



A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

VERSÃO FINAL APÓS DEFESA

Diana Santos Aurélio

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2^o ciclo de estudos)

Orientador: Prof.^a Doutora Ludovina Maria de Almeida Ramos

fevereiro de 2021

Agradecimentos

Ao longo destes últimos anos na UBI diversas pessoas foram importantes na minha evolução quer a nível profissional como pessoal. Primeiro gostaria de agradecer aos professores do curso de psicologia pela partilha dos seus conhecimentos e por me ensinarem as bases para o meu processo de formação profissional, em especial à minha orientadora Professora Doutora Ludovina Ramos por me orientar na concretização deste trabalho.

Ao professor Mário Alves pela ajuda prestada e contributo na colaboração com a Academia.

Ao professor Gonçalo Morais pela disponibilidade e simpatia sempre presentes.

À Academia de Música pela ajuda na colaboração deste estudo, desde a direção, funcionários, aos professores e aos alunos que tornaram possível a realização deste estudo.

Aos meus amigos que estiveram ao meu lado durante esta fase, agradeço pela maneira muito especial que cada um de vocês contribuiu com incentivo, pelo companheirismo, força e apoio em todos os momentos.

Um agradecimento especial a toda a minha família. A todos eles dedico o meu trabalho!

Resumo

Csikszentmihalyi introduziu a ideia de que música e *Flow* estão estritamente relacionados. Do mesmo modo, outras investigações na área têm apontado não só esta relação entre a música e o *Flow*, como também para a importância das emoções vivenciadas, dos objetivos de realização, que podem depender de diferenças individuais, mais especificamente referentes com a personalidade. Este conjunto de variáveis podem propiciar sentimentos de bem-estar nos estudantes de música.

O presente estudo tem como principal objetivo investigar a influência das Dimensões de Personalidade, da experiência de Emoções Positivas e Negativas, e dos Objetivos de Aprendizagem de alunos de música nos seus níveis de *Flow*. De forma complementar analisou-se, ainda, o papel de algumas variáveis contextuais.

Os dados foram recolhidos de forma presencial, a partir do preenchimento de um protocolo constituído por um questionário sociodemográfico, pela Escala Disposicional Curta de Avaliação do Estado de *Flow*, pelo Inventário de Personalidade NEO-FFI-20, pela Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem: Orientação para os Objetivos em Contexto de Realização (EOOCR) e pela Escala de Positividade. Participaram no estudo 218 alunos de música (112 do género masculino e 106 do feminino) do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 19 anos ($M = 12.22$; $DP = 2.011$), e provenientes de uma Academia de Música da região Norte do país.

Em termos gerais, os resultados sugerem que a Personalidade, as Emoções e os Objetivos contribuem para a explicação do *Flow*. Mais especificamente, as dimensões que apresentaram um maior impacto no *Flow* foram a Conscienciosidade, seguindo-se os Objetivos de Orientação para a Mestria e a Abertura à Experiência. Os dados revelaram ainda variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas, à exceção dos Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo Evitamento e do tipo de instrumento, com o *Flow*. Também se verificaram correlações estatisticamente positivas com o *Flow*. Em suma, o presente trabalho permitiu clarificar as variáveis implicadas no *Flow*, nomeadamente em contexto de aprendizagem ou formação musical.

Palavras-chave

flow, objetivos, emoções positivas e bem-estar, personalidade, alunos de música

Abstract

Csikszentmihalyi introduced the idea that music and Flow are related. Other investigations in the area have pointed not only to this relationship between music and Flow, but also to the importance of the emotions, the goals orientation, which may depend on individual differences, more specifically with personality. This set of variables can provide feelings of well-being in music students.

The main aim of the present study is to investigate the influence of Personality Dimensions, experience of Positive and Negative Emotions, and Goal Orientation of music students on their Flow levels. In a complementary way, we also analyzed the role of some contextual variables.

Sample included 218 Music Academy students (112 male and 106 female), from the fifth to the twelfth year of schooling, aged between 9 and 19 years ($M = 12.22$; $DP = 2.011$), who completed a protocol consisting of: a sociodemographic questionnaire, the Short Dispositional Scale for the Assessment of the State of Flow, the Inventory of Personality NEO-FFI-20, the Personal Achievement Goal Orientations Scale (from the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)) (EOOCR), and by the Positivity Scale .

Overall, results suggest that Personality, Emotions and Goals contribute to the explanation of Flow. More specifically, the dimensions that had the greatest impact on Flow was Conscientiousness, followed by the Orientation Objectives for Mastery and Openness to Experience. Additionally, results also showed that, with the exception instrument type, contextual variables were associated with Flow. In sum, this research highlights the variables involved in Flow, namely in the context of musical training.

Keywords

flow, goal orientation, positive emotions and well-being, personality, music students

Índice

Introdução	1
O conceito de <i>Flow</i>	2
O modelo conceptual	5
<i>Flow</i> no contexto musical e em alunos de música	7
Variáveis contextuais	9
Objetivos de Realização	11
Emoções Positivas e Bem-Estar	13
Personalidade de <i>Flow</i>	15
Metodologia	18
Apresentação do estudo e objetivos da investigação	18
Participantes	19
Instrumentos	21
Procedimentos de recolha de dados	24
Procedimento estatístico	25
Resultados	26
Discussão	37
Conclusão	43
Bibliografia	47
Anexo Teórico	57
<i>Capítulo 1 - Flow: a Psicologia do Funcionamento Ótimo</i>	57
1.1. História e etimologia do <i>Flow</i>	57
1.2. Evolução Conceptual do <i>Flow</i>	60
1.3. Definição e Componentes do <i>Flow</i>	63
1.4. Evolução dos Modelos do <i>Flow</i>	70
<i>Capítulo 2 - Singularidades do Flow: a sua interação com outras variáveis</i>	75
2.1. Objetivos de Realização	77
2.1.1. Contextualização e principais conceitos	77
2.2. Emoções Positivas e Bem-estar	81
2.2.1. Conceitos gerais, diferenças entre os tipos de bem-estar e bem-estar subjetivo	81
2.3. Personalidade	84
2.3.1. Conceitos gerais, a teoria dos traços e o modelo dos 5 fatores (Big Five):	84
Bibliografia	88

Lista de Figuras

Figura 1. Modelos dos 4 Canais.	5
Figura 2. Mapa conceptual da Psicologia Positiva.	60
Figura 3. Esquema síntese dos principais conceitos do <i>Flow</i>	63
Figura 4. Modelo Linear do <i>Flow</i> (modelo atual).	65
Figura 5. Modelo Original do <i>Flow</i>	71
Figura 6. Modelos dos 4 Canais.....	72
Figura 7. Modelo dos 8 Canais.	73

Lista de Tabelas

Tabela 1. Caracterização Sociodemográfica dos Participantes	20
Tabela 2. Estatísticas Descritivas: Média, Desvio-padrão e Moda das Variáveis em Estudo	27
Tabela 3. Estatísticas Descritivas da Variável <i>Flow</i>	28
Tabela 4. Diferenças do Tipo de Instrumento no <i>Flow</i>	29
Tabela 5. Diferenças do Número de Instrumentos no <i>Flow</i>	29
Tabela 6. Diferenças de Decidir por Vontade Própria Começar a Estudar Música no <i>Flow</i>	30
Tabela 7. Diferenças de Querer Prosseguir Com os Estudos de Música Profissionalmente no <i>Flow</i>	30
Tabela 8. Correlação entre <i>Flow</i> e Satisfação com a Decisão de Aprender Música	31
Tabela 9. Diferenças do Objetivo de Estudar na Academia de Música no <i>Flow</i>	31
Tabela 10. Correlação entre <i>Flow</i> e Prática Musical.....	32
Tabela 11. Matriz das Correlações de <i>Pearson</i> com Todas as Variáveis Psicológicas	33
Tabela 12. Sumário das Regressões Lineares Múltiplas das Variáveis em Estudo	34
Tabela 13. Sumário da Regressão Linear Múltipla Hierárquica das Variáveis em Estudo	36
Tabela 14. Síntese dos Modelos do <i>Flow</i>	74
Tabela 15. Dimensões e facetas avaliados pelo NEO-PI-R.	87

Introdução¹

Csikszentmihaly define o *Flow* como uma experiência ótima durante a qual a mente e o corpo trabalham harmoniosamente numa tarefa (Csikszentmihalyi, Latter, & Duranso, 2017). Pode ser considerado um estado subjetivo que as pessoas relatam quando se envolvem em tarefas ou atividades que estão sob o seu controlo, mas que são desafiadoras, que exigem competências consideráveis e são intrinsecamente motivadoras (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Os nove componentes do *Flow* são definidos por três antecedentes: objetivos claros, equilíbrio entre competências e desafios e feedback imediato; e seis resultados do processo: concentração na tarefa, fusão da ação e consciência, perceção de controlo, perda de autoconsciência, alteração da perceção do tempo e motivação intrínseca (Csikszentmihalyi, Latter, & Duranso, 2017).

Csikszentmihalyi (1990) identifica a música como um estímulo universal e indutor de *Flow* (Diaz & Silveira, 2012), o próprio autor introduziu a ideia de que música e *Flow* estão estritamente relacionados, principalmente porque a música pode sustentar a motivação intrínseca das pessoas, que é uma das principais características para se experienciar *Flow* (Chirico et al., 2015). Apesar da música ser umas das atividades em que se experiencia *Flow* mais frequentemente, em relação a outras (Lowis, 2002) foram publicadas poucas investigações sobre estas duas temáticas (Fritz & Avsec, 2007).

O objetivo principal da presente investigação ousa uma melhor compreensão da influência das Dimensões de Personalidade, da experiência de Emoções Positivas e Negativas (aqui entendidas como indicadores de bem-estar), e dos Objetivos de Aprendizagem de alunos de música nos seus níveis de *Flow*. De forma complementar, verificámos a relação e a existência (ou não) de diferenças significativas, entre a variável *Flow* em função de algumas variáveis contextuais.

Assim, este estudo pretende caracterizar não só as relações anteriormente descritas, mas também compreendê-las na população em causa: alunos de música portugueses. A adolescência tem recebido uma atenção particular por parte dos investigadores, observando-se um maior interesse no estudo dos fatores promotores de um crescimento e desenvolvimento positivos (Lima & Freire, 2009), sendo o estudo do *Flow* relevante no desenvolvimento positivo do adolescente. Esta amostra de jovens artistas em fase inicial e intermédia dos seus estudos na música permite o estudo de respostas, relativamente à

¹ O presente trabalho foi elaborado de acordo com as normas da 6^a edição da APA.

personalidade, antes da mudança resultante da identificação a longo prazo como artistas profissionais; possibilita também comparações entre jovens da mesma idade e nível de educação; e finalmente permite comparações entre jovens artistas que tiveram uma formação e exposição formal relativamente semelhantes a outros tipos de arte (Csikszentmihalyi & Getzels, 1973).

A pertinência deste estudo consiste no facto de, que seja do nosso conhecimento, não haver qualquer estudo que de modo empírico relacionasse estes quatro constructos (*Flow*, Dimensões da Personalidade, Objetivos de Realização e Emoções Positivas) em alunos de música, avaliando-os e relacionando-os também com o *Flow*, nas suas várias dimensões, assim como algumas variáveis contextuais. A vantagem de o fazer é o facto de se perceber de modo mais aprofundado os efeitos que os alunos de música sentem ao experienciar *Flow* numa atividade musical e também tentar perceber quais destes construtos é que predizem o *Flow*.

Deste modo, o presente trabalho foi orientado para dar resposta a seis objetivos específicos previamente definidos. Para responder a estes mesmos objetivos, foram efetuadas diversas análises estatísticas com uma vertente descritiva e outra inferencial, nomeadamente a nível correlacional e de estatística multivariada. Depois de apresentados os principais resultados obtidos em relação aos objetivos inicialmente colocados, assim como as respetivas análises, passamos à sua discussão relacionando os seus significados com os resultados observados na revisão da literatura. Por fim, a conclusão aborda as considerações finais, que inclui as limitações, contributos e recomendações para estudos posteriores.

O conceito de *Flow*

O *Flow* é um estado de absorção profunda em uma atividade intrinsecamente agradável, frequentemente visível quando se observa um artista extremamente focado na sua peça (Csikszentmihalyi, 1990). Este estado é altamente desejável de se alcançar (Araújo & Hein, 2016), pois os indivíduos que experienciam *Flow* percebem que o seu desempenho é agradável e bem-sucedido (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). A atividade é percebida como digna de ser realizada em benefício próprio, porque a experiência em si torna-se a sua própria recompensa (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Csikszentmihaly define o *Flow* como uma experiência ótima durante a qual a mente e o corpo trabalham harmoniosamente numa tarefa. Os nove componentes do *Flow* são definidos por três antecedentes: objetivos claros, equilíbrio entre competências e desafios e feedback imediato; e seis resultados do processo: concentração na tarefa, fusão da ação e consciência, percepção de controle, perda de autoconsciência, alteração da percepção do tempo e motivação intrínseca (Csikszentmihalyi, Latter, & Duranso, 2017). A experiência de *Flow* pode ser caracterizada pelos nove componentes, embora cada um deles seja por si só um elemento conceptual de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990):

1. **Objetivos claros** (ter um forte sentido do que se quer fazer) (Martin & Jackson, 2008). Um músico requer ter conhecimento dos objetivos, preparação e planeamento da sua atuação, consciência e compreensão dos pequenos detalhes necessários para um resultado bem-sucedido. Todas estas características contribuem para a possibilidade de se experienciar *Flow*. Os indivíduos, que experienciaram este estado, descrevem que sabem exatamente o que é suposto fazer. Esta clareza de objetivos ocorre a cada momento durante a atuação e mantém o intérprete totalmente ligado à tarefa em questão (Fritz & Avsec, 2007).
2. **Equilíbrio entre competências e desafios** (sentir-se suficientemente competente para responder às elevadas exigências da situação) (Martin & Jackson, 2008). Para se experienciar *Flow*, o equilíbrio entre os desafios de uma situação e as capacidades que um indivíduo tem para a enfrentar é de grande importância. Uma atividade deve representar um desafio para um músico, mas apenas na medida em que ele ainda seja capaz de o realizar (Fritz & Avsec, 2007).
3. **Feedback imediato** (saber o quão bem se está a fazer durante o próprio desempenho) (Martin & Jackson, 2008). Prestar atenção ao feedback é um passo importante para se determinar se está num bom caminho para os objetivos claros que foram estabelecidos. O feedback pode provir do artista ou de uma série de fontes externas. Ao receber feedback associado a um estado de *Flow*, o artista não precisa de parar e refletir sobre como a atividade está a progredir (Fritz & Avsec, 2007).
4. **Concentração na tarefa** (estar completamente concentrado na atividade) (Martin & Jackson, 2008). Num estado de *Flow*, o artista está totalmente concentrado na tarefa específica que está a ser executada. Não há pensamentos supérfluos, e a distração que muitas vezes acompanha o envolvimento de qualquer tarefa está ausente. O intérprete está totalmente concentrado no aqui e agora (Fritz & Avsec, 2007), um compositor descreve este componente como: "Esqueço-me do que me rodeia depois de ter realmente começado [ou seja, a compor]. Penso que o telefone

pode tocar... ou a casa possa arder... quando começo a trabalhar, eu ignoro o mundo" (Compton & Hoffman, 2013).

5. **Fusão da ação e consciência** (realizar a tarefa/atividade espontaneamente e automaticamente sem ter de pensar) (Martin & Jackson, 2008). Quando se solicita às pessoas que descrevam a sensação de estar em *Flow*, esta dimensão é das mais mencionadas. Relatam um estado de êxtase, uma fusão completa com a atividade (por exemplo com a música) (Fritz & Avsec, 2007). Os músicos usam frequentemente a expressão “Tornamo-nos um só com a música” (Csikszentmihalyi, 2014).
6. **Percepção de controlo** (ter uma sensação de controlo total sobre o que se está a fazer) (Martin & Jackson, 2008). Durante o *Flow*, normalmente experienciam-se uma sensação de controlo, ou, mais precisamente, uma falta de preocupação com este componente, que paradoxalmente tem como resultado um senso de controlo (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005). Aparentemente, esta perda de preocupação permite que as pessoas mantenham a concentração e o foco na tarefa. Este foco permite que se sintam que estão no controlo completo das suas ações (Compton & Hoffman, 2013).
7. **Perda de autoconsciência** (não se preocupar com o que os outros pensam de si próprio) (Martin & Jackson, 2008). Durante o *Flow*, a parte da consciência que avalia e planeia antes de agir - o ego - é amenizada. Não é preciso pensar antes de agir, ou seja, não estamos presos num conflito interno (Compton & Hoffman, 2013).
8. **Alteração da percepção do tempo** (ter a sensação que o tempo passa de uma forma diferente do normal) (Martin & Jackson, 2008). O estado de *Flow* parece transformar a percepção do tempo. Para alguns, a experiência parece que o tempo para, para outros, o tempo parece abrandar, e ainda para outros, o tempo parece passar mais rapidamente do que o habitual. Estas sensações surgem através do intenso envolvimento numa experiência de *Flow* (Fritz & Avsec, 2007).
9. **Motivação intrínseca** (sentir a experiência como extremamente gratificante) (Martin & Jackson, 2008). Csikszentmihalyi (1990) criou o termo experiência autotélica para descrever a experiência intrinsecamente gratificante que o *Flow* traz ao indivíduo. O *Flow* é uma experiência tão agradável que se fica motivado para regressar a este estado. A experiência autotélica é uma componente motivacional essencial que impulsiona um indivíduo para desafios cada vez maiores. Estes sentimentos de imenso prazer só podem estar presentes quando o desempenho termina, porque toda a energia durante o desempenho é dirigida para a tarefa (Fritz & Avsec, 2007).

O modelo conceptual

Apesar de nem todas as características do *Flow* precisarem de estar presentes para que este estado ocorra, (Shernoff, Abdi, Anderson, & Csikszentmihalyi, 2014) os dois parâmetros mais importantes para se experienciar *Flow* são os desafios que a pessoa relata e as competências que esta possui (Figura 1) (Csikszentmihalyi, 2014b). Ou seja, a teoria do *Flow* é baseada numa relação simbiótica entre desafios e competências necessárias para enfrentar estes mesmos desafios (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, Shernoff, 2003).

Csikszentmihalyi argumenta que existem várias combinações entre desafios e competências que preveem estados psicológicos distintos (Shernoff et al., 2014). Este equilíbrio entre desafio e competências é frágil, pois quando interrompido é provável que possa surgir apatia (a), resultante de um baixo desafio e competências (Shernoff et al., 2003). Numa outra situação, em que sente que as competências são altas, mas que o desafio é baixo o resultado é aborrecimento (b) na atividade (Csikszentmihalyi, 2014b). Quando o desafio é muito maior do que as competências, ou as oportunidades são muito maiores do que a capacidade da pessoa, a experiência resulta em ansiedade (Csikszentmihalyi, 2014b) (c), ou seja, alto desafio, mas baixa competência (Shernoff et al., 2014). O *Flow* (d) ocorre quando há o equilíbrio de desafios e competências, mas quando estes estão acima dos níveis médios (alto desafio combinado com altas competências), conseqüentemente espera-se que o *Flow* ocorra quando os indivíduos percebam maiores oportunidades de ação (desafios) do que aqueles que encontram no quotidiano e que possuam competências adequadas que os envolva nas atividades (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

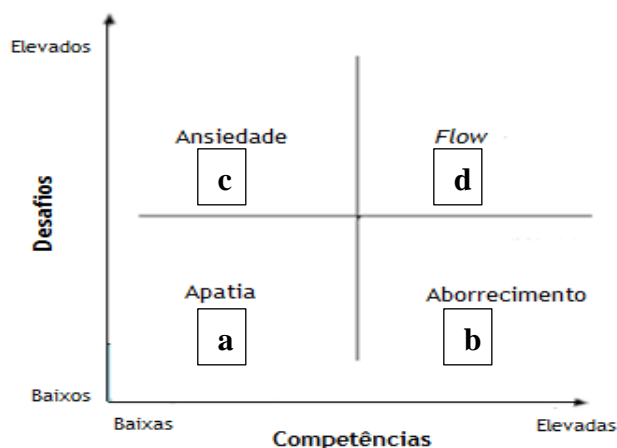


Figura 2. Modelos dos 4 Canais. Adaptado de Massimini & Carli, 1988.

Como exemplo concreto destes estados, quando se começa a tocar música pela primeira vez, digamos o instrumento piano, temos muito poucas competências e nesta altura é possível experienciar *Flow* (d) apenas a tocar uma escala. Mas à medida que se desenvolvem aptidões, as competências melhoram e torna-se possível tocar muito bem a escala. Neste caso já não se experienciar *Flow*, porque a atividade tornou-se aborrecida (b). Por isso, nessa altura é necessário começar a tocar uma peça que seja mais desafiante e difícil. Ficamos um pouco ansiosos (c) porque é uma peça que nunca tocámos antes, e é difícil, por isso sentimo-nos ansiosos. Para se voltar ao estado *Flow* (d) é essencial desenvolver competências para o fazer. Se as competências são demasiado elevadas é necessário elevar o desafio. Mas quando se aprende a tocar Beethoven e Bach, tocar "Twinkle, Twinkle Little Star" pode ser frustrante (Csikszentmihalyi, 2014b).

O processo geralmente é assim, entrando e saindo do estado de *Flow* (Csikszentmihalyi, 2014b), mas quando se domina as competências, a música flui e há uma sensação de alegria que vem com o *Flow* (Csikszentmihalyi, 2014). Este sentimento foi mencionado várias vezes em entrevistas (Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi & Asakawa, 2016) como por exemplo: "A minha mão parece desprovida de mim e não tenho nada a ver com o que está a acontecer. Sento-me ali a assistir num estado de espanto e admiração. E [a música] simplesmente flui por si só" (Shernoff et al., 2014), "É realmente fantástico. Já não reparo nos meus dedos, na partitura, nas teclas, na sala; só as minhas emoções existem, e saem pelos meus dedos. Tornamo-nos um só com a música, porque a música é exatamente o que estamos a sentir. Eu não olho para os meus dedos, exceto quando a passagem é tecnicamente muito difícil. Eu não olho para nada. Talvez eu olhe para dentro de mim", "Esqueço-me do que me rodeia depois de ter realmente começado [ou seja, a compor]" (Csikszentmihalyi, 2014).

A teoria do *Flow* está inerentemente relacionada com a aprendizagem. Ao aprender uma nova competência, o desafio de realizar até uma tarefa básica pode exceder o nível inicial de competência de um aluno e, portanto, pode sentir-se sobrecarregado - até mesmo "Twinkle, Twinkle Little Star" pode ser muito difícil para um pianista iniciante. Para atingir *Flow*, o nível de competência deve aumentar para corresponder ao desafio. Neste caso, pode ser necessária muita prática até que a música seja dominada. Depois de se conseguir tocar a música com relativa facilidade, aprender uma nova música que seja mais desafiante fazendo com que a competência aumente novamente, pode reiniciar um ciclo novo de aprendizagem. Assim, o pianista pode progredir através de peças cada vez mais difíceis, com níveis de habilidade cada vez mais elevados. O *Flow* é experienciado

A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

no mais alto nível de desafio e competência para o indivíduo - como quando um pianista experiente toca um concerto de Mozart, por exemplo (Shernoff et al., 2014).

Emitir desafios apropriados e oferecer oportunidades para aprimorar as competências (por exemplo, fornecer feedback imediato e ensinar de forma incremental habilidades mais complexas que se baseiam em habilidades previamente aprendidas) pode constituir uma das maneiras mais adequadas de envolver estes alunos (Shernoff et al., 2003).

***Flow* no contexto musical e em alunos de música**

O domínio musical é particularmente interessante, porque é indiscutível a relevância da música para os seres humanos (Chirico, Serino, Cipresso, Gaggioli, & Riva, 2015). Csikszentmihalyi (1990) identifica a música como um estímulo universal e indutor de *Flow* (Diaz & Silveira, 2012). O próprio Csikszentmihalyi (1975) introduziu a ideia de que música e *Flow* estão estritamente relacionados, principalmente porque a música pode sustentar a motivação intrínseca das pessoas, que é uma das principais características para se experimentar *Flow* (Chirico et al., 2015). Este autor investigou esta relação e considerou também outras “atividades de lazer” (jogar basquetebol, dançar, fazer escalada), e postulou que a música é uma atividade na qual é mais fácil alcançar uma experiência de *Flow* e com mais frequência do que outras atividades (Csikszentmihalyi 1975; Lowis, 2002), assim como compositores e outros artistas (Csikszentmihalyi, 1975). Especificamente os músicos clássicos detêm uma grande variedade de competências cognitivas e fisiológicas ao realizarem o seu trabalho diário de execução musical (Kenny, 2006), pois processam e executam informação musical complexa, de forma eficiente e eficaz, com visão artística e facilidade técnica (Williamon, 2004). Simultaneamente lidam com as contínuas mudanças na produção musical de outros artistas que os rodeiam (Davidson & King, 2004).

Apesar da música ser umas das atividades em que se experiencia *Flow* mais frequentemente, em relação a outras (Lowis, 2002) foram publicadas poucas investigações sobre música e *Flow* (Fritz & Avsec, 2007). No entanto, nos últimos anos, a análise do *Flow* em contextos musicais desenvolveu-se de uma forma rápida (Croom, 2012, 2014), devido à complexidade de ambos os fenómenos. Isto levou a novas investigações e à concentração de vários aspetos diferentes destes dois construtos

(Chirico et al., 2015), tais como: relações sociais (Bakker, 2005; Custodero, 2002; Freer, 2009; Freer & Raines, 2005), emoções (Croom, 2014; Lamont, 2012; Marin & Bhattacharya, 2013); motivação (Csikszentmihalyi & Rich, 1997; Miksza, Tan, & Dye, 2016; Schmidt, 2005; Valenzuela, Codina, & Pestana, 2017) e criatividade (Csikszentmihalyi, 1997; MacDonald, Byrne, & Carlton, 2006; Sheridan & Byrne, 2002).

Tradicionalmente o *Flow* tem sido investigado no contexto de diferentes populações de músicos, mas, principalmente, em músicos profissionais clássicos (Araújo, 2015; Araújo & Hein, 2016; Cohen & Bodner, 2019; Sinnamon, Moran, & O'Connell, 2012) e em estudantes de música de nível superior (Fullagar, Knight, & Sovern, 2013; Iuscaa, 2015; Smith, 2005), em comparação com estudantes de música mais jovens ou amadores (Bakker, 2005; Fritz & Avsec, 2007; O'Neill, 1999; Sinnamon, Moran, & O'Connell, 2012). Por outro lado, de acordo com a literatura, o que é mais estudado em relação ao *Flow* e alunos/profissionais, em termos às suas atividades musicais são o seu desempenho/performance e prática musical associado negativamente à ansiedade (Butkovic, Ullén, & Mosing, 2015; Cohen & Bodner, 2019; Fullagar, Knight, & Sovern, 2013; Marin & Bhattacharya, 2013; Kirchner, 2011; O'Neill, 1999; Smith, 2005) e também não relacionados com fatores demográficos como idade, gênero ou nível de experiência musical (Marin & Bhattacharya, 2013; Sinnamon, Moran, & O'Connell, 2012; Wrigley & Emmerson, 2011).

Embora tenha havido uma extensa investigação sobre a ansiedade no desempenho musical (Rae & McCambridge, 2004), a experiência de estados de desempenho positivo, como o *Flow*, assim como de emoções positivas permaneceu quase inteiramente por analisar no desempenho musical (Wrigley & Emmerson, 2011). A sua utilidade tem um grande potencial no contexto da educação musical, que precisa de ser examinada empiricamente de forma mais aprofundada, uma vez que é provável que um estado ótimo como o *Flow* seja altamente desejável para os músicos quando praticam ou atuam, sendo que este pode conduzir a uma melhor experiência e qualidade de desempenho (Wrigley & Emmerson, 2011). Os Objetivos de Realização, principalmente os objetivos de mestria, também detêm possíveis influências na prática musical, sobretudo em diferentes estratégias utilizadas (Smith, 2005) que podem depender de diferenças individuais (Ullén et al., 2012). Indivíduos com estas características estão melhor preparados psicologicamente para experienciar *Flow*, independentemente da situação (Fritz & Avsec, 2007) e com maior frequência nas suas atividades diárias (Asakawa, 2009).

Estes estudos, em conjunto, indicam que os músicos quando experienciam *Flow* podem experimentar sentimentos de bem-estar durante o desenvolvimento das suas atividades

e obter prazer dentro das suas atividades musicais, melhorando a experiência da própria atividade musical (Araújo & Hein, 2016).

Variáveis contextuais

As variáveis sociodemográficas como idade, sexo e estatuto socioeconómico têm sido maioritariamente exploradas em investigações relacionadas com o *Flow* e música, ao contrário das variáveis contextuais (Cohen & Bodner, 2019), como o tempo despendido para a prática musical, o tipo de instrumento e o estudo de elementos que indicam que uma atividade seja intrinsecamente agradável. Embora pareça haver diferenças consideráveis entre os indivíduos em relação às condições e tarefas que levam ao *Flow*, o próprio estado é descrito em termos notavelmente semelhantes, independentemente do sexo, idade e estatuto socioeconómico (Araújo & Hein, 2018; Asakawa, 2004, 2009; Bassi & Delle Fave, 2004; Csikszentmihalyi, 1975, 2002; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Iusca, 2015; Moneta, 2004). Dito de outro modo, a globalidade dos estudos encontrados não indica a existência de uma relação estatisticamente significativa para estas variáveis sociodemográficas. Sendo assim, optámos por considerar, no presente trabalho, algumas das dimensões das variáveis contextuais que se mostraram relevantes para o estado de *Flow*, e que passaremos a indicar de seguida.

Instrumento. Aparentemente, são poucos os estudos que investigaram o efeito do tipo de instrumento no *Flow* e aqueles que o fizeram parecem apontar para uma tendência de corroboração da ligação entre as variáveis em causa. De facto, e não obstante Wrigley e Emmerson (2011) não terem encontrado uma associação entre *Flow* e o tipo de instrumento em estudantes de música, investigações mais recentes demonstraram uma relação positiva entre o *Flow* e o nível de desempenho musical (Iusca, 2015), com os percussionistas a experienciarem maior *Flow* do que os músicos de cordas (Cohen & Bodner, 2019), por exemplo. Noutro estudo os pianistas e violinistas apresentaram maior *Flow* que os estudantes de canto, sopro e metais (Iusca, 2015). A este propósito Csikszentmihalyi (2002) reconhece que cada músico tem um instrumento que proporciona níveis mais elevados de *Flow*. Já o trabalho de Biasutti e Freeza (2009) sugere que músicos que tocavam vários instrumentos tinham maior probabilidade de experienciar *Flow*, quando comparados com aqueles que tocavam apenas um instrumento.

Atividade intrinsecamente gratificante. No estudo de Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) é sugerido que a principal razão pela qual os jovens desenvolvem o seu

talento numa variedade de domínios, incluindo a música, é porque são persistentes face às dificuldades e procuram ativamente desafios e oportunidades de aprendizagem, de modo a manter a motivação e evitar o aborrecimento. Um outro fator que pode distinguir os jovens músicos é que estes estudantes consideram que as atividades musicais são intrinsecamente agradáveis (O'Neill, 1999). O resultado das dimensões do *Flow* é que o processo é intrinsecamente gratificante (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), ou seja, tem de existir motivação intrínseca, uma característica final do *Flow* que torna a sua natureza autotélica (Csikszentmihalyi et al., 2017). Num estudo de Valenzuela, Codina e Vicente Pestana (2017) a motivação intrínseca foi correlacionada com o *Flow* em estudantes de música. Para tal, é necessário que para a realização da tarefa haja concentração no processo e não nos resultados (Csikszentmihalyi, 2014b). Um dos obstáculos para que uma criança não experiencie *Flow* é quando lhes é transmitido que a única razão para tocar música seja para que possa arranjar um emprego posteriormente ou fama. A criança, ao focar-se nos resultados (em uma lógica de orientação associada aos objetivos de realização, de que falaremos mais adiante) tem menos probabilidade de considerar a atividade divertida ou intrinsecamente gratificante, podendo não experienciar *Flow*, precisamente pelo facto de ter sido incentivada extrinsecamente a estudar música ou até mesmo seguir uma carreira profissional na área (Csikszentmihalyi, 2014b). Poucos estudos examinaram a relação entre os jovens músicos e os seus ambientes, ou as formas como esta relação influencia a sua experiência e motivação para aprender a tocar um instrumento (O'Neill, 1999), donde nos parece que será oportuno atender a este aspeto.

Prática musical. Os músicos têm a tendência de praticar regularmente (Miksza & Tan, 2015), de modo a manterem as competências necessárias (Jørgensen & Hallam, 2011; Krampe & Ericsson, 1996). Uma possível explicação para esta motivação e envolvimento pessoal de longas horas de prática é o estado de *Flow* (Araújo & Hein, 2018). Acresce o facto de a maioria dos estudos sobre o *Flow* apontar para uma correlação negativa com a ansiedade no desempenho musical (Asakawa, 2009; Kirchner, Bloom, & Skutnick-Henley; Jackson et al., 1998). Neste contexto, verifica-se que o *Flow* pode levar a um maior comprometimento, sendo descrito como um estado agradável que pode servir como um motivador intrínseco (Butkovic, Ullén, & Mosing, 2015). Nos últimos anos houve um crescente número de investigações que começaram a explorar associações entre o *Flow* e a prática musical (Araújo & Hein, 2016, 2018; Miksza & Tan, 2015), demonstrando associações positivas entre o *Flow* e a prática musical diária (Araújo & Hein, 2018; Biasutti & Freeza, 2009; Butkovic, Ullén, & Mosing, 2015; O'Neill, 1999). Marin e Bhattacharya (2013) também descobriram que a propensão ao *Flow* estava

significativamente relacionada com a quantidade diária de prática em horas entre estudantes de piano, ainda que tal não se verificasse no caso da duração geral do treino em anos. Iusca (2015) demonstrou que pianistas e violinistas apresentaram níveis mais elevados de *Flow* que os estudantes de canto, sopro e metais, provavelmente porque os seus ensaios são mais extensos. Além disso, Butkovic, Ullén e Mosing (2015) encontraram associações entre o *Flow* e a prática musical, mas também com características de personalidade e motivação, explicando porque algumas pessoas persistem e continuam a praticar uma atividade, como por exemplo tocar um instrumento, enquanto outras não. A prática musical é uma atividade em que os músicos investem muito do seu tempo e, embora os resultados de estudos anteriores realcem a importância da qualidade da prática musical, uma implicação particularmente importante da experiência de *Flow* para os músicos pode ser o facto de poderem experimentar bem-estar durante o desenvolvimento das suas atividades (Araújo & Hein, 2016).

Objetivos de Realização

A Teoria dos Objetivos de Realização é uma área de investigação da psicologia que estuda a motivação e a aprendizagem numa perspetiva sociocognitiva, evidenciando os objetivos individuais, ou as razões pelas quais os indivíduos acreditam estar a desenvolver uma atividade relacionada com a realização (Smith, 2005). Ao longo das investigações sobre esta temática houve um reconhecimento de algum tipo de componente volitiva da motivação, como a reação de um indivíduo em situações de realização, ou aspetos do próprio contexto de realização, que convergiu nas últimas décadas, com os investigadores a concentrarem-se em construtos que designaram de *objetivos de realização* (Ames, 1992).

Dada a aplicabilidade desta teoria à educação musical, várias investigações examinaram os objetivos de realização em contextos musicais (Tan & Sin, 2019). Os resultados de várias investigações sustentam que existem dois tipos de objetivos em estudantes, de acordo com o modelo dicotómico: os objetivos de mestria e os objetivos de desempenho (Smith, 2005). O primeiro tipo de objetivos são baseados no aperfeiçoamento pessoal, com o desejo de aprender, com o interesse, pela atividade e com uma motivação intrínseca pela tarefa, enquanto que os objetivos de orientação para o desempenho têm como base a comparação e desejo de superar os outros (Smith, 2005), estando diretamente relacionados com a demonstração de competência, ligada a uma motivação extrínseca (Mata, Peixoto, Morgado, Silva, & Monteiro, 2012) e alcançar o sucesso com o mínimo de esforço (Ames, 1992). Ou seja, estes objetivos promovem a comparação e a

competição para aumentar a percepção de capacidade individual (Covington, 2000), o que por vezes em vez de desenvolver competência, pode afetar a percepção de capacidade e de autoestima (Ames, 1992).

Posteriormente, Elliot e McGregor (2001) distinguiram, dentro dos objetivos de mestria e desempenho, dois subtipos de objetivos (Becker, Pfoest, & Artelt, 2018) que resultaria no modelo 2x2: os objetivos de resultado do tipo de aproximação (tentando superar os outros, mostrando o seu valor pessoal) e os objetivos de resultado do tipo evitamento (evitar a existência de percepções de incompetência), partindo ambos os tipos, da comparação do nível das realizações pessoais com o nível alcançado pelos pares (Paixão & Borges, 2005).

Smith (2005) destaca que estes dois últimos objetivos não devem ser ignorados na parte educacional de música, pois são objetivos relevantes do ponto de vista educativo, sendo que temas como competição tanto ao nível de atuações, classificações de concursos são bastante comuns no decorrer da formação destes estudantes.

Os resultados de várias investigações demonstraram que as estratégias de prática musical estão positivamente relacionadas com objetivos de mestria, que indicam motivação intrínseca (Schmidt, 2005; Schmidt, Zdzinski, & Ballard, 2006; Smith, 2005). Outros sugerem que os estudantes de música respondem melhor a aspetos intrínsecos ou cooperativos na parte instrumental, em vez de aspetos extrínsecos ou competitivos (Asmus, 1995; Austin & Vispoel, 1988; Legette, 1988; Schmidt, 1995). Mentis Köksoy e Aydmer Uygun (2018), Ng (2017) e também Schmidt (2005) indicaram que os objetivos de mestria foram correlacionados positivamente com o tempo de prática de instrumento e no estudo de Schmidt (2005), estes objetivos também estavam correlacionados com as classificações de aulas e da performance musical em grupo, enquanto que os objetivos de envolvimento do eu foram negativamente correlacionados com as classificações de performance individuais. Miksza e Tan (2015) e Tan e Miksza (2019) constaram que alunos de música experienciavam *Flow* durante a prática musical e que o *Flow* também estava relacionado com os objetivos de mestria.

Estes resultados podem sugerir que a orientação para objetivos de mestria durante a prática musical pode aumentar as competências de forma a que os músicos possam responder aos desafios confrontados durante a prática, promovendo o *Flow* (Araújo & Hein, 2018). Assim, a capacidade musical pode ser considerada passível de mudança através de esforço, dedicação e de estratégias eficazes de prática orientadas para objetivos de mestria (Smith, 2005). Nas estratégias mais utilizadas por músicos

encontramos a separação da música em secções mais curtas, avançar uma secção difícil ou tocá-la mais devagar aumentando o ritmo progressivamente e usar um metrónomo (Duke, Simmons, & Cash, 2009; Miksza, 2011; Miksza & Tan, 2015; Smith, 2005).

Para que a prática musical seja eficaz é necessário que os músicos estabeleçam objetivos específicos, além de objetivos explícitos e a possibilidade de feedback, ou seja: 1) têm que ter uma tarefa bem definida que represente um desafio pessoal a superar; 2) têm que se concentrar o máximo possível durante a realização da tarefa em questão; 3) têm de ter persistência para repetir secções e corrigir erros; e 4) encontrar estratégias alternativas para tentar realizar elementos difíceis dentro da tarefa (Araújo, 2015; Araújo & Hein, 2018).

Portanto, os músicos adaptam comportamentos e desenvolvem processos de aprendizagem para melhorar as suas habilidades e conhecimentos (De Bruin, 2017). Na prática musical cumprem objetivos específicos, adotam, planeiam e modificam estratégias para atingir esses objetivos, monitorizam o desempenho para o progresso, autoavaliam e ajustam ações e métodos que afetam resultados futuros (Schunk & Zimmerman, 1998; McPherson & Renwick, 2011). Ainda ativam e sustentam pessoalmente cognições, afetos e comportamentos que são sistematicamente orientados para objetivos de mestria (Zimmerman & Schunk, 2011).

Emoções Positivas e Bem-Estar

Uma outra variável muito presente quando nos debruçamos sobre as questões do *Flow* é a do bem-estar. Em termos gerais, a Psicologia Positiva descreve o bem-estar de uma forma multifacetada, que combina duas perspetivas diferentes: a hedónica, que se define pela presença de sentimentos positivos e a ausência de sentimentos negativos, centrando-se na felicidade; e a eudaimónica que se baseia em viver a vida de uma maneira satisfatória, centrando-se nas potencialidades do individuo (Ascenso, Williamon, & Perkins, 2016; Castro, Ogalde, Aguilar, Ocaranza, & Barraza, 2018; Lamont, 2012; Ryan, Huta, & Deci, 2008). Esta última perspetiva aponta para indicadores com um impacto mais duradouro na satisfação com a vida do que na perspetiva hedónica, o que contribui para um maior bem-estar (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Desta diferenciação surgem dois construtos sobre o bem-estar (Castro et al., 2018). Na perspetiva hedónica encontra-se o bem-estar subjetivo, no qual se refere a aspetos mais individuais como a felicidade e que engloba uma dimensão cognitiva (satisfação com a

vida) e uma dimensão emocional, constituída por afeto positivo e reduzido afeto negativo (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). A satisfação com a vida é a avaliação cognitiva da vida como um todo, enquanto que o afeto positivo está relacionado com a frequência de emoções positivas que a pessoa experiencia e ainda o afeto negativo, relaciona-se com a frequência de emoções negativas. Na perspetiva eudaimónica surge o bem-estar psicológico, que se reporta ao potencial humano (Freire, Zenhas, Tavares, & Iglésias, 2013).

Atualmente, ambas as perspetivas são consideradas complementares, sendo que o modelo multidimensional é o mais bem aceite (Castro et al., 2018).

Ainda no âmbito da investigação desenvolvida no âmbito da Psicologia Positiva, e com especial incidência e relevância nos últimos anos, tem sido considerado o papel das emoções positivas, enquanto referência de bem-estar (Ascenso, Williamon, & Perkins, 2016). Entre os seus benefícios destaca-se o fato destas emoções estarem relacionadas com um aumento da capacidade de resolução de problemas, uma maior satisfação com a vida e resiliência. Ou seja, a construção eficaz de recursos físicos, psicológicos e sociais (Ascenso, Williamon, & Perkins, 2016). São, portanto, importantes como um meio para atingir o crescimento psicológico e melhorar o bem-estar ao longo do tempo (Fredrickson, 2004) e, nessa medida, pareceu-nos justificada a sua inclusão neste trabalho.

Os indivíduos podem atingir bem-estar através de certas atividades (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005). Csikszentmihalyi (1975) apresenta diferentes atividades suscetíveis de induzir *Flow*, sendo que algumas das suas características salientes neste estado são importantes para a felicidade e bem-estar (Bonaiuto et al., 2016; Csikszentmihalyi & Wong, 1991).

A teoria do *Flow* parece constituir, ainda, uma síntese das perspetivas hedónicas e eudaimónicas, nomeadamente quando se trata de considerações relativas ao bem-estar subjetivo. Na perspetiva hedónica, a teoria do *Flow* detém um impacto direto no bem-estar subjetivo ao promover a experiência da felicidade no aqui e agora. Na perspetiva eudaimónica, a teoria do *Flow* afirma tem um efeito indireto igualmente importante sobre o bem-estar subjetivo ao fomentar a motivação para enfrentar e dominar tarefas cada vez mais difíceis, promovendo assim o crescimento ao longo da vida (Fritz & Avsec, 2007).

As investigações realizadas sobre as emoções entre artistas centram-se maioritariamente nestes componentes separadamente, ou seja, exploram o *Flow*, ou o afeto positivo ou negativo e bem-estar principalmente na prática musical (Lamont, 2012). No entanto, os jovens músicos têm demonstrado experiências gratificantes com potencial para sustentar a longo prazo motivação para o envolvimento na prática musical (Lamont, 2012). Começa a haver investigações que demonstram que a prática musical tem um considerável potencial para gerar bem-estar (Croom, 2014; Lamont, 2012), pois a prática musical pode contribuir para emoções positivas (Laukka, 2007; Quevedo & Abella, 2011; Van Goethem & Sloboda, 2011), que por sua vez podem contribuir para o bem-estar psicológico (Fredrickson, 2006; Seligman, 2011; Vallerand, 2012).

No entanto, a música também coloca muitos desafios, como manter a motivação e o interesse nas fases iniciais, a necessidade de desenvolver forte sentido de autoeficácia, gerir as transições entre as fases de educação, formação e a vida profissional, ultrapassar a ansiedade no desempenho e possíveis danos musculares, e cumprir os requisitos de uma longa prática diária. Porém as emoções positivas dominam as descrições de músicos, tanto em atuações como na audição de música (Lamont, 2012).

O *Flow* não é apenas um estado que melhora a qualidade de vida de um indivíduo, é também um estado ótimo que pode levar ao máximo desempenho na música (Schuler, 2012). Como tal, o *Flow* pode contribuir para o bem-estar psicológico (Croom, 2014; Csikszentmihalyi, 1975; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2009; Seligman, 2011; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). No entanto, o *Flow* está mais relacionado com aspetos emocionais do que cognitivos em relação ao bem-estar subjetivo (Fritz & Avsec, 2007).

Estes estudos em conjunto indicam que os músicos em *Flow* podem experienciar emoções positivas e sentimentos de bem-estar durante o desenvolvimento das suas atividades e obter prazer dentro das mesmas, melhorando a experiência da própria atividade musical (Araújo & Hein, 2016).

Personalidade de *Flow*

O *Flow* pode ser analisado em atividades musicais por pelo menos duas perspetivas diferentes, mais especificamente o *Flow* pode ser considerado um “estado” (relacionado com as circunstâncias e a frequência e intensidade do *Flow* na vida de um indivíduo) e uma “característica” (que depende de características de personalidade) (Csikszentmihalyi, 1975; 1997). Ou seja, o *Flow* não é apenas uma experiência transitória,

mas também uma predisposição que depende de diferenças individuais (Keller & Blomann, 2008; Mosing et al., 2012).

Dada a segunda característica Csikszentmihalyi (1990) introduziu o termo *personalidade autotélica* ao qual se refere a pensamentos, atitudes e tendências comportamentais de indivíduos que experienciam *Flow* frequentemente (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Segundo Csikszentmihalyi, Latter e Duranso (2017) a personalidade autotélica apresenta os seguintes traços: curiosidade, envolvimento, motivação intrínseca, orientação para a realização de objetivos, prazer em dominar novas competências, apreciação de desafios e o prazer da vida é considerado mais do que a procura de poder, bens materiais e elogios (Csikszentmihalyi et al., 2017). Indivíduos com estas características estão melhor preparados psicologicamente para experienciar *Flow*, independentemente da situação (Fritz & Avsec, 2007) e com maior frequência nas suas atividades diárias (Asakawa, 2009).

Embora os estudos sobre personalidade autotélica sejam limitados, pois é um tema que tem recebido pouca atenção empírica pelos investigadores (Asakawa, 2009), é-nos possível identificar algumas investigações que demonstram que indivíduos com personalidades autotélicas são, por um lado, menos ansiosos e, por outro, intrinsecamente motivados (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), gostam de desafios (Logan, 1988), têm experiências mais positivas na vida quotidiana, uma autoestima mais elevada e objetivos futuros mais bem definidos (Asakawa, 2009). Estes estudos sugerem que o *Flow* pode promover aspetos importantes da personalidade como a autoestima (Wells, 1988) e a resiliência psicológica (Schmidt 2003), melhorando a qualidade e a satisfação com a vida (Asakawa 2004; Bryce & Haworth 2002; Clarke & Haworth 1994) e promovendo atitudes positivas em relação ao futuro (Asakawa, 2009).

O Modelo dos Cinco Fatores (McCrae & Costa, 1992) mede a personalidade em cinco dimensões principais, sendo formado a partir de uma metodologia de análise fatorial que tenta reduzir as muitas variáveis da personalidade de um indivíduo em cinco fatores (Csikszentmihalyi et al., 2017). Investigações sobre o *Flow* e a personalidade – tal como é conceptualizada pelo Modelo dos Cinco Fatores - demonstraram que indivíduos que experienciam *Flow* obtêm pontuações elevadas no fator de Conscienciosidade e baixas pontuações em Neuroticismo (D’Zurilla, Olivares, & Pujol, 2011; Gray & McNaughton, 2000; Kappe & van der Flier, 2010; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Quevedo &

Abella, 2011; Ullén et al., 2012). Os fatores de Abertura à experiência, Extroversão e amabilidade não obtiveram valores significativos (Ullén et al., 2012).

A Conscienciosidade é caracterizada como uma tendência comportamental à autodisciplina, confiabilidade, ambição, organização e iniciativa (McCrae & Costa 1992). As pessoas que pontuam elevadas pontuações no traço de Conscienciosidade são autodisciplinadas e desenvolvem planos para alcançar objetivos (McCrae & Costa, 1992). Ou seja, são pessoas que apresentam os três antecedentes do modelo linear do *Flow*, pois estabelecem objetivos (primeiro antecedente), um equilíbrio entre desafios e competências (segundo antecedente) e monitorizam constantemente o feedback (terceiro antecedente) (Csikszentmihalyi et al., 2017). Estudos demonstram que a Conscienciosidade está positivamente relacionada com variáveis que também apresentam associações positivas com a propensão ao *Flow*, ou seja, satisfação com a vida, felicidade subjetiva e afeto positivo (Quevedo & Abella, 2011); e motivação intrínseca (Komarraju et al., 2009). Indivíduos com níveis elevados de Conscienciosidade têm maior probabilidade de se dedicarem o tempo suficiente à prática intencional de uma atividade para dominar tarefas mais desafiadoras (Kappe & van der Flier, 2010).

O Neuroticismo é caracterizado por instabilidade emocional, ansiedade e passividade (McCrae & Costa 1992). Indivíduos com elevadas pontuações de Neuroticismo são propensas à ansiedade e a distrações internas e externas (McCrae & Costa 1992), que conseqüentemente levam a que tenham dificuldade para se concentrarem e controlar o progresso em relação aos seus objetivos. Além disto, estes indivíduos têm pensamentos negativos, dão elevada importância às críticas da sua performance vinda de outros o que dificulta o *Flow* e a concentração na atividade (Csikszentmihalyi et al., 2017). O Neuroticismo é também caracterizado por uma tendência de experienciar afetos negativos, o que pode interferir diretamente com a componente afetiva do estado de *Flow* (ou seja, o prazer) (Gray & McNaughton, 2000; Ullén, et al., 2012). Tais oscilações no desempenho podem afetar os aspectos cognitivos e emocionais do *Flow*, podendo causar lapsos de atenção e uma sensação reduzida de controle e competência (Ullén, et al., 2012).

Embora o Modelo dos Cinco Fatores e a personalidade autotélica não estejam diretamente relacionados, existem muitos pontos em comum. Esta sobreposição origina a personalidade do *Flow* (Csikszentmihalyi et al., 2017).

A personalidade de *Flow* é um tipo de personalidade que é propensa a experiências frequentes de *Flow* que inclui características como: orientação para objetivos, motivação intrínseca, orientação para objetivos de mestria, percepção realista de competência, elevada autoestima, ser otimista, pontuações baixas de Neuroticismo, locus de controlo interno, Conscienciosidade, envolvimento significativo em atividades e orientação para objetivos das mesmas (Csikszentmihalyi et al., 2017). Ou seja, indivíduos que possuam estas características têm mais probabilidade de experienciar o *Flow* regularmente e de desfrutar de outras paixões pelas quais participem. Estas pessoas são orientadas para objetivos, encontram valor intrínseco no processo de aprender ou no desenvolver de uma nova competência, tornando-se orientados para objetivos de mestria. Gostam do processo porque têm uma percepção realista das suas competências e estabelecem objetivos que são atingíveis, o que demonstra os seus elevados níveis de autoestima. O seu locus de controlo interno proporciona uma sensação de controlo sobre o seu ambiente, nas suas competências e futuro e por sentirem controlo têm objetivos pelos quais devem se esforçar e se sentirem otimistas quanto ao seu potencial. Pessoas propensas a experienciar *Flow* sabem que podem precisar de persistir através de dificuldades e desafios e que as falhas são uma possibilidade real, mas que fazem parte do processo e são aceites como uma melhoria. Como têm níveis baixos de Neuroticismo o risco de falhar não leva à ansiedade, em vez disso estas pessoas conectam as suas atividades, objetivos e vida como um todo (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Metodologia

Após o enquadramento teórico anteriormente realizado, passaremos a apresentar os principais objetivos que orientaram o presente trabalho, bem como uma caracterização dos participantes e procedimentos.

Apresentação do estudo e objetivos da investigação

De acordo com a revisão de literatura efetuada considerou-se importante verificar se há uma relação conjunta das variáveis estudadas. Foi então realizado um plano de investigação de espectro geral para o conjunto destas variáveis, de forma a perceber se os três grupos (Dimensões da Personalidade, Emoções Positivas e Negativas e Tipos de Objetivos), explicam, em conjunto, os níveis de *Flow*, deixando para estudos posteriores uma análise de carácter mais específico e particular das mesmas.

A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

Assim sendo, esta investigação tem como objetivo principal analisar a influência das Dimensões de Personalidade, da experiência de Emoções Positivas e Negativas, e dos Objetivos de Aprendizagem de alunos de música nos seus níveis de *Flow*.

Desta forma, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar se existem diferenças significativas nos níveis de *Flow* em função das seguintes variáveis contextuais: a) prática musical; b) instrumento; c) atividade intrinsecamente gratificante;
2. Compreender a relação entre o *Flow*, as Dimensões de Personalidade, a experiência de Emoções Positivas e Negativas, e os diferentes tipos de Objetivos;
3. Analisar o impacto das Dimensões de Personalidade no *Flow*;
4. Analisar a influência das experiências de Emoções Positivas e de Emoções Negativas no *Flow*;
5. Analisar o impacto dos Objetivos de Aprendizagem no *Flow*;
6. Compreender de que forma os três grupos de variáveis (Dimensões da Personalidade, Emoções Positivas e Negativas, Tipos de Objetivos) explicam, em conjunto, os níveis de *Flow* de alunos de música.

Este estudo é de natureza quantitativa, uma vez que os dados recolhidos são expressos através de medidas e métodos padronizados com uma base numérica, e é de carácter essencialmente descritivo transversal, por ser efetuada uma descrição e a recolha de dados ser realizada num único momento temporal. O presente estudo também é inferencial, de carácter correlacional e multivariado, pois pretende-se estudar a relação entre as variáveis, diferenciar e comparar os resultados entre grupos, de modo a explorar o conjunto das variáveis e determinar a sua influência, permitido prever as características de uma população a partir da informação contida na amostra (Reis, 1997; Ribeiro, 2010).

Participantes

Neste estudo, a amostra apresentada foi recolhida por conveniência. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas dos participantes neste estudo. A amostra total é composta por 218 participantes, sendo 112 do sexo masculino (51.4%) e 106 do sexo

feminino (48.6%), com idades compreendidas entre os 9 e os 19 anos ($M = 12.22$; $DP = 2.011$). Em termos de distribuição escolar, os participantes encontram-se divididos entre o 5º ano e 12º ano, sendo que 51 alunos, a maioria da amostra (23.4%) frequentam o 9º ano de escolaridade. Relativamente ao grau de escolaridade de música este está dividido entre o 1º grau e o 8º grau e a maioria da amostra (22.9%) frequentam o 5º grau de escolaridade de música. Por fim, relativamente ao tipo de regime, a nossa amostra contém 175 participantes (80.3%) que frequentam o regime integrado, 28 (12.8%) frequentam o regime articulado, 14 (6.4%) o regime supletivo e 1 participante (0.5) no regime livre.

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (N = 218)

	<i>n</i>	%
Género		
Masculino	112	51.4
Feminino	106	48.6
Idade		
9 anos	12	5.5
10 anos	43	19.7
11 anos	32	14.7
12 anos	37	17.0
13 anos	32	14.7
14 anos	38	17.4
15 anos	10	4.6
16 anos	8	3.7
17 anos	5	2.3
19 anos	1	0.5
Escolaridade		
5º ano	45	20.6
6º ano	35	16.1
7º ano	41	18.8
8º ano	21	9.6
9º ano	51	23.4
10º ano	12	5.5
11º ano	7	3.2
12º ano	6	2.8
Grau Escolaridade de Música		
1º grau	46	21.1
2º grau	33	15.1
3º grau	44	20.2
4º grau	21	9.6
5º grau	50	22.9
6º grau	10	4.6
7º grau	9	4.1
8º grau	5	2.3
Regime		
Articulado	28	12.8
Integrado	175	80.3
Supletivo	14	6.4
Livre	1	0.5

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O protocolo de investigação iniciou-se com um questionário sociodemográfico elaborado propositadamente para este estudo, objetivando a obtenção de informação pessoal demográfica e social do sujeito, bem como informação acerca do agregado familiar, questões acerca da escolaridade dos sujeitos e do seu contexto musical. Em relação a esta última dimensão note-se, no entanto, que apenas os dados relativos às variáveis contextuais, nomeadamente “Quantos instrumentos toca atualmente e quais”; “Quanto tempo dedica, em média por dia ao estudo do instrumento de forma autónoma (em casa)”;

“Decidiu por vontade própria começar a estudar música?”; “Está satisfeito(a) com a decisão de aprender música?” e “Qual foi o objetivo de estudar na Academia de Música?” são reportados no âmbito do presente trabalho.

Escala Disposicional Curta de Avaliação do Estado de Flow

A Escala Disposicional Curta de Avaliação do Estado de *Flow* (DFS-2 short) foi desenvolvida por Jackson, Martin e Eklund, (2008) e adaptada para a versão portuguesa por Gouveia, Marques e Vieira (2008) e Gouveia e Andrade (2014). Esta escala foi escolhida por ser uma versão curta de 9 itens em vez de 36, de modo a que o preenchimento do questionário não fosse exaustivo, evitando o possível enviesamento do mesmo. Além disso, o pretendido para este estudo era medir a frequência de pré-disposição às experiências de *Flow* nas diferentes atividades de música, e não uma atividade específica de música e temporalmente próxima, que teria de ser avaliada pela Escala de *Flow* de Estado e não a Disposicional utilizada neste estudo (Gouveia & Andrade, 2014).

Cada item da escala representa uma das 9 dimensões de *Flow* já existentes também na Escala Disposicional longa, sendo essas dimensões: Equilíbrio entre Competências e Desafios (item 1, e.g., “Sinto-me suficientemente competente para lidar de forma eficaz com as exigências da situação”), a Fusão da Ação e Consciência (item 2, e.g., “Faço as coisas, espontânea e automaticamente, sem ter de pensar nelas”), Objetivos Claros (item 3, e.g., “Tenho uma noção muito clara daquilo que quero fazer”), o Feedback imediato (item 4, e.g., “Durante a atividade, tenho noção clara de que estou a ter um bom desempenho”), a Concentração na Tarefa (item 5, e.g., “Estou completamente focado(a) na tarefa”), a Perceção de controlo (item 6, e.g., “Tenho a sensação de controlo total sobre aquilo que estou a fazer”), a Perda de Autoconsciência (item 7, e.g., “Não estou

preocupado(a) com o que os outros poderão pensar de mim”), a Alteração da Percepção Tempo (item 8, e.g., “A forma como o tempo passa, parece-me diferente do normal”) e a Experiência Autotélica (item 9, e.g., “A atividade que realizo é muito gratificante”). Estes 9 itens têm um formato de resposta do tipo *Likert* de 1 a 5 (1= “Nunca” e 5 = “Sempre”) e cada um irá representar o valor para cada uma das 9 dimensões da Escala. Assim, todas as dimensões de *Flow* poderão ter um valor máximo de 5 pontos e um valor mínimo de 1 e os valores de *Flow* disposicional podem variar entre um mínimo de 9 pontos e um valor máximo de 45 pontos. Elevadas pontuações representam uma forte probabilidade de o sujeito experienciar *Flow* durante uma atividade musical (Gouveia & Andrade, 2014).

Além disso, o padrão de resultados em ambas as escalas e para todas as subescalas são muito semelhantes, tendo estas praticamente a mesma fiabilidade e validade. Os autores originais revelaram valores de consistência interna a variar entre $\alpha = .74$ e $\alpha = .81$ (Jackson, Martin, & Eklund, 2008) e na adaptação da Escala à população portuguesa, os valores de Consistência Interna variaram entre $\alpha = .77$ e $\alpha = .80$ (Gouveia & Andrade, 2014). Neste estudo os valores variaram entre $\alpha = .69$ e $\alpha = .77$.

Inventário de Personalidade NEO-FFI-20

O NEO-FFI-20 é um inventário de personalidade desenvolvido e adaptado para a população portuguesa por Bertoquini e Pais-Ribeiro (2006), construído para proporcionar uma medida rápida, válida e confiável das dimensões de personalidade. Este inventário avalia os traços de personalidade de acordo com a teoria do *Big Five*, correspondendo a uma versão reduzida do Inventário de Personalidade NEO Revisto (NEO-PI-R) de Costa e McCrae (1992), destacando as dimensões de Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade (Bertoquini & Ribeiro, 2006). Foram selecionados 20 itens do NEO-PI-R com as correlações mais elevadas de cada fator. Estes itens agrupam-se em cinco dimensões principais: Neuroticismo (itens 1, 6, 11, 16), Extroversão (itens 2, 7, 12, 17), Abertura à Experiência (itens 3, 8, 13, 18), Amabilidade (itens 4, 9, 14, 19) e Conscienciosidade (itens 5, 10, 15, 20). Os itens são avaliados usando uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde “0” corresponde a discordo fortemente e “4” a concordo fortemente. A cotação é efetuada de 0 a 4, exceto os itens de cotação invertida (itens 1, 3, 11, 13, 14, 18, 19) (Bertoquini & Ribeiro, 2006). Os valores podem variar entre 0 e 16 pontos em cada dimensão, sendo que pontuações elevadas numa determinada dimensão correspondem a uma maior presença daquele traço na personalidade do indivíduo. Neste inventário foram obtidos valores de consistência interna aceitáveis para cada uma das dimensões avaliadas: Neuroticismo ($\alpha = .71$), Extroversão ($\alpha = .71$), Abertura à Experiência ($\alpha = .72$),

Amabilidade ($\alpha = .70$) e Conscienciosidade ($\alpha = .76$) (Bertoquini & Pais-Ribeiro, 2006). Nesta investigação foram também obtidos valores de consistência interna aceitáveis para cada uma das dimensões deste questionário: Neuroticismo ($\alpha = .47$), Extroversão ($\alpha = .65$), Abertura à Experiência ($\alpha = .64$), Amabilidade ($\alpha = .60$) e Conscienciosidade ($\alpha = .76$).

Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem: Orientação para os Objetivos em Contexto de Realização (EOOCR)

A Escala de Orientação para os Objetivos em Contexto de Realização (EOOCR) é a adaptação portuguesa realizada por Paixão (2004) da versão *Personal Achievement Goal Orientations*, que integra a *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) da autoria de Midgley, et. al. (2000). A PALS é constituída por um conjunto de escalas que podem ser preenchidas por professores e outras por alunos, com o objetivo de analisar as relações entre o ambiente de aprendizagem e a motivação, o afeto e o comportamento dos alunos, tendo como base a teoria de orientação para os objetivos em contextos de realização (Midgley, et. al., 2000). Para este estudo foi utilizada a Escala de Orientação para os Objetivos em Contexto de Realização (Paixão, 2004), preenchida pelos alunos. Esta escala é constituída por 14 itens com um formato de resposta do tipo *Likert* de 1 a 5 (1= “totalmente falso” e 5 = “totalmente verdadeiro”) distribuídos por três subescalas (Objetivos de Orientação para a Mestria, Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo aproximação e Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo evitamento). As pontuações obtidas podem variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 25 para os tipos de Orientação para a Mestria e de Orientação para o Resultado do tipo de aproximação, e de 4 a 20 pontos para a Orientação para o Resultado do tipo evitamento (Paixão & Borges, 2005; Ramos, 2006; Ramos, Paixão, & Silva, 2010).

Relativamente à consistência interna da escala da versão portuguesa, esta apresentou uma boa consistência interna nas subescalas de Objetivos de Orientação para a Mestria ($\alpha = .86$), assim como para os Objetivos de Orientação para o Resultado de tipo aproximação ($\alpha = .86$) e uma razoável consistência interna para a subescala de Objetivos de Orientação para o Resultado de tipo Evitamento ($\alpha = .76$).

No estudo atual, os Coeficientes de *Alpha* encontrados revelam uma boa consistência interna nas subescalas de Objetivos de Orientação para a Mestria ($\alpha = .86$) e Objetivos de Orientação para o Resultado de tipo aproximação ($\alpha = .86$) e uma razoável consistência interna para a subescala de Objetivos de Orientação para o Resultado de tipo Evitamento ($\alpha = .76$).

Escala de Positividade

A Escala de Positividade (*Positivity Self-Test*) foi desenvolvida por Fredrickson em 2009 com o intuito de medir emoções positivas e negativas e adaptada para a versão portuguesa por Baptista (2012) e Luís (2015). Este instrumento é constituído por 20 itens e composto por duas dimensões de 10 itens cada: as emoções negativas (itens – 18, 10, 3, 9, 6, 7, 5, 17, 2 e 20) e as emoções positivas (itens – 14, 12, 11, 16, 1, 15, 13, 19, 8 e 4). Os itens são avaliados usando uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde “0” corresponde a “Nada” e “4” a “Extremamente”. Na versão original deste inventário foram obtidos valores de consistência interna de .91 (emoções negativas), de .94 (emoções positivas) e o total de .90. (alfa de Cronbach) (Fredrickson, 2009). A versão portuguesa da escala apresentou um alfa de Cronbach de .86 para a dimensão de emoções negativas e um alfa de Cronbach de .84 para a dimensão de emoções positivas (Baptista, 2012; Luís, 2015). Nesta investigação foram também obtidos valores com uma boa consistência interna para cada uma das dimensões deste questionário: Emoções Positivas e Emoções Negativas ($\alpha = .87$) e o total da escala apresentou também uma boa consistência interna ($\alpha = .80$).

Este instrumento também permitiu obter um rácio de positividade, mas não foi utilizado neste estudo devido à sua análise geral dos instrumentos utilizados, deixando esta análise mais específica para estudos posteriores.

Procedimentos de recolha de dados

A investigação iniciou-se com um pedido de autorização aos autores dos instrumentos. Após a aprovação, foi contactado o estabelecimento de ensino de forma a obter a autorização das entidades responsáveis pela direção das mesmas. Posteriormente foi distribuído o consentimento informado por todos os possíveis participantes, o qual foi assinado pelo respetivo encarregado de educação, nos quais foram frisados o cariz voluntário da participação, a garantia da confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

Para a recolha dos dados, o presente estudo foi realizado a partir de uma amostra com alunos de uma Academia de Música da região norte. Durante a recolha dos dados o protocolo de investigação foi administrado presencialmente em formato físico nas salas de aula de cada turma de música do respetivo estabelecimento de ensino. A aplicação dos questionários decorreu sempre com a nossa presença na sala de aula, de modo a que pudessem ser esclarecidas eventuais dúvidas que surgissem no preenchimento dos instrumentos descritos anteriormente. Foi feita uma descrição sucinta dos objetivos da investigação, bem como foram dadas breves instruções para o preenchimento das

A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

escalas. Frisou-se, novamente, as questões do anonimato e da confidencialidade dos dados, informando que não existiam respostas certas ou erradas e que poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer consequência para o próprio. De seguida, os sujeitos deram início à tarefa, sem lhes ser imposto qualquer limite de tempo. Em média, o preenchimento do protocolo demorou 20 minutos.

Foram respeitados os princípios éticos da investigação, nomeadamente a confidencialidade, o anonimato dos protocolos administrados e o esclarecimento do carácter voluntário do preenchimento do protocolo. No entanto, dada a faixa etária do público-alvo, verificaram-se algumas dúvidas em questões de vocabulário e de preenchimento das escalas, as quais foram devidamente esclarecidas.

Procedimento estatístico

Utilizou-se o programa de análise estatística IBM SPSS, versão 25, para a introdução dos dados e, por conseguinte, os procedimentos estatísticos e interpretação dos resultados. A análise dos dados contemplou uma vertente descritiva e outra inferencial, nomeadamente a nível correlacional e de estatística multivariada.

A primeira fase da análise de dados diz respeito à realização da estatística descritiva das variáveis em estudo, com a finalidade de caracterizar os nossos participantes. Realizou-se o cálculo das estatísticas descritivas de tendência central (Média e Moda) e de dispersão (Desvio-padrão). Tendo em conta o tamanho da amostra ($n > 30$), foram utilizados testes paramétricos, uma vez que pode aplicar-se o Teorema do Limite Central, que remete que, quanto maior uma amostra, maior a sua aproximação da normalidade, o que permite a utilização destes mesmos testes (Pereira & Patrício, 2016).

Na segunda fase foi utilizada a estatística inferencial primeiramente para as variáveis contextuais e posteriormente para as variáveis psicológicas. Para as variáveis contextuais procedeu-se à realização de uma ANOVA, de forma a avaliar a relação da variável instrumento com o *Flow*. O mesmo teste foi utilizado para avaliar a relação de um elemento (“Qual o objetivo de estudar na academia de música”) da atividade ser intrinsecamente gratificante com o *Flow*. Para avaliar as diferenças de outros dois elementos (“Prosseguir com os estudos de música profissionalmente” e se “Decidiu por vontade própria começar a estudar música”) no *Flow* foi realizado um teste t de Student para amostras independentes. De forma a averiguar a relação entre o último elemento (“Satisfação com a decisão de aprender música”) de uma atividade intrinsecamente

gratificante com o *Flow*, foi realizada uma correlação de Pearson. O mesmo teste foi utilizado para avaliar a relação entre a prática musical e o *Flow*.

Seguidamente, para as variáveis psicológicas realizaram-se também estudos de estatística inferencial. Recorreu-se a estatísticas e testes paramétricos, designadamente ao cálculo de *matrizes* de correlação de Pearson, a fim de estudar as correlações existentes entre as quatro variáveis em estudo. As correlações podem ser consideradas fracas se o valor da mesma for inferior a .25, moderadas quando o valor varia entre .25 e .5, fortes quando o varia entre .5 e .75 e muito fortes quando o valor é superior a .75 (Marôco, 2018). Procedeu-se também ao cálculo a modelos de regressão linear múltipla, para averiguar o efeito de diversas variáveis independentes na predição do *Flow*, sendo primeiramente verificados os seus pressupostos. Por fim, realizaram-se modelos de regressão linear múltipla hierárquica para compreender de que forma os três grupos de variáveis explicam em conjunto os níveis de *Flow* em alunos de música.

Em todas as análises efetuadas na presente investigação foram analisados previamente os pressupostos exigidos para a aplicação e interpretação da normalidade das distribuições, tal como da homogeneidade das variâncias, tendo sido os testes devidamente analisados. Mais se acrescenta que no decorrer da análise estatística foram considerados como diferenças estatisticamente significativas, as médias cujo valor *p* do teste em causa fosse inferior ou igual a .05 assumindo um nível de significância de 95% (Marôco, 2018).

Resultados

De modo a responder aos objetivos estabelecidos nesta investigação, seguidamente serão apresentados os resultados de forma individual de acordo com o tipo de procedimento estatístico utilizado para uma melhor compreensão.

Estatística descritiva

Na Tabela 2 procedemos à apresentação das estatísticas descritivas das variáveis contextuais e psicológicas em estudo.

Tabela 2

Estatísticas Descritivas: Média, Desvio-padrão e Moda das Variáveis em Estudo

Variáveis	Média	Desvio-padrão	Moda
Instrumentos	1.19	0.45	1.00
Prática Musical	4.40	1.50	4.00
Decidiu por vontade própria começar a estudar música	1.23	0.42	1.00
Satisfação com a decisão de aprender música	2.73	0.50	3.00
Qual o objetivo de estudar na academia de música	2.24	1.28	2.00
Prosseguir com os estudos de música profissionalmente	1.27	0.45	1.00
<i>Flow</i>	3.85	0.58	4.22
Objetivos de Orientação para a Mestria	4.26	0.73	5.00
Objetivos de Orientação para o Resultado - Aproximação	2.61	1.01	2.20
Objetivos de Orientação para o Resultado - Evitamento	3.22	1.04	3.50
Emoções Positivas	2.84	0.75	3.70
Emoções Negativas	1.17	0.80	1.00
Neuroticismo	1.57	0.72	1.75
Extroversão	2.87	0.71	3.25
Abertura à Experiência	2.14	0.86	2.00
Amabilidade	2.53	0.77	2.75
Conscienciosidade	2.92	0.67	3.00

Nota: As variáveis Contextuais têm as seguintes opções de resposta: Variável Instrumentos (1- um instrumento, 2- dois instrumentos, 3 - três instrumentos); Variável Prática Musical (1- Nenhum, 2- Menos de 15 minutos, 3- Menos de 30 minutos, 4- De 30 a 45 minutos, 5- Mais de 45 minutos a 1 hora, 6- Mais de 1 hora a 1 hora e 30 minutos, 7- Mais de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, 8- Mais de 2 horas a 2 horas e 30 minutos, 9- 3 horas ou mais); Variável Decidiu por vontade própria começar a estudar música (1- Sim, 2- Não); Variável Satisfação com a decisão de aprender música (1- Nada satisfeito(a), 2- Moderadamente satisfeito(a), 3- Muito satisfeito(a)); Variável Qual o objetivo de estudar na Academia de Música (1- Seguir uma carreira de músico profissionalmente, 2- Aprender como hobby, 3- Outra); Prosseguir com os estudos de música (1-Sim, 2-Não)

Relativamente às variáveis Contextuais é possível verificar pela Tabela 2 que, a maioria dos participantes neste estudo tocam um instrumento, praticam 30 a 45 minutos por dia (estudo autónomo), decidiram por vontade própria estudar música, estão muito satisfeitos com a decisão de aprender música e a maioria decidiu aprender música como hobby, não querendo prosseguir os estudos de música futuramente.

Em relação às variáveis psicológicas em estudo é possível verificar, que de um modo geral, os participantes frequentemente experienciam *Flow* e apresentam valores moderadamente elevados na orientação para objetivos de mestria. Experienciam bastante emoções positivas e apresentam valores mais elevados de Conscienciosidade e valores baixos de Neuroticismo.

Sendo que a principal variável em estudo é o *Flow*, seguidamente na Tabela 3 será feita uma descrição mais pormenorizada desta mesma variável, de modo a que

posteriormente sejam descritos os restantes procedimentos estatísticos de forma a testar os objetivos referidos anteriormente.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas da Variável Flow

Nº.	Dimensão	Média	Desvio-padrão	<i>High Flow</i> (%)
1	Equilíbrio entre competências e desafios	3.89	0.84	69.3
2	Fusão da ação e consciência	3.20	1.05	41.7
3	Objetivos claros	4.13	0.90	78.0
4	Feedback imediato	3.88	0.87	67.9
5	Concentração na tarefa	4.02	0.90	75.7
6	Perceção de controlo	3.84	0.88	71.6
7	Perda de autoconsciência	3.67	1.31	56.9
8	Alteração da perceção do tempo	3.85	1.15	67.0
9	Motivação intrínseca	4.18	0.98	78.4
	<i>Flow</i> score global	3.85	0.58	67.4

Os resultados das pontuações das médias, desvio-padrão das dimensões do *Flow* e do score global (a média de todos os nove itens de *Flow*) são apresentadas na Tabela 3. Para facilitar a comparação com outras investigações (Araújo & Hein, 2018; Cohen & Bodner, 2019; Sinnamon et al., 2012; Wrigley & Emmerson, 2011) foi acrescentado na Tabela 3 as pontuações médias de alta frequência do *Flow* (*High Flow*). A escala de *Flow* varia entre 1 (Nunca) a 5 (Sempre) e a alta frequência de *Flow* representa a percentagem de participantes que descrevem a frequência de sentir *Flow* como frequentemente (4) e sempre (5).

Os resultados para as pontuações médias de *Flow* global e de *high Flow* demonstraram que 67.4% dos participantes experienciaram elevados valores de *high Flow* e que a média de *Flow* global foi de 3.85, o que indica que a maioria dos músicos relatam frequentemente experiências de *Flow* e de alta frequência. A maioria das pontuações médias foram elevadas para a generalidade das dimensões, à exceção da dimensão Fusão da ação e consciência onde a média das pontuações foi de 3.20, sendo também a única dimensão onde menos participantes obtiveram *high Flow* (41.7%).

Estatística inferencial

Foi utilizada a estatística inferencial primeiramente para as variáveis contextuais, onde foram realizados testes t de Student, ANOVA (*One-way*), e o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Posteriormente, nas variáveis psicológicas, precedeu-se também a estudos de estatística inferencial, recorrendo do mesmo modo a testes paramétricos,

designadamente ao cálculo de *matrizes* de correlação de Pearson, a modelos de regressão linear múltipla e ao cálculo de um modelo de regressão linear múltipla hierárquica. Em seguida serão apresentados os cálculos estatísticos descritos anteriormente.

Estudo das variáveis contextuais

Variável instrumento

De forma a comparar a média obtida de *Flow* relativamente ao tipo de instrumento foi realizada uma ANOVA (*One-way*), cujos resultados podem ser encontrados na Tabela 4.

Tabela 4

Diferenças do Tipo de Instrumento no Flow

	Tipo de instrumento										ANOVA	
	Canto (n = 15)		Percussão (n = 17)		Teclas (n = 77)		Cordas (n = 88)		Sopro (n = 55)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
<i>Flow</i>	4.05	0.572	4.01	0.659	3.91	0.626	3.83	0.522	3.75	0.585	.982	.470

O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi cumprido [$F(13, 204) = 1.298; p = .233$]. Os resultados obtidos possibilitaram verificar que os valores médios mais elevados de *Flow* são no instrumento canto ($M = 4.05$), seguidamente da percussão ($M = 4.01$), teclas ($M = 3.91$), cordas ($M = 3.83$) e sopro ($M = 3.75$), respetivamente. Não se apuraram, no entanto, relações estatisticamente significativas entre o *Flow* e o tipo de instrumento [$F(13, 204) = .972, p = .470$].

Para esta variável foi também realizada outra ANOVA para comparar a média obtida de *Flow* relativamente ao Número de instrumentos descritos pelos sujeitos. Os resultados obtidos na ANOVA para o *Flow* e o Número de instrumentos são representados na Tabela 5.

Tabela 5

Diferenças do Número de Instrumentos no Flow

	Número de instrumentos						ANOVA	
	1 instrumento (n = 182)		2 instrumentos (n = 31)		3 instrumentos (n = 5)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
<i>Flow</i>	3.82	0.574	3.99	0.583	4.20	0.576	2.130	.121

O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi cumprido ($F(2, 215) = 2.130; p = .568$). Os resultados demonstram que quem toca três instrumentos apresenta níveis mais elevados de *Flow*, seguidamente quem toca dois instrumentos e por fim, quem toca um instrumento, apesar dos valores médios de *Flow* serem igualmente elevados. No entanto, as diferenças entre as médias não são significativas [$F(2, 215) = 2.130, p = .121$].

Variável atividade intrinsecamente gratificante

A seguinte variável é constituída por quatro elementos (“decidiu por vontade própria começar a estudar música”, “prosseguir com os estudos de música profissionalmente”, “qual o objetivo de estudar na academia de música” e “satisfação com a decisão de aprender música”).

Para analisar as diferenças dos dois primeiros elementos realizaram-se testes t de Student para amostras independentes (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6

Diferenças de Decidir por Vontade Própria Começar a Estudar Música no Flow

	Sim (n = 168)		Não (n = 50)		t	p
	M	DP	M	DP		
<i>Flow</i>	3.96	0.529	3.49	0.587	5.309	.000

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos (“Sim” e “Não”) ($t(216) = 5.309, p < .05$). Quem respondeu que decidiu por vontade própria começar a estudar música (“Sim”) revelou valores médios mais elevados de *Flow* ($M = 3.96; DP = 0.529$) do que os que responderam “Não” ($M = 3.49; DP = 0.587$).

Tabela 7

Diferenças de Querer Prosseguir com os Estudos de Música Profissionalmente no Flow

	Sim (n = 159)		Não (n = 59)		t	p
	M	DP	M	DP		
<i>Flow</i>	3.95	0.539	3.58	0.586	4.477	.000

A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

A partir dos resultados obtidos, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, [$t(216) = 4.477, p < .05$], revelando que quem quer prosseguir profissionalmente os estudos de música obteve resultados médios mais elevados ao nível de *Flow* ($M = 3.95; DP = 0.539$) do que quem respondeu “Não” ($M = 3,59; DP = 0.586$).

De modo a efetuar a análise da Satisfação com a decisão de aprender música, recorreu-se a uma correlação de Pearson (Tabela 8).

Tabela 8

Correlação entre Flow e Satisfação com a Decisão de Aprender Música

	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Flow</i> e Satisfação com a decisão de aprender música	.485**	.000

Nota: ** $p < .01$.

Tal como demonstrado na Tabela 8, a variável *Flow* e a variável Satisfação com a decisão de aprender música apresentaram uma correlação estatisticamente significativa ($p < .001$). Segundo estes resultados, pode-se ainda afirmar a existência de uma correlação positiva moderada entre estas variáveis ($r = .485$). Estes resultados sugerem que maiores níveis de *Flow* estão associados a uma alta Satisfação com a decisão de aprender música.

Por fim foi realizada uma ANOVA para comparar a média obtida de *Flow* relativamente ao “Objetivo de estudar na academia de música”, dividido em três (Carreira Profissional, Hobby e Outro). Os resultados obtidos na ANOVA (*One-way*) para o *Flow* e os três tipos de objetivos, bem como o teste post hoc Tukey HSD são representados na Tabela 9.

Tabela 9

Diferenças do Objetivo de Estudar na Academia de Música no Flow

	Objetivo de estudar na academia de música						ANOVA		Post hoc
	Carreira profissional ($n = 39$)		Hobby ($n = 149$)		Outro ($n = 30$)		<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey HSD <i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
<i>Flow</i>	4.21	0.441	3.79	0.574	3.68	0.576	10.283	.000	.000

O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi cumprido [$F(2, 215) = 1.235; p = .293$].

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no *Flow* consoante os objetivos de estudar na academia de música para a amostra total [$F(2, 215) = 10.283, p < .001$]. Análises post-hoc Tukey HSD permitiram verificar que as diferenças estatisticamente significativas ocorriam em todos os objetivos de estudar na academia de música descritos

A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

pelos sujeitos, tendo-se verificado que: quem segue música como carreira profissional ($n = 39$; $M = 4.21$; $DP = 0.441$) apresenta mais *Flow*, do que quem quer aprender música por Hobby ($n = 149$ $M = 3.79$; $DP = 0.574$) ou com outro tipo de objetivo ($n = 30$; $M = 3.68$; $DP = 0.576$), apesar da maioria dos sujeitos ter respondido que o principal objetivo de estudar na academia de música era aprender música como um Hobby.

Variável prática musical

Tabela 10

Correlação entre Flow e Prática Musical

	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Flow</i> e Satisfação com a decisão de aprender música	.342**	.000

Nota: ** $p < .01$.

Por fim, quanto à relação entre a variável *Flow* e a variável Prática musical, os resultados apresentam uma correlação estatisticamente significativa ($p = <.001$) entre as variáveis. Existe ainda a evidência de uma correlação positiva moderada entre estas variáveis ($r = .342^{**}$). Estes dados são indicadores de que a maiores níveis de *Flow* se associam a mais horas de Prática musical.

Estudo das variáveis psicológicas

Análise de Correlações

De modo a testar o segundo objetivo, e perceber se existe uma relação significativa entre as variáveis (*Flow*, as dimensões da Personalidade, a experiência de Emoções Positivas e Negativas e os diferentes tipos de Objetivos) foram calculadas as *matrizes* de correlação de Pearson, pois trata-se de variáveis de tipo escala. Os resultados encontrados encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11.

Matriz das Correlações de Pearson com Todas as Variáveis Psicológicas

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Flow	1										
2.MA	.478**	1									
3.Papp	.201**	.220**	1								
4.Pav	.108	.196**	.574**	1							
5.Emoções Positivas	.391**	.401**	.111	.155*	1						
6.Emoções Negativas	-.252**	-.207**	.066	.009	-.100	1					
7.Neuroticismo	-.288**	-.277**	.007	-.040	-.335**	.384**	1				
8.Extroversão	.352**	.261**	.088	.089	.589**	-.218**	-.275**	1			
9.Abertura Experiência	.327**	.246**	.043	.052	.264**	.054	-.064	.144*	1		
10.Amabilidade	.287**	.309**	.022	-.013	.225**	-.299**	-.254**	.257**	.136*	1	
11.Conscienciosidade	.533**	.484**	.154*	.122	.465**	-.298**	-.307**	.380**	.275**	.242**	1

Nota. 2.MA- Objetivos Mestria; 3.Papp- Orientação para o Resultado – Aproximação; 4.Pav- Orientação para o Resultado – Evitamento

*p < .05; **p < .01.

A Tabela número 11 evidencia as correlações entre o *Flow* e as Dimensões de Personalidade, a Experiência de Emoções Positivas e Negativas e os diferentes tipos de Objetivos. Só os Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo Evitamento é que não apresentaram uma correlação estatisticamente significativa ($p = .111$), as restantes variáveis estão significativamente correlacionadas com o *Flow*. Tal como demonstrado na Tabela 11, as correlações entre a variável *Flow* e as variáveis Emoções Negativas e Neuroticismo são negativas, as restantes são positivas. Segundo estes resultados, pode-se ainda afirmar a existência de correlações moderadas entre a variável *Flow* e as variáveis Objetivos de Orientação para a Mestria ($r = .478$) e Conscienciosidade ($r = .533$). Relativamente às restantes variáveis, os Objetivos de orientação para o Resultado do tipo Aproximação apresentam uma correlação fraca positiva ($r = .201$), assim como as Emoções Positivas ($r = .391$), Extroversão ($r = .352$), Abertura à Experiência ($r = .327$) e Amabilidade ($r = .287$). Os resultados indicam ainda, a existência de uma correlação negativa e fraca nas variáveis Emoções Negativas ($r = -.252$) e Neuroticismo ($r = -.288$).

Análise de Regressões Lineares Múltiplas

Em função dos resultados das correlações encontradas, considera-se que todas as Dimensões da Personalidade (Conscienciosidade, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Neuroticismo), assim como das Emoções (Emoções Positivas e Emoções Negativas) e dois dos tipos de Objetivos (Objetivos de Orientação para a Mestria e Objetivos de orientação para o Resultado do tipo Aproximação) estão associados ao

Flow. Foram assim, realizadas três regressões lineares múltiplas (*enter method*) para compreender qual das dimensões apresenta um maior impacto no *Flow* e, assim, testar o terceiro, quarto e quinto objetivos, cujos resultados podem ser encontrados na Tabela 12.

Tabela 12

Sumário das Regressões Lineares Múltiplas das Variáveis em Estudo

Variáveis	<i>R</i>	R_a^2	<i>F</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Dimensões da Personalidade	.605	.351	24.482			.000
Neuroticismo				-.097	-1.637	.103
Extroversão				.126	2.075	.039
Abertura Experiência				.183	3.213	.002
Amabilidade				.114	1.956	.052
Conscienciosidade				.377	5.998	.000
Emoções	.446	.191	26.625			.000
Emoções Positivas				.370	6.022	.000
Emoções Negativas				-.215	-3.499	.001
Objetivos	.488	.231	33.625			.000
Ma				.456	7.475	.000
Papp				.100	1.644	.102

Nota: MA- Objetivos Mestria; Papp- Orientação para o Resultado – Aproximação²

Os resultados da análise de regressão múltipla revelaram que a escala total da Personalidade produziu um modelo significativo [$F(5, 212) = 24.482; p < .001; R_a^2 = .351$], predizendo significativamente 35.1% da variância no *Flow*. O Neuroticismo não foi preditor do *Flow* ($\beta = -.097, p = .103$), assim como a Amabilidade ($\beta = .114, p = .052$). A Conscienciosidade corresponde à dimensão da Personalidade que constitui o melhor preditor do *Flow* ($\beta = .377$), seguindo-se a Abertura à Experiência ($\beta = .183$) e a Extroversão ($\beta = .126$).

As Emoções produziram um modelo significativo [$F(2, 215) = 26.625; p < 0.001; R_a^2 = .191$], predizendo significativamente 19.1% da variância no *Flow*. De forma adicional, estes resultados demonstraram que tanto as Emoções Positivas ($\beta = .370, p < .001$) como as Emoções Negativas ($\beta = -.215, p = .001$) contribuem de modo significativo para a predição do *Flow*.

² R_a^2 - Foi utilizado o coeficiente de determinação ajustado, em vez do R^2 (coeficiente de determinação), pois esta toma em consideração o número de variáveis no modelo, podendo ser usado como melhor estimador da qualidade do ajustamento e da dimensão do efeito (Marôco, 2018).

Os Objetivos produziram, também, um modelo significativo [$F(2, 215) = 33.625; p < .001; R_a^2 = .231$], predizendo significativamente 23.1% da variância no *Flow*. Apenas os Objetivos de Orientação para a Mestria explicam significativamente o *Flow* ($\beta = .456, p < .001$). Os Objetivos de orientação para o Resultado do tipo Aproximação não foram um preditor, com significado estatístico, do *Flow* ($\beta = .100, p = .102$).

É de salientar que os efeitos encontrados são positivos, indicando que mais Conscienciosidade, Abertura à Experiência, Extroversão, Emoções Positivas e Objetivos de Orientação para a Mestria se associam a maiores níveis de *Flow*. Apenas nas Emoções Negativas foram encontrados efeitos negativos, ou seja, Emoções Negativas estão associadas a menores níveis de *Flow*.

Análise Regressão Linear Múltipla Hierárquica

Por último, procurámos compreender de que forma os três grupos de variáveis (Dimensões da Personalidade, Emoções Positivas e Negativas, Tipos de Objetivos) poderiam prever em conjunto o *Flow*, testando, assim, o último objetivo. Para este tipo de análise utilizámos o modelo de regressão hierárquica (método “*enter*”), constatando-se a ausência de problemas nos modelos testados, através da validação dos pressupostos do modelo.

As variáveis predictoras entraram no modelo por ordem de importância na possível explicação da variável critério (*Flow*). Primeiro foram introduzidas as Dimensões da Personalidade–Neuroticismo, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade (Bloco 1); de seguida entraram as Emoções Positivas e Emoções Negativas (Bloco 2); e, por último, foram introduzidos os Tipos de Objetivos - Objetivos de Orientação para a Mestria e os Objetivos de orientação para o Resultado do tipo Aproximação (Bloco 3). O sumário do modelo de regressão foi agrupado na Tabela 13.

Tabela 13

Sumário da Regressão Linear Múltipla Hierárquica das Variáveis em Estudo

Variáveis	ΔR^2	R_a^2	F	β	t	p
Bloco 1: Dimensões da Personalidade	.366	.351	24.482			.000
Neuroticismo				-.097	-1.637	.103
Extroversão				.126	2.075	.039
Abertura Experiência				.183	3.213	.002
Amabilidade				.114	1.956	.052
Conscienciosidade				.377	5.998	.000
Bloco 2: Emoções	.007	.352	17.814			.338
Emoções Positivas				.077	1.040	.300
Emoções Negativas				-.077	-1.209	.228
Bloco 3: Objetivos	.041	.388	16.309			.001
Ma				.192	2.941	.004
Papp				.102	1.853	.065
Modelo Final	.041	.388	16.309			.001
Neuroticismo				-.056	-.918	.360
Extroversão				.096	1.412	.160
Abertura Experiência				.171	2.988	.003
Amabilidade				.067	1.134	.258
Conscienciosidade				.266	3.917	.000
Emoções Positivas				.035	.474	.636
Emoções Negativas				-.082	-1.323	.187
Ma				.192	2.941	.004
Papp				.102	1.853	.065

Nota: MA - Objetivos Mestria; Papp - Orientação para o Resultado – Aproximação

Os resultados da análise de regressão múltipla hierárquica revelaram que no Bloco 1, a variável *Flow* foi predita por três dimensões da Personalidade (Extroversão, Abertura à Experiência e Conscienciosidade), explicando 35.1% da variância do *Flow* ($R_a^2 = .351$). Estes resultados demonstraram também que o modelo é significativo [$F(5, 212) = 24.482$; $p < .001$; $R_a^2 = .351$]. A Conscienciosidade corresponde à dimensão da Personalidade como o melhor preditor do *Flow* ($\beta = .377$), seguindo-se a Abertura à Experiência ($\beta = .183$) e a Extroversão ($\beta = .126$).

A adição do segundo bloco correspondente às Emoções não alterou significativamente o modelo, pois o modelo não é significativo [$F(7, 210) = 17.814; p = .338; R_a^2 = .352$].

Ao inserir o último bloco referente aos dois tipos de Objetivos, os resultados demonstraram que o modelo é significativo [$F(9, 208) = 16.309; p < .001; R_a^2 = .388$]. No modelo final (com os três blocos de variáveis) verificamos que, tal como no Bloco 1, o Neuroticismo ($\beta = -.056, p = .360$) e a Amabilidade ($\beta = .067, p = .258$) não predizem significativamente o *Flow*, sendo que a Extroversão ($\beta = .096, p = .160$), embora fosse um preditor significativo no Bloco 1, também o deixa de ser neste modelo final.

Além disso, tal como verificado nas regressões lineares múltiplas anteriores, as Emoções Negativas ($\beta = -.082, p = .187$) e os Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo Aproximação ($\beta = .102, p = .065$) também não predizem significativamente o *Flow*. E as Emoções Positivas ($\beta = .035, p = .636$), que considerado as emoções sozinhas (como foi possível verificar anteriormente pela regressão linear múltipla) eram um preditor significativo, deixa de o ser quando estão presentes as dimensões de Personalidade.

Assim, ao inserir o último bloco referente aos dois tipos de Objetivos, o modelo final passou a explicar mais 4.1% da variação do *Flow* ($\Delta R^2 = .041$), sendo que todas as variáveis dos três blocos (modelo final) explicam 38.8% da variação do *Flow* ($R_a^2 = 0.388$).

A Conscienciosidade corresponde à variável que tem um maior impacto no *Flow* ($\beta = .266$), seguindo-se os Objetivos de Orientação para a Mestria ($\beta = .192$) e a Abertura à Experiência ($\beta = .171$).

Discussão

Com o presente estudo pretendeu-se investigar a influência das Dimensões de Personalidade, da experiência de Emoções Positivas e Negativas, e dos Objetivos de Aprendizagem de alunos de música nos seus níveis de *Flow*. De forma complementar, verificámos a relação e a existência (ou não) de diferenças significativas, entre a variável *Flow* em função de algumas variáveis contextuais. Deste modo, o presente trabalho foi orientado para dar resposta a seis objetivos específicos previamente definidos. Após a apresentação dos principais resultados obtidos em relação aos objetivos inicialmente colocados, passamos à sua discussão relacionando os seus significados com os resultados observados na revisão da literatura.

Em primeiro lugar, e analisando as estatísticas descritivas das variáveis contextuais e psicológicas em análise, foi possível observar que relativamente às variáveis contextuais, a maioria dos participantes neste estudo tocam um instrumento, praticam 30 a 45 minutos por dia (estudo autónomo), decidiram por vontade própria estudar música, estão muito satisfeitos com a decisão de aprender música e a maioria decidiu aprender música como hobby, não querendo prosseguir os estudos de música futuramente. Apesar da importância das variáveis contextuais para o desenvolvimento de intervenções na performance musical que possam ajudar a facilitar o desempenho ideal, promover a saúde psicológica e serem adaptadas às necessidades específicas de cada músico, os estudos têm-se centrado maioritariamente em variáveis sociodemográficas ao contrário das contextuais (Cohen & Bodner, 2019). Em relação às variáveis psicológicas em estudo é possível verificar, que de um modo geral, os participantes frequentemente experienciam *Flow* e apresentam valores moderadamente elevados na orientação para objetivos de mestria. Experienciam bastante emoções positivas e apresentam valores mais elevados de Conscienciosidade e valores baixos de Neuroticismo. Estes resultados estão de acordo com estudos anteriores efetuados (Araújo, 2015; Araújo & Hein, 2016; Asakawa, 2009; Ballard, 2006; Cohen & Bodner, 2019; Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi et al., 2017; D’Zurilla, Olivares, & Pujol, 2011; Fritz & Avsec, 2007; Gray & McNaughton, 2000; Iusca, 2015; Kappe & van der Flier, 2010; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Laukka, 2007; Quevedo & Abella, 2011; Schmidt, 2005; Schmidt, Zdzinski, & Smith, 2005; Sinnamon et al., 2012; Ullén et al., 2012; Van Goethem & Sloboda, 2011; Wrigley & Emmerson, 2011).

Relativamente à variável *Flow*, foi ainda, realizada uma descrição mais pormenorizada da mesma, pois alguns estudos demonstraram que todas as dimensões do *Flow* são importantes para este tipo experiência em músicos (Martin & Cutler, 2002; Martin & Jackson, 2008). Deste modo, os resultados verificados nesta investigação demonstraram que a maioria dos participantes experienciaram elevados valores de *Flow* global (*Flow* score global) e de *high Flow*, à exceção da dimensão Fusão da ação e consciência, onde as médias das pontuações de *Flow* geral foi mais baixa que as restantes, verificando-se menos *high Flow* por parte dos participantes. Estes resultados vão de acordo com os resultados de estudos recentes (Araújo & Hein, 2018; Cohen & Bodner, 2019; Sinnamon et al., 2012; Wrigley & Emmerson, 2011), com a exceção que neste estudo os valores de *high Flow* de todas as dimensões são muito superiores ao de outras investigações e só uma dimensão (Fusão da ação e consciência) é que obteve valores mais baixos de *high Flow*, ao contrário de outros estudos onde há mais que uma variável a apresentar estes mesmos níveis baixos.

Estes padrões de resultados sugerem que pode haver diferenças entre os valores de *Flow* em por exemplo atletas (população com mais estudos sobre *Flow*) e mesmo de outro tipo de arte equiparada com músicos, pois em outras investigações só algumas dimensões é que têm valores elevados de *Flow* (Sinnamon et al., 2012). Uma outra possível interpretação destes resultados pode ser também o facto de certas características da Academia de Música, do presente estudo, ajudarem no processo de *Flow*. Consequentemente, pode levar aos seus alunos a experienciarem frequentemente *Flow* e terem valores elevados de *high Flow* na maioria das dimensões.

Uma possível explicação para este facto é o de não haver interrupções constantes por exemplo do toque de uma campainha. Csikszentmihalyi (2014b) destaca que este tipo de interrupções constantes com ênfase no tempo e com uma mudança arbitrária de objetivos que há em algumas escolas, não é saudável para se poder experienciar *Flow*. Deste modo, não é permitido aos alunos acompanharem o seu desenvolvimento orgânico do seu interesse, são antes encaminhadas para um novo conjunto de objetivos. Esta também é uma das razões pela qual os alunos obtêm experiências profundas de *Flow* em atividades extracurriculares, onde existe um ritmo mais realista de envolvimento.

O primeiro objetivo específico consistia em verificar se existiam diferenças significativas nos níveis de *Flow* em função das seguintes variáveis contextuais: a) prática musical; b) instrumento; c) atividade intrinsecamente gratificante. Este objetivo foi parcialmente suportado, pois algumas variáveis não apresentaram diferenças significativas nos níveis de *Flow*. Nomeadamente a variável instrumento, que apesar dos resultados obtidos denotarem que os valores médios mais elevados de *Flow* se verificarem no instrumento canto, seguidamente da percussão, teclas, cordas e sopro, respetivamente, não existem relações estatisticamente significativas entre o *Flow* e o tipo de instrumento. O mesmo aconteceu com o número de instrumentos, onde os resultados demonstram que quem toca três instrumentos apresenta níveis mais elevados de *Flow*, seguidamente quem toca dois e por fim, quem toca um, no entanto, as diferenças entre as médias também não são significativas.

Globalmente, os resultados obtidos corroboram os estudos anteriores sobre esta variável, porém ainda não há um consenso relativamente a este aspeto. Apesar de haver poucos estudos que tivessem investigado o efeito do tipo de instrumento no *Flow*, o de Wrigley e Emmerson (2011) não permitiu encontrar uma associação entre *Flow* e o tipo de instrumento em estudantes de música como neste estudo. Investigações mais recentes demonstraram uma relação positiva entre o *Flow* e o nível de desempenho musical (Iusca, 2015), com os percussionistas a experienciarem maior *Flow* do que os músicos de cordas (Cohen & Bodner, 2019), por exemplo. No entanto, em outro estudo, os

pianistas e violinistas apresentaram maior *Flow* que os estudantes de canto, sopro e metais (Iusca, 2015).

Ainda quanto ao primeiro objetivo, os resultados obtidos relativamente à variável atividade intrinsecamente gratificante evidenciaram que quem respondeu que decidiu por vontade própria começar a estudar música revelou valores médios mais elevados de *Flow*, assim como quem quer prosseguir profissionalmente os estudos de música.

Não obstante acrescenta-se que a satisfação com a decisão de aprender música apresentou uma correlação estatisticamente significativa e positiva moderada com a variável critério. Estes resultados sugerem que maiores níveis de *Flow* estão associados a uma alta satisfação com a decisão de aprender música.

Relativamente aos objetivos para estudar na Academia de Música, verificou-se que quem segue música como carreira profissional apresenta níveis mais elevados de *Flow*, quando comparados com quem quer aprender música por hobby ou com outro tipo de objetivo (apesar da maioria dos sujeitos ter respondido que o principal objetivo de estudar na academia de música era aprender música como um hobby). Uma hipótese interpretativa que pode ser colocada é a de que os músicos deste estudo consideram as atividades musicais intrinsecamente agradáveis, assim como na investigação de O'Neill (1999), e quando realizam alguma tarefa, neste caso musical, têm concentração no processo e não nos resultados (Csikszentmihalyi, 2014b), achando assim a atividade divertida, o que torna a sua natureza autotélica (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Durante a aplicação dos questionários conseguiu-se verificar algumas destas características. A maioria dos alunos demonstrou empenho durante as atividades musicais, apesar de alguns deles frequentarem o ensino genérico e ao mesmo tempo aulas de música. Independentemente de um ensino exigente por parte da Academia, observou-se que os alunos se divertiam e que gostavam muito das aulas e do convívio com os colegas, mesmo de outras áreas como dança. Embora a maioria dos alunos frequentem a Academia e as aulas de música como hobby denotava-se um grande interesse e dedicação por parte dos mesmos.

No que concerne à prática musical, os resultados revelam uma correlação, estatisticamente significativa e positiva moderada, entre as variáveis. Estes dados são indicadores de que a maiores níveis de *Flow* se associam a mais horas de Prática musical. Este resultado vai de encontro a estudos anteriores (Araújo & Hein, 2018; Biasutti & Freeza, 2009; Butkovic, Ullén, & Mosing, 2015; O'Neill, 1999). Uma possível explicação para esta motivação e envolvimento pessoal de longas horas de prática é o estado de *flow* (Araújo & Hein, 2018), já que se verificou anteriormente que os alunos deste estudo obtiveram valores elevados de *Flow* e de *high Flow*.

O segundo objetivo era compreender a relação entre o *Flow*, as Dimensões de Personalidade, a experiência de Emoções Positivas e Negativas, e os diferentes tipos de Objetivos. Este objetivo foi parcialmente confirmado, pois só os Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo Evitamento é que não apresentaram uma correlação estatisticamente significativa, as restantes variáveis estão significativamente correlacionadas com o *Flow*. As correlações entre a variável *Flow* e as variáveis Emoções Negativas e Neuroticismo são negativas e fracas, as restantes são positivas. As variáveis Objetivos de orientação para o Resultado do tipo Aproximação também apresentam uma correlação fraca, assim como as Emoções Positivas, Extroversão, Abertura à Experiência e Amabilidade. As variáveis Objetivos de Orientação para a Mestria e Conscienciosidade apresentam uma correlação moderada.

Embora os Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo Evitamento não apresentassem uma correlação estatisticamente significativa, todos os resultados vão de encontro aos encontrados em estudos anteriores. Investigações também verificaram que os Objetivos de Orientação para a Mestria estavam positivamente correlacionados com o *Flow* (Miksza & Tan, 2015; Tan & Miksza, 2019; Smith, 2005). Estes resultados podem indicar que estes alunos se baseiam no aperfeiçoamento pessoal, com o desejo de aprender, interesse pela atividade e com uma motivação intrínseca pela tarefa (Smith, 2005).

No que se refere aos resultados obtidos da variável Emoções, estes foram semelhantes à investigação de Fritz e Avsec (2007). Uma possível explicação pode dever-se ao facto de que a prática musical pode contribuir para emoções positivas, o que conseqüentemente pode contribuir para o bem-estar (Croom, 2014). Desta forma o *Flow* está mais relacionado com aspetos emocionais do que cognitivos em relação ao bem-estar subjetivo (Fritz & Avsec, 2007), o que indica que os músicos em *Flow* podem experienciar sentimentos de bem-estar durante o desenvolvimento das suas atividades e obter prazer dentro das mesmas, melhorando a experiência da própria atividade musical (Araújo & Hein, 2016).

No que diz respeito às Dimensões da Personalidade os resultados obtidos são também idênticos a estudos anteriores (D’Zurilla, Olivares, & Pujol, 2011; Gray & McNaughton, 2000; Kappe & van der Flier, 2010; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Quevedo & Abella, 2011; Ullén et al., 2012). Destas dimensões foi verificado que o Neuroticismo, a Conscienciosidade, a Extroversão e a Abertura à experiência devem ser particularmente

relevantes para a personalidade autotélica (Jarrod et al., 2014). Indivíduos com pontuações baixas de Neuroticismo (como os resultados obtidos neste estudo) apresentam menos distrações e aqueles com elevadas pontuações de Conscienciosidade são mais conhecedores dos seus objetivos e mais capazes de direcionar as suas atividades para atingir esses mesmos objetivos de maneira eficiente, com maior concentração, controlo e motivação. Relativamente à dimensão Extroversão, esta pode impelir os indivíduos para tarefas que eles achem agradáveis, aumentando o envolvimento na tarefa e o desejo de a voltar a repetir. A Abertura para a experiência pode ser a base de uma maior absorção ou imersão nas atividades (Jarrod et al., 2014).

Podemos avançar como hipótese explicativa para este conjunto de resultados, a possibilidade de os alunos terem personalidade de *Flow*. Tal como Csikszentmihalyi, Latter e Duranso (2017) descreveram, neste tipo de personalidade os indivíduos são propensos a experienciar frequentemente *Flow*. Este dado vai de encontro aos resultados da amostra em estudo. Além disso, este tipo de personalidade inclui também características como: orientação para objetivos, motivação intrínseca, orientação para objetivos de mestria, perceção realista de competência, elevada autoestima, ser otimista, pontuações baixas de Neuroticismo, locus de controlo interno, Conscienciosidade, envolvimento significativo em atividades e orientação para objetivos das mesmas (Csikszentmihalyi et al., 2017). Muitas destas características também se observaram nos resultados em análise.

O terceiro, quarto e quinto objetivo foi formulado para verificar qual das dimensões que estavam associadas ao *Flow* no objetivo anterior, apresentava um maior impacto no *Flow*.

Tanto a escala da Personalidade, como das Emoções e a dos Objetivos produziram um modelo significativo, predizendo a escala da Personalidade 35.1% da variância no *Flow*, a escala das Emoções 19.1% e a dos Objetivos 23.1%. É de salientar que os efeitos encontrados são positivos, indicando que mais Conscienciosidade, Abertura à Experiência, Extroversão, Emoções Positivas e Objetivos de Orientação para a Mestria se associam a maiores níveis de *Flow*. Apenas nas Emoções Negativas foram encontrados efeitos negativos. No entanto, segundo estudos anteriores (D’Zurilla, Olivares, & Pujol, 2011; Gray & McNaughton, 2000; Kappe & van der Flier, 2010; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Quevedo & Abella, 2011; Ullén et al., 2012), o resultado esperado da dimensão Neuroticismo é que fosse uma variável preditora do *Flow*.

O último objetivo pretendia compreender de que forma os três grupos de variáveis (Dimensões da Personalidade, Emoções Positivas e Negativas, Tipos de Objetivos)

poderiam prever em conjunto o *Flow*. O modelo final ficou a explicar em conjunto 38.8% da variação do *Flow*. A Conscienciosidade corresponde à variável que tem um maior impacto no *Flow*, seguindo-se os Objetivos de Orientação para a Mestria e a Abertura à Experiência, as restantes variáveis não predisseram o *Flow*. Quanto à dimensão Conscienciosidade, os resultados obtidos estão de acordo com a literatura, no entanto esperava-se que o Neuroticismo também tivesse impacto no *Flow* (D’Zurilla, Olivares, & Pujol, 2011; Gray & McNaughton, 2000; Kappe & van der Flier, 2010; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Quevedo & Abella, 2011; Ullén et al., 2012). Em referência ao resultado da Abertura à Experiência, um estudo de Corrigan, Schellenberg e Misura (2013) também obteve na regressão hierárquica desta variável como significativa, mas em relação à prática musical. Segundo Csikszentmihalyi, Latta e Duranso (2017), os Objetivos de Mestria fazem parte da Personalidade de *Flow*, o que vai de encontro aos resultados apresentados.

Conclusão

De uma forma geral, os resultados deste estudo foram ao encontro da literatura especializada. Não foi encontrado qualquer estudo que de modo empírico relacionasse estes quatro constructos, avaliando-os e relacionando-os também com o *Flow*, nas suas várias dimensões, assim como algumas variáveis contextuais. A vantagem de o fazer é o facto de se perceber de modo mais aprofundado os efeitos que os alunos de música sentem ao experienciar *Flow* numa atividade musical e também tentar entender quais destes construtos é que predizem o *Flow*.

Os resultados permitiram concluir que apesar da variável instrumento não manifestar diferenças significativas no *Flow*, as restantes variáveis apresentaram diferenças com significado estatístico (decidiu por vontade própria começar a estudar música, prosseguir profissionalmente os estudos de música e os objetivos de estudar na academia) e também correlações estatisticamente positivas (satisfação com a decisão de aprender música e prática musical). Os resultados obtidos relativamente à variável atividade intrinsecamente gratificante evidenciaram que quem respondeu que decidiu por vontade própria começar a estudar música revelou valores médios mais elevados de *Flow*, assim como quem quer prosseguir profissionalmente os estudos de música. Estes resultados também sugerem que maiores níveis de *Flow* estão associados a uma alta satisfação com a decisão de aprender música e a mais horas de prática musical. Verificou-se também que quem quer seguir música como carreira profissional apresenta mais *Flow* do que quem quer aprender música por hobby ou com outro tipo de objetivo, apesar da

maioria dos sujeitos ter respondido que o principal objetivo de estudar na academia de música era aprender música como um hobby.

Outro resultado encontrado, relativamente à relação entre o *Flow* e as variáveis psicológicas foi de que só os Objetivos de Orientação para o Resultado do tipo Evitamento é que não apresentaram uma correlação estatisticamente significativa, as restantes variáveis estão significativamente correlacionadas com o *Flow*. As correlações entre a variável *Flow* e as variáveis Emoções Negativas e Neuroticismo são negativas e fracas, as restantes são positivas. As variáveis Objetivos de orientação para o Resultado do tipo Aproximação também evidenciam uma correlação fraca, assim como as Emoções Positivas, Extroversão, Abertura à Experiência e Amabilidade. As variáveis Objetivos de Orientação para a Mestria e Conscienciosidade apresentam uma correlação moderada.

Relativamente às dimensões que apresentavam um maior impacto no *Flow*, os resultados demonstraram que tanto a escala da Personalidade, como das Emoções e a dos Objetivos produziram um modelo significativo, predizendo a escala da Personalidade 35.1% da variância no *Flow*, a escala das Emoções 19.1% e a dos Objetivos 23.1%. É de salientar que os efeitos encontrados são positivos, indicando que mais Conscienciosidade, Abertura à Experiência, Extroversão, Emoções Positivas e Objetivos de Orientação para a Mestria se associam a maiores níveis de *Flow*. Apenas nas Emoções Negativas foram encontrados efeitos negativos.

Por fim, para se compreender de que forma os três grupos de variáveis (Dimensões da Personalidade, Emoções Positivas e Negativas, Tipos de Objetivos) poderiam prever em conjunto o *Flow*, os resultados obtidos indicaram que o modelo final ficou a explicar em conjunto 38.8% da variação do *Flow*. A Conscienciosidade correspondeu à variável que tem um maior impacto no *Flow*, seguindo-se os Objetivos de Orientação para a Mestria e a Abertura à Experiência, as restantes variáveis não predisseram o *Flow*.

A partir dos indícios reportados nos resultados, a música é uma experiência ótima, que em conjunto com o *Flow*, estão relacionados com variáveis contextuais. A Conscienciosidade, os Objetivos de Orientação para a Mestria e a Abertura à Experiência predizem o *Flow*. Estão também associados a aspetos mais positivos do que negativos e consequentemente a um maior bem-estar subjetivo resultando felicidade.

Não obstante, este estudo, como qualquer investigação de natureza científica apresenta algumas limitações que podem e devem ser ultrapassadas em estudos futuros, de forma a aprofundar os conhecimentos existentes acerca deste tema. Uma primeira limitação foi a falta de literatura sobre esta temática, em especial de investigações que analisassem em

conjunto as quatro variáveis principais do presente estudo. Uma outra refere-se ao facto da presente investigação não se ter debruçado sobre a relação entre as variáveis estudadas e algumas variáveis sociodemográficas e contextuais. Tais como as notas finais das disciplinas nucleares, idade que começou a estudar música, a modalidade de regime ou até mesmo a relação de variáveis estudadas sem ser exclusivamente com o *Flow*, como por exemplo os Objetivos de Realização e outras variáveis motivacionais ou a prática musical. Assim sendo, sugere-se a análise através de uma exploração mais detalhada dos dados obtidos e o seu cruzamento com outras variáveis igualmente pertinentes de serem estudadas. Outra limitação com que nos deparamos foi de que embora tenhamos tentado recolher os dados em todos os meios possíveis, a classe socioeconómica predominantemente foi a média/média alta e o regime prevalente o integrado. Por último, a consistência interna fraca ($\alpha = .47$; $\alpha = .60$) das dimensões Neuroticismo e Amabilidade do instrumento psicométrico NEO-FFI-20 também é um ponto negativo, contudo não foram retirados por serem cruciais à investigação em termos de conteúdo.

Para finalizar, propõe-se a elaboração de um estudo longitudinal que cubra todas as etapas e ciclos da escolaridade obrigatória, assim como do ensino superior, de forma a verificar-se os mesmos pressupostos nestes alunos, numa idade mais avançada. Seria também interessante efetuar um estudo e utilizar as mesmas variáveis, mas em vez do *score global de Flow* utilizar-se o *high Flow* de forma a poder-se realizar uma comparação com o presente estudo e com outros já realizados. Uma outra proposta para estudos futuros, seria haver mais investigações para explorar traços relacionados com a personalidade na propensão para o *Flow* como preditores de outras variáveis contextuais, como por exemplo a prática musical ou à modalidade de regime. Propomos também a construção de uma escala adaptada ao *Flow* para outras atividades ou contextos em que ocorre mais frequentemente *Flow*, como por exemplo a música. Outra proposta seria a continuação do estudo do *Flow*, não só na área da música como em outras áreas da criatividade, mas principalmente para domínios que contribuam para aspetos positivos da personalidade e por conseguinte para o bem-estar.

Este estudo também reforça a relevância que as experiências de *Flow* assumem no desenvolvimento positivo do adolescente, em diferentes vertentes (como na psicologia, na música ou educação). De modo a tornar as experiências de *Flow* em situações típicas seria necessário proporcionar ambientes para este propósito, como por exemplo nas salas de aula oferecerem aos estudantes liberdade para explorar interesses e assumir riscos criativos num ambiente seguro e estruturado que estimulasse o envolvimento, aumento de motivação intrínseca e desempenho (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi,

1988; Shernoff *et al.*, 2003). Na prática musical é provável que um estado ótimo como o *Flow* seja altamente desejável para os músicos, pois pode conduzir a uma melhor experiência e qualidade de desempenho, sendo também benéfico para a redução de ansiedade, permitindo desta forma produzir ótimos desempenhos tanto na atuação como no processo de educação musical (Wrigley & Emmerson, 2011).

Este artigo contribui, portanto, para os trabalhos em curso sobre a psicologia da música e *Flow*, revendo a literatura recente sobre variáveis contextuais, Objetivos de Realização, Personalidade e Emoções, a fim de oferecer apoio à alegação de que a música pode contribuir positivamente para que se viva uma vida próspera com um aumento de bem-estar e conseqüentemente felicidade.

Bibliografia

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Andrade, M. J. R. (2014). *Bem-estar espiritual e flow disposicional em práticas meditativas* (Dissertação de Mestrado, ISPA—Instituto Universitário, Lisboa, Portugal).
- Araújo, M. V. (2015). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278-292. doi.org/10.1177/0305735614567554
- Araújo, M. V., & Hein, C. F. (2016). Finding flow in music practice: An exploratory study about self-regulated practice behaviours and dispositions to flow in highly skilled musicians. In L. Harmat, F. Ø. Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience: Empirical research and applications* (p. 23–36). Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_2
- Araújo, M. V., & Hein, C. F. (2018). A survey to investigate advanced musicians' flow disposition in individual music practice. *International Journal of Music Education*, 1-11. doi:10.1177/0255761418814563
- Asakawa, K. (2004). Flow Experience and Autotelic Personality in Japanese College Students: How do they Experience Challenges in Daily Life? *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 5(2), 123–154. doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035915.97836.89
- Asakawa, K. (2009). Flow Experience, Culture, and Well-being: How Do Autotelic Japanese College Students Feel, Behave, and Think in Their Daily Lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205–223. doi:10.1007/s10902-008-9132-3
- Ascenso, S., Williamon, A., & Perkins, R. (2016). Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of Positive Psychology. *Psychology of Music*, 45(1), 65–81. doi:10.1177/0305735616646864
- Asmus, E. P. (1995). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 5-32.
- Austin J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self concepts and achievement. *Psychology of Music*, 26(1), 26-45. doi:10.1177/0305735698261004
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.001

- Baptista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Lisboa: Lidel.
- Bassi, M., & Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986–2000. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 155–179. doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035914.66037.b5
- Becker, S., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). New Challenge, New Motivation? Goal Orientation Development in Graduates of Higher Track Schools and Their Peers in Vocational Training. *Frontiers in psychology*, 9, 1371. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01371
- Bertoquini, V.; Ribeiro, J. (2006). Estudo de formas muito reduzidas do Modelo dos Cinco Factores da Personalidade. *Psychologica*, 43, 193-210.
- Biasutti, M., & Frezza, L. (2009). Dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal*, 21, 232–242.
- Bonaiuto, M., Mao, Y., Roberts, S., Psalti, A., Ariccio, S., Ganucci Cancellieri, U., & Csikszentmihalyi, M. (2016). Optimal Experience and Personal Growth: Flow and the Consolidation of Place Identity. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01654
- Bryce, J., & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of male and female office workers. *Leisure Studies*, 21, 249–263. doi:10.1080/0261436021000030687
- Butkovic, A., Ullén, F., & Mosing, M. A. (2015). Personality related traits as predictors of music practice: Underlying environmental and genetic influences. *Personality and Individual Differences*, 74, 133–138. doi: 10.1016/j.paid.2014.10.006 .
- Castro, A., Ogalde, F., Aguilar, A., Ocaranza, S., & Barraza, F. (2018). Bienestar Psicológico y Estrategias Cognitivas de Aprendizaje en Estudiantes Secundarios con y sin Formación Musical Formal en la Región de Coquimbo. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 7-24. doi:10.4067/S0718-07052018000100007
- Chirico, A., Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A., & Riva, G. (2015). When music “flows”. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6, 906. doi:10.3389/fpsyg.2015.00906
- Clarke, S., & Haworth, J. (1994). ‘Flow’ experience in the daily lives of sixth-form college students. *The British Journal of Psychology*, 85, 511–523.
- Cohen, S., & Bodner, E. (2019). The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of Music*, 47(3) 420–435.
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2013). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G., & Misura, N. M. (2013). Music Training, Cognition, and Personality. *Frontiers in Psychology*, 4. doi:10.3389/fpsyg.2013.00222

- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, *51*, 171-200.
- Croom, A. M. (2012). Music, Neuroscience, and the Psychology of Well-Being: A Précis. *Frontiers in Psychology*, *2*, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2011.00393
- Croom, A. M. (2014). Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae*, *19*(1), 44-64. doi:10.1177/1029864914561709
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper-Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Every day Life*. New York: Basic.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow: The Joy of Reading. In Csikszentmihalyi, M. *Applications of Flow in Human Development and Education*. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York: Springer Dordrecht Heidelberg. doi: 10.1007/978-94-017-9094-9_11.
- Csikszentmihalyi, M. (2014b). Flow and Education. *Applications of Flow in Human Development and Education*, 129-151. doi:10.1007/978-94-017-9094-9_6
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598-608). New York: Guilford.
- Csikszentmihalyi, M., & Asakawa, K. (2016). Universal and Cultural Dimensions of Optimal Experiences. *Japanese Psychological Research*, *58*(1), 4-13.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Nova York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1973). The Personality of Young Artists: An Empirical and Theoretical Exploration. *British Journal of Psychology*, *64*(1), 91-104. doi:10.1111/j.2044-8295.1973.tb01331.x
- Csikszentmihalyi, M., Latter, P., & Duranso, C. (2017). *Running Flow*. Human Kinetics.
- Csikszentmihalyi, M, Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Rich, G. (1997). Musical improvisation: A systems approach. *Creativity in performance*, 43-66.

- Csikszentmihalyi, M., & Wong, M. M.-H. (1991). The situational and personal correlates of happiness: A cross-national comparison. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *International series in experimental social psychology, Vol. 21. Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (p. 193–212). Pergamon Press.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. *Arts Education Policy Review, 103*(3), 3–9. doi:10.1080/10632910209600288
- Davidson, J. W., & King, E. C. (2004). Strategies for ensemble practice. In A. Williamon (Ed.) *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 105–122). Oxford University Press.
- De Bruin, L. R. (2017). Evolving Regulatory Processes Used by Students and Experts in the Acquiring of Improvisational Skills: A Qualitative Study. *Journal of Research in Music Education, 65*(4), 483–507. doi:10.1177/0022429417744348
- Diaz, F., Silveira, J. (2012). Dimensions of flow in academic and social activities among summer music camp participants. *International Journal of Music Education, 31*(3) 310–320. doi: 10.1177/0255761411434455.
- Diener, E., Lucas, R. & Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction In Snyder, C. e Lopez, S. (Eds) *Handbook of Positive Psychology* (p. 463–73). Oxford University Press: New York.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education, 56*(4), 310–321. doi:10.1177/0022429408328851
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences, 50*(2), 142–147.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Freer, P. K. (2009). Boys’ descriptions of their experiences in choral music. *Research Studies in Music Education, 31*(2), 142–160. doi:10.1177/1321103x09344382
- Freer, P.K., & Raines, A. L. (2005). Flow and the choral experience. *Phenomenon of Singing, 5*, 71–76.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society, 356*, 1367-1377.
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology, 1*, 57–59.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown Books.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade Hedónica e

- Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329-342.
- Fritz, B & Avsec, A (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, 16(2), 5-17.
- Fullagar, C., Knight, P., & Sovern, H. (2012). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology*, 62 (2), 236–259.
- Gouveia, M. J., Marques, M., & Vieira, J. (2008). Estudo confirmatório da Estrutura interna da Versão Portuguesa do Flow State Scale. *Libro de Resúmenes del VI Congreso Hispano-Luso de Psicología del Deporte*, 117-128 Cáceres: Consejo Oficial de Psicólogos de Extremadura.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Iusca, D (2015). The Relationship between Flow and Music Performance Level of Undergraduates in Exam Situations: The Effect of Musical Instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 396 – 400.
- Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 358–378.
- Jackson, S., Martin, A., & Eklund, R. (2008). Long and Short Measures of Flow: The construct Validity of the FSS-2, DFS-2, and New Brief Counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 561-587.
- Jarrold A. Johnson, Heidi N. Keiser, Evan M. Skarin & Scott R. Ross (2014). The Dispositional Flow Scale–2 as a Measure of Autotelic Personality: An Examination of Criterion-Related Validity. *Journal of Personality Assessment*, 96:4, 465-470, doi: 10.1080/00223891.2014.891524
- Jørgensen, H., & Hallam, S. (2011). Practising. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 265–273). New York, NY: Oxford University Press.
- Kappe, R., & van der Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big Five personality factors on academic performance. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 142–145.
- Keller, J., & Blomann, F. (2008). Locus of control and the flow experience: An experimental analysis. *European Journal of Personality*, 22(7), 589–607. doi:10.1002/per.692
- Kenny, D. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: A Journal of Music Research*, 31, 51–64.
- Kirchner, J. M. (2011). Incorporating flow into practice and performance. *Work*, 40 , 289–296. doi: 10.3233/WOR-2011-1232 .

- Kirchner, J. M., Bloom, A. J., & Skutnick-Henley, P. (2008). The relationship between performance anxiety and flow. *Medical Problems of Performing Artists, 23*, 59–65.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 47–52. doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Krampe, R. T., & Ericsson, K. A. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists. *Journal of Experimental Psychology: General, 125*(4), 331–359.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music, 40*, 574–594. doi: 10.1177/0305735612448510
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies, 8*, 215–241.
- Legette, R. (1998). Causal beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education, 46*, 102–111.
- Lima, I., & Freire, T. (2009). Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar de adolescentes: Implicações desenvolvimentais e educacionais. *Análise Psicológica, 27*(4), 523–534. doi: doi.org/10.14417/ap.245
- Logan, R. (1988). Flow and solitary ordeals. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp.172–180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. J. (2002). Music as a Trigger for Peak Experiences Among a College Staff Population. *Creativity Research Journal, 14*(3-4), 351–359. doi:10.1207/s15326934crj1434_6
- Luis, S. (2015). *Contribuição para a validação da escala de positividade: emoções positivas e emoções negativas* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa, Portugal.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111–131.
- MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. *Psychology of Music, 34*(3), 292–306. doi:10.1177/0305735606064838
- Marin, M. M., & Bhattacharya, J. (2013). Getting into the musical zone: trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. *Frontiers in psychology, 4*, 853. doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00853
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro:

ReportNumber.

- Martin, A., & Jackson, S. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining “short” and “core” flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion*, 32 (3), 141–157. doi:10.1007/s11031-008-9094-0
- Martin, J. J., & Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theater actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 344–352. doi:10.1080/10413200290103608
- Mata, L., Peixoto, F., Morgado, J., Silva, J.C., & Monteiro, V. (2012) (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1356-1366). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1992). Discriminant validity of NEO-PIR facet scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), 229–237.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234–248). New York, NY: Routledge.
- Mentiş Köksoy, A., & Aydın Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish preservice music teachers. *International Journal of Music Education*, 36, 313–333. doi:10.1177/0255761417734693
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miksza, P. (2011). Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, and the music practice of collegiate wind players. *Psychology of Music*, 39, 50–67. doi:10.1177/0305735610361996
- Miksza, P., & Tan, L. (2015). Predicting collegiate wind players’ practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers’ instruction and students’ practicing. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 162–179. doi:10.1177/0022429415583474
- Miksza, P., Tan, L., & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2 × 2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), 1372–1388. doi:10.1177/0305735616628659
- Moneta, G. (2004). The flow model of intrinsic motivation in Chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5, 181–217.
- Mosing, M. A., Magnusson, P. K. E., Pedersen, N. L., Nakamura, J., Madison, G., & Ullén, F. (2012). Heritability of proneness for psychological flow experiences. *Personality*

- and Individual Differences*, 53(5), 699–704. doi:10.1016/j.paid.2012.05.035
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Oxford University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). Oxford University Press.
- Ng, C. (2017). Australian primary students' motivation and learning intentions for extra-curricular music programmes. *Music Education Research*, 19, 276–291. doi:10.1080/14613808.2015.1095721
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141 (1), 129–134.
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 377-415). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M. P. & Borges, G. F. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, pp.133-153.
- Pereira, A. & Patrício, T. (2016). *Guia Prático de Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo, LDA.
- Quevedo, R. J., & Abella, M. (2011). Well-being and personality: Facet-level analyzes. *Personality and Individual Differences*, 50, 206–211.
- Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432–439.
- Ramos, L.A. (2006). *Auto-eficácia, objectivos e tomada de decisão na construção da identidade vocacional*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ramos, L. A., Paixão, P. M., & Silva, J. T. (2010). Os objectivos em contextos de realização e o seu impacto na construção da identidade vocacional. Em M. C. Taveira, A. D. Silva, C. C. Lobo, J. C. Pinto, A. Araújo, S. Ferreira, & S. Gonçalves, *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção* (pp. 185-194). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Carreira - APDC.
- Reis, E. (1997). *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, J. (2010). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde* (2ª. ed.). Lisboa: Placebo Editora.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.
- Schmidt, C. P. (1995). Attributions of success, grade level, and gender as factors in choral

- students' perceptions of teacher feedback. *Journal of Research in Music Education*, 43, 313-329.
- Schmidt, J. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 439-452.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147. doi:10.1177/002242940505300204
- Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., & Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 54, 138-153. doi:10.1177/002242940605400205
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Schuler, J. (2012). The dark side of the moon. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 123-137). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians: Measuring peak experiences of student performers. *Journal of Research in Music Education*, 60 (1), 6-25.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33, 36-57.
- Sheridan, M., & Byrne, C. (2002). Ebb and flow of assessment in music. *British Journal of Music Education*, 19(02). doi:10.1017/s0265051702000220
- Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131-145). New York, NY: Routledge.
- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools* (pp.211-226). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Tan, L., & Miksza, P. (2019). Motivational orientations of college band students: A cross-cultural examination of a collective 2 × 2 achievement goal model. *Psychology of*

Music, 47, 33–50. doi:10.1177/0305735617734628

- Tan, L., & Sin, H. X. (2019). Flow Research in Music Contexts: A Systematic Literature Review. *Musicae Scientiae*. Advance online publication. doi:10.1177/1029864919877564
- Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J. V. (2017). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33–48.
- Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of well-Being: Theory, research and practice*, 2(1), 1-21.
- Van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15, 208–228.
- Wells, A. J. (1988). Self-esteem and optimal experience. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 327–341). New York: Cambridge University Press.
- Williamon, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2011). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41(3), 292–305. doi:10.1177/0305735611425903
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). New York, NY: Routledge.

Anexo Teórico

Capítulo 1 - *Flow*: a Psicologia do Funcionamento Ótimo

1.1. História e etimologia do *Flow*

Na década de 1980, os estudos sobre o *Flow* incidiram na literatura empírica sobre motivação intrínseca (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Inúmeras investigações foram realizadas sobre este conceito (por exemplo Deci e Ryan, 1985), no entanto, nenhuma conseguiu esclarecer a fenomenologia subjetiva das atividades intrinsecamente motivadas realizadas por alguns indivíduos (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

De acordo com Reeve (2018), a motivação refere-se a um conjunto de processos internos (necessidades, cognições e emoções) que dão energia, direção e persistência ao comportamento, com a contribuição de vários agentes motivacionais. No entanto, tornou-se evidente que qualquer grande teoria da motivação era incapaz de explicar e englobar todos os fenômenos motivacionais. Assim, atualmente o estudo da motivação é caracterizado por uma vasta diversidade de “mini-teorias” e não por uma única grande teoria. Distintamente das grandes teorias, as mini-teorias restringem-se a um fenômeno motivacional específico, explicando uma parte, mas não toda a motivação do comportamento. Procuram, portanto, entender ou investigar um fenômeno específico como por exemplo o fenômeno motivacional, que pode ser estudado pela mini-teoria do *Flow* (Csikszentmihalyi, 1975; Reeve, 2018).

Entre as décadas de 1980 e 1990, o conceito de *Flow* foi adotado em estudos sobre a experiência ótima (como por exemplo lazer, jogos, desporto, arte, motivação intrínseca), por negócios, política e por investigadores que trabalharam em contextos onde realçavam a importância da promoção de experiências positivas (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

A noção de um movimento psicológico positivo começou algum tempo depois da eleição de Martin Seligman para a presidência da *American Psychological Association* (APA) em 1998 (Seligman, 2002). Segundo este autor, a psicologia após a Segunda Guerra Mundial tornou-se uma ciência amplamente dedicada à cura, concentrando-se num

modelo de doença e reparação de danos (Compton & Hoffman, 2013). Esta atenção quase exclusiva à patologia negligenciou a ideia de um indivíduo satisfeito e de uma comunidade próspera (Seligman, 2002). Com o reconhecimento deste desequilíbrio e do desejo de incentivar investigações em áreas negligenciadas (Gable & Haidt, 2005), Seligman resolveu usar o seu cargo da APA para iniciar uma mudança no foco da psicologia em direção a uma Psicologia Positiva (Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006). Porém a Psicologia Positiva não é a primeira tentativa de os psicólogos direcionarem o enfoque para as emoções positivas, adaptação saudável e desenvolvimento do potencial humano (Compton & Hoffman, 2013). A Psicologia Positiva tem uma longa história que remota à Psicologia Humanista, com base em autores como por exemplo William James (1902), Allport (1961) e Maslow (1971) (Linley et al., 2006). Este novo campo que coloca como primeira abordagem a questão da prevenção (Seligman, 2002), tem como objetivo o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento (*flourishing*) ou funcionamento ideal de pessoas, grupos e instituições (Gable & Haidt, 2005). Embora a gama de interesses na psicologia positiva seja vasta, as suas dimensões abrangem a vida humana e os seus aspetos positivos (Seligman, 2002) de forma a tornar a vida de todas as pessoas mais produtiva, gratificante e identificar e criar talentos, concentrando-se em três dimensões principais: 1) a experiência subjetiva; 2) as características individuais – forças pessoais e virtudes; 3) as instituições e comunidades (Seligman, 2002).

A (1) experiência subjetiva relaciona-se com o bem-estar subjetivo, contentamento e satisfação (passado); bem como com aspetos como a felicidade e *Flow* (presente) e com sentimentos de esperança e otimismo (futuro). As (2) características individuais referem-se aos traços individuais positivos como por exemplo: capacidade de amar e vocação, coragem, perdão, perseverança, originalidade, espiritualidade, talento e sabedoria. Por fim, no âmbito das (3) instituições e comunidades, estas analisam as virtudes cívicas e instituições que levam os indivíduos a praticarem uma melhor cidadania: responsabilidade, altruísmo, civismo, moderação, tolerância e ética no trabalho (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Este último nível está mais relacionado com o passar à ação ou com comportamentos positivos em prol de algo maior do que nós próprios (Boniwell, 2016).

Uma das questões mais importantes para a Psicologia Positiva é tentar perceber o que é ter uma boa vida. As investigações sobre o *Flow* procuram responder e compreender estas experiências, estudando indivíduos totalmente envolvidos no momento presente. Na visão das experiências do *Flow*, uma boa vida é aquela que é caracterizada pela completa absorção do que se faz (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Como as

investigações sobre a motivação intrínseca também não conseguiram esclarecer, de forma inequívoca, esta fenomenologia subjetiva das atividades intrinsecamente motivadas, Csikszentmihalyi (1975/2000) iniciou investigações para tentar perceber a origem deste fenómeno (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Em 1960, Csikszentmihalyi estudou o processo de criatividade em artistas e observou que quando o trabalho estava a correr bem, os artistas ficavam concentrados, envolvidos e desconsideravam a fome, a fadiga, o tempo e desconforto até finalizarem o quadro ou escultura e passarem para o trabalho seguinte. Ou seja, o que os motivava era o processo de pintura/escultura em si (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

As investigações e a teoria do *Flow* tiveram a sua origem no desafio de entender este fenómeno de motivação intrínseca, ou atividade autotélica (do grego *auto* = “self” por si mesmo e *telos* = “goal, purpose” finalidade) (Csikszentmihalyi, 1975), atividade gratificante por si só, independentemente do produto final ou de qualquer bem extrínseco que daí possa resultar (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Posteriormente foram realizadas entrevistas a jogadores de xadrez, profissionais de escalada, jogadores de basquetebol, cirurgiões, dançarinos e compositores, de forma a investigar a natureza e as condições do prazer, criatividade e diversão em atividades que os entrevistados se sentissem profundamente envolvidos, com um elevado dispêndio de tempo e pelas quais recebiam pouco dinheiro ou reconhecimento (Compton & Hoffman, 2013; Csikszentmihalyi, 1975, 2002). Após a análise das verbalizações, notou-se que havia uma descrição comum de um tema, um estado de consciência que era reconhecido pelos entrevistados em geral. Inicialmente, o nome dado a estas experiências foi de experiência autotélica, (Compton & Hoffman, 2013) no entanto, como era uma designação complexa (Csikszentmihalyi, 1975) este estado acabou por ser designado de *Flow*, devido também por ser o termo mais utilizado pelas descrições das pessoas entrevistadas (Csikszentmihalyi, 1975, 2002).

O mapa conceptual seguinte (Figura 2) identifica, não de forma exaustiva, temas de interesse da Psicologia Positiva. Nele é possível verificar os conceitos que irão ser abordados posteriormente de uma forma mais pormenorizada, nomeadamente o conceito de *Flow*.

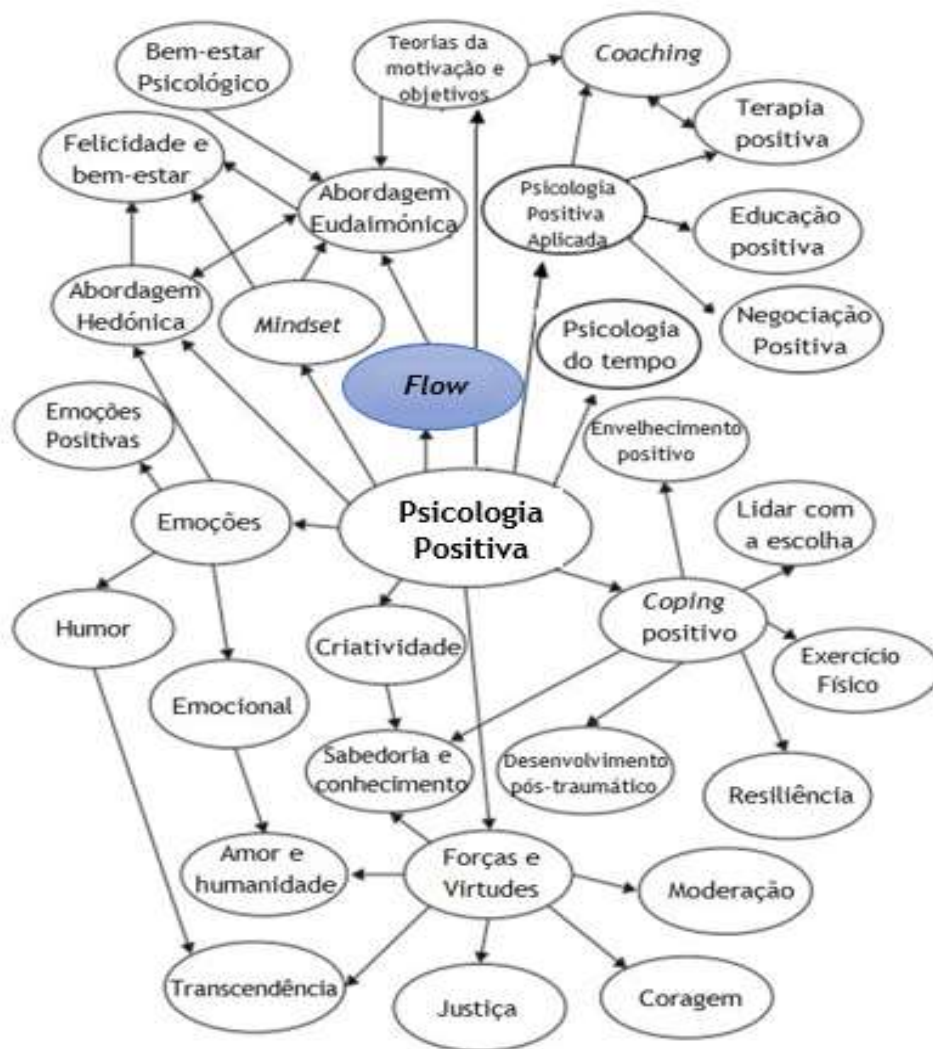


Figura 2. Mapa conceitual da Psicologia Positiva. Adaptado de Boniwell, I. (2016).

1.2. Evolução Conceptual do *Flow*

Antes da descrição da definição de *Flow* será necessário descrever três conceitos principais (atividade autotélica, personalidade autotélica e experiência autotélica) que segundo Csikszentmihalyi (1975), se sobrepõem empiricamente, mas devem ser descritos e separados ao nível da análise.

Csikszentmihalyi (1975) verificou que nas suas investigações todos os grupos estudados tinham algo em comum: essas pessoas dedicavam muita energia a alguma atividade que produzia poucas recompensas do tipo convencional. A ausência de incentivos convencionais, no entanto, não implicava a inexistência de recompensas. Essas pessoas eram motivadas a realizar as atividades porque obtinham alguma satisfação delas, e essa satisfação por si só atuava como recompensa. As atividades autotélicas são padrões de

ação que maximizam recompensas imediatas e intrínsecas ao participante. Uma atividade foi assumida como autotélica (do grego *auto* = self e *telos* = goal, purpose) se for exigido ao ator uma excessiva produção de energia, numa atividade que fornece poucas ou nenhuma recompensas convencionais (Csikszentmihalyi, 1975).

Os resultados das primeiras investigações de Csikszentmihalyi (1975) sugeriram que padrões de ação distintos (e.g., atividades como compor música, jogar xadrez, praticar escalada), compartilham uma função “autotélica” comum, isto é, eles fornecem uma experiência que é intrinsecamente gratificante. Com quase unanimidade, os entrevistados mesmo aqueles que receberam recompensas extrínsecas pelas suas atividades, como por exemplo: compositores, campeões de xadrez e cirurgiões declararam que dedicam tempo e esforço à sua atividade porque adquirem um estado peculiar de experiência, uma experiência que não é acessível na “vida cotidiana”.

A experiência autotélica é algo que é agradável, que dá uma sensação de descoberta criativa, um desafio superado, uma dificuldade resolvida. As pessoas que vêm estas experiências nestes termos tendem a aproveitar mais a atividade por si só. Essas atividades não são aborrecidas, nem produzem ansiedade. Aquele tipo de experiência promove um envolvimento total do ator na sua atividade, apresentando desafios constantes. Uma pessoa em tal situação pode fazer uso das competências necessárias para essa atividade e recebe um feedback claro das suas ações. Portanto, estas experiências pertencem a um sistema racional de causa e efeito, no qual o que o ator tem consequências realistas e previsíveis. Csikszentmihalyi (1975) referiu-se a este estado como *Flow*. No estado de *Flow*, a ação segue de acordo com uma lógica interna que parece não precisar de intervenção consciente do ator. Este último experimenta este estado como algo que está a “fluir” de um momento para o outro, no qual o ator controla as suas ações, havendo pouca distinção entre o self e o meio ambiente, entre estímulo e resposta, ou entre passado, presente e futuro. *Flow*, então, é o que Csikszentmihalyi chama de “experiência autotélica” (Csikszentmihalyi, 1975/2000), um tipo de experiência motivadora e, acima de tudo, agradável, como referimos. Este tipo de experiências é de tal modo prazeroso que as pessoas as procuram mesmo que tal tenha implicações de elevada exigência, ou quando não existe promessa de retorno material dos seus investimentos físicos, emocionais ou económicos. Isto ocorre porque as experiências são autotélicas e, assim sendo, a atividade em si é a recompensa (Csikszentmihalyi, Latter, & Duranso, 2017).

Além das atividades e experiências autotélicas, também existem pessoas autotélicas. Uma pessoa autotélica é alguém capaz de apreciar o que está a fazer, independentemente

de receber recompensas externas (Csikszentmihalyi, 1975), e que tem muito mais probabilidade de experienciar *Flow* mais rapidamente e com maior frequência do que em outro tipo de personalidade (Csikszentmihalyi et al., 2017). Este tipo de pessoas mostrou ter objetivos futuros mais bem definidos e estados cognitivos e afetivos mais positivos (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005). São também mais autônomos, independentes e parecem ter uma energia inesgotável, pois estão dispostos a investir mais atenção em atividades sem esperar por um retorno imediato (Csikszentmihalyi, 1997).

Assim, a quantidade de prazer intrínseco que uma pessoa obtém do que faz depende da estrutura da atividade. No entanto, algumas pessoas podem desfrutar de atividades menos autotéticas, enquanto outras precisam de incentivos externos, mesmo para realizar atividades cheias de recompensas intrínsecas. Portanto existe uma variável da personalidade autotética que é ortogonal à estrutura autotética da atividade. As atividades autotéticas são padrões de ação que maximizam as recompensas imediatas e intrínsecas de uma pessoa e uma pessoa autotética é aquela que é capaz de desfrutar o que está a fazer independentemente se vai ser recompensada externamente. Logo, as atividades autotéticas e as personalidades autotéticas são abstrações conceituais sem status ontológico independente, ou seja, uma atividade só é autotética se as pessoas obtiverem dela satisfação intrínseca e uma pessoa só pode ser chamada de autotética se tiver uma atividade. O que une estas atividades às pessoas são as experiências autotéticas. Estas experiências são um estado psicológico, baseado num feedback concreto, que atua como uma recompensa na medida que produz um comportamento contínuo na ausência de outras recompensas. Estas experiências permitem gerar atividades e pessoas autotéticas. Assim, uma atividade autotética é aquela que geralmente fornece experiências autotéticas e uma pessoa autotética é aquela que tende a ter tais experiências (Csikszentmihalyi, 1975).

Os três conceitos supracitados foram ilustrados num esquema síntese, de forma a simplificar a compreensão dos mesmos.

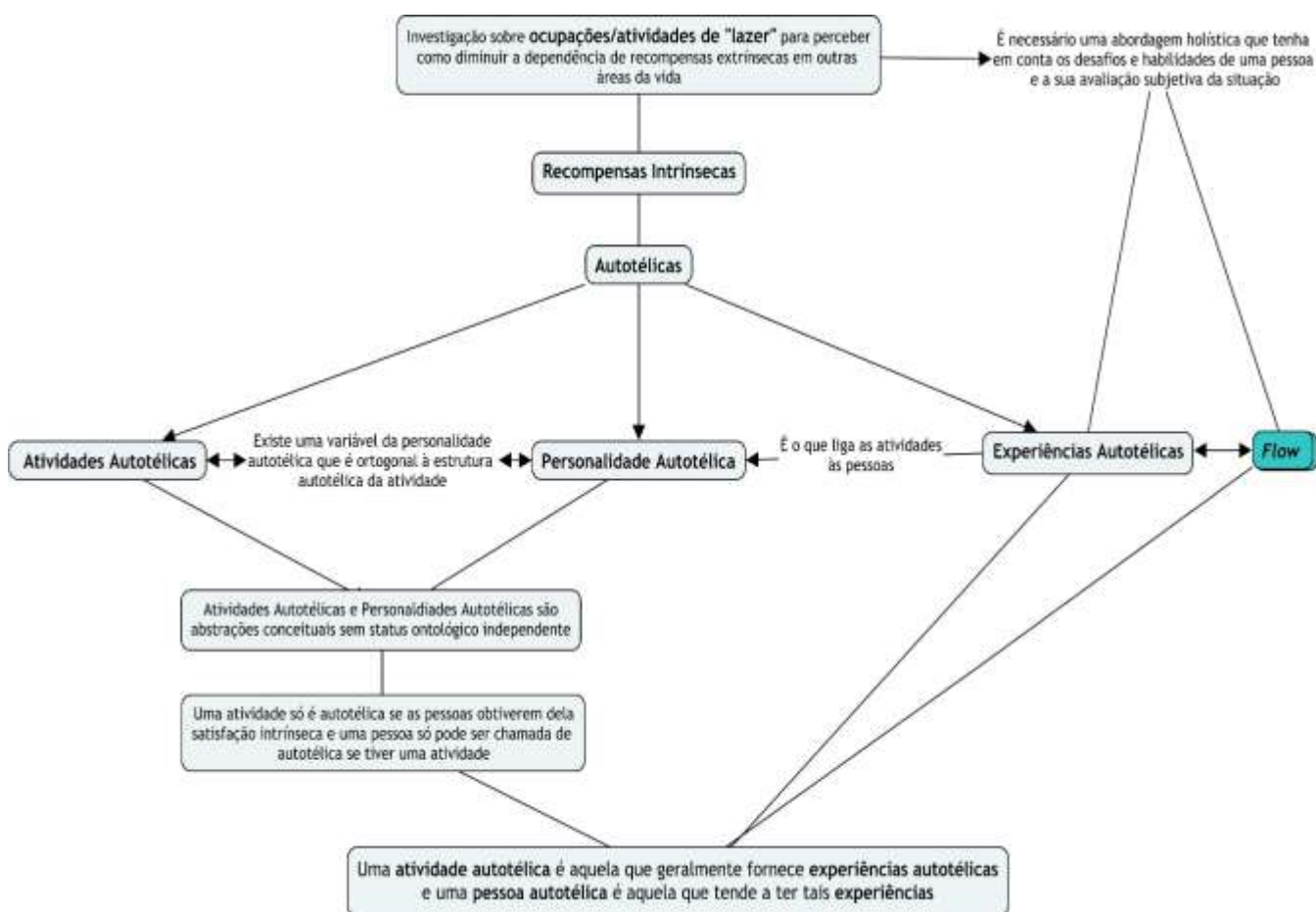


Figura 3. Esquema síntese dos principais conceitos do *Flow*. Elaborado a partir de Csikszentmihalyi, M. (1975).

1.3. Definição e Componentes do *Flow*

Tal como enunciamos anteriormente, o *Flow* é um estado subjetivo que as pessoas relatam quando se envolvem em tarefas ou atividades que estão sob o seu controlo, mas que são desafiadoras, que exigem competências consideráveis e são intrinsecamente motivadoras (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). A característica principal que define o *Flow* é absorção total nessas tarefas ou atividades (Carr, 2011), a que acresce o facto da atenção ser, essencialmente, investida na tarefa em si e se considerar que o indivíduo está a funcionar na sua capacidade máxima (Csikszentmihalyi et al., 2005).

O *Flow* é, então, uma experiência tão agradável que a pessoa procura repetir frequentemente a atividade em causa, a fim de experimentar *Flow* repetidamente (Nakamura, 1989). De um modo geral, o *Flow* ocorre quando se acredita ter as competências necessárias para superar uma situação que é desafiadora (Csikszentmihalyi et al., 2017). Ou seja, para que ocorram experiências de *Flow* é necessário que se consiga concluir essas tarefas intrinsecamente agradáveis. As tarefas devem ser suficientemente desafiadoras para que as nossas competências sejam levadas

ao limite. Deve haver um equilíbrio entre os desafios colocados pela tarefa e as competências disponíveis pela pessoa. As tarefas não devem ser muito difíceis, de modo a criar ansiedade, ou muito fáceis de tal modo que crie um estado de aborrecimento. Durante as experiências de *Flow*, as competências são desenvolvidas de forma a se tornarem automáticas. São realizadas tarefas para alcançar objetivos claros, de modo a promover um feedback imediato em relação a esses objetivos. Naquele tipo de experiências, as tarefas exigem uma concentração total, para que nos envolvamos profundamente e sem esforço nelas (tanto que não pensamos nas preocupações e frustrações da vida quotidiana), havendo um maior senso de controlo sobre as nossas ações, mesmo aquelas que possam ser arriscadas. A perceção do tempo é alterada durante estas experiências, podendo parecer que acelera ou diminui a duração dessa atividade (Carr, 2011).

Dependendo das atividades, circunstâncias e pessoas, o *Flow* pode ser considerado “deep *Flow*” ou “high *Flow*” quando as atividades proporcionam *Flow* de grande intensidade (e.g., praticar escalada, jogar xadrez, dançar, tocar um instrumento) e “low *Flow*” (Csikszentmihalyi, 1975) ou “microflow” quando se refere a momentos em que se está envolvido numa atividade relativamente simples, quase automática (e.g., atividades como ver televisão, alongar os músculos) (Compton & Hoffman, 2013).

Em termos gerais, considerou-se que as experiências de *Flow* seriam constituídas por 9 componentes principais (Carr, 2011). De facto, desde a década de 1970 que alguns investigadores (e.g., Compton & Hoffman, 2013; Csikszentmihalyi, 1975) identificaram 9 dimensões isoladas, mas que juntas originam uma experiência completa de *Flow*. Estas dimensões ainda caracterizam o *Flow*, no entanto, novas conceções enfatizam que este fenómeno se desenvolve de uma maneira sequencial. Ou seja, o processo tem o seu início a partir ou considerando três condições, que são chamadas de antecedentes, designadamente: 1) Objetivos claros; 2) Equilíbrio entre competências e desafios; 3) Feedback imediato. Sem estes três antecedentes, as seis características do *Flow* (4. Concentração na tarefa; 5. Fusão da ação e consciência; 6. Perceção de controlo; 7. Perda da autoconsciência; 8. Alteração da perceção do tempo; 9. Motivação Intrínseca - experiência autotélica), intituladas de resultados do processo, não podem ocorrer. No entanto, o processo do *Flow* inicia antes dos antecedentes, pois é necessária preparação física, psicológica e emocional para além dos 9 componentes para experienciar *Flow* (Csikszentmihalyi et al., 2017). A relação entre estas variáveis descritas torna-se mais clara quando se visualiza o modelo linear (Figura 4).

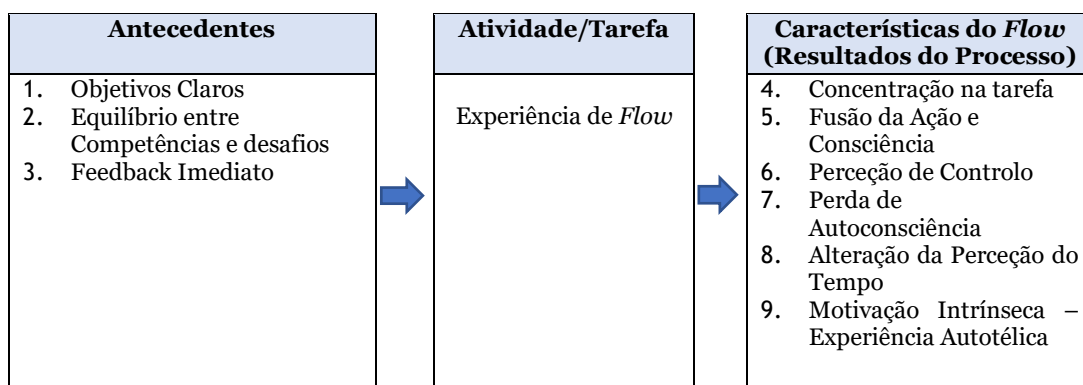


Figura 4. Modelo Linear do *Flow* (modelo atual). Adaptado de Csikszentmihalyi, Latter, & Duranso, (2017).

Relativamente aos antecedentes, os **objetivos claros** são objetivos concretos, que permitem medir com maior facilidade o desempenho na atividade ou tarefa. Saber exatamente a meta a alcançar facilitará a ocorrência dos componentes posteriores. Para tal será necessário criar metas a longo, curto prazo e momentâneas. Definir metas a longo prazo ajuda a estabelecer expectativas de progressão realistas ao longo de um determinado período de tempo. As metas a curto prazo são mais fáceis de definir e ditam a progressão diária da atividade.

Ter uma percepção momentânea dos objetivos faz com que estes se tornem mais flexíveis, aumentando a motivação. Estes objetivos podem ser imediatos ou sendo reforçados no curto e longo prazo. Se os objetivos estiverem a ser percecionados ao longo da atividade, esta será mais facilmente alcançada. É também possível ajustar os objetivos em tempo real, se por acaso o nível de competência ou de desafio da atividade for maior ou menor que o esperado (Csikszentmihalyi et al., 2017). Assim, ao estabelecer-se metas de menor a maior prazo é possível analisar o progresso e criar a percepção de autoeficácia, ajudando o sujeito a sentir-se mais otimista e persistente em relação aos seus objetivos de longo prazo. Para a eficácia deste primeiro antecedente, será benéfico a utilização de uma abordagem SMART dos objetivos. Este acrónimo mnemónico foi criado em 1981 por George T. Doran para ajudar pessoas a alcançar os seus objetivos na área de negócios. No entanto, com o passar dos anos, o acrónimo passou a ser usado noutras áreas. Esta abordagem consiste em que os objetivos sejam específicos, mensuráveis, orientados para a ação, realísticos e limitados num curto espaço de tempo (Csikszentmihalyi et al., 2017). Esta estrutura dos objetivos, permite que as metas sejam vistas sob vários ângulos.

Ao estabelecer-se metas específicas, estas passam a ser realisticamente atingíveis e relevantes com prazos para as manter, sendo assim mais provável que se atinja o objetivo. Quanto maior o desafio, maior a recompensa (Locke & Latham 2006).

O segundo antecedente para o *Flow* é o **equilíbrio entre desafios e competências** (Csikszentmihalyi et al., 2005). Esta condição é muitas vezes comparada com o conceito “optimal arousal” (Berlyne 1960; Hunt 1965), mas difere no facto de que o que conta a nível fenomenológico é a perceção das pessoas sobre os desafios e competências, sendo que estas não são necessariamente objetivas (Csikszentmihalyi et al., 2005). Este equilíbrio, no entanto, é frágil (Csikszentmihalyi et al., 2005). Se os desafios forem elevados e as competências baixas, a pessoa sentirá ansiedade (Compton & Hoffman, 2013), pois as atividades são experimentadas como incontroláveis (Carr, 2011). Se os desafios forem baixos e as competências altas, a pessoa pode-se sentir aborrecida (Compton & Hoffman, 2013), mas se tanto os desafios e as competências forem baixos pode gerar apatia (Carr, 2011).

Para se experimentar o *Flow* é necessário um desafio que seja alcançável, mas que ainda exija esforço, ou seja, tanto um elevado desafio como uma elevada competência. No entanto, o *Flow* pode ainda ocorrer quando as competências excedem os desafios, devido ao nível de conforto relativo à atividade. Neste contexto, poderíamos encontrar um estado de relaxamento, ou até de *Flow*, mas de baixa intensidade. Quanto maior a importância que se atribui a uma atividade e quanto mais a se valoriza e prioriza, maior será a probabilidade de se experienciar *Flow*, mesmo que o desafio não seja elevado (Csikszentmihalyi et al., 2017).

À medida que se obtém sucesso no cumprimento das metas e no alcance dos desafios, surge a autoeficácia, uma crença de que se tem tudo o que é necessário para se atingir as metas que foram estabelecidas. Enquanto a autoeficácia aumenta, as pessoas sentem-se mais à vontade para arriscarem e estabelecerem metas mais desafiadoras. Assim, não só as pessoas ficarão mais aptas para terem mais momentos de *Flow*, como também encontrarão uma maior satisfação pessoal (Csikszentmihalyi et al., 2017).

O *Flow* também depende da presença de **feedback claro e imediato** (Csikszentmihalyi et al., 2005). Este último antecedente é usado para executar ações corretivas usando competências automáticas bem desenvolvidas (Carr, 2011), que difere da realidade no quotidiano (Csikszentmihalyi, 1975b). O feedback imediato informa ao indivíduo o quão bem ele está e a progressão na atividade, determinando se deve ajustar

ou manter o curso de ação atual. Assim, deixa o indivíduo com poucas dúvidas sobre o que fazer posteriormente (Csikszentmihalyi et al., 2005).

O feedback pode ser classificado em duas formas: feedback interno e externo. Nenhuma das formas de feedback é melhor que outra, sendo as duas necessárias. O feedback interno refere-se a qualquer coisa vinda de dentro do corpo. Este feedback também abrange processos mentais, como pensamentos, atitudes e estratégias. O feedback externo é teoricamente mais amplo, porque contém todos os dados sensoriais fora da pessoa, assim como informações espaciais. Estas duas formas de feedback formam a base sobre a qual se pode interpretar o desempenho da pessoa a qualquer momento. Muitas dessas informações são processadas e manipuladas automaticamente por memórias implícitas. Outras vezes, o feedback precisa ser cuidadosamente considerado na mente consciente, pois nem sempre é possível agir imediatamente (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Os antecedentes supracitados tendem em trabalhar em sinergia. Os objetivos podem levar ao desenvolvimento de competências e a desafios mais difíceis. Ter sucesso em um desafio difícil pode levar a objetivos mais elevados. O feedback imediato faz com que os desafios pareçam mais fáceis, proporcionando uma maior percepção de competências e à necessidade de objetivos mais desafiadores. Qualquer que seja a ordem, os antecedentes preparam para a experiência de *Flow* (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Quando os antecedentes do *Flow* estão em vigor, a mente e o corpo humano aproximam-se do seu potencial. À medida que a mente se concentra na tarefa em questão e o corpo se prepara para os difíceis desafios, outros pensamentos e preocupações inquietantes desaparecem. Enquanto o desafio aumenta, a mente bloqueia estes pensamentos e preocupações momentâneos. Em alguns casos, esta concentração pode levar ao *Flow* (Csikszentmihalyi et al., 2017). No entanto, Csikszentmihalyi chama a atenção para que o *Flow* não seja confundido com outras formas de alteração da mente (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2018). O *Flow* não é uma forma de escape, nem tem efeitos colaterais como as drogas, que as pessoas podem usar para sentirem efeitos semelhantes. O *Flow* é sobre controle, foco e apreciação. Álcool e drogas levam ao efeito oposto. Isto não torna a experiência de *Flow* menos agradável, pelo contrário, as **seis características do Flow (resultados do processo)** são todas altamente agradáveis. De facto, esta sensação de prazer diferencia o *Flow* de outras formas de “peak experience”. As tarefas não estão apenas a ser executadas de forma mais rápida e quase sem esforço, como as pessoas adoram cada momento da execução de tais atividades (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Uma das seis características do *Flow* é a **Concentração**. Quando uma pessoa se envolve ativamente em pensamentos e ocorrências na sua mente, é porque está a prestar atenção. Prestar atenção é um processo ativo que pode ser aprimorado ao longo do tempo por técnicas como por exemplo meditação e yoga. No *Flow* a atenção é considerada máxima (Csikszentmihalyi et al., 2017). Para garantir que as pessoas se concentrem nas suas ações, estímulos potencialmente invasivos devem ser excluídos da atenção (Csikszentmihalyi, 1975b). A mente não vagueia com pensamentos supérfluos, mas fica completamente envolvida na tarefa em questão (Csikszentmihalyi et al., 2017). A atenção, portanto, desempenha um papel fundamental na entrada e permanência no *Flow*. A entrada no *Flow* é em grande parte uma função de como a atenção foi focalizada no passado e como ela é focalizada no presente pelas condições estruturais da atividade. Os interesses desenvolvidos no passado direcionarão a atenção para desafios específicos. Objetivos claros, feedback imediato e desafios orientam o organismo, de maneira unificada e coordenada, de modo a que a atenção seja completamente absorvida no campo de estímulo definido pela atividade.

Permanecer no *Flow* requer que a atenção seja mantida por um campo limitado de estímulos, apatia, aborrecimento e ansiedade, como o *Flow*, são em grande parte funções de como a atenção está a ser estruturada em um determinado momento. No aborrecimento, e mais ainda na apatia, o baixo nível de desafio em relação às competências permite que a atenção se distancie. Na ansiedade, os desafios percebidos excedem as capacidades. Particularmente em contextos de motivação extrínseca, a atenção muda para o “eu” e suas lacunas, criando uma autoconsciência que impede o envolvimento nos desafios (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Esta concentração na atividade, não está associada a tensão mental ou esforço para controlar ou reprimir os pensamentos (Compton & Hoffman, 2013). A razão pela qual esta concentração ocorre é pela repetição (Dietrich & Stoll, 2010). Quanto mais se pratica uma competência, menos energia mental é necessária para replicá-la (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Uma outra característica do *Flow* é a **fusão da ação e consciência**. Como referido anteriormente, as atividades que proporcionam experiências de *Flow* envolvem o trabalho para que os objetivos sejam claros e o feedback seja imediato para a direção desses mesmos objetivos. Para isso é necessária uma concentração total na tarefa, o que resulta em uma perda de consciência do eu (Carr, 2011). Assim as pessoas que experienciam *Flow* estão envolvidos em uma atividade a ponto de se sentirem "dentro" da atividade e não precisam de pensar no que estão a fazer antes de o fazer (Compton & Hoffman, 2013). Quando a atenção é totalmente absorvida na tarefa em questão, as pessoas sentem-se completamente em harmonia com as suas ações. Quando este

fenômeno acontece, as ações são automáticas, porque não existe separação entre pensamentos e ações. Embora possa parecer que nenhuma energia está a ser gasta, para permanecer num estado de *Flow* é necessário manter a concentração o que requer um pouco de energia. No entanto, como a mente e o corpo se unem à tarefa em questão, os pensamentos habituais que possam surgir são apagados, não deixando que se torne consciente esse uso de energia (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Estes fatores supracitados combinados formam o sexto componente do *Flow*, a **percepção de controlo** (Csikszentmihalyi et al., 2017). Durante o *Flow*, normalmente experienciam-se uma sensação de controlo, ou, mais precisamente, uma falta de preocupação com este componente, que paradoxalmente tem como resultado um senso de controlo (Csikszentmihalyi et al., 2005). Aparentemente, esta perda de preocupação permite que as pessoas mantenham a concentração e o foco na tarefa. Este foco permite que se sintam que estão no controlo completo das suas ações (Compton & Hoffman, 2013). Mais tarde, porém, ao relembrar a experiência, uma pessoa geralmente sentirá que, durante o episódio do *Flow*, as suas competências foram adequadas para atender aos desafios e esta reflexão pode-se tornar um componente importante para um autoconceito positivo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

O sétimo componente do *Flow* é a **perda da autoconsciência**. Este componente reforça a fusão da consciência e a ação, bem como a atenção e concentração. Durante o *Flow*, a parte da consciência que avalia e planeia antes de agir - o ego - é amenizada. Não é preciso pensar antes de agir, ou seja, não estamos presos em um conflito interno (Compton & Hoffman, 2013). O “esquecimento de si” mesmo não significa, no entanto, que, no *Flow*, uma pessoa perca contacto com a sua própria realidade física. Nas atividades que se experimenta *Flow*, a pessoa torna-se mais intensamente consciente dos processos internos. O que geralmente se perde no *Flow* não é a consciência do corpo ou das funções, mas apenas o: self, o intermediário que se interpõe entre o estímulo e a resposta (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Quando uma pessoa se encontra imersa numa atividade prazerosa, a sua percepção de tempo é distorcida (Csikszentmihalyi et al., 2017). O oitavo componente do *Flow* é a **alteração da percepção do tempo**, ou seja, o tempo funciona a uma velocidade diferente do normal (Csikszentmihalyi et al., 2017). Para algumas pessoas o tempo pode parecer que passa mais rapidamente do que o normal, enquanto que para outras pode parecer mais lento (Compton & Hoffman, 2013). Com tarefas repetitivas, as horas podem parecer minutos. Por outro lado, com tarefas que exigem competências rápidas e complexas, o tempo pode parecer mais lento (Carr, 2011), pois as pessoas sentem uma

sensação de relaxamento, falta de preocupação e extrema confiança de que o próximo passo será perfeito (Compton & Hoffman, 2013).

Uma característica final do *Flow* é a sua **natureza autotélica** (Csikszentmihalyi et al., 2017). As experiências autotélicas são aquelas que surgem de atividades que não são realizadas principalmente para obter algum benefício futuro antecipado, mas principalmente porque a atividade é intrinsecamente e imediatamente recompensadora por si só. Embora estas tarefas possam inicialmente ser realizadas por outros motivos, elas são concluídas porque são intrinsecamente recompensadoras (Carr, 2011).

Os vários elementos da experiência do *Flow* estão ligados entre si e dependem uns dos outros. Uma atividade de *Flow* permite que as pessoas se concentrem nas suas ações e ignorem distrações. Como resultado, sentem-se sob um potencial controlo do meio ambiente. Como a atividade de *Flow* possui regras claras e não contraditórias, as pessoas que a realizam podem esquecer temporariamente da sua identidade e dos seus problemas. O resultado de todas estas condições é que o processo é intrinsecamente gratificante (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). No entanto, experienciar *Flow* é algo muito pessoal. Cada pessoa experienciará os seus componentes com diferentes intensidades e ordens. Às vezes as experiências de *Flow* abrangem todos os nove componentes, outras vezes podem ser menos. A ausência de um ou mais componentes não diminui a experiência de *Flow*, continua a ser altamente prazeroso (Csikszentmihalyi et al., 2017).

1.4. Evolução dos Modelos do *Flow*

O **modelo original do *Flow*** (Csikszentmihalyi (1975, 2000) (Figura 5) foi desenvolvido por meio de entrevistas com o método ESM (“The Experience Sampling Method”) (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Este método consistia num registo diário das experiências subjetivas através de dispositivos portáteis (pagers, relógios ou computadores). Estes sinalizavam, em horas pré-programadas, para se preencher um questionário, descrevendo aquele momento. O uso desta ferramenta focou-se não só nas atividades, mas também em estados cognitivos, emocionais e motivacionais (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Com estas investigações desde a década de 1970, surgiu o primeiro modelo do *Flow* (Csikszentmihalyi, 1975/2000), onde foram identificadas três regiões: um canal de *Flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) onde há um equilíbrio entre as competências e os desafios (Csikszentmihalyi, 2014) com um rácio de 1:1 (Carr, 2011); uma região de aborrecimento (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) se as competências superam os objetivos (Csikszentmihalyi, 2014) e uma região de ansiedade

A influência dos objetivos de realização, emoções positivas e personalidade no *Flow* em alunos de música

(Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), se os desafios são elevados demais em relação às competências (Csikszentmihalyi, 2014).

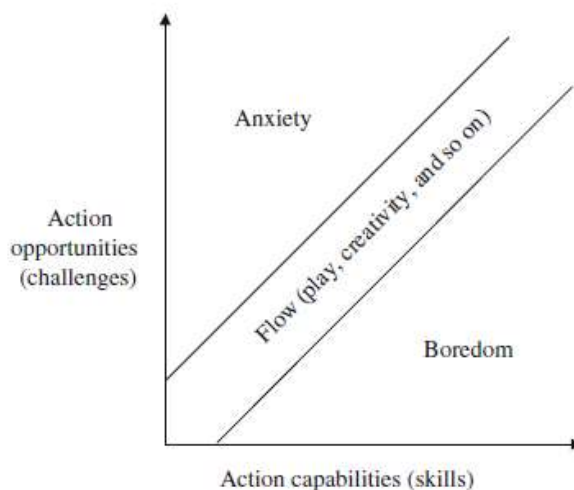


Figura 5. Modelo Original do *Flow*. Retirado de Nakamura., & Csikszentmihalyi, 2002, p.94.

No entanto, as análises iniciais dos dados do ESM não eram consistentes (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Houve, por isso, uma reformulação do modelo, por Massimini e Carli (1988). Este modelo passou a ser denominado de **modelo dos quatro canais** (Figura 6), porque além do *Flow*, do aborrecimento e da ansiedade, incluía mais um estado subjetivo, a apatia (Massimini & Carli, 1988). Estes investigadores redefiniram também o *Flow* como o equilíbrio de desafios e competências, mas quando estes estão acima dos níveis médios, ou seja, espera-se que o *Flow* ocorra quando os indivíduos percebem maiores oportunidades de ação (desafios) do que aqueles que encontram no cotidiano e que possuam competências adequadas que os envolva nas atividades (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Csikszentmihalyi adotou o modelo reformulado, no entanto ressalva que o modelo dos 4 canais não contradiz o seu modelo original. O modelo dos 3 canais ilustra como a experiência de *Flow* se desenvolve, mas numa única atividade. No entanto, no nosso cotidiano realizamos mais do que uma atividade, e as nossas experiências variam ao longo do dia alternando entre *Flow*, ansiedade, aborrecimento e apatia, donde se considera que o ESM é melhor representado pelo modelo dos 4 canais (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

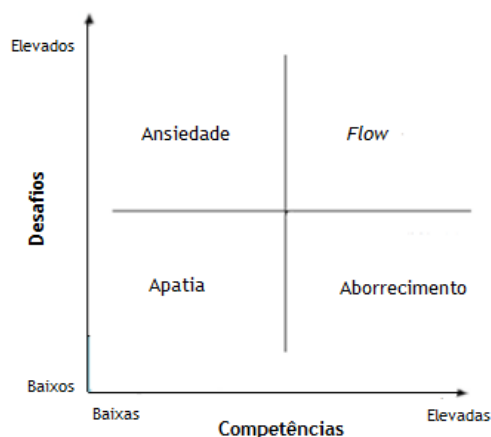


Figura 6. Modelos dos 4 Canais. Adaptado de Massimini & Carli, 1988.

Carli (1986) e Massimini e o seu grupo de investigação (1987) realizaram novas investigações e dobraram o número de canais para uma maior precisão e qualidade do *Flow* (Carli, 1986; Massimini et al., 1987). As competências e os desafios foram divididos em três níveis (alto, médio e baixo) e a relação entre as duas variáveis gerava 8 disposições (Massimini & Carli, 1988). Assim, em vez de 4 canais foi reformulado um modelo com 8 canais ou anéis concêntricos, o **modelo de 8 canais** (Figura 7) (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). A qualidade da experiência intensifica-se dentro de um canal ou quadrante, à medida que os desafios e as competências se afastam dos níveis médios de uma pessoa. Operacionalmente dividiram o espaço de desafio/competências numa série de anéis concêntricos, associados ao aumento da intensidade da experiência. Dependendo da investigação, podemos decidir concentrar-nos apenas nos anéis externos do canal de *Flow*, teoricamente a região das experiências mais profundas de *Flow* descritas nas primeiras entrevistas de Csikszentmihalyi (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

A relação entre desafio da atividade/tarefa e competência pessoal é descrita na Figura 7. A figura identifica as consequências emocionais que surgem dos diferentes pares de desafios e competências, no modelo dos 8 canais (Reeve, 2018). Como é demonstrado na Figura 7, quando há altos desafios e competências médias (Canal 1: Ativação) a qualidade da experiência é a segunda mais positiva, pois está apenas um canal abaixo do *Flow*. Este canal é caracterizado por alta concentração, excitação, envolvimento cognitivo, motivação e satisfação (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989). Se os desafios e competências são perfeitamente compatíveis acima da média, ocorre o *Flow* (Canal 2: Flow). Csikszentmihalyi descreve esta experiência como “experiência ideal” ou “experiência ótima” (Reeve, 2018). No canal 3 (Controlo), os desafios são médios e as competências altas, o que gera uma sensação de controlo, tranquilidade e relaxamento

(Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989). Quando a competência supera o desafio (a competência é alta, o desafio é baixo – Canal 4: relaxamento), o envolvimento na tarefa é caracterizado por uma concentração reduzida, envolvimento mínimo na tarefa em questão e aborrecimento emocional. Ser subestimado negligencia a competência e neste caso manifesta-se emocionalmente como relaxamento (se moderadamente subestimado) ou como aborrecimento (se altamente subestimado) (Reeve, 2018). Quando se manifesta como aborrecimento (Canal 5) os desafios são baixos e as competências médias (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989). O pior perfil desta experiência é quando há tanto desafios como competências baixas (Canal 6: Apatia) (Reeve, 2018). Com desafios e competências baixas todas as dimensões de emoção, motivação e cognição estão nos níveis mais baixos, ou seja, a pessoa simplesmente não se importa com a tarefa (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Portanto, o *Flow* não é apenas o equilíbrio entre desafios e competências, pois o equilíbrio entre baixos desafios e baixas competências produz apatia (Reeve, 2018). Quando o desafio supera a competência (Canal 8: Ansiedade – competência é baixa e o desafio é elevado), as pessoas preocupam-se com o facto de que as exigências da tarefa excedam as suas competências (Reeve, 2018). Aqui há dificuldade de concentração e perda do controlo (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989). O excesso de desafio ameaça a competência, e essa ameaça manifesta-se emocionalmente como preocupação (Canal 7), se moderada, ou como ansiedade (Canal 8), se o desafio for demasiado elevado (Reeve, 2018).

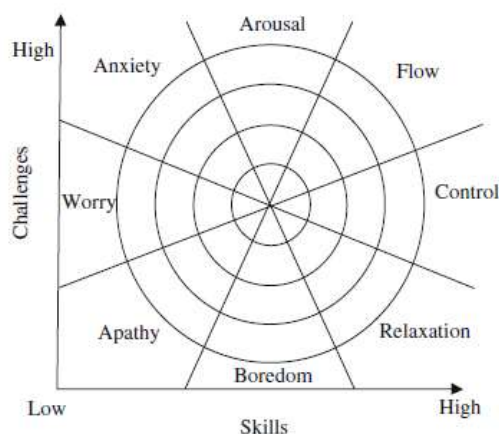


Figura 7. Modelo dos 8 Canais. Retirado de Nakamura., & Csikszentmihalyi, 2002, p. 95.

Massimini e Carli (1988) dobraram mais uma vez o número de canais criando o **modelo dos 16 canais**. No entanto, referem que a escolha do modelo é arbitrária e que tanto pode ser usado o modelo de 4 canais ou a complexidade do de 16 canais, dependendo do grau de profundidade da análise pretendida (Massimini & Carli, 1988). Seguidamente são descritos os modelos supracitados numa tabela síntese (Tabela 14).

Tabela 24.

Síntese dos Modelos do Flow

Modelo/Autor	Fundamentação	Combinações entre os níveis de competência e desafios			Características
		Canal	Competência	Desafio	
Modelo Original Csikszentmihalyi (1975/2000)	Baseado na razão entre os níveis de desafios e competências percebidas numa atividade.	Canal Ansiedade <i>Flow</i> Aborrecimento	Baixa Alta Alta	Alto Alto Baixo	O Modelo Original é um modelo evolutivo que ilustra como a experiência de <i>Flow</i> se desenvolve ao longo do tempo, numa única atividade . Como as competências adquiridas, dificilmente regridem, o Canal de <i>Flow</i> representa um crescente nível de complexidade, pois parte da satisfação de pequenos desafios, quando as competências ainda são reduzidas, para uma satisfação cada vez maior que requer um aumento de competência.
Modelo dos 4 Canais Massimini e Carli (1988) Adotado por Csikszentmihalyi	Baseado na variação da experiência subjetiva em relação aos níveis de desafios e competências percebidas.	Canal Ansiedade <i>Flow</i> Aborrecimento Apatia	Baixa Alta Alta Baixa	Alto Alto Baixo Baixo	Devido há existência de inúmeras atividades e variância nas qualidades de experiência ao longo do dia, o ESM é melhor representado pelo modelo dos 4 canais, pois pode haver uma alternância entre <i>flow</i> , ansiedade, aborrecimento e apatia.
Modelos dos 8 Canais Massimini e Carli (1988)	Baseado na variação da experiência subjetiva em relação aos níveis de desafios e competências percebidas.	Canal Excitação <i>Flow</i> Controlo Relaxamento Aborrecimento Apatia Preocupação Ansiedade	Média Alta Alta Alta Média Baixa Baixa Média	Alto Alto Médio Baixo Baixo Baixo Médio Alto	Para o estudo mais aprofundado da qualidade da experiência subjetiva as competências e os desafios percebidos são divididos em três níveis: alto, médio e baixo e a relação entre estas duas variáveis gera 8 combinações possíveis (8 canais). Quanto mais próximo do ponto central, a experiência tende a ser neutra e a experiência ótima ocorre no canal 2: <i>Flow</i> .
Modelo dos 16 Canais Massimini e Carli (1988)	Baseado na variação da experiência subjetiva em relação aos níveis de desafios e competências percebidas.	São acrescentadas as variáveis concentração, controlo, criatividade e satisfação em cada um dos 16 canais. Neste modelo, os canais 2 e 3 correspondem ao canal 2 no Modelo dos 8 Canais, e os canais 10 e 11 correspondem ao que era anteriormente o canal 6.			Para estudar com um maior detalhe a relação entre a proporção de desafios e competências e a qualidade da experiência. Assim é possível dobrar o número de pontos de referência e analisar as respostas em termos de 16 canais.

Capítulo 2 - Singularidades do *Flow*: a sua interação com outras variáveis

A principal singularidade do *Flow* vem da sua associação de felicidade e **bem-estar** com uma experiência que envolve alterações, tanto das percepções de si mesmo como do tempo e competências (Compton & Hoffman, 2013). Csikszentmihalyi descreve as experiências mais intensas de *Flow*, como um estado de consciência qualitativamente diferente da consciência normal. Como tal, a sua teoria do *Flow* é uma das poucas perspectivas psicológicas que associam um maior bem-estar a um estado alternativo de consciência (Compton & Hoffman, 2013). Embora o conceito de *Flow* e felicidade sejam fenómenos distintos, os dois estão relacionados. A maioria das pessoas descreve a experiência de *Flow* como agradável e que as leva a um sentimento de felicidade, no entanto, tal só acontece depois da experiência em si. Como durante esta experiência a atenção está direcionada para a tarefa, emoções como felicidade, tristeza e ansiedade (emoções que exigem um senso de autoconsciência e energia extra para ser processadas), não se podem formar. Assim, experienciar felicidade seria uma distração e alteraria o estado de atenção. No entanto, não quer dizer que o *Flow* não seja agradável, pois pela sua própria definição proporciona prazer e satisfação. Dada a importância do equilíbrio entre competências e desafios, o grau de prazer experimentado durante uma atividade está fortemente relacionado com o nível de competência percebido (Csikszentmihalyi et al., 2017).

Assim, o processo consiste num ciclo de feedback no qual as experiências presentes são comparadas às experiências passadas e, dependendo dos efeitos gerados, o **objetivo** passa a ser manter ou alterar a qualidade da experiência. Uma pessoa começa a agir não para atingir metas, mas porque possui competências motoras que tornam possíveis as ações e porque tem necessidades geneticamente programadas (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014). Se as ações da pessoa produzirem uma experiência agradável, uma **emoção positiva** surgirá e a pessoa poderá desenvolver o objetivo de repetir a experiência. Portanto, nesta sequência, uma experiência mais positiva que a anterior, propicia um surgimento de um objetivo, ou seja, o objetivo emergente é baseado na experiência (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014).

Muitas teorias da felicidade foram propostas ao longo destes anos. Estas teorias podem ser categorizadas em três grupos: (1) teorias de satisfação de necessidades e objetivos, (2) teorias de processos ou atividades e (3) teorias de predisposição genética e de personalidade. O primeiro grupo consiste na ideia de que a redução das tensões (por exemplo, a eliminação da dor e a satisfação das necessidades biológicas e psicológicas) leva à felicidade. Uma implicação das teorias de redução de tensão é que a felicidade ocorre depois das necessidades serem atendidas e os objetivos cumpridos. Em outras palavras, a felicidade é um estado final desejado para o qual todas as atividades são direcionadas. Como verificado anteriormente, estas teorias podem ser comparadas com modelos de felicidade nos quais a satisfação e absorção numa atividade propicia a felicidade. Csikszentmihalyi (1975) sugeriu que as pessoas são mais felizes quando estão envolvidas em atividades interessantes que correspondem ao seu nível de competência (Diener, Lucas, & Oishi, 2002).

Nas investigações sobre objetivos, Emmons (1986), por exemplo, argumenta que ter **objetivos** importantes (e alcançá-los) é um indicador confiável de **bem-estar**, e, portanto, as teorias dos objetivos podem combinar os elementos de redução de tensão e atividade prazerosa na explicação do bem-estar subjetivo. Pessoas que têm objetivos importantes tendem a ser mais enérgicas, experimentam **emoções** mais **positivas** e sentem que a vida é significativa (McGregor & Little, 1998). As teorias do grupo 1 e 2 sustentam que o bem-estar subjetivo muda com as condições na vida das pessoas.

Quando os indivíduos se aproximam dos seus objetivos ou estão envolvidos em atividades interessantes, devem experimentar um bem-estar positivo. No entanto, outros teóricos argumentam que existe um elemento de estabilidade nos níveis de **bem-estar** das pessoas que não pode ser explicado pela estabilidade nas condições de vida, mas por disposições estáveis de **personalidade**. Uma razão para a estabilidade e consistência do bem-estar subjetivo é que existe um componente genético, onde as pessoas nascem propensas a serem felizes ou infelizes (Diener et al., 2002). A personalidade é um dos preditores mais fortes e consistentes de bem-estar subjetivo (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Quando se examina as influências da personalidade com mais detalhe, os traços que estão mais consistentemente ligados ao bem-estar subjetivo são Extroversão e Neuroticismo (Diener & Lucas, 1999). Refira-se, ainda, que, embora outros traços de personalidade do Modelo dos Cinco Fatores se correlacionem com o bem-estar subjetivo, essas relações não aparentam ser da mesma magnitude ou consistência (Watson & Clark, 1992).

Portanto, as considerações supracitadas sugerem uma relação em conjunto destas variáveis com o *Flow*. Posteriormente estas experiências de *Flow* parecem oferecer uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, o que contribui para a felicidade global (Csikszentmihalyi et al., 2017). Dadas estas singularidades, seguidamente vão ser descritos todos estes componentes de uma forma individual para uma melhor descrição e compreensão.

2.1. Objetivos de Realização

2.1.1. Contextualização e principais conceitos

A Teoria dos Objetivos de Realização tem sido uma abordagem proeminente na motivação (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Maehr, 1989, Nicholls, 1989; Weiner, 1990), havendo uma quantidade e diversidade de investigações levadas a cabo relativamente aos objetivos de realização e à orientação para objetivos (Cordeiro, Lens, & Bidarra, 2009). De facto, os objetivos de realização têm vindo a ser estudados por se considerarem um fator que influenciam a aprendizagem e a realização dos indivíduos (Mata, Peixoto, Morgado, Silva, & Monteiro, 2012).

Em termos gerais, podem ser definidos como representações cognitivas que os indivíduos tentam alcançar e também podem orientar e direcionar o comportamento de realização (Linnenbrink & Pintrich, 2000), como metas ou guias de ação, que traduzem os motivos pelos quais os indivíduos se envolvem, ou não, nas tarefas (Urda, 1997). Em contextos de aprendizagem, podem ser entendidos como os objetivos dos estudantes para alcançarem sucesso em contextos de realização (Cordeiro et al., 2009). A orientação dos objetivos concerne às intenções (ou razões) dos indivíduos para se envolverem em comportamentos específicos de realização e as formas que estes encontram para responder a estas situações (Ames, 1992; Anderman, Austin, & Johnson, 2002; Anderman & Wolters, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Urda, 1997)

A investigação relativamente ao modelo de orientação para os objetivos tem-se centrado na identificação de diferentes tipos de estabelecimento de objetivos entre estudantes, nos seus processos motivacionais associados e nas condições que os induzem (Ames & Archer, 1988). No entanto, as inúmeras investigações realizadas a respeito desta temática são caracterizadas pela utilização de diferentes terminologias para definir construtos equivalentes, diferenciando-os quanto ao número e tipo de objetivos de

realização que são considerados (Ramos, 2006; Ramos, Paixão, & Silva, 2010). Tal discrepância terminológica constitui, por vezes, um certo problema de interpretação de informação de diferentes autores. Contudo, apesar desta diversidade de nomenclatura e diferenças entre estudos na definição e funcionamento de cada uma delas, reconhece-se a notável convergência semântica na sua identificação (Zenorini, Santos, & Bueno, 2003).

Como tal e de forma a simplificar a compreensão desta temática, vários modelos têm ganho proeminência nas últimas décadas (Tan & Sin, 2019). No Modelo Dicotómico, Dweck e Elliott (1983, in. Dweck, 2000) identificam dois tipos de estabelecimento de objetivos: os objetivos orientados para a aprendizagem e os objetivos orientados para o desempenho (Dweck, 2000). No entanto, surgem diferentes designações para estes dois tipos de objetivos (Midgley, Kaplan, Middleton, & Maehr, 1998), tais como: objetivos de mestria e objetivos de resultado ou desempenho (Ames, 1992), os objetivos de envolvimento na tarefa e de envolvimento no Eu (Nicholls, 1984) e ainda, de envolvimento na tarefa e de desempenho ou resultado (Maehr & Midgley, 1996). Contudo, considera-se relativamente consensual a definição dos objetivos de mestria e objetivos de resultado ou desempenho de Ames (1992) (Zenorini et al., 2003), que por isso irá ser adotada esta terminologia para evitar múltiplas designações para um mesmo conceito.

Os objetivos de mestria referem-se aos objetivos diretamente relacionados com o desejo de aprender, com o interesse, pela atividade e com uma motivação intrínseca pela tarefa, enquanto que os objetivos de orientação para o desempenho ou resultado estão diretamente relacionados com a demonstração de competência, ligada a uma motivação extrínseca (Mata et al., 2012).

Os alunos orientados por objetivos de mestria definem a sua competência numa tarefa de realização a partir de padrões autorreferenciais (Elliot, 1999, 2005), estão intrinsecamente motivados para compreender e dominar as tarefas de realização, para fazer novas aprendizagens e desenvolver competências pessoais (Lens & Vansteenkiste, 2006; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001), com o objetivo de melhorar o seu nível de desempenho ou de aprendizagens anteriores (Elliot, 1999, 2005). Ou seja, são caracterizados por um desejo de aumentar a sua competência (Ames, 1992) e transmitir uma apreciação pessoal pelo assunto (Covington, 2000). Valorizam também o trabalho árduo e o esforço que colocam nas tarefas, atribuindo a sua importância no seu conhecimento e competências pessoais, e não como uma forma de compensar a falta de capacidade. Assim, perseguem tarefas cada vez mais difíceis e desafiantes e acreditam

que o sucesso é, substancialmente, dependente do esforço que colocam nessas tarefas. Percecionam os erros como aspetos normais do processo de aprendizagem, e não como fracassos, exceto se resultarem de um esforço insuficiente ou inadequado na preparação ou realização da tarefa (Cordeiro et al., 2009). Na avaliação dos seus resultados de aprendizagem, comparam-se a si próprios e às suas performances passadas em tarefas semelhantes, fazendo uso de um critério de progressão pessoal como critério normativo de avaliação (Anderman & Wolters, 2006).

O sucesso ou insucesso é visto em termos absolutos, através da forma como o aluno responde às questões: compreendi bem a tarefa? Sei agora mais do que antes? Consegui resolver eficazmente o problema? (Cordeiro et al., 2009).

Em contraste com os objetivos de mestria, os objetivos de desempenho ou resultado estão relacionados com o desejo de superar ou outros, exceder as normas estabelecidas e alcançar o sucesso com o mínimo de esforço (Ames, 1992). Ou seja, estes objetivos promovem a comparação e a competição para aumentar a perceção de capacidade individual (Covington, 2000), o que por vezes em vez de desenvolver competência, pode afetar a perceção de capacidade e de autoestima (Ames, 1992).

Os alunos que perseguem objetivos de desempenho ou resultado, a sua compreensão não reside em compreender ou dominar as tarefas de aprendizagem, mas sim ter melhores notas do que os seus colegas, de forma a deixar junto deles, uma boa impressão acerca do seu desempenho (Cordeiro et al., 2009).

Estes alunos veem o sucesso ou insucesso, através da forma como respondem às questões: "Vou parecer inteligente?" e/ou "Posso superar outras pessoas?" que refletem uma preocupação com a capacidade pessoal, uma comparação social normativa com os outros, preocupação com a perceção dos outros, um desejo de reconhecimento público pelo seu desempenho e uma necessidade de evitar parecer incompetente (Covington, 2000).

De uma forma geral, os objetivos de mestria parecem estar associados a maiores níveis de interesse, empenho e persistência na tarefa, resultando em maiores níveis de motivação intrínseca, afetos positivos em relação à aprendizagem e estratégias de autorregulação adequadas, enquanto que os objetivos de desempenho ou resultado parecem deter uma natureza mais complexa, com dimensões distintas e efeitos diferenciados (Mata et al., 2012).

Posteriormente, o Modelo Tricotômico dos objetivos de realização (Elliot & Harackiewicz, 1996) ampliou o Modelo Dicotômico, integrando a distinção de aproximação e evitamento nos objetivos de desempenho, enquanto que os objetivos de mestria permaneceram inalterados em relação ao Modelo Dicotômico (Elliot, & Hulleman, 2017). Assim, foram distinguidos dentro dos objetivos de desempenho ou resultado dois subtipos de objetivos (Becker, Pfoest, & Artelt, 2018): os objetivos de desempenho do tipo de aproximação (tentando superar os outros, mostrando o seu valor pessoal) e os objetivos de desempenho do tipo evitamento (evitar a existência de percepções de incompetência), partindo ambos os tipos, da comparação do nível das realizações pessoais com o nível alcançado pelos pares (Paixão & Borges, 2005).

No primeiro subtipo, os alunos motivados por objetivos de desempenho de aproximação definem o sentimento de competência por comparação com os colegas, tendo como principal objetivo superar os resultados acadêmicos dos pares, demonstrando assim capacidades superiores com julgamentos positivos acerca da sua competência (Anderman & Wolters, 2006; Covington, 2000; Dweck, 1986; Maehr & Midgley, 1996). Por sua vez, os alunos motivados pelos objetivos do segundo subtipo, tentam evitar julgamentos negativos, nomeadamente ser percebidos como incompetentes ou com fracas capacidades, comparativamente aos colegas (Anderman & Wolters, 2006). Assim, evitam tarefas desafiantes ou procuram realizar tarefas fáceis, uma vez que estas não exigem tanto esforço para obter resultados, sentindo-se competentes quando alcançam o sucesso com pouco esforço (Cordeiro et al., 2009). Em ambas as subcategorias, o desempenho e os resultados na tarefa são fundamentalmente baseados em critérios de comparação social e os erros são percebidos como depreciativos da sua autoestima (Lens & Vansteenkiste, 2006).

Elliot (1999), Elliot e McGregor (2001) e Pintrich (2000), por seu turno, defenderam também que os objetivos de mestria podem ser subdivididos em dois subtipos diferentes: em objetivos de aproximação de mestria e em objetivos de evitamento de mestria, o que resultaria no Modelo 2x2 (Cordeiro et al., 2009).

Os objetivos de aproximação de mestria conduzem o aluno a dominar e a compreender profundamente as tarefas de aprendizagem ou a melhorar o nível anterior de desempenho, valorizando positivamente uma noção de competência referenciada à tarefa de realização, que se mantém mesmo quando confrontados com tarefas difíceis (Dweck & Legget, 1988). Já os objetivos de evitamento de mestria levam os alunos a definir igualmente um sentimento de competência referente à tarefa, mas que valorizam negativamente, conduzindo-os a evitar situações em que a possibilidade de falhar ou não

progredir esteja iminente (Cordeiro et al., 2009). Ou seja, receiam não compreender ou não conseguir dominar a tarefa, estar errados ou realizar a tarefa de forma incorreta (Pintrich, 2000).

Por fim, o Modelo 3x2 dos Objetivos de Realização foi proposto Elliot, Murayama e Pekrun (2011). Seis objetivos compreendem esta modelo: tarefa-aproximação (centrado em abordar a competência baseada em tarefas), tarefa-evitamento (centrado em evitar a incompetência baseada em tarefas), self-aproximação (centrado em abordar a competência baseada em si próprio), self-evitamento (centrado em evitar a incompetência baseado em si próprio), outro-aproximação (centrado em abordar a competência baseado em outras tarefas) e outro-evitamento (centrado em evitar outros baseado na incompetência) (Elliot & Hulleman, 2017).

Com base nestas diferenças poder-se-ia pensar que os objetivos de tarefa-aproximação são adequados para facilitar a absorção na tarefa, ou seja experienciar *Flow* e motivação intrínseca, enquanto que os objetivos self-evitamento podem ser mais adequados para facilitar a persistência através do desafio ideal (Elliot & Hulleman, 2017).

2.2. Emoções Positivas e Bem-estar

2.2.1. Conceitos gerais, diferenças entre os tipos de bem-estar e bem-estar subjetivo

Como retratado inicialmente no Capítulo 1, nas últimas décadas houve um maior foco nas emoções negativas e a negligência das emoções positivas. Assim, comparativamente com as emoções negativas, as emoções positivas têm recebido menos atenção empírica. No entanto, com o Movimento da Psicologia Positiva houve uma mudança de foco do negativo para o positivo (Seligman, 2002). As emoções positivas servem como um indicador de florescimento ou bem-estar ótimo, permitindo que os indivíduos vivam dentro de uma gama ótima do funcionamento humano (Fredrickson & Joiner, 2002).

Para dar resposta à dificuldade de integrar emoções positivas nos modelos existentes, Fredrickson (1988) propôs um modelo alternativo, intitulado de “Broaden-and-Build” (Ampliar e Construir) das emoções (Fredrickson, 1988). Este modelo refere que as emoções positivas “ampliam” (broaden) os padrões de ação do pensamento e “constroem” (build) recursos sociais, intelectuais e físicos (Fredrickson, 2004). A autora também preconiza que as emoções positivas, ao ampliarem os pensamentos e as ações de um indivíduo, criam recursos pessoais duradouros, ao contrário das emoções negativas, que têm efeitos imediatos para a adaptação e sobrevivência, enquanto que as

emoções positivas têm benefícios a longo prazo, criando reservas intelectuais, sociais e físicas que podem ser utilizadas para gerenciar ameaças futuras (Fredrickson, 1988). As emoções positivas ao alargarem a matriz dos pensamentos e ações que acedem à mente do indivíduo incitam-no a participar em atividades que são adaptativas (Fredrickson & Joiner, 2002). Assim, são importantes como um meio para atingir o crescimento psicológico e melhorar o bem-estar ao longo do tempo (Fredrickson, 2004).

Inúmeras investigações têm sido realizadas ao longo destes anos sobre o bem-estar subjetivo (Nunes, Hutz, & Giacomoni, 2009). Esta área da psicologia tem tido as mais diversas nomeações, mas em termos leigos tem sido chamada de “felicidade” (Diener, 2000). As nações ocidentais têm procurado compreender a felicidade (Nunes, Hutz, & Giacomoni, 2009), pois, genericamente, alcançaram um nível de abundância e saúde que permite que uma boa parte dos indivíduos aí incluídos vão além da mera sobrevivência e possam procurar uma boa vida (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). No entanto, até recentemente, psicólogos deram pouca atenção ao estudo do bem-estar subjetivo, preferindo investigar sobre a infelicidade e sofrimento humano (Nunes et al., 2009; Seligman, 2002). Só a partir da década de 1970 é que se começou a investigar mais sobre este construto e atualmente tem sido utilizado em várias áreas da psicologia (Nunes, et al., 2009). De facto, constata-se que a felicidade, ou bem-estar subjetivo, não é apenas a ausência de depressão, mas também a presença de um número de emoções e estados cognitivos positivos (Passareli & Silva, 2007).

Ao procurar-se definir a felicidade é comum fazer-se associação entre a frequência e intensidade de emoções agradáveis, ou seja, considerar-se que as pessoas mais felizes são aquelas que se apresentam felizes a maior parte do tempo (Passareli & Silva, 2007). Diener (2000) refere que experimentar emoções agradáveis na maior parte do tempo e não desagradáveis frequentemente, mesmo as emoções agradáveis sendo leves, já é suficiente para se experienciar felicidade (Diener, 2000). Assim, pode considerar-se o bem-estar subjetivo uma dimensão positiva, ainda que seja é percebido, simultaneamente, como um conceito complexo, pois integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva, que abrange outros grandes conceitos e domínios de estudo como a qualidade de vida, o afeto positivo e o afeto negativo. Porém, com a utilização deste conceito por investigadores de várias áreas da Psicologia, os contornos da sua definição tornaram-se arbitrários e não se observou um consenso na sua definição. Assim, esta divergência levou a duas perspetivas do bem-estar, o bem-estar subjetivo, que integra as dimensões do afeto e satisfação com a vida e o bem-estar psicológico, fundado nos anos 80 por Ryff, que integra os conceitos de autoaceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal. Os estudos sobre o bem-

estar subjetivo desenvolvem-se em paralelo e, muitas vezes, em articulação com os conceitos do bem-estar psicológico.

Após alguma crise inicial na definição do bem-estar subjetivo, houve um consenso e o conceito foi composto por uma dimensão cognitiva, (onde existe um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de satisfação com a vida) e uma dimensão emocional, positiva ou negativa (expressa também em termos globais, de felicidade, ou em termos específicos, através das emoções) (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

Atualmente, o bem-estar subjetivo é um campo de estudo em expansão e consolidação. A sua medição sistemática tem-lhe fornecido critérios de validade e fidelidade havendo um consenso entre os investigadores sobre a existência de uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva, conceptualizados como a satisfação com a vida e como o sentimento de felicidade (Sagiv & Schwartz, 2000). Ou seja, dimensões separadas, mas substancialmente correlacionadas (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Diener, Suh e Oishi (1997), definem os componentes do bem-estar subjetivo, identificando três componentes primários, a satisfação, afeto positivo e baixos níveis de afeto negativo. O bem-estar subjetivo está estruturado de modo a que estes três componentes formem um fator global ou variáveis interrelacionadas. Cada um dos três componentes pode ser subdividido. A satisfação com a vida global pode ser dividida em satisfação com os vários domínios de vida e estes podem ser divididos em várias facetas. Assim como o afeto positivo pode ser dividido em emoções como por exemplo alegria, afeição e orgulho e o afeto negativo pode ser dividido em emoções negativas tais como vergonha, culpa e tristeza (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

Considera-se, então, que o bem-estar subjetivo envolve um conjunto de categorias com componentes cognitivos e emocionais utilizadas pelas pessoas para avaliar a sua própria vida. Não se trata de uma avaliação objetiva realizada por observadores em relação à qualidade de vida de uma pessoa, mas da avaliação pessoal subjetiva de cada indivíduo sobre a qualidade da própria vida experienciada no quotidiano. Assim, o bem-estar subjetivo representa uma avaliação pessoal sobre quão feliz o indivíduo se sente, independentemente do contexto e condições socioeconómicas, saúde e outras variáveis que poderiam permitir uma avaliação objetiva de qualidade de vida (Nunes et al., 2009).

Deste modo, pode-se considerar o bem-estar subjetivo como um conceito amplo que inclui experimentar emoções agradáveis, baixos níveis de humor negativo e alta satisfação com a vida. As experiências positivas incorporadas no alto bem-estar subjetivo

são um conceito central da psicologia positiva, porque tornam a vida recompensadora (Diener, 2000).

2.3. Personalidade

2.3.1. Conceitos gerais, a teoria dos traços e o modelo dos 5 fatores (Big Five):

A palavra personalidade tem origem do latim *persona*, que significa máscara (Monteiro & Santos, 1999), assim como a palavra pessoa que deriva também do latim *per sonare*, “para soar”. Esta derivação baseia-se no facto de que na Grécia e Roma, os atores usavam máscaras que representavam o seu carácter (por exemplo, bom ou mau). Estas máscaras também serviam de altifalantes primitivos, para ajudar a ampliar a voz do ator. O conceito de personalidade é influenciado por esta imagem de um ator que desempenha o seu papel através de uma máscara que define e amplia o guião que está a seguir (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1997).

Ao longo da história do estudo da personalidade vários foram os autores que se interessaram por esta temática, como por exemplo Freud, Jung, Adler, Horney, Sullivan, Erikson, Fromm, Rogers, Maslow, Skinner, Bandura, Rotter, Kelly, Mischel, Beck, Allport, Catell, Eysenk, McCrae, Gray, Tellegen, Zukerman e Cloninger. Estes autores contribuíram através das suas investigações, para o surgimento de inúmeras teorias, classificações e perspectivas, tais como as vertentes Psicanalítica, Neo-analítica, Humanista, Aprendizagem, Cognitiva, a das Disposições ou a Psicobiológica (Hansenne, 2003).

O termo personalidade é utilizado para definir uma área de estudo (Pervin & John, 2004), a psicologia da personalidade que pode ser definida como o estudo científico das forças psicológicas que tomam as pessoas únicas (Friedman & Schustack, 2004). Este estudo concentra-se não apenas nos processos psicológicos, mas também nas relações entre esses processos. Assim, a personalidade representa características das pessoas que explicam padrões consistentes de sentimentos, pensamentos e comportamentos (Pervin & John, 2004).

Uma referência central na avaliação da personalidade são os traços. Estes são considerados como as principais unidades da personalidade e referem-se a padrões consistentes na forma como os indivíduos se comportam, como se sentem e pensam (Pervin & John, 2004).

O primeiro autor a utilizar a noção de traço de personalidade foi Allport (1937). Este autor adotou uma posição idiográfica onde o indivíduo é único em função de uma configuração específica de traços. Assim, Allport distingue traços comuns (descrevem características partilhadas por inúmeras pessoas numa dada cultura) e traços individuais (diferem de indivíduo para indivíduo podendo assumir a designação de traço individual cardinal, central e secundário). O autor também definiu 7 fases de desenvolvimento da personalidade que terminam no final da adolescência (Hansenne, 2003).

Cattell (1965), ao contrário de outras teorias, baseou-se na observação como principal foco na predição da personalidade. Na sua teoria os traços constituem a dimensão de base da personalidade, sendo estes herdados, desenvolvendo-se ao longo da vida do indivíduo. Cattell adotou uma conceção hierárquica de traços, dos mais gerais aos mais específicos. Assim distingue traços comuns (traço que pode ser medido em todos os indivíduos através do mesmo teste diferindo mais em intensidade do que na forma) e traços únicos (traços únicos de um indivíduo). Cattell distingue também traços fontes (traços base que são determinados por uma só influência) e traços de superfície (características da personalidade que estão correlacionadas, mas que não constituem um fator, apesar de serem determinadas por mais do que uma influência). Os traços “fontes” estão ainda divididos em 3 categorias, os traços ligados à competência (forma de como somos capazes de realizar uma tarefa de acordo com objetivos claros), traços ligados ao temperamento e emoções e os traços dinâmicos (referem-se às motivações e aos interesses). Estes últimos são divididos em 3 subcategorias (erg, atitude e sentimento). Para determinar as dimensões fundamentais da personalidade, este autor utilizou a análise fatorial. Com isto desenvolveu um questionário (16-PF) com 16 fatores para compreender a personalidade (Hansenne, 2003).

Eysenck (1990), tal como Cattell, os fatores hereditários influenciavam fortemente a personalidade e considerava a análise fatorial um método necessário, mas não suficiente para descrever as dimensões base da personalidade. Adotou assim, uma abordagem lexical, onde elaborou hipóteses sobre as dimensões fundamentais da personalidade, construindo um instrumento para as medir. Para este autor, bastam 3 super traços ou dimensões para descrever a personalidade, a Extroversão vs. introversão, o Neuroticismo vs. estabilidade emocional e o psicoticismo vs. força do Eu. O principal elemento da teoria de Eysenck é a organização hierárquica da personalidade, fazendo referência também, a 4 níveis, os tipos, os traços, as respostas habituais e as respostas específicas. Desenvolveu assim, o EPQ que permite medir as 3 dimensões desta teoria (Hansenne, 2003).

Apesar das discordâncias e discussões de um grande número de psicólogos de personalidade, estes consideraram que as diferenças individuais podem ser determinadas por 5 dimensões principais (Hansenne, 2003). Surge assim, o Modelo dos Cinco Fatores (Five Factor Model), criado por Digman (1990) e reestruturado por McCrae e Costa (1992). Este modelo é uma versão moderna da Teoria dos Traços e apresenta um avanço conceptual e empírico na personalidade, descrevendo as dimensões humanas básicas de forma consistente e replicável (Nunes et al., 2009). É formulado a partir da metodologia de análise fatorial, que procura reduzir as muitas variáveis da personalidade de uma pessoa em 5 traços que apareçam repetidamente (Csikszentmihalyi et al., 2017). No entanto, estes 5 fatores não surgem apenas em instrumentos desenvolvidos com a finalidade de identificá-los. Os principais questionários e inventários de avaliação da personalidade, quando submetidos a análises fatoriais, isoladamente ou em conjunto, os resultados são compatíveis com o Modelo dos Cinco Fatores (Nunes et al., 2009).

Independentemente da teoria que os autores se basearam para desenvolver objetivos de avaliação da personalidade, as análises fatoriais desses instrumentos têm demonstrado que os fatores emergentes são consistentes com o Modelo dos Cinco Fatores (McCrae & John, 1992). Este modelo mede a personalidade em cinco dimensões principais, designadamente: Neuroticismo, Extroversão, Amabilidade, Abertura à Experiência e Conscienciosidade (Csikszentmihalyi et al., 2017).

O fator Neuroticismo corresponde às emoções, mais particularmente à ansiedade (Hansenne, 2003). Pontuações elevadas neste fator, correspondem a pessoas ansiosas, vulneráveis ao stress, propensas a sentir culpa, com falta de confiança, relações inseguras e propensão a pensar irrealisticamente (Costa & McCrae, 1992). Pontuações baixas revelam calma, relaxamento, segurança e autossatisfação.

No segundo fator, os indivíduos considerados Extrovertidos são tidos como calorosos, divertidos, expressivos, energéticos e amigáveis. Apreciam a conversação e as relações pessoais, assim como a estimulação social (Costa & McCrae, 1992). Os introvertidos, por seu turno, e embora com competências sociais adequadas, preferem evitar multidões e tendem a ser reservados, adotando um ritmo de vida mais calmo. São mais orientados para a tarefa e independentes nas suas tomadas de decisão (Costa & McCrae, 1992).

A dimensão Abertura à Experiência (imaginação, criatividade e sensibilidade estética) e o intelecto (facilidade em aprender, inteligência, capacidade de compreensão) foram propostos como sendo o núcleo deste traço (Pervin & John, 2004). No entanto,

pontuações baixas deste fator revela indivíduos conservadores, convencionais, preferindo a simetria e a simplicidade com pensamentos mais objetivos (Costa & McCrae, 1992).

O quarto fator, Amabilidade, representa indivíduos simpáticos, afetuosos, mas também ao serviço dos outros, submisso e atencioso. O inverso corresponde à hostilidade (Hansenne, 2003).

O último fator, Conscienciosidade, corresponde à honestidade, persistência e à planificação dos comportamentos. Os indivíduos conscienciosos são escrupulosos, atentos e sérios (Hansenne, 2003). Os indivíduos que possuem baixas pontuações de Conscienciosidade são irresponsáveis, distraídos e pouco cuidadosos (Costa & McCrae, 1992).

Tabela 15

Dimensões e facetas avaliados pelo NEO-PI-R, adaptado de Lima & Simões (1995)

Dimensões	Facetas
Neuroticismo	Ansiedade; Hostilidade; Depressão; Autoconscienciosidade; Impulsividade e Vulnerabilidade.
Extroversão	Acolhimento Caloroso; Gregariedade; Assertividade; Atividade; Procura de Excitação e Emoções Positivas.
Amabilidade	Confiança; Retidão; Altruísmo; Complacência; Modéstia e Coração-mole.
Abertura à Experiência	Fantasia; Estética; Sentimentos; Ações; Ideias e Valores.
Conscienciosidade	Competência; Ordem; Dever; Luta pela Aquisição; Autodisciplina e Deliberação.

Bibliografia

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Fort Worth TX: Harcourt College Publisher.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260
- Anderman, E.M., Austin, C.C., & Johnson, D. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Developmental perspectives on achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego, C.A: Academic Press.
- Anderman, E.M., & Wolters, C. (2006). Goals, Values, and Affect. In P. Alexander and P. Winne(Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed., (pp. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Becker, S., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). New Challenge, New Motivation? Goal Orientation Development in Graduates of Higher Track Schools and Their Peers in Vocational Training. *Frontiers in psychology*, 9, 1371. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01371
- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Boniwell, I. (2016). *A Ciência da Felicidade Psicologia Positiva em poucas palavras*. Parede: 4Estações Editora, Lda.
- Carr. A. (2011). *Positive psychology. The science of happiness and human strengths* (Second Edition). London: Routledge.
- Carli, M. (1986). Selezione psicologica e qualita dell'esperienza. Psychological selection and the quality of experience. In F. Massimini & P. Inghilleri (Eds.), *L'esperienza quotidiana*. Milan: Franco Angeli.
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2013). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Cordeiro, P. M. G., Lens, W., & Bidarra, M. da G. (2009). O Lugar das Variáveis Motivacionais no Processo de Instrução e Aprendizagem: A Teoria dos Objectivos de Realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (43)2, p. 305-328. doi.org/10.14195/1647-8614_43-2_16
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An

- integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and Intrinsic Rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41-63. doi.org/10.1177/002216787501500306
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Every day Life*. New York: Basic.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Learning, "Flow," and Happiness. In Csikszentmihalyi, M. *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg. doi: 10.1007/978-94-017-9094-9_7.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598-608). New York: Guilford.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Nova York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Latter, P., Duranso, C. (2017). *Running Flow*. Human Kinetics.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 45-71). New York: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2014). Emerging Goals and the Self-Regulation of Behavior. In Wyer, R. (Ed.) *Perspectives on behavioral self-regulation*, (Vol.12, pp. 199-207). New York: ImprintPsychology.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2018). Flow, Altered States of Consciousness, and Human Evolution. *Journal of Consciousness Studies*, 25(11), 102-114.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1997). The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity. In W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, R. Lerner (Ed.) Vol. 1. Theoretical models of Human Development, (pp. 635-685). New York: Wiley
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi.org/10.1037/0003-

066X.55.1.34

- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–73). Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24*, 25-41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276
- Dietrich, A. & Stoll, O. (2010). Effortless attention, hypofrontality, and perfectionism. In B. Bruya, (Ed.), *Effortless attention: A new perspective in the cognitive science of attention and action* (pp. 159-178). Cambridge, MA: MIT Press.
- Digman, J. (1990). Five factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Heatherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). *Achievement goals*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 43–60). The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058–1068.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-buil theory of positive emotions. *The Royal Society*, 356, 1367-1377.
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. *Psychology Science*, 13, 172-175.
- Friedman, H. & Schustack, M. (2004). *Teorias da personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna*. São Paulo: Prentice Hall.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103
- Galinha, I., & Pais Ribeiro, J. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203–214.
- Hansenne, M. (2003). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hunt, J. (1965). Intrinsic motivation and its role in development. In *Nebraska symposium on motivation*, Vol 12. University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 189–282.
- Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11–40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the “why” and “what for” of human behavior. In K. Pawlik & G. d’Ydewalle (Eds.), *Psychological concept: An international historical perspective* (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.
- Lima, M. P. & Simões, A. (1995). Inventário de personalidade NEO PI-R. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves. *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: Apport.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). New York: Academic Press.
- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16. doi.org/10.1080/17439760500372796

- Locke, E.A. & Latham, G.P. 2006. New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3), 399-427.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder: Westview Press.
- Massimini, F. & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, (pp.266-287). Nova York: Cambridge University Press.
- Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., & Carli, M. (1987). The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 175, 545-549.
- Maslow, A. (1971). *The farthest reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Mata, L., Peixoto, F., Morgado, J., Silva, J.C., & Monteiro, V. (2012) (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1356-1366). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1992). Discriminant validity of NEO-PIR facet scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), 229-237.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175- 216.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., & Maehr, M. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Monteiro, M. & Santos, M. (1999). Personalidade. In M. Monteiro & M. Santos, *Psicologia* (pp. 296 - 325). Porto: Porto Editora.

- Nakamura, J. (1988). Optimal experience and the uses of talent. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience* (pp. 319–326). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology*.(pp. 89-105). Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 11–40). Yale University Press.
- Nunes, C., Hutz, C., & Giacomoni, C. (2009). Associação entre Bem Estar Subjetivo e Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99–108.
- Paixão, M. P. & Borges, G. F. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, pp.133-153.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. da. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 513–517. doi.org/10.1590/s0103-166x2007000400010
- Pervin, L. & John, O. (2004). *Personalidade teoria e pesquisa*. 8 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ramos, L.A. (2006). *Auto-eficácia, objetivos e tomada de decisão na construção da identidade vocacional* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Ramos, L. A., Paixão, P. M., & Silva, J. T. (2010). Os objectivos em contextos de realização e o seu impacto na construção da identidade vocacional. Em M. C. Taveira, A. D. Silva, C. C. Lobo, J. C. Pinto, A. Araújo, S. Ferreira, & S. Gonçalves, *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção* (pp. 185-194). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Carreira - APDC.
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (7th ed). New York: Wiley.
- Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology, 30*, 177-198.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Tan, L., & Sin, H. X. (2019). Achievement Goals in Music Contexts: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 38*(2), 10-19. doi.org/10.1177/8755123319878482
- Urduan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 165-191.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality, 60*, 441-476.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*, 616-622.
- Zenorini, R. Santos, A & Bueno, J. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica, 2*(2), 165-173.