



UC/FPCE_2014

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Soraia Filipa Tomás Rodrigues (e-mail: soraia.trodrigues@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Jorge Ferro

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho acadêmico: que relação com a prática musical?

Resumo: O bem-estar subjetivo, traduzido na avaliação que as pessoas fazem acerca das suas próprias vidas, é um conceito que tem ganho destaque na comunidade científica ao longo dos últimos anos. A par do autoconceito, torna-se uma das dimensões determinantes no desenvolvimento dos jovens.

Deste modo, o objetivo do presente estudo prende-se com a exploração da relação entre estes constructos e a prática musical, bem como a investigação de possíveis diferenças entre jovens que mantêm a música como objetivo profissional e os que não manifestam essa intenção. A amostra é constituída por 278 adolescentes que incluem a prática musical no seu currículo, tendo sido aplicado um conjunto de questionários. Recorrendo a análises de correlação, verificam-se correlações significativas entre dimensões da prática musical e as componentes do bem-estar subjetivo, autoconceito global e desempenho acadêmico. Além disso, são apuradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de jovens (no que diz respeito à intenção de seguir uma profissão) ao nível do afeto positivo e autoconceito global. Estes resultados representam um complemento à investigação existente no âmbito do bem-estar subjetivo e autoconceito e as suas implicações durante o período da adolescência.

Palavras-Chave: Adolescência; Bem-estar subjetivo; Autoconceito; Desempenho acadêmico; Prática musical.

Subjective well-being, self-concept and academic performance: what kind of relation with musical practice?

Abstract: The subjective well-being, in terms of the evaluation that individuals make about their own lives, is a concept that has gained prominence in the scientific community over the recent years. Altogether with the self-concept, it has become one of the key dimensions in the development of young people.

Thus, the aim of this study lies in exploring the relationship between these constructs and the musical practice, as well as the research of possible differences between young individuals who keep music as a career interest, and those who don't declare that intention. The sample consists of 278 adolescents who include musical practice in their curriculum, having been asked to answer to a set of questionnaires. Using a correlation analysis method, significant correlations between dimensions of musical practice and the components of subjective well-being, academic performance and overall self concept were found. Moreover, statistically significant differences between the two groups of young individuals (as far as the intention of pursuing a career is concerned) to the positive affect and overall self concept were specified. These results are additional data which complement the existing research in the field of subjective well-being and self-concept, and its implications during the period of adolescence.

Key-words: Adolescence; Subjective well-being; Self-concept; Academic performance; Musical practice.

Agradecimentos

À professora Maria Jorge, pela orientação, apoio e disponibilidade. Pela confiança depositada em mim e no meu empenho.

Aos meus pais, a quem dedico o meu trabalho, reconhecendo que nunca será suficiente. Pela paciência mesmo em momentos mais difíceis, e por nunca recusarem ajudar-me.

À minha irmã.

À minha avó, por desculpar as minhas ausências, tão difíceis para ela. Por marcar sempre a sua presença, mesmo longe, e por ser incansável na preparação de cada semana. Ao meu avô, pela força calada de quem só deseja o melhor.

Às minhas primas Maria João, Vanessa e Daniela, por tão bem me conhecerem. A mim e à nossa família tola.

Às de sempre, Rita, Raquel, Dulce e Diana. Pela amizade que não passa no tempo.

Madalena, pelo apoio em todas as situações, mesmo nas boas! Pela paciência, essencialmente. E por “arrancar” sempre o meu sorriso mais escondido. Ao André, meu esposo. Pela capacidade em estar presente (mesmo ausente) e pelos anos que não esqueço. À Sabrina, que a música me trouxe um dia. Só a música nos faz ultrapassar tudo, e nós somos a prova disso. À Sarinha, pela ajuda incansável.

Bárbara, Hugo, Anaísa e Marlene. Pérolas de Coimbra. Eternos, vocês sabem. Devo-vos grande parte da minha felicidade.

Ao André, Jota, Ricardo e Bruno. Os meus músicos. Sem vocês, nenhum dos momentos inesquecíveis que a música registou em mim seria possível.

À minha eterna Professora “Jacinta”. Pela amizade e por nunca se esquecer de mim.

À Filarmónica de Ansião por continuar a formar *pessoas*. Pessoas que aprendem a gostar do que fazem sem ter de receber em troca. Pessoas que percebem o significado de uma segunda família. Ao Jorge, presidente, e ao Simão, maestro, por terem apoiado e permitido a participação da associação neste trabalho.

Ao Conservatório de Música de Coimbra, à Academia de Música de Vilar do Paraíso e à Filarmónica de Ribafeita, pela colaboração. À Catarina,

ajuda preciosa nesta incansável corrida.

À Carolina, pela presença incansável, preocupada e motivante. Pelo apoio único e especial que me deu ao longo dos últimos dois anos.

A Coimbra, por tudo o que aprendi, vivi e pela saudade que um dia vou trazer. Lembra-te de mim.

“Assim é a música: Ao te libertar, prende-te ainda mais...”

Bernt Von Heiseler

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento concetual	4
1. Adolescência	4
2. Bem-estar subjetivo	6
2.1. Bem-estar subjetivo na Adolescência	8
3. Autoconceito	10
4. Prática Musical	12
II – Objetivos	14
III – Metodologia	15
1. Amostra	15
1.1. Caracterização da amostra	15
2. Instrumentos	19
2.1. Questionário Sociodemográfico	19
2.2. <i>Positive and Negative Affect Schedule</i> (PANAS)	20
2.3. <i>Satisfaction with Life Scale</i> (SWLS)	20
2.4. <i>Piers-Harris Children's Self Concept Scale 2</i> (PHCSCS- 2)	21
IV – Resultados	22
1. Análise Descritiva	22
2. Análise Inferencial	23
V – Discussão	28
VI - Conclusão	32
Bibliografia	34
Anexos	41

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função das variáveis sexo e região	16
Tabela 2. Distribuição dos sujeitos em função das variáveis ano escolar e número de retenções	16
Tabela 3. Classificações obtidas às disciplinas de Português e Matemática	17
Tabela 4. Distribuição dos sujeitos quanto ao tempo de prática musical em anos, dias de prática semanal e tipos de instrumento	18
Tabela 5. Distribuição dos sujeitos em função do valor que atribuem à música	19
Tabela 6. Médias e Desvio-Padrão para as variáveis em estudo (escalas PA, NA, SWLS e PHCSCS-2)	22
Tabela 7. Índices de Consistência Interna	23
Tabela 8. Coeficientes de correlação entre a prática musical e o bem-estar subjetivo	24
Tabela 9. Coeficientes de correlação entre a prática musical e o autoconceito global	25
Tabela 10. Coeficientes de correlação entre a prática semanal e os fatores do autoconceito	25
Tabela 11. Coeficientes de correlação entre a prática musical e o aproveitamento escolar	26
Tabela 12. Diferenças entre grupos ao nível do bem-estar subjetivo	27
Tabela 13. Diferenças entre grupos ao nível dos índices de autoconceito global	28

Introdução

Remontam à antiguidade as primeiras abordagens à questão da felicidade, numa perspectiva que buscava compreender os processos que envolvem o seu alcance e os aspetos inerentes a um estado de bem-estar absoluto. A complexidade associada ao estudo da felicidade contrasta com a certeza que existe quanto ao desejo de cada indivíduo: ser feliz (Shin & Johnson, 1978). No entanto, e apesar de ser um conceito que despertou interesse a grandes pensadores, apenas recentemente a felicidade tomou lugar nos processos de investigação sob designações várias como bem-estar subjetivo ou satisfação com a vida (Simões et al., 2000).

O bem-estar subjetivo pode ser definido, segundo Galinha (2008) como “um conceito complexo que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva e um campo de estudo que integra parcialmente outros grandes conceitos e domínios de estudo como são a Qualidade de Vida e o Afeto” (p.19). Os estudos em torno do conceito continuam a evoluir no sentido de alcançar uma definição consistente deste que, sendo recente, abrange múltiplas vertentes da Psicologia (Social, Saúde e Clínica) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). É, no entanto, no domínio da Psicologia Positiva que este se insere (Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

A Psicologia Positiva é uma ciência que emergiu recentemente com o objetivo de complementar de forma positiva o conhecimento existente até à data no que concerne à debilidade e sofrimento humano (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Gable & Haidt (2005) definem esta área da Psicologia como “o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos e instituições” (p. 104). O foco na dimensão positiva da Saúde Mental veio então revolucionar o campo de investigação da Psicologia (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

A par desta evolução, surgem os estudos direcionados para as questões relativas ao bem-estar subjetivo na adolescência que, apesar de serem diminutos, revelam o papel fundamental desta dimensão na vida dos jovens (Park, 2004). Índices elevados de Satisfação com a Vida na adolescência remetem para a prevalência de características positivas no domínio social, intrapessoal e cognitivo, em contraste com a escassez de características relativas a problemas emocionais e comportamentais (Suldo

& Huebner, 2006).

Por ser caracterizada como uma etapa de desafio, em que o jovem é confrontado com um conjunto de alterações inevitáveis destinadas ao desenvolvimento de aptidões, relações sociais e familiares, valores, atitudes e de identidade (Coleman, 2011), a adolescência revela a sua elevada importância na forma como o indivíduo irá seguir, mais tarde, a sua vida adulta (Nurmi, 2001).

Neste contexto, sendo a adolescência uma etapa de construção e desenvolvimento do *self* (Sebastian, Burnett & Blakemore, 2008), o autoconceito é uma componente fundamental na transição para a idade adulta, tornando-se fundamental que o jovem seja capaz de desenvolver um autoconceito positivo, no sentido de melhorar a sua satisfação e felicidade como adulto (Srivastava & Joshi, 2014).

O autoconceito é traduzido na noção que o indivíduo constrói acerca de si próprio (Vaz Serra, 1988a), reunindo ideias, pensamentos, atitudes e sentimentos (Simões & Vaz Serra, 1987) e conjugando diferentes tipos de influências: a observação do sujeito por parte dos outros que o rodeiam, a percepção que o indivíduo tem daquilo que é o seu desempenho em determinadas ocorrências, a comparação que o sujeito efectua entre a sua atitude e pessoas significativas, e o juízo que constrói acerca de um comportamento seu em relação a normas estabelecidos por grupos normativos (Vaz Serra, 1988b). É um conceito que evolui ao longo da vida e que está dependente de experiências de cariz individual e social (Novo, 2008).

A inclusão em disciplinas artísticas revelou ser um aspeto determinante na promoção do autoconceito, funcionando como seu potenciador (Guetzkow, 2002). Seja na execução de um instrumento musical ou na prática de outro tipo de atividades como a dança e o canto, o envolvimento artístico provoca alterações ao nível do desenvolvimento cerebral (Wilson, 2007). Aqui a música carece de particular destaque, podendo funcionar, além de elemento artístico, como disciplina (Schellenberg, 2006).

Assim, a aprendizagem musical parece representar um elemento favorável ao desenvolvimento de aptidões, através de mudanças que poderão ocorrer a nível cerebral ao longo do tempo, que refletem a forma como são

aprendidas e como poderão ser utilizadas noutras áreas. De aptidões que afetam positivamente a aquisição da linguagem na infância à promoção de características pessoais como a motivação (dependente de variáveis como a autoestima e autoeficácia), o envolvimento ativo no processo de aprendizagem musical proporciona ao jovem músico um conjunto de benefícios que se estendem a todo o seu ciclo de vida (Hallam, 2010).

Foram selecionados para este estudo jovens que estão incluídos em qualquer regime de aprendizagem musical, seja no seu currículo escolar ou como atividade lúdica, por considerar que esta faixa etária suscita maior curiosidade e desafio no que a todos as variáveis diz respeito. Sendo uma amostra constituída por adolescentes, a construção da identidade, a forma como avaliam a sua própria vida e a escolha pessoal da música como atividade diária (de uma forma ou de outra) são aspetos em destaque na investigação.

Em suma, o presente trabalho terá a seguinte organização: i) enquadramento concetual, onde serão aprofundados os temas fundamentais do estudo, particularmente o desenvolvimento na adolescência, o bem-estar subjetivo (avaliado em termos de Afeto e Satisfação com a Vida), o autoconceito e a aprendizagem musical e seus efeitos a vários níveis; ii) objetivos da investigação e apresentação das hipóteses elaboradas; iii) metodologia e procedimentos, realizando uma breve descrição dos instrumentos e etapas utilizados aquando da recolha de dados; iv) descrição e apresentação dos resultados obtidos no processo de análise estatística; v) discussão dos resultados apresentados anteriormente, utilizando a literatura existente como referência e apresentando as limitações inerentes ao estudo. No final serão sintetizadas algumas conclusões passíveis de serem retiradas da investigação realizada.

Analisando um tema que tanto interesse tem suscitado, o propósito deste estudo confere à complementação de informação no que aos benefícios da música diz respeito, enfatizando aspectos particularmente relevantes durante o período da adolescência.

I – Enquadramento conceptual

1. Adolescência

A menção ao fenómeno da adolescência, embora se julgue o contrário, remonta até à Antiguidade e, sendo designada por juventude, era já alvo de inúmeras referências (Braconner & Marcelli, 2000). Após o primeiro trabalho de Stanley Hall (1904), designado “Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education” (Simões, 2002), onde este pretendia estabelecer a adolescência como uma fase especial do desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2011), foi marcado o início histórico da psicologia do adolescente, sendo logo depois transformada no objeto de estudo de várias ciências (Simões, 2002). Hall (1904) referia que “A adolescência era um estágio, no qual cada pessoa experienciava, verdadeiramente, todos os estágios anteriores de desenvolvimento pela segunda vez, mas a um nível mais complexo” (Sprinthall & Collins, 2011, p.14).

Aquando da elaboração da sua obra, Stanley Hall atribuía visivelmente grande importância a uma abordagem multidisciplinar no estudo da adolescência, ao abranger na construção do conceito aspectos biológicos, neurológicos, genéticos, sociais, religiosos, educacionais e culturais. O que este autor pretendeu associar numa única investigação, está hoje bastante mais especificado nas várias disciplinas que estudam o tema (Dahl & Hariri, 2005).

Posteriormente foram várias as teorias que se destacaram na linha de investigação do desenvolvimento humano. Erikson (1972) na sua teoria do desenvolvimento da identidade coloca ênfase no aspeto psicossocial da adolescência, que se traduz na crise do adolescente no processo de adaptação da personalidade aos vários conflitos que este deve ultrapassar à medida que vão surgindo, por forma a atingir uma “personalidade adulta sã” (p.88). Jean Piaget teve um contributo de extrema importância para a Psicologia do Desenvolvimento, propondo uma teoria que enfatiza o desenvolvimento cognitivo na infância. Através do desenvolvimento de esquemas mentais na infância (a partir do contacto com o meio), o adolescente será capaz de gerar respostas cognitivas cada vez mais complexas, denominadas de operações formais (Muuss, 1996).

A adolescência, que apenas recentemente foi estabelecida como fase integrante do desenvolvimento individual e caracterizada pela ocorrência de modificações de carácter gradual a nível biológico, cognitivo e social (Sprinthall & Collins, 2011), é essencialmente uma etapa de mudança e transição (Mccullough, Huebner & Laughlin, 2000; Bee, 2003) situada entre a infância e a idade adulta (Basson, 2008), que abrange idades situadas entre os 11 e 21 anos (Ben-Zur, 2003). De acordo com Steinberg, 2005, p.69, “A adolescência é caracterizada por uma necessidade crescente de regulação de afeto e de comportamentos em concordância com objetivos a longo prazo e consequências, na maior parte das vezes distanciada dos adultos que fornecem estruturas reguladoras e orientação durante a infância”.

O período da adolescência é marcado pela vulnerabilidade (Steinberg, 2005) e pela tomada de decisões importantes (Nurmi, 2001), bem como pela realização de tarefas desenvolvimentais como a construção da identidade, o alcance da independência ou a integração no grupo de pares (Basson, 2008). Nesta etapa, os adolescentes somam um conjunto de experiências a vários níveis que são potenciadoras do seu desenvolvimento. Os papéis sociais e as respectivas idades em que estes devem ser assumidos variam de acordo com o contexto social em que os adolescentes estão inseridos (Sprinthall & Collins, 2011).

Em termos físicos, a primeira grande alteração inerente ao período da adolescência é a puberdade, que comporta uma série de alterações hormonais passíveis de afetar todos os restantes aspetos do desenvolvimento (Bee, 2003). Este processo, apesar da dificuldade de definição do seu início, é caracterizado como um momento de grande sensibilidade na vida dos adolescentes, representando implicações para o seu bem-estar e saúde (Coleman & Coleman, 2002). A par destas transformações, o adolescente experiencia um conjunto de alterações a nível cognitivo (Steinberg, 2005; Basson, 2008) que, reportando à teoria de Piaget, remetem para uma “capacidade maior para pensar acerca de possibilidades, através de hipóteses, para antever certos resultados, para refletir sobre os próprios pensamentos e para ponderar sobre os pontos de vida das outras pessoas” (Sprinthall & Collins, 2011, p.143).

A adolescência é, segundo Nurmi (2001, p.3), “uma viagem para a vida adulta”, onde os valores, objetivos e estratégias individuais assumem

uma elevada importância na forma como jovens avançam ao longo desta etapa. Além dos valores pessoais, a socialização está também associada à conquista da autonomia, componente essencial da adolescência (Fleming, 1993), onde as relações com os pares e as relações familiares assumem uma importância determinante neste que é um período fundamental da passagem da infância para a vida adulta (Coslin, 2004).

2. Bem-estar subjetivo

A questão da felicidade como forma de alcance da plenitude na vida humana tem já vindo a ser debatida desde a era dos grandes filósofos (Diener, 1984; Simões et al., 2000; Veenhoven, 1988). Mais concretamente, desde o período do Iluminismo que a Felicidade e o Desenvolvimento Pessoal são aspetos centrais na busca pelo propósito da existência (Galinha, 2008). No entanto, apenas nas últimas décadas têm sido aprofundadas estas questões pelos investigadores, que traduziram esta linha de investigação em termos como bem-estar subjetivo, felicidade ou satisfação com a vida (Diener, 1984; Simões et al., 2000; Veenhoven, 1988).

O estudo do bem-estar subjetivo, frequentemente designado de felicidade (Diener & Diener, 1996; Lucas & Diener, 2008), surge como uma necessidade de ampliação da abordagem ao conceito de saúde mental que, além da ausência de sintomas negativos, pudesse considerar e valorizar a presença de sintomas positivos e de satisfação (Jahoda, 1958 citado por Diener, Oishi & Lucas, 2003). O interesse inerente a estas investigações tem o seu foco principal na forma como as pessoas são capazes de experienciar a vida de forma positiva e porque são capazes disso mesmo (Diener, 1984), valorizando o bem-estar como consequência da realização de necessidades pessoais (Novo, 2005). O bem-estar subjetivo é um conceito da Psicologia Positiva que, como disciplina, tem o seu foco na componente positiva da Saúde Mental, enfatizando e promovendo o estado de felicidade ou satisfação com a vida (Galinha, 2008).

Diener & Diener 1995, p.71, definem o bem-estar subjetivo como “a reação avaliativa das pessoas à sua vida – quer em termos de satisfação com a mesma (avaliações cognitivas) quer em termos de afeto (reações emocionais constantes)”. A avaliação subjetiva que o indivíduo faz acerca destes aspetos envolve, portanto, duas dimensões: cognitiva e afetiva

(Diener & Diener, 1996; Simões et al., 2000; Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2011; Eryilmaz, 2012). O bem-estar subjetivo revela-se uma dimensão de extrema importância na vida do indivíduo e na sua capacidade de adaptação (Diener & Diener, 1996 citados por McCullough, Huebner & Laughlin, 2000), tendo a sua particularidade na avaliação pessoal que cada indivíduo faz acerca da sua própria vida (Diener, 2000) com base nas “suas experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais” (Novo, 2005, p. 185).

O bem-estar subjetivo abrange uma série de acontecimentos individuais, como as respostas emocionais e as avaliações de Satisfação com a Vida (a nível global e/ou em vários domínios) (Diener, 1984; Lucas, Diener & Suh, 1996; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Galinha, 2008). Estas componentes, inseridas nas dimensões constituintes do conceito (afetiva e cognitiva), encontram-se fortemente correlacionadas, embora devam ser interpretadas de forma isolada (Diener, 1984; Lucas, Diener & Suh, 1996; Galinha, 2008).

As avaliações de satisfação com a vida correspondem à vertente cognitiva do bem-estar subjetivo (Simões et al., 2003; Park, 2004; Galinha, 2008), e são traduzidas em juízos de índole reflexiva (Lucas & Diener, 2008) baseados no nível de satisfação dos indivíduos em relação às suas próprias vidas, seja no seu todo ou em domínios específicos (Suldo & Huebner, 2006). De modo a formular este juízo estável, o indivíduo pondera na globalidade todos os aspetos da sua vida, comparando positivos e negativos, o que resulta numa avaliação global que não está dependente da forma como o indivíduo se apresenta em termos afetivos no momento (Lucas, Diener & Suh, 1996).

Em contraste com as avaliações cognitivas está a componente emocional do bem-estar subjetivo (Neto, 2001; Basson, 2008; Lucas & Diener, 2008) que é traduzida em dois fatores: a afetividade positiva e a afetividade negativa (Bradburn & Caplovitz, 1965 citados por Simões *et al.*, 2000), que representam a propensão que o indivíduo apresenta para experienciar ou manifestar estados emocionais positivos ou negativos, respectivamente (Basson, 2008). O afeto compreende uma avaliação pessoal de situações que tenham ocorrido na vida do indivíduo recentemente (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Lyubomirsky, King e Diener (2005)

referem que as pessoas mais felizes encontram-se mais aptas a desenvolver novas metas pessoais, em consequência da sua tendência para experienciar emoções positivas, reagindo de forma negativa a situações menos favoráveis, mas revelando uma capacidade de voltar ao estado positivo posteriormente.

O bem-estar subjetivo surge como um conceito multidimensional, que depende em grande parte do indivíduo (Basson, 2008) e que é fundamental, embora não suficiente, para uma vida com qualidade (Diener, 2002; Diener, Oishi & Lucas, 2003). Perante o seu carácter dualístico, o bem-estar subjetivo pode funcionar como uma meta a alcançar na vida dos indivíduos ou como meio de obtenção de objetivos pessoais (Lucas & Diener, 2008), sendo fortemente influenciado por características temperamentais e de personalidade (Diener, 2000). Lucas e Diener, 2008, p.79, definem, de forma sintética, o bem-estar subjetivo como “uma crença subjetiva do indivíduo ou um sentimento de que a sua vida corre bem”, salientando que para obter um quadro global acerca da vida de um indivíduo é necessária a avaliação a uma série de componentes afetivos e cognitivos, não sendo suficiente um único julgamento. Em suma, um indivíduo que ostente um nível significativo de bem-estar subjetivo apresenta um leque significativo de emoções ou experiências emocionais positivas, como o prazer ou o envolvimento em atividades de interesse e satisfação com a sua vida e, simultaneamente, experiencia poucas emoções negativas (Diener, 2000).

2.1. Bem-estar subjetivo na Adolescência

Em contraste com a existência abundante de investigações direcionadas para a avaliação do bem-estar subjetivo nos adultos, os estudos direcionados para as crianças e adolescentes são ainda escassos (Park & Huebner, 2005).

Além da sua escassez, grande parte das investigações direcionadas para os adolescentes têm sido essencialmente focadas no estado contrário do bem-estar (“ill-being”) (Rask, Astedt-Kurki & Laippala, 2002; Joronen & Astedt-Kurki, 2005) e desenvolvidas no sentido de produzir soluções de tratamento e planos de prevenção de riscos (Park, 2004). A par disto, os estudos realizados têm focado problemas objetivos como o consumo de

álcool, tabaco (Pedtechenskaya & Sinisalo, 1999 citados por Rask, Astedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002) e drogas (Bosch, 2000 citado por Rask, Astedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002), stress (Natvig, Albrektsen, Anderssen & Qvarnstrom, 1999 citados por Rask, Astedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002), sintomas psicossomáticos (Natvig, Albrektsen, Anderssen & Qvarnstrom, 1999, Krisjánisdóttir, 1997 citados por Rask, Astedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002) e distúrbios mentais (Goodman & Capitman, 2000 citados por Rask, Astedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002).

O bem-estar subjetivo revela ser um elemento de grande importância no desenvolvimento positivo dos jovens, dado o papel indicador e preditor que desempenha (Park, 2004). Estudos demonstram, à semelhança do que se verifica com adultos, que as variáveis intrapessoais, como o autoconceito ou o locus de controlo, contribuem mais significativamente para o bem-estar subjetivo dos adolescentes do que as variáveis demográficas, como a idade ou o género (Mccullough, Huebner, & Laughlin, 2000).

A multidimensionalidade do conceito poderá ter implicações no estudo do bem-estar subjetivo nos jovens (Mccullough, Huebner, & Laughlin, 2000), sendo que a variável mais utilizada na sua avaliação é a Satisfação com a Vida, pelo seu carácter relativamente estável e menor complexidade em relação às restantes componentes do bem-estar subjetivo (Suldo & Huebner, 2006). A Satisfação global com a Vida dos jovens adolescentes está associada a relações familiares seguras e estáveis, a uma perceção elevada de autonomia pessoal, equilíbrio, satisfação escolar, humor e auto perceção de um estado financeiro favorável e de uma organização familiar sã (Rask, Astedt-Kurki & Laippala, 2002). Além disso, surge relacionada a variáveis como o temperamento extrovertido, *coping* ativo, locus de controlo, autoconceito positivo, participação em atividades de carácter pró-social e menor vulnerabilidade para o consumo de substâncias e para manifestação de comportamentos psicopatológicos (Huebner, 2004).

A avaliação das perceções que os jovens têm acerca das suas próprias vidas e a forma como estes avaliam o seu nível de bem-estar revela ser um fator determinante para uma intervenção precoce necessária e direcionada para a monitorização de populações, bem como para a identificação de subgrupos em risco (Ravens-Sieberer et al., 2001).

3. Autoconceito

O autoconceito surge como uma variável multifacetada (Mourão & Novo, 2008), que funciona como causa direta de vários comportamentos, podendo estes estar relacionados com o desempenho nas várias áreas ou com a adaptação individual (Simões & Vaz Serra, 1987). A literatura existente revela a falta de consenso numa única definição (Faria & Fontaine, 1990; Paiva, Rosa & Lourenço, 2010) e, devido ao seu carácter multidimensional (Bracken, 1992, Harter, 1982, Marsh, 1990 citados por Terry & Huebner, 1994; Mourão & Novo, 2008), o autoconceito é geralmente avaliado em função dos objetivos de investigação (Mourão & Novo, 2008), o que conduz a uma diferença de resultados entre os vários estudos realizados (Costa, 2001).

De acordo com Vaz Serra (1988b) o autoconceito poderá ser entendido como “a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si”. É uma conceção que vai para além de um acumular de comportamentos observáveis, sendo mesmo um preditor de comportamentos individuais marcado pela continuidade ao longo do tempo (Vaz Serra, 1988a). É, pois, traduzido no Conceito de Si que cada indivíduo traça em relação a si mesmo (Mourão & Novo, 2008), transportando um conjunto de apreciações e significados individuais que constituem as dimensões descritivas (identidades) e avaliativas (autoestima) do autoconceito (Simões & Vaz Serra, 1987). O Conceito de Si evolui ao longo do tempo através dos vários acontecimentos e experiências de vida de cada indivíduo, nomeadamente por meio de processos organizativos, diferenciativos e integrativos (Mourão & Novo, 2008).

Tanto a interpretação que um indivíduo faz acerca da realidade que o rodeia como a forma como se comporta perante as diversas situações são, em parte, determinadas pelo autoconceito (Baumeister, 1997 citado por Mourão & Novo, 2008), que se apresenta associado a dimensões como a ansiedade, o locus de controlo, expectativas e desempenho académico (Simões & Vaz Serra, 1987).

Desempenhando uma função crucial nos mais diversos contextos, o autoconceito pode assim ser distribuído por vários tipos: académico, social, emocional e físico (Vaz Serra, 1988b). Ainda assim, vários estudos distinguem apenas dois tipos de autoconceito, escolar e não escolar, sendo

que o primeiro inclui todos os processos relativos ao percurso académico (leitura, aprendizagem da matemática e conceito escolar geral) e o segundo abrange dimensões como as aptidões e aparência física, relações com os pares e com os pais e comportamento social (Marsh & O'Neill, 1984 citados por Reynolds, 1995).

Uma das componentes principais do autoconceito é a autoestima, que se traduz no resultado de apreciações que o indivíduo faz acerca de si mesmo, tendo em conta as suas qualidades, desempenhos e valor moral (Vaz Serra, 1988b). Estes dois conceitos, apesar de serem frequentemente associados ao mesmo significado, tratam-se de constructos diferentes intimamente relacionados (Manning, 2007; Srivastava & Joshi, 2014). A par da auto imagem, que se circunscreve à tomada de consciência das características pessoais através das experiências de vida e de pessoas significantes, e do “eu ideal”, produto das aspirações do indivíduo no que diz respeito a características, comportamentos ou aptidões, a auto estima revela ter um papel fundamental na construção do autoconceito desde a infância até à idade adulta (Alpay, 2004).

Byrne (1996), citado por Asfoor (2009), descreve o autoconceito como um acumular de conhecimento que o indivíduo constrói em relação a si mesmo. O processo de construção do autoconceito tem início na infância, como resultado das interações sociais e familiares da criança, e estende-se até à adolescência. Sendo esta uma fase de transição, em que o jovem traça um caminho para a construção da sua identidade (Damon, 1983 citado por Simões, 1991), a adolescência é, pois, uma das etapas determinantes no processo de construção do autoconceito (Asfoor, 2009; Fontaine & Antunes, 2002; Sebastian, Burnett & Blakemore, 2008).

Durante a infância é iniciado o processo de elaboração do autoconceito individual, que se torna cada vez mais diferenciado nesta etapa (Asfoor, 2009; Harter, 1990 citado por Sebastian, Burnett & Blakemore, 2008), onde a criança inicia a fase de compreensão de si própria através de comparações sociais (Damon & Hart, 1988 citados por Asfoor, 2009) e em consequência da identificação com os pais (Van Dijk et al., 2013; Simões & Vaz Serra, 1987), num regime de aprendizagem baseado em recompensas e punições (Simões & Vaz Serra, 1987). É mais tarde, durante a adolescência, que o autoconceito se torna cada vez mais abstrato e multifacetado (Asfoor,

2009) culminando, a partir desta construção gradual, numa identidade exclusiva, própria do final desta etapa (Simões, 1991).

Estudos demonstram que durante a adolescência o autoconceito é a variável intrapessoal com correlação mais significativa com o bem estar subjetivo (McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000), desempenhando um papel fundamental em diversos contextos da vida do jovem, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho académico (Manning, 2007; Simões & Vaz Serra, 1987), interações sociais com os pares (Candeias e Almeida, 2005) e relações familiares (Frijns & Finkenauer, 2009 citados por Van Dijk et al., 2013), tornando-se cada vez mais coerente (Sebastian, Burnett & Blakemore, 2008) e baseado na avaliação individual do jovem, que deixa de atribuir o mesmo significado às avaliações dos adultos (Candeias & Almeida, 2005).

4. Prática Musical

Vários estudos realizados têm referido os efeitos benéficos que o envolvimento em atividades artísticas poderá proporcionar a nível de bem-estar físico e psicológico (Baklien, 2000; Ball and Keating, 2002; Bygren, Konlaan and Johansson, 1996; Turner and Senior, 2000 citados por Guetzkow, 2002), saúde, funcionamento cognitivo, criatividade, desempenho académico (Guetzkow, 2002; MacDonald, 2013), socialização, motivação e auto estima (Wilson, 2007).

Ultrapassando uma definição simplista de componente artística, a música tem também apresentado benefícios em vários domínios (Santos-Luiz, Coimbra & Silva, 2009), tornando-se um elemento cada vez mais fundamental da experiência de vida em qualquer idade. Está presente na maior parte dos acontecimentos normais da vida diária e estamos frequentemente expostos a ela das mais variadas formas (Coulangeon, 2005; Frith, 2003; Schellenberg, 2006).

Está já postulada a universalidade de comportamentos musicais dos indivíduos que, mesmo assim, poderão acarretar diferentes significados nas várias culturas do mundo. Se, por um lado, é mais comum associar a música a atividades de lazer, esta pode ter ainda um carácter espiritual ou uma função social (d'Errico et al., 2003). A importância e sentido que a música

tem para os indivíduos passam pela sua associação a histórias, valores ou instituições que nela estejam envolvidas (Cross, 2003).

Os estudos relativos aos efeitos da música são diversos. Desde as investigações em torno da sua relação com as emoções (Juslin & Laukka, 2004), a estudos acerca do processo de aprendizagem musical e seus efeitos a vários níveis, sejam neuroanatômicos ou cognitivos (Santos-Luiz, Coimbra & Silva, 2009; Schlaug, Nortonk, Overy & Winner, 2005; Tan, Pfordresher, & Harré, 2010), no desempenho académico (Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac & Cabanac, 2013; Santos-Luiz, Coimbra & Andrade, 2011; Southgate & Roscigno, 2009; Wilson, 2007), na saúde e bem-estar (MacDonald, 2013), ou mesmo como influência na formação do autoconceito geral (Brandt, 1980, Martin, 1983, McLendon, 1982, Sarokon, 1986, Sunyak & Kaufman, 1983 citados por Reynolds, 1995). A música revela, assim, o seu carácter polivalente, funcionando como arte e também como disciplina (Schellenberg, 2006).

Schellenberg (2006) distingue duas formas de exposição musical: a execução e a audição. Segundo este autor, se a audição pode causar mudanças a nível de entusiasmo ou humor, a execução confere uma série de benefícios principalmente a nível cognitivo. Aqui se inclui o processo de aprendizagem musical que, de modo informal (fora das instituições) ou formal (focada no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de aptidões musicais) (MacDonald, 2013) comporta vários benefícios a nível individual, cognitivo ou social dos jovens alunos (Coimbra & Santos Luiz, 2008).

Estudos demonstram que o treino inerente ao processo de aprendizagem musical promove o desenvolvimento cerebral e exerce uma forte influência sobre este, podendo mesmo verificar-se variações estruturais ao longo do tempo (Hallam, 2010; Tan, Pfordresher & Harré, 2010), decorrentes da coordenação inevitável que o executante deve aprender a realizar “entre funções cognitivas, perceptivas e motoras” (Tan, Pfordresher, & Harré, 2010, p.222). A aprendizagem de um instrumento musical representa uma parte principal deste processo de aprendizagem, partindo de uma escolha do jovem que vai exigir um investimento extra do seu tempo e que implica um processo continuado de desenvolvimento de aptidões diversas (Rosevear, 2008).

Os adolescentes demonstram, de modo geral, um grau elevado de envolvimento e participação em atividades relacionadas com a música (North, Hargreaves & O'Neill, 2000). Este envolvimento, em consequência da importância fundamental que a música tem na vida dos jovens (Cheong-Clinch, 2009; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Schwartz & Fouts, 2003), parece retratar um espaço de desenvolvimento de capacidades como a resiliência e a auto regulação (Bresler, 2002 citado por Rosevear, 2008), podendo responder a necessidades do jovem que se revelem incompreendidas ou ocultadas (Cheong-Clinch, 2009) e funcionando como um forte promotor do desenvolvimento da identidade (Rosevear, 2008).

O envolvimento em atividades musicais e a paixão que dessa atividade resulta pode ser um importante auxílio na compreensão da escolha vocacional dos músicos (Bonneville-Roussy, Lavigne & Vallerand, 2011).

A música e a promoção do seu envolvimento revelam assim a sua utilidade no que concerne à intervenção com adolescentes, permitindo o aperfeiçoamento ao nível da percepção e exteriorização do *self*, relacionamento com os outros (Laiho, 2004 & Skewes, 2002 citados por Cheong-Clinch, 2009), e satisfação de necessidades emocionais (North, Hargreaves & O'Neill, 2000).

II – Objetivos

O objetivo principal da presente investigação, fundamentada pelo enquadramento teórico apresentado, prende-se com o estudo dos níveis de bem-estar subjetivo e autoconceito nos jovens que incluem a prática musical na sua vida, seja no seu currículo escolar ou apenas como atividade extracurricular. Mais especificamente, a relação dos anos de aprendizagem musical e do tempo dedicado à prática de um instrumento, com os índices de bem-estar subjetivo e autoconceito dos adolescentes que se encontram, por norma, numa fase de transição. Além disso, pretende-se proceder ao estudo da relação entre a prática musical e o desempenho académico.

Por fim, irá ser averiguada a existência de possíveis diferenças, ao nível destas dimensões, entre os jovens que pretendem seguir uma profissão relacionada com a música e os que não manifestam essa intenção.

Neste estudo são incluídos jovens que frequentam instituições formais de ensino da música e/ou vinculados a outro tipo de atividades ou

associações de carácter informal.

Deste modo, de acordo com os objetivos estipulados, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

H1. A prática musical está associada ao bem-estar subjetivo;

H2. A prática musical está associada ao autoconceito;

H3. A prática musical está associada ao desempenho académico;

H4. Existem, ao nível do bem-estar subjetivo (afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida), diferenças significativas entre os jovens que pretendem seguir uma profissão relacionada com a música e aqueles que não pretendem;

H5. Existem, ao nível dos índices de autoconceito global, diferenças significativas entre os jovens que pretendem seguir uma profissão relacionada com a música e aqueles que não pretendem.

III – Metodologia

1. Amostra

Na amostra para o presente estudo foram incluídos 278 jovens, cuja seleção foi efetuada em conformidade com a faixa etária pretendida, correspondente ao período da adolescência, e com a inclusão do processo de aprendizagem musical no seu currículo, por meio formal ou informal.

Os sujeitos que fizeram parte do estudo frequentam instituições de vários pontos do país, pertencentes às zonas Norte, Sul e Centro. No que diz respeito às instituições frequentadas a seleção foi aleatória, sendo que alguns jovens elegem a música como atividade de lazer e outros como opção profissional. Assim, a recolha foi efetuada no seio de várias associações, como filarmónicas, e em instituições formais como escolas de música.

O consentimento informado para participação na investigação foi solicitado aos encarregados de educação dos jovens, que posteriormente responderam aos questionários em horário de aulas de música ou ensaios.

1.1. Caracterização da amostra

A amostra selecionada para a presente investigação é constituída por 141 (50,7%) sujeitos do sexo masculino e 137 (49,3%) do sexo feminino ($M_o = 0$). A idade dos participantes varia entre os 11 e 19 anos, tendo uma média de 13,53 e um desvio-padrão de 2,16. No que diz respeito à região em

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Soraia Filipa Tomás Rodrigues (soraia.trodrigues@gmail.com) 2014

que os jovens frequentam o ensino, 18 (6,5%) encontram-se no distrito de Leiria, 61 (21,9%) em Coimbra, 23 (8,3%) em Lisboa, 151 (54,3%) no Porto e 25 (9,0%) em Viseu (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função das variáveis sexo e região

	N	%
Sexo		
Masculino	141	50,7
Feminino	137	49,3
Região		
Leiria	18	6,5
Coimbra	61	21,9
Lisboa	23	8,3
Porto	151	54,3
Viseu	25	9,0
Total	278	100,0

Quanto ao ano escolar, este apresenta uma média de 7,95 ($DP = 2,097$), variando entre o 5º e 13º ano, este último correspondente ao primeiro ano do Ensino Superior. Relativamente ao número de retenções da amostra, este varia entre 0 e 4, apresentando uma média de 0,06 e um desvio padrão de 0,351. O número de casos válidos é igual a 276 ($Valid N = 276$) (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos em função das variáveis ano escolar e número de retenções

	N	M	DP
Ano escolar	278	7,95	2,097
Número de Retenções	276	,06	,351

Em relação às notas na disciplina de Português, a amostra é constituída por 273 sujeitos ($Missing = 5$), apresentando um valor médio de

3,85 ($DP = 0,786$) e variando entre 2 e 5. No que concerne às notas na disciplina de Matemática, a amostra é constituída por 260 participantes ($Missing = 18$), com um valor médio de 3,80 ($DP = 0,872$) e variando entre 2 e 5 (cf. Tabela 3). De 274 sujeitos ($Missing = 4$), 19 (6,9%) referiram já lhes ter sido diagnosticado algum tipo de dificuldade de aprendizagem e 255 (93,1%) não têm qualquer diagnóstico ($Mo = 1$).

Tabela 3. Classificações obtidas às disciplinas de Português e Matemática

	N	Min.	Max.	M	DP
Nota de Português	273	2	5	3,85	,786
Nota de Matemática	260	2	5	3,80	,872

Do número total de participantes ($N = 278$), 29 (10,4%) estudam música há 1 ano, 22 (7,9%) entre 1 a 2 anos, 25 (9,0%) entre 2 a 3 anos, 37 (13,3%) entre 3 a 4 anos, 58 (20,9%) entre 4 a 5 anos e 107 (38,5%) há mais de 5 anos ($Mdn = 5$, $IQQ = 3$). No que respeita aos dias de prática semanais do instrumento, relativamente a 277 sujeitos ($Missing = 1$), 14 (5,1%) referem não praticar nenhum dia, 105 (37,9%) praticam entre 1 a 3 dias, 80 (28,9%) entre 3 a 5 dias e 78 (28,2%) praticam todos os dias ($Mdn = 3$, $IQQ = 2$). O tipo de instrumento que os jovens praticam foi operacionalizado em categorias das quais, entre 278 sujeitos, 3 (1,1%) se dedicam ao canto, 73 (26,3%) a instrumentos de cordas, 16 (5,8%) a instrumentos de percussão, 136 (48,9%) a instrumentos de sopro e 50 (18,0%) a instrumentos de teclas (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos quanto ao tempo de prática musical em anos, dias de prática semanal e tipos de instrumento

	N	%
Tempo de Prática do Instrumento		
1 Ano	29	10,4
1 a 2 Anos	22	7,9
2 a 3 Anos	25	9,0
3 a 4 Anos	37	13,3
4 a 5 Anos	58	20,9
Mais de 5 Anos	107	38,5
Total	278	100,0
Dias de prática semanal		
Nenhum	14	5,1
1 a 3 dias	105	37,9
3 a 5 dias	80	28,9
Todos os dias	78	28,2
Total	277	100,0
Tipo Instrumento		
Canto	3	1,1
Cordas	73	26,3
Percussão	16	5,8
Sopro	136	48,9
Teclas	50	18,0
Total	278	100,0

Em relação à variável relativa à importância da música na sua vida, 23 sujeitos (8,3%) não consideram a música importante na sua vida e 255 (91,7%) reconhecem a sua importância. Numa amostra constituída por 275 participantes (*Missing* = 3), 134 (48,7%) referiram não tencionar seguir uma profissão relacionada com a música e 141 (51,3%) referiram ter a música como opção de carreira (*Mo* = 1). Já referente a 277 sujeito (*Missing* = 1), 255 (92,1%) mencionaram ouvir música nas várias situações do dia-a-dia e 22 (7,9%) referiram não o fazer (*Mo* = 0) (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos em função do valor que atribuem à música

	N	%
Consideração da importância da música		
Não	23	8,3
Sim	254	91,7
Total	277	100,0
Intenção de seguir uma profissão relacionada com a música		
Não	134	48,7
Sim	141	51,3
Total	275	100,0
Audição de música em outras situações do dia-a-dia		
Sim	255	92,1
Não	22	7,9
Total	277	100,0

2. Instrumentos

2.1. Questionário Sociodemográfico

Foi aplicado um questionário sociodemográfico, elaborado de acordo com os propósitos da investigação e características da amostra, que se confina à recolha de informações pessoais relativas ao percurso escolar dos jovens e às características do seu currículo musical. A idade é também um aspeto fundamental a considerar, dado a sua pertinência para o presente estudo.

As questões relacionadas com os anos de aprendizagem musical terão como objetivo a medição desta variável, incluindo a questão relacionada com a intenção do jovem em seguir um percurso profissional relacionado com a música e os efeitos que poderá ter na investigação. Além disso, foram elaboradas questões de modo a apurar as notas de Português e Matemática no ano letivo anterior e o número de retenções para avaliação do desempenho académico. Para os alunos do 5º ano, as notas que constam nas respostas são referentes ao período anterior, para construção de uma escala única para todos os sujeitos.

Todas as outras questões são formuladas de modo a contextualizar a

experiência dos jovens a nível musical, escolar ou social.

2.2. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

A Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS) é um dos instrumentos mais utilizados na avaliação da dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, sendo constituída na sua versão original por 20 itens (Albuquerque, 2006). Foi construída por Watson, Clark e Tellegen (1988), que dividem os itens em duas subescalas destinadas à medição da dimensão positiva (PA) e negativa (NA) do afeto (Simões, 1993).

Leue e Lange (2011) assumem que a subescala PA descreve a propensão que o sujeito apresenta para se sentir “entusiasmado, ativo e em alerta” (pág.488), e que a subescala NA reflete sentimentos relacionados com o medo, a culpa ou nervosismo. Cada subescala é composta por 10 itens, distribuídos de forma aleatória ao longo do questionário e medidos através de uma escala de Likert de 5 pontos, onde o sujeito responde de acordo com aquilo que experienciou numa determinada frequência temporal (Albuquerque, 2006).

No presente estudo foi utilizada a versão de Simões (1993) que acrescenta um item a cada subescala, por considerar que “alguns itens originais não ficavam, adequadamente, traduzidos, em termos de conteúdo” (pág. 389), somando assim 22 itens no total. Esta versão apresenta bons indicadores de correlação item/total, índices de fidelidade de 0.82 e 0.85 para as subescalas PA e NA respetivamente e revela validade discriminante e de constructo (Simões, 1993).

2.3. Satisfaction with Life Scale (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) é um instrumento de avaliação frequentemente utilizado no estudo da dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) (Albuquerque, 2006) e foi construída por Diener e colaboradores (Diener et al., 1985 citados por Simões, 1992). Este instrumento pretende avaliar a noção subjetiva que os sujeitos apresentam acerca da qualidade global das suas vidas, formulada por eles próprios, que será, teoricamente, um resultado da comparação das suas circunstâncias de vida em relação a padrões individuais (Pavot & Diener, 1993).

Na sua versão inicial, a *Satisfaction with Life Scale* apresentava 48 itens que foram, posteriormente, reduzidos a 5 (Pavot et al., 1991, Diener et al., 1985 citados por Simões, 1992). Num estudo de Simões (1992) foi utilizada uma versão do instrumento com apenas cinco alternativas de resposta em cada item, substituindo assim as sete iniciais. Foi utilizada esta versão da escala no presente estudo, que apresenta valores de consistência interna de 0,78 e índices favoráveis de correlação item/total (Neto, 1993).

Sendo uma escala que revela boas características psicométricas, apresentando uma correlação positiva significativa com vários instrumentos de avaliação da componente satisfação com a vida e bem-estar (Diener et al., 1985, Pavot & Diener, 1993 citados por Albuquerque, 2006), e uma correlação negativa com dimensões como a depressão ou o afeto negativo (Blais et al., 1989; Diener et al., 1985; Larsen, Diener & Emmons, 1985; Pavot & Diener, 1993 citados por Albuquerque, 2006), a SWLS parece representar assim um instrumento fidedigno para aplicação, em grande parte devido à sua brevidade e possibilidade de ser aplicada em várias faixas etárias (Simões, 1992).

2.4. Piers-Harris Children's Self Concept Scale 2 (PHCSCS-2)

A PHCSCS-2 é a segunda edição da *Piers-Harris Children's Self Concept Scale* e a sua utilização na investigação prende-se com a avaliação dos níveis de auto conceito em crianças e jovens, focando-se nas perceções que estes constroem acerca de si e dos outros (Piers, 2002). A sua versão original foi construída por Piers (1964, 1984) (Veiga, 2006).

A adaptação portuguesa utilizada no presente estudo conta com um total de 60 itens, sendo que estes se distribuem por seis domínios: “Aspeto Comportamental (AC), Estatuto Intelectual e Escolar (EI), Aparência e Atributos Físicos (AF), Ansiedade (AN), Popularidade (PO), Satisfação e Felicidade (SF)” (Veiga, 2006 p. 41).

Este instrumento de avaliação revela boas características psicométricas (Veiga, 2006; Paiva, Rosa & Lourenço, 2010), à semelhança de estudos anteriores já realizados, apresentando valores de consistência interna de 0.86 e 0.88 para o sexo masculino e feminino, respetivamente (para os valores totais de auto conceito) (Veiga, 2006).

No que concerne à pontuação da escala, é conferido, por cada item,

o valor de 1 ou 0, consoante a resposta seja correspondente a uma apreciação positiva ou negativa, respetivamente, em relação a si próprio (Veiga, 2006).

Sendo uma escala de autoavaliação baseada no relato individual e sendo este o tipo de metodologia mais utilizada na avaliação do auto conceito, (Butler & Gasson, 2005, Byrne, 1996, Keith & Bracken, 1996, Novo, 2003 citados por Mourão & Novo, 2008) a PHCSCS-2 revela ser um instrumento indicado para o presente estudo, devido à sua simplicidade de aplicação e cotação e diversidade de resultados que podem ser obtidos (Mourão & Novo, 2008).

IV – Resultados

1. Análise Descritiva

Procedendo a um estudo descritivo das variáveis utilizadas, verifica-se, como descrito anteriormente, que a idade média da amostra é de 13,53 ($DP = 2,169$), num total de 278 participantes.

Em relação à dimensão da Afetividade Positiva, a média é de 38.76 ($DP = 6.894$), variando a pontuação entre 19 e 54, verificando-se um resultado situado acima do meio da escala. No que concerne à Afetividade Negativa, os resultados obtidos apontam para um score total situado abaixo do ponto médio da escala, registando uma média de 22.53 ($DP = 7.614$) e variando entre 11 e 53. Os resultados correspondentes à Satisfação com a Vida apresentam um valor médio de 19.13 ($DP = 4.114$) e variam entre 8 e 25, situando-se também acima do ponto médio da escala. Por fim, relativamente aos níveis de Autoconceito global, a média é de 45.59 ($DP = 9.995$), variando entre 5 e 60. Estes valores também se situam acima do ponto médio da escala (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Médias e Desvio-Padrão para as variáveis em estudo (escalas PA, NA, SWLS e PHCSCS-2)

	N	M	DP
Idade	278	13,53	2,169
Afetividade Positiva	256	38,76	6,894
Afetividade Negativa	259	22,53	7,614
Satisfação com a Vida	277	19,13	4,114
Autoconceito Total	227	45,59	9,995

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Soraia Filipa Tomás Rodrigues (soraia.trodrigues@gmail.com) 2014

Por forma a enquadrar a informação acima descrita, salienta-se que, relativamente aos níveis de afetividade positiva e negativa, são esperados valores situados entre 11 e 55, para a satisfação com a vida o score varia entre 5 e 25, e para o autoconceito global os resultados poderão variar entre 0 e 60. Todos os scores relativos a estas escalas são obtidos através da soma dos itens que as constituem, sendo que uma maior pontuação remete para a presença de níveis mais elevados das variáveis em estudo.

Os instrumentos de avaliação utilizados apresentaram bons níveis de consistência interna, com o alpha de Cronbach igual a .79 para a escala de Afetividade Positiva, .82 para a escala de Afetividade Negativa, .80 para a escala de Satisfação com a Vida e .92 para a escala de Autoconceito (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Índices de Consistência Interna

	Alpha de Cronbach	Itens
Afetividade Positiva	,790	11
Afetividade Negativa	,821	11
Satisfação com a Vida	,800	5
Autoconceito	,918	60

2. Análise Inferencial

Primeiramente, por forma a testar as hipóteses formuladas para a investigação, foram efetuadas análises de correlação entre variáveis, seguindo-se depois o estudo de averiguação de diferenças entre grupos independentes através de testes de diferenças em contexto de design inter-sujeitos (Martins, 2011).

Sendo a prática musical definida em termos do número de anos de prática do instrumento (musical) e dias dedicados a esta prática por semana, e o bem-estar subjetivo traduzido nas dimensões de afeto positivo, negativo e satisfação com a vida, recorreu-se ao Coeficiente de Correlação de Spearman (r_s) para investigar possíveis correlações entre as variáveis (cf. Tabela 8)

Tendo por base os resultados apresentados na tabela 8, conclui-se que não há correlação entre a afetividade positiva e o tempo de prática do instrumento, $r_s = -.02$, $p = .76$. Por outro lado, há uma correlação positiva

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Soraia Filipa Tomás Rodrigues (soraia.trodrigues@gmail.com) 2014

significativa entre o afeto positivo e os dias de prática semanal, $r_s = .18$, $p = .04$. Assim, maiores níveis de afetividade positiva estão associados a maior tempo de prática semanal.

No que diz respeito à afetividade negativa, os resultados apontam para a existência de uma correlação positiva significativa entre esta variável e o tempo de prática musical, $r_s = .13$, $p = .04$. Mais concretamente, índices mais elevados de afeto negativo estão associados a maior número de anos de prática musical. O mesmo se verifica em relação aos dias de prática do instrumento ao longo da semana, sendo que a afetividade negativa está negativamente correlacionada com esta variável, $r_s = -.155$, $p = .013$. Neste caso, maior número de dias de prática por semana está associado a níveis mais baixos de afetividade negativa e vice-versa.

Analisando a componente Satisfação com a Vida, pode concluir-se que esta não está associada ao tempo de prática musical, $r_s = -.21$, $p = .722$ mas apresenta uma correlação positiva significativa com os dias de prática semanal $r_s = .156$, $p = .009$. Os jovens que dedicam mais tempo por semana à prática musical apresentam níveis mais elevados de satisfação com a vida.

Tabela 8. Coeficientes de correlação entre a prática musical e o bem-estar subjetivo

	Afetividade Positiva			Afetividade Negativa			Satisfação com a Vida		
	N	r_s	p	N	r_s	p	N	r_s	p
Tempo de Prática (anos)	256	-.019	.760	259	.128	.040	277	-.021	.722
Dias de Prática Sem.	255	.180 **	.004	258	-.155 **	.013	276	.156 **	.009

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

À semelhança dos testes de associação utilizados para teste da hipótese anterior, a correlação entre a prática musical e o autoconceito foi investigada pelo mesmo processo, correspondente ao coeficiente de correlação de Spearman (r_s) (cf. Tabela 9).

Os valores representados na Tabela 9 remetem para a ausência de correlação entre o autoconceito global e o tempo de prática musical, $r_s =$

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Soraia Filipa Tomás Rodrigues (soraia.trodrigues@gmail.com) 2014

.043, $p = .519$. Por outro lado, o autoconceito global está positivamente correlacionado com os dias de prática semanal, $r_s = .225$, $p = .001$. Níveis mais elevados de autoconceito global estão associados a um maior número de dias dedicados à prática instrumental durante uma semana.

Tabela 9. Coeficientes de correlação entre a prática musical e o autoconceito global

	Autoconceito Global		
	N	r_s	p
Tempo de prática (anos)	227	.043	.519
Dias de prática semanal	226	.225**	.001

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Verificando-se a existência de uma correlação significativa entre os dias de prática semanal e o autoconceito global, procedeu-se a uma nova análise de correlação para averiguação de possíveis associações entre a primeira variável e cada um dos seis fatores da segunda. Foi utilizado o mesmo procedimento estatístico da análise anterior e verifica-se a existência de uma correlação positiva significativa entre os dias de prática semanal e o aspeto comportamental (AC), $r_s = .256$, $p < .001$, estatuto intelectual (EI), $r_s = .207$, $p = .001$ e satisfação-felicidade (SF), $r_s = .179$, $p = .004$. Os jovens que dedicam mais tempo da semana à prática do seu instrumento apresentam pontuações mais elevadas nos fatores enunciados (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Coeficientes de correlação entre a prática semanal e os fatores do autoconceito

	Dias de Prática Semanal		
	N	r_s	p
AC	258	.256**	.000
AN	262	.091	.143
EI	252	.207**	.001
PO	260	.115	.064
AF	253	.057	.365
SF	260	.179	.004

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Para avaliação do desempenho académico foi criada uma escala única, onde constam os valores de 1 a 5, relativa às notas obtidas no 3º período do ano letivo anterior às disciplinas de Português e Matemática. O nível 1 corresponde às notas de 0 a 5 do sistema de classificação do ensino secundário, o nível 2 às notas de 6 a 9, o nível 3 às notas de 10 a 13, nível 4 corresponde às notas de 14 a 17 e o nível 5 às notas de 18 a 20. Recorreu-se igualmente ao coeficiente de correlação de *Spearman* (r_s) para estudo da relação existente entre as classificações e a prática musical (cf. Tabela 11).

Em relação às notas alcançadas na disciplina de Português, como pode ser constatado na Tabela 10, conclui-se que esta variável não apresenta correlação com o tempo de prática musical, $r_s = .11$, $p = .068$. Em contraste, as classificações escolares a esta disciplina estão positivamente correlacionadas com os dias de prática semanal, $r_s = .186$, $p = .002$. Assim, notas mais elevadas estão associadas a um maior número de dias de prática semanal.

No que diz respeito à variável relativa às classificações na disciplina de Matemática, esta não está correlacionada com o tempo de prática musical, $r_s = .045$, $p = .47$, nem com os dias de prática semanal, $r_s = .157$, $p = .011$.

Tabela 11. Coeficientes de correlação entre a prática musical e o aproveitamento escolar

	Nota de Português			Nota de Matemática		
	N	r_s	p	N	r_s	p
Tempo de prática (anos)	273	.110	.068	260	.045	.470
Dias de prática semanal	272	.186**	.002	259	.157	.011

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Não cumpridos os pressupostos de normalidade nas variáveis respeitantes ao bem-estar subjetivo e, consequentemente, na impossibilidade de utilização de testes paramétricos, procedeu-se à realização do teste de diferenças em contexto de *design* inter-sujeitos de *Mann-Whitney (U)* (não-paramétrico) (Martins, 2011) para avaliação de diferenças entre os dois grupos (jovens que pretendem seguir uma profissão relacionada com a música e os que não pretendem).

Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Soraia Filipa Tomás Rodrigues (soraia.trodrigues@gmail.com) 2014

Relativamente à afetividade positiva, existem diferenças significativas entre os jovens que pretendem seguir uma profissão relacionada com a música e aqueles que não o tencionam ao nível desta variável, $U = 5894,5$, $p < .01$. Os jovens que mostram intenção de enveredar por uma carreira profissional na área da música apresentam maiores níveis afetividade positiva do que os que não o pretendem (cf. Tabela 12). O mesmo não se verifica para a afetividade negativa, não existindo diferenças significativas entre os dois grupos nesta dimensão, $U = 7984$, $p = .66$. No que concerne à satisfação com a vida, também não se constata diferenças significativas entre os grupos, $U = 8133$, $p = .057$.

Tabela 12. Diferenças entre grupos ao nível do bem-estar subjetivo

Intenção de seguir uma profissão relacionada com a música		N	M	p
Afetividade Positiva	Não	22	109.82	.000
	Sim	31	143.00	
	Total	53		
Afetividade Negativa	Não	24	131.11	.660
	Sim	33	127.03	
	Total	57		
Satisfação com a Vida	Não	33	128.15	.057
	Sim	41	146.32	
	Total	74		

No caso da variável respeitante ao resultado total do autoconceito também não foi verificado o cumprimento dos pressupostos relativos à normalidade da distribuição, não sendo possível a utilização de testes paramétricos para averiguação de possíveis diferenças. Deste modo e, à semelhança da hipótese anterior, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney (U)* para este fim.

Com base na Tabela 13, os jovens que pretendem seguir uma profissão relacionada com a música apresentam níveis de autoconceito global significativamente superiores aos dos adolescentes que não têm intenção de optar por um futuro profissional deste tipo, $U = 5245,5$, $p = .04$.

Tabela 13. Diferenças entre grupos ao nível dos índices de autoconceito global

Intenção de seguir uma profissão relacionada com a música		N	M	p
Autoconceito Global	Não	104	102.94	.040
	Sim	120	120.79	
Total		224		

V – Discussão

Apesar de não serem vastos os estudos relativos ao bem-estar subjetivo na adolescência (McCullough, Huebner & Laughlin, 2000; Park & Huebner, 2005), os investigadores têm atribuído cada vez mais importância a este componente que se revela um forte promotor da saúde mental e indicador de um desenvolvimento favorável dos jovens (Park, 2004).

Os jovens apresentaram valores médios para as variáveis Afetividade Positiva (3,5) e Satisfação com a Vida (3,8), e valores abaixo da média para a variável Afetividade Negativa (2,0). Estes resultados estão em conformidade com dados obtidos em estudos anteriores direcionados para o período da adolescência (Rask, Astedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002; Ben-Zur, 2003; Park & Huebner, 2005).

No que concerne aos índices globais de autoconceito, os jovens apresentam, no presente estudo, um valor acima da média (45,6) que vai de encontro aos resultados apurados no estudo realizado por Veiga (2006) para a adaptação da escala à população portuguesa.

A influência da música nos vários domínios da vida diária está já fortemente reconhecida por inúmeros estudos realizados (Västfjäll, Juslin, & Hartig, 2012). No entanto, apenas recentemente têm surgido investigações com o objetivo de explorar a relação entre o envolvimento em atividades artísticas e a saúde (MacDonald, 2013).

Apesar de escassos os estudos direcionados para a relação do bem-estar subjetivo com o envolvimento em atividades artísticas, estas parecem fomentar, através da associação a uma maior perceção de autocontrolo, eficácia e autoexpressão, aspetos relacionados com o bem-estar (Tepper, Sisk, Johnson, Vanderwerp, Gale & Gao, 2014). Na presente investigação, os resultados demonstram que os jovens que mais tempo semanal

despendem na prática do seu instrumento apresentam maior propensão a experienciar emoções positivas. Por outro lado, a tendência para vivenciar sentimentos ou emoções negativas é menor. No que diz respeito aos jovens que praticam música há mais tempo (em anos), a sua propensão para experiências negativas é maior. Este resultado parece-nos, neste contexto, algo contraditório mas numa tentativa de encontrar alguma razão de ser para o acontecido, talvez isto se deva ao maior grau de proficiência exigido aos sujeitos à medida que mais anos contam como instrumentistas e, por isso, estarem sujeitos a maior pressão para a realização e/ou menos tolerantes ao próprio erro enquanto estudantes ou músicos em formação. Verificou-se também que quanto mais tempo os jovens dedicam por semana ao estudo do seu instrumento musical, maiores índices de satisfação com a vida apresentam. Em suma, os jovens que praticam durante mais tempo ao longo da semana apresentam níveis mais elevados de bem-estar subjetivo geral.

No processo de comparação entre jovens que tencionam seguir uma profissão relacionada com a música e os que não manifestam essa intenção, verificaram-se diferenças ao nível da afetividade positiva, sendo os primeiros mais propensos a experiências positivas e agradáveis do que os segundos.

Estes resultados podem ser explicados através de uma abordagem centrada em aspetos motivacionais. Um estudo de Tepper *et al.* (2014) demonstra que, quanto mais tempo as pessoas dedicam à sua atividade artística, maiores são os níveis de satisfação com a vida que apresentam. Além disso, os níveis de felicidade dos estudantes de música podem variar em função do grau de execução. Por outras palavras, a prática fora do horário laboral torna-se menos apelativa e desmotivante para aqueles que já a realizam no seu quotidiano. No entanto, estes indivíduos podem ser mais felizes praticando fora deste horário, mas apenas se sentirem que têm o tempo adequado para praticar ao nível de exigência desejado.

Sendo que os indivíduos encaram as atividades artísticas em que estão envolvidos de diferentes formas e em diferente intensidade (Tepper *et al.*, 2014), os níveis de motivação intrínseca também irão diferir entre eles. Esta motivação, promovida pela experiência de sentimentos de competência e autonomia (Rosevear, 2008), é particularmente importante no processo de prática musical. Deste modo, níveis mais elevados de motivação intrínseca

conduzem a períodos de prática mais alargados, onde o indivíduo treina pelo prazer de desfrutar do instrumento, e a uma auto percepção de ser musicalmente eficiente (Hallam, 2002). É inseridos nestas atividades intrinsecamente motivantes que os indivíduos poderão envolver-se numa experiência de *flow*, processo através do qual poderão perder a noção do espaço e do tempo, experienciando sentimentos de eficácia e desafio no desempenho da atividade em causa (Rosevear, 2008).

A escolha livre de participar em atividades musicais e a motivação para continuar a praticar o seu instrumento são características típicas de músicos que revelam uma paixão harmoniosa por esta arte. Este tipo de paixão conduz a níveis mais elevados de bem-estar subjetivo, refletido na capacidade destes indivíduos em estabelecer objetivos com a finalidade única de aperfeiçoar a sua atividade e na execução de uma prática ponderada (Bonneville-Roussy, Lavigne & Vallerand, 2011).

Relativamente à variável autoconceito, os jovens que referem dedicar-se mais tempo durante a semana à prática do seu instrumento apresentam níveis mais elevados de autoconceito global. Mais especificamente, verificam-se pontuações mais elevadas ao nível do fator comportamental, estatuto intelectual e satisfação-felicidade. Apesar de não ter sido verificada a existência de uma correlação entre o tempo de prática em anos e os índices de autoconceito, contataram-se diferenças significativas entre os jovens que tencionam seguir uma profissão no âmbito da atividade musical e aqueles que não o pretendem. Os primeiros apresentam níveis mais elevados de autoconceito.

O envolvimento em atividades artísticas surge associado à construção de uma autoimagem positiva nos jovens (Tepper et al., 2014). Os resultados descritos são fundamentados através da importância que a execução de um instrumento musical tem na construção e manutenção da identidade (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2009). Sendo o autoconceito definido pela forma como os outros observam o indivíduo e pelo modo como este avalia e interpreta o seu desempenho em determinadas situações, bem como pela comparação dos seus comportamentos com o de pessoas significativas e pela sua avaliação em função de valores estabelecidos por grupos normativos (Vaz Serra, 1988b), o processo de construção da identidade como músico envolve aspetos de carácter social e cultural, aliados

à aquisição de competências musicais. Ou seja, o papel determinante que o *feedback* positivo obtido pelos outros representa, irá promover a motivação do jovem músico para níveis mais elevados de prática e desempenho. Ou seja, à medida que o jovem toma consciência das suas capacidades, a sua motivação para o envolvimento nas atividades aumenta, e vice-versa, construindo uma identidade musical cada vez mais sólida (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2009).

No que diz respeito à variável desempenho académico, verificou-se que os adolescentes que passam mais tempo por semana na prática do seu instrumento musical apresentam classificações mais elevadas nas disciplinas de Português e Matemática.

O recurso ao ensino das artes como forma de promoção do envolvimento dos alunos na escola tem demonstrado resultados positivos neste sentido, revelando ser um processo útil no desenvolvimento de competências relacionadas com o pensamento, linguagem, leitura e escrita (Hetland, 2008).

A participação em atividades de carácter musical tem sido frequentemente associada ao desempenho académico, pelo que são vários os estudos que corroboram a existência de correlações positivas entre estas duas dimensões (Wilson, 2007; Southgate & Roscigno, 2009; Santos-Luiz, Coimbra & Andrade, 2011). A aprendizagem musical promove competências musicais e não musicais, verificando-se um aperfeiçoamento das capacidades intelectuais (Schellenberg, 2004 citado por Santos-Luiz, Coimbra & Andrade, 2011) e ligeiras associações positivas com medidas de inteligência (Schellenberg, 2006). Vários estudos comprovam a relação entre a participação em atividades relacionadas com a música e o desempenho académico dos jovens, desde a referência à audição de música clássica (Mozart, mais concretamente) e a influência positiva que esta tem no desempenho em exames académicos (“Mozart *effect*”), aos benefícios acrescidos que o treino musical comporta. Principalmente quando praticado fora da escola, este promove a estimulação cognitiva, o que se reflete no aproveitamento escolar, principalmente ao nível da matemática e da linguagem (Southgate & Roscigno, 2009).

Quanto às limitações do presente estudo, salienta-se o facto de se tratar de uma investigação de carácter transversal, não atingindo a totalidade de

informação relevante que um estudo longitudinal poderá alcançar a todos os níveis. Além disso, os resultados obtidos com os instrumentos utilizados conduzem a conclusões pouco lineares acerca da forma como os jovens sentem realmente em relação às suas condições de vida. Uma possível alternativa poderia ser a utilização de entrevistas individuais, explorando de forma mais aprofundada a ideia que os adolescentes constroem acerca de si mesmos como músicos. Foram registadas algumas dificuldades por parte dos jovens nas respostas aos questionários, pela sua objetividade. Em relação à aprendizagem musical, poderiam ter sido colocadas outras questões de modo a aprofundar o percurso musical de cada jovem que, neste caso, apenas se confinaram aos anos que estes somam de ensino da música e ao tempo que dedicam à sua atividade musical durante a semana. Investigações futuras em torno do tema abordado poderão ser úteis na resposta a estas questões que se revelam, na realidade, mais complexas e imprevisíveis do que aparentam.

VI - Conclusão

O estudo do bem-estar subjetivo, apesar de relativamente recente, representa um ponto de viragem no que respeita à abordagem científica da saúde em geral. A ênfase nos aspetos benéficos da saúde e a intervenção focada nos recursos positivos dos indivíduos permite que estes possam agir e viver em função daquilo que os preenche verdadeiramente (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), tornando-se pessoas visivelmente mais felizes e satisfeitas com as suas vidas.

Por forma a enfatizar os aspetos positivos subjacentes ao bem-estar subjetivo, o presente estudo teve como objetivo primeiro complementar a informação já existente acerca dos benefícios da música na saúde, enfatizando as variáveis positivas da vida dos adolescentes. Por outro lado e, atendendo a que é na infância e adolescência que os indivíduos têm na escola o local preferencial para uma parte incontornável da construção da sua identidade, de redes de socialização, de experiências de vida, de escolha e definição de valores e projectos de vida, por exemplo, a contribuição para que esse espaço e essas vivências aconteçam imbuídas das condições de promoção do modo como os indivíduos vivem, parece-nos também muito importante. Além disso, procedeu-se ao estudo do autoconceito que visou a

exploração de alguns aspetos individuais no que diz respeito à imagem que os jovens músicos constroem em relação a si mesmos. A inclusão do desempenho académico no estudo pretendeu apurar o aproveitamento escolar destes jovens que apresentam um horário mais repartido e organizado, bem como a sua relação com a prática musical.

Assim, constata-se a pertinência desta investigação, no sentido em que foram encontradas relações com variáveis do domínio do bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico. Sendo um estudo de carácter transversal e que regista procedimentos de análise mais simplificados, considera-se a importância de futuras investigações no mesmo âmbito, particularmente focadas no período da adolescência, pela escassez de estudos nesta área e pelo que podemos assumir que trariam dados importantes para a promoção das diversas experiências positivas de desenvolvimento de adolescentes uma vez que, no nosso estudo, verificámos que a prática musical se pode associar ao bem-estar subjectivo, a melhores níveis de auto conceito e a melhor desempenho académico. Parece-nos, portanto, que podemos tomar a música como chave potencial para a melhoria da experiência dos anos de escola. Finalmente, neste trabalho, obtivemos dois resultados que nos merecem alguma reflexão, apesar de não considerarmos que possam ser tomados como contraponto à investigação anterior: referimo-nos ao melhor resultado a Português que a Matemática no grupo de estudantes da nossa amostra. Esta nota leva-nos a ponderar se a prática musical, com toda a componente de relação que esta, necessária e regularmente implica, não deverá ser considerada como uma mais valia para o desenvolvimento global ou, pelo menos, de muitas outras potencialidades humanas (e não só as académicas) por promover aspectos das expressões humanas como (só) as artes podem fazer.

Espera-se, assim, contribuir com dados relevantes para a compreensão dos benefícios da prática musical ao nível do bem-estar subjetivo, nomeadamente nas componentes do afeto positivo, negativo e satisfação com a vida, autoconceito e desempenho académico na adolescência mas também deixar em aberto a possibilidade de avançar com outros estudos acerca do potencial da prática musical enquanto via para o desenvolvimento da expressividade geral de crianças e adolescentes.

Bibliografia

Albuquerque, I. (2006). *O florescimento dos professores: projectos pessoais, bem-estar subjectivo e satisfação profissional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Asfoor, N. M. (2009). *The negative effects of the media on the adolescent self concept pertaining to body image and sexual activity*. Doctoral dissertation, California Polytechnic State University, San Luis Obispo.

Basson, N. (2008). *The influence of psychosocial factors on the subjective wellbeing of adolescents*. Unpublished master's thesis, University of the Free State. Acedido em: <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-10232009-130814/unrestricted/BassonN.pdf>

Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento* (9ª ed.). (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.

Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: the link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), pp. 67-79.

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), pp. 123-138. doi: 10.1177/0305735609352441.

Braconner, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M., & Cabanac, M. (2013). Music and Academic Performance. *Behavioural Brain Research*, 256, pp. 257-260.

Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Inteligência, auto-conceito e rendimento académico: que relação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), pp. 229-243.

Cheong-Clinch, C. (2009). Music for engaging young. *Youth Studies Australia*, 28(2), pp. 50-57.

Coimbra, D., & Santos-Luiz, C. (2008). Exploração dos efeitos da aprendizagem musical. In M. A. Molina (coord.), *MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN* (pp. 17-25). Center for Intercultural Music Arts.

Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence* (4th ed. ed.). London: Routledge.

Coleman, L., & Coleman, J. (2002). The measurement of puberty: a review. *Journal of Adolescence*, 25(5), pp. 535-550. doi: 10.1006/jado.2002.0494.

Coslin, P. (2004). *Psychologie de l'adolescent*. Paris: Armand Colin.

Costa, J. M. (2001). Autoconceito: da diversidade conceptual à relação com o desempenho académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(2), pp. 103-136.

Coulangeon, P. (2005). Social stratification of musical tastes: questioning the cultural legitimacy model. *Revue Française de Sociologie*, 46(5), pp. 123-154.

Cross, I. (2003). Music and biocultural evolution. In M. Clayton, T.

Herbet, & R. Middleton, *The Cultural Study of Music*. New York: Routledge.

Dahl, R. E., & Hairiri, A. R. (2005). Lessons from G. Stanley Hall: connecting new research in biological sciences to the study of adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(4), pp. 367-382.

d'Errico, F., Henshilwood, C., Lawson, G., Vanhaeren, M., Tillier, A., Soressi, M., Bresson, F., Maureille, B., Nowell, A., Lakarra, J., Backwell, L., & Julien, M. (2003). Archaeological evidence for the emergence of language, symbolism, and music - an alternative multidisciplinary perspective. *Journal of World Prehistory*, *17*(1), pp. 1-69.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), pp. 542-575.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), pp. 34-43. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.3.

Diener, E. (2002). *Findings on subjective wellbeing and their implications for empowerment*. Paper presented at the workshop on Measuring Empowerment: Crossdisciplinary Perspectives, 4-5 February 2003, Washington.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, *7*(3), pp. 181-185.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(4), pp. 653-663. doi: 10.1037/0022-3514.68.4.653.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, *54*(1), pp. 403-425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), pp. 276-302.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. France: Flammarion.

Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, *107*, pp. 561-574.

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*, pp. 97-105.

Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia - O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Fontaine, A. M., & Antunes, C. (2002). Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *17-18*, pp. 119-133.

Frith, S. (2003). Music and Everyday Life. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton, *Cultural Study of Music*. New York: Routledge.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?

Review of General Psychology, 9(2), pp. 203-210. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103.

Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjetivo: factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.

Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), pp. 203-214.

Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), pp. 34-53. doi: 10.5502/ijw.v2i1.3

Guetzkow, J. (2002). How the arts impact communities: an introduction to the literature on arts impact studies. *Working Paper Series*, 20. Center for Arts and Cultural Policy Studies.

Hallam, S. (2002). Musical motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, pp. 225-244. Acedido em <http://dx.doi.org/10.1080/1461380022000011939>.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), pp. 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658.

Hetland, L. (2008). Basically, arts are basic. *School Administrator*, 65(3), pp. 14-15.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), pp. 3-33.

Joronen, K., & Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, pp. 125-133.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2010). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), pp. 217-238. doi: 10.1080/0929821042000317813.

Lemley, N. N. (2004). *The reliability of the Piers-Harris children's self-concept scale, second edition*. Obtido de School Psychology Commons: <http://mds.marshall.edu/etd/705/>.

Leue, A., & Lange, S. (2011). Reliability generalization: an examination of the positive affect and negative affect schedule. *Assessment*, 18(4), pp. 487-501. doi: 10.1177/1073191110374917.

Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Personality and Subjective Well-Being. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin, *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp.795-815). NY: The Guilford Press.

Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), pp. 616-628.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), pp. 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803.

MacDonald, R. A. (2013). *Music, health and well-being: a review*. Obtido de International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being. Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical?

Being: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>.

MacDonald, R., Hargreaves, D., & Miell, D. (2009). Musical Identities. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 462-470). New York: Oxford University Press.

Manning, M. A. (2007). Self-concept and self esteem in adolescents. *Student Services*, pp. 11-15.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Mccullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), pp. 281-290.

Mourão, B., & Novo, R. (2008). Quem sou? Como sou? A auto avaliação em crianças e jovens. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, pp. 163-174.

Muuss, R. E. (1996). *Theories of adolescence* (6th ed.). New York: The MacGraw-Hill Companies.

Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), pp. 125-134.

Neto, F. (2001). Satisfaction with Life Among Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (1), pp. 53-67.

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 255-272.

Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20(2), pp. 183-203.

Nurmi, J. E. (2001). *Navigating through adolescence: european perspectives*. New York: Routledge Falmer.

Paiva, M. O., Rosa, V. M., & Lourenço, A. A. (2010). Variáveis explicativas do sucesso escolar: um estudo no 3º ciclo do ensino básico. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 7, pp. 378-390.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), pp. 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078.

Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), pp. 444-456. doi: 10.1177/0022022105275961.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), pp. 164-172.

Piers, E. V. (2002). *The Piers-Harris children's self concept scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Rask, K., Astedt-Kurki, P., & Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38(3), pp. 254-263.

Rask, K., Astedt-Kurki, P., Tarkka, M., & Laippala, P. (2002).

Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), pp. 243-249.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Abel, T., Auquier, P., Bellach, B. M., Bruil, Dür, W., Power, M., & Rajmil, L. (2001). Quality of life in children and adolescents: a European public health perspective. *Sozial-und Präventivmedizin*, 46(5), pp. 294-302.

Reynolds, J. W. (1995). *Music education and student self-concept: a review of literature*. Obtido de School of Music: <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm>.

Rosevear, J. C. (2008). *Engaging adolescents in high school music*. Doctoral dissertation, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Adelaide. Acedido em: <http://hdl.handle.net/2440/49828>.

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), pp. 177-198.

Santos-Luiz, C., Coimbra, D., & Andrade, C. (2011). The effects of music tuition on academic achievement in Portuguese 8th year students. *International Symposium on Performance Science*. Acedido em: <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0026788.pdf>.

Santos-Luiz, C., Coimbra, D., & Silva, C. F. (2009). Musical learning and cognitive performance. *International symposium on Performance Science*. Acedido em: <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0020026.pdf>.

Schellenberg, E. G. (2006). Exposure to music: the truth about the consequences. In E. G. McPherson (Eds.). *The child as a musician: a handbook of musical development* (pp. 111-134). New York: Oxford University Press.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), pp. 219-230. doi: 10.1196/annals.1360.015.

Schwartz, K. D., & Fouts, G. T. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), pp. 205-213.

Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S. J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, pp. 441-446. doi: 10.1016/j.tics.2008.07.008.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), pp. 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410.

Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, pp. 475-492.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), pp. 503-515.

Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), pp. 387-404.

Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M.,

Matos, A. P., & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia Educação e Cultura*, 4(2), pp. 243-279.

Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P., & Oliveira, A. L. (2003). O bem-estar subjetivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(1), pp. 5-30.

Simões, M. C. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, pp. 407-429.

Simões, M. F. (1991). *Auto-conceito: que interesse para a psicologia educacional?* Trabalho realizado em Psicologia Educacional, para prestação de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, apresentado à Universidade da Beira Interior.

Simões, M. M., & Vaz Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, pp. 233-249.

Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Achievement Social Science Quarterly*, 90(1), pp. 5-21.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (5ª ed.). (C. M. Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Srivastava, R., & Joshi, S. (2014). Relationship between Self-concept and Self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research*, 2(2), pp. 36-43.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), pp. 69-74. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005.

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), pp. 179-203. doi: 10.1007/s11205-005-8208-2.

Tan, S., Pfordresher, P., & Harré, R. (2010). *Psychology of music: from sound to significance*. New York: Psychology Press.

Tepper, S. J., Sisk, B., Johnson, R., Vanderwerp, L., Gale, G., & Gao, M. (2014). *Artful living: examining the relationship between artistic practice and subjective well being across three national surveys*. Vanderbilt University: The Curb Center for Art, Enterprise, and Public Policy.

Terry, T., & Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, pp. 39-52.

Van Dijk, M. P., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale III, W. W., & Meeus, W. (2013). Self-concept clarity across adolescence: longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, pp. 1-16.

Vaz Serra, A. (1988a). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, pp. 127-141.

Vaz Serra, A. (1988b). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(6), pp. 101-110.

Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. *Social Indicators*

Research, 20, pp. 333-354.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(1), pp. 39-47.

Wilson, K. T. (2007). *Music and arts education: it's effect on brain development and academic achievement*. Acedido em: <http://classroom.jc-schools.net/wilsons/Litreviewfinaldraft.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo.(a) Encarregado de Educação:

Enquanto finalista do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Soraia Filipa Tomás Rodrigues encontra-se a realizar um trabalho de investigação integrado na Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Doutora Maria Jorge Ferro, com o qual pretende conhecer e compreender a influência das práticas musicais no bem-estar subjetivo, no autoconceito e no desempenho académico de estudantes adolescentes.

Por este meio, solicita-se a colaboração do seu educando para responder ao seguinte protocolo de investigação:

- Dados Sociodemográficos
- PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule* (Escala de Afeto Positivo e Negativo)
- SWLS – Escala de Satisfação com a Vida
- PHCSCS-2 - *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2* (Escala de Autoconceito)

Garantimos o anonimato na utilização dos dados e informações recolhidas.

Após a leitura atenta do presente Consentimento Informado, declaro que li e autorizo a utilização dos dados constantes da participação do meu educando nesta investigação (Coloque, por favor, um visto no quadrado que a seguir se apresenta e assine este documento).

Li e autorizo a participação do meu educando na investigação acima descrita

Li e autorizo a minha participação na investigação acima descrita

Anexo 2. Questionário Sociodemográfico

Dados Sociodemográficos

Nome (Coloca apenas as iniciais em letra maiúscula. Exemplo: JFSD): _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ Ano escolar: _____ N° de retenções: _____

Escola: _____

Alguma vez te foi diagnosticado algum tipo de dificuldade de aprendizagem (ex. problemas de atenção)? SIM Qual? _____ NÃO

Nota do 3º período do ano letivo anterior a:

Português: _____ Matemática: _____

Instrumento (s) Musical que tocas: _____

Onde aprendes/ aprendeste a tocar:

- Aulas Particulares Conservatório/ Escola de Música
 Em casa sozinho/a Filarmónica ou outras associações

Há quanto tempo tocas:

- 1 ano 1 a 2 anos 2 a 3 anos
 3 a 4 anos 4 a 5 anos Há mais de 5 anos

Em média, quantos dias por semana praticas?

- Nenhum 1 a 3 dias 3 a 5 dias Todos os dias

Além destes dias, ouves música frequentemente noutras situações? (Exemplo: No caminho de casa para a escola) SIM NÃO

Se sim, quais? _____

Que estilo de música ouves mais? _____

Atividades/ grupos onde participas:

- Banda (Rock/ Pop/ Baile, etc) Banda Filarmónica Orquestra
 Coro Outros: _____

No futuro gostavas de ter uma profissão relacionada com a música? SIM NÃO

Consideras que a música é importante na tua vida? SIM NÃO

Porquê?

Anexo 3. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

PANAS

Encontra, a seguir, uma lista de palavras, que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, experimentou esses sentimentos e emoções, na semana passada.

Responda, marcando uma cruz (x), no quadradinho apropriado, ao lado de cada palavra: no quadradinho número 1, se experimentou esse sentimento ou emoção “muito pouco, ou nada”; no quadradinho número 2, se os experimentou “um pouco”, etc. Marque a cruz, **só num dos cinco quadrados** à frente de cada palavra.

	1 Muito Pouco ou nada	2 Um Pouco	3 Assim, assim	4 Muito	5 Muitíssimo
1. Interessado(a)					
2. Afrito (a)					
3. Estimulado (animado)					
4. Aborrecido(a)					
5. Forte					
6. Culpado(a)					
7. Assustado(a)					
8. Hostil					
9. Entusiasmado					
10. Orgulhoso(a)					
11. Irritável					
12. Atento(a)					
13. Envergonhado(a)					
14. Inspirado(a)					
15. Nervoso(a)					
16. Decidido(a)					
17. Atencioso(a)					
18. Agitado(a) (inquieta)					
19. Ativo (mexido)					
20. Medroso (a)					
21. Emocionado (a)					
22. Magoado(a)					

Anexo 4. Satisfaction With Life Scale (SWLS)

SWLS

Mais abaixo, encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marque uma cruz (x), dentro do quadrado que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

- | |
|--------------------------------------|
| (1) DM – Discordo Muito |
| (2) DP – Discordo um Pouco |
| (3) NCND – Não Concordo nem Discordo |
| (4) CP – Concordo um Pouco |
| (5) CM – Concordo Muito |

	DM	DP	NCND	CP	CM
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5. Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHCSCS-2)

INSTRUÇÕES: Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase. Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO

31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO