturais de beleza feminina.

Pelo contrário, nos rapazes a maturidade física tardia parece ser mais negativa, devido ao pior desempenho em termos atléticos, à menor força física e à aparência física menos adequada ao estereótipo masculino de virilidade e força: nos rapazes, a maturidade física precoce está associada a maior popularidade, aceitação social, prestígio e auto-estima positiva, o que até pode afastá-los de investimentos escolares (Brooks-Gunn & Reiter, 1993).

Então, podemos afirmar que o auto-conceito físico é influenciado por transformações relacionadas não apenas com o contexto social, mas também com as alterações provocadas pela idade, pelos hábitos alimentares, pelos cuidados de saúde e pela actividade física (Silva, 1998).

De facto, o auto-conceito físico é multidimensional, apresentando por conseguinte várias facetas, identificadas por vários autores: assim, para Williams (1983), o auto-conceito físico apresenta três dimensões fundamentais – o esquema corporal, o conhecimento do corpo e a imagem corporal –, enquanto que Marsh e colaboradores definem o auto-conceito físico a partir de duas dimensões – a aparência física e a aptidão/competência física (Marsh, 1986; Marsh & Jackson, 1986; Marsh & Peart, 1988) – e Bracken (1992) sugere que o auto-conceito físico é um construto unitário, tendo encontrado correlações elevadas (0,70) entre a aparência física e a competência física, avaliadas pelos *Self-Description Questionnaires* (SDQ) de Marsh.

Por sua vez, Fox (1990) propõe-nos um modelo hierárquico do auto-conceito físico e constrói o *Physical Self-Perception Profile* (PSPP), cuja estrutura se baseia no modelo de Harter, e compreende as seguintes dimensões: desporto ou habilidade atlética, condição física, aparência física, força percebida e auto-estima física global.

O carácter multidimensional destas definições de auto-conceito físico implica que as mudanças operadas em qualquer uma das dimensões possam originar transformações mais globais do sistema do *self* físico, bem como na organização das várias componentes do auto-conceito físico (Silva, 1998).

Centremo-nos, então, na definição de algumas das dimensões mais relevantes do auto-conceito

físico, nomeadamente a aparência física ou imagem corporal e a competência física, tendo presente que ambas as dimensões são susceptíveis de evoluir ao longo do ciclo de vida, em função de factores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, adaptando-se, organizando-se e transformando-se em função da realidade percebida e objectiva.

A aparência física ou imagem corporal, que são similares na perspectiva de Williams (1983), representam a imagem que o indivíduo tem de si próprio e do seu corpo (Nash, 1970), na dupla vertente cognitiva (o conhecimento do corpo) e afectiva (a avaliação positiva ou negativa do corpo, logo, a forma como é experimentado e sentido). Com efeito, os indivíduos mais velhos parecem evidenciar uma maior preocupação com a auto-imagem corporal e as suas transformações, apresentando também um aumento da satisfação com o corpo à medida que a idade avança (Gray, 1977), sendo de salientar que nas mulheres mais velhas, comparativamente às adolescentes e jovens, a maior aceitação da sua imagem corporal pode revelar uma menor influência de estereótipos e modas sociais e culturais acerca do corpo (Van-Gyn, Raddysch, & Bell, 1989).

A dimensão de competência física, também designada de habilidade físico-atlética, refere-se à percepção que o indivíduo tem das suas capacidades físicas e atléticas (Shavelson *et al.*, 1976), ou então a um conjunto de percepções e avaliações acerca da capacidade para realizar tarefas motoras (Pierce, Evans, DeGrenier, & Andres, 1991). Nesta dimensão, a percepção e avaliação de si próprio formam-se através da prática de actividades motoras em situações de interacção social, permitindo ao sujeito perceber a sua competência e compará-la com a dos outros.

Portanto, e em síntese, podemos afirmar que quanto mais profundo for o conhecimento do sujeito acerca da sua competência e aparência físicas, mais fácil se torna a auto-avaliação das suas potencialidades e limites, logo, mais fácil se torna a mudança e o reconhecimento do valor pessoal neste domínio: assim sendo, a prática de actividade física pode alterar o auto-conceito físico num sentido positivo, influenciando, neste domínio, a motivação, a persistência e a concretização de objectivos pelos sujeitos.

4. CONTRIBUTOS DA ACTIVIDADE FÍSICA PARA A PROMOÇÃO DO AUTO-CONCEITO FÍSICO

A prática regular de actividade física parece constituir um meio privilegiado de melhorar o auto-conceito em várias dimensões, muito particularmente na dimensão física, conduzindo a uma melhoria da imagem corporal e da auto-estima física, bem como a um maior ajustamento e adaptação aos contextos de vida (Falsom-Meek, 1991; Marsh, 1993; Melnick & Moorckerjee, 1991; Mota & Cruz, 1998).

O carácter mediático da prática de actividade física, a aceitação social e a mistura de desafio, relaxamento, cooperação e construção que a mesma envolve, contribuem para a melhoria do bem-estar físico e psicológico, aumentando a possibilidade de experimentar sucessos e de aprender a lidar com os fracassos, aprofundando o conhecimento acerca de si mesmo, das suas potencialidades e dos seus limites (Faria & Silva, 2000).

Assim, a melhoria do auto-conceito físico, proporcionada pela prática de actividade física, pode contribuir para a mudança pessoal em dimensões físicas e sociais, bem como na auto-estima global, para além de promover explicações mais adaptativas para os fracassos (a factores externos) e para os sucessos (a factores internos) nos domínios físicos (Marsh & Jackson, 1986), facilitando a concretização de objectivos e a persistência nestes domínios.

Várias investigações, que relacionam a prática de exercício físico com o auto-conceito, demonstram que os praticantes habituais evidenciam níveis mais elevados de auto-conceito físico, quando comparados com os praticantes iniciantes e os não praticantes.

Neste sentido, um estudo por nós conduzido, com o objectivo de comparar os níveis de auto-conceito físico, nas dimensões de competência desportiva, aparência física e auto-imagem corporal, em mulheres jovens, com idade superior a 17 anos, em função do tempo de prática (nula, média e intensa) de exercício físico, mais especificamente de ginástica de academia, evidenciou percepções de competência desportiva, aparência física e auto-imagem corporal mais elevadas nas praticantes intensivas (há mais de 4 anos) do que nas iniciantes e não praticantes. Ou seja, o aumento de tempo na prática de exercício físico parece

proporcionar melhoria da competência física percebida e um conhecimento mais aprofundado das respectivas capacidades e limites, a par de padrões de vida mais saudáveis e maior satisfação com a imagem corporal, cuja análise se torna mais flexível e adequada (Faria & Silva, 2000; Silva, 1998).

Por sua vez, um outro estudo, longitudinal, também por nós conduzido, com uma amostra de 60 mulheres jovens, praticantes iniciantes (até ano e meio) de ginástica de academia, das quais 30 foram avaliadas pela segunda vez, após um período de tempo de 5 meses, durante o qual praticaram ginástica de forma regular (três vezes por semana, durante 50 minutos), evidenciou evoluções positivas em todas as dimensões do auto-conceito, nomeadamente na dimensão física (Faria & Silva, 2001).

Deste modo, quer os nossos resultados, quer os de outros estudos em contextos culturais diferentes, permitem-nos afirmar que a prática regular de exercício físico contribui para o desenvolvimento do auto-conceito físico, abrindo perspectivas frutuosas de intervenção neste domínio (Faria & Silva, 2000, 2001).

5. TEORIAS PESSOAIS ACERCA DO SELF FÍSICO

Na perspectiva de Markus, Cross e Wurf (1990), são os *esquemas do self* ou generalizações cognitivas derivadas da experiência passada que organizam e guiam o processo de informação acerca de si mesmo, de tal modo que a mudança e o desenvolvimento pessoais são mais prováveis para os indivíduos que possuem teorias desenvolvimentais e dinâmicas do *self*.

Assim, os indivíduos com “esquemas fortes” e bem articulados para uma dimensão particular, como por exemplo a física, poderão mais facilmente processar informações acerca do seu *self* físico, prever o seu comportamento no domínio e avaliar a relevância de novas informações para o seu desenvolvimento futuro, em vez de ficarem “apriados” no presente ou no passado. Os indivíduos “sem esquemas”, sem definição ou articulação de domínios do auto-conceito, têm concepções mais estáticas acerca das possibilidades de evolução do seu auto-conceito, limitando-se a centrar-se naquilo que são (presente) ou no que foram (passado), falhando no desenvolvimento de auto-

-conceitos possíveis (Harter, 1983; Markus, Cross, & Wurf, 1990).

Epstein (1973) afirma que o auto-conceito é uma teoria do *self*, que cada um constrói a respeito de si próprio, a partir da sua experiência global mais significativa, como organizador do seu funcionamento pessoal. Estas teorias que construímos acerca do mundo, do *self* e da interação entre ambos compreendem duas funções fundamentais: a de manutenção da auto-estima e a de organização dos dados da experiência de forma a melhor lidar com eles (Harter, 1983).

Dweck e Leggett (1988) apresentam-nos duas concepções contrastantes acerca da natureza da inteligência, que podemos transpor para o domínio da competência física. Ou seja, as concepções estáticas vs. dinâmicas da inteligência podem ser transferidas para o domínio da competência, conceptualizada em dois sistemas qualitativamente diferentes do *self*, cada um com as suas regras, a sua lógica e a sua coerência internas: a concepção estática de competência propõe-nos o *self* como um conjunto de traços estáticos, susceptíveis de serem avaliados, enquanto que a concepção dinâmica de competência, nos propõe o *self* como um sistema dinâmico que pode ser desenvolvido.

Deste modo, a obtenção de níveis elevados de auto-conceito no “sistema estático” dependerá da avaliação favorável de traços, como por exemplo a habilidade e aparência físicas. Pelo contrário, no “sistema dinâmico”, a obtenção de níveis elevados de auto-conceito dependerá da prossecução de acções que promovam o desenvolvimento de atributos valorizados, nomeadamente a habilidade e a competência físicas.

Os indivíduos que vêem a sua habilidade física ou desportiva como algo que pode ser desenvolvido têm maior probabilidade de investir e persistir, mesmo perante dificuldades e fracassos, na melhoria dos seus desempenhos no domínio físico, apresentando padrões de comportamento orientados para a mestria, pois em vez de considerarem as suas deficiências neste domínio de forma negativa e com ansiedade, encaram-nas, essencialmente, como oportunidades para o desenvolvimento pessoal e para o auto-conhecimento, investindo no treino e no aperfeiçoamento (Henderson & Dweck, 1993).

Por sua vez, e ao invés, os sujeitos que vêem a sua habilidade física ou desportiva como um atri-

buto estático e imutável, apresentam com maior probabilidade comportamentos de desistência, abandono da actividade e ansiedade, ou seja, padrões de comportamento debilitantes, considerando as suas deficiências e fracassos como elementos a evitar a todo o custo, pelo que são levados a abandonar as tarefas ou actividades que podem pôr em causa o seu sentimento de competência física, arriscando menos, escolhendo tarefas muito fáceis ou muito difíceis, que fornecem menos informações acerca do indivíduo, para assim protegerem a sua auto-estima (Henderson & Dweck, 1993).

Nesta perspectiva, podemos, então, afirmar que os indivíduos com concepções estáticas, no domínio dos atributos físicos, produzem com maior probabilidade juízos mais globais, juízos estes que são elaborados com base em informações limitadas, geralmente negativas, que têm tendência a generalizar para outras situações e para outros domínios, sustentando previsões negativas quanto a resultados e aos seus comportamentos futuros. Mais ainda, este fenómeno parece observar-se tanto na auto-avaliação como na avaliação dos outros (Dweck, Hong, & Chiu, 1993; Faria, 1998).

Ao contrário destes, os sujeitos com concepções dinâmicas, também no domínio dos atributos físicos, fazem análises a um nível mais específico, integrando os resultados e os comportamentos isolados, que enquadram num contexto mais alargado, isto é, considerando os factores situacionais e temporais, de tal modo que os fracassos são interpretados como multideterminados, logo, existirão várias soluções para os superar (esforço, mudança de estratégias) e haverá uma menor preocupação em produzir juízos avaliativos acerca de si ou dos outros (Dweck, Hong, & Chiu, 1993; Faria, 1998).

As potencialidades de aplicação deste modelo ao contexto físico e desportivo, bem como ao domínio do auto-conceito físico em particular, estão ainda a dar os primeiros passos, exigindo maior investimento e investigação. No entanto, podemos afirmar que nos parece fundamental promover teorias ou concepções dinâmicas acerca dos atributos físicos, promotoras do auto-conceito físico e potenciadoras de análises mais construtivas da realização, do esforço e do investimento, no sentido de facilitar a emergência de padrões de comportamento orientados para a mestria.

6. CONCLUSÃO: PROMOÇÃO DO AUTO-CONCEITO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Sabemos que a importância do auto-conceito está relacionada com a sua capacidade preditiva dos mais variados comportamentos, em diferentes contextos de vida, entre eles o escolar e o desportivo, portanto, o conceito que o indivíduo tem de si próprio, no domínio físico, não deixa de afectar diversos níveis de desempenho, nomeadamente o seu desempenho escolar (Reuchlin, 1991).

Ora, as crianças e os adolescentes que subestimam as suas capacidades têm expectativas negativas acerca da sua realização futura, evitam a acção, pensam que os outros esperam menos deles e percebem os seus esforços e os seus investimentos como menos regulares e eficazes, sobreavaliando o grau de exigência das tarefas de realização e sentindo de forma mais negativa a pressão e as exigências dos vários contextos, bem como as pressões dos outros significativos (pais, professores, treinadores e, particularmente, dos pares).

De facto, a desvalorização de si próprio conduz a um subaproveitamento das potencialidades individuais e, frequentemente, a menores expectativas por parte dos outros em relação ao indivíduo, o que conduz à atribuição de objectivos menos desafiantes (Reuchlin, 1991).

O desenvolvimento e a diferenciação do auto-conceito, na transição da infância para a adolescência, acarreta desafios que é importante sustentar e resolver, pois a promoção do auto-conceito passa pelo desenvolvimento de processos de aquisição de autonomia por parte do indivíduo: então, a “pedagogia da adulação ou lisonja”, que compreende a apresentação de tarefas fáceis, de encorajamentos e felicitações abundantes, reforços positivos e silêncio perante os erros, deve ser substituída pela “pedagogia da conquista da autonomia” (Reuchlin, 1991).

Na verdade, a “pedagogia da conquista da autonomia” encara o auto-conceito, ou qualquer outro atributo psicológico, não como uma entidade mas sim como um processo, processo este que se desenrola em torno de desafios e em que tanto é possível beneficiar com o erro como com o êxito, ambos promotores da capacidade dos indivíduos para serem não apenas actores ou, até, sujeitos passivos nos vários contextos de vida, mas para

se transformarem, sobretudo, em autores e agentes activos nos múltiplos contextos do seu existir.

Ou seja, a aceitação do auto-conceito como um processo torna possível delinear estratégias facilitadoras da sua promoção, estratégias essas que devemos discutir e realçar como alicerces de futuras investigações e intervenções no domínio da promoção do auto-conceito.

Então, podemos postular que o treino de competências nos vários domínios do desempenho, como o cognitivo, o social e o físico, fomentará os sentimentos de auto-eficácia e a melhoria do auto-conceito, pois o sentimento de competência pessoal não se constrói no vazio, mas sim nos mais variados contextos de vida com a aquisição de competências e de comportamentos adequados.

Ora, se a utilização de modelos pode favorecer o treino de competências físicas e sociais, o treino de auto-observação e de supervisão das realizações pessoais facilita o reconhecimento dos pontos fortes e fracos do desempenho individual, permitindo pôr em destaque os pontos fortes e compensar os pontos fracos.

Assim, no que se refere às crianças, o processo de aquisição de competências pode ser feito através de instruções directas e supervisão, com o objectivo de identificar as estratégias e os comportamentos inadequados, a corrigir, acompanhadas do reforço das estratégias e dos comportamentos adequados, numa perspectiva de aproximação sucessiva aos objectivos, constituindo-se cada etapa ultrapassada num sucesso a caminho do sucesso.

Deste modo, o estabelecimento de objectivos para a realização é fundamental, pois os objectivos a longo prazo devem ser subdivididos em pequenas etapas e em tarefas específicas, de tal modo que permitam a supervisão do processo e o controlo pessoal, e aumentem, também, a probabilidade de atingir o sucesso e de reforçar o comportamento perante cada etapa cumprida.

Por sua vez, a mudança de crenças irracionais e de expectativas irrealistas é essencial para promover padrões razoáveis de auto-aceitação: mudar percepções e mudar crenças implica valorizar e salientar o que as pessoas têm de positivo, em vez de enfatizar apenas o que é negativo (Bracken, 1996).

As expectativas irrealistas e os padrões inadequados de auto-aceitação são influenciados pelos

contextos de vida (família, escola e sociedade) e estes nem sempre nos fazem sentir bem. Por vezes, a sua mudança em nosso proveito é difícil, quando não é praticamente impossível: nestas situações, o afastamento pode ser proveitoso para o nosso bem-estar, isto é, vale a pena recusar a tolerância ou a aceitação de ambientes e situações que nos façam sentir incapazes e inadequados.

No entanto, saliente-se que o treino de estratégias de *coping* gera novas alternativas emocionais, cognitivas e comportamentais, permitindo lidar, de forma mais adequada e flexível, com as pressões dos vários contextos, logo, prevenindo as ameaças à auto-estima (Faria, 2002a).

Nas várias tarefas desenvolvidas em contextos de realização, valorizar o processo, em vez de apenas o resultado, aumenta a satisfação consigo próprio e com o seu desempenho, permitindo a valorização do esforço e da persistência, e enfatizando o papel do erro como informação útil para o desenvolvimento da competência, em vez de ameaça à auto-estima (Faria, 2002b; Faria, 2003).

A promoção de análises diversificadas das situações de realização, fazendo apelo a explicações multideterminadas para os sucessos e para os fracassos, pode facilitar os sentimentos de auto-controlo e de auto-eficácia, permitindo ao indivíduo perceber-se como autor e agente do processo de construção da aprendizagem, em vez de mero espectador, fruto das circunstâncias: quanto maior for o envolvimento dos sujeitos nos processos de aprendizagem que ocorrem em qualquer contexto, maior será a probabilidade de retirarem reforço positivo da sua realização, maior será a sua capacidade de auto-análise e de análise do processo de aprendizagem e maior será o seu sentimento de competência pessoal e de autonomia (Faria, 2002b; Faria, 2003).

Neste quadro global da íntima relação entre a percepção de si mesmo e o comportamento de crianças e adolescentes, que é o quadro do seu agir e realizar, a prática de actividade física, ao contribuir para a promoção do auto-conceito físico, constitui-se como factor fundamental da promoção do auto-conceito nas suas múltiplas dimensões, logo, na melhoria do seu bem-estar físico, psicológico e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 337-350.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In Bruce A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 463-503). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brooks-Gunn, J., & Reiter, E. O. (1993). The role of pubertal processes. In S. Shirley Feldman, & Glenn R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Craft, L. L., Pfeiffer, K. A., & Pivarnik, J. M. (2003). Predictors of physical competence in adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 431-438.
- Dweck, C. S., Hong, Y.-Y., & Chiu, C.-Y. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 644-656.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Our at theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Falsom-Meek, S. (1991). Relationship among attributes, physical fitness, and self-concept development of elementary school-children. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 379-383.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2002a). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. (2002b). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3 (2), 55-70.
- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4 (2), 25-36.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do Self Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10 (3), 129-142.
- Faria, L., & Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. *Psychologica*, 25, 25-43.
- Faria, L., & Silva, S. (2001). Promoção do auto-conceito e prática de ginástica de academia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 45-57.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self Perception Profile Manual*. Northern Illinois University Office for Health Promotion: Dekalb.
- Gray, S. H. (1977). Social aspects of body image: Perceptions of normality of weight and affect of college undergraduates. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 1035-1040.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In S. Shirley Feldman, & Glenn R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Henderson, V., & Dweck, C. S. (1993). Motivation and achievement. In S. Shirley Feldman, & Glenn R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kansi, J., Wichstrøm, L., & Bergman, L. R. (2003). Eating problems and the self-concept: Results based on a representation sample of Norwegian adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 325-335.

- Kolligian, J., Jr. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived competence. In R. J. Sternberg, & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven: Yale University Press.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (1999). O auto-conceito de competência no contexto universitário: Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *Revista da UFP*, 4, 175-188.
- Man, F., & Hrabal, V. (1989). Self-concept of ability, social consequences, anxiety, and attribution as correlates of action control. In F. Halish, J. H. L. Van der Bercken, & S. Hazlett (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 309-316). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.
- Markus, H., Cross, S., & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. In R. J. Sternberg, & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 205-225). New Haven: Yale University Press.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem, its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1993). Physical fitness self-concept. Relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and girls aged 5-15. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 184-206.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H. W., & Jackson, S. A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15, 391-415.
- Marsh, H. W., & Peart, N. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and on multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Melnick, M. L., & Moorkerjee, S. (1991). Effects of advanced weight training on body-cathexis and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1335-1345.
- Mota, M. P., & Cruz, J. F. A. (1998). Efeitos de um programa de exercício físico na saúde mental. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 299-326.
- Nash, J. (1970). *Developmental psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Nicholls, J. G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 37-73). New York: Academic Press.
- Novick, N., Cauce, A. M., & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pierce, E. F., Evans, J. E., DeGrenier, J. D., & Andres, F. F. (1991). Perceptions of current and ideal body shape of athletes and nonathletes. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 123-130.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silva, S. (1998). *Efeitos da actividade física na promoção do auto-conceito: Dimensões física, social e de auto-estima global*. Tese de mestrado em Ciências do Desporto. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 374-394). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sternberg, R. J. (1993). The princess grows up: A satiric fairy tale about intellectual development. In R. J. Sternberg, & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 381-394). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stipek, D. J. (1984). Developmental aspects of achievement motivation in children. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Van-Gyn, G. H., Raddysh, J. A., & Bell, R. D. (1989). Body image of active women as related to age. In M. Raivio (Ed.), *Proceedings of the Jyvaskyla Congress on Movement and Sport in Women's Life* (pp. 465-480). Jyvaskyla/Finland.
- Williams, H. G. (1983). *Perceptual and motor development*. New Jersey: Prentice-Hall.

RESUMO

O aumento dos estudos sobre o auto-conceito, nos mais variados domínios da existência, entre eles o desportivo, está relacionado com o seu valor e o seu poder preditivo da realização e do bem-estar psicológico global dos indivíduos. Assim, com o objectivo de contribuir para uma maior clarificação do domínio de investigação e de intervenção no auto-conceito físico, analisam-se e discutem-se os seguintes tópicos: (1) o pro-

blema da definição e da delimitação conceptual do auto-conceito; (2) os aspectos desenvolvimentais do auto-conceito na transição da infância para a adolescência; (3) a definição e o desenvolvimento do auto-conceito físico; (4) os contributos da actividade física para a sua promoção; (5) a construção de teorias pessoais acerca do *self* físico; e, por fim, (6) são apresentadas propostas de intervenção para a promoção do auto-conceito em crianças e adolescentes, centradas na construção progressiva da autonomia dos indivíduos, logo, do seu bem-estar físico, psicológico e social.

Palavras-chave: Auto-conceito físico, teorias pessoais, infância, adolescência.

ABSTRACT

The increasing number of studies on self-concept in several contexts such as the sport one is related to its

relevance and predictive power of individuals' global psychological well-being. Therefore, in this article, with the aim of contributing to a major clarification of the research and of the intervention in the physical self-concept domain, the following topics are analyzed and discussed: (1) the problem of self-concept's definition and conceptual delimitation; (2) the self-concept developmental aspects during the transition from childhood to adolescence; (3) the definition and development of physical self-concept; (4) the contributions of physical activity to the promotion of self-concept; (5) the construction of personal theories about the physical self; and, finally, (6) the main guidelines for intervention in order to promote children and adolescents self-concept, centered on the progressive construction of individuals' autonomy, consequently on their physical, psychological and social well-being.

Key words: physical self-concept, personal theories, childhood, adolescence.