

A Importância do Elogio nas Emoções, Motivação Intrínseca e Criatividade de
Crianças em Idade Escolar

Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira,
Professora Auxiliar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Professora Doutora Sara Maria Leitão Jorge Marques de Almeida de Ibérico Nogueira,
Professora Associada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Outubro, 2018

A Importância do Elogio nas Emoções, Motivação Intrínseca e Criatividade de
Crianças em Idade Escolar

Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira,

Professora Auxiliar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Professora Doutora Sara Maria Leitão Jorge Marques de Almeida de Ibérico Nogueira,

Professora Associada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Outubro, 2018

III

A presente dissertação foi apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através do financiamento atribuído ao CIS-Instituto Universitário de Lisboa, com a Bolsa PEST UID/PSI/03125/2013. As verbas foram atribuídas a Patrícia Arriaga (orientadora), tendo sido usadas na aquisição dos direitos de aplicação da escala Short Flow State Scale pela Mind Garden, Inc.

Agradecimentos

As palavras escritas nesta folha de papel não serão, certamente, suficientes para agradecer a todos quantos me acompanharam e me incentivaram nesta longa caminhada - aventura! - que foi o Mestrado em Ciências em Emoções.

Aos Professores do ISCTE-IUL, o meu apreço e amizade pela partilha de conhecimentos.

Aos meus colegas da Escola da Alapraia, em especial à Diretora, Sílvia Lemos, que não hesitou em autorizar-me a desenvolver o estudo com os seus alunos, e às Diretoras de Turma, Eduarda Prudêncio, Lúcia Brazinha e Palmira Paiva.

À Esperança, companheira de armas e de conversas intermináveis sobre estes assuntos das emoções.

À Raquel, pela generosidade com que ofereceu parte do seu precioso tempo.

Aos meus irmãos, sempre presentes e compreensivos com as minhas ausências.

Ao Daniel, meu apoio e que comigo procura construir uma vida que vale a pena ser vivida.

Aos meus pais, meus alicerces e fontes de energia, que pelos seus exemplos me ensinaram que o trabalho honesto e genuíno é sempre recompensador.

Às professoras Patrícia Arriaga e Sara Ibérico Nogueira, pela imensa disponibilidade, gentileza e paciência, pelas sugestões e orientações, mas sobretudo, pelo incansável apoio e motivação.

Resumo

O presente estudo procurou compreender os efeitos do elogio na criatividade. Foram analisadas variáveis como os estados afetivos (positivos e negativos), o orgulho (geral, autêntico ou arrogante), o fluxo emocional e a motivação intrínseca. Cinquenta alunos dos 7.º e 8.º anos de escolaridade de uma escola pública portuguesa realizaram o teste de criatividade TCT-DP e foram sujeitos, de forma aleatória, a uma de três condições experimentais: “elogio ao talento”, “elogio ao empenho”, “sem elogio”. Também o tempo foi avaliado como uma medida comportamental de interesse pela tarefa e aparece associado positivamente ao pensamento não convencional e ao *score* total do teste de criatividade; a motivação intrínseca aparece associada positivamente ao *flow* e ao orgulho autêntico; a idade dos participantes aparece associada negativamente ao afeto positivo, orgulho autêntico e às dimensões de competência percebida e esforço/interesse da motivação intrínseca.

Palavras-chave: Criatividade, Elogio, TCT-DP, Motivação Intrínseca, *Flow*.

Abstract

The present study aimed to understand the effects of praise on creativity. Variables such as emotions (positive and negative), pride (general, authentic, and hubristic)flow, and intrinsic motivation were analyzed. Seventh- and eighth-grade students ($n=50$) in a Portuguese public school performed the TCT-DP creativity test and were randomly assigned to one of three experimental conditions: “praise for talent”, "praise for effort”, “no praise”. The results indicated that there were no differences between groups. Also the time was evaluated as a behavioral measure of interest for the task is positively related with the unconventional thinking and the total score of the TCT-DP; intrinsic motivation is positively related with flow and authentic pride; the age of the participants is negatively related with positive affect, authentic pride, and the dimensions of the intrinsic motivation.

Keywords: Creativity, Praise, TCT-DP, Intrinsic Motivation, *Flow*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. A Criatividade	3
1.2. A importância do Elogio	6
1.3. O Orgulho	9
1.4. O Estado de Fluxo Emocional	11
1.5. A Motivação Intrínseca	13
CAPÍTULO II - OBJETIVOS DO ESTUDO	15
CAPÍTULO III - MÉTODO	17
3.1. Participantes e Delineamento	17
3.2. Medidas	17
3.2.1. Emoções	17
3.2.2. Criatividade	19
3.2.3. Elogio	21
3.2.4. Fluxo Emocional	22
3.2.5. Motivação Intrínseca	22
3.2.6. Verificação da manipulação	23
3.3. Procedimento	23
CAPÍTULO IV - RESULTADOS	27
4.1. Verificação da manipulação	27
4.2. Correlações entre as principais variáveis	28
4.3. Estados emocionais, fluxo emocional e motivação intrínseca em função da fase de avaliação (pré e pós intervenção) e da condição experimental	30
4.4. Resultados da Criatividade em função da condição experimental	33
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO	35

CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXOS	45

Índice de Quadros

Tabela 1.4. *Correlações entre as variáveis mediadoras e a motivação intrínseca.*

Tabela 2.4. *Médias (M) e Desvio-Padrão (DP) para os estados Afetivos em função do Grupo e da Fase.*

Tabela 3.4. *Médias (M) e Desvio-Padrão (DP) para a Motivação Intrínseca em função do Grupo.*

Figura 4.4. *Médias do tipo de criatividade de acordo com a fase e o grupo.*

Glossário de siglas

IMI - *Intrinsic Motivation Inventory*

PANAS - *Positive Affect and Negative Affect Schedule*

PANAS-C/P - *Positive Affect and Negative Affect Schedule for Children, Child and Parent*

S FSS - *Short Flow State Scale*

TCT-DP - *Test for Creative Thinking - Draw Production*

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende contribuir para a compreensão dos efeitos do elogio na criatividade dos adolescentes. Sendo o elogio uma avaliação positiva de um alvo, vários estudos têm mostrado a sua importância no desencadear de emoções positivas (e.g., alegria, orgulho) (Delin & Baumeister, 1994) e na promoção de comportamentos positivos, incluindo o desempenho acadêmico (Garland, Hawley, Brookman-Frazee, & Hurlburt, 2008). No entanto, a eficácia do elogio depende de vários fatores, designadamente o modo como este é realizado pelo autor do elogio. Segundo Dweck (2002), a crença na origem dos sucessos/insucessos é moldada pelo tipo de elogio que se dá ao indivíduo: o elogio à inteligência poderá orientar os estudantes para a ideia de uma inteligência fixa, inata e inalterável; enquanto o elogio ao empenho poderá orientar para a ideia de inteligência maleável, em que as dificuldades e os desafios são vistos como formas de aprendizagem. Tais aprendizagens ocorrem quando há envolvimento na tarefa e a vontade de ultrapassar obstáculos. A motivação para a tarefa (Damian & Robins, 2013) e as emoções desencadeadas podem também depender do tipo de elogio e modo como este foi interpretado. Entre as emoções positivas, destaca-se o orgulho autêntico, por promover comportamentos positivos e poder decorrer de atribuições de sucesso devido ao esforço ou empenho envolvido (Tracy & Robins, 2007), podendo assim promover a criatividade na identificação, definição e orientação do trabalho para a resolução de problemas (Davis, 2009). Além do contributo inovador do estudo do elogio para a criatividade, o presente estudo pode ter implicações ao nível das recomendações para pais e professores no incentivo que poderão dar aos seus estudantes para o desenvolvimento da criatividade, mediada pela motivação intrínseca, através de ferramentas que promovam o desenvolvimento de habilidades de fluência, originalidade e flexibilidade de ideias.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente estudo aborda as implicações que variáveis como a motivação intrínseca, o fluxo emocional, o orgulho (autêntico ou arrogante) e a autoeficácia têm no desempenho de uma tarefa criativa, a partir do elogio e do tipo de elogio que é dirigido a estudantes.

1.1. A Criatividade

Segundo Guilford (1978), durante muito tempo associou-se o talento criativo a altos níveis de inteligência, criando um desinteresse generalizado pelo assunto e negligenciando a investigação sobre a compreensão das pessoas criativas. Assim segundo Averill (1999), um certo grau de inteligência e talento é necessário para o desempenho ser criativo num domínio particular, mas a inteligência, no entanto, não é garantia de criatividade. A criatividade manifesta-se no comportamento criativo, que inclui atividades de invenção, plano/projeto, trama/maquinação, composição, preparação, sendo o motor que impulsiona a evolução cultural (Csikszentmihalyi, 2001). Um produto criativo é original e contém elementos de novidade, raridade e unicidade. Se não for original não é criativo (Runco & Jaeger, 2012), mas a originalidade não é suficiente. As ideias novas rapidamente são esquecidas se não houver quem as ponha em prática. Mas é possível ser-se criativo sem se ser um sobredotado: é a chamada criatividade quotidiana (Guilford, 1950). Trata-se de uma capacidade única do ser humano, e um dos fatores-chave que move o desenvolvimento humano (Hennessey & Amabile, 2009). Alguns autores sustentam que a criatividade quotidiana é importante para a sobrevivência da espécie, pois, se envolver diversos aspetos do dia a dia, incentiva a criar novas formas de executar determinadas tarefas (Richards, 2010), de gerar novas ideias, novas perspectivas e novas soluções para problemas (Hennessey & Amabile, 2009). O processo criativo manifesta-se para além do produto, sendo igualmente importante o processo.

Os critérios de originalidade e efetividade podem ser aplicados em vários domínios que envolvam produtos, desempenho, ideias, e podem ocorrer em qualquer contexto

(Richards, 2010). Ou seja, o papel desempenhado pela inteligência, tomada no seu sentido mais geral e tradicional, no processo criativo poderá ser bastante reduzido, na medida em que se destacam as aptidões em domínios específicos (Amabile, 2001). Assim, torna-se relevante ter em consideração as aptidões dos indivíduos em domínios específicos, identificar os processos criativos relevantes, designadamente a orientação para a imaginação, bem como a motivação para a tarefa, que pode determinar o desempenho do indivíduo (Amabile, 2001).

A motivação intrínseca faz parte de uma pessoa criativa, pois tende a quebrar regras e é muito hábil a convencer os outros sobre a virtude da sua novidade (Csikszentmihalyi, 2001). Segundo Amabile (2017), a criatividade tende a ser maior quanto mais positivas forem as emoções (Amabile, 2017). Além destes fatores, a investigação tem identificado outros preditores da criatividade: Csikszentmihalyi (2001) destaca a importância do contexto de aprendizagem, referindo que o incentivo à curiosidade e ao interesse são fatores importantes no desenvolvimento da criatividade. Neste âmbito, além do importante papel da família, é de destacar a relevância da Escola para o desenvolvimento de *expertise* em domínios específicos e especializados. No entanto, o autor refere ainda a importância da herança genética para alguns domínios da criatividade num dado domínio. Destaque-se ainda outros preditores como a motivação intrínseca (realizar a tarefa para seu próprio deleite), as aptidões cognitivas como a flexibilidade, fluência e orientação para a descoberta, e características de personalidade, designadamente as dimensões abertura à experiência, a extroversão, a conscienciosidade, a agradabilidade e o neuroticismo (Puryear, Kettler, & Rinn, 2016). No seu trabalho de revisão sistemática de estudos experimentais, os autores referem que a abertura à experiência e a extroversão são importantes preditores de criatividade, ao passo que a agradabilidade e o neuroticismo encontram-se associadas a uma influência mais negativa na criatividade. Os autores encontraram uma forte relação entre a conscienciosidade, através da perseverança, e a criatividade na materialização das ideias criativas em produto final. Reis,

Guedes, e Bahia (2014) propõem a visão de Vygotsky, quando referem que uma das funções da criatividade é a adaptação a novas situações, contextos e tarefas. Segundo os mesmos autores, Vygotsky introduz o conceito de atividade criadora, para designar qualquer coisa de novo, relacionado com objetos do mundo exterior, construções mentais ou emoções. Nesta linha de pensamento, Flanders (2004) relaciona as emoções com a criatividade quando afirma que esta não é a expressão da emoção *per se*; o processo criativo consiste na exploração do desconhecido, e na expressão de uma nova ordem manifestada através de palavras, imagens ou notas musicais.

Neste sentido, o trabalho que apresentamos pretende ser um contributo para o estudo do potencial criativo da pessoa, no caso concreto, dos adolescentes em idade escolar. Instrumentos variados têm sido utilizados para medir a criatividade. No entanto, este é um construto cuja própria definição é complexa. Puryear et al. (2016) referenciam a definição encontrada por Plucker, Beghetto e Dow (2004) após a análise de noventa artigos de 1996 a 2002 que continham no seu título a palavra “criatividade”:

Creativity is the interaction among *aptitude, process, and environment* by which an individual or group produces a *perceptible product* that is both *novel and useful* as defined within a *social context*.

Assim, encontramos diversos aspetos da criatividade, tal como a conceção de ideias, o pensamento convergente, o pensamento divergente, entre outros, medidos através de diferentes instrumentos. Não é consensual que a criatividade seja unidimensional ou multidimensional (Kim, 2006). Existem quatro elementos no pensamento divergente que são commumente medidos: a fluência (número de respostas), a flexibilidade (o tipo de grupo a que se referem as respostas), a elaboração (o nível de detalhe das respostas) e a originalidade (a novidade das respostas) (Puryear et al. 2016). Kim (2006) desenvolve um estudo a partir do instrumento *Torrance Testes of Creative Thinking* (TTCT) e encontra, seguindo estudos desenvolvidos anteriormente (Kirton, 1976, 1978, 1987, 1989) dois fatores para a

criatividade: o fator inovador, que consiste na fluência, originalidade e resistência ao encerramento prematuro, cujas respostas são rápidas e novas e que criam mudança a partir de esforços criativos lógicos e adequados; o fator adaptativo, composto pela elaboração, abstração de títulos e forças criativas, cujas respostas são pormenorizadas e que criam mudanças ao ameaçar o paradigma existente.

Escolhemos como medida um teste de criatividade baseado em desenhos, que se desenvolveu a partir de numerosos estudos realizados por Jellen & Urban (cfr. Dollinger, Urban, & James, 2004): o *Test for Creative Thinking - Draw Production* (TCT-DP). O TCT-DP tem sido alvo de diversos estudos, nomeadamente com a população portuguesa (cf. Ibérico Nogueira, Almeida, & Lima, 2017, 2018), que têm mostrado ser uma medida de criatividade com bons resultados. Trata-se de uma medida de avaliação essencialmente quantitativa (apesar de existir também uma análise qualitativa feita pelos autores) de pensamento divergente, pensamento não convencional e traços de personalidade, difundida em grande parte da Europa e mesmo fora do continente, tendo como resultados uma excelente fiabilidade para diversas idades (Dollinger et al., 2004). De acordo com os estudos desenvolvidos por Ibérico Nogueira et al. (2017), este instrumento mede a criatividade a partir da abordagem bidimensional: o fator de pensamento não convencional, e o fator de pensamento convencional, e se relaciona, apesar das diferenças dos instrumentos, com o modelo de dois fatores (Inovador e Adaptativo) desenvolvido por Kim (2006) (Ibérico Nogueira et al., 2017).

1.2. A importância do Elogio

O elogio, por ser uma avaliação positiva de uma pessoa ao produto, desempenho ou atributos de outra (Henderlong & Lepper, 2002), pode ser uma das formas de incrementar a motivação intrínseca e autoestima, mas depende do contexto, do tipo de elogio, dos seus significados e interpretação por parte do recetor (Henderlong & Lepper, 2002). Quer isto dizer

que o elogio poderá afetar a opinião de uma pessoa sobre si própria, bem como a sua motivação e o seu êxito, tornando-se numa ferramenta preciosa se utilizado corretamente. No caso concreto dos estudantes, e uma vez que quase metade do *feedback* que lhes é dado é em forma de elogio, um elogio dirigido por um professor poderá desencadear um especial prazer por desafios intelectuais, transformando-os em adultos que entendem o valor do esforço e da persistência, ou poderá torná-los passivos e dependentes da opinião dos outros (Dweck, 1999). Kamins e Dweck (1999) referem que existem dois padrões de reação relativamente ao elogio; um padrão com respostas pobres, e que geralmente correspondem às crianças que receberam um elogio à pessoa (à inteligência e aptidões), associando o elogio a uma noção de inteligência fixa, e um padrão orientado para a mestria, através da persistência e orientação para a tarefa. Neste último caso, o elogio é direcionado ao processo (ao desempenho e à procura de estratégias), o que permite a associação à inteligência maleável.

Segundo Dweck (1999), um elogio direcionado ao processo torna-se mais adaptativo, uma vez que permite um comprometimento com a tarefa por parte das crianças, sem que se preocupem em quão inteligentes poderão parecer. Estas crianças investem na tarefa e sentem que o esforço e a persistência permitem criar novas estratégias para desempenharem-na bem (Dweck, 1999; Dweck, 2007), ainda que não a consigam concluir com sucesso. A tarefa é, pois, entendida como um desafio que proporciona uma oportunidade de aprendizagem e, o insucesso (ou um revés) é percebido como um evento temporário que faz parte de todas as tarefas com significado; não há o medo de trabalhar, pois desenvolve-se a noção de que as dificuldades/insucessos/reveses são ultrapassadas com um maior investimento. De acordo com Delin (1988), se o elogio causar um prazer pela tarefa, então o elogio ao esforço trará uma maior motivação intrínseca, além de uma maior orientação para a mestria, um foco maior no processo, mantendo as expectativas, a autoavaliação e o afeto positivos (Kamins & Dweck, 1999).

Por outro lado, um elogio direcionado à pessoa após um desempenho positivo altera o foco da percepção para os traços de personalidade (inteligência) e resultados. Assim, apesar de reforçar a autoestima após um evento bem-sucedido, as crianças que recebem um elogio à pessoa (inteligência) respondem de forma mais pobre diante de um desafio, pois tendem a medir-se a si próprias, à sua habilidade, e partem do princípio que não alcançarão o sucesso sem esforço - sendo o esforço interpretado como algo contrário à inteligência. Desta forma, o elogio à pessoa relaciona-se com a crença de que, se as crianças têm habilidade, não é necessário fazer esforço para desempenharem bem uma tarefa (Kamins & Dweck, 1999). Para continuarem a parecer inteligentes, as crianças procuram desempenhar tarefas que lhes façam parecer inteligentes, e escolhem não persistir na tarefa caso percebam dificuldades.

Confrontadas com reveses ou dificuldades, as crianças que anteriormente haviam recebido um elogio à sua inteligência, desencadeiam respostas pobres ou desamparadas, pois não sabem lidar com uma situação de insucesso e sentem necessidade de um elogio para manterem a confiança (Dweck, 1999). Tais respostas podem acontecer porque o elogio à pessoa pode provocar sentimentos de insegurança e ansiedade, dado o peso das expectativas quanto a um desempenho (Delin & Baumeister, 1994). Segundo as autoras, se um elogio comunica sucesso nalgum tipo de avaliação e a percepção do recetor é de prazer, alegria, orgulho, o elogio à pessoa poderá causar constrangimentos e emoções desconfortáveis, uma vez que poderá levar a que as crianças percam oportunidades de aprendizagem pelo simples facto de não quererem ser conotadas como “burras”.

Os estudos de Zentall e Morris (2010) e Skipper e Douglas (2011) fazem referência à necessidade de haver, em estudos relacionados com os tipos de elogio, um grupo forte de controlo, que não receba elogio (Skipper & Douglas, 2011) ou que receba um elogio genérico (Zentall & Morris, 2010). Skipper e Douglas (2011) procuram perceber se não elogiar será também um bom elogio. É visível, no estudo, a diferença de resultados entre o elogio ao

processo e o elogio à pessoa, tendo este último tipo de elogio desencadeado mais respostas negativas após um insucesso. Não há novidades, pois a literatura comprova este facto. No entanto, os resultados do grupo de controlo que não recebeu nenhum elogio não diferem do grupo que foi elogiado ao esforço (processo). As autoras concluem que o elogio à pessoa e a percepção de uma inteligência fixa é claramente prejudicial à motivação intrínseca e ao desempenho, mas o elogio ao processo não é sinónimo único de uma inteligência maleável, pois o “não elogio” também pode ser um bom elogio.

Tendo por base tais premissas, elegemos o elogio como variável independente do nosso estudo e, através da manipulação desta variável - relacionada com a ideia de persistência e motivação intrínseca -, procurámos perceber a relação entre um elogio à inteligência, um elogio ao esforço ou um não elogio, e a avaliação quantitativa de um produto criativo.

1.3. O Orgulho

O orgulho é um estado positivo (ou não) associado a uma ação em particular, e ocorre quando o indivíduo está focado e com a sua atenção absorvida por essa ação (Lewis, 2008). Este estado pode adquirir duas facetas opostas - orgulho autêntico ou orgulho arrogante - elicitadas por vias diferentes e que desencadeiam respostas específicas. Assim, o orgulho constitui uma variável singular, pois os seus resultados podem ser adaptativos quando associado ao desencadeamento de situações válidas, mas potencialmente negativo quando exagerado (Williams & DeSteno, 2010). Os estudos de Tracy e Robins (2007) e Damian e Robins (2013) referem que o orgulho autêntico pode surgir a partir de atribuições relativas ao esforço, empenho e competências específicas, ao passo que o orgulho arrogante é desencadeado a partir de atribuições ao talento ou aptidões.

O orgulho autêntico é uma emoção que surge em contextos sociais e promove cooperação diante de um dilema social (Dorfman & Bereby-Meyer, 2014). Valdesolo e

DeSteno (2011) sugerem que o orgulho, por desempenhar uma papel essencial na construção e manutenção de sistemas morais, caracterizados, por exemplo, pela cooperação, encontra-se no domínio das emoções morais. Assim, o orgulho autêntico (e não o arrogante) é uma emoção social adaptativa, pois, mais do que o prazer e a alegria, ativa representações comportamentais acessíveis (Dorfman & Bereby-Meyer, 2014) e facilmente perceptíveis aos outros. E ativa-as ainda que os outros não a sintam, mas ao relacionar-se com características como a agradabilidade, conscienciosidade e abertura a novas experiências (Damian & Robins, 2013), o orgulho autêntico impulsiona objetivos de regulação e funcionamento interpessoal (Carver & Johnson, 2010).

Quando atribuído ao orgulho o esforço, o trabalho e capacidades específicas, há a tendência para experienciar o autêntico orgulho, e este é um aspeto fundamental da experiência emocional humana (Damian & Robins, 2013), pois este orgulho relaciona-se com objetivos orientados para o domínio e para o processo de realização. É visto como motivador da perseverança e elicitado por domínios em que o indivíduo tem uma grande vantagem de capacidades, habilidades e aptidões (Valdesolo & DeSteno, 2011). É pois, uma emoção que faz o indivíduo sentir-se bem consigo próprio, e as propriedades de reforço produzidas pelo orgulho autêntico impulsionam a novos desafios (Damian & Robins, 2013). Assim, vemos o orgulho autêntico associado à motivação intrínseca, que impulsiona a realização de tarefas para gosto e gozo pessoal. O foco do prazer é específico e ligado diretamente a um comportamento em particular, e é fruto de uma avaliação sobre uma ação específica (Lewis, 2008).

Assim, no presente estudo procurámos medir o orgulho autêntico, que foca o desenvolvimento de competências e a mestria no desempenho de uma tarefa (Damian & Robins, 2013), e o orgulho arrogante, que foca o desempenho e que evita que indivíduo

pareça incompetente, no sentido de perceber se estas variáveis poderão mediar a relação entre a criatividade e o elogio.

1.4. O Estado de Fluxo Emocional

Cskszentmihaly (2004), após décadas de investigação à procura de perceber o que as pessoas fazem para que sintam que a vida vale a pena ser vivida, associou a criatividade à felicidade, através do conceito de *flow*. As suas investigações levaram-no a olhar para os artistas e pessoas criativas interrogando o que lhes dava significado à vida, e depreendeu que enquanto se encontram no processo criativo, as pessoas experimentam algo tão intenso que se sentem quase que em êxtase, como se a sua existência ficasse suspensa por momentos e o que está a ser criado (pintura, música, poesia, desporto...) fluísse, de forma automática e espontânea. O treino e domínio de ferramentas necessárias para o desempenho são essenciais pois, refere Cskszentmihaly, nada é criado sem esforço e paixão: “É um tipo de paixão que vem de se fazer o melhor e ter *flow* enquanto se está a trabalhar” (Cskszentmihaly, 2004, minuto 12:20). Antes da pessoa ser criativa, é importante uma boa preparação, e o conhecimento é requisito (Averill, 2004). A experiência emocional é, portanto, o marcador da exploração criativa (Flanders, 2004).

Flow é uma fonte de energia mental que foca a atenção e motiva a ação (Cskszentmihalyi, 1997). Estar em *flow* requer que a atenção esteja em espera por tempo indeterminado, pois a concentração na tarefa que se tem entre mãos é tal, que se perde a noção do tempo e do espaço, e a própria atenção ignora por completo qualquer outro estímulo circundante. A atenção está, pois, completamente investida no presente. Há uma concertação de pensamentos, sentimentos, desejos e ação - sendo certo que o *flow* aponta diretamente para a ação.

A atividade de *flow* não fornece ao indivíduo apenas um conjunto de desafios e oportunidades para a ação, mas providencia um sistema de desafios graduais, capazes de

acomodar o gozo contínuo e profundo do indivíduo à medida que as capacidades aumentam (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). É necessário, pois, haver um equilíbrio entre o desafio e as capacidades, em que estas devem estar ligeiramente abaixo do desafio, e assim, através da motivação intrínseca, o indivíduo persista em alcançar o objetivo, mantendo-se no estado subjetivo de *flow* sem desencadear o tédio nem a ansiedade (Di Domenico & Ryan, 2017). Num trabalho pioneiro, De Manzano (2010) refere que a experiência de *flow* está relacionada a processos biológicos. No seu estudo, pediu a um conjunto de pianistas que tocassem cinco vezes a mesma peça, e os resultados demonstram a correlação positiva entre *flow* e as respostas fisiológicas de pressão sanguínea, pressão arterial, batimento cardíaco e respiração, entre outros.

A experiência de *flow* é, como outros estados subjetivos, tais como o otimismo e a esperança, um dos meios para alcançar a felicidade, pois é uma característica positiva com muitos resultados benéficos, como a satisfação com a vida e a autoestima (Gyurkovics, Kotyuk, Katonai, Horvath, Vereczkei, & Szekely, 2016).

De Manzano (2010) refere os estudos de Csikszentmihalyi como ponto de partida para a caracterização da “experiência ótima” de *flow*, operacionalizadas por Jackson, Eklund e Martin (2008). Trata-se de nove dimensões que compõem de forma homogénea o resultado total de *flow*: i) equilíbrio desafio-habilidade, ii) associação entre ação e consciencialização, iii) metas claras, iv) *feedback* inequívoco, v) concentração na tarefa em mãos, vi) senso de controlo, vii) perda de autoconsciência, viii) transformação do tempo, ix) experiência autotélica. Este construto pode ser medido através de questionários respondidos a seguir ao desempenho de uma tarefa.

Para sabermos se um participante, no presente estudo, ainda que tenha demonstrado confiança, desempenho acima da média e um certo desembaraço, experienciou o estado de *flow* (Jackson, Eklund, & Martin, 2008), medimos a experiência psicológica ótima de *flow*.

1.5. A Motivação Intrínseca

Quando há interesse, as pessoas utilizam estratégias profundas de processamento (Silvia & Sanders, 2010), dão mais atenção a um determinado assunto e desenvolvem a motivação intrínseca para a aprendizagem. Assim, envolvem-se nas tarefas e desempenham-nas por prazer, simplesmente à procura de satisfação, sem que haja a necessidade de uma recompensa (Deci & Ryan, 1985). Se a partir da aprendizagem não se alcança a satisfação, ou se esta apenas existe devido a uma recompensa externa, então as aptidões herdadas, necessárias ao desenvolvimento de um comportamento adaptativo, não resultam em competências ou efetividade (Deci & Ryan, 2000).

As pessoas curiosas são-no porque pretendem avaliar a sua capacidade para compreender algo desconhecido (Silvia, 2007). As pessoas com uma certa abertura intelectual e características de curiosidade tendem a achar as coisas mais interessantes (Silvia & Sanders, 2010), e para tal contribui a inteligência maleável (em contraposição à inteligência fixa). Quer isto dizer que as emoções estão diretamente relacionadas com a motivação intrínseca, e o interesse e a curiosidade, porque desencadeiam sentimentos de prazer e deleite, ao aproximarem as pessoas de atividades que lhes interessam, representam recompensas do comportamento intrinsecamente motivado, e predominam, acima da ansiedade e tédio (DiDomenico & Ryan, 2017). Deste modo, as pessoas sentem-se competentes e autónomas, livres de tensão e pressão, duas características percebidas através do foco no desempenho e resultados (Deci & Ryan, 1985).

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*, SDT, Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; DiDomenico & Ryan, 2017) assenta na competência enquanto impulsionadora da mestria em atividades desafiadoras, e na autonomia, enquanto vontade e comportamento autêntico (DiDomenico & Ryan, 2017). Estes elementos resultam na motivação intrínseca na medida em que são essenciais para as pessoas que procuram desafios,

que se expõem a novas situações e vêm aí situações de aprendizagem efetiva e oportunidades para desenvolverem capacidades e competências para lidarem com situações futuras (DiDomenico & Ryan, 2017), potenciando soluções criativas que poderão ser aplicadas em situações reais (Deci & Ryan, 1985).

Consideramos importante, para o presente estudo, quatro dimensões da motivação intrínseca que nos propomos analisar: a competência percebida, o interesse/prazer/gosto, o esforço/importância e a pressão/tensão.

CAPÍTULO II - OBJETIVOS DO ESTUDO

O principal objetivo do presente estudo é compreender se o elogio (ao esforço vs. à pessoa vs. sem elogio) influencia a criatividade. Serão analisadas variáveis como os estados afetivos (positivos e negativos) e o orgulho em particular (orgulho geral, autêntico e arrogante), bem como o fluxo emocional e as variáveis de motivação intrínseca (*i.e.* prazer, competência percebida, empenho e pressão), com o intuito de perceber se a manipulação experimental também exerce alguma influência nestas variáveis, e caso se verifique, testá-las num modelo de mediação. Além destas medidas, avaliaremos ainda o tempo dedicado à tarefa de criatividade como uma medida comportamental de interesse na realização da tarefa.

É esperado que a manipulação do elogio (ao empenho e ao talento) (vs. sem elogio) contribua para um aumento de estados afetivos positivos, maior orgulho autêntico, maior fluxo emocional e motivação intrínseca que, por sua vez, irá afetar o tempo despendido na tarefa e a criatividade. Considerando a possibilidade de o elogio dirigido ao empenho, também designado pelos autores Kamins e Dweck (1999; Dweck, 1999; Dweck, 2002; Dweck, 2007) de “elogio ao processo”, orientar os estudantes para a ideia de uma criatividade maleável, em comparação ao elogio feito à pessoa que poderá orientar para a ideia de uma criatividade ou talento fixo (Dweck, 2002; Dweck, 2007), espera-se que o elogio ao empenho (vs. elogio ao talento) desencadeie mais sentimentos positivos e de orgulho autêntico, favorecendo o fluxo emocional e aumentando a motivação intrínseca dos estudantes, o que poderá permitir a realização mais criativa da tarefa apresentada e o investimento de mais tempo na sua execução.

CAPÍTULO III - MÉTODO

3.1. Participantes e Delineamento

O estudo é experimental e a amostra é constituída por 50 participantes, 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos ($M=12,78$; $SD=,82$), sendo a maioria (88%) de nacionalidade Portuguesa. Os participantes foram recrutados numa escola pública Portuguesa no concelho de Cascais (24 alunos frequentam o 7º ano de escolaridade e 26 frequentam o 8º ano).

3.2. Medidas

Foram aplicadas medidas para medir a variável dependente (criatividade) e eventuais mediadoras (motivação intrínseca, fluxo emocional, afeto e orgulho autêntico) e manipulado o elogio experimentalmente.

3.2.1. Emoções. Para avaliar os estados afetivos antes e após a intervenção, foram usadas várias escalas, com o intuito de medir o afeto positivo e o negativo, o orgulho e os tipos de orgulho. No total as crianças responderam a um conjunto de 44 itens de estados afetivos. Os participantes foram solicitados a reportar o que sentiam no momento, numa escala com formato de resposta a variar entre 1 (“Nada ou Muito Ligeiramente”) e 5 (“Extremamente”). A ordem de apresentação dos itens foi aleatória.

Assim, para avaliar o afeto positivo e negativo recorreremos, por um lado, à versão Portuguesa da Escala de Afeto Positivo e Negativo (*Positive Affect and Negative Affect Schedule*; PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Galinha & Pais-Ribeiro, 2003). Porém, tendo em conta que o presente estudo era dirigido a adolescentes, acrescentámos itens da versão reduzida desta mesma escala adaptada para crianças e pais (PANAS-C/P, Ebesutani, Regan, Smith, Reise, Higa-McMillan & Chorpita, 2012). A versão Portuguesa da PANAS apresenta um total de 20 itens, dos quais 10 correspondem a descritores de emoções positivas (interessado, excitado, agradavelmente surpreendido, caloroso, entusiasmado, orgulhoso,

encantado, inspirado, determinado, ativo) e 10 correspondem a descritores de emoções negativas (perturbado, atormentado, culpado, assustado, repulsa, irritado, remorsos, nervoso, trémulo, amedrontado). Esta versão foi construída pelos autores respeitando a escala original, de Watson et al. (1988), e mostrou apresentar boas qualidades psicométricas em estudos anteriores. No presente estudo, apesar de se ter obtido bons valores de consistência interna a variar entre $\alpha=.84$ e $\alpha=.91$, optou-se por não usar os indicadores desta medida, porque o cálculo foi efetuado com base num número muito reduzido de participantes que respondeu a todos os itens das duas dimensões. Na realidade, alguns itens tiveram poucas respostas (trémulo, remorsos, repulsa, amedrontado e atormentado), eventualmente por serem conceitos não compreendidos por muitos jovens. Por contraste, a versão reduzida para crianças (PANAS-C/P) apresenta cinco itens para cada dimensão e os itens foram compreendidos pela maioria das crianças. Para afeto positivo foram usados os itens divertido/a (*joyful*), contente (*happy*), e animado/a (*lively*), mantendo-se os itens orgulhoso/a (*proud*) e entusiasmado/a (*cheerfull*) da versão PANAS Portuguesa; para afeto negativo traduzimos os itens triste (*sad*), desanimado/a (*miserable*) e zangado/a (*mad*), mantendo-se a proposta da versão Portuguesa para os itens assustado (*afraid*) e amedrontado (*scared*). Os valores de consistência interna foram adequados quer para o afeto positivo ($\alpha=.82$ para pré-intervenção e $\alpha=.89$ para pós-intervenção) quer para o afeto negativo ($\alpha=.78$ para pré-intervenção e $\alpha=.85$ para a pós-intervenção), sugerindo boa consistência interna. Concluindo, os resultados no afeto positivo e negativo serão estimados através da versão reduzida da PANAS para crianças.

Para medir o orgulho recorreremos a duas escalas. Por um lado, à escala expandida de afeto negativo e positivo (PANAS-X, Watson e Clark, 1994), selecionando apenas os quatro itens que remetem para a avaliação destas emoções e que foi utilizada em estudos anteriores (Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter, Lambert, Gathright, 1999). Após tradução, avaliámos o orgulho geral com base nos seguintes itens: confiante (*confident*), seguro

(*confident*), forte (*bold*), destemido (*fearless*). Assim, os valores de consistência interna foram adequados para o orgulho ($\alpha=.78$ para a pré-intervenção e $\alpha=.82$ para pós-intervenção). Acrescentámos ainda a escala de orgulho autêntico e orgulho arrogante (*Authentic and hubristic pride-proneness scales*, Tracy & Robins, 2007), atendendo a que permite diferenciar estas duas dimensões do orgulho. Cada dimensão desta escala apresenta sete itens: a) orgulho autêntico (itens traduzidos: realizado/a [*accomplished*], bem sucedido/a [*successful*], capaz [*achieving*], preenchido/a [*fulfilled*], valorizado/a [*self-worth*], confiante [*confident*], produtivo/a [*productive*]); e b) orgulho arrogante (itens traduzidos: snob [*snobbish*], importante (*pompous*), arrogante (*stuck-up*), convencido (*conceited*), egoísta (*egotistical*), superior (*arrogant*), presunçoso (*smug*)). Assim, os valores de consistência interna foram adequados para o orgulho autêntico, porque o valor $\alpha=.85$ para a pré-intervenção e $\alpha=.93$ para pós-intervenção, sugerindo boa consistência interna. Também os valores de consistência interna para o orgulho arrogante foram adequados para a pré-intervenção ($\alpha=.71$), embora mais fracos, mas ainda aceitáveis para a pós-intervenção ($\alpha=.66$). De qualquer modo, para aumentar a consistência interna, retirámos o item 15 (Arrogante) que conferiu uma adequada consistência interna (valor $\alpha=.70$). É possível que este item em particular tenha sido interpretado de um modo pejorativo pelos jovens, contribuindo para reduzir a consistência interna. Os cálculos de cada dimensão foram efetuados em função das médias.

3.2.2. Criatividade. Atendendo aos objetivos do presente estudo foi acrescentado um item para avaliar quanto o participante se sentia **criativo** antes e após a intervenção, usando o mesmo formato de resposta referido anteriormente. Para avaliar de modo objetivo a criatividade, foi aplicado o *Test for Creative Thinking - Draw Production* (TCT-DP; Urban & Jellen, 1996). Este teste é composto por duas formas distintas (A e B) que contém, cada uma, cinco fragmentos de figuras (semicírculo, ângulo reto, linha serpenteada, tracejado e ponto) dispostos dentro de uma grande moldura quadrada e um pequeno fragmento independente

(quadrado aberto localizado fora dessa moldura), numa folha em tamanho A4. A tarefa consiste em completar o desenho sem imposição de tempo. A avaliação é feita através de 13 critérios que medem de forma quantitativa o traço de pensamento divergente, também designado de fluência. Os 13 critérios do teste são pontuados de forma distinta. Assim, para as dimensões continuidades (Cn), completamento (Cm), novos elementos (Ne), conexões feitas com linhas (Cl), conexões feitas de modo a produzir um tema (Cth), perspectiva (Pe), humor, afeto/poder expressivo do desenho (Hu), as pontuações podem variar entre 0 e 6 pontos. Para a utilização do fragmento externo (Bfd) e extensões dos desenhos ou figuras para fora dos limites da moldura (Bfi), os valores podem ser 0, 3 ou 6 pontos. Para a manipulação não convencional (Ua), uso não convencional de elementos simbólicos, abstratos ou ficcionais (Ub), utilização de símbolos, figuras, combinações não convencionais (Uc), utilização não estereotipada dos fragmentos/figuras (Ud), os valores podem variar entre 3 e 0 pontos. O TCT-DP foi validado para a população Portuguesa por Ibérico Nogueira, Almeida, & Lima (2017), sendo os direitos cedidos por Klaus Urban a estes investigadores para projetos de investigação em Portugal. No referido estudo, os autores apresentam uma proposta de configuração do TCT-DP através de dois fatores diferentes da estrutura fatorial identificada por Urban & Jellen (1996). Assim, o que se apresenta é: o Fator 1 (F1) relacionado com uma forma de pensamento não convencional, de ultrapassar limites, de perspectiva e humor e o Fator 2 (F2) relacionado com itens convencionais. No entanto, a estrutura refere-se a participantes universitários (Ibérico Nogueira, Almeida, & Lima, 2017), pelo que, para o presente estudo, interessa aplicar uma estrutura para estudantes com idades relativas ao terceiro ciclo do ensino básico. Neste sentido, torna-se mais adequada a seguinte estrutura com dois fatores: Fator 1 (Criatividade Não convencional: Ne, Pe, Cl, Cth, Hu, Ua, Ub, Uc e Ud) e Fator 2 (Criatividade convencional: Cm, Cn, Bfd, Bfi), sendo o resultado de cada dimensão a soma dos respetivos critérios, conforme sugestão de Ibérico Nogueira, Almeida,

& Lima (2018). Com o intuito de poder comparar estes dois tipos de criatividade, os valores de cada dimensão foram transformados para uma escala a variar entre zero e 100. Durante a recolha da amostra foi ainda medido o tempo de execução da tarefa. O tempo era inicialmente contabilizado para o valor total de criatividade, no entanto, este critério deixou de ser válido (Cf. Ibérico Nogueira, Almeida, & Lima, 2017; 2018). Será, no entanto, analisado como uma medida indireta de interesse pela tarefa. Os desenhos foram avaliados por duas pessoas que desconheciam a condição experimental dos participantes. Um dos avaliadores desconhecia, igualmente os objetivos do estudo. Este avaliador realizou a cotação das Formas A e B de 36% dos desenhos, escolhidos aleatoriamente, tendo sido obtido o acordo inter-juízes através do coeficiente do índice do alfa de Krippendorff (Hayes & Krippendorff, 2007). Os resultados mostram um bom *agreement* nas avaliações ($\alpha=.99$ para o total da Forma A e $\alpha=.997$ para o total da Forma B).

3.2.3. Elogio. Para manipular o elogio de forma aleatória pelas condições experimentais relativas ao *feedback* e evitar enviesamentos - uma vez que o teste e o *feedback* foram aplicados pela autora do estudo - foi desenvolvido para este estudo um programa que designámos *Face Analyzer 4.2.2*. Esta aplicação desenvolvida para tablet permite tirar uma fotografia ao desenho da prova TCT-DP e apresentar, de imediato, um *feedback* ao participante, de acordo com uma das três condições, escolhidas aleatoriamente pelo programa. Assim, cada participante escreveu o seu código de identificação na aplicação e recebeu um de três possíveis *feedback*, cujas instruções foram adaptadas do estudo de Skipper e Douglas (2011):

- i) Elogio ao talento (pessoa): “Muito obrigada por realizares a tarefa. És uma pessoa muito talentosa e criativa!”
- ii) Elogio ao empenho (processo): “Muito obrigada por realizares a tarefa. Empenhaste-te muito bem e encontraste uma maneira muito boa de fazer a tarefa!”

iii) Sem elogio (Grupo de controlo): “Muito obrigada por realizares a tarefa.”

Os dados ficaram registados no *tablet* para análise posterior, de modo a garantir que a investigadora não tivesse acesso ao *feedback* recebido por cada participante no momento da sua aplicação.

3.2.4. Fluxo Emocional. Para avaliar o estado de fluxo emocional dos participantes durante a realização do TCT-DP, foi aplicado o questionário *Short Flow State Scale* (S FSS; Jackson, Eklund & Martin, 2008). Foi solicitada a permissão e validação da tradução ao Mind Garden, Inc. para a realização deste estudo em concreto. O S FSS é composto por nove itens, com um formato de resposta que varia entre 1 (“Discordo Fortemente”) e 5 (“Concordo Fortemente”), e cada item permite avaliar uma das seguintes dimensões de fluxo emocional: i) equilíbrio desafio-habilidade, ii) associação entre ação e consciencialização, iii) metas claras, iv) *feedback* inequívoco, v) concentração na tarefa em mãos, vi) senso de controlo, vii) perda de autoconsciência, viii) transformação do tempo, ix) experiência autotélica. Para testar a fiabilidade da medida, foi escolhida a consistência interna obtida através do coeficiente do índice do alfa de Cronbach. A consistência interna revelou-se fraca, uma vez que o valor $\alpha=.66$ mas, após a eliminação do item 2, foi garantida uma boa consistência interna com o valor $\alpha=.75$, demonstrando ser uma medida fiável. Os valores deste construto foram calculados através da médias dos itens.

3.2.5. Motivação Intrínseca. Para avaliar o estado de motivação intrínseca subjectivo dos alunos quanto à tarefa, condições e contexto de realização do testes de criatividade, foi adaptado o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI; MacAuley, 1989), um inventário multidimensional de motivação intrínseca, pós-experimental, adaptada ao contexto português por Fonseca e Brito (2001). Trata-se de uma escala composta por 23 itens com um formato de resposta que varia entre 1 (“Nada Verdadeiro”) e 7 (“Completamente Verdadeiro”), possuindo validade de construto para quatro fatores: interesse/prazer/gosto (itens 1, 5, 9, 13, 17, 19, 22),

competência percebida (itens 2, 6, 10, 14, 18, 23), esforço/importância (itens 3, 7, 11, 15, 20), pressão/tensão (itens 4, 8, 12, 16, 21). Após a recodificação dos itens 4, 7, 9, 12, 13, 20 e 23, procurámos garantir a fiabilidade das medidas através da consistência interna obtida pelo coeficiente do índice do alfa de Cronbach. Assim, todas as dimensões apresentaram uma boa consistência interna: $\alpha=.82$ para prazer; $\alpha=.81$ para competência percebida; para empenho o valor $\alpha=.72$; e pressão/tensão o valor $\alpha=.72$. Houve necessidade de inverter os valores da dimensão pressão/tensão de modo a que todas as dimensões pudessem ser interpretadas no mesmo sentido, ou seja, a uma maior pontuação corresponderá maior motivação intrínseca. Procedeu-se ao cálculo da média nos itens de cada dimensão e ao valor global.

3.2.6. Verificação da manipulação. Para verificação da manipulação, atenção dos participantes no momento do elogio e percepção destes sobre a sinceridade do *Feedback*, baseámo-nos no estudo de Henderlong Corpus e Lepper (2007). Os participantes foram solicitados a selecionar as alternativas correspondentes ao *Feedback* recebido, de acordo com as seguintes possibilidades: “Agradecimento - obrigado/a”, “Elogio à minha criatividade”, “Elogio ao meu talento”, “Sem *feedback*”, “Elogio ao meu empenho”, “Elogio ao meu esforço”.

3.3. Procedimento

Todos os participantes foram recrutados numa Escola do Estoril, após autorização do Ministério da Educação (autorização de inquérito n.º 0552100001) e parecer positivo da Comissão de Ética do ISCTE-IUL (Ref. 06/2017). A Direção da Escola nomeou as turmas e estabeleceu os períodos letivos para a realização do estudo.

Por serem menores de idade, os participantes levaram para casa o Consentimento Informado para que os Encarregados de Educação tomassem conhecimento dos objetivos e procedimentos do estudo e dessem o seu consentimento por escrito. A participação dos

estudantes, cujos encarregados de educação assinaram o Consentimento Informado, envolveu dois momentos, realizados em dias diferentes:

No primeiro momento, os participantes preencheram em sala de aula um breve questionário anónimo com informação sociodemográfica (sexo, idade, nacionalidade e ano de escolaridade) e uma Escala de Autoeficácia. A escala foi distribuída em sala de aula e o preenchimento demorou cerca de 10 minutos. Porém, atendendo à dimensão reduzida da amostra, optou-se por não analisar os dados de autoeficácia, devido ao fraco poder estatístico que teriam as análises se as incluíssemos na avaliação dos resultados. De modo a se manter o anonimato e permitir relacionar a informação das duas fases, foi seguido o seguinte procedimento: cada participante escreveu na primeira folha do questionário um código de identificação (três primeiras letras do segundo nome e último apelido e o dia de nascimento) a ser utilizado nas duas fases do estudo.

O segundo momento foi realizado numa sala de aula com 3 ou 4 participantes de cada vez, escolhidos aleatoriamente pela Diretora de Turma entre os alunos que haviam preenchido anteriormente o questionário de autoeficácia. Os alunos foram dispostos na sala de aula afastados uns dos outros e foi-lhes solicitado que preenchessem alguns questionários e a realização de uma tarefa em específico. Foi pedido que se mantivessem em silêncio e sempre que terminassem um questionário ou tarefa, erguessem a mão. Assim, após o preenchimento da identificação (anonimato), os participantes iniciaram o segundo momento do estudo.

Os participantes começaram por responder como se sentiam (afeto positivo/negativo, orgulho e a criatividade percebida), seguido da realização do teste de criatividade TCT-DP. Antes de ser entregue a Forma A do TCT-DP, cada aluno recebeu as instruções e completou o desenho a partir dos fragmentos que lhes foram apresentados. O tempo de realização da tarefa foi registado na própria folha do teste. Após a realização da Forma A, foi dado a cada

participante o *feedback* da tarefa pelo *tablet*, sendo que a investigadora não teve informação durante a sua aplicação sobre a condição atribuída a cada estudante.

Após a manipulação, cada participante recebeu a Forma B do teste de criatividade, tendo-lhes sido fornecidas as instruções, de acordo com os autores originais.

Após o teste, os participantes voltaram a preencher um questionário para avaliar os estados afetivos durante a realização da tarefa (afeto positivo e negativo, orgulho e percepção de criatividade; fluxo emocional) e um questionário de motivação intrínseca. Foi-lhes explicado como deveriam preencher os instrumentos, salientando mais uma vez o facto de não haver respostas certas ou erradas.

Seguiu-se a apresentação de questões para verificação da manipulação e preenchimento, uma vez mais, dos elementos relativos à caracterização sociodemográfica. Por fim, foi apresentada uma Escala Analógica (*Visual Analogue Scale*; VAS) com 10 cm para avaliação da intenção em participar em estudos futuros desta natureza e medir o interesse dos participantes na tarefa realizada. Esta variável não será analisada, uma vez que não se enquadra nas hipóteses levantadas por este estudo.

No final do estudo, além do agradecimento, os participantes receberam o *debriefing*, realizado em sala de aula, na presença de todos os participantes.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS

4.1. Verificação da manipulação

Analisámos a percepção dos participantes quanto ao *feedback* recebido após a realização da primeira parte do teste de criatividade, através de uma análise de Qui-Quadrado. Todos os participantes recordam-se de ter recebido algum tipo de *feedback*. Assim, relativamente ao “Agradecimento - Obrigada!”, não houve diferenças no grupo, $\chi^2(2, n=50)=.66, p=.72$.

A verificação da manipulação vai ao encontro do que se esperava. Por um lado, em relação ao *feedback* “Elogio ao Talento”, verificaram-se diferenças significativas entre grupos, $\chi^2(2, n=50)=8.50, p=.014$: a maioria dos jovens que reconheceram ter recebido esse tipo de elogio (83.3%) pertenciam, de facto, ao grupo “elogio ao talento”, enquanto que 16.7% dos participantes que reconheceram ter recebido esse tipo de elogio pertencia ao grupo “elogio ao empenho”. Por outro lado, apesar de o número de participantes que se recorda de ter sido elogiado ao talento criativo e que pertenciam ao grupo “elogio ao talento” ser baixo (31%), houve um número elevado de participantes do grupo “elogio ao empenho” que reconheceu ter recebido o *feedback* “Elogio ao Empenho” (67%). Mas, nesse mesmo grupo, apenas 44% dos participantes reconheceu ter recebido o *feedback* “Elogio ao meu esforço”. Assim, houve diferenças significativas no grupo relativamente à verificação da manipulação “Elogio ao meu empenho”, $\chi^2(2, n=50)=9.94, p=.007$, mas não em relação à verificação da manipulação “Elogio ao meu esforço”, $\chi^2(2, n=50)=2.00, p=.37$. Estes resultados sugerem que os participantes que receberam o elogio ao empenho reconheceram esse tipo de elogio, mas não o associaram ao “esforço”. Podemos, pois, concluir que houve um número superior de crianças que recebeu o elogio ao talento e que reportou esse tipo de *feedback*; houve um número superior de crianças que recebeu o elogio ao empenho, e que reportou esse tipo de

feedback; houve, no entanto, um grande número de crianças de ambos os grupos que não percebeu o *feedback* recebido.

4.2. Correlações entre as principais variáveis

Para analisar a relação entre as variáveis do presente estudo após a intervenção e identificar potenciais mediadoras, foram efetuadas análises de correlação lineares de Pearson. Incluímos ainda a idade.

Relativamente à criatividade, e no que se refere à Forma B do teste, realizada após a manipulação, verificamos que a correlação entre as dimensões é significativa, estando o *score* total fortemente associado aos pensamentos convencional e não convencional. Quando analisado o tempo despendido na realização da tarefa (Forma B do teste de criatividade), verificámos que a sua relação com o *score* total e com o pensamento não convencional é estatisticamente significativo, sendo uma correlação moderada, ao contrário do que acontece com o pensamento convencional, que apresenta uma correlação não significativa (cf. Tabela 1.4).

No presente estudo não verificámos mais correlações significativas entre os dois fatores de criatividade ou o seu total e a IMI, o *flow*, o afeto e o orgulho, à exceção do pensamento convencional que apresenta uma fraca, mas significativa, correlação como afeto positivo e ao orgulho arrogante, como podemos verificar na Tabela 1.4. Existem, no entanto, correlações positivas entre a motivação intrínseca, o *flow* e o orgulho autêntico. À exceção do orgulho arrogante, que não se associa a nenhuma das dimensões da escala IMI, e da dimensão Pressão/Tensão da escala IMI, que também não se associa a nenhuma variável mediadora, a correlação entre as variáveis é significativa, indo de moderada a forte. Estas correlações positivas demonstram que, quanto mais alta é a motivação intrínseca, mais elevado é o *flow* e o orgulho autêntico.

Tabela 1.4. *Correlações entre as variáveis mediadoras e a motivação intrínseca*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Criatividade Total (TCDP)	--														
2 Criatividade Não-convencional (TCDP)	.93***	--													
3 Criatividade Convencional (TCDP)	.77***	.48**	--												
4 Tempo (TCDP, min)	.37**	.39**	.20	--											
5 Motivação (Geral) (IMI)	.20	.16	.20	.10	--										
6 Prazer (IMI)	.07	.04	.09	.10	.866**	--									
7 Competência (IMI)	.25	.23	.20	.04	.858**	.660**	--								
8 Empenho (IMI)	0.14	.17	.04	.23	.705**	.567**	.652**	--							
9 Tensão (Inv) (IMI)	0.11	0.01	.24	-.08	.343*	0.13	0.07	-0.22	--						
10 Afeto Positivo (PANAS-C)	0.18	0.08	.29*	.03	.559**	.389**	.507**	.496**	0.18	--					
11 Afeto Negativo (PANAS-C)	0.04	0.06	-.03	.13	-.026	-.04	-.026	-.020	-.26	-.49**	--				
12 Orgulho (Panas X)	0.06	-0.06	.23	-.10	.441**	.298*	.444**	.406**	.10	.817**	-.367**	--			
13 Orgulho Autêntico (Authentic pride-proneness Scale)	0.06	-0.04	.21	-.03	.505**	.369**	.489**	.504**	0.06	.829**	-.355*	.936**	--		
14 Orgulho Arrogante (Hubristic pride-proneness Scale)	0.22	0.13	.29*	-.13	0.20	0.14	0.24	0.22	-.03	.470**	-0.07	.604**	.629**	--	
15 Fluxo Emotional (S FSS)	0.11	0.07	.14	.15	.692**	.635**	.709**	.605**	-.04	.614**	-0.27	.510**	.541**	.31*	--
16 Idade	0.02	0.01	.02	-.03	-.023	-.002	-.30*	-.35*	-.02	-.47**	.41**	-.39**	-.42**	-.27	-.18

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; TCT-DP = $F(1, 47)=4.12, p=.05, \eta_p^2=.08$, IMI = $F(4, 44)=519.63, p<.001, \eta_p^2=.98$; Os valores das escalas correspondem à fase após a manipulação experimental.

Os resultados mostram-nos, ainda, correlações significativas moderadas, mas negativas, entre a idade dos participantes e o afeto positivo, o orgulho autêntico, e as

dimensões de competência percebida e esforço/importância da IMI. Além disso, e de acordo com a Tabela 1.4., verificamos também uma correlação significativa moderada positiva entre a idade e o afeto negativo.

Dado os resultados apresentados, consideramos que não se justifica a realização de análises de mediação.

4.3. Estados emocionais, fluxo emocional e motivação intrínseca em função da fase de avaliação (pré e pós intervenção) e da condição experimental

Para comparar os três grupos em relação aos estados afetivos (afeto positivo e negativo), orgulho (geral, arrogante, autêntico), e criatividade subjetiva, foram realizadas seis Análises de Variância (ANOVA), de acordo com o seguinte desenho fatorial: 3 (Grupo: elogio ao talento criativo, elogio ao esforço, sem elogio) x 2 (Fase: pré-teste e pós-teste). Os resultados analisados foram apresentados pelo teste Wilks' lambda. Os resultados das médias, desvio-padrão, e valores dos testes são apresentados Tabela 2.4.

Em relação ao afeto positivo e afeto negativo, não houve efeitos principais da fase e do grupo (todos os $p > .05$). Ao contrário do esperado, também não houve efeitos de interação estatisticamente significativos entre o grupo e a fase para o afeto positivo, $F(1, 47)=2.26$, $p=.88$, $\eta_p^2=.01$ e do afeto negativo, $F(1, 47)=2.10$, $p=.16$, $\eta_p^2=.04$

Para o orgulho geral, verificou-se um efeito principal da fase, $F(1, 47)=3.96$, $p=.05$, $\eta_p^2=.08$, mas ao contrário do previsto, houve interação da fase com o grupo, $F(1, 47)=3.96$, $p=.96$, $\eta_p^2=.002$. O efeito principal do grupo também não foi significativo, $F(2, 47)=1.18$, $p=.32$, $\eta_p^2=.05$. Para o orgulho arrogante e autêntico não houve efeitos principais ($p's > .05$), nem de interação entre estas duas variáveis: $F(1, 47)=4.31$, $p=.84$, $\eta_p^2=.007$ para o arrogante e $F(1, 47)=1.77$, $p=.40$, $\eta_p^2=.04$ para o autêntico.

Para a criatividade subjetiva houve um efeito principal da fase, $F(1, 46)=5.71, p=.02$, $\eta_p^2=.11$, e um efeito marginal de interação entre a fase e o grupo, $F(1, 46)=5.71, p=.09$, $\eta_p^2=.10$, mas não houve diferenças significativas entre o grupo, $F(2, 46)=.34, p=.71, \eta_p^2=.02$.

Tabela 2.4. Médias (M) e Desvio-Padrão (DP) para os estados Afetivos em função do Grupo e da Fase

Estados Emocionais	Pré-Teste			Pós-Teste			F (Fase)	F (Grupo)	F (Interação)
	Elogio Talento M (DP)	Elogio Empenho M (DP)	Sem Elogio M (DP)	Elogio Talento M (DP)	Elogio Empenho M (DP)	Sem Elogio M (DP)			
Afetividade									
Positivo	3.49 (.84)	3.87 (.89)	3.76 (.73)	3.33 (.93)	3.68 (1.14)	3.69 (.93)	2.26	0.88	2.26
Negativo	1.40 (.66)	1.32 (.70)	1.46 (.49)	1.38 (.90)	1.14 (.25)	1.31 (.51)	2.10	0.47	2.10
Orgulho									
Geral	3.06 (.94)	3.36 (.92)	3.53 (.64)	2.83 (1.21)	3.19 (1.09)	3.30 (.92)	3.96*	1.18	3.96
Autêntico	3 (.89)	3.20 (.79)	3.51 (.55)	2.74 (1.06)	3.23 (1.04)	3.39 (.93)	1.77	1.91	1.77
Arrogante	1.53 (.65)	1.52 (.45)	1.75 (.54)	1.43 (.61)	1.46 (.55)	1.62 (.43)	4.31*	0.83	4.31
Criatividade	2.73 (1.38)	3.22 (1.17)	3.50 (.89)	3.73 (1.22)	3.44 (1.50)	3.56 (.89)	5.71*	.34	5.71
Fluxo Emocional				3.75 (.52)	3.67 (.71)	3.75 (.54)		.90	

* $p < 0.05$

Verificámos que a média desta dimensão, medida numa escala de 1 a 5, é superior em todos os grupos na fase de pós-teste, sendo que existem diferenças significativas no nível de interação do grupo “elogio ao talento” antes da intervenção ($M=2.73, SE=.30$) e após a intervenção ($M=3.73, SE=.32$), $F(1, 46)=9.58, p=.003, \eta_p^2=.17$. Ao contrário do que se esperava, através das hipóteses levantadas inicialmente pelo presente estudo, não houve efeito principal no nível de interação do grupo “elogio ao empenho” antes da intervenção ($M=3.22,$

$SE=.27$) e após a intervenção ($M=3.44, SE=.29$), $F(1, 46)=.57, p=.46, \eta_p^2=.01$, nem no nível de interação do grupo “sem elogio” antes da intervenção ($M=3.50, SE=.29$) e após a intervenção ($M=3.56, SE=.31$), $F(1, 46)=.40, p=.84, \eta_p^2=.001$.

Atendendo a que o fluxo emocional apenas foi avaliado no final do estudo, foi realizada uma ANOVA unifatorial para o grupo. Os resultados também mostraram que não existem diferenças significativas entre grupos $F(2, 47)=.90, p=.92$.

Para analisar a motivação intrínseca foi realizada uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA), incluindo as dimensões da IMI (Interesse, Prazer, Gosto; Competência Percebida; Esforço, Importância; Pressão, Tensão) como variáveis dependentes. Os resultados (cf. Tabela 3.4) sugerem que as quatro dimensões estão associadas de forma moderada mas, através do teste Wilks' lambda, concluímos que não evidenciaram diferenças significativas entre os grupos para a motivação intrínseca. Ainda assim, as médias apresentadas para cada dimensão encontram-se acima do ponto médio da escala, medida de 1 a 7.

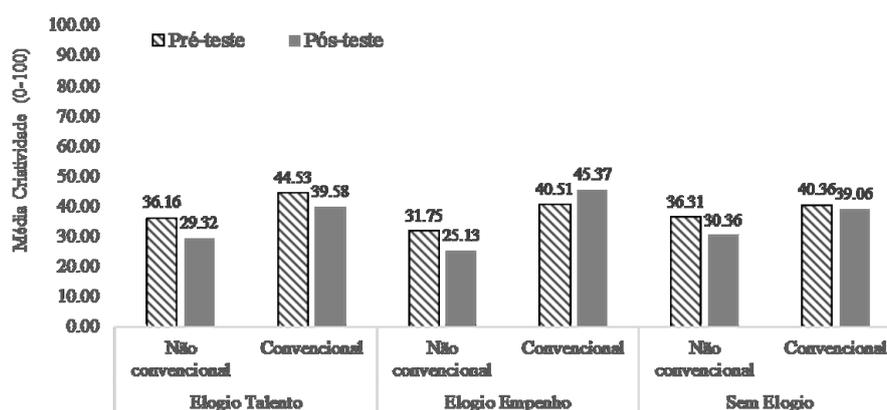
Tabela 3.4. Médias (M) e Desvio-Padrão (DP) para a Motivação Intrínseca em função do Grupo

	Elogio Talento	Elogio Empenho	Sem Elogio	F	p
	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$		
Motivação Intrínseca					
IMI Global				519.63	<.001
Interesse, Prazer, Gosto	5.17 (.98)	4.80 (1.50)	5.30 (.83)	0.84	.44
Competência Percebida	4.00 (1.14)	4.19 (1.43)	4.44 (1.05)	0.51	.60
Esforço, Importância	5.58 (1.07)	5.24 (1.24)	5.36 (1.22)	2.09	.14
Pressão, Tensão	5.52 (1.18)	5.19 (1.40)	5.29 (1.40)	0.27	.77

4.4. Resultados da Criatividade em função da condição experimental

Para comparar a criatividade de maneira uniforme em função dos três grupos experimentais, todos os valores de cotação do teste de criatividade (TCT-DP) foram transformados em valores de zero a 100. Para analisar os resultados da criatividade, adicionamos, então, o fator “tipo de criatividade” para analisar a sua relação com a fase e o grupo, de acordo com o seguinte desenho fatorial: 2 (Fase: pré-teste e pós-teste) X 3 (Grupo: elogio ao talento, elogio ao empenho, sem elogio) X 2 (Tipo de criatividade: não convencional, convencional). Não houve efeitos principais da fase e da interação da fase e do grupo (todos os $p > .05$). Houve, no entanto, um efeito principal na Dimensão de criatividade, $F(1, 47) = 32,62, p < .001, \eta_p^2 = .41$, em que se verifica que a média da criatividade convencional é superior ($M = 41.57, SE = 1.77$) à média da criatividade não convencional ($M = 31.50, SE = 2.17$). Não houve, no entanto, uma interação entre a fase, o grupo e a Dimensão de criatividade, $F(2, 47) = .85, p = .43, \eta_p^2 = .35$.

Figura 4.4. Médias do tipo de criatividade de acordo com a fase e o grupo.



Para analisar o tempo despendido na realização das duas formas do teste de criatividade, apresentamos o seguinte desenho fatorial: 2 (Fase: pré-teste e pós-teste) X 3

(Grupo: elogio ao talento, elogio ao empenho, sem elogio). Não houve efeitos de interação da fase e do grupo, $F(1, 47)=3.83, p=.06, \eta_p^2=.08$.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO

De modo a compreender os efeitos do elogio na criatividade, foram analisadas variáveis como os estados afetivos (positivos e negativos), o orgulho (geral, autêntico ou arrogante), o fluxo emocional e variáveis de motivação intrínseca (competência percebida, interesse/prazer/gosto, esforço/importância, pressão/tensão), tendo em conta a possível influência da manipulação experimental nestas variáveis. Os participantes foram sujeitos, de forma aleatória, a uma de três condições experimentais: “elogio ao talento”, “elogio ao empenho”, “sem elogio” aquando da realização do teste de criatividade. Também o tempo foi avaliado como uma medida comportamental de interesse pela tarefa.

Analisámos a perceção dos participantes quanto ao *feedback* recebido após a realização da primeira parte do teste de criatividade. Os resultados mostraram que a manipulação foi ao encontro do que se esperava, uma vez que, por um lado, 83.3% dos participantes que se recorda de ter recebido o elogio ao talento pertencia, de facto, ao grupo “elogio ao talento”. Por outro lado, 67% dos participantes que se recorda de ter recebido o elogio ao empenho, pertencia, efetivamente, ao grupo “elogio ao empenho”. Quanto ao elogio ao esforço, é interessante observar que, dos participantes que identificaram ter recebido esse tipo de elogio, apenas 44% pertencia ao grupo “elogio ao empenho”, sendo de notar que, possivelmente, os jovens não associaram o esforço ao processo, ao comprometimento e ao empenho investido na realização da tarefa de criatividade, mas sim a uma condição negativa. Dweck (1999) refere a existência de uma prática intuitiva por parte de educadores que vai no sentido de dar aos alunos oportunidades de sucesso, e elogiá-los por isso. Esta prática desencoraja a que se corram riscos e relaciona-se com tarefas de pouca persistência (Henderlong & Lepper, 2002). Assim, numa sociedade ancorada na performance, a perceção do elogio ao esforço poderá aparecer de forma difusa ou o elogio ser mal interpretado, através de uma conotação de condescendência. É de salientar que houve, igualmente, uma

percentagem de participantes que recebeu o elogio ao empenho e não o identificou como tal. Consideramos importante refletir sobre o papel preponderante de pais e educadores no sentido de educarem e direcionarem os seus elogios para o esforço e empenho, de modo a preparar adultos que entendem o valor do esforço aptos a lidar com reveses (Dweck, 1999).

Quanto à possibilidade de existência de variáveis mediadoras, dada a reduzida amostra, não nos foi possível testá-las num modelo de mediação. No entanto, os resultados sugerem que existe uma forte associação entre a motivação intrínseca e o *flow*, e a motivação intrínseca e o orgulho autêntico, sugerindo que quanto mais alta for a motivação intrínseca, mais elevado é o estado de fluxo emocional e orgulho autêntico no desempenho de uma tarefa. De acordo com Di Domenico e Ryan (2017), à semelhança da motivação intrínseca, as pessoas que experienciam o estado de *flow*, sentem uma satisfação inerente à tarefa desempenhada e sentem-se tanto mais motivadas para a tarefa e entram em estado de *flow*, quanto mais desafiante for para as suas competências.

Encontrámos ainda correlações negativas entre a idade dos participantes e o afeto positivo, o orgulho autêntico e as dimensões de competência percebida e esforço/importância da IMI, e uma correlação positiva entre a idade e o afeto negativo. Estas informações podem sugerir que o avanço da idade e, possivelmente a entrada na adolescência, tenha repercussões no que toca ao empenho, ao orgulho autêntico e às emoções positivas que vão diminuindo à medida que a idade avança, e as emoções negativas, por sua vez, vão aumentando. Robins e Trzesniewski (2005) referem a diminuição nos níveis de autoestima dos adolescentes. Oliveira e Pais (2010) enfatizam mudanças corporais e concomitantes flutuações na autoestima; a busca de sensações e eventual assunção de comportamentos de risco; a transição de um tipo de funcionamento sócio-emocional para o de controlo cognitivo.

Testámos a hipótese de o elogio dirigido ao participante influenciar a criatividade. Os resultados mostraram que o grupo “elogio ao empenho” comparativamente ao grupo “elogio

ao talento” e grupo de controlo apresentou, após a manipulação experimental, uma média superior no pensamento convencional relativamente ao pensamento não convencional. Foi, além disso, o único grupo onde as médias neste tipo de criatividade subiram entre as duas fases, contrariamente à tendência dos demais grupos. Os estudos de Dweck (1999; 2007) confirmam que um elogio direcionado ao processo desencadeia na criança uma atitude de comprometimento à tarefa, confirmando alguns dos resultados apresentados. No entanto, este empenho verifica-se apenas no que toca ao pensamento convencional, sendo de notar que o pensamento não convencional exigiria um investimento ainda maior. Será necessária a realização de mais estudos para a confirmação da hipótese, uma vez que observamos, através das médias, um desinvestimento e menor empenho por parte dos demais participantes na realização do teste entre as fases. Segundo Dweck (1999; 2007) este resultado confirma o que se espera para o grupo “elogio ao talento”, mas não para o grupo de controlo. Almeida, Nogueira, Bahia e Urban (2007) desenvolveram um estudo com participantes portugueses em que verificaram que não houve diferenças nos resultados entre a Forma A e a Forma B do TCT-DP, sugerindo que não houve, por parte dos participantes, a perceção de oportunidade de melhoria e aprendizagem aquando da realização da Forma B, ao contrário da população alemã, onde este estudo foi igualmente aplicado e os resultados mostraram uma diferença significativa entre as médias das duas formas, tendo a Forma B obtido médias mais elevadas. Também verificámos que o pensamento convencional está positivamente associado ao afeto positivo e ao orgulho arrogante.

Utilizámos o tempo como uma medida comportamental de interesse na tarefa e, embora não tenha havido efeitos de interação na fase e no grupo, verificamos que o tempo despendido pelos participantes do grupo “elogio ao empenho”, após a manipulação, parece subir e não diminuir como no grupo “elogio ao talento” e grupo de controlo. Dweck (2007) refere que o elogio ao processo (i. e., ao empenho) leva os estudantes a desenvolver uma

inteligência em crescimento, tornando-os mais esforçados e focados na tarefa. Se este tipo de elogio causar prazer pela tarefa, trará uma maior motivação intrínseca (Delin, 1987) que irá afetar o tempo despendido na tarefa.

Os resultados obtidos pelo presente estudo não forneceram suporte às hipóteses levantadas inicialmente. Em estudos futuros seria desejável aumentar a amostra de modo a perceber se o elogio direcionado ao talento e ao empenho, e o não elogio, têm efeitos significativos na criatividade dos participantes em idade escolar, e testar um modelo de mediação através de variáveis como o afeto positivo e negativo, o orgulho autêntico e arrogante, o fluxo emocional e a motivação intrínseca na relação entre o elogio e a criatividade. Ainda assim, entendemos que este estudo fornece um importante contributo para pais e educadores na formação de estudantes mais adaptativos, que se focam no processo de aprendizagem e que se concentram no esforço e desenvolvimento de estratégias para desempenharem bem, e de forma criativa, uma tarefa.

CONCLUSÃO

Propusemo-nos apresentar um trabalho experimental que estudasse a relação entre o elogio (ao empenho, à pessoa ou o não elogio) e a criatividade (convencional e não convencional), e a sua possível mediação por parte de variáveis como o orgulho, o fluxo emocional e a motivação intrínseca. Infelizmente, devido ao reduzido número de participantes que compunham a amostra, não nos foi possível chegar a resultados concretos. Ainda assim, consideramos este estudo importante para pais e professores, no sentido em que lança pistas relativamente a alguns comportamentos quotidianos que verificamos na relação pais/filhos adolescentes e/ou professores/alunos. Procurar desenvolver a ideia de inteligência maleável, aquando de um elogio dirigido ao empenho e investimento numa tarefa (Kamins & Dweck, 1999, Dweck, 1999, 2007); promover a atenção e concentração ao incentivar o interesse por uma tarefa (Csikszentmihalyi, 2001, 2004); fomentar sentimentos de orgulho pelo bom desempenho (Tracy & Robins, 2007); cultivar as emoções positivas que criam espaço para uma maior criatividade (Amabile, 2017); impulsionar determinadas tarefas apenas pelo prazer de as realizar (Deci & Ryan, 1985, Henderlong & Lepper, 2002), criando a ideia de que as experiências são oportunidades de aprendizagem, mesmo quando há insucessos (Dweck, 2002), são práticas que a literatura tem mostrado serem adaptativos e essenciais no desenvolvimento humano. Henderlong & Lepper (2002) referem no seu estudo que a frequência do elogio está positivamente relacionada com autoperceções de competência, com as emoções positivas e com a motivação intrínseca, sendo a sua utilização, segundo os autores, uma boa estratégia para reduzir problemas de comportamento em sala de aula e encorajar os estudantes a aprender.

Indivíduos que tentam ser criativos no seu trabalho descrevem uma rica e ampla variedade de emoções, perceções e motivações relacionadas com o seu trabalho e colorem a qualidade das suas vidas em caminhos que ainda estamos a começar a perceber. (Amabile, 2017)

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. Ibérico Nogueira, S., Bahia, S., & Urban, K. (2007, julho). *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). The concept, Application, Evaluation and Portuguese Studies*. Xth European Congress of Psychology, Praga, República Checa.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333. doi: 10.1037/0003-066X.56.4.333.
- Amabile, T. (2017). In pursuit of everyday creativity. Harvard Business School Working Paper, 18(002), July. doi: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33840634>
- Averill, J. R. (1999). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331-371. doi: 10.1111/1467-6494.00058.
- Averill, J. R. (2004). A Tale of Two Snarks: Emotional Intelligence and Emotional Creativity Compared. *Psychological Inquiry*, 15(3), 228-233.
- Carver, C. S., & Johnson, S. L. (2010). Authentic and hubristic pride: Differential relations to aspects of goal regulation, affect, and self-control. *Journal of research of Personality*, 44(6), 698-703. doi: 10.1016/j.jrp.2010.09.004.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. *The masterminds series*. New York, NY, US: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). A systems perspective on creativity. London: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Mihaly Csikszentmihalyi sobre o estado de Flow. *Ted Talk*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXIeFJCqsPs>.
- Damian, R. I., & Robins, R. W. (2013). Aristotle's virtue or Dante's deadliest sin? The influence of authentic and hubristic pride on creative achievement. *Learning and Individual Differences*, 26, 156-160. doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.001.
- Davis, M. A. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(1), 25-38. doi: 10.1016/j.obhdp.2008.04.001.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inquiry* 11, 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Delin, C. (1988). An investigation into the differential effects of varieties of praise. Thesis (Ph.D.)-Dept. of Psychology, University of Adelaide.
- Delin, C. R., & Baumeister, R. F. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 24 (3): 219–241. doi: 10.1111/j.1468-5914.1994.tb00254.x.
- De Manzano, O. (2010). Biological mechanisms of creativity and flow. *Department of Women's and Child's Health*. Karolinska Institut.
- DiDomenico, S., & Ryan, R. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*. doi: 10.3389/fnhum.2017.00145

- Dollinger, S., Urban, K., James, T., (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative products measures. In *Creativity Research Journal*, 16(1), 35-47.
- Dorfman, A., Eyal, T., & Bereby-Meyer, Y. (2014). Proud to cooperate: The consideration of pride promotes cooperation in a social dilemma. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 105-109. doi: 10.1016/j.jesp.2014.06.003.
- Dweck, C. S. (1999). Caution - Praise can be dangerous. *American Educator*.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, 37-60. doi: 10.1016/B978-012064455-1/50006-3.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and the promises of the praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34-39.
- Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, S., Higa-McMillan, C., & Chorpita, B. F. (2012). The 10-item positive and negative affect schedule for children, child and parent shortened versions: application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 191-203. doi: 10.1007/s10862-011-9273-2
- Flanders, J. (2004). Creativity and Emotion: Reformulating the romantic theory of art. In B. Hardy-Vallée (ed.). *Cognition: Matter and Mind*. Montreal, 95-102.
- Fonseca, A., & Brito, A. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) em contextos de atividade física e desportiva. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 59-76.
- Galinha, I. C., & Ribeiro, J. L. P. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS): I—Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, 23(2), 209-218.
- Garland, A. F., Hawley, K. M., Brookman-Frazee, L., Hurlburt, M. S. (2008). Identifying common elements of evidence-based psychosocial treatments for children's disruptive behavior problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 47(5): 505–514. doi: 10.1097/CHI.0b013e31816765c2.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. doi: 10.1037/h0063487.
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research: Past, present and future. *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. S. G. Isaksen (ed.), 33-65.
- Gyurkovics, M., Kotyuk, E., Katonai, E. R., Horvath, E. Z., Vereczkei, A., & Szekely, A. (2016). Individual differences in flow proneness are linked to a dopamine D2 receptor gene variant. *Consciousness and cognition*, 42, 1-8. doi: 10.1016/j.concog.2016.02.014.
- Henderlong, J. & Lepper, M. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795. doi: 10.1037/0033-2909.128.5.774
- Henderlong Corpus, J., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational psychology*, 27(4), 487-508. doi: 10.1080/01443410601159852.
- Hennessey, B., & Amabile, T., (2009). Creativity. *Annual Reviews of Psychology*, 569-598. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100416.

- Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2008). Long and short measures of flow: The construct validity of the FSS- 2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*(5), 561-587. doi: 10.1123/jsep.30.5.561.
- Ibérico Nogueira, S., Almeida, L. S., & Lima, T. S. (2017). Two tracks of thought: A structural model of the Test for Creative Thinking - Draw Production (TCT-DP). *Creativity Research Journal. Vol.29* (2), 206-211. doi: 10.1080/10400419.2017.1303312
- Ibérico Nogueira, S., Almeida, L. S., & Lima, T. S. (2018). *Normative values for the Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP), over the school years in Portuguese context*. 16th ICIE conference 2018 on Excellence, Innovation, & Creativity in Basic-Higher Education & Psychology. University of Paris Descartes, France.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: 1999, 835-847.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326-338. doi: 10.1037/1040-3590.11.3.326
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 742-756). New York, NY, US: Guilford Press.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research quarterly for exercise and sport, 60*(1), 48-58. doi: 10.1080/02701367.1989.10607413
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology*, 239-263. Springer Netherlands.
- Nogueira, J. (2003). Validation of a measure of Self-Efficacy for Youngsters. *Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*.
- Oliveira, M., & Pais, L. (2010). Tomada de decisão na adolescência: do conflito à prudência. In Fonseca, A. C. (Ed.). *Crianças e Adolescentes* (pp. 419-475). Coimbra: Edições Almedina.
- Puryear, J. S., Kettler, T., Rinn, A. N. (2016). Relationships of personality to differential conceptions of creativity: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Vol 11*(1), Feb 2017, 59-68. doi: 10.1037/aca0000079.
- Reis, I., Guedes, D. & Bahia, S., (2014). Expressões de criatividade na emoção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 5*(1), 41-56.
- Richards, R. Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). Everyday creativity: process and way of life. *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Robins, R., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 158-162. Doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x
- Runco, M. A., & Garrett J. Jaeger (2012). The Standard Definition of Creativity, *Creativity Research Journal, 24*(1), 92-96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092.

- Silvia, P. J. (2007). Appraisal components and emotion traits: Examining the appraisal basis of trait curiosity. *Cognition and Emotion*, 22(1), 94-113. doi: 10.1080/02699930701298481
- Silvia, P. J., & Sanders, C. E. (2010). Why are smart people curious? Fluid intelligence, openness to experience, and interest. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 242-245. doi: 10.1016/j.lindif.2010.01.006
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2011). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327-339. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The psychological structure of pride: a tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 506-525. doi: 10.1037/0022-3514.92.3.506.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2014). Conceptual and empirical strengths of the authentic/hubristic model of pride. *Emotion*, 14(1), 33-37 doi: 10.1037/a0034490
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for creative thinking-drawing production (TCT-DP)*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Valdesolo, P., & DeSteno, D. (2011). The virtue in vice: short-sightedness in the study of moral emotions. *Emotion Review*, 3(3), 276-277. doi: 10.1177/1754073911402390.
- Watson D., Clark L. A., & Tellegen A. (1988). Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watson, D. (1994). The PANAS-X: manual for the positive and negative affect schedule-expanded form. University of Iowa. doi: 10.13072/midss.438.
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2010). Pride in parsimony. *Emotion Review*, 2(2), 180-181. doi: 10.1177/1754073909355015
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 155-163. doi: 10.1016/j.jecp.2010.04.015.

ANEXOS

Índice de Anexos

ANEXO A – Declaração da Orientadora

ANEXO B – Autorização do Ministério da Educação

ANEXO C – Parecer da Comissão de Ética do ISCTE-IUL

ANEXO D – Termo de Consentimento Informado

ANEXO E – Questionário sociodemográfico e SEQ-C

ANEXO F – Teste de Criatividade – TCT-DP

ANEXO G – Escala de emoções positivas e negativas, orgulho e criatividade

ANEXO H – IMI

ANEXO I – Verificação da manipulação

ANEXO J – Debriefing

ANEXO A



DECLARAÇÃO

Eu, Patrícia Paula Lourenço e Arriaga Ferreira, Diretora do Mestrado “Ciências em Emoções” no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, e orientadora científica da Dissertação de Mestrado da estudante Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo, declaro que a estudante se encontra a realizar um estudo empírico intitulado “**A importância do elogio nas emoções, motivação intrínseca e criatividade de crianças em idade escolar**”, para a obtenção do grau de mestre nesta Instituição.

O estudo pretende contribuir para a compreensão dos efeitos do elogio na criatividade dos adolescentes e poderá ter como implicações práticas recomendações para agentes educativos acerca do impacto de diferentes tipos de incentivo a adolescentes a nível emocional e promoção da motivação, envolvimento e criatividade. Para a realização do estudo será necessário que a estudante tenha acesso a crianças/adolescentes em contexto escolar, os quais serão solicitados a realizar um teste de criatividade e a responder a inquéritos relacionados com a perceção de autoeficácia, motivação intrínseca, fluência emocional e afeto positivo e negativo. Neste sentido, solicita-se a autorização do Ministério da Educação para que a mestranda possa realizar o seu estudo em escolas da rede pública de ensino.

Declaro ainda que a estudante tomou todas as providências no sentido de cumprir os requisitos de ética em investigação, designadamente em termos de confidencialidade, privacidade e anonimato. Todas as informações recolhidas tratadas em grupo e servirão apenas e exclusivamente para fins científicos e educativos.

ISCTE-IUL, 23 de janeiro de 2017



(Patrícia Arriaga
Serviço de Gestão do Ensino
Av. das Forças Armadas, 1649-026 LISBOA Portugal
Prof. Auxiliar, ISCTE-IUL)

ANEXO B



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo

Nome do Interlocutor:

Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo

E-mail do interlocutor:

arncb@iscte-iul.pt

Ana Rosa de Noronha da
Costa Bispo

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

Dados do Inquérito

Número de registo:

0552100001

Designação:

A Importância do elogio nas emoções, motivação intrínseca e criatividade de crianças em idade escolar.

Descrição:

O presente projeto será desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências em Emoções. O estudo pretende contribuir para a compreensão dos efeitos do elogio na criatividade dos adolescentes. Sendo o elogio uma avaliação positiva de um alvo, vários estudos têm mostrado a sua importância no desencadear de emoções positivas (e.g., alegria, orgulho) (Delin & Baumeister, 1994) e na promoção de comportamentos positivos, incluindo o desempenho académico (Garland et al., 2008). No entanto, a eficácia do elogio depende de vários fatores, designadamente o modo como este é realizado pelo autor do elogio. Segundo Dweck (2002), a crença na origem dos sucessos/insucessos é moldada pelo tipo de elogio que se dá ao indivíduo: o elogio à inteligência poderá orientar os estudantes para a ideia de uma inteligência fixa, inata e inalterável; enquanto o elogio ao esforço poderá orientar para a ideia de inteligência maleável, em que as dificuldades e os desafios são vistos como formas de aprendizagem. Tais aprendizagens ocorrem quando há envolvimento na tarefa e vontade de ultrapassar obstáculos. A motivação para a tarefa (Damian & Robins, 2013) e as emoções desencadeadas podem também depender do tipo de elogio e do modo como este é interpretado. Entre as emoções positivas, destaca-se o orgulho autêntico, por promover comportamentos positivos e poder decorrer de atribuições de sucesso devido ao esforço ou empenho envolvido (Tracy & Robins, 2007), podendo assim promover a criatividade na identificação, definição e orientação do trabalho para a resolução de problemas (Davis, 2009). Além do contributo inovador do estudo sobre o efeito do elogio na a criatividade, o presente projeto pode ter implicações ao nível das recomendações para pais e professores no incentivo que poderão dar aos seus educandos para a promoção da criatividade.

Objectivos:

O principal objetivo do presente estudo é compreender se o elogio (ao esforço vs. à pessoa vs. sem elogio) influencia a criatividade. Será analisada a possível moderação da perceção de autoeficácia na relação entre o elogio e a criatividade; bem como a mediação de estados afetivos, incluindo o fluxo emocional e o orgulho, e de variáveis de motivação intrínseca (i.e. interesse, competência percebida, esforço e pressão). É esperado que o elogio (vs. sem elogio) contribua para um aumento de estados afetivos positivos, maior orgulho autêntico, maior fluxo emocional e motivação intrínseca que, por sua vez, irá afetar o tempo despendido na tarefa e a criatividade. Considerando a possibilidade de o elogio dirigido ao esforço, também designado de elogio ao processo, orientar os estudantes para a ideia de uma inteligência maleável, em comparação ao elogio feito à pessoa que poderá orientar para a ideia de uma inteligência, criatividade ou talento fixo, espera-se que o elogio ao esforço (vs. elogio à pessoa) desencadeie mais sentimentos de orgulho autêntico, favorecendo o fluxo emocional e aumentando a motivação intrínseca dos estudantes, o que poderá permitir a realização mais criativa da tarefa apresentada.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

15-02-2017

- Início
- Pesquisar inquéritos

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

15-02-2017

Data do fim do período de recolha de dados:

31-03-2017

Universo:

Alunos do 3º ciclo de escolaridade

Unidade de observação:

Teste e Inquéritos

Método de recolha de dados:

Teste de Criatividade e Inquéritos (de autoeficácia, motivação intrínseca, fluência emocional, afeto positivo e negativo)

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[05521_201701091506_Documento1.pdf](#) (PDF - 343,87 KB)

Nota metodológica:

[05521_201701091506_Documento2.pdf](#) (PDF - 265,19 KB)

Outros documentos:

[05521_201701231819_Documento3.pdf](#) (PDF - 257,07 KB)

Data de registo:

23-01-2017

Versão:

2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo, Agrupamentos de Escolas de Alapraia (Cascais), Visconde de Juromenta (Sintra) e D. Dinis (Lisboa). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque muito onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. No caso presente de recolha de dados de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Outras observações:

Sem observações.

COMISSÃO DE ÉTICA
PARECER FINAL 06/2017

Projeto "A Importância do elogio nas emoções, motivação intrínseca e criatividade de crianças em idade escolar"

O Projeto "A Importância do elogio nas emoções, motivação intrínseca e criatividade de crianças em idade escolar", submetido pela investigadora Ana Rosa N. da Costa Bispo, foi analisado pelos membros da Comissão de Ética na reunião do dia 7 de março de 2017.

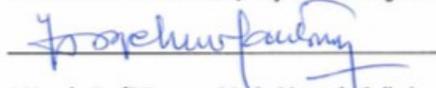
O projeto apresentado reveste-se de inegável interesse científico e alcance social.

A informação disponibilizada satisfaz, formalmente, os requisitos éticos exigíveis a este tipo de projetos de investigação, referido, nomeadamente:

- a) A amostra constituída por 80 estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico de escolas do Ensino Público Português situadas na região da Grande Lisboa (três Agrupamentos de Escolas), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, depois de obtida a autorização do Ministério da Educação e o consentimento informado de terceiros, "tais como os/as cuidadores/as principais ou representantes legais";
- b) O consentimento informado prestado pelos representantes legais dos menores, com o assentimento destes, contendo a explicação sumária dos objetivos e procedimentos da investigação, a referência a eventuais riscos e benefícios, a possibilidade de desistência a qualquer momento, a garantia de confidencialidade das respostas e de anonimato dos resultados obtidos, e a apresentação do esclarecimento final (*debriefing*), bem assim como a identificação e o contacto da investigadora.

Ainda que satisfazendo a generalidade dos requisitos, a Comissão não pode deixar de fazer um reparo relacionado com a obtenção do consentimento informado aqui cometida aos "cuidadores/as principais ou representantes legais". Ora, a figura do cuidador principal, sendo admissível em certos projetos de investigação, reveste-se de uma natureza excepcional, que não encontra justificação no caso em apreço, envolvendo participantes de menor idade. Neste sentido, sugere-se que o consentimento informado seja concedido apenas pelos respetivos encarregados de educação ou outros representantes legais.

O Presidente da Comissão, *Prof. Doutor Jorge Costa Santos*



A Vogal, *Profª Doutora Maria Manuela Calheiros*



O Vogal, *Prof. Doutor Manuel Pita*



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO D

Exmo/a Senhor./a Encarregado/a de Educação,

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para participação do seu Educando no estudo sobre “Autoeficácia e Motivação de Adolescentes na Escola”, a decorrer no âmbito do Mestrado de Ciências em Emoções no ISCTE-IUL.

Objetivo: Analisar a perceção de eficácia que os adolescentes têm de si, bem como a sua motivação para a realização de determinadas tarefas em contexto escolar.

Procedimento: A participação do seu Educando envolverá dois momentos:

1º. Preenchimento de um breve questionário anónimo com informação sociodemográfica e relativa à autoeficácia. O preenchimento será feito em sala de aula e estima-se que ocupe cerca de 10 minutos.

2º. Realização de duas tarefas (ambas de desenho), seguidas de perguntas sobre a sua experiência e motivação durante a realização das tarefas. Este segundo momento será realizado individualmente e não ocupará mais do que 30 minutos.

Voluntariado. A participação do seu Educando no estudo é voluntária, podendo retirar o seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo pessoal. Naturalmente que o seu Educando só participará se também ele/ela der o seu assentimento.

Desvantagens/Riscos e Vantagens/Benefícios: Não existem riscos físicos ou psicológicos associados à participação do seu Educando, nem quaisquer custos associados ao estudo. Participar no estudo poderá ser um forte contributo para a obtenção de novos conhecimentos sobre fatores que podem potenciar a motivação dos estudantes em contexto escolar. No final do estudo o seu Educando será esclarecido sobre os objetivos específicos e a metodologia utilizada, o que poderá ser relevante para a sua aprendizagem sobre investigação na área da Psicologia.

Confidencialidade, Privacidade e Anonimato: O projeto foi submetido à Comissão de Ética do ISCTE-IUL e ao Ministério da Educação, tendo obtido, de ambas Instituições, parecer favorável. Assegura-se, assim, que os dados são confidenciais e a utilização das informações recolhidas servirão apenas e exclusivamente para fins científicos e educativos, sendo que os participantes não serão identificados individualmente em qualquer relatório, publicação ou outra forma de divulgação dos resultados gerais do estudo. As respostas do seu Educando serão identificadas através de um código (as três primeiras letras dos segundo e último nomes e dia de nascimento), para poder corresponder as respostas nos dois momentos do estudo, e introduzidas numa base de dados para tratamento estatístico, em conjunto com as respostas de outros participantes. É esperado que participem cerca de 80 alunos e os dados em grupo de todos os participantes serão guardados durante o período máximo de 10 anos.

Atenciosamente e ao Vosso dispor,

A Investigadora do ISCTE-IUL,

Eu, abaixo assinado/a, Encarregado/a de Educação de _____
fui informado/a dos objetivos e características do estudo de Investigação “Fatores Psicológicos Associados à Autoeficácia e Motivação dos Adolescentes na Escola” e declaro que:
____ Autorizo a participação do meu Educando em todos os momentos do estudo.
____ Não autorizo a participação do meu Educando no estudo.
____ / ____ /2017 _____

Contacto das Investigadoras. A qualquer momento poderá colocar perguntas adicionais acerca deste estudo, sobre a participação ou resultados finais, contactando a Ana Rosa Bispo através do email: arncb@iscte-iul.pt ou a Coordenadora da Investigação, Patrícia Arriaga através do email: patricia.arriaga@iscte.pt.

ANEXO E



|_|_|_| |_|_|_| |_|_|

*(Por favor indique as três primeiras letras do seu segundo nome ,
as três primeiras letras do seu último nome e o dia em que nasceu)*

O presente estudo é sobre Autoeficácia e Motivação em Adolescentes na Escola e é muito importante saber a sua opinião. Por isso, é essencial que leia todas as instruções com atenção e que responda o mais sinceramente possível. As suas respostas serão mantidas confidenciais e não serão identificadas pelo nome.

Obrigada pela sua participação.

Pedimos-lhe que responda às seguintes questões para efeitos de caracterização sociodemográfica e que assinale com uma cruz (X) aquelas que mais se adequam ao seu caso:

1. Sexo: Masculino |_|_| Feminino |_|_|
2. Idade: _____ anos
3. Nacionalidade: Portuguesa |_|_| Outra |_|_| Qual? _____
4. Ano de Escolaridade que frequenta: _____ ano

Este questionário pretende obter uma melhor compreensão dos tipos de situações que são consideradas difíceis para os estudantes. Para cada frase, avalie, por favor, o seu grau de confiança, assinale com uma cruz (X) num número, tendo em conta a escala que abaixo se apresenta. Se se enganar, risque e faça um círculo no número correto. As suas respostas serão mantidas estritamente confidenciais e não serão identificadas pelo nome.

Avalie o seu grau de confiança através de um círculo usando um número, de acordo com a escala abaixo:

Nunca					Sempre
1	2	3	4	5	

		Nunca			Sempre	
1	Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade no trabalhos.	1	2	3	4	5
2	Consigo expressar as minhas opiniões quando os outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3	Consigo voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5	Consigo acalmar-me depois de me assustar muito.	1	2	3	4	5
6	Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.	1	2	3	4	5
7	Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9	Consigo não me enervar.	1	2	3	4	5
10	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11	Consigo trabalhar bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12	Consigo controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15	Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16	Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18	Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado.	1	2	3	4	5
19	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20	Consigo manter as amizades com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5
22	Consigo ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5
23	Consigo evitar conflitos com colegas.	1	2	3	4	5
24	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5
25	Consigo dedicar-me à prática do desporto em equipa.	1	2	3	4	5
26	Consigo desenhar com excelência.	1	2	3	4	5
27	Consigo dedicar-me à prática de um instrumento musical.	1	2	3	4	5
28	Consigo sentir prazer ao observar obras de arte.	1	2	3	4	5

ANEXO F

A Forma A do TCT-DP será dada aos participantes verbal e individualmente usando a seguinte instrução (Urban & Jellen, 1996):

*À sua frente está um desenho incompleto.
O artista que começou foi interrompido antes de saber no que se ia tornar.
Peço que continue este desenho incompleto.
Está autorizado a desenhar o que quiser!
Nada do que desenhar estará errado.
Tudo o que puser no papel estará correto.
Quando terminar o desenho, peço que me faça um sinal para que eu possa recolhê-lo.*

Depois de entregar a Forma A, será acrescentado verbalmente:

Pode desenhar o que lhe apetecer.

Se houver questões por parte dos participantes durante a realização do teste, ser-lhes-á respondido apenas:

*Está autorizado a desenhar o que quiser!
ou
Tudo é correto; não há forma de cometer erros!*

Se houver insistências por parte dos participantes, ser-lhes-á respondido:

Pode começar a desenhar e não se preocupe com o tempo, mas atenção, não temos uma hora para o completar.

Quando o participante terminar, será dito:

Se souber um nome ou um título ou um tema para o seu desenho, escreva-o acima do seu desenho.

Após a realização da Forma A, será dado o feedback. Serão criadas três condições e o feedback será dado individual e verbalmente, de acordo com a condição:

G1: Elogio à pessoa: *Obrigada. És muito talentoso/a, criativo/a!* (adaptado de Skipper & Douglas, 2011)

G2: Elogio ao processo/esforço: *Obrigada. Empenhaste-te muito bem e encontraste uma maneira muito boa de fazer a tarefa.* (adaptado de Skipper & Douglas, 2011)

G3: Não há elogio: *Obrigada.*

De seguida, será entregue a Forma B. No final da realização da Forma B, o participante deverá ser lembrado de que deverá dar um título ao seu desenho.

ANEXO G

|_|_|_|_| | |_|_|_|_| | |_|_|_|_|

*(Por favor indique as três primeiras letras do seu segundo nome,
as três primeiras letras do seu último nome e o dia em que nasceu)*

Esta escala consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada palavra e marque a resposta adequada. Indique em que medida sentiu cada uma das emoções durante a realização da tarefa.

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
	Nada ou muito Ligeiramente						Extremamente				
Interessado	1	2	3	4	5	Preenchido/a	1	2	3	4	5
Zangado	1	2	3	4	5	Seguro	1	2	3	4	5
Forte	1	2	3	4	5	Excitado/a	1	2	3	4	5
Snob	1	2	3	4	5	Importante	1	2	3	4	5
Orgulhoso/a	1	2	3	4	5	Animado/a	1	2	3	4	5
Perturbado/a	1	2	3	4	5	Encantado/a	1	2	3	4	5
Egoísta	1	2	3	4	5	Amedrontado/a	1	2	3	4	5
Irritado/a	1	2	3	4	5	Presunçoso	1	2	3	4	5
Capaz	1	2	3	4	5	Confiante	1	2	3	4	5
Atormentado/a	1	2	3	4	5	Remorsos	1	2	3	4	5
Caloroso/a	1	2	3	4	5	Superior	1	2	3	4	5
Destemido	1	2	3	4	5	Triste	1	2	3	4	5
Divertido/a	1	2	3	4	5	Desanimado/a	1	2	3	4	5
Repulsa	1	2	3	4	5	Produtivo/a	1	2	3	4	5
Arrogante	1	2	3	4	5	Agradavelmente Surpreendido/a	1	2	3	4	5
Realizado/a	1	2	3	4	5	Determinado	1	2	3	4	5
Trémulo/a	1	2	3	4	5	Culpado/a	1	2	3	4	5
Inspirado/a	1	2	3	4	5	Criativo	1	2	3	4	5
Bem-sucedido/a	1	2	3	4	5	Nervoso/a	1	2	3	4	5
Entusiasmado/a	1	2	3	4	5	Assustado/a	1	2	3	4	5
Ativo/a	1	2	3	4	5	Valorizado	1	2	3	4	5
Convencido	1	2	3	4	5	Contente	1	2	3	4	5

ANEXO H

Tendo em consideração a tarefa que realizou, assinale o quão verdadeira é para si cada uma das seguintes informações, fazendo um círculo à volta do número correspondente. Utilize, para este efeito, a seguinte escala:

Nada Verdadeiro **Parcialmente Verdadeiro** **Completamente Verdadeiro**

1 **2** **3** **4** **5** **6** **7**

1	Gostei muito de fazer esta tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
2	Esta atividade foi divertida.	1	2	3	4	5	6	7
3	Pensei que fosse uma atividade aborrecida.	1	2	3	4	5	6	7
4	A atividade não despertou a minha atenção.	1	2	3	4	5	6	7
5	Eu descreveria esta atividade como muito interessante.	1	2	3	4	5	6	7
6	Tinha ideia de que seria uma atividade muito agradável.	1	2	3	4	5	6	7
7	Enquanto fazia a atividade, pensava sobre o quanto estava a apreciar fazê-la.	1	2	3	4	5	6	7
8	Penso que sou bastante bom nesta atividade.	1	2	3	4	5	6	7
9	Penso que fiz bastante bem esta atividade, em comparação com outros colegas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Depois de trabalhar um bocado nesta atividade, senti-me muito competente.	1	2	3	4	5	6	7
11	Estou satisfeito com a minha performance nesta atividade.	1	2	3	4	5	6	7
12	Fui bastante habilidoso nesta atividade.	1	2	3	4	5	6	7
13	Esta foi uma atividade que não consegui fazer muito bem.	1	2	3	4	5	6	7
14	Empenhei-me bastante nesta atividade.	1	2	3	4	5	6	7
15	Não me esforcei muito para fazer bem esta atividade.	1	2	3	4	5	6	7
16	Tentei fazer bem esta atividade.	1	2	3	4	5	6	7
17	Era importante para mim fazer bem esta tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
18	Não depositei muita energia nesta tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
19	Não me senti nada nervoso enquanto fazia a atividade.	1	2	3	4	5	6	7
20	Senti-me muito nervoso enquanto fazia a atividade.	1	2	3	4	5	6	7
21	Estava bastante relaxado enquanto fazia a atividade.	1	2	3	4	5	6	7
22	Estava ansioso ansioso enquanto trabalhava na tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
23	Senti muita pressão enquanto fazia a tarefa.	1	2	3	4	5	6	7

Debriefing

(Será feito verbalmente, seguindo este modelo de discurso):

Muito obrigada pela vossa participação neste estudo.

A análise dos resultados obtidos com a vossa colaboração será um importante contributo para o estudo da Autoeficácia e Motivação de Adolescentes na Escola e, em especial, para o estudo da Criatividade.

É importante dizer-vos que não havia respostas certas nem erradas; alguns alunos foram elogiados pelo empenho na realização da tarefa, outros foram elogiados pelas suas características pessoais, e outros ainda não foram elogiados. Na realidade, todos merecem um elogio pelo empenho na tarefa e colaboração, mas houve necessidade de fornecer diferentes *feedbacks* de forma aleatória, de modo a perceber se um simples elogio, ou o modo como ele é feito (dirigido ao indivíduo ou ao esforço) afeta a motivação, as emoções e a criatividade. Posso dizer-vos que todos fizeram um excelente trabalho, e por isso, agradeço-vos muito! De qualquer modo, a investigação tem mostrado que existem outros fatores determinantes da motivação e do desempenho e por isso avaliei também a vossa perceção de eficácia numa fase anterior.

Se vocês ou os vossos pais quiserem saber mais informações acerca do estudo, podem sempre entrar em contacto através do mail que vos forneci inicialmente.

Obrigada!

