

PROMOÇÃO DO AUTO-CONCEITO EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DESPORTIVA

Helena Figueiredo¹ & Luísa Faria²

Resumo

A preocupação e o interesse crescentes com a educação e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), incluídos nas escolas regulares, a par da aceitação dos efeitos positivos da inclusão e da prática de actividade física, no seu desenvolvimento global e no seu auto-conceito em particular, conduziu-nos ao estudo das relações entre o auto-conceito e a prática de actividade física neste grupo.

Neste estudo pretende-se analisar a relação entre o auto-conceito (académico e não académico) e a prática desportiva numa amostra de 124 alunos com NEE (dificuldades de aprendizagem, dislexia, paralisia cerebral, problemas de audição e visão, perturbações emocionais e outros problemas de saúde), que frequentam o 5º e o 6º anos de escolaridade.

Os resultados apontam para diferenças no auto-conceito dos alunos com NEE em função da prática desportiva, observando-se diferenças significativas a favor dos alunos com NEE que praticam desporto.

Palavras-chave: auto-conceito, prática desportiva, necessidades educativas especiais.

1 – Introdução

Cada criança, inserida no sistema educativo regular, tem características diferentes, que assentam em factores de ordem física, cognitiva, linguística, social e afectiva. A criança que apresenta diferenças significativas entre a sua capacidade e os resultados obtidos é designada por criança com necessidades educativas especiais (Pierangelo & Jacoby, 1996, *in* Nielsen, 1999).

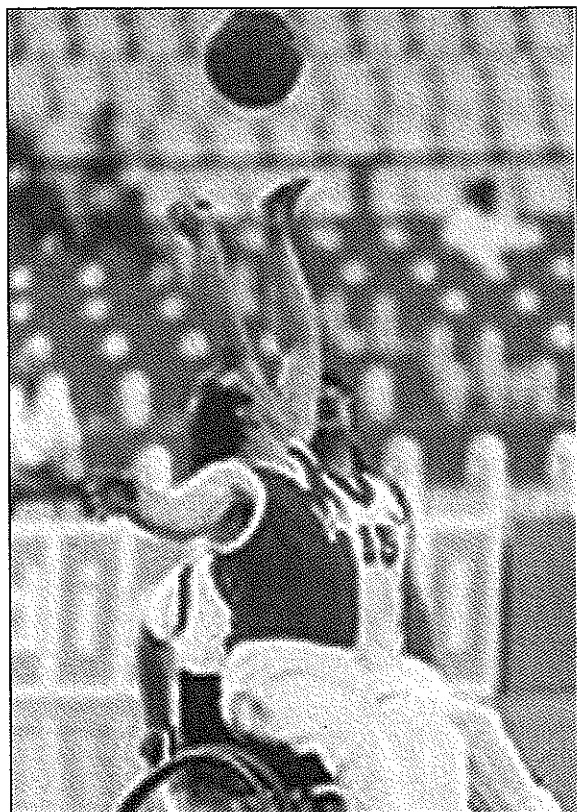
¹ Professora de Educação Física do 2º Ciclo na EB 2,3 de Castro Daire. Mestre em Ciências do Desporto (Área de Actividade Física Adaptada) pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto; e-mail: lana.figueiredo@iol.pt

² Professora Associada – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Rua do Campo Alegre, 1055 4169-004 Porto; e-mail: lfaria@fpce.up.pt

Estas crianças necessitam de educação especial diferenciada, de métodos pedagógicos individualizados e de serem compreendidas pelos professores, em suma, exigem atitudes positivas e mobilizadoras por parte da escola.

Ora, a escola contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social dos indivíduos, bem como para o desenvolvimento do auto-conceito dos alunos em geral, e dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em particular.

Na verdade, o desenvolvimento do auto-conceito permite proporcionar à criança bem-estar e sentido de valor pessoal, ajudando-a a construir uma auto-imagem positiva, a identificar e a desenvolver as suas qualidades (Correia, 1994). Assim, a inclusão da criança com NEE no sistema regular de ensino pode beneficiar globalmente a imagem e a avaliação que ela faz de si própria, a vários níveis: académico, social, físico e emocional.



Um outro factor que contribui para o desenvolvimento global da criança com NEE, é a prática de actividade física, que promove o seu bem-estar físico e psicológico e também o seu auto-conceito.

O objectivo geral deste trabalho é analisar a relação entre o auto-conceito (académico e não-académico) e a prática desportiva em alunos com NEE.

2 – Conceito e caracterização das necessidades educativas especiais

Brennan (1988, *in* Correia, 1999, p. 48) afirma que "há uma NEE quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se em ligeira ou severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno."

Também Correia (1999, p. 48) refere que o conceito de NEE "se aplica a crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos e ambientais", e "abrange as crianças com aprendizagens atípicas, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário fazer adaptações curriculares de acordo com as suas características". É a partir da necessidade de se efectuarem adaptações curriculares específicas que, segundo Correia (1999), se podem classificar as NEE em permanentes ou temporárias. As NEE permanentes são aquelas que "exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno e essas adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno" (Correia, 1999, p. 49), e encontram-se agrupadas por categorias específicas de acordo com o carácter das desordens que influenciam significativamente o desenvolvimento da criança. Assim temos:

- NEE permanentes de carácter intelectual - neste grupo encontramos crianças com deficiência mental (ligeira, moderada, severa e profunda), dotados e sobredotados;
- NEE permanentes de carácter processológico - fazem parte deste grupo os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- NEE permanentes de carácter emocional - encontramos aqui todos os alunos com psicoses e outros problemas graves de comportamento que põem em causa o seu sucesso escolar e a sua segurança;
- NEE permanentes de carácter motor - engloba os alunos com incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. As

categorias mais comuns são a paralisia cerebral, a spina bífida, distrofia muscular e outros problemas motores derivados de amputações, poliomielite e acidentes;

- NEE permanentes de carácter sensorial - estão aqui incluídos todos os alunos com problemas de visão (cegos e amblíopes) e com problemas de audição (surdos e hipoacúsicos)" (Correia, 1999, pp. 51-52).

As NEE temporárias "exigem uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características específicas do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento" (Correia, 1999, p. 49).

3 – Definição e delimitação do auto-conceito

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 (1890/1963, *in* Harter, 1996; Marsh & Hattie, 1996; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 1988), que baseou o seu trabalho na "Psicologia do Eu" (Oliveira & Oliveira, 1996; Vaz Serra, 1986; Veiga, 1988).

James (1890, 1892) fez a distinção entre dois aspectos fundamentais do *self* global: o "eu" (I) e o "mim" (me) (Harter, 1996; Peixoto & Mata, 1993). Definiu o "eu" como agente activo e conhecedor, que organiza e interpreta subjectivamente as experiências individuais (Harter, 1996), e o "mim" como conhecedor do contexto das experiências (Marsh & Hattie, 1996), isto é, o sujeito-objecto conhecido, alvo de auto-percepções (Peixoto & Mata, 1993), baseadas em emoções, motivações e avaliações (Oliveira & Oliveira, 1996). Apesar de se constatar uma distinção clara entre o "eu" e o "mim", ambos coexistem formando o *self* (Harter, 1996), contribuindo para que o indivíduo tenha um conhecimento sobre a sua própria pessoa (Peixoto & Mata, 1993).

Harter (1996), refere que o "mim" foi classificado como o auto-conceito, sendo definido por James (1890, *in* Harter, 1996) como a soma total das auto-percepções que o indivíduo tem de si, totalidade essa, que pode ser subdividida em constituintes principais, que são: o *self* material, o *self* social e o *self* espiritual.

De acordo com Shavelson, Hubner e Stanton (1976), o auto-conceito é definido como uma auto-percepção que o indivíduo forma, baseada nas experiências com o meio, nas interpretações das experiências, nas atribuições que a pessoa faz aos seus comportamentos e nas avaliações e reforços que têm significado para o indivíduo (Antunes & Fontaine, 1996; Marsh & Hattie, 1996; Oliveira & Oliveira, 1996; Vaz Serra, 1986; Veiga, 1988; Vispoel, 1995). Assim, para estes autores, o auto-conceito é um construto hipotético e útil que permite explicar e predir como a pessoa actua nos mais diversos contextos (Marsh & Hattie, 1996).

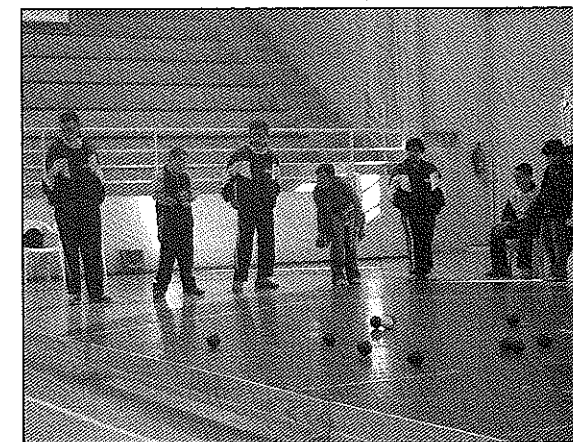
4 – Auto-conceito em alunos com NEE

Numa primeira fase, o auto-conceito da criança começa a ser formado no seio familiar. Posteriormente, e quando a criança vai para a escola, a interacção com os pares e outros agentes exteriores à família também contribuem para a formação do auto-conceito. Nesta fase, a criança com deficiência apercebe-se de que é diferente das outras crianças, o que pode afectar o seu auto-conceito (Sherrill, 1998).

O progresso de um estágio de vida para outro, pode afectar o auto-conceito, porque as crianças têm que enfrentar novas expectativas sociais e ajustá-las às suas mudanças físicas (p. ex. puberdade) e às suas capacidades (Sherrill, 1998).

Tem havido debates educacionais relativos à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema educativo regular, e ao seu efeito no desenvolvimento do auto-conceito. Sinclair e Forness (1983, *in* Sherrill, 1998) concluíram que ainda se notam efeitos negativos da inclusão, devido aos rótulos e categorizações atribuídas aos alunos com NEE. Por outro lado, Gurney (1988) refere que a inclusão destes alunos pode trazer influências negativas, pois podem tornar-se mais cientes das suas limitações devido às auto-comparações com os alunos sem NEE, e desenvolverem uma auto-estima negativa (Prout & Prout, 1996).

No entanto, Correia (1999) refere que vários estudos realizados com professores do ensino regular, permitiram concluir que estes concordam que a inclusão da criança com NEE traz ganhos sociais consideráveis e auto-conceitos mais positivos. Em geral, as crianças com NEE, apresentam níveis de auto-conceito mais baixos que os seus pares ditos "normais".



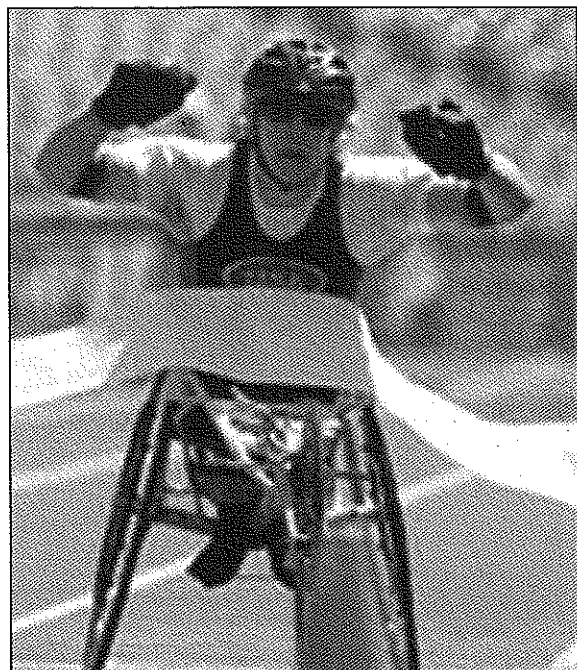
Alguns estudos mostram que os níveis de auto-conceito diferem em função das categorias das crianças com NEE que são comparadas, por exemplo, as crianças com audição reduzida têm auto-conceito mais baixo relativamente às crianças com visão reduzida. Outros estudos permitem concluir que as crianças com NEE que frequentam programas específicos de educação, apresentam níveis mais baixos de auto-conceito, relativamente àquelas que estão incluídas nas escolas regulares.

5 – Benefícios da prática desportiva na promoção do auto-conceito

Hoje em dia, atribui-se grande importância à prática de actividade física e desportiva, pois acredita-se que contribui para o desenvolvimento social, físico e psicológico dos indivíduos (Batista, 2000).

No campo do desenvolvimento humano, a psicologia tem-se preocupado em estudar o impacto da actividade física sobre o funcionamento psicológico dos indivíduos (Ribeiro, 1988).

A relação entre o exercício físico e os benefícios psicológicos está associada à promoção do bem-estar psicológico, entendido como “o grau de satisfação do indivíduo com a



sua vida” (Cruz, Machado & Mota, 1996, p. 98), e pode traduzir-se “na melhoria da auto-imagem, aumento da auto-confiança e do auto-conhecimento; melhoria da imagem corporal e da estabilidade; alterações positivas de humor; libertação da tensão, ira, irritação, depressão e ansiedade; melhoria do bem-estar mental, da vigilância e da clareza do pensamento; aumento de prazer na prática do exercício físico e nos contactos sociais” (Botelho & Duarte, 1999, p. 5). Alguns autores (e.g. Biddel e col., 1993; Folsom-Meek, 1991; Melnick & Mookerjee, 1991, in Batista, 2000) defendem que “os benefícios da actividade física podem ser notados no auto-conceito, na auto-estima, na personalidade, na confiança, na imagem corporal e no ajustamento social, induzindo assim, a alterações de comportamento” (p. 9).

A prática desportiva pode ser encarada como um meio para melhorar a vida das crianças com NEE, quer em termos de reabilitação, quer em termos integradores, assim como contribuir para melhorar a saúde e o auto-conceito (Prat, 1998; Willis & Campbell, 1992).

Outro aspecto importante está relacionado com o contributo da prática desportiva para estabelecer inter e intra-relações de solidariedade e companheirismo, contribuindo para o desenvolvimento social e para melhorar o auto-conceito do indivíduo (Moura e Castro, 1996).

Gruber (1986, in Willis & Campbell, 1992) concluiu que em 53 dos 65 estudos revistos, a actividade física contribuiu para o desenvolvimento do domínio afectivo e que os programas de educação física contribuem para desenvolver o auto-conceito das crianças. Observou também que as crianças com NEE mostravam maiores ganhos no auto-conceito do que as crianças normais, talvez pela riqueza dos programas que incutiam a importância do sucesso.

O aumento da participação nos eventos competitivos, por parte das pessoas com deficiência, revela que estas estão a descobrir os benefícios emocionais e mentais do desporto. No entanto, ainda existe pouca informação disponível sobre a influência e benefícios do desporto nos aspectos psicológicos do indivíduo (Willis & Campbell, 1992).

Quase todas as pesquisas relacionadas com atletas deficientes revelam que estes têm auto-percepções e auto-avaliações iguais ou superiores às dos atletas sem deficiência, assim como apresentam um auto-conceito superior relativamente àquelas deficientes que não praticam desporto (Sherrill, 1998).

Baseados em pesquisas e estudos sobre o auto-conceito, Hutzler e Bar-Eli (1993, in Sherrill, 1998), concluíram que houve modificações significativas nos níveis de auto-conceito das pessoas com deficiência, após terem participado em programas desportivos. Concluíram, também, que as pessoas deficientes que praticam desporto, apresentam

valores mais altos de auto-conceito relativamente aos indivíduos normais que não praticam desporto.

Um estudo comparativo entre deficientes que praticavam desporto com um grupo de deficientes não atletas, mostrou que o primeiro grupo apresentou níveis mais altos de auto-estima, nomeadamente de felicidade e de satisfação com a vida (Valliant, Bezzubik, Daley & Asu, 1985, in Willis & Campbell, 1992).

Os benefícios do exercício e da actividade física parecem ser evidentes, principalmente pelo impacto positivo no desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito quer nas populações especiais, quer na população em geral (Cruz, Machado & Mota, 1996).

6 – Estudo empírico sobre o auto-conceito e a prática desportiva em alunos com NEE

6.1 – Hipótese

Os estudos desenvolvidos relativamente à população de

conceito do que os alunos com necessidades educativas especiais e não praticantes de actividade física.

6.2 – Método

6.2.1 – Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 124 alunos, dos 5º e 6º anos de escolaridade, com necessidades educativas especiais, que frequentam as escolas do Centro de Área Educativa de Viseu. As suas idades variam entre os 9 e os 16 anos (M = 11,8 e D.P.= 1,45). Destes 124 alunos, 43 praticam desporto (34,7%) e 81 não praticam qualquer actividade desportiva (65,3%).

Os alunos com necessidades educativas especiais foram agrupados por categorias, sendo a mais representativa a de “dificuldades de aprendizagem”, que representa 80,7% da amostra total, apresentando as restantes categorias valores inferiores, que variam entre 1,6% e 5,7% da amostra de alunos com necessidades educativas especiais (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição da amostra de alunos com NEE por categoria e ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	5º Ano		6º Ano		Total	
Categoria	N	%	N	%	N	%
Dificuldades Aprendizagem	53	42,8	47	37,9	100	80,7
Perturbações Emocionais	3	2,4	4	3,2	7	5,7
Deficiência Auditiva	1	0,8	2	1,6	3	2,4
Deficiência Visual	0	0	2	1,6	2	1,6
Hemofilia	1	0,8	1	0,8	2	1,6
Diabetes	1	0,8	1	0,8	2	1,6
Epilepsia	2	1,6	3	2,4	5	4,0
Paralisia Cerebral	2	1,6	1	0,8	3	2,4
Total	63	50,8	61	49,1	124	100

alunos com NEE revelam que a prática desportiva contribui para o desenvolvimento do auto-conceito, quando comparados com aqueles que não praticam desporto (Sherrill, 1998; Valliant, Bezzubik, Daley & Asu, 1985, in Willis & Campbell, 1992), ou mesmo quando comparados com a população normal que não pratica desporto (Sherrill, 1998). Assim, formulamos a seguinte hipótese: *os alunos com necessidades educativas especiais e praticantes de actividade física apresentam níveis mais elevados de auto-*

6.2.2 – Instrumentos de avaliação

Adaptação portuguesa de Faria e Fontaine (1990) do Self-Description Questionnaire I (SDQ I) de Marsh (1981)

O auto-conceito foi avaliado a partir da versão portuguesa do Self-Description Questionnaire I (SDQ I) de Marsh e col. (1981), adaptado por Faria e Fontaine (1990), que é adequada para crianças do 4º ao 6º anos de escolaridade (Keith & Bracken, 1996), podendo ser usada até ao 9º ano (Faria & Fontaine, 1990).

Este instrumento funda-se no modelo teórico do auto-conceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), assumindo uma estrutura hierárquica e multidimensional do conceito de si próprio (*in* Faria & Fontaine, 1990; Keith & Bracken, 1996). O SDQ I é constituído por 76 itens distribuídos por 8 subescalas, que são:

- 1 – *Competência física/desportiva*: avalia a competência e o interesse por actividades físicas, jogos e desportos.
- 2 – *Aparência física*: avalia a atractividade física, permite comparar a sua aparência com a dos outros e verificar como os outros avaliam a sua aparência.
- 3 – *Relação com os pares*: avalia o grau de popularidade, a facilidade em fazer amigos e a intensidade do desejo dos outros serem seus amigos.
- 4 – *Relação com os pais*: avalia a facilidade em falar com os pais, se os pais gostam deles e vice-versa, assim como a qualidade da relação com os pais.
- 5 – *Leitura/domínio verbal*: avalia o domínio verbal e a capacidade, interesse e prazer na leitura.
- 6 – *Matemática*: avalia a capacidade, interesse e prazer na matemática.
- 7 – *Assuntos escolares em geral*: avalia a capacidade, interesse e prazer em todos os assuntos escolares.
- 8 – *Auto conceito global*: avalia o conceito global de si próprio. Para responder, o aluno deve verificar se cada item (sendo

alguns formulados na negativa), corresponde ao que pensa sobre si próprio, utilizando uma escala de quatro pontos, que são: concordo totalmente (4), concordo moderadamente (3), discordo moderadamente (2) e discordo totalmente (1) (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991). A pontuação de cada item varia entre 1 e 4.

Questionário Sócio-Demográfico

O *Questionário Sócio-Demográfico*, construído por nós, permite recolher dados relativos ao percurso escolar, ao sexo, à idade, ao ano de escolaridade, ao nível sócio-económico e à prática desportiva dos alunos pertencentes à amostra. O questionário é constituído por quatro grupos de questões: dados biográficos, dados escolares, actividade desportiva e nível sócio-económico.

7 – Apresentação e discussão dos resultados

Foram realizadas análises de variância univariadas, tendo como factor de diferenciação a prática desportiva (sim vs. não) para os alunos com NEE.

Os resultados obtidos neste estudo permitem observar que os alunos com NEE que praticam desporto, têm níveis mais elevados de auto-conceito do que os alunos com NEE que não praticam desporto, nos domínios verbal, de assuntos escolares em geral, social pares e competência física, confirmando assim a nossa hipótese para estas dimensões (Quadro 2).

Quadro 2 - Análises de variância para o auto-conceito em função da prática desportiva em alunos com NEE

Dimensões do Auto-conceito	gl	F	p	Sentido das diferenças
Matemática	1	2,652	< 0,106	_____
Verbal	1	4,626	< 0,034	Prat. Desp. > Não Prat. Desporto
Assuntos Escol. Geral	1	7,576	< 0,007	Prat. Desp. > Não Prat. Desporto
Global	1	3,594	< 0,060	_____
Pares	1	8,605	< 0,004	Prat. Desp. > Não Prat. Desporto
Pais	1	0,526	< 0,470	_____
Aparência Física	1	2,637	< 0,107	_____
Competência Física	1	9,747	< 0,002	Prat. Desp. > Não Prat. Desporto
Auto-avaliação aluno	1	1,229	< 0,270	_____



Verificamos, assim, que a prática desportiva contribui para melhorar o auto-conceito das crianças com NEE, facilitando a sua integração (Prat, 1998; Willis & Campbell, 1992) e as relações de companheirismo, desenvolvendo assim, o domínio social (Moura e Castro, 1996), o que pode justificar o facto dos alunos com NEE praticantes de actividade física, apresentarem níveis mais elevados de auto-conceito pares. A maioria dos alunos com NEE que constituem a amostra deste estudo, pertencem à categoria específica de dificuldades de aprendizagem denominada dislexia, definida como uma desordem da linguagem, devida a disfunções cerebrais (Myklebust, 1978, *in* Fonseca, 1984). Estas crianças apresentam problemas de lateralidade, de orientação e de habilidades motoras, que podem ser desenvolvidas através de actividades sensório-motoras, que segundo Valett (1990), ajudam a recuperar os problemas de leitura e linguagem inerentes à dislexia. Assim, podemos justificar o facto dos alunos com NEE praticantes de desporto, apresentarem valores mais elevados de auto-conceito verbal, relativamente aos alunos com NEE que não praticam desporto.

A recuperação dos problemas de leitura e linguagem, permite aumentar o domínio da língua materna, o que ajuda os alunos com NEE a compreender os conteúdos das outras disciplinas, contribuindo para a sua auto-valorização no domínio de assuntos escolares em geral (Faria & Figueiredo, 2003; Figueiredo, 2000).

8 – Conclusões

De um modo geral, podemos concluir que os alunos com NEE podem e devem praticar desporto, pois este contribui para a sua inclusão e desenvolvimento social, para a

realização pessoal, para aumentar a auto-confiança e para o equilíbrio emocional.

A prática desportiva contribui também para a maturação do sistema nervoso central e consequentemente para a organização psicomotora, ajudando a recuperar e a minorar os problemas de leitura e de linguagem.

Promove ainda o desenvolvimento global da criança, pois origina um leque diversificado de vivências que vão contribuir para o aumento do auto-conhecimento e da auto-estima, facilitando o desenvolvimento do auto-conceito.

Referências Bibliográficas

- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Batista, P. (2000). Satisfação com a imagem corporal e auto-estima. *Horizonte, Revista de Educação Física e Desporto*, XVI (90), 9-15.
- Botelho, A. & Duarte, A. M. (1999). Relação entre a prática de actividade física e o estado de bem-estar, em estudantes e adolescentes. *Horizonte, Revista de Educação Física e Desporto*, XV (90), 5-7.



- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, Coleção Ed. Especial.
- 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.
- Cruz, J. F., Machado, P. P. & Mota, M. P. (1996). Efeitos e benefícios psicológicos do exercício e da actividade física. In J. F. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia do desporto* (pp. 91-116). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Faria, L. & Figueiredo, H. (2003). Benefícios da prática desportiva no auto-conceito de alunos com necessidades educativas especiais. *Sonhar*, X (2), 145-157.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). A avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Figueiredo, H. (2000). *Estudo comparativo do auto-conceito em alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto – Área de Actividade Física Adaptada, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias, Col. Pedagogia.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-21.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons.
- Keith, L. K. & Bracken, B. A. (1996). Self-concept instrumentation: a historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp 91-170). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (1981). *Self-Description Questionnaire I: Manual and research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- 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.
- Moura e Castro, J. A. B. (1996). O deficiente e o desporto. *Horizonte, Revista de Educação Física e Desporto*, XIII (74), 26-30.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula (um guia para professores)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. H. B. & Oliveira, A. M. B. (1996). *Psicologia da*

educação escolar I. Aluno-aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, XI (3), 401-413.

Prat, J. J. A. S. (1998). Deportes adaptados. *Formación Continuada: Archivos de Medicina del Deporte*, XV (66), 323-334.

Prout, H. T. & Prout, S. M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: John Wiley & Sons.

Ribeiro, J. L. P. (1988). Efeitos psicológicos da actividade física. *Jornal de Psicologia*, 7(5), 10-14.

Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. USA: WCB/McGraw-Hill.

Valett, R. E. (1990). *Dislexia – Uma abordagem neuropsicológica de crianças com graves desordens de leitura*. São Paulo: Editora Manole, Ltda.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.

Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.

Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.

Willis, J. D. & Campbell, L. F. (1992). *Exercise psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

