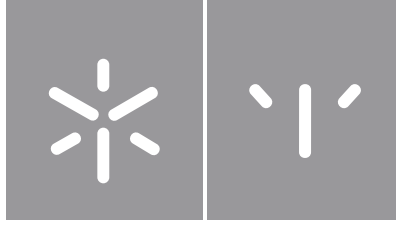


Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria Duarte Victória de Sant'Ana Lopes

**Experiência de *Flow* na
adolescência: o papel da
autoestima, regulação emocional,
afeto positivo e negativo, e percepção
de desafio e de competência**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Maria Duarte Victória de Sant'Ana Lopes

**A Experiência de *Flow* na
adolescência: o papel da autoestima,
regulação emocional, afeto positivo
e negativo, e percepção de desafio e
de competência**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Freire
Coorientação da
Professora Doutora Dionísia Tavares

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Com muito gosto e gratidão, expresso os meus agradecimentos a todas as pessoas que estiveram presentes e contribuíram direta e indiretamente para etapa da minha vida.

Em primeiro lugar, à Professora Teresa Freire, um muito obrigada pelo apoio, orientação, esforço e disponibilidade. Pela presença e *insights* que foram essenciais e enriquecedores e que deram lugar ao melhor ambiente de aprendizagem e sucesso.

À Dra. Dionísia Tavares, um muito obrigada pela presença, apoio e tempo disponibilizado. Pelas sugestões e *feedback* que desempenharam um papel essencial ao longo deste projeto.

À equipa de investigação, obrigada por toda a partilha de conhecimento, por toda a ajuda e companheirismo partilhado ao longo das reuniões. Pela colaboração e apoio que proporcionaram o melhor ambiente de aprendizagem.

Aos meus pais e aos meus irmãos, José Lopes, Maria Luís Lopes, Bernardo Lopes e Miguel Lopes. Todo o apoio, suporte, motivação, que contribuiu para a chegada à etapa que me encontro hoje em dia e para a ultrapassagem de todos os desafios que a vida me foi proporcionando. Neles confio, e de igual forma dou a minha ajuda e suporte. Desejo poder continuar a observar o brilho dos vossos olhos com o reflexo da maravilha dos cinco que somos.

Ao meu namorado, Pedro Loureiro, por todo o amor partilhado ao longo desta jornada. Pelos momentos de desabafo, carinho, e algum riso e choro à mistura. A ele agradeço por toda a ajuda e motivação que me foi dando ao longo do tempo.

Aos meus amigos, um enorme obrigada pela disponibilidade, paciência e por todo o apoio emocional. Pelos momentos de partilha e presença que foram essenciais ao longo deste período.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 13 de outubro de 2023

Maria Lopes

(Maria Duarte Victória de Sant'Ana Lopes)

Resumo

A experiência *Flow* é um dos construtos centrais na literatura atual sobre os adolescentes e o seu desenvolvimento ótimo. O *Flow* pode ser experienciado em todo o tipo de atividades e contextos, podendo ser descrito por vários indivíduos de forma semelhante. Contudo, existem fatores capazes de influenciar a entrada no estado de *Flow*, desempenhando um papel importante.

Sendo assim, é importante compreender o papel de fatores individuais na experiência de *Flow* na adolescência, como o sexo, o desafio e a competência, a autoestima, a regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), o afeto positivo e negativo.

O estudo utilizou uma amostra de 114 estudantes (14 – 19 anos) de duas escolas secundárias de duas cidades no Norte de Portugal, que respondeu ao Questionário de *Flow*, ao Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes, ao RSES e à Escala PANAS.

Os resultados mostram que a percepção de competência apresenta um efeito no aumento da intensidade da experiência de *Flow*. Não existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino. Por último, atividades em contexto de lazer revelam-se mais associadas à experiência de *Flow*.

Palavras chave: adolescência; experiência flow; autoestima; regulação emocional; afeto

Abstract

The *Flow* experience is one of the central constructs in current literature on adolescents and their optimal development. *Flow* can be experienced in all kinds of activities and contexts and can be described similarly by various individuals. However, there are factors that can influence entering the *Flow* state, playing an important role.

Therefore, it is important to understand the role of individual factors in the *Flow* experience during adolescence, such as gender, challenge and competence, self-esteem, emotional regulation (cognitive reappraisal and emotional suppression), positive and negative affect.

The study used a sample of 114 students (14 - 19 years old) from two high schools in two cities in Northern Portugal who responded to the *Flow* Questionnaire, the Emotional Regulation Questionnaire for Children and Adolescents, the RSES, and the PANAS Scale.

The results show that the perception of competence influences the *Flow* experience by increasing its intensity. There are no significant differences between females and males. Lastly, leisure context activities are more associated with the *Flow* experience.

Key-words: adolescence; flow experience; self-esteem; affect

Índice

Introdução.....	8
Experiência de <i>Flow</i> na adolescência e a relação com fatores individuais.....	8
Experiência de <i>Flow</i> na adolescência	8
Percepção de desafio e competência e a experiência de <i>Flow</i>	10
Medidas da experiência de <i>Flow</i>	11
Fatores individuais e a experiência de <i>Flow</i>	12
Autoestima	12
Regulação emocional	13
Afeto positivo e afeto negativo	14
Sexo	15
Contextos e a experiência de <i>Flow</i>	15
Metodologia.....	16
Participantes	16
Instrumentos.....	16
Procedimento.....	18
Análise de Dados.....	19
Resultados	20
Discussão.....	24
Limitações e sugestões para estudos futuros	25
Conclusão.....	25
Referências	27

Índice de Tabelas

Tabela 1. Média e desvio-padrão para Desafio, Competência, Autoestima, Afeto e RE.	20
Tabela 2. Frequência relativa das atividades	20
Tabela 3. Diferença entre sexos na experiência de <i>Flow</i>	21
Tabela 4. Impacto de fatores individuais na experiência de <i>Flow</i>	22
Tabela 5. Moderação de fatores individuais na relação entre Competência e a experiência de Flow....	23

Índice de Figuras

Figura 1. Experience Fluctuation Model of the <i>Flow</i> state	11
---	----

Introdução

Experiência de *Flow* na adolescência e a relação com fatores individuais

A adolescência é uma fase de desenvolvimento que é inicialmente marcada pelo começo da puberdade e finalizada com a obtenção da maturidade fisiológica e psicológica. Biologicamente a adolescência pode ser definida como um período de transformações físicas, caracterizada pelo crescimento acelerado. Cognitivamente é vista como um conjunto de mudanças no pensamento abstrato e multidimensional, com melhorias nas habilidades básicas de atenção, memória, velocidade de processamento, organização e metacognição. Este desenvolvimento é influenciado pela maturação cerebral e pela estimulação ambiental. E, por fim, socialmente, como um período de preparação para entrada na sociedade com papéis adultos. Para além disso, deparamo-nos com a formação da identidade, identificação com pares, gostos e estabelecimento de objetivos, e a compreensão e regulação das emoções (Arnett, 2007; Kapur, 2015).

A fase da adolescência é um período de transição psicológica. É neste período que os adolescentes estão mais propensos a desenvolver comportamentos de risco e/ou fazer escolhas que possam comprometer a sua saúde física e mental (Srivastava, 2009). Desta forma, é importante o seu envolvimento em experiências positivas e promotoras do seu desenvolvimento. Inserida nessas experiências, temos a experiência de *Flow*, que tem sido amplamente estudada neste período de desenvolvimento.

Experiência de Flow na Adolescência

A experiência *Flow* aparenta ser um dos construtos centrais na literatura atual sobre os adolescentes e o seu desenvolvimento ótimo. Csikszentmihalyi (1975) introduziu pela primeira vez o termo “*Flow*” ou experiência ótima na literatura, de modo a representar todos os momentos de funcionamento psicológico ótimo em que tudo o que é sentido e descrito pelo indivíduo parece “fluir” (“*Flow*”) de uma forma natural e síncrona. Desta forma, definiu a experiência *Flow* como um estado de consciência caracterizado pelo envolvimento absoluto numa dada tarefa, em que o indivíduo que o experimenta sente-se bem pelo simples facto de a desempenhar. Em 1975, Csikszentmihalyi tentou explicar a razão pela qual os indivíduos realizavam qualquer tipo de atividades na ausência de recompensas extrínsecas, colocando a hipótese de caracterizar a experiência de *Flow* como um período de envolvimento, máxima concentração, prazer, perda de noção do tempo e motivação intrínseca. Posto

isto, o indivíduo sente necessidade de repetir a experiência que vivenciou, originando um padrão cíclico de envolvimento na mesma, que conseqüentemente resulta num aumento progressivo de competências e posteriormente no desenvolvimento individual (a curto e longo prazo) (Massimini & Delle Fave, 2000; Tavares et al, 2019). Estudos demonstram que os indivíduos podem experimentar *Flow* em todo o tipo de atividades e contextos, e, independentemente da cultura, descrevem a experiência de *Flow* de forma semelhante (Csikszentmihalyi, 1997; Delle Fave & Massimini, 2005; Massimini et. al, 1988; Tavares et al. 2016).

Do ponto de vista biocultural, torna-se fundamental a compreensão do papel de *Flow* e da experiência ótima no desenvolvimento individual. Para Massimini e Delle Fave (2000; Freire et al., 2021), a experiência ótima promove o desenvolvimento do indivíduo devido ao processo de replicação existente na procura constante de desafios mais complexos nas devidas atividades praticadas, de modo que, por sua vez, melhorem as suas competências nas mesmas. Desta forma, afirmaram que a experiência ótima é um fator importante não só no desenvolvimento de capacidades como no aumento da complexidade, e também no que diz respeito ao comportamento do indivíduo como um todo. Para além disso, foi reconhecido que a constante prática e escolha de determinadas atividades realizadas pelo indivíduo, resulta no tema de vida do mesmo, através da seleção psicológica quotidiana (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979; Freire et al., 2021).

A teoria de *Flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) refere que a experiência de *Flow* é caracterizada por seis dimensões: 1) concentração intensa e focada; 2) fusão de ação e consciência; 3) sentimento de controlo; 4) perda da consciência de si; 5) sensação de distorção do tempo e 6) motivação intrínseca. Para entrar neste estado de *Flow* é necessário responder a três condições prévias como o equilíbrio entre a perceção de desafio e a perceção de competência, objetivos definidos e *feedback* imediato.

A fusão de ação e consciência caracteriza-se pelo envolvimento profundo numa determinada atividade ao ponto de esta ser tornar espontânea e automática. Neste determinado momento, o indivíduo deixa de estar consciente de si mesmo, como se separado das ações que está a realizar, o que requer, por vezes, algum esforço físico e uma atividade mental específica para entrar num *Flow* contínuo. No que toca ao estabelecimento de objetivos e o *feedback* inequívoco, estes são essenciais para a ocorrência de *Flow*. Nas atividades que o indivíduo escolhe praticar, é necessário desenvolver objetivos e metas, que por sua vez fornecem referências para o devido *feedback*, que reflete se a atividade foi conseguida

(ou não). Relativamente à concentração na tarefa, esta permite que o indivíduo esqueça tudo o que está a acontecer ao seu redor, direcionando a sua concentração para um conjunto seletivo de informações. Em relação ao sentimento de controlo, a experiência *Flow* é conhecida por envolver uma sensação de controlo. Por último, a transformação do tempo visa explicar que, num determinado momento, o tempo é percebido como ter tomado um rumo fora do que é normal. É notável que este conjunto de interações, juntamente com o *feedback* para com as habilidades do indivíduo, tem um resultado intrinsecamente prazeroso e gratificante – recompensa intrínseca (Csikszentmihalyi, 1990).

Perceção de Desafio e de Competência e a experiência de Flow

A perceção de desafio define-se como a perceção que um indivíduo tem, ao realizar determinada atividade, da dificuldade da mesma e as competências que esta exige para ser realizada. No que diz respeito à perceção de competência, é a perceção que o indivíduo tem sobre as suas habilidades e recursos necessários para atender ao desafio de determinada atividade. O “*Flow*” é experienciado quando na prática de uma atividade, as capacidades de um indivíduo se cruzam com os desafios. O equilíbrio da perceção de desafio e de competência é fundamental para entrar e manter a experiência de *Flow* (Csikszentmihalyi (1975).

Considerando a relação entre desafio e competência, no que diz respeito ao equilíbrio entre os dois aspetos, deparamo-nos com o *Four Channel Model* de Csikszentmihalyi (1975). Este modelo operacionaliza quatro experiências subjetivas: quando o nível de desafio é considerado elevado e o nível de competência baixo, é possível observar que o indivíduo entra num estado de ansiedade (*high-low*). Contudo, quando o desafio é percecionado como baixo e a competência elevada, o indivíduo experiencia um estado de aborrecimento (*low-high*). Por último, quando ambos são percebidos como baixos, é percecionado um estado de apatia e oposição (*low-low*) e, em caso contrário, experiencia o estado de *Flow* (*high-high*), ou seja, quando a competência e o desafio são elevados (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Moutinho et al., 2019; Csikszentmihalyi, 1975). Desta forma, é indispensável o aumento da complexidade na relação individuo-ambiente para o ocorrer a experiência de *Flow*.

Na literatura, e mais recente, deparamo-nos com o Experience Fluctuation Model of the *Flow* state, que operacionaliza oito experiências subjetivas como controlo, relaxamento, aborrecimento, apatia, preocupação, ansiedade, *arousal* e *Flow*.

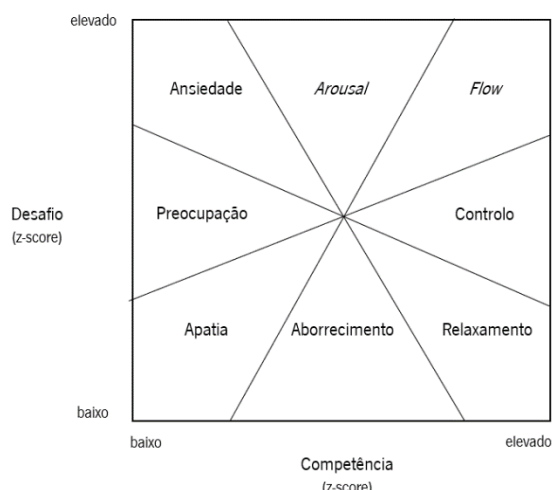


Figura 1. Experience Fluctuation Model of the *Flow* State (Csikszentmihalyi, 1997), traduzido para português. O indivíduo experiencia *Flow* quando o desafio (*challenge*) e a competência (*skills*) se encontram acima dos níveis médios (centro). Z-score como medida estatística relacionada com os valores médios.

Atualmente, na literatura, é possível observar que são cada vez mais os estudos que se focam na separação da relação desafio-competência, sendo avaliadas as percepções de desafio e de competência individualmente (Shernoff et al., 2003 e Voelkl et al., 1998). Assim que as competências são adquiridas, novos desafios têm de ser identificados pelo indivíduo de forma a manter o balanço entre ambos. Este ciclo aumenta, por si, a motivação, o crescimento e as capacidades individuais (Csikszentmihalyi et al., 2005; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996).

Medidas da experiência de Flow

A experiência de *Flow* pode ser medida de várias formas. Os estudos com foco na experiência de *Flow* mostram que tal pode acontecer através do uso de medidas retrospectivas e medidas em tempo real. Cada tipo de medida cumpre um objetivo diferente. As medidas retrospectivas caracterizam-se por relatos dos indivíduos em função das suas recordações em que, são mais frequentes de recordar eventos pessoalmente relevantes, eventos recentes, eventos poucos habituais e consistentes com os seus afetos momentâneos (Bradburn et al., 1987; Ebner-Priemer & Trull, 2009). Enquanto as medidas em tempo real permitem-nos recolher informações, tanto acerca dos contextos de vida dos indivíduos, como sobre os conteúdos da sua consciência, de forma a obter os momentos do quotidiano e como estes são percebidos pelo indivíduo, sendo possível examinar a experiência, e as relações entre os contextos

externos e internos da experiência. É uma metodologia *em tempo real* pois, os relatos dos participantes acerca de atividades, pensamentos e emoções, são obtidos no momento em que ocorrem.

O Questionário de *Flow* (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988) é uma das medidas retrospectivas utilizada para medir a experiência *Flow*. Foi o primeiro método de medição do *Flow*. Este é constituído por descrições que refletem a experiência de *Flow*, selecionadas por entrevistas realizadas por Csikszentmihalyi (1975/2000). Neste questionário são apresentadas as descrições de *Flow* e é perguntado ao participante se reconheceu algum momento em que tivesse experienciado algo semelhante, onde é pedida a descrição dessa mesma experiência e da atividade, e realizada a avaliação da experiência subjetiva.

A medida em tempo real mais utilizada nos estudos de *Flow* tem sido o *Experience Sampling Method* (ESM; Hektner et al., 2007; Larson & Csikszentmihalyi, 1983; Reis, 2012). Esta medida visa entender os antecedentes e consequências da experiência *Flow*, avaliando e investigando a experiência subjetiva do indivíduo na sua vida, com o objetivo de explorar profundamente as características da sua experiência quotidiana, adquirir mais conhecimentos sobre a experiência *Flow* e o seu papel no desenvolvimento. Este método permite a recolha de amostras das experiências vividas pelos participantes ao longo de uma semana. Os dados recolhidos são posteriormente analisados nos níveis intrapessoal e interpessoal.

Atualmente, com a utilização das medidas na experiência de *Flow*, foi possível identificar fatores que contribuem para a ocorrência de *Flow* na adolescência. Na evidência científica, variáveis como a cognição, a emoção e os fatores sociais e seus contextos, têm-se mostrado impactantes para a ocorrência da experiência de *Flow* (Schmidt et al., 2007; Tavares & Freire, 2016).

Dentro destes fatores, destacamos fatores individuais que têm sido estudados na relação com a experiência de *Flow*, como a autoestima, a regulação emocional, o afeto positivo e negativo e o sexo.

Fatores Individuais e a Experiência de Flow

Autoestima

A autoestima refere-se à atitude positiva ou negativa de alguém em relação a si mesmo, é a autoavaliação do seu próprio valor (Jordan et al., 2015; Yanhui et al., 2020). A autoestima elevada, é importante para o bem-estar psicológico, estando associada a um maior bem-estar do que baixa autoestima (Martin-Albo et al.; 2007; Yanhui et. al, 2020). São poucos os estudos que estabelecem uma

relação entre *Flow* e a autoestima. Alguns estudos concluem que a autoestima pode ser uma consequência do *Flow*, por exemplo, um estudo com estudantes universitários, chegou à conclusão de que, indivíduos que experienciam o *Flow* com mais frequência, são mais propensos a ter autoestima mais elevada (Asakawa, 2010; Yanhui et. al, 2020).

Regulação emocional

Quando nos referimos ao crescimento pessoal do indivíduo a nível emocional, após a prática de determinada tarefa, devemos salientar a importante contribuição do nível emocional, mais concretamente, da regulação emocional, para a ocorrência do estado de *Flow*. Qualquer possível discussão sobre a regulação emocional, imediatamente impõe a necessidade de compreender o que é a emoção. William James (1884, 1894) e Gross (1998), definem emoções como respostas comportamentais e fisiológicas que ocorrem em resultado a situações significativas. Atualmente, esta definição de emoção é a mais utilizada na literatura, onde se considera que as emoções são sequências de respostas flexíveis (Buck, 1994; Frijda, 1986; Scherer, 1984; Gross, 1998). As tendências de resposta emocional são relativamente de curta duração e envolvem mudanças nos sistemas comportamental, experiencial, autónomo e neuro endócrino (Lang, 1995), e é a regulação ou modulação que determina a forma final da resposta emocional (Lang, 1995; Gross, 1998). Mais sucintamente, definimos regulação emocional como o processo pelo qual o indivíduo influencia as emoções que sente, quando as sente, como as experiencia e expressa (Gross, 1998).

A regulação emocional é um tema de grande foco no que diz respeito a estudos da adolescência (Riediger & Klipker, 2014; Tavares & Freire, 2016). Visto que a adolescência é uma fase caracterizada pelas alterações na puberdade, procura de sensações e de correr riscos, é notável um aumento da vulnerabilidade para a desregulação emocional e comportamental, uma vez que a maturação das regiões executivas do cérebro, como o córtex pré-frontal, ainda não está completa (Steinberg, 2005; Tavares & Freire, 2016).

Duas estratégias de regulação emocional que têm sido foco de uma maior atenção empírica são a reavaliação cognitiva e a supressão emocional. A reavaliação cognitiva implica uma mudança na forma de pensar relativamente a uma situação de forma a diminuir o seu impacto emocional; enquanto a supressão emocional refere-se à inibição do comportamento expressivo da emoção (Gross & John, 2003)

Na literatura são poucos os estudos que têm estudado o impacto da regulação emocional na experiência de *Flow* na adolescência. Estudos existentes têm como foco uma população adulta, maioritariamente em estudos que englobam o desporto (Jackson et al., 2001; Swann et al., 2015).

Afeto positivo e afeto negativo

Ainda relativamente à vertente emocional, as diferenças individuais na experiência das emoções, é um assunto que desperta o interesse dos/as psicólogos/as. Os estudos neste tópico revelam a existência de um maior número de pessoas a experienciar uma maior quantidade de emoções positivas. Estes indivíduos são tipicamente referidos como indivíduos de alto afeto positivo (alto AP). A população que se identifica com o afeto positivo reúne, por exemplo, pessoas que se descrevem como mais confiantes, entusiasmadas e animadas. Em contraposição, é possível encontrar indivíduos que caracterizam pelos sentimentos de culpa, nervosismo, medo, sendo assim referidos como indivíduos de alto afeto negativo (alto AN). Embora existam flutuações nos níveis de afeto positivo e afeto negativo sentidos ao longo do tempo – a curto prazo, por exemplo, agora ou hoje - é possível observar uma estabilidade nos autorrelatos dos dois afetos – a longo prazo, por exemplo, no ano passado ou geral. (Watson, 1988; Berry & Hansen, 1996).

No que diz respeito ao afeto positivo e afeto negativo na adolescência, estudos comprovam que os adolescentes que experienciam um nível mais elevado de concentração, relatam afeto positivo mais elevado (Csikszentmihalyi, 1990). Adicionalmente, existem mais estudos que se focam no afeto positivo, em comparação com o afeto negativo, caracterizando o primeiro como uma consequência imediata e de longo prazo de uma experiência ótima ou de *Flow* (Esteban- Millat et al., 2014; Rogatko, 2009). Por outro lado, mostram que no que diz respeito ao afeto negativo, na maioria dos adolescentes, é relatada uma alta emotividade negativa em vários momentos significativos da vida diária (Larson et al., 2002). Na literatura existe evidência, ainda que escassa, de que níveis mais altos de afeto negativo estão associados a níveis mais baixos de experiência *Flow* em estudantes (Freire & Tavares, 2016; Tavares et al., 2019; Kopacevic et al., 2012).

A literatura sugere que existe uma relação positiva entre a experiência de *Flow* e o afeto positivo. No estudo de Baumann e Scheffer (2010), foi possível concluir que experienciar o *Flow* implicava mudanças dinâmicas no afeto positivo. Não obstante, a literatura também comprova que experienciar *Flow* é um preditor de humor positivo ou afeto positivo (Eisenberger et al., 2005; Schüler, 2007; Collins et al., 2009; Fullagar & Kelloway, 2009; Baumann & Scheffer, 2010; Tobert & Moneta, 2013; Inkinen et al., 2014; Bachen et al., 2016; Ozkara et al., 2016). Contudo, existem estudos que afirmam que tanto o

afeto positivo como o afeto negativo são preditores significativos da experiência de *Flow* (por exemplo, Collins et al., 2009; Fullagar & Kelloway, 2009; Baumann & Scheffer, 2010; Tobert & Moneta, 2013; Inkinen et al., 2014; Bachen et al., 2016; Ozkara et al., 2016).

Sexo

Independentemente da variação de *Flow* ser maioritariamente explicada por diferenças nas experiências subjetivas dos adolescentes, o sexo é também uma característica em que se procura a associação com o *Flow*. Contudo, na literatura não foram encontrados estudos que apresentassem uma diferença significativa na experiência de *Flow* entre adolescentes do sexo feminino e do sexo masculino.

Contextos e a experiência de Flow

Para além dos fatores individuais, a evidência científica afirma que os contextos também são um fator importante para a experiência de *Flow*.

No que caracteriza a dimensão externa da experiência subjetiva deparamo-nos com o que diz respeito aos diferentes contextos no quotidiano do indivíduo. De acordo com Rogatko (2009), estudar ou ir às aulas, foram determinadas como atividades de baixo *Flow*, o que mais tarde também se observou no estudo de Tavares e Freire (2016) em que se reconhece que os adolescentes apresentam um estado de *Flow* mais baixo em atividades escolares em comparação com atividades relacionadas com o lazer (Bassi & Delle Fave, 2004; Mesurado, 2009; Schmidt et al., 2007). Tal pode ser explicado pelo facto de que desempenhar atividades escolares está associado a níveis mais baixos de motivação intrínseca, e níveis mais elevados de aborrecimento e de elevado esforço atencional (Freire et al., 2016; Massimini & Delle Fave, 2000; Tavares et al., 2019). Por outro lado, atividades que incluam lazer e socialização encontram-se associadas a elevados níveis de experiência ótima, onde os adolescentes reportam elevados níveis de experiência subjetiva positiva (Freire et al., 2009; Shernoff et al., 2003; Tavares et al., 2019). Ainda assim, existem estudos que suportam a hipótese que a experiência *Flow* depende da perspetiva de cada adolescente, refutando a ideia que *Flow* não depende especificamente da atividade, mas sim de características pessoais do indivíduo, da forma como ele percebe a situação. Por exemplo, um indivíduo que não tem interesse em arte pode ficar aborrecido ao desenhar um cartão de aniversário, enquanto um pintor pode experienciar *Flow* ao desenhar o mesmo cartão. (Csikszentmihalyi, 1990; Rogatko, 2009).

De modo a compreender o papel de fatores individuais na experiência de *Flow* na adolescência, este estudo centra-se na análise da influência de variáveis individuais como o sexo, a perceção de desafio e de competência, a autoestima, a regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), o afeto positivo e negativo, na experiência de *Flow* em adolescentes.

Assim, com base na revisão de literatura colocam-se as seguintes questões de investigação:

1) Existe variação da experiência de *Flow* entre adolescentes de sexo feminino e adolescentes de sexo masculino?;

2) A experiência de *Flow* é influenciada por fatores individuais como o sexo, o desafio, a competência, a autoestima, a regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e o afeto positivo e afeto negativo?;

3) A autoestima, a regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e o afeto positivo e afeto negativo moderam a relação entre a perceção de desafio e a experiência de *Flow*?;

4) A autoestima, a regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e o afeto positivo e afeto negativo moderam a relação entre a perceção de competência e a experiência de *Flow*?

Metodologia

Participantes

Os dados deste estudo foram recolhidos em 2015. Participaram um total de 114 adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos. A amostra é constituída por 71.9% de participantes do sexo feminino. Esta amostra foi recolhida em duas escolas secundárias, em duas cidades no Norte de Portugal.

Instrumentos

Para a realização deste estudo, foi utilizado um Questionário Demográfico de modo a obter informações básicas sobre os participantes, incluindo o género, a idade, o ano de escolaridade, o estatuto socioeconómico e as condições familiares.

Questionário de *Flow* (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; versão portuguesa de Freire, 2004). Este questionário tem como objetivo medir as dimensões de *Flow* e/ou as possíveis diferenças entre os contextos ou indivíduos. Este questionário apresenta duas descrições seguidas de questões sobre a vivência do indivíduo em experiências semelhantes às descritas. De seguida, é solicitado que o

individuo identifique atividades em que sentiu uma experiência semelhante àquela que foi descrita no questionário, e avalie fatores associados, como por exemplo: o nível de envolvimento, o nível de esforço e ansiedade sentidos durante a experiência. Para tal é necessário que os indivíduos reconheçam as descrições de *Flow* e saibam relacioná-las com experiências por eles passadas anteriormente, indicando qual a atividade que estavam a realizar quando experienciaram algo semelhante. No presente estudo, as atividades foram categorizadas em quatro categorias: 1- acadêmica; 2- lazer; 3-social; e 4- manutenção, com recurso a dois codificadores.

De forma a obter um *score* de intensidade de *Flow*, foi apenas utilizada uma parte do questionário, em que foi utilizado um conjunto de sete afirmações acerca da experiência vivenciada em uma atividade indicada pelo participante. As afirmações utilizadas, correspondem às seguintes dimensões associadas à experiência de *Flow*: 1) fusão de ação e consciência, 2) objetivos definidos, 3) feedback inequívoco e imediato, 4) concentração na tarefa, 5) perda de consciência de si, 6) transformação da percepção do tempo e 7) motivação intrínseca. Cada participante teve de dar a resposta às afirmações numa escala Likert de 9 pontos, em que 0 representa o valor mínimo e 8 representa o valor máximo. Valores elevados nestas dimensões representam, respetivamente, um elevado nível de intensidade de *Flow* experienciado numa atividade.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1965; versão portuguesa de Santos & Maia, 2003) para a faixa etária da adolescência. Este questionário é constituído por 10 itens, 5 de orientação positiva (por exemplo, “Sinto que tenho algumas qualidades”) e 5 de orientação negativa (por exemplo, “Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil”). Os participantes têm quatro alternativas de resposta, numa escala *Likert*, em que 4= concordo fortemente; 3= concordo; 2= discordo e 1= discordo fortemente. A cotação dos itens de orientação negativa é invertida. Assim, os resultados mais elevados indicam níveis mais altos de autoestima. Os resultados podem oscilar entre 10 e 40. Uma autoestima elevada, avaliada pelo RSES, indica que os participantes são respeitadores de si mesmos pelo que são, não se sentindo necessariamente superiores aos outros. Uma baixa autoestima, traduz uma desvalorização e falta de respeito dos indivíduos relativamente a si mesmos. É de realçar que a RSES apresenta uma boa consistência interna, avaliada com o *alfa* de Cronbach (0.89) (Santos e Maia, 2003).

Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes (Gullone & Taffe, 2012; versão portuguesa de Teixeira, et al., 2014). Este questionário consiste num conjunto de 10 itens que avaliam as diferenças individuais no uso de duas estratégias diferentes de regulação emocional: a reavaliação cognitiva (RC) e a supressão emocional (SE). Os itens são avaliados numa escala de resposta

Likert de 5 pontos (1= discordo fortemente; 2= discordo; 3= não concordo nem discordo; 4= concordo e 5= concordo fortemente). A subescala da estratégia de RC é composta por 6 itens, correspondendo aos itens 1, 3, 5, 7, 8 e 10, e a subescala da estratégia SE é composta por 4 itens, sendo estes os itens 2, 4, 6 e 9. As pontuações são baseadas na soma de todos os itens para cada subescala, variando de 6 a 30 para a subescala RC e de 4 a 20 para a subescala SE. As pontuações mais altas, em cada uma das subescalas, significam um maior uso da estratégia correspondente. O Questionário apresenta consistência interna aceitável, avaliada com o *alfa* de Cronbach para a escala de reavaliação cognitiva (0.70) e para a escala de supressão emocional (0.65) (Teixeira, et al., 2014).

Escala PANAS – The Positive and Negative Affect Schedule - (Watson et al., 1988; Versão portuguesa de Galinha & Ribeiro, 2005). Neste estudo foi utilizada a versão reduzida portuguesa de Galinha et al. (2014). Com o uso desta escala pretendeu-se medir o Afeto Positivo (AP) e o Afeto Negativo (AN), definidos como dimensões que representam a experiência afetiva dos indivíduos. Enquanto o AP reflete o bem-estar e emoções positivas (constituído pelos itens entusiasmado, inspirado, determinado, interessado e ativo), o AN caracteriza-se pelo mal-estar subjetivo e emoções negativas (constituído pelos itens assustado, amedrontado, atormentado, nervoso e culpado). Para a resolução deste questionário, os participantes deparavam-se com a seguinte pergunta “Indique em que medida sentiu cada uma destas emoções em geral na sua vida”, à qual respondiam numa escala *Likert* de 5 pontos (1= nada ou muito ligeiramente; 2= um pouco; 3= moderadamente; 4= bastante e 5= extremamente). A Escala PANAS apresenta elevada consistência interna, avaliada com o *alfa* de Cronbach para a escala de AP (0.86) e para a escala de AN (0.89) (Galinha e colegas, 2014).

Procedimento

Foram contactados os diretores das duas escolas secundárias seleccionadas e, após aprovação, a equipa deslocou-se às escolas com o intuito de divulgar o estudo junto das turmas. Foram explicados os objetivos e procedimentos do estudo diretamente aos alunos, na turma. Após a explicação, foi apresentado o consentimento informado, que foi assinado tanto pelos alunos interessados bem como pelos respetivos encarregados de educação. Posteriormente a este ser assinado e a dar a conhecer que o estudo é de participação voluntária e de carácter anónimo, foram agendados *briefings* com os estudantes para depois das aulas, nos quais foi dada uma explicação mais detalhada de todo o procedimento e aplicados os instrumentos do estudo.

No fim, após a recolha de dados, foram recolhidos os instrumentos utilizados e esclarecidas quaisquer questões relativamente a todo o processo e distribuídos certificados aos estudantes pela participação no estudo.

Análise de Dados

A análise estatística foi realizada com recurso ao programa de software estatístico IBM-SPSS® (Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp). Inicialmente procedeu-se à organização e tratamento de dados das variáveis em estudo. De seguida, foi necessário realizar a categorização de algumas variáveis: o sexo (0-feminino, 1-masculino) e as atividades (1-académico, 2- lazer, 3- social, 4- manutenção). No que diz respeito à categorização da variável atividades, foi necessária a intervenção de dois codificadores, cujo acordo correspondeu a 97.7%, consoante o teste de Kappa de Cohen (K) de avaliação da confiabilidade interobservador.

Posteriormente, realizaram-se as médias individuais de cada participante às alíneas das escalas/questionários, de forma a obter um valor médio representante da escala/questionário. De seguida, as estatísticas descritivas e verificação da normalidade dos dados de forma a cumprir os requisitos de aplicabilidade para o Teste T de Comparações Médias (t), para a Regressão Linear Múltipla (F) e Análise de Moderação (M). No que diz respeito à verificação da normalidade dos dados, foi analisado o Histograma, o gráfico QQ-Plot, a assimetria e curtose. Relativamente às condições de aplicabilidade para o Teste T de Comparações Médias (t), considerou-se o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias. Na Regressão Linear Múltipla (F), verificou-se a homocedasticidade com recurso ao *scatterplot*, a ausência de multicolinearidade e o teste de Durbin-Watson.

Verificadas as condições de aplicabilidade, foi realizado um Teste T de Comparações Médias (t) para a primeira hipótese, de forma a analisar se existe variação da experiência de *Flow* entre o sexo feminino e o sexo masculino.

Para a segunda hipótese foi conduzida uma Regressão Linear Múltipla Hierárquica (F), de forma a analisar a influencia do sexo, desafio, competência, autoestima, afeto positivo e afeto negativo, e regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional) na experiência de *Flow*. Na Regressão foi utilizado o método Hierárquico pela respetiva ordem.

Por fim, para as duas últimas hipóteses, foi realizada apenas a Análise de Moderação (M) para verificar o efeito moderador das variáveis autoestima, regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), afeto positivo e afeto negativo na relação entre a variável competência e a experiência de *Flow*. No que diz respeito à Análise de Moderação (M) para a variável de desafio, esta não

foi realizada. Tal deve-se ao facto que ao considerar a variável desafio no modelo de Regressão Linear Múltipla (F), esta não apresentava efeitos significativos na experiência de *Flow*.

Resultados

Os resultados estão organizados, inicialmente pelas análises referentes às estatísticas descritivas de cada variável e, de seguida e pela ordem das questões de investigação propostas, pelos resultados das análises realizadas.

Médias e Desvios-Padrão das Variáveis

Na Tabela 2. é possível observar a média e desvio-padrão total das médias das respostas dos participantes a cada uma das variáveis em estudo, assim como as médias e desvios-padrão de acordo com o sexo feminino e sexo masculino.

Tabela 1.

Média e desvio padrão para Desafio, Competência, Autoestima, Afeto e RE (RC, SE)

Variável	Escala	Total (N = 91)		Sexo Feminino (n = 63)		Sexo Masculino (n = 28)	
		M	DP	M	DP	M	DP
Flow	0 a 8	5.69	.113	5.64	.132	5.82	.220
Desafio	0 a 8	6.11	.213	5.98	.279	6.39	.288
Competência	0 a 8	5.92	.187	5.94	.252	5.89	.220
Autoestima	1 a 4	2.93	.050	2.90	.061	3.00	.089
Afeto Positivo	1 a 5	3.63	.060	3.66	.073	3.56	.103
Afeto Negativo	1 a 5	2.18	.066	2.19	.082	2.16	.111
Reavaliação Cognitiva	1 a 5	3.64	.042	3.62	.053	3.69	.058
Supressão Emocional	1 a 5	3.09	.074	3.11	.088	3.03	.138

Na Tabela 2, concluímos, através da observação das frequências relativas de cada categoria de atividades, que a categoria de lazer (57%) é a mais relatada pelos participantes em situações de *Flow*.

Tabela 2.

Frequência relativa das atividades

Atividade	n = 94	%
Acadêmica	24	21.1
Lazer	65	57
Social	4	3.5
Manutenção	1	.9

Nota: % = Percentagem

Sexo e a Experiência de *Flow*

Na Tabela 3, é possível observar que através do Teste T de Comparações de Médias, não existem diferenças significativas na experiência de *Flow* entre o sexo feminino e o sexo masculino, $t = 0.728$ (89), $p = 0.469$.

Tabela 3.

Diferenças entre sexos na experiência de Flow

	t	df	p	95% IC
Flow	- .728	89	.469	[-.668, .310]

Nota: IC = Intervalo de Confiança

Fatores Individuais e a Experiência de *Flow*

Na Regressão Linear Múltipla, é possível observar, na tabela ANOVA, que estamos perante seis modelos úteis: o Modelo 3, que corresponde às variáveis sexo, desafio e competência, $F(3, 86) = 14.685$, $p < .001$. ou seja, existe efeito destas variáveis na experiência de *Flow*, que explicam 31.6% da variância da experiência de *Flow* ($R^2_{adj} = .316$); o Modelo 4 que corresponde às variáveis sexo, desafio, competência e autoestima, $F(4, 85) = 10.897$, $p < .001$, que explica 30.8% da variância da experiência de *Flow* ($R^2_{adj} = .308$); o Modelo 5 que corresponde às variáveis sexo, desafio, competência, autoestima e afeto positivo, $F(5, 84) = 8.686$, $p < .001$, que explica 30.2% da variância da experiência de *Flow* ($R^2_{adj} = .302$); o Modelo 6 que corresponde às variáveis sexo, desafio, competência, autoestima, afeto positivo e afeto negativo, $F(6, 83) = 7.175$, $p < .001$, que explica 29.4% da variância da experiência de *Flow* ($R^2_{adj} = .294$); o Modelo 7 que corresponde às variáveis sexo, desafio, competência, autoestima, afeto positivo,

afeto negativo e reavaliação cognitiva, $F(7, 82) = 6.165$, $p < .001$, que explica 28.9% da variância da experiência de *Flow* ($R^2_{adj} = .289$); o Modelo 8 que corresponde às variáveis sexo, desafio, competência, autoestima, afeto positivo, afeto negativo, reavaliação cognitiva e supressão emocional, $F(8, 81) = 5.721$, $p < .001$, que explica 29.8% da variância da experiência de *Flow* ($R^2_{adj} = .298$).

De forma a perceber que variáveis têm influências significativas nos modelos, observou-se que, competência foi a variável que apresentou maior impacto na experiência de *Flow*. No modelo 8, onde estão incluídas todas as variáveis, com $\beta = .337$, $t = 6.142$, $p < .001$, 95% IC [.228, .447] (ver Tabela 4.).

Tabela 4.

Impacto de fatores individuais na experiência de Flow

Modelo	Variável	B	SE	t	p	95% IC
Modelo 1	Sexo	.162	.247	.656	.513	]-.328, .652[
Modelo 2	Sexo	.132	.057	.533	.596	]-.360, .624[
	Desafio	.066	.055	1.189	.238	]-.044, .176[
Modelo 3	Sexo	.136	.205	.666	.507	]-2.57, .543[
	Desafio	.076	.046	1.653	.102	]-.015, .167[
	Competência	.337	.052	6.431	<.001	].233, .441[
Modelo 4	Sexo	.132	.207	.639	.524	]-.279, .544[
	Desafio	.074	.048	1.552	.124	]-0.21, .168[
	Competência	.336	.053	6.293	<.001	].230, .442[
	Autoestima	.032	.185	.173	.863	]-.336, .400[
Modelo 5	Sexo	.153	.212	.720	.474	]-.269, .574[
	Desafio	.072	.048	1.510	.135	]-.023, .167[
	Competência	.333	.054	6.190	<.001	].226, .440[
	Autoestima	-.009	.204	-.042	.967	]-.413, .396[
	Afeto Positivo	.083	.171	.486	.629	]-.256, .422[
Modelo 6	Sexo	.157	.214	.735	.464	]-.268, .582[
	Desafio	.067	.051	1.322	.190	]-.034, .169[
	Competência	.330	.055	6.035	<.001	].222, .439[
	Autoestima	-.031	.218	-.142	.888	]-.465, .403[
	Afeto Positivo	.088	.173	.512	.610	]-.255, .432[

Modelo		B	SE	t	p	95% IC
	Afeto Negativo	-.048	.160	-.298	.766	]-.366, .271[
Modelo 7	Sexo	.133	.218	.608	.545	]-.301, .566[
	Desafio	.073	.052	1.406	.164	]-.030, .176[
	Competência	.334	.055	6.048	<.001	].224, .444[
	Autoestima	-.046	.220	-.209	.835	]-.484, .392[
	Afeto Positivo	.057	.180	.319	.750	]-.300, .415[
	Afeto Negativo	-.039	.161	-.245	.807	]-.360, .281[
	RC	.157	.245	.640	.524	]-.331, .645[
Modelo 8	Sexo	.134	.217	.621	.537	]-2.97, .565[
	Desafio	.068	.052	1.323	.189	]-0.34, .171[
	Competência	.337	.055	6.142	<.001	].228, .447[
	Autoestima	.072	.234	.308	.759	]-.393, .537[
	Afeto Positivo	.061	.179	.341	.734	]-.294, .416[
	Afeto Negativo	-.045	.160	-.280	.780	]-.364, .274[
	RC	.102	.247	.411	.682	]-.390, .593[
	SE	.189	.131	1.434	.155	]-.073, .450[

Nota. IC = Intervalo de Confiança; RC = Reavaliação Cognitiva; SE = Supressão Emocional

Fatores individuais e a influência na relação entre percepção de competência e a experiência de *Flow*

Na Análise de Moderação, é possível observar que não existe efeito significativo das variáveis: autoestima ($B = .138$, $p = .358$), afeto positivo ($B = -.006$, $p = .954$), afeto negativo ($B = .057$, $p = .507$), reavaliação cognitiva ($B = .158$, $p = .191$) e supressão emocional ($B = -.086$, $p = .326$) na relação entre a competência e a experiência de *Flow*. Logo, a relação entre competência e a experiência de *Flow* não varia em função de nenhuma destas variáveis.

Tabela 5.

*Moderação dos fatores individuais na relação entre percepção de competência e a experiência de *Flow**

Variável	B	SE	t	p	95% IC
Competência	.349	.060	5.857	<.001	].230, .467[
Autoestima	.100	.242	.414	.680	]-.382, .582[

Variável	B	SE	t	p	95% IC
Afeto Positivo	-.015	.183	-.080	.936	]-.380, .350[
Afeto Negativo	-.090	.159	-.569	.571	]-.406, .226[
Reavaliação Cognitiva	.096	.244	.393	.696	]-.390, .581[
Supressão Emocional	.202	.134	1.511	.135	]-.064, .469[
Competência*Autoestima	.138	.150	.924	.358	]-.160, .436[
Competência*Afeto Positivo	-.006	.106	-.057	.954	]-.216, .204[
Competência*Afeto negativo	.057	.085	.666	.507	]-.113, .227[
Competência*RC	.158	.119	1.320	.191	]-.080, .395[
Competência*SE	-.086	.087	-.989	.326	]-.260, .087[

Nota. IC = Intervalo de Confiança; RC = Reavaliação Cognitiva; SE = Supressão Emocional

Discussão

O presente estudo teve como principal propósito compreender o papel de fatores individuais como o sexo, a percepção de desafio e de competência, a autoestima, estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), e o afeto positivo e afeto negativo, na experiência de *Flow* na adolescência.

A experiência de *Flow* apresenta-se de igual forma independentemente do sexo do indivíduo. A literatura aponta nesta direção, não existindo estudos que apresentem diferenças na intensidade de *Flow* no sexo feminino e sexo masculino. De acordo com a literatura, *Flow* é descrito como um momento de funcionamento psicológico ótimo experienciado pelo indivíduo ao realizar determinada tarefa (Csikszentmihalyi (1975). A experiência de *Flow* está relacionada com o envolvimento, concentração, prazer, motivação e perda de noção do tempo (Csikszentmihalyi (1975) e não diretamente com o sexo do indivíduo. No entanto, é importante considerar que fatores externos como o contexto podem estar relacionados com a intensidade da experiência.

No que diz respeito à dimensão externa, o presente estudo permitiu verificar que atividades relacionadas com o lazer foram mais relatadas pelos participantes em situações de *Flow*. O resultado deste estudo vai ao encontro da literatura (Tavares & Freire, 2016) que reconhece que os adolescentes apresentam um estado de *Flow* mais elevado em atividades relacionadas com o lazer (Bassi & Delle Fave, 2004; Mesurado, 2009; Schmidt et al., 2007).

No presente estudo, não foi analisado a relação desafio-competência devido à abundância de estudos que relatam o seu impacto na experiência de *Flow*. Sendo assim, procurou-se perceber qual a

contribuição da percepção de desafio e de competência individualmente. De acordo com o estudo, a percepção de competência apresentou influência na experiência de *Flow*. Nos adolescentes do presente estudo, a percepção das suas capacidades mostrou-se importante para a ocorrência de *Flow*, o que vai ao encontro da literatura (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). No entanto, relativamente à percepção de desafio, os resultados não se mostraram significativos. Na verdade, é esperado que a percepção de desafio apresente um impacto semelhante à percepção de competência na experiência de *Flow*, o que não foi verificado nesta investigação. A separação da percepção de desafio e de competência é importante porque permite uma compreensão mais aprofundada e detalhada de como cada elemento contribui de forma independente para a experiência.

No que diz respeito aos fatores individuais como a autoestima, a regulação emocional e ao uso das estratégias de reavaliação cognitiva e de supressão emocional, e o afeto positivo e negativo, não foi possível de relatar a existência de efeitos significativos na experiência de *Flow*. Da mesma forma, no presente estudo, nenhum dos fatores moderou a relação entre a percepção de competência e a experiência de *Flow*. A percepção de competência, mais concretamente, a sensação de confiança que o indivíduo tem nas suas habilidades e recursos necessários para lidar com o desafio apresentado pela atividade e entrar na experiência de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1975), não sofre alterações independentemente da sua autoestima - autoavaliação do seu próprio valor - (Jordan et al., 2015; Yanhui et al., 2020), da regulação emocional – nível emocional - (Gross, 1998), e do afeto positivo e negativo – variações no nível de afeto (Watson, 1988; Berry & Hansen, 1996).

Limitações e sugestões para estudos futuros

Uma limitação encontrada neste estudo é o facto de apresentar uma amostra reduzida, o que pode comprometer o poder estatístico, ou seja, a capacidade de detetar diferenças significativas. Por outro lado, seria interessante a realização de testes estatísticos que compreendessem apenas participantes cuja atividade relacionada com *Flow* fosse a mesma ou semelhante. Tal permitiria a comparação dos níveis de desafio, competência, autoestima, afeto e regulação emocional, dentro da mesma atividade de *Flow*. Para tal, seria necessário um maior número de participantes.

Estudos futuros devem ter em atenção esta limitação para que os resultados apresentem uma análise estatística mais robusta e precisa. Outra sugestão seria utilizar outro tipo de medidas de *Flow*, de forma a analisar as relações com os fatores individuais e comparar os resultados entre estudos. Por fim, seria interessante a realização de uma análise que agrupasse os dados por categoria de atividades e verificar o efeito dos fatores individuais na experiência de *Flow* em cada uma.

Conclusão

Este estudo contribuiu significativamente para a compreensão do impacto de fatores individuais na experiência de *Flow*. Procurou analisar a separação da relação desafio-competência, com foco na percepção de desafio e de competência individualmente, e desta forma obter de resultados significativos e importantes para a literatura.

No que diz respeito à percepção de competência, esta mostrou-se impactante na experiência de *Flow*. Ou seja, a percepção de competência que o indivíduo tem permite, não só pôr em prática as suas capacidades, como desenvolvê-las e alcançar elevados níveis de *Flow*.

Permitiu, também, em conformidade com o que se mostrou relevante na literatura, perceber que experienciar *Flow* não depende do sexo feminino ou masculino. Isto é, o sexo não é um fator determinante da intensidade da experiência *Flow*.

Por fim, permitiu perceber que atividades de lazer, apresentaram-se mais relacionadas com *Flow* do que atividades de contexto académico, social ou de manutenção.

Referências

- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3>
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P., Raphael, C., & Waldron, A. (2016). How do presence, flow, and character identification affect players' empathy and interest in learning from a serious computer game? *Computers in Human Behavior*, 64, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.043>
- 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. <https://doi.org/10.1023/b:johs.0000035914.66037.b5>
- Bassi, M., & Delle Fave, A. (2011). Optimal experience and self-determination at school: Joining perspectives. *Motivation and Emotion*, 36(4), 425–438. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9268-z>
- Baumann, N., & Scheffer, D. (2010). Seeing and mastering difficulty: The role of affective change in achievement flow. *Cognition & Emotion*, 24(8), 1304–1328. <https://doi.org/10.1080/02699930903319911>
- Berry, D. S., & Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 796–809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.4.796>
- Bradburn, N., Rips, L., & Shevell, S. (1987). Answering autobiographical questions: the impact of memory and inference on surveys. *Science*, 236(4798), 157–161. <https://doi.org/10.1126/science.3563494>
- Buck, R. (1994). Social and emotional functions in facial expression and communication: the readout hypothesis. *Biological Psychology*, 38(2-3), 95–115. [https://doi.org/10.1016/0301-0511\(94\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0301-0511(94)90032-9)
- Collins, A. L., Sarkisian, N., & Winner, E. (2008). Flow and Happiness in Later Life: An Investigation into the Role of Daily and Weekly Flow Experiences. *Journal of Happiness Studies*, 10(6), 703–719. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9116-3>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19(1), 45–63.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Design Issues*, 8(1), 80. <https://doi.org/10.2307/1511458>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1–22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10, 264–274. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.264>
- Ebner-Priemer, U. W., Kubiak, T., & Pawlik, K. (2009). Ambulatory Assessment. *European Psychologist*, 14(2), 95–97. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.95>
- European Flow Researchers Network. (n.d.). European Flow Researchers Network. Retrieved October 13, 2023, from <https://efrn.eu/>
- Eisenberger, R., Jones, J. R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. T. (2005). Flow experiences at work: for high need achievers alone? *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 755–775. <https://doi.org/10.1002/job.337>

- Esteban-Millat, I., Martínez-López, F. J., Luna, D., & Rodríguez-Ardura, I. (2013). The Concept of Flow in Online Consumer Behavior. *Progress in IS*, 371–402. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39747-9_17
- Freire, T. (2004). Questionário de flow (versão para investigação – Traduzido de Delle Fave & Massimini, 1988).
- Freire, T., Lima, I., & Fonte, C. (2009). Life interests and optimal experiences related to the school life of adolescents. *Bdigital.ufp.pt*, 131–151. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/8036>
- Freire, T. (2012). Leisure Experience and Positive Identity Development in Adolescents. *Positive Leisure Science*, 61–79. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_4
- Freire, T., Gissubel, K., Tavares, D., & Teixeira, A. (2021). Flow Experience in Human Development: Understanding Optimal Functioning Along the Lifespan. In *Advances in Flow Research* (pp. 323–349). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_12
- Frijda, N. H. (1986). The Emotions. In Google Books. Cambridge University Press. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=QkNuuVf-pBMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Frijda>
- Fullagar, C. J., & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 595–615. <https://doi.org/10.1348/096317908x357903>
- Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo-PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Psicologia*, 28(1), 53-65. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v28i1.622>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984201>
- IBM Corporation (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corporation
- Inkinen, M., Lonka, K., Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Litmanen, T., & Salmela-Aro, K. (2013). The Interface Between Core Affects and the Challenge–Skill Relationship. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 891–913. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9455-6>
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129–153. <https://doi.org/10.1080/104132001753149865>
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, os-IX(34), 188–205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-ix.34.188>
- James, W. (1994). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 101(2), 205–210. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.205>
- Jordan, C. H., Zeigler-Hill, V., & Cameron, J. J. (2020). Self-Esteem. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 4738–4748. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1169
- Kapur, Shikha. "Adolescence: the stage of transition." *Horizons of holistic education* 2 (2015): 233-250.
- Khang, H., Kim, J. K., & Kim, Y. (2013). Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2416–2424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.027>

- Kopacevic, D., Rogulja, N., & Tomić, M. K. (2011). FLOW EXPERIENCE AMONG FUTURE TEACHERS DURING STUDIES. *Croatian Journal of Education : Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 13(4), 175–195. <https://hrcak.srce.hr/78070>
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50(5), 372–385. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.5.372>
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, Stability, and Change in Daily Emotional Experience across Adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6), 469–490. <https://doi.org/10.1007/bf02089885>
- Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can Flow Alleviate Anxiety? The Roles of Academic Self-Efficacy and Self-Esteem in Building Psychological Sustainability and Resilience. *Sustainability*, 12(7), 1–17. https://econpapers.repec.org/article/gamjस्ता/v_3a12_3ay_3a2020_3ai_3a7_3ap_3a2987-_3ad_3a343046.htm
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006727>
- Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55(1), 24–33. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.24>
- Mesurado, B. (2009). Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 25(2), 308–315. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87711>
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00512.x>
- Moutinho, H., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e Flow no Desempenho Académico e Bem-Estar Subjetivo em Contexto Universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación – E Avaliação Psicológica*, 52(3). <https://doi.org/10.21865/ridep52.3.08>
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G.-C. (2008). Relationships among Goal Orientations, Motivational Climate and Flow in Adolescent Athletes: Differences by Gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181–191. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004224>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). Oxford University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Frijns, T., Meeus, W., & Koot, H. M. (2011). Emotional Dynamics in the Development of Early Adolescent Psychopathology: A One-Year Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 657–669. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9509-3>
- Ozkara, B. Y., Ozmen, M., & Kim, J. W. (2016). Exploring the relationship between information satisfaction and flow in the context of consumers' online search. *Computers in Human Behavior*, 63, 844–859. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.038>
- Peifer, C., Wolters, G., Harmat, L., Heutte, J., Tan, J., Freire, T., Tavares, D., Fonte, C., Andersen, F. O., van den Hout, J., Šimleša, M., Pola, L., Ceja, L., & Triberti, S. (2022). A Scoping Review of Flow

- Research. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815665>
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 187–202). The Guilford Press.
- Rogatko, T. P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 133–148. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9069-y>
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão Portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg [Confirmatory factor analysis and preliminary validation of a Portuguese version of the Rosenberg Self-Esteem Scale]. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8(2), 253–268.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. E. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and Situational Factors Related to the Experience of Flow in Adolescence. *Applications of Flow in Human Development and Education*, 379–405. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_20
- Schüler, J. (2007). Arousal of Flow Experience in a Learning Setting and Its Effects on Exam Performance and Affect. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 217–227. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.217>
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., & Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883–897. <https://doi.org/10.1037/a0014755>.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Swann, C., Piggott, D., Crust, L., Keegan, R., & Hemmings, B. (2015). Exploring the interactions underlying flow states: A connecting analysis of flow occurrence in European Tour golfers. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.09.007>
- Tavares, D., & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: Contributions for a positive development in adolescents. In *PSICOLOGIA* (Vol. 30, Issue 2, pp. 77–94). Associação Portuguesa de Psicologia. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1119>
- Tavares, D., Freire, T., & Faria, S. (2019). Internal and External Factors Underlying Variations in Adolescents' Daily Optimal Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 30(1), 266–284. <https://doi.org/10.1111/jora.12522>
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2014). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605–621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Tobert, S., & Moneta, G. B. (2013). Flow as a function of affect and coping in the workplace. *Individual Differences Research*, 11(3), 102–113.
- Voelkl, J. E., & Ellis, G. D. (1998). Measuring Flow Experiences in Daily Life: An Examination of the Items Used to Measure Challenge and Skill. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 380–389. <https://doi.org/10.1080/00222216.1998.11949839>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Xie, L. (2021). Flow in work teams: The role of emotional regulation, voice, and team mindfulness. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01179-0>



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 140/2023

Título do projeto: *Experiência de Flow na adolescência: o papel da autoestima, regulação emocional, afeto positivo e negativo, e percepção de desafio e de competência*

Equipa de Investigação: Maria Duarte Victória de Sant'Ana Lopes (IR), Mestrado Integrado em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Professora Doutora Teresa Freire (Orientadora), Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Professora Doutora Dionísia Tavares (Orientadora), Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Experiência de Flow na adolescência: o papel da autoestima, regulação emocional, afeto positivo e negativo, e percepção de desafio e de competência*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

A Vice-Presidente da CEICSH

Assinado por: **Cristina Maria Moreira Flores**
Num. de Identificação: 12028714
Data: 2023.10.13 14:42:21+01'00'

(Cristina Maria Moreira Flores)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto