



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O efeito do elogio na criatividade, orgulho, autoestima e motivação intrínseca: o papel da autoeficácia

Andreia Tibúrcia Câmara Nóbrega

Dissertação submetida para obtenção do grau de Mestre em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Patrícia Arriaga, Professora Auxiliar, Instituto Universitário de Lisboa,
ISCTE-IUL

Coorientadora:

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

Outubro, 2018

“there are rules and cautions that govern the handling of potent medicines—rules about timing and dosage, cautions about possible allergic reactions. There are similar regulations about the administration of emotional medicine” (Haim Ginott, 2009).

Agradecimentos

À Professora Patrícia, um enorme obrigada por todo o apoio, dedicação e disponibilidade. Acima de tudo, por confiar em mim e nas minhas capacidades. Um muito obrigada!

À Professora Sara, por todo o apoio, respeito e justiça, um muito obrigada! Obrigada também pela suas mensagens motivacionais e por ter acreditado em mim até à última!

À Patrícia Alves, um muito obrigada pela tua colaboração neste estudo. Obrigada também pela tua boa disposição, apoio e disponibilidade.

À Prinovhelp, por toda a disponibilidade e apoio. Sem esta flexibilidade de horário não teria conseguido realizar este estudo. Muito obrigada Gabriela Fonseca!

Ao Jorge Rocha, muito obrigada pela tua colaboração e disponibilidade!

À minha motivadora nata Rita Patinha, por todos os seus “gritos” de motivação e boa disposição. Juntas até à última! Obrigada por me acompanhares em todo o processo e seres uma força essencial.

À minha fantástica Sandra Cavaleiro, obrigada pelas sábias palavras e presença em todo este processo. Por todo o apoio. Por acreditares em mim, mesmo quando não acreditei. Obrigada por seres luz natural!

À minha bela Filipa, um ser de luz inexplicável, pela ajuda e por todas as suas mensagens de apoio e motivação. Obrigada pela inspiração.

Ao meu querido Filipe Marques, uma peça essencial neste percurso, muito obrigada pelo apoio e motivação incondicional.

À tribo da sala de informática, Nádía, Níbia e Rita, pelas risadas, companhia, apoio e motivação. Este processo não teria sido igual sem vocês.

A toda a Equipa Prinovhelp, por todo o carinho, apoio, motivação e preocupação. São realmente uma família.

À minha família, um pilar essencial, muito obrigada pelo apoio, carinho e motivação!

Aos meus queridos amigos, em especial, à Rita Pires, ao André Gaspar e à Susana Amador, um muito obrigada pela amizade, apoio e compreensão da minha ausência.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação. Muito obrigada!

Resumo

O elogio pode influenciar as crenças dos indivíduos acerca das suas capacidades. Culturalmente, considera-se o elogio positivo e desejado socialmente, tendo como objetivo aumentar a autoestima e a motivação. No entanto, vários estudos indicam efeitos negativos do elogio direcionado à pessoa na motivação, emoções, autoestima e desempenho, por estar associado a um *mindset* fixo e estável (e.g. és inteligente). Contrariamente, a literatura apresenta efeitos positivos do elogio dirigido ao empenho por estar associado a um *mindset* maleável, passível de ser desenvolvido (e.g. empenhaste-te nesta tarefa). O presente estudo tem como objetivo compreender o efeito do elogio (à pessoa vs. ao empenho) na criatividade, considerando ainda como mediadoras a autoestima, o orgulho, a motivação intrínseca e o efeito moderador da autoeficácia. Contabilizou-se ainda o tempo despendido na tarefa como indicador indireto de motivação. O estudo experimental foi realizado em contexto escolar. Os participantes ($N= 88$, 10-14 anos) foram selecionados aleatoriamente para três condições experimentais através de uma aplicação *android* criada especificamente para este estudo que emitiu um dos seguintes feedbacks: elogio à pessoa, elogio ao empenho ou não emissão de elogio. Para medir a criatividade utilizou-se um teste de criatividade multidimensional que permite medir as dimensões inovação e a adaptação, associadas ao pensamento não convencional e convencional, respetivamente. Ao contrário do esperado, os resultados não suportaram as hipóteses principais, no entanto, ao considerar a autoeficácia, verificou-se que o elogio teve impacto na inovação em indivíduos com maior perceção de autoeficácia. Será necessária mais investigação para aprofundar a relevância destes resultados.

Palavras-chave: elogio, autoestima, motivação intrínseca, autoeficácia, orgulho autêntico e arrogante, criatividade

Abstract

Praise can influence individual beliefs about their abilities. Culturally, praise is considered positive and socially desired, aiming to increase self-esteem and motivation. However, several studies indicated negative effects on motivation, emotions, self-esteem and performance, due to person praise being associated with a fixed and stable mindset (e.g., you are intelligent). In contrast, the literature shows positive effects of compliment, when applied to the effort, since it is associated with a more malleable and more likely to develop mindset (e.g. you engaged in this task). This study aims to understand the effect of praise (on person vs. effort) on creativity, considering as mediators: self-esteem, pride, intrinsic motivation and also the moderating effect of self-efficacy. Time taken to complete the task was considered as an indirect indicator of motivation. The experimental study was conducted in a school and the participants (N = 88, 10-14 years) were randomly selected for three experimental situations using an android application specifically created for this study that issued one of the following feedbacks: person praise, effort praise or no praise. To measure creativity, a multidimensional creativity test was used to measure innovation and adaptation, associated to unconventional and conventional thinking, respectively. Contrary to expectations, the results did not support the main hypotheses. However, when considering self-efficacy, it was found that the compliment had an impact on innovation in individuals with higher perception of self-efficacy. Further research will be needed to deepen the relevance of these results.

Keywords: praise, self-esteem, intrinsic motivation, self-efficacy, authentic and hubristic pride, creativity

Índice

I. Introdução.....	1
Elogio.....	3
Tipos de Elogio	4
Criatividade.....	6
Pensamento Não Convencional vs Convencional.....	8
Orgulho	9
Motivação Intrínseca.....	11
Autoestima	12
A importância da motivação intrínseca, autoestima e orgulho para o elogio e a criatividade. 13	
Motivação Intrínseca.....	13
Autoestima	14
Orgulho.....	16
Autoeficácia	17
Objetivos e Hipóteses	21
II. Método	22
Participantes e Delineamento.....	23
Materiais e Instrumentos.....	24
Informação sociodemográfica.....	24
Autoeficácia.....	24
Elogio	24
Orgulho.....	25
Motivação Intrínseca.....	25
Auto-estima	26
Verificação da manipulação	26
Tempo despendido na Tarefa	26
Criatividade.....	26
Procedimento	29
III. Resultados	31
Verificação da Manipulação.....	31
Criatividade e tempo despendido na tarefa em função da autoeficácia e do tipo de <i>feedback</i> na tarefa.....	32
Autoestima em função da autoeficácia e do <i>feedback</i> na tarefa.....	34

Motivação intrínseca (prazer e competência percebida) em função da autoeficácia e do feedback na tarefa.....	34
Orgulho (autêntico e arrogante) em função da autoeficácia e do feedback na tarefa.	35
Correlações entre as variáveis dependentes	36
IV. Discussão	39
V. Conclusão.....	45
VI. Referências	47
VII. Anexos	59
Anexo A – Questionário informação sociodemográfico e questionário de autoeficácia	59
Anexo B – Escala do orgulho.....	61
Anexo C– Questionário Autoestima	62
Anexo D– Questionário Motivação Intrínseca.....	63
Anexo E- Verificação da Manipulação	64
Anexo F– Consentimento Informado	66
Anexo G– Debriefing	68
Anexo H– Exemplos de respostas TCT-DP, Forma A.....	69
Anexo I– Exemplos de respostas TCT-DP, Forma B	70

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo explicativo dos processos e efeitos psicológicos subjacentes ao elogio (adaptado de Meyer, 1992).	3
Figura 2. Modelo Transaccional do elogio adaptado de Brummelman et al., (2016).....	15
Figura 3. Fluxograma ilustrativo do design do estudo.....	22
Figura 4. Fluxograma representante do processo de seleção da amostra.	23
Figura 5. Médias das dimensões de criatividade em função do tipo de feedback e da autoeficácia para as Formas A e B.....	33
Figura 6. Valores médios da autoestima de desempenho em função do tipo de feedback e da autoeficácia.	34
Figura 7. Valores médios de motivação intrínseca (prazer e competência percebida) em função do tipo de feedback e da autoeficácia	35
Figura 8. Valores médios orgulho (autêntico e arrogante) em função do tipo de feedback e da autoeficácia.	36

Índice de Quadros

Quadro 1. Médias, Desvios Padrão, Mínimo, Máximo e Percentis referentes aos fatores Adaptação e Inovação, e Total da Forma A e B do TCT-DP.	28
Quadro 2. Contrastes planeados para a criatividade (adaptação e inovação), tempo despendido em função do tipo de elogio e nos grupos com baixa e elevada autoeficácia.	33
Quadro 3. Correlações entre as variáveis, criatividade, autoestima, orgulho, motivação intrínseca e tempo despendido.	37

I. Introdução

A criatividade é impulsionadora e essencial para o desenvolvimento humano, artístico, tecnológico, científico e biológico (Urban & Jellen, 1996). Segundo Guilford (1950), é uma habilidade cognitiva comum a todos os indivíduos e passível de ser treinada. O *feedback* é um fator com elevada influência na aprendizagem (Hattie, 2009), sendo o elogio o mais adotado pelos professores no ensino (Hyland & Hyland, 2001), com o objetivo encorajar, recompensar e influenciar (Delin & Baumeister, 1994). Verifica-se em vários estudos a influência do elogio nas percepções individuais acerca do desempenho, emoções, motivação e autoestima (Delin & Baumeister, 1994; Henderson & Dweck, 1990; Kamins & Dweck, 1999). No entanto, a literatura sobre a influência do elogio na criatividade carece de exploração científica. Neste sentido, este estudo pretende apresentar um contributo exploratório e inovador acerca da influência do elogio na criatividade, analisando ainda as variáveis: autoestima, orgulho, motivação intrínseca como mediadoras e o efeito moderador da autoeficácia.

Aborda-se dois tipos de elogio preditores de diferentes tipos de *mindset* (Kamins & Dweck, 1999) com consequências a níveis cognitivos, emocionais e motivacionais (Delin & Baumeister, 1994). O elogio à pessoa orienta para uma *mindset* fixo associado a crenças limitadoras, estáveis e incontroláveis acerca dos atributos pessoais (Mueller & Dweck, 1998). Contrariamente, o elogio ao empenho orienta para um *mindset* maleável associado à promoção de objetivos de aprendizagem e a crenças controláveis acerca dos atributos (Mueller & Dweck, 1998). Vários autores referem um efeito divergente dos diferentes tipos de elogio nas diferentes variáveis em estudo (Delin & Baumeister, 1994; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

Culturalmente, considera-se o elogio como positivo e desejado socialmente, sendo utilizado com o objetivo de aumentar a autoestima e a motivação (e.g. Brummelman, Crocker & Bushman, 2016), no entanto, este efeito pode depender do tipo de elogio atribuído ao indivíduo. Uma vasta evidência científica considera que o elogio ao empenho influencia positivamente a motivação ao invés do elogio à pessoa (Kamins & Dweck, 1999; Henderlong & Lepper, 2002; Mueller & Dweck, 1998; Delin & Baumeister, 1994). À semelhança daquilo que acontece com a motivação, o elogio à pessoa pode gerar efeitos negativos na autoestima (Mueller & Dweck, 1998), como o contingente de validação da autoestima: em que a criança fica dependente da validação do adulto para elevar a sua autoestima através do elogio (Brummelman et al., 2016). Estas duas variáveis: motivação intrínseca e autoestima, são

O efeito do Elogio na Criatividade

também condutoras do desempenho criativo (e.g. Amabile, 1983; Torrance, 1977), sendo que a autoestima elevada se encontra associada ao pensamento divergente (Pretz & Nelson, 2017).

O elogio está também associado ao aumento do orgulho autêntico que, por sua vez, está associado a avaliações genuínas; o orgulho arrogante, por outro lado, está associado ao narcisismo ou a avaliações distorcidas. O elogio em excesso ou o elogio à pessoa aumenta o orgulho arrogante, sendo negativo para o desempenho. Em contrapartida, o elogio ao empenho incita o orgulho autêntico, estando este associado a um desempenho mais positivo (Mueller & Dweck, 1998). O orgulho é também essencial para a criatividade por ser central em processos de motivação. Especificamente, o orgulho autêntico está associado a maiores níveis de criatividade, comparativamente com o orgulho arrogante (Damian & Robins, 2013).

Este estudo analisa também a autoeficácia por ser uma condição necessária para a produtividade criativa (Bandura, 1977), sendo a crença de autoeficácia uma componente principal no modelo de ação individual criativa (Ford, 1996). Indivíduos com uma percepção elevada de autoeficácia visualizam cenários de sucesso, enquanto que indivíduos com uma baixa percepção de autoeficácia visualizam cenários de insucesso, diminuindo assim o desempenho (Bandura, 2010). A elevada autoeficácia está também associada a níveis de criatividade mais elevados (e.g. Komarraju & Nadler, 2013).

O presente estudo pretende então compreender o efeito do elogio (elogio ao empenho vs elogio à pessoa vs sem elogio) na criatividade, através de uma manipulação experimental. Pretende ainda testar um modelo de mediação considerando o papel da autoestima, da motivação intrínseca e do orgulho. Por fim, pretende testar o papel da autoeficácia como variável moderadora. Deste modo, espera-se que o elogio (vs. sem elogio) contribua para um aumento da autoestima, do orgulho e da motivação intrínseca, que por sua vez, irão afetar a criatividade. Por outro lado, espera-se que o elogio dirigido ao empenho (vs. elogio à pessoa) contribua mais para o aumento do orgulho, da autoestima, da motivação intrínseca e, consequentemente, da criatividade. Será ainda analisado se a autoeficácia é moderadora dos efeitos do tipo de *feedback* na motivação, no orgulho, na autoestima e na criatividade, de modo a compreender se os efeitos do tipo de *feedback* nestas variáveis depende da autoeficácia percebida dos participantes.

Elogio

Na última década, a conceptualização do elogio tem vindo a alterar-se, tendo evoluído para uma maior relevância e complexidade. Inicialmente, sem uma definição independente considerava-se o elogio pertencente ao conceito de reforço social — elogio verbal dado por um indivíduo fisicamente presente (e.g. Parton & Ross, 1967). Mais tarde, considerou-se uma função do reforço social (e.g. Brophy, 1981) ou uma subcategoria do reforço social (e.g. Forness, 1973). A função principal do elogio centrava-se no reforço comportamental. Esta visão limitativa do elogio gerou várias controvérsias e começaram a surgir novas perspectivas (e.g. Delin & Baumeister, 1994; Kamins & Dweck, 1998; Meyer, 1992).

Segundo a perspetiva sociocognitiva, o elogio é uma característica comum numa interação interpessoal com o objetivo de encorajar, socializar, seduzir, recompensar e influenciar os outros, com efeitos a níveis cognitivos, emocionais e motivacionais (Delin & Baumeister, 1994).

Culturalmente, considera-se frequentemente o elogio como positivo ou desejado socialmente. No entanto, as consequências negativas não estão a ser consideradas. A interpretação errada e/ ou não intencional da mensagem (e.g. perceber baixa habilidade) pode gerar consequências negativas. Meyer (1992) refere que a perceção do elogio pode depender do contexto, da maturidade cognitiva do destinatário e do tipo de mensagem. Esta interpretação pode influenciar as concepções dos indivíduos sobre os seus atributos (e.g. sobre a inteligência e capacidades individuais) (Kamins & Dweck, 1999), por conter informação que afeta a perceção do indivíduo acerca da capacidade do *self*. Meyer (1992) desenvolveu um modelo explicativo dos processos psicológicos subjacentes a estes efeitos (Figura 1): Primeiro, há uma avaliação acerca de uma habilidade e/ ou esforço (1); que afeta a perceção do indivíduo acerca do seu desempenho (2); o indivíduo faz inferências acerca da informação recebida sobre a sua capacidade e esforço (3); de seguida o indivíduo altera a perceção sobre as suas capacidades (4); por fim, esta perceção determinará as expectativas do indivíduo de sucesso, reações emocionais e desempenho (5).

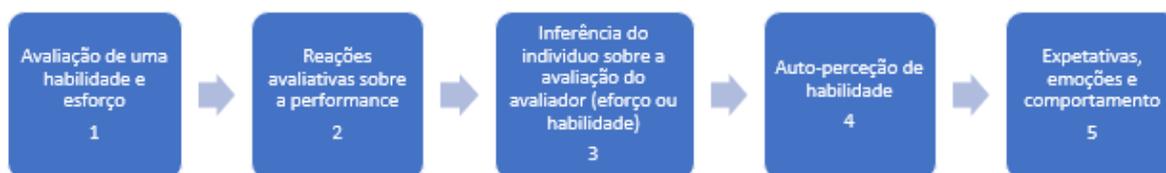


Figura 1. Modelo explicativo dos processos e efeitos psicológicos subjacentes ao elogio (adaptado de Meyer, 1992).

De acordo com a teoria de *mindset* de Carol Dweck, o elogio funciona como um preditor de diferentes tipos de *mindset* (Kamins e Dweck, 1999). A teoria *mindset* de Dweck (2002) alerta para as crenças de *mindset* que os indivíduos têm acerca de si próprios. Esta teoria tem vindo a demonstrar que estas crenças podem ser alteradas e que quando são alteradas, a motivação e o desempenho também se alteram. Divide-se em dois tipos de *mindsets*: i) um *mindset* fixo, associado à crença de que a inteligência ou as suas capacidades são traços fixos, com pouca possibilidade para sofrerem alterações; e ii) um *mindset* maleável, associado à crença de que a inteligência ou as capacidades de uma pessoa podem ser desenvolvidas e cultivada. Segundo este modelo, estes *mindsets* afetam de diferentes formas as escolhas individuais, o esforço colocado nas tarefas, a forma como o indivíduo lida com insucessos e, por fim, o desempenho académico. Mais concretamente, os indivíduos com um *mindset* fixo preocupam-se com o “parecer” inteligentes, consideram-se menos inteligentes perante uma falha, evitam o esforço e apresentam um desempenho mais fraco quando têm dificuldades. Contrariamente, os indivíduos com um *mindset* maleável, preferem aprender do que “parecer”. Estes indivíduos, associam o insucesso ou falha, a uma falta de esforço ou de estratégia, aplicando mais esforço *a posteriori* e, perante dificuldades, mantêm ou aumentam o desempenho. De notar que, os indivíduos com um *mindset* fixo associam o “esforço” a baixa inteligência, enquanto indivíduos com um *mindset* maleável associam a uma ativação e uso da inteligência.

Dweck (2002) defende que estas crenças podem ser alteradas através do *feedback*, indicando que o elogio fornecido pelos adultos pode influenciar as suas crenças. Na sua pesquisa, realizou vários estudos que confirmaram que os diferentes tipos de elogio influenciam e podem alterar o *mindset* (Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). O presente estudo foca-se nesta teoria para apresentar os diferentes efeitos associados aos tipos de elogio. Estes são apresentados seguidamente.

Tipos de Elogio

Elogio à pessoa versus Elogio ao empenho. A literatura tem-se focado particularmente em dois tipos de elogio: o elogio ao empenho e o elogio à pessoa. Culturalmente, considera-se que o elogio à pessoa tem efeitos mais benéficos, contudo vários estudos têm demonstrado que este elogio tem mais efeitos negativos que o elogio ao empenho (e.g. Henderlong & Lepper 2002; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). O elogio ao empenho (ou processo) inclui um *feedback* direcionado à estratégia ou esforço colocado na tarefa “Boa, bom trabalho. Deves ter-te empenhado muito nestes problemas”.

O efeito do Elogio na Criatividade

Em contraste, o elogio à pessoa (ou à inteligência), orienta para uma visão global do *self* “Boa, bom trabalho. Deves ser mesmo inteligente nestes problemas” (Dweck, 2002).

Segundo a teoria do *Mindset* de Dweck, o elogio à pessoa orienta para uma inteligência fixa, fomentando crenças limitadoras, estáveis e incontroláveis acerca dos atributos pessoais. Fomenta também objetivos de desempenho que, conseqüentemente, geram o evitar de desafios (e.g. para que continuem a parecer inteligentes), diminuição da confiança, da motivação (e.g. quando a tarefa se torna difícil) e do desempenho (Dweck, 2002). Indivíduos com uma inteligência fixa têm mais tendência a sacrificar oportunidades de aprendizagem devido ao risco de cometer erros, por não estar garantido um desempenho habilidoso. Encontra-se aqui presente um dualismo entre o “parecer inteligente” e o “aprender”, i.e., os indivíduos orientados para o desempenho rejeitam a aprendizagem com a intenção de “parecer inteligente” (Mueller & Dweck, 1998). Veja-se o estudo de Mueller e Dweck (1998), em que os indivíduos que receberam o elogio ao empenho após um desempenho baixo, associaram este desempenho a uma falha temporária no esforço; contrariamente, os indivíduos que receberam o elogio à pessoa associaram o baixo desempenho a um déficit na inteligência.

Ainda na mesma teoria, o elogio ao empenho orienta para uma inteligência maleável por promover objetivos de aprendizagem (Mueller & Dweck, 1998). Associado a este tipo de objetivos estão o compromisso e o desejo pelos desafios, elevados níveis de interesse e o aumento do desempenho (Dweck, 2002; Butler, 1987, 1988). Segundo Henderlong e Lepper (2002), a entrega de informação mais detalhada (em relação ao elogio à pessoa) acerca da competência e estratégias a utilizar, contribui para estes resultados positivos e para o aumento da autoeficácia (Hattie & Timperley, 2007). No estudo de Mueller e Dweck (1999), os indivíduos que receberam o elogio à pessoa demonstraram menos persistência, menos motivação intrínseca e um desempenho mais baixo, após um insucesso, face aos que receberam elogio ao empenho. Os indivíduos que receberam o elogio à pessoa atribuíram, tendencialmente, a falha à falta de habilidade. Este e outros estudos demonstram como o *feedback* dado pode influenciar a percepção dos indivíduos sobre as suas habilidades (Henderlong & Lepper, 2002; Mueller & Dweck, 1999). Em contraste, Schunk (1994) refere que o elogio à pessoa aumenta a motivação, promove a autoeficácia e o desempenho, pois transmite uma mensagem de sucesso ao invés do elogio ao empenho (e.g. “Tens trabalhado muito”).

Outro potencial influenciador que poderá estar associado a este último é a cultura da escola (e.g. o elogio ao empenho na adolescência pode ser indicador de baixos níveis de

O efeito do Elogio na Criatividade

habilidade (Amemiya & Wang, 2018). Os conceitos “esforço” e “habilidade” alteram-se conforme o sistema educacional, afetando o efeito do elogio. De acordo com esta perspectiva, o *feedback* pode ser mal interpretado pelos estudantes quando a cultura acadêmica não está alinhada com o tipo de elogio. A utilização indevida do elogio ao empenho pode ter consequências negativas como o desenvolvimento de uma inteligência fixa (e.g. elogiar um estudante que se aplica, mas não aprende, por não utilizar as estratégias corretas, pode gerar uma perda de confiança, na ideia de que o esforço pode aumentar a habilidade) (Dweck, 2015). O mesmo ocorre quando os adultos elogiam de forma inflacionada estudantes com autoestima baixa (Brummelman et al., 2016).

Criatividade

Do ponto de vista evolutivo, a criatividade é o motor que guia a evolução humana e cultural (Csikszentmihalyi, 2015). Urban & Jellen (1996) referem-se à criatividade como o “combustível” do desenvolvimento humano e não-humano, sendo que está envolvida no desenvolvimento da tecnologia moderna, da ciência, da medicina e da biologia. Durante muito tempo, considerou-se a criatividade como um talento extraordinário a que poucos indivíduos podiam aceder (Csikszentmihalyi, 2015; Togrol, 2012). No entanto, à semelhança de Guilford (1950), vários autores consideram, hoje, a criatividade uma habilidade ou disposição cognitiva comum a todos os indivíduos, passível de ser desenvolvida em diferentes níveis (Kaufman & Baer, 2009; Runco, 2004; Sternberg, 2001).

Atualmente, a criatividade é um termo com várias conceptualizações que, geralmente, envolve um produto, uma solução ou uma novidade apropriada a um determinado contexto (Togrol, 2012). Torrance (1977) refere-se à criatividade como o processo de se tornar sensível aos problemas ou lacunas de informação, formação de novas ideias, testar e modificar estas hipóteses e comunicar os resultados. Por outro lado, Amabile (1986) define a criatividade como a capacidade para produzir ideias, insights, produtos novos ou originais, reestruturar, ou criar objetos artísticos. Guilford (1977) refere-se à criatividade como sendo a contribuição de novas ideias, diferentes pontos de vista e/ ou uma nova forma de olhar para os problemas, sendo o oposto do conformismo que consiste em fazer o esperado sem causar distúrbios ou dificuldades. Destacam-se ainda algumas habilidades subjacentes à criatividade: sensibilidade aos problemas (ver os problemas); fluência (produção de um elevado número de ideias); originalidade (incomuns, mas apropriadas); flexibilidade de síntese, análise e

O efeito do Elogio na Criatividade

complexidade (o número de ideias interrelacionadas que um indivíduo consegue manipular ao mesmo tempo); e avaliação (seleção de boas ideias).

Segundo a teoria de investimento de Sternberg (2006), a criatividade requer seis recursos distintos, fontes de diferenças individuais, mas interrelacionados: habilidade intelectual, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação intrínseca, e ambiente. Esta teoria está assente no dogma “*buy low sell high*” associado ao investimento e prevalência em ideias que são desconhecidas, mas com potencial de crescimento. Amabile (1986) considera que, para obter um produto criativo, são necessários três componentes principais: capacidades básicas específicas a uma área (e.g. escrever ou pintar); capacidades relevantes para a criatividade (e.g. estilo cognitivo e pensamento divergente); e a motivação na tarefa. À semelhança de Sternberg e Amabile, Csikszentmihalyi (2015) defende que a criatividade não é resultado de uma ação individual isolada, mas sim o resultado de três forças principais: i) instituições culturais, que selecionam o que produzir e preservar; ii) domínio cultural estável, que preserva e transmite o conhecimento das diferentes áreas às novas gerações; e iii) o indivíduo, que efetua a mudança no domínio que será considerado criativo. É necessário a ação e interação dos três sistemas para que ocorra a criatividade, ou seja, uma ação, ideia ou objeto criativo. Um sistema cultural bem definido é essencial para compreender se uma ideia é adaptável ao meio (ou valorizada pela sociedade) ou não, caso contrário é impossível diferenciar o que é criativo do que é improvável ou bizarro (Csikszentmihalyi, 2015). O presente estudo foca-se, também, numa modelo que alerta para a multiplicidade de variáveis - o modelo componencial de criatividade de Jellen e Urban (1986) - por ter sido a teoria base do teste de criatividade utilizada neste estudo – TCT-DP (Creative Thinking-Drawing Production). Este é um dos instrumentos mais utilizados para aceder ao potencial criativo e pensamento não convencional. Urban e Jellen (1996) conceptualizam a criatividade como a criação de um produto novo, incomum e sublime, resultado da sensibilidade e perspicácia colocada num determinado problema. O modelo de Urban e Jellen (1996) é composto por seis componentes interativos que funcionam em conjunto no processo criativo, dividindo-se em três componentes cognitivos: pensamento e ação divergente; conhecimento geral e pensamento base; conhecimento e capacidades específicas; e três componentes da personalidade: compromisso e foco na tarefa; motivação e motivos; abertura e tolerância à ambiguidade. Nenhum componente sozinho é suficiente ou responsável pelo processo criativo. Este processo criativo envolve um trabalho funcional entre os componentes e devem estar integrados num quadro ambiental tripartido: i) sob uma perspetiva de desenvolvimento (nutrindo ou inibindo o desenvolvimento da criatividade); ii) sob uma

O efeito do Elogio na Criatividade

perspetiva de procedimento; e iii) sob uma perspetiva avaliativa (individual, regional e de qualidade histórica do produto criativo). Conforme exposto acima, este modelo alerta para a importância das diferentes áreas que devem ser consideradas na educação e desenvolvimento do potencial criativo. Este também pode ser um contributo para providenciar as melhores condições ambientais para desenvolver e aceder à criatividade nos indivíduos (Urban & Jellen 1996).

Atendendo aos modelos compreensivos anteriormente referidos, a investigação sobre a criatividade discute a influência de características de personalidade, ambiente, emoções, autoestima, autoeficácia, motivação intrínseca e extrínseca, *mindset* ou tipos de inteligência, entre outros. O presente estudo irá abordar a influência do elogio, motivação intrínseca, orgulho, autoestima e o efeito moderador da autoeficácia na criatividade. A criatividade é também sensível a variáveis ambientais (Hennessey & Amabile, 1998). Um estudo revelou a importância da área de estudo na perceção de criatividade, sendo que estudantes das áreas de artes/ humanidades e ciências sociais apresentaram mais consciência em relação à criatividade face às outras áreas de estudo (Furnham, Batey, Booth, Patel, & Lozinskaya, 2011). Outro estudo semelhante, verificou que estudantes em áreas artísticas reportavam ser mais criativos que indivíduos em ciências, investigação e engenharias, entre outros (Kaufman, Pumacahua & Holt, 2013).

Pensamento Não Convencional vs Convencional

Guilford (1950) e Torrance (1977) caracterizaram o pensamento divergente ou não convencional como multidimensional. Kim (2006) baseada na estrutura de análise do TTCT (Torrance Tests of Creative Thinking) refere-se a uma dupla dimensão presente no pensamento criativo: inovação e adaptação.

O pensamento criativo envolve dois pressupostos: geração de novidades via pensamento divergente e a avaliação da novidade através do pensamento convergente ou convencional (Cropley, 2006). O pensamento divergente refere-se à habilidade para produzir ideias únicas, diversas e incomuns perante uma questão ou atividade (Runco, Dow, & Smith, 2006). Segundo Guilford (1967), a criatividade está mais relacionada com o pensamento divergente do que com o pensamento convergente. O pensamento convergente é orientado para gerar a melhor resposta a uma pergunta claramente definida, sem ambiguidades: as respostas estão certas ou erradas e envolvem velocidade, precisão e lógica. Reconhece o que é familiar, aplica técnicas definidas e acumula informações. Portanto, é mais eficaz em situações em que existe uma resposta pronta e que simplesmente precisa de ser recuperada a

O efeito do Elogio na Criatividade

partir de informações armazenadas ou elaborada a partir do que já é conhecido, aplicando estratégias convencionais e lógicas de busca, reconhecimento e tomada de decisão. Está intimamente ligado ao conhecimento, por um lado, envolve a manipulação do conhecimento existente por meio de procedimentos padrão; e, por outro lado, envolve a produção de mais conhecimento (Cropley, 2006).

Ambos os pensamentos geram a produção de ideias. A ideia de obter criatividade sem empenho é sedutora, uma vez que envolve novidade em curto espaço de tempo e sem esforço. Os produtos criativos eficazes gerados a partir do pensamento divergente sem pensamento convergente, são geralmente considerados sorte ou intuição. Em termos práticos, o pensamento divergente sem o pensamento convergente pode causar uma série de dificuldades, incluindo mudanças imprudentes ou ineficazes (Cropley, 2006). O pensamento convergente gera um pensamento ortodoxo enquanto que o pensamento divergente gera variabilidade (Cropley, 1999). Jaarsveld, Lachmann, e Leeuwen (2012) verificaram no seu estudo que as habilidades convergentes e divergentes podem ser acedidas independentemente. O estudo de Vosburg (1998) verificou que os indivíduos em estado afetivo positivo se associavam a um pensamento divergente, enquanto que indivíduos no estado afetivo negativo se associavam a soluções mais funcionais, requerendo pensamento convergente e divergente. Ibérico Nogueira, Almeida, e Lima (2017) desenvolveram o primeiro estudo em Portugal com uma análise confirmatória donde resultaram dois fatores: Adaptação, associado ao pensamento convencional; e Inovação, associado ao pensamento não convencional (inovação), considerando deste modo a importância de ambos.

Orgulho

Quando um indivíduo alcança uma situação de sucesso, sentir-se orgulhoso é uma reação natural (Webster, 2003). O orgulho desempenha um papel importante no funcionamento psicológico. Considera-se uma emoção secundária, por ser caracterizado como uma emoção autoconsciente. Estes tipos de emoções estão intimamente ligados com o *self* e também com os outros (Tracy, Robins, & Tangney, 2007). As emoções autoconscientes têm como função avaliar o comportamento do *self* em relação aos padrões, que podem ser externos (e.g. elogio parental ou escolar) ou internos (e.g. desenvolvimento dos seus próprios padrões) (Lewis, 2008). No entanto, alguns estudos interculturais têm reconhecido o orgulho culturalmente (Tracy & Robins, 2004, 2006) e com funções adaptativas: a expressão do orgulho pode comunicar o sucesso de um indivíduo e aumentar o

O efeito do Elogio na Criatividade

estatuto social; reforçar os comportamentos que geram sentimentos de orgulho e aumentar a autoestima; manter e promover um estatuto social e aceitação de grupo (Tracy & Robins, 2007). De uma perspectiva funcionalista, o papel principal do orgulho é motivar os indivíduos a alcançar as realizações socialmente valorizadas (Shariff, Tracy, & Cheng, 2010). Note-se que, na infância, os indivíduos aprendem a associar a experiência do orgulho com conquistas valorizadas socialmente. Esta emoção está associada a sentimentos de reforço e prazer pessoal (Damian & Robins, 2013). Devido a estas propriedades de reforço, os indivíduos tornam-se mais motivados a alcançar objetivos futuros e a desenvolver identidades que se encaixem nas normas da sociedade (Damian & Robins, 2013).

Segundo o modelo de Tracy e Robins (2004) as duas faces do orgulho: o orgulho arrogante e o orgulho autêntico são requisitados por diferentes processos cognitivos. De acordo com este modelo, as emoções autoconscientes são licitadas quando os indivíduos direcionam a atenção para o *self*; ativam representações do *self*; e atribuem a um evento uma oportunidade para licitar orgulho. O orgulho arrogante pode ser adaptativo em situações em que é vantajoso demonstrar superioridade a um adversário (e.g. objetivo de intimidar). Em contraste, o orgulho autêntico é mais indicado para a formação e estabilização de relações de longo prazo e criação de laços sociais. Ambos os tipos de orgulho se correlacionam divergentemente (Tracy & Robins, 2007). O orgulho autêntico está positivamente relacionado a características socialmente desejáveis e geralmente adaptáveis, como extroversão, acordo, consciência, estabilidade emocional, abertura à experiência, autoestima genuína, comportamentos de voluntariado, dever cívico e suporte social. Em contraste, o orgulho arrogante está negativamente relacionado com a concordância, consciência, processos de pensamento criativo e comportamento pró-social, no entanto, correlaciona-se positivamente com características desadaptativas, como sobrelevação, narcisismo, agressão, sensibilidade à rejeição, fobia social e propensão à vergonha e ansiedade (Carver & Johnson, 2010).

O orgulho acontece em resposta a atribuições internas (Lewis, 2008). Mais especificamente, o orgulho autêntico resulta de causas internas, instáveis e controláveis (e.g. “ganhei porque pratiquei”), enquanto o orgulho arrogante refere-se ao “Eu” global (e.g. “tenho orgulho de quem eu sou”) representativo de causas internas, estáveis e incontroláveis (e.g. “ganhei porque sou sempre ótimo”) (Tangney, 1989). Considera-se “autêntico” por se basear em realizações específicas e gerar sentimentos de autoestima genuínos. As realizações interpessoais, sociais, morais e académicas são incitadores deste tipo de orgulho. Os incitadores do orgulho arrogante envolvem um processo de autoavaliação menos autêntico (e.g. autovisualizações distorcidas e autoampliadas). Estas duas faces do orgulho podem

O efeito do Elogio na Criatividade

ajudar a compreender as semelhanças e as diferenças entre narcisismo e elevada autoestima, dois construtos que envolvem níveis de orgulho superiores (Tracy & Robins, 2007).

As atribuições internas associadas ao controlo e à estabilidade parecem estar também associadas à distinção entre orgulho autêntico e arrogante. Mais concretamente, o orgulho autêntico orienta para uma autoestima alta, enquanto que o orgulho arrogante pode estar na base do estado subjetivo dos narcisistas (Lewis, 2008; Tracy & Robins, 2003). Tracy e Robins (2003) sugerem que o orgulho arrogante pode fazer parte de um padrão de regulação dinâmico dos narcisistas, em que estes suprimem os sentimentos de vergonha através da expressão exagerada de sentimentos de orgulho. Estes indivíduos demonstram uma dissociação elevada do *self*, sendo que o *self* implícito é mais negativo e o *self* explícito é mais positivo e idealizado. Explicitamente, esta dissociação parece estar associada a atribuições internas de sucesso, estáveis e incontroláveis (e.g. "eu sou perfeito, eu sou sempre perfeito"), provocando orgulho arrogante. Nos estudos de Tracy e Robins (2007), indivíduos que reportaram orgulho autêntico atribuíram o sucesso a uma causa interna, instável e a causas controláveis; contrariamente, indivíduos que reportaram orgulho arrogante atribuíram o sucesso a causas internas, estáveis e incontroláveis. Foram ainda encontradas correlações entre o estilo de atribuição disposicional e o tipo de orgulho, indicando que indivíduos que se empenham (associado a causas instáveis e controláveis) têm tendência a reportar a experiência de orgulho autêntico; enquanto que os indivíduos que associam à habilidade (causas estáveis e incontroláveis) têm tendência a reportar orgulho arrogante (Tracy & Robins, 2007).

Motivação Intrínseca

Para definir a motivação em estudo é importante reconhecer uma distinção entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca baseia-se no interesse natural dos indivíduos pelas atividades que proporcionam novidade e desafio (Deci & Ryan, 2010) (e.g. desejar que a tarefa com o objetivo de aumentar o conhecimento e as capacidades). Basicamente, refere-se a um compromisso motivado pelo prazer (Henderlong & Lepper, 2002) (e.g. interesse e absorção total na tarefa, ausentando-se do ambiente), sendo que comportamentos intrinsecamente motivados não necessitam de recompensa (Deci & Ryan, 2010). A motivação intrínseca está associada a um conjunto de outcomes positivos como a criatividade, persistência e aprendizagem ao longo do tempo (Henderlong & Lepper, 2002). Em contraste, a motivação extrínseca refere-se a um compromisso originado por

O efeito do Elogio na Criatividade

pressões externas ou constrictões (Henderlong & Lepper, 2002) (e.g. dinheiro ou reconhecimento social, Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2009). No entanto, é possível obter as duas motivações numa determinada situação. Num processo de aprendizagem, a motivação intrínseca é o prazer que se adquire no momento presente, no acto de aprender, ao invés do que se obtém *a posteriori* ao conhecimento - e.g., se um indivíduo obtiver prazer com a aprendizagem da anatomia do corpo humano (motivação intrínseca) e, ao mesmo tempo, sentir prazer pelos resultados positivos obtidos (motivação extrínseca), estamos perante ambas as motivações (Csikszentmihalyi, 2009).

Autoestima

Segundo Heatherton e Polivy (1991), a autoestima é considerada um sentimento flutuante. As auto avaliações feitas pelos indivíduos dependem do contexto, gerando diferentes sentimentos acerca do *self* através e tendo em conta diferentes situações sociais. James (1890) referiu que há uma larga quantidade de sentimentos pessoais que os indivíduos mantêm independentemente do *feedback*. No entanto, reconheceu que podem existir flutuações, assemelhando a autoestima a um barômetro que aumenta ou baixa conforme as aspirações e experiências de sucesso. Estudos indicam que a autoestima pode ser considerada um traço de personalidade, mas que é passível de alterações de acordo com o contexto. Savin-Williams e Demo (1983) defendem que a autoestima flutua cuidadosamente em torno de um autoconceito estável. Outros estudos defendem a ideia de que a autoestima é um conceito estável, mas que se pode alterar mediante a influência de variáveis contextuais (Crocker & Major, 1989; Markus & Kunda, 1986; Rosenberg, 1986). Por outro lado, a fase de desenvolvimento também pode influenciar o nível de autoestima, como no caso da adolescência em há uma diminuição (Robins & Trzesniewski, 2005). Um possível fator influenciador desta diminuição, é o orgulho sendo que há uma diminuição da frequência com que experienciam esta emoção na adolescência e na idade avançada (Tracy, Robins, & Tangney, 2007).

A autoestima fortificada pode funcionar como uma força motivacional eficaz, associado ao prazer pessoal que as autoavaliações geram. Em contrapartida uma autoestima baixa pode diminuir o afeto e reduzir a motivação dificultando a resolução de problemas (Cantero, Alfonso-Benlliure, & Melero, 2016), que poderá levar a outros efeitos negativos tais como a delinquência, baixa rendimento escolar e depressão em adolescentes (Rosenberg, Schooler, & Schoenbach (1989).

A importância da motivação intrínseca, autoestima e orgulho para o elogio e a criatividade

Neste capítulo aborda-se a importância que poderá ter a motivação intrínseca a autoestima e o orgulho na relação entre o elogio e a criatividade.

Motivação Intrínseca

O elogio pode aumentar (Brummelman et al., 2016) ou diminuir a motivação (Mueller & Dweck, 1998). Esta ambiguidade de efeito explica-se através do tipo de orientação do elogio (Henderlong & Lepper, 2002). Vários estudos têm evidenciado que o elogio ao empenho é mais benéfico para a motivação do que o elogio à pessoa (Delin & Baumeister, 1994; Henderlong & Lepper, 2002; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998;). Segundo Delin e Baumeister (1994), o elogio à pessoa pode causar o decréscimo da motivação, assente na ideia de que estes indivíduos consideram que estão acima dos valores-padrão reduzindo o seu empenho, como consequência. Em contraste, perante um elogio ao empenho, os indivíduos tendem a aumentar a motivação (Delin & Baumeister, 1994). Dweck (2002) afirma que o elogio ao empenho contribui para que os estudantes se mantenham interessados e envolvidos na aprendizagem. O elogio à pessoa permite que sintam orgulho e contentamento, no entanto, pode ter um efeito negativo a longo prazo na motivação e no desempenho, baseado nas crenças limitadoras geradas pelo *mindset* fixo (Dweck, 2002). Henderlong e Lepper (2007) verificaram, no seu estudo, que ambos os elogios aumentaram a motivação. Contudo, os indivíduos que receberam elogio ao empenho envolveram-se mais na tarefa, dedicando-lhe mais tempo, o que é indicativo de um nível motivacional superior em relação aos indivíduos que receberam elogio à pessoa. Outro estudo verificou que os participantes que receberam um elogio à pessoa após uma falha, apresentaram menos motivação do que aqueles que receberam elogio ao empenho (Zental & Morris (2012). Assim, sai reforçada a perspetiva de que a diferença na linguagem aplicada para elogiar pode influenciar as conceções dos indivíduos acerca das suas habilidades e motivação para a realização de tarefas. A motivação extrínseca pode ser afetada pelo elogio, essencialmente quando há uma expectativa de recompensa através do elogio (Henderlong & Lepper, 2002).

Em relação à criatividade, a motivação intrínseca é condutora do desempenho criativo (Amabile, 1983; Hayes, 1989; Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2009). Outros autores defendem a motivação extrínseca (e.g. dinheiro) como sendo detrimental da criatividade (Amabile, 1996; Hennessey & Amabile, 2010), indicando que ter prazer pela tarefa é essencial para o alcance da criatividade (Torrance, 1977). Um indivíduo motivado pelo seu

O efeito do Elogio na Criatividade

próprio interesse e prazer será mais criativo que um indivíduo com objetivos impostos por outros (Guilford, 1967). Estudos experimentais corroboram esta perspectiva demonstrando que uma recompensa esperada pode diminuir a motivação intrínseca e criatividade (Amabile, 1983; Hayes, 1989). Além da recompensa, este efeito negativo pode ser gerado através de outros fatores externos, como a expectativa de avaliação ou falta de envolvimento na escolha. Por exemplo, a necessidade de novidade, curiosidade, desejo de exploração e conhecimento é inata para cada criança, mas é frequentemente suprimida pelos pais ou por qualquer outro ambiente educacional (Hayes, 1989). Hayes (1989) defende que as diferenças na criatividade têm origem nas diferenças na motivação que, por sua vez, geram diferenças cognitivas (e.g. extensão dos conhecimentos e habilidades necessários). Em oposição, alguns autores demonstraram que a motivação extrínseca é também promotora de criatividade (e.g. Eisenberg & Rhoades, 2001). Outro fator importante para a motivação e para a produção criativa é o ambiente social e contextual (Guilford, 1967). Independentemente do talento de um indivíduo e/ ou capacidades de pensamento criativo, o ambiente social onde produz pode aumentar ou diminuir o nível de criatividade. Deste modo, o ambiente social parece ser essencial para altos níveis de criatividade e de motivação intrínseca (Guilford, 1967).

Autoestima

A investigação em *feedback* social demonstra que o elogio tem efeitos benéficos na autoestima dos indivíduos (Brophy, 1981; Delin & Baumeister, 1994; Dweck 2000). Vários autores incentivam a utilização do elogio baseando-se na ideia de que o mesmo reflete resultados positivos na autoestima (Brummelman et al., 2016). À semelhança da motivação intrínseca, o efeito do elogio na autoestima pode depender do tipo de elogio (e.g. elogio à pessoa e o elogio inflacionado diminuem a autoestima em situações de falha) (Mueller & Dweck, 1998). Por outro lado, existe uma maior propensão para elogiar indivíduos com baixa competência, do que para elogiar indivíduos com elevada competência (Meyer, 1992) com o objetivo de aumentar a motivação (Henderlong & Lepper, 2002) e a autoestima, podendo gerar efeitos negativos (Brummelman et al., 2016). Para explicar o efeito negativo do elogio na autoestima, Brummelman et al., (2016) desenvolveram um modelo transacional do elogio apresentado na Figura 2: primeiro, a criança apresenta sinais de baixa autoestima; segundo, os adultos sentem desejo de aumentar a autoestima da criança; utilizam o elogio à pessoa ou inflacionado como recurso; por fim, e como consequência, as crianças adotam objetivos de validação do *self* e de autoestima (Crocker, 2004). Este contingente de validação cria um padrão de resposta incapacitante perante falhas, pois as crianças só se sentem valorizadas

O efeito do Elogio na Criatividade

perante o sucesso e validação dos outros. O elogio à pessoa é mais propenso a gerar sentimentos de baixa autoestima, por estar associado a crenças de baixa competência e inteligência (face ao elogio ao empenho - Kamins & Dweck, 1999). No entanto, se o elogio não for experienciado como uma forma de controlo externo (e.g. inflação do elogio), então será associado a sentimentos positivos e de autoestima que, por sua vez, poderão aumentar o prazer pela tarefa (Delin & Baumeister, 1994). De facto, avaliações sociais não licitam emoções autoconscientes se o indivíduo avaliado não fizer as mesmas avaliações ao *self*. Por exemplo, o elogio não produz orgulho, caso o indivíduo não faça essa atribuição interna (e.g. indivíduos com baixa autoestima) (Tracy, Robins & Tangney, 2007).

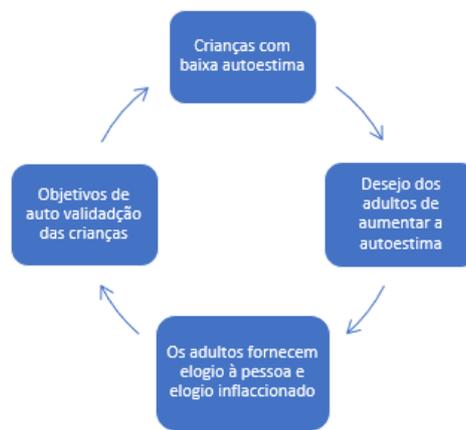


Figura 2. Modelo Transaccional do elogio adaptado de Brummelman et al., (2016)

Em relação à criatividade, alguns estudos consideram que a autoestima poderá ser preditora do desempenho criativo (Goldsmith & Matherly, 1988; Wang & Wang, 2016). Um dos motivos deve-se ao facto de a mesma estar relacionada com a crença de que o empenho aumenta as capacidades (Goldsmith & Matherly, 1988), assim como, com a crença de que são capazes e valiosos e se sentem mais disponíveis para partilhar ideias diferentes e criativas (Thatcher & Brown, 2010). Esta crença de que a criatividade pode ser nutrida, associada a um *mindset* de crescimento, associa-se também a um desempenho criativo mais elevado (Karwowski, 2014). A autoestima também poderá manter uma elevada motivação interna e diminuir a externa, crucial para a criatividade (Amabile & Pillemer, 2012), assim como reduzir a autoestima como resultado de uma situação de stress (e.g. Amabile, 1996). No estudo de Pretz e Nelson (2017), verificou-se que a autoestima estava associada à produtividade em tarefas criativas, sendo superior em tarefas de pensamento divergente ou não convencional. Outro estudo obteve resultados positivos na relação entre criatividade e

autoestima e demonstrou que esta relação era mais forte nas mulheres que nos homens (Goldsmith & Matherly, 1988).

Orgulho

O elogio pode gerar emoções positivas ou negativas, dependendo do tipo de elogio e da sinceridade percebida. Por um lado, pode gerar emoções positivas como prazer, felicidade, alegria, gratidão e também orgulho, causadas pelo desfrutar do contato interpessoal e pela aprendizagem retirada do *feedback* positivo do outro (Delin & Baumeister, 1994). Por outro lado, o elogio pode gerar afeto negativo (Delin & Baumeister, 1994; Mueller & Dweck, 1998). Perante uma falha, o elogio à pessoa pode ainda produzir baixas expectativas, baixa persistência e diminuição de desempenho (Mueller & Dweck, 1998). Contrariamente, o elogio ao empenho perante uma falha orienta o indivíduo para expectativas, persistência e performance mais elevadas, gerando emoções positivas (Kamins & Dweck, 1999). Em relação à sinceridade, um elogio ineficaz ou desadaptativo pode gerar emoções negativas. Isto porque, um elogio falhado ou ineficaz ocorre no mesmo contexto que um elogio eficaz, mas é interpretado de forma incorreta pelo recetor. Um elogio interpretado como falso produzirá sentimentos de ansiedade e insegurança. Em caso de intenções manipulativas, o indivíduo produz resistência, desconfiança e rejeição (Delin & Baumeister, 1994). O presente estudo foca-se em particular no orgulho sendo que, o elogio é responsável por aumentar esta emoção, ao envolver uma caracterização do desempenho do indivíduo (Webster, Duvall, Gaines, & Smith, 2003). A frequência do elogio está associada positivamente com a perceção de habilidade individual. O elogio pode aumentar o orgulho, o desempenho e as expectativas de sucesso no futuro (Weiner, 1985). No entanto, o excesso de elogio pode gerar um desempenho negativo, associado ao aumento do orgulho arrogante (Mueller & Dweck, 1998). Por outro lado, o elogio ao empenho está associado a um aumento do orgulho autêntico associado a um desempenho positivo. Webster et al., (2003) no seu estudo, demonstrou que o orgulho está fortemente associado a situações de elogio público, considerando-o assim como uma componente social adaptativa. Existe uma comparação social implícita e/ ou explícita, presente no elogio responsável pela produção do orgulho (Webster et al., 2003) e da autoestima (Delin & Baumeister, 1994).

Uma vasta literatura relaciona as emoções com os processos criativos. As emoções positivas conectam-se positivamente com a criatividade (e.g., Fredrickson & Branigan, 2005; Abele, 1992). Mais recentemente, estudos apontam para uma relação das emoções negativas com a criatividade (e.g. Akinola & Mendes, 2008; George & Zhou, 2002). Baas, Dreu, e

O efeito do Elogio na Criatividade

Nijstad (2008) desenvolveram um modelo explicativo referente à dualidade de resultados criativos entre as emoções (positivas e negativas), pressupondo diferentes vias cognitivas. Numa meta análise (Baas, Dreu, & Nijstad, 2008) verificou-se que a criatividade é aumentada principalmente pelas emoções positivas, associadas a um maior foco de motivação. As emoções negativas de desativação em que há o evitar de motivação e foco (e.g. relaxado) não estão associadas à criatividade. No entanto, a emoção negativa de ativação associada com uma motivação de esquiva e um foco de prevenção foi associado à criatividade (e.g. medo, ansiedade), embora menor que nas emoções positivas. Conclui-se que a criatividade é um construto multifacetado em que as diferentes emoções estão relacionadas de forma diferente com as componentes do pensamento criativo (Kauffman, 2003). Neste estudo considerou-se a emoção orgulho por ser essencial para a motivação (Damian & Robins, 2013) e a gestão/regulação de comportamentos pró-sociais (e.g. sentir orgulho após uma tarefa em que se colocou muito empenho), essenciais para a criatividade (Webster et al., 2003). O orgulho autêntico está orientado para objetivos de aprendizagem, enquanto que o orgulho arrogante se encontra associado a objetivos de desempenho (Tracy & Robins, 2007). O estudo de Damian e Robins (2013) demonstrou que o orgulho autêntico está associado a maiores níveis de criatividade, em relação ao orgulho arrogante.

Autoeficácia

Para alcançar o sucesso num mundo pleno de adversidades é essencial uma autoeficácia forte e robusta (Bandura, 2010). Se um indivíduo acreditar que não consegue alcançar um objetivo, tendencialmente não executará esse mesmo objetivo (Bandura, 1977). Bandura (1977) definiu a autoeficácia como as crenças de um indivíduo nas suas capacidades para organizar e produzir cursos de ação com o intuito de atingir determinados objetivos. A autoeficácia atua em diversas esferas de ação, sendo que um indivíduo poderá ter baixa autoeficácia num domínio e alta autoeficácia noutra domínio (Pajares, 2003). As crenças de autoeficácia desempenham um papel decisivo nos processos de escolha individual, já que influenciam e geram consequências nos processos afetivos, motivacionais, seletivos e cognitivos. A nível emocional, desempenham um papel importante no desenvolvimento de estratégias de coping individuais e de autorregulação das emoções (Bandura, 1977). Em linhas gerais, indivíduos com um baixo sentido de autoeficácia evitam situações que são percebidas como ameaças; têm baixa aspiração e compromisso com objetivos; o pensamento é orientado para as dúvidas sobre si mesmos, em vez de pensarem em estratégias para

O efeito do Elogio na Criatividade

alcançar o sucesso. Contrariamente, indivíduos com um elevado sentido de autoeficácia aceitam desafios, comprometem-se com objetivos desafiantes, associam os insucessos à falta de empenho ou falta de conhecimento; redobram o empenho perante objetivos, e têm baixa vulnerabilidade ao stress e à depressão (Bandura, 2010). Em suma, indivíduos com uma perceção de autoeficácia elevada visualizam cenários de sucesso, enquanto que indivíduos com uma perceção baixa de autoeficácia visualizam cenários de falha diminuindo o desempenho (Bandura, 2010). A autoeficácia é essencial para o crescimento e aprendizagem dos indivíduos, no entanto, não é o único indicador de crescimento (Bandura, 1977). Uma autoeficácia alta não produz um bom desempenho quando o conhecimento ou as capacidades estão em falta (Schunk & Zimmerman, 1997).

Bandura (2010) defende que existem quatro fontes de informação que influenciam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia. As experiências são a principal fonte, ou seja, a forma como os indivíduos interpretam as experiências anteriores de fracasso e sucesso pode influenciar a resiliência face a adversidades futuras. Outra fonte de informação são os modelos sociais, ou seja, a observação de outras pessoas a serem ou não capazes de desempenharem determinadas ações pode aumentar as crenças num indivíduo sobre as suas capacidades pessoais. Uma terceira fonte é a persuasão social, ou seja, estimular os indivíduos a perceberem que têm as capacidades necessárias para alcançar o objetivo, pode levar a um aumento do esforço e, conseqüentemente aumenta a autoeficácia e as hipóteses de obter sucesso. Por fim, alteração das crenças de autoeficácia através da alteração da perceção dos indicadores fisiológicos (e.g. interpretação da fadiga, tensão e depressão como indicadores de vulnerabilidade ou baixa eficácia), diminui o stress e a depressão e corrige os estados somáticos. Deste modo, esta perspetiva sociocognitiva considera os indivíduos proativos e autorreguladores ao invés de os considerar vítimas biológicas e/ ou do meio ambiente (Pajares, 2003). As mensagens verbais e as persuasões sociais também influenciam as crenças de autoeficácia podendo contribuir positivamente para encorajar e capacitar ou, negativamente, para enfraquecer ou destruir crenças de autoeficácia positivas (Margolis & McCabe, 2006).

Em termos práticos, os sucessos aumentam a autoeficácia e os insucessos diminuem-na (Schunk & Zimmerman, 1997). Em contexto escolar, a autoeficácia dos estudantes é influenciada pela definição de objetivos, processamento de informação e fatores situacionais como as recompensas e o *feedback* dado pelos professores. Este *feedback* influencia a perceção dos estudantes acerca do seu desempenho e conseqüentemente a motivação (Schunk, 1989), gerando crenças de inferioridade (Margolis & McCabe, 2006),

O efeito do Elogio na Criatividade

desenvolvimento de comportamentos académicos desadaptativos (e.g. a não integração em cursos ou carreiras, diminuição de interesse e desempenho escolar) (Pajares, 2003). Estas consequências afetam o autoconceito e o bem-estar psicológico. As crenças de autoeficácia consideradas destrutivas podem ser alteradas pelos educadores, através do desenvolvimento de atitudes mais positivas e da entrega de estratégias aos estudantes (Margolis & McCabe, 2006). O *feedback* é uma das ferramentas sugeridas por vários autores que surte mais efeitos positivos na autoeficácia (e.g. Margolis & McCabe, 2006; Salend, 2001; Schunk & Zimmerman, 1997). O *feedback* fomenta alterações positivas no sucesso e desempenho escolar (Schunk & Zimmerman, 1997), devendo ter como objetivo gerar independência, coragem, determinação e criatividade (Salend, 2001). Margolis e McCabe (2006) sugerem a utilização do elogio específico à tarefa de forma legítima e verdadeira, para fortalecer a autoeficácia (Schunk & Zimmerman, 1997). Isto porque, um elogio percecionado como fraco ou não merecido diminui a credibilidade dos professores e, conseqüentemente, a autoeficácia de elogios futuros (Pintrich & Schunk, 2002). Em relação à legitimidade do *feedback*, Margolis e McCabe (2006) referem a importância de fomentar a autoeficácia nos alunos através da comparação com o comportamento anterior do próprio indivíduo e não através da comparação com os outros. Schunk (1991) considera que elogios mais específicos promovem mais autoeficácia e maior motivação do que objetivos gerais (e.g. Faz o teu melhor), por concentrarem a atenção em comportamentos específicos e relevantes (Good & Brophy, 2003). Neste sentido, o *feedback* direcionado ao esforço/ empenho suporta a perceção dos estudantes em relação ao progresso, sustenta a motivação e aumenta a eficácia de aprendizagem (Schunk, 1989). Outros estudos (Schunk & Rice, 1987, 1991), com diferentes tipos de *feedback* (*feedback* específico à tarefa, *feedback* geral ou combinado) verificaram que o *feedback* combinado obteve mais desenvolvimento na autoeficácia e nas capacidades dos indivíduos. Hattie e Timperley (2007) consideram que o elogio à pessoa tem pouca informação relevante sobre a realização e aprendizagem enquanto que, o elogio direcionado ao empenho, envia informação sobre o desempenho, aumentando a autoeficácia e gerando, por sua vez, efeitos positivos na tarefa.

A autoeficácia influencia a regulação da motivação, a perceção sobre os outcomes e as expectativas de ação (McAuley, 1991). A perceção de autoeficácia e a emoção orgulho podem ocorrer paralelamente, uma vez que o orgulho pode ser uma resposta emocional a um sucesso/ alcance de objetivo (Williams & DeSteno, 2008). No entanto são constructos diferentes, sendo que um indivíduo pode sentir-se autoeficaz numa determinada área, mas não sentir orgulho ou autoestima, nessa habilidade (Bandura, 1997). Por outro lado, um

O efeito do Elogio na Criatividade

indivíduo com baixa-autoestima crónica numa determinada área, experiencia orgulho intermitente quando é eficaz numa tarefa. Os indivíduos atuam de acordo com as suas crenças sobre o que podem fazer, tendo conhecimento dos resultados prováveis de várias ações. É parcialmente com base em crenças de eficácia que os indivíduos escolhem os desafios, decidem quanto empenho colocar e o nível de resiliência perante obstáculos e falhas. Deste modo, as crenças de eficácia influenciam até que ponto os indivíduos atribuem os sucessos e os fracassos a capacidades pessoais ou a fatores externos (Pajares, 2003). A nível motivacional, os indivíduos altamente eficazes apresentam-se mais motivados intrinsecamente que os indivíduos menos eficazes (McAuley, 1991). A motivação associada a expectativas de desempenho é parcialmente influenciada pelas crenças de autoeficácia. Outra perspetiva considera ainda que, a baixa autoeficácia, pode influenciar positivamente a motivação sendo que oferece incentivo ao indivíduo para adquirir o conhecimento e as capacidades necessárias ao desafio (Bandura & Locke, 2003). Esta perspetiva revela-se importante, uma vez que, perante capacidades diminuídas a alta eficácia não produz um desempenho competente per se (Zimmerman & Schunk, 2011). Outros estudos indicam que a autoeficácia afeta negativamente o desempenho (e.g. Vancouver & Kendall, 2006), no entanto, Bandura e Locke (2003) argumentam que estes efeitos se devem à tarefa de desempenho utilizada.

A autoeficácia é um preditor de treino de sucesso, mas também parece ser uma chave mediadora entre intervenções e outcomes em ambientes de treino e desempenho (Schunk & Zimmerman, 1997). Segundo Bandura (1997) uma autoeficácia forte é uma condição necessária para a produtividade criativa e para a descoberta de novo conhecimento. Farmer (2002) definiu a autoeficácia criativa, a partir da definição de Bandura, como a capacidade de produzir resultados criativos. Ford (1996) caracteriza as crenças de autoeficácia como um componente principal no modelo de ação individual criativa. Estudos anteriores verificaram que indivíduos com autoeficácia baixa obtiveram mais pontuação em testes de *mindsets* criativos fixos (ou inteligência fixa) (e.g. Komarraju & Nadler, 2013). Os *mindsets* criativos referem-se a crenças implícitas acerca da habilidade criativa, se é fixa e estável (*mindset* fixo) ou se pode ser desenvolvida (*mindset* de crescimento). Isto sugere que a autoeficácia alta está associada a níveis de criatividade mais elevados. Um estudo demonstrou relações entre a autoeficácia criativa e o desempenho numa tarefa de desenho, apesar de baixas (Karwowski, 2011). Outro estudo verificou uma relação entre autoeficácia e pensamento divergente (Batey, Furnham, & Safiullina, 2010). Os níveis de criatividade variam de acordo com o tipo

O efeito do Elogio na Criatividade

de área em estudo. Pretz e Nelson (2017), na sua pesquisa verificaram que o desempenho não estava relacionado com as tarefas criativas.

Objetivos e Hipóteses

O presente estudo baseia-se no estudo experimental de Bispo (2018). O estudo tinha como objetivo compreender se o elogio (à pessoa vs. ao empenho vs. sem elogio) influencia a criatividade. Para compreender esta relação, a autora anterior analisou emoções positivas e negativas, em específico a emoção orgulho, o estado de *flow* e a motivação intrínseca, antes e após a manipulação experimental do elogio, junto de uma amostra de 50 participantes com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Os resultados obtidos não suportaram as hipóteses, indicando não existirem diferenças estatisticamente significativas entre grupos que receberam o elogio e o grupo de controlo. O motivo principal apontado para este resultado estatístico passou pelo N amostral face ao elevado número de variáveis e condições experimentais.

O presente estudo manteve o objetivo principal, considerando ainda a análise do efeito mediador da autoestima e do efeito moderador da autoeficácia. Face ao elevado número de variáveis excluíram-se duas variáveis, baseado na pertinência para o presente estudo. O estudo anterior analisou várias emoções, nomeadamente o orgulho. Neste estudo, deu-se preferência à análise somente da emoção orgulho, uma vez que as duas faces: orgulho autêntico e arrogante, se relacionam com os dois tipos de elogio em estudo (Tracy & Robins, 2007). Mais concretamente, o orgulho autêntico relaciona-se com o elogio ao empenho e o orgulho arrogante com o elogio à pessoa. No presente estudo não foi avaliado o estado de *flow*, por ser um estado específico de elevado prazer adquirido de uma atividade de gosto pessoal (dança, música, etc) (Csikszentmihalyi, 2014). Considerámos que o TCT-DP por ser uma actividade sugerida pelo experimentador, e não necessariamente uma actividade de gosto pessoal, pode ser pouco eficaz no desencadeamento de um estado de flow. O tempo limitado de realização da tarefa também dificulta o alcance deste estado. Não há também uma clareza de objetivos no TCT-DP uma vez que é uma tarefa de desenho livre. Acrescentou-se a autoestima por ser considerado um dos objetivos principais do elogio (Brummelman et al., 2016), sendo que culturalmente elogia-se as crianças com o objetivo de aumentar a autoestima. Incluiu-se ainda a perceção de autoeficácia como variável moderadora dado que é essencial para a produtividade criativa (Bandura, 1977) e para o funcionamento humano a nível motivacional, cognitivo e emocional (Bandura, 2000). Manteve-se a motivação

O efeito do Elogio na Criatividade

intrínseca por estar relacionada com as variáveis autoeficácia, autoestima, orgulho e criatividade. Para uma visão mais clara e objetiva das variáveis em estudo desenvolveu-se um fluxograma apresentado na Figura 3.

Assim, o presente estudo tem como objetivos principais analisar se o tipo de *feedback* recebido após a realização de uma tarefa de desenho pode influenciar a criatividade subsequente, bem como a autoestima, a motivação intrínseca e o orgulho. Com base na literatura, espera-se que o elogio (vs. sem elogio) contribua para um aumento da autoestima (Brummelman et al., 2016), do orgulho (Webster et al., 2003) e da motivação intrínseca (Henderlong & Lepper, 2007) que, por sua vez, irão afetar a criatividade. Espera-se, também, que o orgulho, a autoestima, a motivação intrínseca e a criatividade sejam superiores no elogio ao empenho (vs. elogio à pessoa) (Zentall & Morris, 2012; Cimpian, Markman & Dweck, 2007). Por fim, será ainda analisado se a autoeficácia é moderadora dos efeitos do tipo de *feedback* na motivação, no orgulho, na autoestima e na criatividade, ou seja, pretende-se perceber se os efeitos do tipo de *feedback* nestas variáveis depende da autoeficácia dos participantes. No entanto, estas análises de moderação serão exploratórias, dado não existirem estudos prévios que nos permitam colocar hipóteses específicas sobre os resultados esperados para participantes com baixa e elevada percepção de autoeficácia.

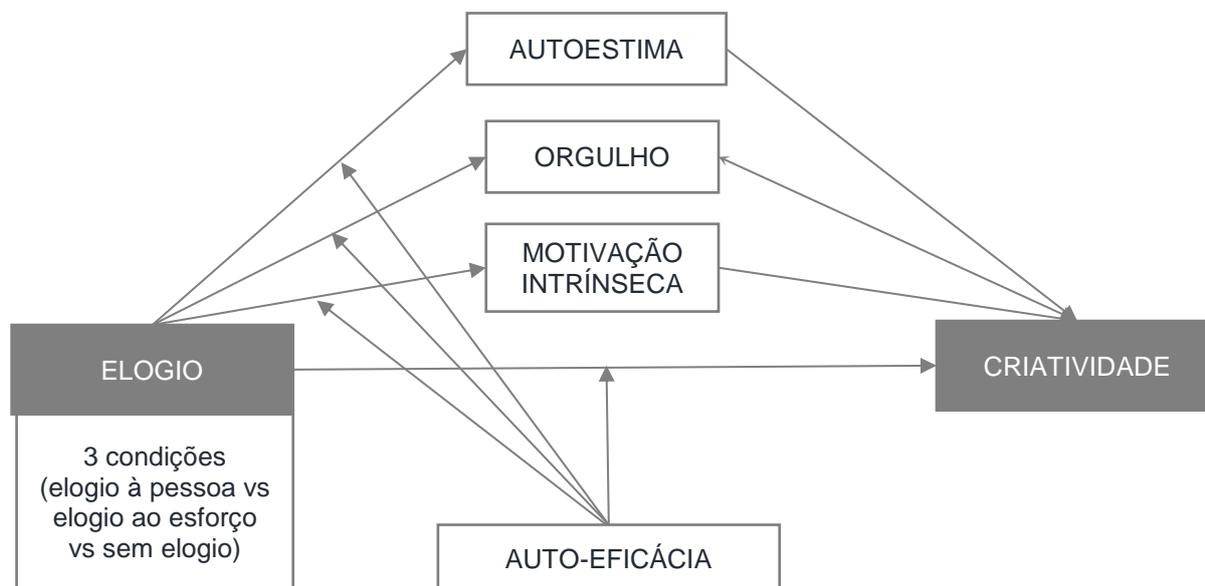


Figura 3. Fluxograma ilustrativo do design do estudo

II. Método

Participantes e Delineamento

Participaram no presente estudo 96 participantes. Estes foram recrutados de três escolas públicas pertencentes a um agrupamento de escolas na área de Lisboa, sendo uma amostra não probabilística, de conveniência. Definiu-se como critérios de inclusão a fluência e a compreensão total da língua portuguesa, e a ausência de necessidades educativas especiais. Oito participantes foram excluídos por não cumprirem os critérios de elegibilidade, nomeadamente, seis alunos de educação especial e três de língua não materna. A amostra final ficou composta por 88 participantes, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos ($M= 11,90$; $SD= 0,995$). Composta por 52 (59,1%) do sexo feminino e 36 (40,9%) do sexo masculino, em que 94,3% dos participantes são de nacionalidade portuguesa e 5,7% de outras nacionalidades. A nível escolar, 25% pertenciam ao 5º ano, 40,9% ao 6º ano, 33% ao 7º ano e 1,1% ao 8ºano. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por três condições experimentais nas quais foram sujeitos a um *feedback* após a realização de um teste de criatividade (32 no grupo elogio à pessoa, 24 no grupo elogio ao empenho, e 32 no grupo sem elogio). A Figura 4 apresenta a distribuição pelas condições. No entanto, o N total varia consoante as variáveis em análise. Para a criatividade o número de participantes é de 86, devido a constrangimentos temporais que impediram dois participantes de completar a tarefa. Também não foi contabilizado um participante nas análises de autoeficácia devido ao preenchimento incompleto do questionário.

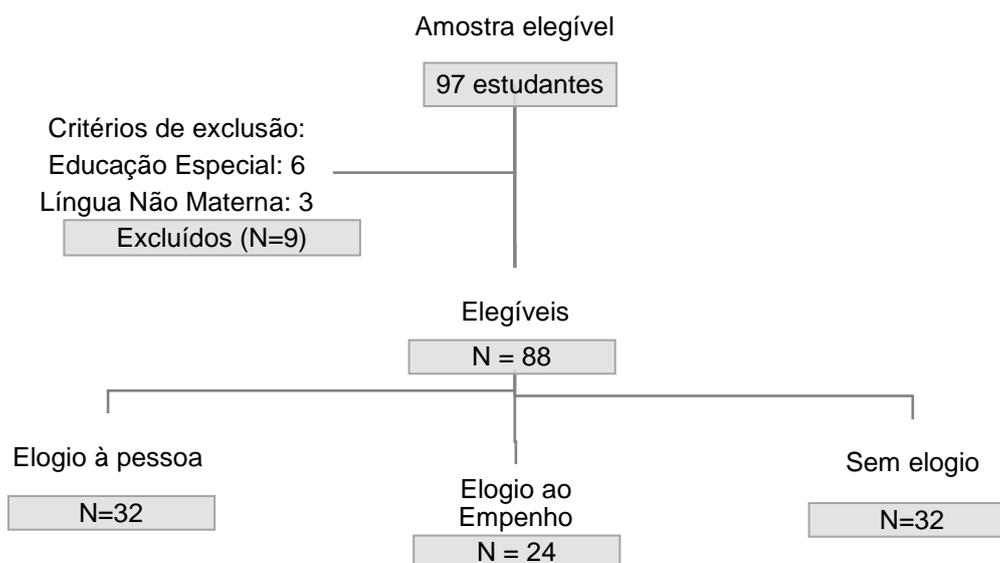


Figura 4. Fluxograma representante do processo de seleção da amostra.

Materiais e Instrumentos

Informação sociodemográfica. No primeiro momento, os participantes responderam a um questionário com informação sociodemográfica, nomeadamente, idade, turma, nacionalidade e género o código identificativo: três primeiras letras do segundo nome, três primeiras letras do último nome e dia de nascimento (e.g. Maria Antónia Sousa Duarte nascida a 14/12/2001 - ANT DUA 14) (Anexo A).

Autoeficácia. Ainda no primeiro momento, para realizar a avaliação da perceção da autoeficácia dos estudantes utilizou-se o *Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C;* Muris, 2001) validado em Português por Nogueira (2003) (Anexo A). O SEQ-C é constituído por 24 itens e mede as crenças dos estudantes sobre as suas competências académicas, sociais e emocionais. A escala encontra-se representada em três domínios da autoeficácia: i) autoeficácia social, relacionada com a capacidade percebida para relações de assertividade derivadas da pressão estudantil (6 itens, e.g. “Consigo expressar as minhas opiniões quando os outros colegas discordam de mim”, “Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto”); ii) autoeficácia académica, relacionada com a capacidade percebida de gerir a aprendizagem e as expectativas académicas (6 itens, e.g. “Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos”, “Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente”); e iii) autoeficácia emocional, relacionada com a capacidade de *coping* com as emoções negativas (6 itens, e.g. “Consigo voltar a ficar bem-disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável”, “Consigo controlar os meus sentimentos”). Cada item é respondido numa escala tipo Likert de 5 pontos, que varia entre 1 (“nunca”) e 5 (“sempre”). No presente estudo, os valores de consistência interna avaliados pelo alfa de Cronbach foram elevados para o valor global (.89; semelhante ao estudo original) e para autoeficácia académica (.88); razoável para a autoeficácia social (.76; semelhante ao estudo de Suldo e Shaffer, 2007); e baixa para a autoeficácia emocional, após eliminação do item 8 (.68) face ao estudo original (entre .85 e .88) e de Suldo e Shaffer (2007) (.80). À semelhança do estudo de Suldo e Shaffer (2007), a autoeficácia académica apresentou a consistência interna mais forte, sugerindo que esta escala seja mais apropriada para medir a autoeficácia académica.

Elogio. Numa segunda fase foi manipulado o elogio. Para efetuar a manipulação do elogio utilizou-se a aplicação desenvolvida por Arriaga e Mendes, testada no estudo de Bispo (2018), que foi denominada *Face analyzer 2.0*. A aplicação sofreu algumas alterações de

design e funcionalidade e denominou-se como *Draw Analyser*. Este programa foi codificado de modo a obter aleatoriedade automática no fornecimento dos elogios, alternando entre as 3 condições (elogio à pessoa, elogio ao empenho, e sem elogio). De notar que a utilização de uma *app* é uma forma de evitar enviesamentos, uma vez que a investigadora principal encontra-se presente. Os *feedbacks* gerados pela aplicação foram os seguintes:

- i) Elogio à pessoa: Boa, bom trabalho! Nota-se que tu tens muita imaginação!
- ii) Elogio ao empenho: Boa, bom trabalho! Nota-se que tu te empenhaste muito na tarefa!
- iii) Sem elogio: Obrigada pela tua participação! A tua tarefa está completa!

Orgulho. Avaliado através das duas escalas de Tracy e Robins (2007) *Authentic and hubristic pride-proneness scales* (ver Anexo B). Cada escala é composta por 7 itens: i) 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 2) orgulho arrogante (itens traduzidos: snob [*snobbish*], importante (*pompous*), arrogante (*stuck-up*), convencido (*conceited*), egoísta (*egotistical*), superior (*arrogant*), presunçoso (*smug*)). Para a escala de orgulho autêntico obteve-se uma consistência interna boa de .82, semelhante ao estudo original (.84). Por outro lado, a escala de orgulho arrogante obteve uma consistência interna fraca de .67. Este valor não se aproxima dos estudos originais em que a consistência varia entre .87 e .90 (Tracy & Robins, 2007). De notar que, o público-alvo utilizado para validar a escala, correspondia a alunos em processo de graduação (licenciatura), não tendo sido testada em crianças em idade escolar.

Motivação Intrínseca. Para a avaliação da motivação intrínseca, utilizou-se o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI; MacAuley, 1989) validado em Português por Fonseca e Brito (2001) (Anexo C). Este questionário aplicado na fase pós-experimental é originalmente constituído por sete subescalas. Neste estudo, utilizou-se somente duas subescalas: i) a subescala interesse/prazer, acede à motivação intrínseca *per se* (MacAuley, 1989) e, por esse motivo é composta por 7 itens (e.g. “gostei muito de fazer esta tarefa”, “a atividade não reteve a minha atenção”. Apresentou um alfa de Cronbach de .73; ii) e a subescala competência percebida, composta por 6 itens, é considerada preditora de medidas comportamentais e de autorrelato da motivação intrínseca. Para esta, obteve-se uma consistência interna foi boa, atingindo uma alfa de cronbach de .773. O IMI geral, cotado com os dois domínios apresentados obteve um alfa de cronbach de .812. Ambas as subescalas

O efeito do Elogio na Criatividade

têm como formato de resposta uma escala de likert de 7, em que 1 é “Nada Verdadeiro” e 7 “Completamente Verdadeiro”.

Auto-estima. Utilizou-se a *State Self-esteem Scale* de Heatherton e Polivy para medir a auto-estima dos participantes após manipulação, validada em português por Ramos (2014) (Anexo D). Esta escala é multidimensional, composta por 3 domínios: autoestima de performance, autoestima social e autoestima de aparência. Selecionou-se somente a autoestima de performance por se enquadrar no problema em estudo. Os autores originais (Heatherton e Polivy) recomendam a utilização desta subescala em contexto de tarefas. Todos os itens foram respondidos numa escala de 1 “discordo completamente” e 7 “concordo completamente” (e.g. “Sinto-me confiante sobre as minhas capacidades”, “Sinto-me frustrado(a) com o meu desempenho”). Quanto mais alta a resposta, maior a autoestima (Ramos, 2014). Obteve-se um alfa de cronbach de .689. O estudo de Ramos (2014) obteve uma consistência interna de .78.

Verificação da manipulação. Para verificar o sucesso da manipulação do elogio os participantes foram solicitados a indicar quais das 7 afirmações estavam relacionadas com o *feedback* recebido, designadamente “Agradecimento (“Obrigada”)”, “Elogio à minha criatividade”, “Elogio ao meu talento”, “Sem *feedback*”, “Elogio ao meu empenho”, “Elogio ao meu esforço” e “Elogio à minha imaginação” (Anexo E). Utilizou-se o estudo de Henderlong e Lepper (2007) como base para criação destas afirmações.

Tempo despendido na Tarefa. Registou-se o tempo despendido na tarefa em minutos como possível indicador de interesse/motivação pela realização da tarefa. Henderlong e Lepper (2007) também utilizou este indicador para medir a motivação na tarefa.

Criatividade. Para testar a criatividade, utilizou-se o TCT-DP - *Creative Thinking-Drawing Production* de Urban e Jellen (1996), validado em Português por Ibérico Nogueira, Almeida, e Lima (2017) (ver exemplos - Anexo H e I). Os direitos foram cedidos por Klaus Urban desde 2007, para projetos de investigação em Portugal. O TCT-DP é uma ferramenta simples e económica, com o objetivo de identificar potenciais criativos e reconhecer os indivíduos com a criatividade pouco desenvolvida que necessitam de estimulação. Este pode ser aplicado por professores a crianças, a partir dos 4 anos de idade, com objetivo de aceder ao potencial criativo dos alunos. O uso da modalidade de desenho garante um grau de *culture fairness* superior aos testes de criatividade verbais. Contrariamente a testes mais tradicionais

O efeito do Elogio na Criatividade

que só medem o fator fluência de ideias, o TCT-DP reconhece e valoriza o pensamento convencional e não convencional da criatividade (Urban & Jellen, 1996). Este modelo é construído sob o modelo componencial da criatividade constituído por seis componentes interativos envolvidos no processo criativo. Estes dividem-se em: três componentes cognitivos representados por pensamento e ação divergente; conhecimento geral e pensamento base; e, por fim, conhecimento e capacidades específicas; e em três componentes da personalidade: compromisso e foco na tarefa; motivação e motivos; e abertura e tolerância à ambiguidade.

O TCT-DP apresenta duas formas. Forma A e Forma B. Podem ser aplicadas em grupo ou individualmente, sem nunca exceder um grupo entre 10 a 15 participantes. A folha de teste, de qualquer uma das Formas (A e B), apresenta uns fragmentos que estimulam o desenho de modo livre e aberto. Para uma correta aplicação, o teste deverá ser aplicado numa atmosfera confortável sem distrações. Antes de iniciar a tarefa segue-se as instruções validadas pelo autor. O TCT-DT apresenta os seguintes 14 critérios:

- 1) *Continuation (Cn)*- Utilização ou extensão dos fragmentos;
- 2) *Completion (Cm)* - Completação ou continuação dos fragmentos;
- 3) *New elements (Ne)* - Novos símbolos, figuras ou elementos;
- 4) *Connection by line (Cl)* - Conexão feita com linhas entre fragmentos ou novos elementos;
- 5) *Connection by theme (Cth)* - Conexões ou figuras que contribuem para um tema;
- 6) *Boundary-breaking, fragment -dependent (Bfd)* - Utilização do fragmento exterior à moldura;
- 7) *Boundary-breaking, fragment - independent (Bfi)* - Utilização da moldura externa;
- 8) *Perspective (Pe)* - Perceção de dimensão e perspectiva;
- 9) *Humor/Affectivity/Emotionality/Expressivity (Hu)* - eliciação de uma resposta humorística, emocional ou expressiva;
- 10) *Unconventionality A (Uca)* - Manipulação da folha de teste;
- 11) *Unconventionality B (Ucb)* - Desenho ou elementos ficcionais, surrealistas ou abstratos;
- 12) *Unconventionality C (Ucc)* - uso de símbolos ou signos;
- 13) *Unconventionality D (Ucd)* - Uso de figuras não convencionais ou estereotipadas;
- 14) *Speed (Sp)* - tempo despendido na tarefa. Este último critério (Sp) não foi contabilizado para a avaliação da criatividade, por ter deixado de ser válido (Cf. Ibérico Nogueira, Almeida, & Lima, 2017; 2018). A pontuação dos critérios varia entre 0 e 6, sendo

O efeito do Elogio na Criatividade

que os critérios Uca, Ucb, Ucc e Ucd variam entre 0, 3 e 6. A pontuação máxima do teste é de 72.

O grau de concordância entre avaliadores foi elaborado no pressuposto de que há um acordo quando ambos os codificadores não diferem entre 1 e 2 pontos em cada categoria e 4 no total, por participante (Urban,1996). O presente estudo apresentou uma estrutura fatorial dupla baseada em Ibérico Nogueira, Almeida e Lima (2017), representativa em duas dimensões: i) Inovação (*Innovativeness*), que inclui a pontuação relativa ao pensamento não convencional (Ne, Cth, Hu, Cl, Pe, Uca, Ucb, Ucc e Ucd) e ii) Adaptação (*Adaptiveness*), que inclui os parâmetros relativos ao pensamento convencional (*Cn, Cm, Bfd, Bfi*). No fator Inovação obteve-se um alfa de Cronbach de .74 na Forma A e .66 na Forma B. Para o fator Adaptação obteve-se um alfa de Cronbach de .57 na Forma A e .62 na Forma B, indicando uma consistência interna baixa. Verificou-se uma melhor consistência interna no Total da Forma A ($\alpha = .76$) face à Forma B ($\alpha = .64$). Deste modo, a consistência interna apresenta-se entre razoável a boa, com exceção do fator Adaptação na Forma A (.57), conforme se pode ver no Quadro 1.

As médias, desvio padrão, mínimo, máximo e percentis referentes aos fatores Adaptação e Inovação, e ao Total da Forma A e B do TCT-DP são apresentados no Quadro 1. Quadro 1. *Médias, Desvios Padrão, Mínimo, Máximo e Percentis referentes aos fatores Adaptação e Inovação, e Total da Forma A e B do TCT-DP.*

		Percentis							
		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	25	50	75	α
Forma A	Adaptação	0	32	14.02	8.91	8	12	21	.57
	Inovação	5	24	10.91	4.12	9	10	11	.74
	Total Forma A	5	56	24.93	11.23	18	22	32.5	.76
Forma B	Adaptação	0	34	13.89	8.12	7.5	13	21	.62
	Inovação	6	24	10.82	4.16	8	10	11	.66
	Total Forma B	9	52	24.72	9.50	17	24	32	.64

Procedimento

O presente estudo foi autorizado pelo Ministério de Educação (processo nº 0189300002) a 05-01-2019 e pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL, em 2017 (Ref. 06/2017). A recolha de dados realizou-se entre maio e junho de 2019. Aplicou-se o estudo na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, sugerida pela Direção da Escola.

Por ser uma população que não atingiu a maioridade, foram entregues previamente os consentimentos informados para serem assinados pelos encarregados de educação (Anexo F). No consentimento constava o procedimento, o objetivo, possíveis riscos e as vantagens, as condições de voluntariado, assim como os processos de confidencialidade, privacidade e anonimato.

De uma forma geral, numa primeira fase, os participantes preencheram informação sociodemográfica e um questionário de autoeficácia direcionado a crianças, o SEQ-C (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*). Posteriormente, fizeram um teste de criatividade dividido em 2 formas e foram submetidos à manipulação experimental. No pós-tarefa responderam a questionários/ escalas de motivação intrínseca, autoestima e orgulho.

A primeira fase foi realizada uma semana antes da manipulação experimental, em contexto de sala de aula onde os alunos preencheram a informação sociodemográfica e o questionário de autoeficácia, em cerca de quinze minutos. Neste primeiro momento, preencheram pela primeira vez o código de identificação que tem como objetivo ajudar na junção e comparação de dados *a posteriori*.

A segunda fase foi realizada uma semana depois, numa sala exclusiva para o estudo disponibilizada pela escola. Os lugares foram previamente elegidos através da colocação da folha de teste TCT-DP nas respetivas mesas, de modo a que existisse, pelo menos, uma mesa a separar os participantes. Foram seleccionados entre quatro a seis alunos de cada vez, pedindo se dirigissem à sala requisitada e se mantivessem em silêncio e ordenados. Esta segunda fase foi iniciada com a realização da forma A do teste de criatividade TCT-DP, onde os alunos foram informados acerca das instruções de realização de prova. Neste momento foi também pedido que registrassem o código de identificação na folha. Para terminar ou colocar questões foi indicado que levantassem a mão e que aguardassem pela investigadora, de modo a não perturbar os outros participantes. Quando terminado a Forma A, o passo seguinte passava por levar o tablet até ao participante em que se abria a aplicação correspondente à análise do desenho. Após a abertura da *app*, os participantes escreviam o seu código identificativo para, mais uma vez, contribuir para a interligação dos dados *a posteriori*.

O efeito do Elogio na Criatividade

Depois de colocar o código, a criança fotografava o desenho e clicava no botão “seguinte” para gerar o elogio. Entre este passo e o *feedback*, colocámos um tempo de espera de cerca de 15 segundos, representado por uma barra de *loading* acompanhado de “Estamos a analisar o teu desenho”. Este *feedback* e tempo de espera foi um elemento novo neste estudo (face ao anterior), desenvolvido com o intuito de gerar preparação e atenção por parte do recetor, assim como aumentar a credibilidade do elogio dado. Posto isto, a criança recebeu o elogio/ agradecimento e aparecia novamente uma tecla “continuar”. Ao clicar, aparecia o último *feedback*: “Agora aguarda pela investigadora em silêncio”. Esta técnica contribuiu para que cada participante recebesse o seu *feedback* individualmente e confidencialmente, sem intervenção e conhecimento da investigadora. Uma forma de não incorrer enviesamentos na amostra. Posto isto, foi retirado o tablet e entregue a forma B do TCT-DP, seguindo as instruções dos autores. Por fim, após as duas formas do TCT-DP, foram entregues os questionários de motivação intrínseca e autoestima, a escala do orgulho e a verificação da manipulação, pedindo que lessem com atenção todas as instruções. Em todos os questionários e TCT-DP, os participantes colocaram o seu código identificativo. Por fim, foi agradecido aos estudantes a participação e foi efetuado um *debriefing* (Anexo G).

III. Resultados

O presente estudo tem como objetivos principais analisar se o tipo de *feedback* influencia a criatividade, a autoestima, a motivação intrínseca e o orgulho. Pretende ainda testar se estes efeitos dependem da autoeficácia percebida.

Em relação à autoeficácia, foram constituídos dois grupos em função do valor da mediana ($Med = 3.61$). O grupo de baixa percepção de autoeficácia ficou composto pelos participantes que obtiveram valores médios de eficácia igual ou inferior a 3.61 ($n = 44$) e o grupo de autoeficácia percebida elevada ficou composto pelos participantes com valores médios superiores a 3.61 ($n = 43$). Para cada variável dependente foram realizadas Análises de Variância (ANOVAs) 2 (Autoeficácia: baixa, elevada) X 3 (*Feedback*: Elogio à pessoa, Elogio ao empenho, Sem Elogio) para analisar os efeitos do *feedback* e da autoeficácia e ainda a interação entre o tipo de *feedback* e a autoeficácia para testar a eventual moderação da autoeficácia.

Adicionalmente foram ainda efetuados contrastes planeados para permitir comparar, por um lado, o efeito do elogio (pessoa e empenho) em relação à não apresentação de elogio; e, por outro lado, o efeito do “elogio ao empenho” por comparação com o “elogio à pessoa”. Estes contrastes foram realizados considerando sempre o desenho fatorial 2 (Autoeficácia) X 3 (*Feedback*) resultando em 6 contrastes para cada variável dependente. Realizámos estes contrastes, independentemente de existirem efeitos estatisticamente significativos do *feedback* ou de interação entre a autoeficácia e o *feedback*, por permitir testar diretamente as nossas hipóteses de que os resultados nas variáveis dependentes em estudo (criatividade, autoestima, motivação intrínseca e orgulho) seriam superiores nos participantes expostos ao elogio, em comparação com a condição sem elogio; e nas condições de elogio ao empenho, por comparação com o elogio à pessoa. Os autores Wei, Carroll, Harden e Wu (2012) também referem a importância da realização dos contrastes quando existem hipóteses *a priori*.

Verificação da Manipulação

Para analisar o grau de confiabilidade da manipulação experimental do tipo de *feedback* fornecido aos participantes logo após a aplicação da Forma A do teste de criatividade (TCT-DP), utilizou-se o teste do Qui-quadrado.

Conforme esperado, a maioria dos participantes da condição elogio ao empenho selecionaram a opção que indicava terem recebido elogio ao empenho (75%, $N = 18$). Apenas

O efeito do Elogio na Criatividade

25% reportaram ter recebido outro tipo de elogio, $X^2(1, N = 88) = 22.95, p < .001$. Em relação à opção “elogio à pessoa” verificou-se também a maioria dos participantes nesta condição selecionaram esta opção (68,8%, $n=22$), $X^2(2, n = 87) = 18.90, p < .001$. Por fim, a maioria dos participantes (87,5%, $N=20$) que não receberam elogio também reportaram não o ter recebido, contrastando com os restantes participantes das outras condições, $X^2(2, N = 88) = 15.24, p < .001$.

Criatividade e tempo despendido na tarefa em função da autoeficácia e do tipo de *feedback* na tarefa

Os resultados na criatividade foram analisados para o resultado global e ainda para as dimensões Inovação e Adaptação. Além disso, foi tido em consideração o tempo despendido na tarefa de criatividade como um indicador de interesse na tarefa.

Para o resultado global da criatividade, a ANOVA 2 x 3 não revelou efeitos principais significativos da autoeficácia, $F(1, 79) = 1.83, p = .180, \eta_p^2 = .023$, e do tipo de *feedback*, $F(2, 79) = 1.83, p = .167, \eta_p^2 = .044$, nem um efeito de interação entre a autoeficácia e o tipo de *feedback*, $F(2, 79) = 1.15, p = .322, \eta_p^2 = .028$. Resultados semelhantes, estatisticamente não significativos, foram obtidos para a Adaptação [efeitos da autoeficácia, $F(1, 79) = 1.97, p = .164, \eta_p^2 = .024$, tipo de *feedback*, $F(2, 79) = 1.80, p = .172, \eta_p^2 = .044$, e interação entre autoeficácia e *feedback*, $F(2, 79) = .25, p = .780, \eta_p^2 = .006$]; e Inovação [efeitos da autoeficácia, $F(1, 79) = .58, p = .450, \eta_p^2 = .007$, *feedback*, $F(2, 79) = .90, p = .413, \eta_p^2 = .022$; e interação autoeficácia e *feedback*, $F(2, 78) = 2.12, p = .127, \eta_p^2 = .051$].

Os resultados dos contrastes planejados para as duas dimensões de criatividade (Inovação e Adaptação) e tempo despendido na tarefa são apresentados no Quadro 2. Estas análises permitem verificar que o contraste 5 (C5: Elogio vs. Não elogio) nos participantes com elevada percepção de autoeficácia, foi significativo, $F(1, 78) = 4.63, p = .034$, indicando que as médias de Inovação nas condições elogio (pessoa, $M = 2.04$; empenho, $M = 7.86$) foram superiores à condição não elogio ($M = -5.42$). Este resultado sugere que o elogio foi importante para os participantes com elevada autoeficácia gerando maior inovação, que inclui pensamento não convencional, conforme se pode verificar na Figura 5. Porém, nos participantes com baixa percepção de autoeficácia, o elogio não exerceu efeito em nenhuma dimensão de criatividade.

O efeito do Elogio na Criatividade

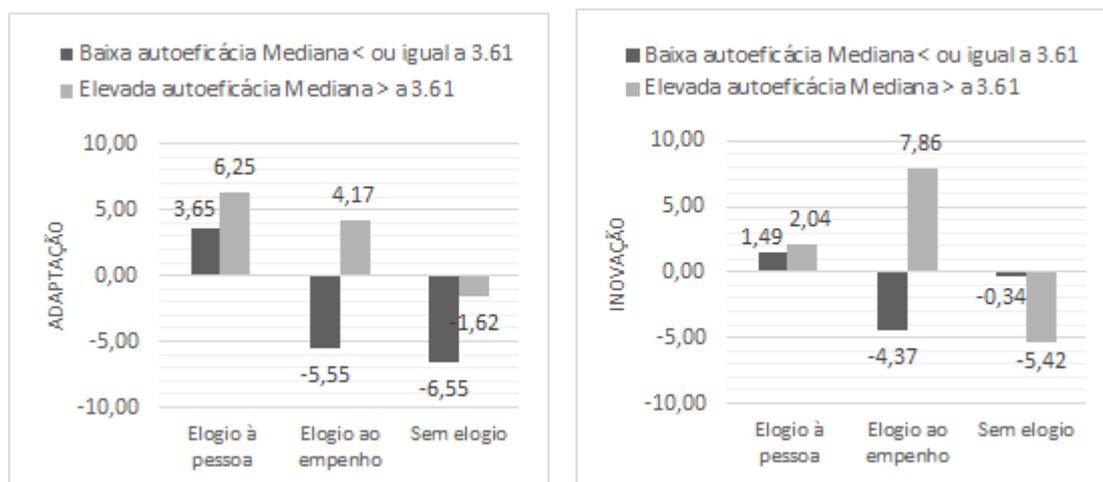


Figura 5. Médias das dimensões de criatividade em função do tipo de feedback e da autoeficácia para as Formas A e B.

Quadro 2. Contrastes planejados para a criatividade (adaptação e inovação), tempo despendido em função do tipo de elogio e nos grupos com baixa e elevada autoeficácia.

Contrastes	Adaptação		Inovação		Tempo Despendido	
	$F(1, 79)$	p	$F(1, 79)$	p	$F(1, 79)$	p
Geral (C1 e C2)						
C1: Elogio vs. Não elogio	2.10	.151	1.78	.187	.94	.336
C2: Elogio ao empenho vs. Elogio à pessoa	1.21	.276	.00	.994	1.67	.197
Grupo Eficácia Baixa (C3 e C4)						
C3: Elogio vs. Não elogio	.80	.373	.05	.825	.14	.712
C4: Elogio ao empenho vs. Elogio à pessoa	1.80	.183	1.05	.308	.19	.666
Grupo Eficácia Elevada (C5 e C6)						
C5: Elogio vs. Não elogio	1.34	.250	4.63	.034*	1.02	.315
C6: Elogio ao empenho vs. Elogio à pessoa	.07	.790	.84	.363	1.85	.178

Nota. * $p < .05$. Os valores de criatividade correspondem à diferença entre os valores obtidos no TCT-DP após a intervenção (Forma B) em relação aos obtidos antes da intervenção (Forma A), i.e., Forma B-Forma A.

O efeito do Elogio na Criatividade

Para o tempo despendido na tarefa, a ANOVA 2 X 3 não evidenciou efeitos estaticamente significativos da autoeficácia $F(1,79) = .22, p = .644, \eta_p^2 = .003$; de *feedback*, $F(2,79) = 1.31, p = .245, \eta_p^2 = .035$ e de interação, $F(2,79) = .38, p = .683, \eta_p^2 = .010$.

Ao contrário do previsto, a maioria dos resultados dos contrastes planeados também foram não significativos ($p > .05$). Não se verificaram resultados significativos nos restantes grupos, como se pode verificar no Quadro 2.

Autoestima em função da autoeficácia e do *feedback* na tarefa

A ANOVA 3 X 2 tendo como variável dependente a autoestima de desempenho revela um efeito principal significativo da autoeficácia, $F(1,81) = 7,45, p = .008, \eta_p^2 = .084$, indicando que o grupo com elevada autoeficácia ($M = 5.43, SE = .16$) relatou mais autoestima do que o grupo com baixa autoeficácia ($M = 4.81, SE = .16$). No entanto, os efeitos do tipo de *feedback*, $F(2,81) = .46, p = .635, \eta_p^2 = .011$ e de interação não foram estatisticamente significativos, $F(2,81) = .78, p = .463, \eta_p^2 = .019$. Apresenta-se as médias da autoestima em função da autoeficácia e do *feedback* na tarefa na Figura 6.

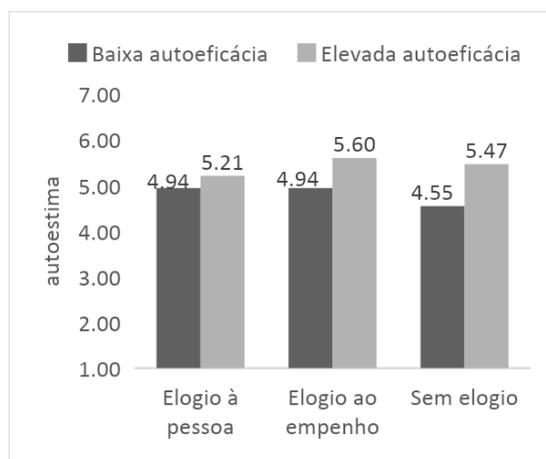


Figura 6. Valores médios da autoestima de desempenho em função do tipo de feedback e da autoeficácia.

Motivação intrínseca (prazer e competência percebida) em função da autoeficácia e do feedback na tarefa

A ANOVA 2 x 3 para a competência percebida não evidenciou efeitos principais significativos da autoeficácia, $F(1,81) = .67, p = .417, \eta_p^2 = .008$, e do tipo de *feedback*, $F(2,81) = .99, p = .377, \eta_p^2 = .024$. No entanto, verificou-se um efeito significativo de interação entre autoeficácia e *feedback* $F(2,81) = 3.31, p = .042, \eta_p^2 = .075$, indicando existirem diferenças entre as condições em função da autoeficácia dos participantes.

O efeito do Elogio na Criatividade

Conforme se pode verificar na Figura 7, para os participantes com baixa autoeficácia, a percepção de competência foi superior após o elogio ao empenho ($M=4.59$, $SE= 0.32$) e inferior na condição em que não receberam elogio ($M=3.66$, $SE= 0.32$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p = .045$). A percepção de competência após o elogio à pessoa foi intermédio e não diferiu significativamente quando comparado com as outras duas condições. Por contraste, para os participantes com baixa autoeficácia, a competência percebida foi superior após o elogio à pessoa ($M=4.80$, $SE= 0.31$) e mais reduzida na condição em que o elogio foi dirigido ao empenho ($M=3.80$, $SE= 0.38$), $p = .046$.

Para a dimensão “prazer” da escala de motivação, não se verificaram efeitos principais da autoeficácia, $F(1.81) = 1.45$, $p = .233$, $n_p^2 = .018$, tipo de *feedback*, $F(2.81) = 0.64$, $p = .528$, $n_p^2 = .016$, e de interação entre a autoeficácia e o tipo de *feedback*, $F(2.81) = 0.52$, $p = .596$, $n_p^2 = .013$.

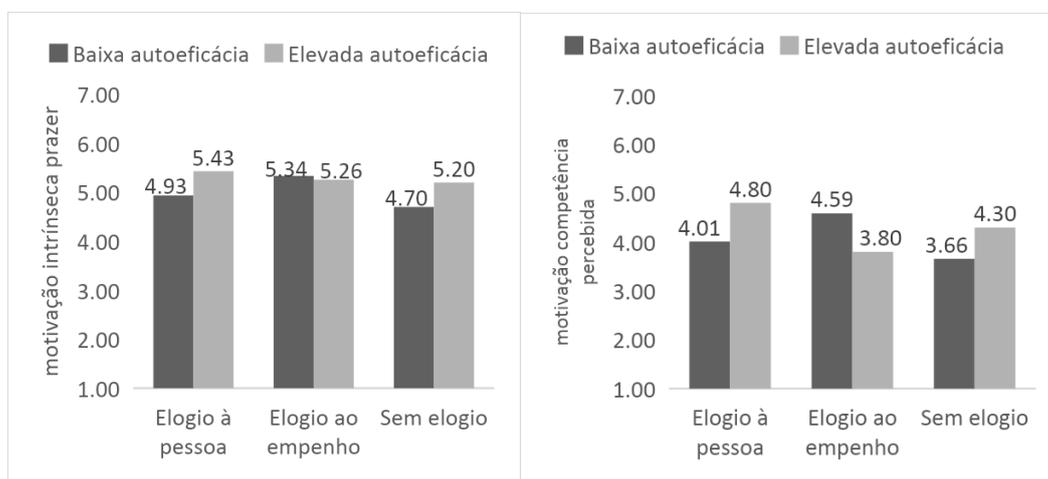


Figura 7. Valores médios de motivação intrínseca (prazer e competência percebida) em função do tipo de feedback e da autoeficácia.

Orgulho (autêntico e arrogante) em função da autoeficácia e do feedback na tarefa.

Para o orgulho autêntico, a ANOVA 3 x 2 evidenciou um efeito principal significativo da autoeficácia, $F(1.81) = 4.67$, $p = .034$, $n_p^2 = .054$. Este resultado indica que o grupo com elevada autoeficácia ($M = 3.66$, $SE = 0.12$) relatou mais orgulho autêntico que o grupo com baixa autoeficácia ($M = 3.31$, $SE = 0.11$). O tipo de *feedback*, $F(2.81) = 0.12$, $p = .890$, $n_p^2 = .003$, e o efeito de interação desta variável com a autoeficácia, $F(2.81) = 2.69$, $p = .074$, $n_p^2 = .062$, não foram significativos. Os resultados da ANOVA 2 X 3 para o orgulho arrogante não evidenciaram efeitos principais significativos da Autoeficácia, $F(1.81) = 0.08$, $p = .768$, $n_p^2 = .001$, e tipo de *feedback*, $F(2.81) = 2.56$, $p = .084$, $n_p^2 = .059$, nem interação entre a

O efeito do Elogio na Criatividade

autoeficácia e o tipo de *feedback*, $F(2,81) = 2.52$, $p = .087$, $\eta_p^2 = .059$. Na Figura 8, apresentam-se os valores médios de interação.

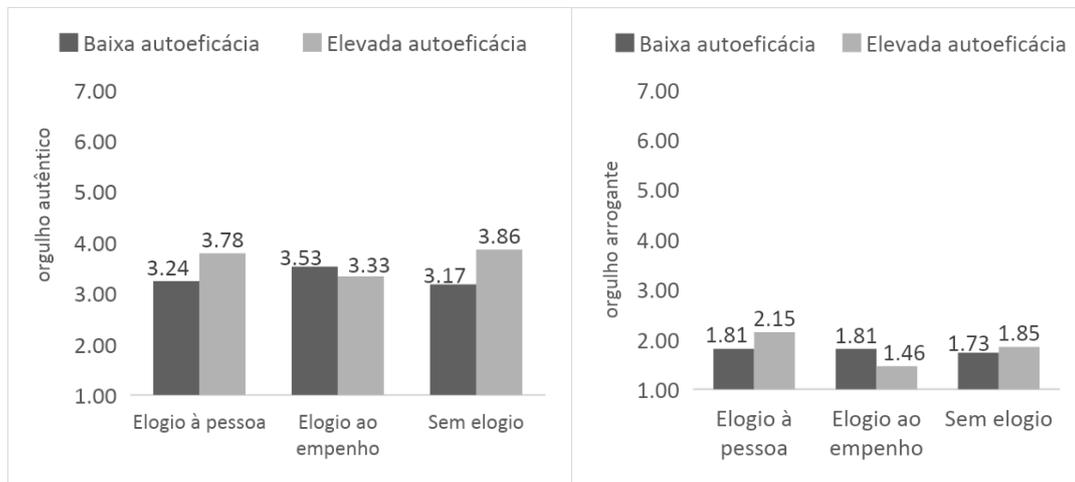


Figura 8. Valores médios orgulho (autêntico e arrogante) em função do tipo de feedback e da autoeficácia.

Correlações entre as variáveis dependentes

Para avaliar o grau de associação entre as variáveis dependentes em estudo efetuou-se análises de correlação lineares de Pearson. Os resultados encontram-se apresentados no Quadro 3. As correlações significativas apresentadas variam entre fracas e moderadas (Cohen & Holliday, 1982).

Verificou-se, por um lado, que nenhuma das dimensões de criatividade apresenta correlações estatisticamente significativas com as outras variáveis dependentes (autoestima, motivação intrínseca e orgulho). Por este motivo, não foi testada a mediação entre variáveis, tal como previsto originalmente. Porém, como era previsto, verificou-se uma correlação positiva entre a dimensão inovação e adaptação, $r(86) = .37$, $p = .001$, embora o grau de associação seja fraco indicando que estas duas dimensões são relativamente independentes. Foi ainda interessante constatar que apenas a dimensão Inovação da criatividade apresenta uma correlação significativa positiva com o tempo despendido na tarefa, $r(86) = .30$, $p = .005$, indicando que quanto mais tempo foi despendido na tarefa, maior o pensamento não convencional.

Foram realizadas análises exploratórias adicionais entre as restantes variáveis dependentes. As duas variáveis de motivação intrínseca, prazer e competência percebida, mostraram uma associação moderada entre si, $r(88) = .47$, $p < .001$, evidenciando serem também dimensões relativamente distintas e por isso não justificando a agregação das duas

O efeito do Elogio na Criatividade

variáveis. A competência percebida está positivamente associada à autoestima de desempenho, $r(88) = .39, p < .001$. Estas correlações significativas demonstram que quanto maior a motivação intrínseca de competência percebida mais elevada a motivação intrínseca de prazer e a autoestima de desempenho.

Por outro lado, as duas variáveis de orgulho também apresentam uma associação positiva, mas de baixa magnitude, $r(88) = .32, p = .002$, o que mais uma vez justifica a não agregação num construto de orgulho unidimensional. Verifica-se ainda que quanto maior orgulho autêntico maior a autoestima de desempenho, $r(88) = .60, p < .001$ e a competência percebida, $r(88) = .53, p < .001$. Apresenta também uma correlação positiva fraca com a motivação intrínseca (prazer), $r(88) = .28, p = .01$.

Quadro 3. *Correlações entre as variáveis, criatividade, autoestima, orgulho, motivação intrínseca e tempo despendido.*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
Criatividade							
1 Adaptação	--						
Criatividade	.37**						
2 Inovação							
Tempo							
3 Despendido	.13	.30**					
Autoestima de							
4 Desempenho	-.05	.14	-.04				
Motivação							
5 Intrínseca Prazer	-.02	.15	-.18	.19			
Motivação							
Intrínseca							
Competência							
6 Percebida	-.08	.09	-.04	.39***	.47***		
Orgulho							
7 Arrogante	.16	-.05	.03	.07	-.18	.10	
Orgulho							
8 Autêntico	-.032	.01	-.03	.60***	.28**	.53***	.32**

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$; *** $p < .001$

IV. Discussão

O presente estudo experimental teve como objetivo principal analisar o efeito do elogio na criatividade, mediado pela motivação intrínseca, orgulho e autoestima, e considerando a moderação da autoeficácia. Tratando-se de um estudo experimental, e dada a escassez de literatura específica sobre os efeitos do elogio na criatividade, assim como da aplicação do *feedback* através de um *tablet*, a discussão apresenta um carácter exploratório. Considerou-se a teoria do *mindset* de Dweck (2002) para explicar o efeito do elogio, sendo que esta considera que o elogio orienta para um tipo de *mindset*, que afeta as decisões individuais, o esforço colocado nas tarefas, a forma como lidam com os insucessos e, por fim, o desempenho. Mais concretamente, o *mindset* maleável pode ser desenvolvido através do elogio ao empenho, contrariamente, o elogio à pessoa desenvolve um *mindset* fixo. Baseado na ideia de que o elogio afeta positivamente o desempenho académico, especulou-se acerca do mesmo efeito positivo no desempenho criativo.

Os resultados não suportaram o efeito direto do elogio na criatividade, conforme esperado. No entanto, verificou-se a importância do elogio (elogio ao empenho e à pessoa vs não elogio) para a dimensão Inovação da criatividade em participantes com elevada percepção de autoeficácia. Este resultado sugere que o elogio é importante para o desenvolvimento da Inovação, dimensão da criatividade associada ao pensamento não convencional, nos participantes com maior percepção de autoeficácia. O pensamento não convencional está também associado ao *mindset* criativo de crescimento, o que sugere que a autoeficácia alta está associada a níveis altos de criatividade (Komarraju & Nadler, 2013). Batey, Furnham, e Safiullina (2010) também verificaram, no seu estudo, uma relação entre a autoeficácia e o pensamento não convencional. Este resultado vai também ao encontro da perspectiva de Bandura (1997), que considera que a produtividade criativa requer uma autoeficácia forte. No entanto, será necessária mais investigação para apurar a relevância deste tópico. Neste sentido, revela-se importante explorar a relação entre os *mindsets* das capacidades individuais alteráveis pelo elogio, e os *mindsets* criativo. Assim como, o efeito direto do elogio no pensamento não convencional.

Verificou-se ainda uma moderação entre a autoeficácia, o *feedback* e a motivação intrínseca de competência percebida, indicando que os participantes com elevada percepção de autoeficácia sentiram mais motivação intrínseca quando receberam o elogio à pessoa e os participantes com baixa percepção de autoeficácia sentiram mais motivação intrínseca quando receberam o elogio ao empenho. De uma forma geral, estes resultados vão ao encontro da

O efeito do Elogio na Criatividade

perspetiva sugerida por vários autores acerca dos efeitos positivos do *feedback* (e.g. Margolis & Cabe, 2006; Salend, 2001; Schunk & Zimmerman, 1997), sendo que o *feedback* influencia a perceção dos estudantes acerca do seu desempenho e aumenta a motivação (Schunk, 1989). Mais concretamente, os resultados sugerem que os indivíduos com alta perceção de autoeficácia são mais suscetíveis ao elogio à pessoa, enquanto que os indivíduos com baixa perceção de autoeficácia apresentaram ser mais sensíveis ao elogio ao empenho. Vários estudos consideram que elogios mais específicos promovem mais motivação do que elogios gerais, por concentrar a atenção em comportamentos específicos e relevantes (Good & Brophy, 2003; Schunk, 1991; 1989). Por outro lado, os participantes com alta perceção de autoeficácia que não receberam elogio também apresentaram mais motivação intrínseca. McAuley (1991) refere que os indivíduos com maior autoeficácia são mais motivados intrinsecamente *a priori* que os indivíduos menos autoeficazes.

Ao contrário do esperado, não se verificaram efeitos dissociativos do elogio ao empenho versus elogio à pessoa na criatividade. Também não foi possível testar o modelo de mediação, à semelhança do estudo original (Bispo, 2018), sendo que nenhuma das dimensões de criatividade apresentaram relações estatisticamente significativas com as outras variáveis dependentes (autoestima, motivação intrínseca e orgulho). À semelhança do estudo original (Bispo, 2018) e face ao elevado número de variáveis e condições experimentais em estudo, a amostra reduzida poderá ser uma potencial explicação para a não obtenção dos resultados pretendidos.

De seguida, tecem-se considerações sobre outros potenciais fatores que poderão ter influenciado a não corroboração das hipóteses. O *tablet* poderá ter sido um benefício associado ao não enviesamento, uma vez que, a investigadora não teve acesso ao elogio recebido pelo participante. Por outro lado, poderá ter sido uma barreira, uma vez que este é um dispositivo eletrónico, o que é pouco comum neste tipo de interações. Os estudos experimentais de Mueller e Dweck (1998), foram elaborados por uma investigadora, em constante interação com os participantes e confirmaram-se os benefícios do elogio ao empenho (vs ao elogio à pessoa). Deste modo, a entrega do estímulo via *tablet* poderá ter diminuído o efeito do elogio, uma vez que, poderá ter sido desvalorizado ou ainda ter sido interpretado de uma forma incorreta. Um elogio interpretado como falso não gera o efeito pretendido (Delin & Baumeister, 1994). Este para ser eficaz deve ser sincero e aplicado corretamente, caso contrário pode gerar sentimentos de ansiedade, insegurança e perda de confiança (Dweck, 2015). Verifica-se ainda a redução do efeito pretendido, perante elogios inflacionados, sendo que podem produzir resistência e rejeição (Delin & Baumeister, 1994).

O efeito do Elogio na Criatividade

O presente estudo não considerou a sinceridade como uma variável. Deste modo, não é possível apurar se os participantes perceberam o elogio como verdadeiro. No entanto, considera-se relevante o controlo da variável sinceridade em estudos experimentais sobre o elogio, essencialmente com a utilização de um dispositivo eletrónico.

A utilização do elogio via dispositivo eletrónico poderá não ser uma barreira e deverá ser explorado. Rourke, Haimovitz, Ballweber, Dweck e Popović (2014) criaram um videojogo com uma estrutura chamada “*brain points*” com o objetivo de encorajar indivíduos com baixo desempenho e desenvolver um *mindset* maleável. O videojogo era composto por estratégias múltiplas de *feedback* ao esforço e de comportamento fornecidas ao jogador no decorrer do jogo. Os participantes aumentaram a persistência, perseverança e a estratégia utilizada face ao grupo de controlo. Este estudo sugere que a frequência e a estratégia utilizada com o elogio são importantes para os resultados obtidos. Esta poderá ser uma limitação ao presente estudo, uma vez que, foi utilizado somente um estímulo. Em contrapartida, um estímulo não tem também a capacidade para alterar *mindsets*. Weiner (1985) refere uma associação positiva entre a alteração da perceção de competência individual e a frequência do elogio, indicando que são necessários múltiplos estímulos para alterar a perceção do indivíduo.

A interpretação feita a partir do elogio pode ser afetada pela cultura escolar ou social. Um elogio poderá não ser suficiente para gerar o efeito pretendido, caso este seja oposto à cultura escolar (Midgley, Anderman e Hicks, 1995). Por exemplo, se a escola apresentar uma cultura associada a um *mindset* fixo, o elogio ao empenho não terá o efeito pretendido. A atribuição de significado feita aos conceitos “esforço” e “habilidade” poderá também alterar a interpretação da mensagem (e.g. o elogio ao empenho na adolescência pode ser indicador baixos níveis de habilidade e vice-versa) (Amemiya e Wang, 2018). Dweck (2002) refere que os indivíduos com um *mindset* fixo associam “esforço” a redução de inteligência, enquanto que, indivíduos com um *mindset* maleável relacionam com utilização e ação da inteligência. Por outro lado, a atribuição feita a estes conceitos poderão ser também alterados conforme a fase de desenvolvimento. Vários autores referem que há um declínio de motivação entre a escola elementar e os ciclos (e.g. Midgley, Anderman e Hicks, 1995). Nesta fase, salienta-se o dualismo entre o “parecer inteligente” e o “aprender” (Mueller & Dweck, 1998). Neste sentido, especula-se sobre as atribuições feitas ao conceito elogio e se poderão influenciar a interpretação e o resultado do estímulo.

A aplicação do elogio no TCT-DP é exploratório. Este enquanto teste de criatividade, apesar de inovador, poderá ter sido também uma limitação perante esta manipulação

O efeito do Elogio na Criatividade

experimental. Até ao momento, têm sido elaborados estudos experimentais com outro tipo de tarefas. Por exemplo, o estudo de Mueller e Dweck (1998), utilizou uma prova de lógica e inteligência: um puzzle, uma tarefa que envolve um objetivo claro e definido. O TCT-DP, por outro lado, não tem objetivos claros e definidos. Após as instruções iniciais, são os participantes os agentes ativos e responsáveis pelo desenvolvimento e elaboração do desenho, ou seja, decidem o que fazer, como fazer e quando terminar. Deste modo, o que é certo ou errado não é visível, sendo mais suscetível à frustração. O estudo de Almeida, Ibérico Nogueira, Bahia e Urban (2007) refere que há uma tendência para o declínio na pontuação entre a Forma A e B do TCT-DP, apesar de, em rigor, não se encontrar diferença estatística significativa. Pode-se especular se este fator não terá influenciado os resultados. Revela-se assim importante analisar as condições em que este teste é aplicado, assim como, as condições de aplicação do elogio.

Outro fator potencialmente limitativo, associado à aplicação do TCT-DP foi a resistência verbal apresentada por alguns alunos antes de iniciar a prova: “eu não sei desenhar”. Apesar de especulativo, este poderá ser um indicador de que *a priori* o indivíduo não estava motivado para desenvolver a tarefa, possivelmente movido pela falsa crença de que não sabe desenhar. Outros fatores também poderão estar aqui envolvidos como a deseabilidade social e/ou o medo de falhar associado a um *mindset* fixo, em que os indivíduos têm mais tendência a desistir e a não esforçar, reduzindo o desempenho. Considera-se importante, em estudos futuros, obter informação acerca do *mindset* antes de iniciar a manipulação experimental.

Entrando em resultados mais exploratórios, verificou-se uma relação da autoeficácia no orgulho autêntico, sendo que os participantes com alta perceção de autoeficácia reportaram sentir mais orgulho autêntico. Este resultado vai ao encontro de estudos anteriores (e.g. Williams & DeSteno, 2008). Segundo a perspetiva de atribuição, um indivíduo empenhado tem tendência a reportar mais a experiência de orgulho autêntico (Tracy & Robins, 2007). A perceção de autoeficácia e o orgulho podem ocorrer paralelamente, por esta emoção estar presente na resposta emocional a um sucesso (Webster et al., 2003). Esta face do orgulho é resultante de causas internas, instáveis e controláveis (Lewis, 2008), indicativo de emoções genuínas. Por outro lado, verificou-se também uma relação da autoeficácia na autoestima em que os participantes com alta perceção de autoeficácia reportaram mais autoestima, em comparação com os participantes com baixa autoeficácia. De acordo com este resultado, está o estudo de McAuley, Blissmer, Katula, Duncan, Mihalko (2000), que

O efeito do Elogio na Criatividade

relacionam a autoeficácia com a autoestima, indicando que quanto maior a autoeficácia, maior a autoestima.

Ainda na análise mais exploratória, o orgulho autêntico foi a variável que obteve mais associações, sugerindo ser uma variável importante entre as variáveis em estudo. Este relacionou-se com a autoestima de desempenho e a competência percebida. Indicando que quanto maior orgulho autêntico mais motivação intrínseca e autoestima. Estes resultados vão ao encontro da literatura em que a regulação do orgulho está intrinsecamente ligada à regulação e manutenção da autoestima (Tracy & Robins, 2007). Mais concretamente, o orgulho autêntico está relacionado com uma autoestima genuína, enquanto que o orgulho arrogante está relacionado com uma autoestima frágil (Tracy & Robins, 2003). O orgulho é também essencial para a motivação (Damian & Robins, 2013).

Verificou-se ainda uma relação positiva entre as dimensões da criatividade, inovação e adaptação, indicando que estas duas dimensões são relativamente dependentes, conforme esperado. Vários estudos afirmam a necessidade de coexistência de ambas as variáveis (Cropley, 2006), sendo consideradas variáveis multidimensionais e interrelacionadas (Guilford, 1950; Torrance, 1977). Em termos práticos, o pensamento não convencional e o pensamento convencional necessitam funcionar em conjunto para gerar produtos eficazes (Cropley, 2006).

As duas variáveis de motivação intrínseca, prazer e competência percebida mostraram também uma associação moderada entre si, à semelhança do indicado pela escala de Motivação Intrínseca (IMI; MacAuley, 1989). A subescala competência percebida, composta por seis itens, é considerada preditora de medidas comportamentais e de autorrelato da motivação intrínseca. Neste sentido, estas relacionam-se. Os resultados indicaram também que a motivação intrínseca de competência percebida está também associada à autoestima de desempenho, ou seja, quanto maior a motivação intrínseca de competência percebida mais elevada a autoestima de desempenho e a motivação intrínseca de prazer. Segundo a literatura, estes dois construtos estão relacionados diretamente, sendo que uma autoestima alta funciona como uma força motivacional e uma autoestima baixa é acompanhada de uma motivação reduzida (Cantero, Alfonso-Benlliure & Melero, 2016). No entanto, estes foram avaliados separadamente, no presente estudo, por apresentarem uma relação fraca. Considera-se importante a utilização de mais sub-escalas do questionário de autoeficácia (*IMI*), em estudos futuros.

A divisão das perceções de autoeficácia entre baixa e alta, poderá consistir também numa limitação. Para distinguir os participantes com baixa e elevada autoeficácia, optou-se

O efeito do Elogio na Criatividade

pela mediana por permitir ter dois grupos com um N semelhante, mas este valor poderá não ser o mais preciso.

Para além das várias limitações mencionadas, reforça-se que um estímulo poderá não ser suficiente para atingir o resultado pretendido. Deste modo, recomenda-se que a frequência do estímulo seja considerada em estudos futuros. Por outro lado, sendo a criatividade a variável dependente principal, considera-se interessante utilizar a escala específica de autoeficácia criativa. Sugere-se ainda testar a aplicação do elogio por um segundo investigador, para verificar o resultado através da intervenção humana. Recomenda-se ainda a aplicação individual da manipulação e do estudo, com vista a evitar variáveis como desejabilidade social ou pressão social, por parte dos colegas. Caso o estudo se direcione para a área tecnológica, considera-se interessante, efetuar o teste de criatividade ou outro teste no dispositivo onde será gerado o elogio. Isto porque, uma potencial limitação foi a utilização do *tablet* somente para aquele fim, que poderá ter gerado descredibilidade ou desconfiança nos participantes.

Considera-se relevante, também, a elaboração de estudos mais específicos e segmentados, para uma melhor exploração de resultados e temáticas, e.g., a relação do elogio com a inovação, medindo a autoeficácia criativa como moderadora; relação dos *mindsets* fixo e maleável derivado do elogio (ao empenho vs à pessoa), com os *mindsets* criativos. Sugere-se também, à semelhança dos estudos de Mueller & Dweck (1998), a elaboração de uma prova diferente numa segunda fase. Por exemplo, a utilização de um teste de criatividade mais tradicional e o TCT-DP, e compreender se há efeitos diferentes. Sugere-se ainda o estudo dos efeitos dos dois tipos de elogio associado aos tipos de *mindset*, em diferentes culturas, com o intuito de compreender se a cultura influencia a interpretação do elogio ou se existe universalidade.

V. Conclusão

Ao contrário do esperado, não se verificaram efeitos diretos do elogio e dos tipos de elogio: elogio à pessoa e o elogio ao empenho, na criatividade. À semelhança do estudo de Bispo (2018) não foi possível testar um modelo de mediação, conforme sugerido. A moderação da autoeficácia foi considerada com intuito de compreender se o efeito do elogio variava de acordo com o nível de autoeficácia, assim como na relação com as outras variáveis dependentes. No entanto, verificou-se um efeito do elogio nos participantes com elevada percepção de autoeficácia, na obtenção de pensamento não convencional. De acordo com este resultado, o elogio foi importante para despoletar mais pensamento não convencional nos participantes com elevada autoeficácia. Sugere-se a realização de mais investigação para apurar uma compreensão mais consistente acerca deste resultado.

Por outro lado, verificou-se um efeito de moderação da autoeficácia na motivação de competência percebida, em que os participantes com elevada percepção de autoeficácia sentiram mais motivação intrínseca quando receberam o elogio à pessoa e os participantes com baixa percepção de autoeficácia sentiram mais motivação intrínseca quando receberam o elogio ao empenho. Assim, verifica-se um efeito do elogio de acordo com o tipo de autoeficácia. Mais investigação é necessária para compreender mais especificamente esta relação. Verificou-se também uma relação entre a autoeficácia e a autoestima e o orgulho autêntico, indicando que os participantes com maior percepção de autoeficácia reportaram mais autoestima e orgulho autêntico, indo ao encontro da literatura.

A nível exploratório, verificaram-se várias correlações entre as variáveis, ressaltando o orgulho autêntico como uma variável principal entre as variáveis dependentes em estudo.

Em suma, os resultados não suportam as hipóteses principais originalmente tecidas sugeridas conforme esperado. No entanto, obteve-se um resultado importante derivado da manipulação experimental. Verificou-se a importância do elogio na obtenção do pensamento não convencional, associado à dimensão Inovação da criatividade em indivíduos com elevada percepção de autoeficácia.

O presente estudo aborda conceitos e temáticas relevantes para a compreensão do comportamento e desenvolvimento humano. Em específico, é um contributo a nível educacional, para pais e professores, ao nível do *feedback* mais indicado a fornecer aos filhos, estudantes e colegas, para a promoção de um *mindset* maleável, que fomenta autoestima, motivação e emoções positivas. De notar que, um *mindset* fixo faz com que os estudantes evitem desafios e obtenham um menor desempenho académico. Neste sentido um *mindset*

O efeito do Elogio na Criatividade

maleável fomenta crenças individuais capacitantes, e.g., faz com que os indivíduos acreditem que a criatividade, assim como outras áreas, são uma habilidade ou disposição cognitiva comum a todos os indivíduos, passível de ser desenvolvida em diferentes níveis (Guilford, 1950). Deste modo, é importante considerar o elogio como ferramenta essencial na alteração de *mindsets* e promoção da criatividade.

Em conclusão, considera-se este estudo inovador e importante para a compreensão do elogio ao nível da promoção da criatividade. No entanto, é necessário mais investigação para compreender e apurar a relevância desta temática.

VI. Referências

- Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the competitive context: An examination of person situation interactions. *Journal of Personality*, *77*(5), 1615-1635. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00594.x
- Akinola, M., & Mendes, W. B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(12), 1677-1686. doi: 10.1177/0146167208323933
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of personality and social psychology*, *50*(1), 14. doi: 10.1037//0022-3514.50.1.14
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations*. Harvard Business School Background Note, 396-239.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *46*(1), 3-15. doi: 10.1002/jocb.001
- Amabile, T. M. (2017). In Pursuit of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, *51*(4), 335–337. doi: 10.1002/jocb.200
- Amemiya, J., & Wang, M. T. (2018). Why effort praise can backfire in adolescence. *Child Development Perspectives*, *12*(3), 199-203. 10.1111/cdep.12284
- Baas, M., De Dreu, C., & Nijstad, B. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, *134*(6), 779–806. doi: 10.1037/a0012815.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359

O efeito do Elogio na Criatividade

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. doi: 10.1111/1467-8721.00064
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bandura, Albert (2010). *Self-efficacy*. The Corsini encyclopedia of psychology. 1-3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Batey, M., Furnham, A., & Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and individual differences*, 20(5), 532-535. doi:10.1016/j.lindif.2010.04.008
- Bispo, A. R. N. C. (2018). *A importância do elogio nas emoções, motivação intrínseca e criatividade de crianças em idade escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32. doi: 10.3102/00346543051001005
- Brummelman, E., Crocker, J., & Bushman, B. J. (2016). The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. *Child Development Perspectives*, 10(2), 111-115. doi: 10.1111/cdep.12171
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482. doi: 10.1037/0022-0663.79.4.474
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14. doi: 10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x
- Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, D. (2001). Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues. *The Behavior Analyst*, 24(1), 1-44. doi:10.1007/bf03392017
- Cantero, M. J., Alfonso-Benlliure, V., & Melero, R. (2016). Creativity in middle childhood: Influence of perceived maternal sensitivity, self-esteem, and shyness. *Creativity Research Journal*, 28(1), 105–113. doi: 10.1080/10400419.2016.1125246

- Cantero, M. J., Alfonso-Benlliure, V., & Melero, R. (2016). Creativity in middle childhood: Influence of perceived maternal sensitivity, self-esteem, and shyness. *Creativity Research Journal*, 28(1), 105-113. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125246>
- Carver, C. S., Sinclair, S., & Johnson, S. L. (2010). Authentic and hubristic pride: Differential relations to aspects of goal regulation, affect, and self-control. *Journal of Research in Personality*, 44(6), 698-703. doi: 10.1016/j.jrp.2010.09.004
- Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, 18(4), 314-316. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01896.x
- Corpus, J. H., & 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
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630. doi: 10.1037/0033-295x.96.4.608
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological bulletin*, 130(3), 392. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Cropley, A. J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review*, 21, 253-260. <https://doi.org/10.1080/02783199909553972>
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity research journal*, 18(3), 391-404. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education*. Netherlands: Springer
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- 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*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>

O efeito do Elogio na Criatividade

- 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
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement*, 37–60). New York: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012064455-1/50006-3
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24. <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81,728–741. doi: 10.1037//0022-3514.81.4.728
- Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: its potential antecedents and relationship to creative performance. *The Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148. doi: 10.2307/3069429
- Fonseca, A. M., & Brito, A. D. P. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI_p) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise Psicológica*, 19(1), 59-76.
- Ford, C. M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21, 1112–1142. doi: 10.2307/259166
- Forness, S. R. (1973). The reinforcement hierarchy. *Psychology in the Schools*, 10(2), 168-177. doi: 10.1002/1520-6807(197304)10:2<168::AID-PITS2310100206>3.0.CO;2-L
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332. doi: 10.1080/02699930441000238
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V., & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking skills and creativity*, 6(2), 114-121. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.01.006>

O efeito do Elogio na Criatividade

- George, J. M., & Zhou, J. (2002). Understanding when bad moods foster creativity and good ones don't: The role of context and clarity of feelings. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 687-697. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.687>
- Goldsmith, R. E., & Matherly, T. A. (1988). Creativity and self-esteem: A multiple operationalization validity study. *The Journal of psychology, 122*(1), 47-56. <https://doi.org/10.1080/00223980.1988.10542942>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (Eds.). Boston, MA: Allyn et Bacon.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454. doi: 10.1037/h0063487
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*, 3-14. doi:10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x
- Ginott, H. G. (2009). *Between Parent and Child: Revised and Updated: The Bestselling Classic That Revolutionized Parent-Child Communication*. Harmony.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hayes, J. R. (1989). *Cognitive processes in creativity*. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.). *Handbook of creativity*, 135-145. New York: Plenum Press.
- Heatherton e Polivy (1991) Heatherton, T. F., Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 895-910.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (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

O efeito do Elogio na Criatividade

- Henderson, V., & Dweck, C. S. (1990). Achievement and motivation in adolescence. A new model and data. In S. F. G. Elliot (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent*, 308–329. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reality, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, 53(6), 674-675. doi=10.1037/0003-066X.53.6.674
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 79(3),185-212. doi:10.2307/113148
- Ibérico Nogueira, J. (2003). *Validation of a measure of self-efficacy for youngsters*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Ibérico Nogueira, S. I., Almeida, L. S., & Lima, T. S. (2017). Two tracks of thought: A structural model of the Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *Creativity Research Journal*, 29(2), 206-211. doi: 10.1080/10400419.2017.1303312
- Jaarsveld, S., Lachmann, T., & van Leeuwen, C. (2012). Creative reasoning across developmental levels: Convergence and divergence in problem creation. *Intelligence*, 40(2), 172–188. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.01.002>
- James, W (1890). *Principles of psychology*, (1). New York: Henry Holt.
- Jellen, H. G., & Urban, K. K. (1986). The TCT-DP (Test for creative thinking-drawing production): An instrument that can be applied to most age and ability groups. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 138-151.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847. doi: 10.1037/0012-1649.35.3.835
- Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask... But sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(2), 154.
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 62.

O efeito do Elogio na Criatividade

- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2009). Is one dimension enough? A response to Simonton's varieties of (scientific) creativity. *Perspectives on Psychological Science, 4*, 453-454. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01153.x
- Kaufman, J. C., Pumacahua, T. T., & Holt, R. E. (2013). Personality and creativity in realistic, investigative, artistic, social, and enterprising college majors. *Personality and Individual Differences, 54*(8), 913-917. Kim (2006)
- Kaufmann, G. (2003). Expanding the mood-creativity equation. *Creativity Research Journal, 15*(2-3), 131-135. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651405>
- Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal, 18*(3), 251-259. doi: 10.1207/s15326934crj1803_2
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*(3), 233-248. doi: 10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- 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: Guilford.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic, 41*(4), 218-227. <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the selfconcept. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 858-866. doi:10.1037/0022-3514.51.4.858
- McAuley, E. (1991). Efficacy, attributional, and affective responses to exercise participation. *Journal of sport and exercise psychology, 13*(4), 382-393.
- McAuley, E. D., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor

O efeito do Elogio na Criatividade

- analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58. doi: 10.1080/02701367.1989.10607413
- McAuley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T. E., & Mihalko, S. L. (2000). Physical activity, self-esteem, and self-efficacy relationships in older adults: A randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine*, 22(2), 131-139. doi: 10.1007/BF02895777
- Meyer, W. U. (1992). Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability. *European Review of Social Psychology*, 3(1), 259-283. doi: 10.1080/14792779243000087
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 90– 113. doi: 10.1177/0272431695015001006
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. doi: 10.1037/0022-3514.75.1.33
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. doi:10.1023/A:1010961119608
- O'Rourke, E., Haimovitz, K., Ballweber, C., Dweck, C., & Popović, Z. (2014). Brain points: a growth mindset incentive structure boosts persistence in an educational game. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, 3339-3348. ACM. doi: 10.1145/2556288.2557157
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 33–41. doi: 10.1080/10573560308222
- Parton, D. A., & Ross, A. O. (1967). A reply to "The use of rate as a measure of response in studies of social reinforcement". *Psychological Bulletin*, 67(5), 323-325. doi: 10.1037/h0024506
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

O efeito do Elogio na Criatividade

- Pretz, J. E., & Nelson, D. (2017). Creativity is influenced by domain, creative self-efficacy, mindset, self-efficacy, and self-esteem. In *The creative self*, 155-170. Academic Press.
- Ramos, M. (2014). Adaptação para uma população de estudantes universitários portugueses da escala de auto-estima de estado de Heatherton e Polivy. *Psicologia*, 28(1), 32-38. doi: 10.17575/rpsicol.v28i1.620
- Robins, R. W., & 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
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). *Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects*. *American Sociological Review*, 54(6), 1004. doi:10.2307/2095720
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M. A., Dow, G., & Smith, W. R. (2006). Information, experience, and divergent thinking: An empirical test. *Creativity research journal*, 18(3), 269-277. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_4
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4). Upper Saddle River, NJ: Merrill
- Savin-Williams, R. G., & Demo, P. (1983). Situational and transitional determinants of adolescent self- feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 820-833. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.4.824>
- Schober, Patrick, Christa Boer, and Lothar A. Schwarte (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia* 126, 5. 1763-1768. doi: 10.1213/ANE.0000000000002864

O efeito do Elogio na Criatividade

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement*, 83-110. Springer, New York, NY. doi: 10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/10862969109547746>
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 75-99. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19(3), 285-302.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23(3), 351-364.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. doi: 10.1207/s15326985ep3204_1
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In Csikszentmihalyi, M. (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Shariff, A. F., Tracy, J. L., & Cheng, J. T. (2010). Naturalism and the tale of two facets. *Emotion Review*, 2(2), 182-183. <https://doi.org/10.1177/1754073909356004>
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). 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
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56, 360-362. doi:10.1037/0003-066X.56.4.360
- Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 2–12. doi: 10.1037/1931-3896.s.1.2

O efeito do Elogio na Criatividade

- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of american adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25*(4), 341-355. doi: 10.1177/0734282907300636
- Suzanne K. Vosburg (1998) The Effects of Positive and Negative Mood on Divergent-Thinking Performance, *Creativity Research Journal, 11*:2, 165-172, DOI: 10.1207/s15326934crj1102_6
- Tangney, J. P. (Ed.). (1989). The test of self-conscious affect. *George Mason Univ.*
- Thatcher, S. M., & Brown, S. A. (2010). Individual creativity in teams: The importance of communication media mix. *Decision Support Systems, 49*(3), 290-300.
- Togrol, A. Y. (2012). Studies of the Turkish form of the Test for Creative Thinking-Drawing Production. *Creative Education, 03*(08), 1326–1331.
<https://doi.org/10.4236/ce.2012.38194>
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. Washington DC: NEA.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry, 15*(2), 103–125. doi: 10.1207/s15327965pli1502_01
- 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., & Tangney, J. P. (Eds.). (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. Guilford Press.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Manual of Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP)*. Amsterdam, The Netherlands: Harcourt Test.
- Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1146–1153. doi: 10.1037/0021-9010.91.5.1146

O efeito do Elogio na Criatividade

- Wang, Y., & Wang, L. (2016). Self-construal and creativity: The moderator effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 99*, 184-189. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.086
- Webster, J. M., Duvall, J., Gaines, L. M., & Smith, R. H. (2003). The roles of praise and social comparison information in the experience of pride. *The Journal of Social Psychology, 143*(2), 209-232. doi: 10.1080/00224540309598441
- Wei, J., Carroll, R. J., Harden, K. K., & Wu, G. (2012). Comparisons of treatment means when factors do not interact in two-factorial studies. *Amino Acids, 42*(5), 2031-2035. doi:10.1007/s00726-011-0924-0.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(6), 1007-1017. doi: 10.1037/0022-3514.94.6.1007
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2012). A critical eye: Praise directed toward traits increases children's eye fixations on errors and decreases motivation. *Psychonomic Bulletin & Review, 19*(6), 1073-1077. doi: 10.3758/s13423-012-0294-y
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 15-26. Routledge.

VII. Anexos

Anexo A – Questionário informação sociodemográfico e questionário de autoeficácia

Olá! Estamos a realizar um estudo sobre Autoeficácia e Motivação em estudantes e, por isso, a tua participação é muito importante. **É essencial que leias todas as instruções com atenção e que respondas o mais sinceramente possível.** As tuas respostas serão mantidas confidenciais e não serão identificadas pelo teu nome.

Obrigada pela tua participação!

Primeiro, indica as três primeiras letras do teu segundo nome, as três primeiras letras do teu último nome e o dia em que nasceste.

Exemplo: se o teu nome for Maria Cristina V. X. Martins, e tiveres nascido a 8 de dezembro, deverás responder:

| C | R | I | | | M | A | R | | | 0 | 8 |

1. Agora, é a tua vez:

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

(segundo nome) (último nome) (dia de nascimento)

De seguida, pedimos que nos indiques a seguinte informação sociodemográfica:

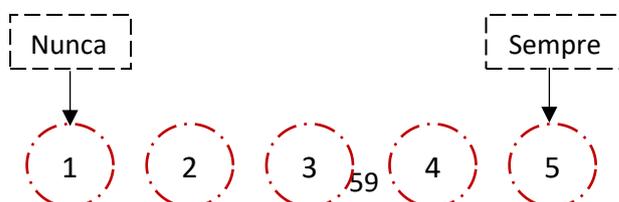
5. O ano de escolaridade que frequentas: ano
6. Sexo: Masculino Feminino
7. Nacionalidade: Portuguesa Outra Qual? _____

Com o próximo questionário queremos compreender as situações que são consideradas difíceis para os estudantes.

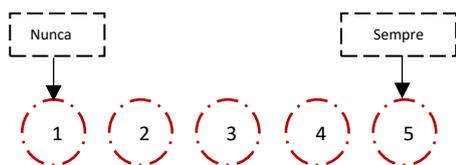
Para isto, pedimos-te que avalies o teu grau de confiança em relação às afirmações que serão apresentadas. Assinala com um círculo o número que te parece mais adequado, de acordo com a escala apresentada abaixo. As tuas respostas serão mantidas confidenciais e não serão identificadas pelo teu nome.

Conselho: Se te enganares, risca e faz um círculo no número correto. Não percas muito tempo em cada afirmação. A primeira resposta é provavelmente a mais certa para ti.

A escala:



O efeito do Elogio na Criatividade

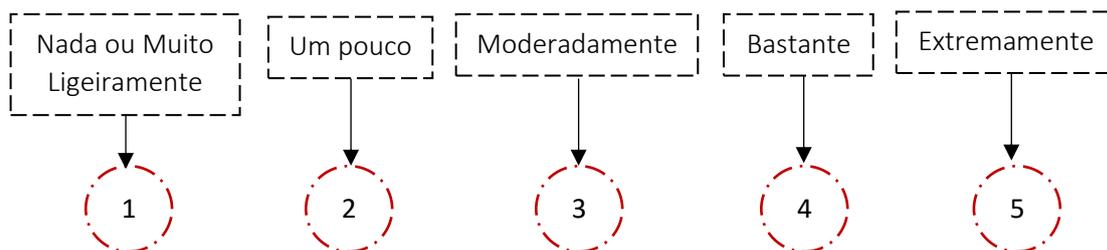


1	Consigno fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos.	1	2	3	4	5
2	Consigno expressar as minhas opiniões quando os outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3	Consigno voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4	Consigno estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5	Consigno acalmar-me depois de me assustar muito.	1	2	3	4	5
6	Consigno fazer amizades com os meus colegas de escola.	1	2	3	4	5
7	Consigno estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8	Consigno ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9	Consigno não me enervar.	1	2	3	4	5
10	Consigno fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11	Consigno trabalhar bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12	Consigno controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13	Consigno estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14	Consigno dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15	Consigno encorajar-me quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16	Consigno passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17	Consigno contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18	Consigno acalmar-me depois de ficar muito irritado.	1	2	3	4	5
19	Consigno satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20	Consigno manter as amizades com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21	Consigno deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5
22	Consigno ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5
23	Consigno evitar conflitos com colegas.	1	2	3	4	5
24	Consigno evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5
25	Consigno dedicar-me à prática do desporto em equipa.	1	2	3	4	5
26	Consigno desenhar com excelência.	1	2	3	4	5
27	Consigno dedicar-me à prática de um instrumento musical.	1	2	3	4	5
28	Consigno sentir prazer ao observar obras de arte.	1	2	3	4	5

Anexo B – Escala do orgulho

Como te sentes neste momento específico?

O questionário seguinte consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Lê cada palavra e indica com um círculo  o número que corresponde ao modo como te sentes neste momento, de acordo com esta escala:



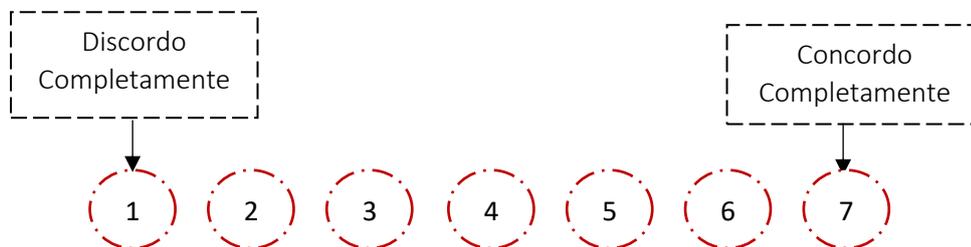
Confiante	1	2	3	4	5	Presunçoso/a	1	2	3	4	5
Egoísta	1	2	3	4	5	Convencido/a	1	2	3	4	5
Importante	1	2	3	4	5	Bem-sucedido/a	1	2	3	4	5
Capaz	1	2	3	4	5	Superior	1	2	3	4	5
Convencido/a	1	2	3	4	5	Valorizado/a	1	2	3	4	5
Realizado/a	1	2	3	4	5	Produtivo/a	1	2	3	4	5
Snob	1	2	3	4	5	Arrogante	1	2	3	4	5

Anexo C– Questionário Autoestima

Como te sentes em relação a ti?

Lê cada frase e responde **de acordo com o que sentes em relação a ti neste preciso momento**.

Assinala com um círculo o número que te parece mais adequado, de acordo com a seguinte escala:

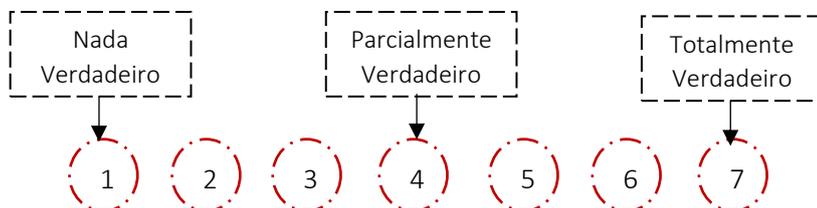


1	Sinto-me frustrado(a) com o meu desempenho	1	2	3	4	5	6	7
2	Sinto-me confiante sobre as minhas capacidades	1	2	3	4	5	6	7
3	Sinto-me descontente comigo mesmo(a)	1	2	3	4	5	6	7
4	Sinto que tenho problemas em compreender o que leio	1	2	3	4	5	6	7
5	Sinto-me tão inteligente como os outros	1	2	3	4	5	6	7
6	Estou preocupado(a) que eu possa parecer tonto(a)	1	2	3	4	5	6	7
7	Sinto que as coisas não me estão a correr bem	1	2	3	4	5	6	7
8	Estou preocupado(a) se possa ser visto como um sucesso ou fracasso	1	2	3	4	5	6	7
9	Sinto-me preocupado(a) com o facto de os outros poderem estar a pensar “mal” de mim	1	2	3	4	5	6	7
10	Estou preocupado(a) com o que as outras pessoas pensam sobre mim	1	2	3	4	5	6	7
11	Sinto-me confiante de que compreendo as coisas	1	2	3	4	5	6	7
12	Estou preocupado(a) com a impressão que estou a transmitir	1	2	3	4	5	6	7
13	Sinto que neste momento tenho menos capacidades intelectuais do que os outros	1	2	3	4	5	6	7
14	Sinto-me inferior às outras pessoas neste momento	1	2	3	4	5	6	7

Anexo D– Questionário Motivação Intrínseca

Como te sentiste na tarefa de desenho?

Assinala o quão verdadeira é para ti cada uma das seguintes informações, fazendo um círculo à volta do número correspondente. Tem em consideração a seguinte escala:



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 depusitei 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

O efeito do Elogio na Criatividade

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 enquanto trabalhava na tarefa.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo E- Verificação da Manipulação

Consegues recordar o feedback dado no tablet no final da realização do primeiro teste de desenho?

Assinala com uma cruz (X) a(s) alternativa(s) que correspondem ao feedback que recebeste:

| Agradecimento (“Obrigada”)

| Elogio à minha criatividade

| Elogio ao meu talento

| Sem feedback

| Elogio ao meu empenho

| Elogio ao meu esforço

| Elogio à minha imaginação

Pedimos-te que preenchas a seguinte informação, como preenchestes no início:

||| ||| ||
(segundo nome) (último nome) (dia de nascimento)

1. A tua idade: || anos

2. O ano de escolaridade que frequentas: || ano

Assinala com uma cruz (X) a opção que mais se adequa ao teu caso:

Sexo: Masculino | Feminino |

Obrigada pela tua participação!

Anexo F– Consentimento Informado



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

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

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para participação do seu Educando no estudo sobre “Preditores de Motivação e Estados Emocionais em Crianças e Adolescentes: O papel da Autoeficácia e envolvimento numa tarefa de desenho”, 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 aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL e Ministério da Educação. 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 100 estudantes e os dados em grupo de todos os participantes serão guardados durante o período máximo de 10 anos.

O efeito do Elogio na Criatividade

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 “Preditores de Motivação e Estados Emocionais em Crianças e Adolescentes: O papel da Autoeficácia e envolvimento numa tarefa de desenho” e declaro que:

Autorizo a participação do meu Educando em todos os momentos do estudo.

Não autorizo a participação do meu Educando no estudo.

_____/_____/201_

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

Anexo G– Debriefing



Debriefing

(feito verbalmente, seguindo este modelo de discurso):

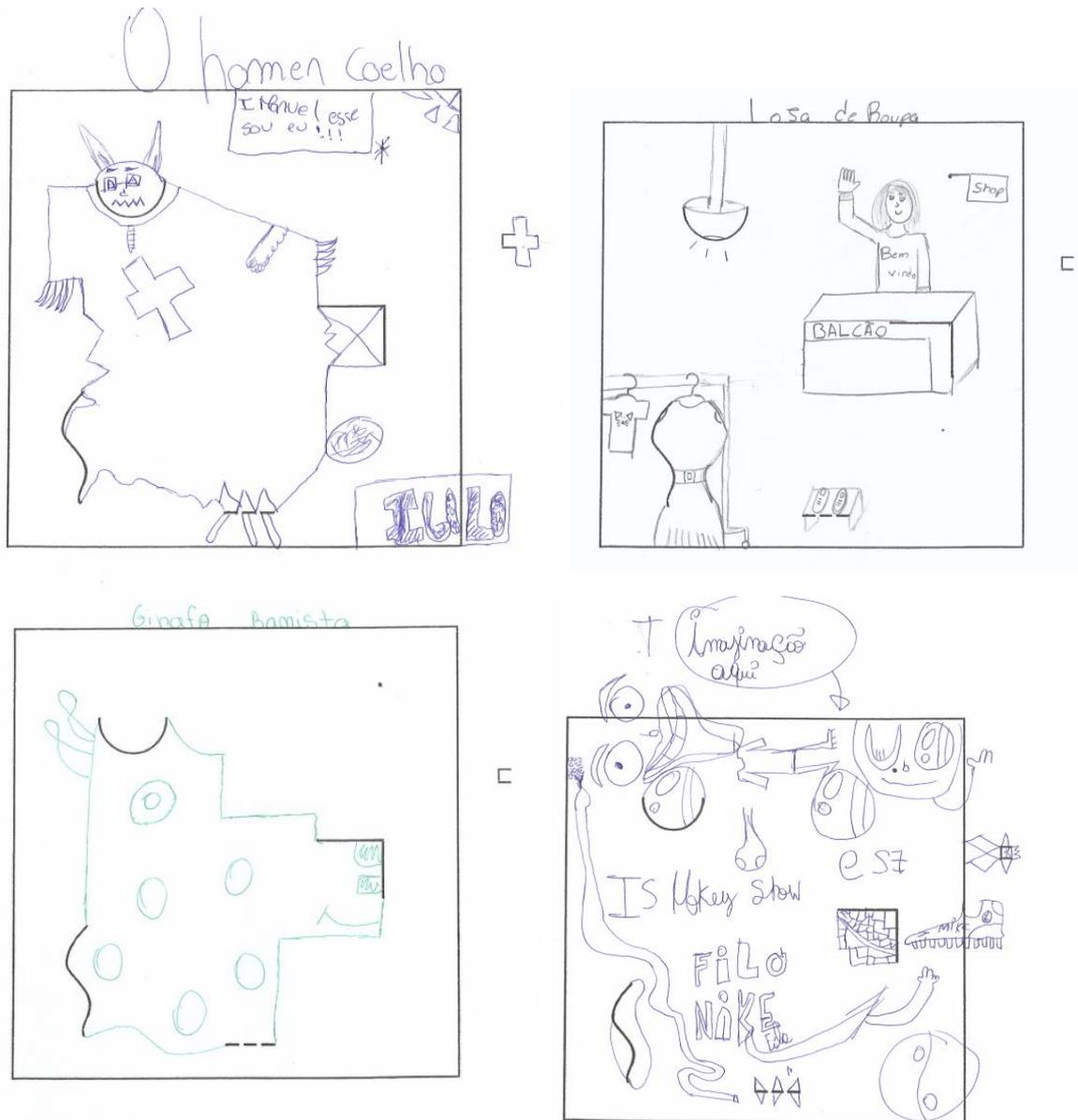
Muito obrigada pela vossa participação neste estudo.

A análise dos resultados obtidos com a vossa colaboração será um importante contributo para o estudo da Autoeficácia e Motivação em Crianças e Adolescentes 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 em termos de talento e criatividade, e outros não foram elogiados. Na realidade, todos merecem um elogio pelo empenho na tarefa e colaboração, mas houve necessidade de fornecer diferente feedback de forma aleatória, de modo a perceber se um simples elogio, ou o modo como ele é feito (dirigido ao indivíduo ou ao empenho) 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.

Anexo H- Exemplos de respostas TCT-DP, Forma A



Anexo I– Exemplos de respostas TCT-DP, Forma B

