



Estudos de Psicologia

ISSN: 0103-166X

estudosdepsicologia@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Pipa, Joana; Peixoto, Francisco

Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes

Estudos de Psicologia, vol. 31, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 159-167

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335440002>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

# Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes

## *Type of education and artistic self-concept of adolescents*

Joana **PIPA**<sup>1</sup>  
Francisco **PEIXOTO**<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este estudo teve como principal objetivo realizar uma análise diferencial do autoconceito artístico entre adolescentes que frequentavam o ensino artístico e os que frequentavam o ensino regular. Responderam à Escala de Autoconceito Artístico e à Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes 226 estudantes de escolas da zona metropolitana de Lisboa, dos quais 108 frequentavam o ensino regular e 118 eram alunos de escolas artísticas de música, artes visuais e dança. Os resultados demonstraram que os níveis de autoconceito artístico diferiram de acordo com o contexto educativo: foram favorecidos os alunos do ensino artístico na maioria das dimensões artísticas. Contemplando apenas os alunos do ensino artístico, foi verificado que eles apresentaram níveis superiores na dimensão artística correspondente a sua área de especialização, comparativamente aos seus pares das outras áreas artísticas.

**Palavras-chave:** Adolescentes; Arte; Autoimagem; Ensino fundamental e médio.

### **Abstract**

*The main aim of this study was to conduct a differential analysis of the artistic self-concept among adolescents who had an artistic education and those who attended to a non-artistic high-school. A total of 226 students from several artistic and non-artistic schools in the metropolitan area of Lisbon completed the Artistic Self-concept Scale and the Self-concept and Self-esteem Scale for Adolescents. Of these students, 108 were from regular high-schools and 118 were from music, drama and visual arts schools. The results showed that the artistic self-concept differed according to the educational context, favouring the art students in the majority of the artistic dimensions. Considering only the art students, it was also verified that the students presented higher levels in the artistic dimension which represented their area of expertise when compared to their peers from other artistic areas.*

**Keywords:** Adolescent; Art; Self-concept; Education primary and secundary.

O autoconceito apresenta uma estrutura hierárquica e multidimensional que, de acordo com a idade dos sujeitos, varia tanto na integração dessa

estrutura como na importância que o sujeito atribui às diferentes dimensões da sua vida (Faria, 2005; Fontaine, 1991; Harter, 1999; Hattie, 1992; Marsh,

1 Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Curso de Psicologia Educacional, Departamento Científico-Pedagógico. R. Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: J. PIPA. E-mail: <jpipa@ispa.pt>.

1986, 1989, 1993; Peixoto & Almeida, 2011; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Aliado a esse fato, especificamente na adolescência, os papéis sociais, os grupos onde os jovens se inserem e suas experiências vão-se diversificando, portanto há de se esperar que o seu autoconceito reflita essa multiplicidade de contextos.

Além disso, o autoconceito também se constrói num plano interpessoal, em que “aquel que cada um assume ser é um resultado interpessoal derivando quase inteiramente das relações individuais com os outros” (Markus & Cross, 1990, p.576). A família, a escola, o grupo de pares e os contextos de formação, entendidos como outros significativos, terão um papel determinante na formação das autopercepções dos sujeitos por se estabelecerem como um grupo de referência (Faria, 2005; Harter, 1999; Hattie, 1992; Markus & Cross, 1990; Peixoto, 2003). Essa visão determina que o autoconceito dos jovens é definido, em parte, por processos de comparação de ordem social, tomando os outros significativos um papel de referência com um certo padrão de desempenho e fazendo com que os sujeitos se avaliem de acordo com esse padrão.

Nesse sentido, a ideia de que a estrutura do autoconceito é permeável à individualidade de cada sujeito e manifesta tantas facetas quanto os contextos por onde ele se move, leva a afirmar que, se torna crucial continuar a desenvolver estudos em áreas específicas do autoconceito de forma a entender, monitorizar e promover o autoconceito dos sujeitos em realidades específicas (Marsh & Roche, 1996; Vispoel, 1995).

Especificamente, parece determinante a realização de estudos que contemplam o autoconceito na realidade artística, de forma que se possa intervir nas necessidades específicas dos jovens que frequentam esse tipo de ensino e atender à ideia de que esse constructo se torna determinante para o desenvolvimento da identidade e da personalidade dos alunos (Andrea, 2005; Cukierkorn, 2008; Deniz, 2010; Gardner, 1994; Marsh & Roche, 1996; Vispoel, 1993, 1995).

Aliada à importância de estudos que abordem dimensões específicas do autoconceito está a

importância da elaboração de instrumentos de medida para dimensões específicas do autoconceito (Marsh, 1990; Marsh, Hey, Roche, & Perry, 1997; Vispoel, 1993, 1995).

### **Ensino artístico**

A experiência artística, independentemente da inspiração e do talento dos sujeitos, proporciona novos desafios e outras formas de aprendizagem, geralmente cativantes, e está incluída nos currículos escolares desde o ensino pré-escolar até o secundário (Gardner, 1994).

Andrea (2005) refere que as atividades artísticas permitem que a criança desenvolva uma dinâmica de expressividade e reflexão, ou seja, ao mesmo tempo que exprime através da arte aquilo que entende sobre sua natureza, está igualmente a refletir sobre si mesma, sensibilizando-se para a natureza do seu “eu”.

Em outra obra, Read (2001) critica fortemente a subvalorização por parte das instituições educativas sobre a educação pela arte na realidade cultural inglesa. O autor chama a atenção para o fato de ser sob a introdução das atividades lúdicas e artísticas que a criança tem os primeiros contatos com o meio escolar, sendo esse tipo de atividade propício ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, pelo menos até o ensino primário. O autor salienta ainda que o drama, a forma (artes visuais), a dança (incluindo a música) e o artesanato são quatro atividades lúdicas essenciais ao desenvolvimento da criança, e que, operando conjuntamente, potenciam uma unidade de desenvolvimento harmonioso (Read, 2001).

Entretanto, Cukierkorn (2008) refere que existe, na literatura, escassa referência a estudos que explorem as características pessoais e intelectuais dos estudantes do ensino artístico. Os estudos que averiguam os efeitos do ensino artístico nos seus alunos (Cukierkorn, 2008) abordam o tema sobre uma perspectiva de alunos talentosos e cognitivamente dotados, não sendo essa a perspectiva privilegiada pela presente investigação.

Em suma, as escolas artísticas pretendem proporcionar aprendizagens de acordo com os

interesses e as aptidões dos seus alunos bem como prepará-los para programas de aprendizagem artística que requerem aptidões específicas (Deniz, 2010). Dessa forma, torna-se importante desenvolver investigações sobre o ensino artístico, que se apresenta como uma forma de aprendizagem que permite a seus alunos conhecerem a realidade em que se encontram, desenvolverem capacidades perceptivas e, em última análise, conhecerem-se melhor a si próprios (Andrea 2005; Marsh & Roche, 1996; Vispoel, 1995).

## O autoconceito artístico

Shavelson et al. (1976), no importante artigo que marcou a investigação acerca do autoconceito nas duas décadas seguintes, definem o autoconceito como sendo a percepção que o sujeito tem sobre si próprio, elaborada através da experiência e de interpretações que realiza sobre o seu meio, sendo estas últimas influenciadas pelas avaliações dos outros significativos, pelos reforços e atribuições face ao seu comportamento. Nesse sentido, os autores apresentam um modelo no qual o autoconceito é definido atendendo a sete características determinantes: é organizado, é multifacetado, tem uma estrutura hierárquica, é estável, desenvolve-se, é avaliativo e diferenciável.

Será importante reconhecer, ainda assim, que a organização do autoconceito está sujeita às individualidades dos sujeitos e a variáveis de contexto que levam a variantes na percepção e na organização dos seus autoconceitos. Se, por um lado, a evidência empírica demonstra a existência de uma estrutura hierárquica e multidimensional do autoconceito, por outro lado, existem características específicas que revelam diferenças na organização do autoconceito entre os sujeitos. Sobre isso, Harter (1999) e Hattie (1992) afirmam que a importância atribuída, a saliência e a integração das diferentes categorias na unicidade do autoconceito variam de sujeito para sujeito principalmente em função da idade, levando as pessoas a não organizarem as suas autopercções de forma idêntica, existindo diversidade na estruturação hierárquica e multidimensional do seu autoconceito.

Posteriormente, algumas investigações vieram demonstrar algumas divergências no que se refere à estrutura e à organização do autoconceito, relativamente ao modelo proposto por Shavelson et al. (1976). Assim, autores como Marsh (1990), Marsh e Roche (1996), Marsh e Shavelson (1985), Shavelson e Bolus (1982) e Vispoel (1995) evidenciaram que a estrutura do autoconceito seria bem mais complexa do que a entendida previamente, e propuseram, nas suas investigações, novas dimensões na estrutura do constructo.

Nessa linha de investigação, Vispoel (1995), tentando integrar a componente artística na estrutura do autoconceito, partiu de um estudo de Marsh (1990) que coloca em evidência a multidimensionalidade do autoconceito acadêmico e defende a ideia de que não é viável inferir o autoconceito em áreas muito específicas (geografia, informática, educação física e arte) a partir dos estabelecidos autoconceitos verbal e matemático. O autor concluiu ainda que o autoconceito artístico se apresenta como um fator distinto dos autoconceitos verbal e matemático (Marsh, 1990). Na tentativa de operacionalizar essa ideia, Vispoel (1995) pretendeu integrar as autopercções em quatro domínios artísticos na estrutura do autoconceito: música, artes dramáticas, artes visuais e dança. O modelo proposto por Vispoel (1995) integra o autoconceito artístico no modelo proposto por Shavelson et al. (1976) enquanto fator de primeira ordem, no mesmo nível do autoconceito acadêmico e do autoconceito não acadêmico, subdividindo-se nos quatro fatores de segunda ordem propostos (dança, música, artes visuais e artes dramáticas).

O estudo de Vispoel (1995) contemplou 831 estudantes universitários, os quais tinham já integrado programas artísticos relacionados com pelo menos uma das dimensões artísticas contempladas pelo autor. Os participantes responderam a um questionário sobre o autoconceito *Self Description Questionnaire* (SDQ-III), assim como a um instrumento sobre o autoconceito artístico *Arts Self Perception Inventory* (ASPI). Os resultados de uma análise fatorial confirmatória permitiram verificar a existência de um domínio artístico no autoconceito e confirmar o modelo proposto. Assim, os resultados

permitiram evidenciar que as autopercepções na dança, na música, nas artes visuais e nas artes dramáticas se apresentam como fatores de segunda ordem integrados no autoconceito artístico e diferenciados dos outros fatores acadêmicos e não acadêmicos. Os resultados demonstraram ainda que cada uma dessas dimensões se diferencia entre si, não se devendo extrapolar os resultados de uma dada dimensão para outra, como igualmente não se deverá inferir sobre o autoconceito artístico global a partir de uma dimensão em particular (Vispoel, 1995).

Por último, a investigação realizada por Vispoel (1995) tanto fornece suporte ao caráter multidimensional e hierárquico do autoconceito (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson et al., 1976), como evidencia que a estrutura é bem mais complexa do que a contemplada no final da década de 1970, referindo-se à importância em reconhecer que existem outros domínios que não foram abordados pelo primeiro modelo, nomeadamente o domínio artístico (Marsh, 1990; Vispoel, 1995).

Ainda assim, Marsh e Roche (1996) pretendiam alargar a investigação de Vispoel, comparando as respostas do autoconceito e do autoconceito artístico entre alunos do ensino artístico e do ensino regular. Para isso, administraram as escalas do autoconceito artístico (ASPI) e do autoconceito (SDQ - III) a 341 alunos do 9º e 11º anos de uma escola secundária artística de prestígio, que tem também oferta formativa para o ensino não especializado. Os resultados do estudo remetem para a existência de diferenças significativas entre alunos do ensino artístico e do ensino dito "normal": os primeiros são favorecidos no que concerne aos níveis de autoconceito artístico nas várias dimensões (Marsh & Roche, 1996). Foi possível observar que os alunos do ensino artístico apresentaram níveis superiores na dimensão correspondente à área de especialização - os alunos de dança, por exemplo, apresentam níveis superiores na dimensão da dança -, comparativamente aos seus pares do ensino especializado e do ensino não artístico (Marsh & Roche, 1996).

Salienta-se ainda a existência de dois estudos

que pretendem averiguar o autoconceito em dois

ambientes artísticos: música e representação. Por um lado, Freeman, Sullivan e Futton (2003) averiguaram, através de uma escala de autoconceito, o efeito da expressão dramática nos níveis de autoconceito global; por outro lado, Deniz (2010) pretendeu comparar os níveis de autoconceito em alunos que prosseguiram seus estudos no ensino secundário regular e em alunos que continuaram os seus estudos numa escola de música. Ambos os estudos, ainda que assentes na ideia da existência de um *self* artístico, não demonstraram resultados conclusivos no que diz respeito ao efeito das atividades artísticas no autoconceito global. Nesse sentido, os estudos apresentados utilizaram uma abordagem baseada no autoconceito global, o que, do nosso ponto de vista, é inadequado diante dos resultados que a investigação na área tem evidenciado relativamente à necessidade de se considerar a multidimensionalidade do autoconceito e, concomitantemente, do autoconceito artístico (Marsh, 1990; Marsh & Roche, 1996; Marsh et al., 1997; Vispoel, 1993; 1995).

Sobre essa questão, Walsh (2002), numa revisão teórica sobre o *self*, refere que ele deverá ser entendido no contexto através de uma perspectiva cultural, na qual as crenças e as atitudes do sujeito sejam entendidas no espaço e no tempo onde se encontram.

Consequentemente, o autor afirma que o *self* artístico tem de existir em um contexto que apele à arte e onde seja dispensado um tempo significativo às atividades artísticas (Walsh, 2002). Essa concepção remete à perspectiva do desenvolvimento em domínios específicos, atendendo à justificativa de que o nível de desenvolvimento de uma criança num dado domínio poderá não ser representativo do seu desenvolvimento em outro domínio (Walsh, 2002; Vispoel, 1993). Walsh (2002) salienta ainda que o que é aprendido pelos sujeitos depende da acessibilidade a determinado contexto e à familiaridade com ele, sendo o conhecimento dessa matéria e, em consequência, a percepção individual de competência sobre o mesmo assunto fortalecidos se a aprendizagem for aprofundada nesse domínio específico.

Perante o acima exposto e com base na ideia de que o autoconceito é um construto multifá-

cetado, entendido e formado através dos vários contextos de vida dos sujeitos, foi objetivo deste trabalho averiguar uma realidade específica de aprendizagem: o ensino artístico. Pretende-se proceder à análise do autoconceito artístico junto de jovens que frequentam o ensino artístico e o ensino regular.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 226 sujeitos, do 10º e 11º anos, sendo 82 alunos do sexo masculino e 144 do feminino, na faixa etária entre 15 e 23 anos, com média de idade de 16,53 anos. Dos 226 participantes, 129 frequentavam o 10º ano, 87 o 11º e 10 eram estudantes universitários (no entanto, eles estão distribuídos pelo 10º e 11º anos do ensino artístico). Relativamente ao tipo de ensino, 108 alunos frequentavam o ensino regular e 118 frequentavam o ensino artístico. Dos 118 alunos do ensino artístico, 80 eram estudantes de artes visuais, 20 eram alunos de música e 18 frequentavam uma escola de dança.

### Instrumentos

*Escala de autoconceito artístico*: para avaliar o autoconceito artístico foi utilizada a adaptação portuguesa da escala ASPI (Vispoel, 1993; Pipa & Peixoto, 2011). Essa escala, que pretende aceder ao autoconceito dos jovens nos quatro maiores domínios relacionados com as artes - música, artes visuais, representação e dança -, é constituída por 40 itens (10 itens em cada um dos fatores referidos).

Em cada item é apresentada uma afirmação que remete à percepção de competência numa dada área (sou talentoso/a na música), e se pretende que o sujeito assinale a resposta que melhor o identifique através de uma escala de resposta com uma dimensão de 6 pontos, desde 1 - *falso* a 6 - *verdadeiro*. A cotação dos itens é feita de 1 a 6: 1 indica baixa competência percebida e 6 indica alta competência percebida. Neste estudo, a consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0,93

e 0,94, que podem ser considerados valores bastante satisfatórios (Nunnaly & Bernstein, 1994).

*A Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes*: essa escala (Peixoto & Almeida, 1999) é composta por 51 itens, divididos por 10 subescalas. Desses subescalas, uma avalia a autoestima global, e as restantes avaliam dimensões específicas do autoconceito, agrupando-se em 3 domínios de segunda ordem (Autoconceito acadêmico, Autoconceito social e Autoconceito de apresentação).

Cada item dessa escala descreve um determinado tipo de jovens (alguns jovens são rápidos ao fazer seu trabalho escolar), e pede que seja assinalado o grau de identificação com a afirmação, numa escala de resposta de quatro pontos, que variam entre 1 - "completamente diferente de mim" - e 4 - "exatamente como eu". Os itens foram cotados numa escala de 1 a 4: 1 indica baixa competência percebida e 4 indica alta competência percebida. Foram obtidas as médias para cada uma das subescalas e para cada domínio de segunda ordem do autoconceito. Foram ainda encontrados os níveis de consistência interna da escala, que variaram entre 0,80 e 0,87.

### Procedimentos

De forma a garantir os princípios éticos da investigação, foram obtidas as autorizações necessárias para participação no estudo, tanto por parte das instituições de ensino como por parte dos participantes, que, por serem menores de idade, tiveram os pedidos de autorização redigidos aos seus encarregados de educação. Em ambos os pedidos de autorização, foram esclarecidos os objetivos da investigação e seus procedimentos e instrumentos para coleta de dados. Foi igualmente assegurado o caráter voluntário da participação. Após a entrega das autorizações dos sujeitos implicados no estudo, foram agendadas as sessões para a coleta dos dados.

Os instrumentos foram aplicados de forma presencial a grupos de sujeitos, em ambiente de sala de aula, numa única sessão com a duração de, aproximadamente, 40 minutos. Aos participantes foi assegurada a confidencialidade das respostas.

## Resultados

### Análise da percepção artística

Para analisar as diferenças entre os grupos do ensino artístico e do ensino regular, foi realizada uma análise de variância multivariada *Multivariate Analysis Of Variance* (Manova), que considerou como variável independente o tipo de ensino (artístico/regular), como variáveis dependentes as quatro dimensões do autoconceito artístico (música, dança, artes visuais e representação), os domínios do autoconceito social, de apresentação, acadêmico e o autoconceito global. Os resultados demonstram a existência de diferenças significativas nas dimensões equacionadas em função do tipo de ensino, *Pillai's trace*=0,18, *F*(8, 217)=6,09, *p*<0,001.

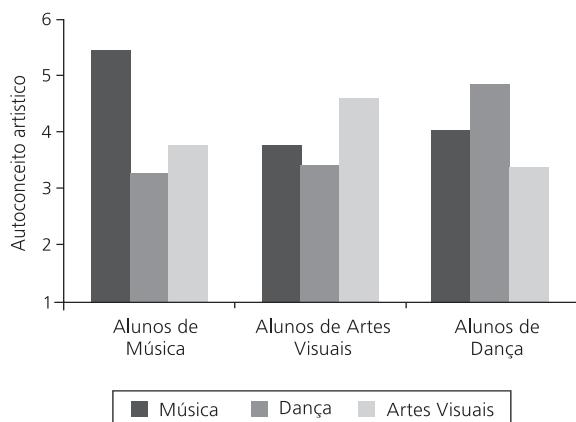
As análises univariadas às dimensões artísticas demonstram a existência de diferenças significativas entre os grupos nas dimensões do autoconceito das artes visuais, *F*(1, 224)=26,69, *p*<0,001; no autoconceito da representação, *F*(1, 224)=13,31, *p*<0,001; e no autoconceito da dança, *F*(1, 224)=8,03, *p*<0,01. Nas dimensões referidas, os alunos do ensino artístico revelam níveis médios superiores quando comparados aos alunos do ensino regular. No que diz respeito às dimensões não artísticas do autoconceito, não foram evidenciadas diferenças entre os grupos na maioria das dimensões, com exceção do domínio do autoconceito acadêmico, *F*(1, 224)=11,23, *p*=0,001, o que favoreceu os alunos do ensino artístico (Tabela 1).

Paralelamente, procurou-se verificar as diferenças existentes nas dimensões artísticas do autoconceito, contemplando apenas os alunos do ensino artístico. Dada a disparidade na composição dos grupos, utilizou-se uma metodologia não paramétrica, através do teste de Kruskal-Wallis. Foram apenas consideradas as escolas artísticas de música ( $n=20$ ), artes visuais ( $n=80$ ) e de dança ( $n=18$ ), tendo sido excluída, na análise, a dimensão da representação devido ao fato de não existirem alunos representativos desse tipo de ensino. Os resultados evidenciam que, na dimensão musical,  $\chi^2(2, N=118)=28,19, p<0,05$ ; na dimensão das artes visuais,  $\chi^2(2, N=118)=17,59, p<0,05$ ; e na dimensão da dança,  $\chi^2(2, N=118)=17,33, p<0,05$ . Existem diferenças significativas em função da área de especialização dos alunos, o que permite concluir que os níveis de autoconceito artístico diferem de acordo com a área de especialização dos participantes. A análise *post hoc* de comparações múltiplas por médias das ordens (Maroco, 2010) permitiu verificar que os alunos do ensino musical, ao apresentarem resultados significativamente superiores (Figura 1), diferem dos alunos de dança,  $\chi^2(2, N=118)=40,65, p<0,001$  e de artes visuais,  $\chi^2(2, N=118)=45,16, p<0,001$ , no que concerne à dimensão da música. Em relação à dimensão das artes visuais, os alunos dessa área apresentam valores médios superiores (Figura 1), diferindo significativamente dos alunos de música,  $\chi^2(2, N=118)=21,12, p<0,05$  e dos alunos de dança,  $\chi^2(2, N=118)=33,89, p<0,001$ . Relativamente à última dimensão em estudo (dança), podemos verificar

**Tabela 1**

Médias e desvios-padrão para os domínios do autoconceito artístico e do autoconceito em função do tipo de ensino

| Dimensões     | Tipo de ensino |      |           |      |
|---------------|----------------|------|-----------|------|
|               | Regular        |      | Artístico |      |
|               | M              | DP   | M         | DP   |
| Música        | 3,85           | 1,29 | 4,10      | 1,31 |
| Dança         | 3,08           | 1,37 | 3,60      | 1,40 |
| Artes visuais | 3,43           | 1,41 | 4,31      | 1,14 |
| Representação | 3,38           | 1,41 | 4,02      | 1,25 |
| Acadêmico     | 2,48           | 0,46 | 2,70      | 0,60 |
| Social        | 1,88           | 0,36 | 1,80      | 0,38 |
| Apresentação  | 2,45           | 0,58 | 2,47      | 0,45 |
| Global        | 2,26           | 0,37 | 2,19      | 0,29 |



**Figura 1.** Médias para as dimensões do autoconceito artístico em função do tipo de especialização.

que os alunos que estudam dança diferem significativamente dos alunos de música,  $\chi^2(2, N=118) = -38,98, p<0,01$  e dos de artes visuais,  $\chi^2(2, N=118) = -35,61, p<0,001$ , sendo os valores apresentados significativamente superiores (Figura 1).

## Discussão

Nesta investigação, estabeleceu-se como objetivo central a análise do autoconceito artístico em adolescentes do ensino artístico e do ensino regular.

A análise em relação à percepção artística, quer em estudantes do ensino das artes, quer em estudantes do ensino regular, demonstrou a existência de diferenças entre os dois grupos em três dimensões artísticas: artes visuais, dança e representação. Observou-se, em consonância com Marsh e Roche (1996), que os sujeitos do ensino artístico apresentaram autoconceitos artísticos superiores aos alunos do ensino regular. Esses resultados confirmam a ideia da multidimensionalidade do autoconceito, bem como corroboram a importância de estudos centrados em domínios específicos do autoconceito. A diferenciação observada nas respostas às dimensões artísticas parece confirmar a ideia de que o autoconceito é um construto que agrupa várias dimensões diferenciáveis entre si, e reflete igualmente um sistema de categorias com o qual o sujeito se identifica e ao qual atribui impor-

tância (Marsh, 1986; Marsh & Roche, 1996; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976; Vispoel, 1995). Contudo, foi verificada a inexistência de diferenças significativas entre os grupos artístico e regular para a dimensão da música. Esses resultados poderão evidenciar a assunção de que a música está de tal forma implementada no mundo social de todos os jovens, quer sejam eles provenientes de um meio artístico, quer sejam de um meio dito “normal”, que eles assumem uma percepção mais positiva de si mesmo no domínio musical dada a familiaridade que têm com essa atividade artística (Walsh, 2002). Associado a esse fator social poderá estar também o fato de as ofertas extracurriculares incidirem em grande número na área das atividades musicais. O estudo de North, Hargreaves e O’Neill (2000), sobre o grau de envolvimento dos jovens em atividades musicais, revelou que 50% dos inquiridos já tiveram ou ainda mantêm contato com o “mundo da música”.

Entretanto, a inexistência de diferenças na maioria dos domínios do autoconceito (excetuando-se o domínio acadêmico) vem também confirmar a ideia da multidimensionalidade do autoconceito. Reconhecendo as diferenças existentes entre os dois grupos no que diz respeito ao tipo de ensino frequentado (artístico e regular), a diferenciação de respostas referentes ao *self* artístico, favorecendo os alunos do ensino artístico, concede suporte a esse domínio do autoconceito (Marsh & Roche, 1996), da mesma forma que a fraca ou inexistente variabilidade de respostas nos restantes domínios do autoconceito que serão familiares nos dois contextos educativos vem, juntamente com os resultados anteriores, reforçar a ideia da multidimensionalidade do autoconceito.

Os resultados deste trabalho contrariam os resultados apresentados no estudo de Deniz (2010), que observou que os alunos do ensino da música apresentavam uma percepção de competência global inferior aos alunos que prosseguiam seus estudos no ensino regular. É necessário ter em consideração as diferenças metodológicas existentes entre o presente estudo e o estudo de Deniz. Esta investigação seguiu uma perspectiva multidimensional ao abordar a dimensão específica do autocon-

ceito artístico, enquanto no estudo de Deniz (2010) as diferenças na percepção artística foram abordadas à luz de uma perspectiva unidimensional, baseada na avaliação global do autoconceito, ainda que tenha sido utilizado um instrumento multidimensional. Nesse sentido, as divergências encontradas entre essa investigação e o estudo de Deniz (2010) parecem assentar no pressuposto da multidimensionalidade do autoconceito, o que consolida a importância de uma abordagem que reflete sobre os vários contextos por onde o sujeito se move e os diferencia (Marsh et al., 1997; Marsh & Roche, 1996; Vispoel, 1995).

Além disso, a frequência no ensino artístico parece permitir um desenvolvimento positivo do autoconceito artístico, uma vez que os resultados deste trabalho revelaram que os estudantes do ensino especializado apresentaram resultados superiores nas dimensões artísticas. Entretanto, contemplando apenas os alunos do universo artístico, os resultados demonstraram que os alunos de cada especialidade desse tipo de ensino diferem significativamente dos seus pares de outras áreas artísticas e apresentam níveis de percepção artística superiores no domínio das artes em que se inserem. Esses resultados permitem, assim, suportar a ideia, defendida por vários autores (Harter, 1999; Hattie, 1992; Marsh, 1986; 1993), de que as pessoas não se avaliam com a mesma intensidade em todas as dimensões da sua vida, dando primazia às dimensões que entendem como mais importantes para si. Assim, neste caso, sendo que os alunos identificam a sua área de especialização como importante para a construção do seu *self*, seria de esperar que manifestassem autoconceitos superiores no domínio do autoconceito artístico relativo à sua área, o que foi comprovado pelos resultados obtidos.

Por último, os resultados apresentados permitem concluir que o autoconceito artístico poderá ser utilizado como construto teórico, assim como o seu instrumento de medida parece adequar-se à realidade do ensino artístico. Perante a manifestação de níveis elevados de autoconceito de acordo com a área de especialização, pode-se afirmar que esses resultados, por um lado, concedem adequabilidade de medida através da escala de autocon-

ceito artístico e, por outro, estabelecem validade no construto do autoconceito artístico. Esses resultados permitem, assim, alargar os obtidos em um estudo anterior (Pipa & Peixoto, 2011), que evidenciou a clara diferenciação das dimensões avaliadas pela Escala de Autoconceito Artístico.

## Referências

- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: ISPA.
- Cukierkorn, J. (2008). Talented young artists: Understanding their abilities and needs. *Gifted Child Today*, 31(4), 24-33.
- Deniz, J. (2010). Comparing the self concepts of the students in music high schools and general high schools. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 112-116.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371.
- Fontaine, L. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Freeman, G., Sullivan, K., & Futton, C. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Gardner, H. (1994). *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Markus, H., & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality, theory and research* (pp.576-608). New York: Guilford Press.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marsh, H. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/ Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. (1993). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual

- importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 975-992.
- Marsh, H., Hey, J., Roche, L., & Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 369-380.
- Marsh, H., & Roche, L. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: Setting the stage with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 461-477.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- North, A., Hargreaves, D., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psicométrica teoria* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de autoconceito e auto-estima. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol.6, pp.632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 533-541.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011). Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário. In S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. Silva, L. Almeida, R. Lima & S. Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica, XV Conferencia, Internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.668-678). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1033.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Walsh, D. (2002). Constructing an artistical self: A cultural perspective. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives* (pp.101-111). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Recebido em: 27/3/2012  
 Versão final em: 11/6/2012  
 Aprovado em: 27/6/2012