

Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar de adolescentes: Implicações desenvolvimentais e educacionais

ISABEL LIMA (*)

TERESA FREIRE (**)

INTRODUÇÃO

Tem-se assistido, nos últimos anos, a um crescimento exponencial do movimento da Psicologia Positiva. De acordo com esta perspectiva, a psicologia não se limita ao estudo da doença, dos problemas, das dificuldades, mas consiste também no estudo das forças e potencialidades humanas, no sentido de melhor conhecer e incrementar os factores promotores do funcionamento óptimo dos indivíduos, das sociedades e das organizações (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Nesta linha, a adolescência tem recebido uma atenção particular e um interesse renovado por parte dos investigadores, observando-se uma maior focalização no estudo dos factores promotores de um crescimento e desenvolvimento positivos (Bizarro, 1999; Larson, 2000, 2002; Lima, 2003). Destaca-se o enfoque crescente no estudo da vida diária do adolescente, e mais concretamente, no estudo da qualidade da

experiência subjectiva nos seus vários contextos de vida, no sentido de conhecer como essa experiência se organiza, o que a influencia e determina (Freire, 2006), constituindo um terreno fértil para a exploração das possibilidades que a perspectiva da Psicologia Positiva oferece.

Este artigo pretende debruçar-se, em particular, na qualidade da experiência subjectiva do adolescente num dos seus principais contextos de vida diários: a escola. É na escola que os adolescentes passam uma parte significativa do seu dia-a-dia, sendo um contexto estruturante da sua rotina quotidiana, pelo que desempenha um papel central na organização da sua experiência (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003). Em estudos realizados com estudantes portugueses do Ensino Secundário, verificou-se que estes passavam em média, no decorrer de uma semana, 30% do seu tempo na escola (Freire, Fonte, & Lima, 2007) e que 38.6% das suas actividades diárias estavam relacionadas com esse contexto de vida (Freire, 2004), o que realça o tempo aí investido pelo adolescente. A escola é palco de inúmeras e diversificadas experiências e aprendizagens, as quais têm um impacto significativo no desenvolvimento individual do adolescente e na definição dos seus

(*) Instituto Nun'Álvres, Santo Tirso.

(**) Universidade do Minho, Braga.

projectos de vida, influenciando largamente a sua trajectória futura. Compreende-se, assim, a relevância que assume o estudo da qualidade da experiência subjectiva do adolescente no seu quotidiano escolar.

Após uma apresentação do modelo conceptual adoptado na análise da qualidade da experiência – o *Experience Fluctuation Model* (Csikszentmihalyi, 1997; Massimini & Delle Fave, 2000), no qual o conceito de experiência óptima, como se verificará, assume uma relevância particular, procurar-se-á demonstrar como o mesmo tem sido aplicado no estudo da qualidade da experiência no contexto escolar. Salientar-se-á, em especial, o contributo das experiências óptimas para a promoção da qualidade da aprendizagem e para uma optimização do desenvolvimento do adolescente.

QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA SUBJECTIVA E EXPERIÊNCIA ÓPTIMA

A qualidade da experiência tem sido conceptualizada como um construto multidimensional que engloba as dimensões cognitiva, motivacional e afectiva da experiência (Csikszentmihalyi, 1988), sendo a experiência aqui entendida como todo e qualquer conteúdo da consciência – pensamentos, sentimentos e sensações (Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007). Na avaliação da qualidade desta experiência, os indivíduos adoptam uma perspectiva subjectiva, que lhes permite aceder e avaliar os seus estados internos e descrevê-los, sendo que nesta avaliação, os processos atencionais adquirem uma importância crucial (Csikszentmihalyi, 1990, 1993). No decorrer da sua vida diária, os indivíduos são expostos a uma vasta quantidade de informação, proveniente de uma grande diversidade de estímulos (actividades realizadas, situações vividas, normas sócio-culturais vigentes...). Ora, atendendo às limitações dos recursos atencionais, os indivíduos não são capazes de focar a sua atenção em todos os estímulos do meio com que são continuamente confrontados. Assim, seleccionam apenas parte dessa informação e é esta que determina o conteúdo da consciência dos indivíduos e, em última análise, a sua experiência do mundo (Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi,

2007). A investigação tem demonstrado que esta selecção é realizada em função da qualidade da experiência, ou seja, os indivíduos investem preferencialmente a sua atenção nas oportunidades do meio associadas a estados experienciais positivos e gratificantes (Massimini & Delle Fave, 2000), e em particular, nas actividades associadas à experiência óptima (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Massimini & Delle Fave, 2000; Massimini, Csikszentmihalyi, & Delle Fave, 1988). A qualidade desta experiência é por si só intrinsecamente motivadora, o que desenvolve o desejo da sua repetição. E esta repetição conduz a um processo selectivo: as actividades e experiências mais satisfatórias são mais frequentemente recordadas e implementadas no dia-a-dia do indivíduo (Delle Fave & Bassi, 2000; Massimini, Csikszentmihalyi, & Delle Fave, 1988; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Neste processo, designado de *selecção psicológica* (Csikszentmihalyi, Massimini, & Delle Fave, 1996), os indivíduos assumem um papel autónomo, seleccionando activamente a informação do meio, pelo que constituem os autores do seu próprio processo de desenvolvimento, o qual é construído com base nesta reprodução preferencial das actividades associadas às experiências óptimas (Delle Fave & Massimini, 2003; Massimini & Delle Fave, 2000; Massimini, Csikszentmihalyi, & Delle Fave, 1988). Aborda-se seguidamente o conceito de experiência óptima, analisando-se as suas principais características.

O conceito de experiência óptima

A experiência óptima (ou *flow*) corresponde a um complexo estado de consciência, caracterizado por elevados níveis de satisfação e de envolvimento, em situações em que o sujeito percepção um equilíbrio entre desafios elevados e competências adequadas para responder aos mesmos. Existe uma profunda concentração, a atenção está focalizada na tarefa a realizar e as distrações são minimizadas (Csikszentmihalyi, 1993; Massimini & Delle Fave, 2000). Quando esta experiência é vivenciada, pensamentos, sentimentos, desejos e acção encontram-se em total harmonia (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), e a

peessoa sente uma agradável interacção com a actividade, proporcionando elevados níveis de bem-estar psicológico (Csikszentmihalyi, 1999).

As experiências óptimas podem ser vivenciadas em qualquer tipo de actividade ou contexto (Csikszentmihalyi, 1997) e são descritas de forma muito semelhante, mesmo em estudos realizados em diferentes contextos sócio-culturais (Delle Fave & Massimini, 2005; Massimini, Csikszentmihalyi & Delle Fave, 1988). Esta unanimidade sugere que é produzido um estado experiencial específico, tendo sido identificadas, a partir da vasta investigação realizada, quatro características principais:

- 1) *Equilíbrio entre desafios e competências*: uma condição universal para a ocorrência de experiências óptimas é que o indivíduo seja capaz de perceber uma oportunidade de acção e que sinta que a pode concretizar (Csikszentmihalyi, 1988). Tal significa que as experiências óptimas requerem um equilíbrio entre os desafios percebidos numa dada situação e as competências percebidas para fazer frente a essa mesma situação, sendo que estes desafios e estas competências se devam situar acima do habitual nível de realização do indivíduo. É esta característica que faz com que as experiências óptimas sejam promotoras do desenvolvimento humano (Csikszentmihalyi, 1988, 1997; Delle Fave & Bassi, 2000; Massimini & Delle Fave, 2000). De facto, para que o indivíduo continue a vivenciar estas experiências, a complexidade da actividade tem que ser crescente, desenvolvendo nele novas competências e permitindo-lhe enfrentar novos desafios. Esta dinâmica interna das experiências óptimas promove o crescimento pessoal do indivíduo, uma vez que a espiral de complexidade incrementa o desenvolvimento das suas competências para fazer frente aos desafios, possibilitando a emergência deste estado experiencial (Csikszentmihalyi, 1990; Delle Fave & Bassi, 2000; Massimini, Csikszentmihalyi, & Delle Fave, 1988). De sublinhar que são as oportunidades e capacidades percebidas subjectivamente pelo indivíduo que determinam a qualidade da sua experiência, e não as condições objectivas da situação (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).
- 2) *Objectivos claros e feedback imediato*: para as experiências óptimas ocorrerem a actividade deve apresentar objectivos claramente definidos, o que permite ao indivíduo estruturar a sua acção e canalizar a sua atenção. Deve igualmente existir um *feedback* imediato e não ambíguo acerca da realização do indivíduo, para que este perceba se obteve sucesso na concretização do seu objectivo, ajudando-o a orientar e a ajustar a sua acção (Csikszentmihalyi, 1990, 1997).
- 3) *Concentração na tarefa*: uma outra característica identificada nas experiências óptimas é a focalização da atenção, a qual é totalmente investida na actividade em si (Csikszentmihalyi, 1988). Devido a esta profunda concentração, a pessoa não esquece apenas as suas habituais preocupações do dia-a-dia, mas perde também temporariamente a consciência de si próprio. A acção e a atenção encontram-se focalizadas exclusivamente no momento presente, existindo uma percepção distorcida da noção de tempo, o qual parece decorrer muito rapidamente (Csikszentmihalyi, 1990).
- 4) *Controlo da situação*: finalmente, para a emergência das experiências óptimas, é necessário que o indivíduo tenha a percepção de que os resultados da actividade estão sob o seu controlo. As actividades que proporcionam estas experiências estão geralmente de tal forma estruturadas que permitem ao indivíduo desenvolver competências que o ajudam a reduzir o mais possível a margem de erro na sua realização, contribuindo, por sua vez, para diminuir o receio de perder o controlo da situação ou de fracassar, frequentemente presente em diferentes situações do dia-a-dia (Csikszentmihalyi, 1997).

A experiência óptima corresponde assim a um estado experiencial positivo e enriquecedor, promotor do funcionamento óptimo do indivíduo. Depois de ter sido definido este conceito e de terem sido analisadas as principais características associadas a esta experiência, apresenta-se seguidamente o modelo conceptual que lhe está subjacente.

O modelo conceptual: The Experience Fluctuation Model

O modelo teórico que enquadra as experiências ótimas, o qual sofreu várias evoluções conceptuais ao longo do tempo (Csikszentmihalyi, 1975, 1988, 1990; Massimini & Delle Fave, 2000; Massimini, Inghilleri, & Delle Fave, 1996), centra-se no estudo das flutuações da experiência subjectiva do indivíduo na realização de diversas actividades, em diferentes contextos de vida. Os autores deste modelo propõem que as experiências ótimas ocorrem em contextos em que o indivíduo percepção um equilíbrio entre desafios e competências, apenas quando estes desafios e competências excedem o seu habitual nível de realização nas experiências do seu quotidiano. Deste modo, um contexto que proporcione baixos desafios e implique baixas competências, ou no qual se observem incongruências na relação entre desafios e competências, não seria promotor de experiências ótimas.

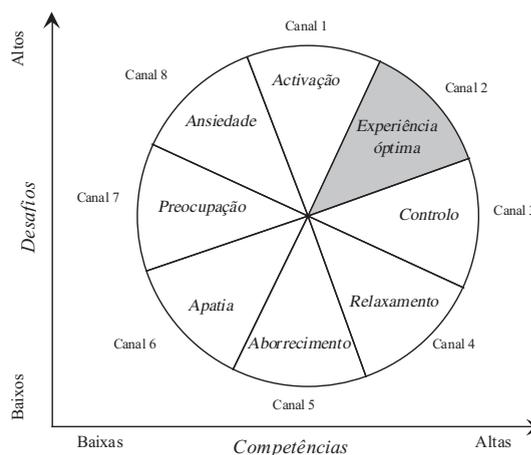
Através da aplicação do princípio do equilíbrio entre desafios e competências percebidas pelo indivíduo a acontecimentos diários de diversos contextos foi desenvolvido o modelo – *The Experience Fluctuation Model* – EFM (Csikszentmihalyi, 1997; Massimini & Delle Fave, 2000), que se traduz num plano cartesiano, no qual as competências se situam no eixo dos $xx's$ e os desafios no eixo dos $yy's$ (Figura 1). Em função da razão estabelecida entre desafio e competência, foram definidos oito estados experienciais, chamados canais, que apresentam características afectivas, cognitivas e motivacionais específicas, consistentes ao longo da idade, do género, da cultura e do domínio de vida (Csikszentmihalyi, 1997; Delle Fave & Bassi, 2000; Delle Fave & Massimini, 2005).

Foram realizadas numerosas investigações com base neste modelo (e.g., Delle Fave & Massimini, 1988, 1990, 2005; Freire, 2007; Freire, Fonte, & Lima, 2007; Massimini, Csikszentmihalyi & Delle Fave, 1988), a partir das quais foi possível verificar que as experiências ótimas estão associadas ao mais positivo e complexo estado de consciência. Mais concretamente, quando os desafios e competências existentes numa determinada situação são elevados, o que é característico das experiências

ótimas, as pessoas apresentam elevados níveis de concentração, sentem-se fortemente envolvidas, satisfeitas, criativas e vivenciam um profundo bem-estar. Pelo contrário, a apatia, que envolve um baixo nível de desafios e de competências, está associada a um estado de desorganização psíquica e entropia, caracterizado por baixos níveis de concentração e envolvimento, e por uma mobilização limitada dos recursos individuais (Delle Fave & Bassi, 2000; Delle Fave & Massimini, 2005).

FIGURA 1

Modelo da flutuação da qualidade da experiência com oito estados experienciais, definidos em função da relação entre desafio e competência (Fonte: adaptado de Delle Fave e Massimini, 2005)



Este modelo tem vindo a ser aplicado em diferentes campos, incluindo o trabalho (Csikszentmihalyi, 1990; Delle Fave & Massimini, 1988, 2003), a educação (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Lima & Freire, 2007a,b; Shernoff, Knauth, & Makris, 2000), o lazer (Delle Fave & Massimini, 1988; Freire, 2006, 2007), o desporto e a educação física (Jackson & Marsh, 1996; Jones, Hollenhorst, Perna, & Selin, 2000), assim como a saúde (Fonte & Freire, 2006; 2007) e a psicoterapia (Massimini, Csikszentmihalyi, & Carli, 1987; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), constituindo-se como uma importante referência conceptual no estudo da qualidade da experiência subjectiva.

A investigação desenvolvida com base no EFM tem contribuído para uma maior compreensão das flutuações da qualidade da experiência subjectiva na vida diária do indivíduo, quando envolvido em diferentes tipos de actividades, nos seus vários contextos de vida. Contudo, é de salientar, que de acordo com Csikszentmihalyi (1975), o significado associado às experiências óptimas não pode ser totalmente compreendido partindo unicamente de uma identificação, categorização e análise das suas características objectivas, sendo igualmente necessário aceder à avaliação que a pessoa faz destas experiências, de modo a melhor compreender porque são tão satisfatórias. Com efeito, não são exclusivamente as condições externas e objectivas de uma situação que determinam a qualidade da experiência, mas é a forma como o indivíduo responde a essas condições que possibilita, ou não, a emergência da experiência óptima.

O modelo conceptual das experiências óptimas enfatiza, desta forma, o sistema dinâmico composto pelo indivíduo e o seu meio, privilegiando, em particular, a fenomenologia das suas interações (Csikszentmihalyi, 1988; Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Este modelo privilegia o papel do contexto, mais do que as diferenças individuais, procurando explicar o comportamento humano em função de variáveis situacionais e, em particular, em função do significado da situação para o indivíduo, o que requer metodologias de avaliação que possibilitem aceder à experiência tal como é vivida pelo indivíduo. No ponto seguinte, procura-se analisar uma das metodologias de investigação mais utilizadas no âmbito da avaliação da qualidade da experiência subjectiva tendo subjacente o modelo conceptual EFM.

A metodologia: The Experience Sampling Method

No sentido de validar empiricamente o modelo conceptual das experiências óptimas, Csikszentmihalyi e colaboradores desenvolveram medidas de avaliação que permitissem descrever variações na qualidade da experiência subjectiva do indivíduo, considerando as suas

várias dimensões: afectiva, cognitiva e motivacional (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Ora, o estudo da experiência subjectiva levanta importantes desafios do ponto de vista metodológico, destacando-se, em particular, a dificuldade em descrever as flutuações na qualidade da experiência subjectiva diária em função da relação entre níveis de desafio e competências percebidas, o que constitui uma questão central neste modelo (Massimini & Carli, 1988).

Adicionalmente, na avaliação da qualidade da experiência subjectiva, os investigadores têm reconhecido a necessidade de desenvolver medidas que avaliem as experiências de vida de uma forma directa e no momento exacto em que ocorrem, ou seja, medidas em tempo real ou ecológicas, já que se pretende conhecer todo um conjunto de variáveis psico-sociais que permitem compreender a experiência tal como é vivenciada pelo indivíduo (Freire, 2006). É neste quadro metodológico que se integra o *Experience Sampling Method* – ESM (Csikszentmihalyi & Larson, 1987; Larson & Csikszentmihalyi, 1983).

O ESM foi desenvolvido com o objectivo de estudar, de forma objectiva e em tempo e espaço reais, as variações da experiência subjectiva do indivíduo no seu dia-a-dia, sem contudo comprometer os significados pessoais dessa experiência (Csikszentmihalyi & Larson, 1987; Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007). É um método de recolha de dados em que os sujeitos respondem a avaliações repetidas em diferentes momentos ao longo do tempo, enquanto funcionam nos seus contextos naturais de vida (Scollon, Kim-Prieto, & Diener, 2003). Para a implementação desta metodologia, são providenciados aos participantes um dispositivo electrónico e um bloco de questionários (cada questionário: *Experience-Sampling Form* – ESF). Estes dispositivos são activados sete a dez vezes por dia, de acordo com uma escala aleatória, ao longo de um período de cerca de uma semana, dependendo dos objectivos da investigação. Cada vez que é emitido um sinal acústico, o indivíduo preenche um questionário. As questões introduzidas no ESF variam em função do estudo. Geralmente inclui perguntas abertas relacionadas com o contexto social, a actividade principal e secundária, o conteúdo dos pensamentos, a data e a hora de preenchimento,

assim como várias escalas de tipo *Likert* que procuram avaliar aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais da experiência, assim como os desafios percebidos na tarefa e respectivas competências pessoais para lidar com os mesmos.

De acordo com os pressupostos teóricos do EFM, é esperado que as experiências ótimas ocorram em situações que envolvem competências e desafios percebidos elevados e que impliquem respostas que se situem nos pólos positivos das diferentes escalas (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Massimini, Csikszentmihalyi, & Carli, 1987). Estas expectativas teóricas têm vindo a ser replicadas em numerosos estudos que utilizaram o ESM (e.g., Carli, Delle Fave & Massimini, 1988; Delle Fave, 1998; Delle Fave & Massimini, 2005; Freire, 2004; Freire, Fonte, & Lima, 2007; Lima & Freire, 2007b; Massimini & Carli, 1988; Massimini, Csikszentmihalyi, & Delle Fave, 1988).

Entre as diversas vantagens associadas à utilização desta metodologia na investigação, Scollon, Kim-Prieto, e Diener (2003) destacam cinco: (1) possibilita um melhor conhecimento e compreensão das contingências do comportamento humano; (2) permite levar a psicologia para fora do laboratório e integrá-la nas situações de vida real, contribuindo desta forma para aumentar a sua validade ecológica; (3) contribui para a investigação dos processos intra-individuais; (4) permite evitar algumas das limitações associadas às metodologias de auto-relato tradicionais, como as decorrentes dos enviesamentos da memória e (5) responde à necessidade de recorrer a métodos múltiplos no estudo dos fenómenos psicológicos. Apesar de também lhe serem apontadas algumas limitações como, por exemplo, o seu uso limitado em populações específicas, decorrentes das próprias características e exigências desta metodologia, assim como a dificuldade em motivar os sujeitos para participarem num processo de avaliação que exige uma participação prolongada no tempo (Scollon, Kim-Prieto, & Diener, 2003), O ESM tem sido considerado uma abordagem útil quando se pretende avaliar a variação da qualidade da experiência subjectiva do indivíduo ao longo do seu dia-a-dia (Diener, 2000; Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007; Massimini, Csikszentmihalyi, & Carli, 1987).

Assim, este tipo de metodologia permite novas abordagens no estudo do desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e fornecendo novas respostas a questões de investigação, que não seriam possíveis recorrendo apenas a metodologias mais retrospectivas (Freire, 2006). Apresentam-se, seguidamente, alguns dados da investigação que demonstram como a qualidade da experiência subjectiva diária intervém, de forma significativa, na promoção do desenvolvimento positivo do adolescente.

EXPERIÊNCIA ÓTIMA E DESENVOLVIMENTO POSITIVO DO ADOLESCENTE

Tal como foi salientado anteriormente, devido às características positivas das experiências ótimas, e ao seu impacto na qualidade da experiência subjectiva diária, o indivíduo procura reproduzir as actividades associadas a este estado experiencial, o que possibilita uma utilização e um progressivo desenvolvimento das suas competências pessoais. A experiência ótima surge assim associada a um nível de funcionamento ótimo, de complexidade crescente, desempenhando um importante papel no desenvolvimento do ser humano (Csikszentmihalyi, 1990, 1997; Delle Fave, 2006; Freire, 2006; Shernoff & Schmidt, 2008).

Uma vasta quantidade de trabalhos empíricos tem demonstrado a relevância que as experiências ótimas assumem no desenvolvimento positivo do adolescente. Diversas investigações realizadas com medidas de avaliação da qualidade da experiência subjectiva têm encontrado uma relação positiva entre as experiências ótimas e o desenvolvimento social e intelectual do adolescente (Bassi & Delle Fave, 2004). Além disso, estas experiências desempenham um papel importante no desenvolvimento de competências de auto-regulação, associadas à capacidade de focar a atenção e definir objectivos realistas, contribuindo para uma maior abertura e gosto pelas experiências novas (Hektner, Asakawa, Knauth, & Henshaw, 2000; Shernoff, Knauth, & Makris, 2000). Estas características, por sua vez, motivam o jovem para a exploração de novas fontes de experiências ótimas, estabelecendo-se uma relação

circular positiva, promotora do desenvolvimento humano (Parr, Montgomery, & DeBell, 1998).

Constata-se, igualmente, que as experiências ótimas desempenham um papel relevante enquanto factor facilitador das tarefas desenvolvimentais que caracterizam a adolescência. Estas experiências proporcionam desafios, os quais implicam o envolvimento pessoal e o testar de alternativas, comportamentos essenciais no desenvolvimento do adolescente (Shaw, Kleiber, & Caldwell, 1995, cit. por Freire & Soares, 2000). Desempenham ainda um papel significativo nos processos de definição e afirmação de si-próprio, e consequentemente, na construção da identidade e no desenvolvimento da auto-estima dos jovens (Whalen, 1998).

A importância das experiências ótimas para o bem-estar psicológico tem igualmente sido salientada em vários estudos (Csikszentmihalyi, 2003; DeNeve & Cooper, 1998; Donner & Csikszentmihalyi, 1992; Freire & Lima, 2004; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003), constatando-se que estas experiências estão positivamente relacionadas com a qualidade da experiência subjectiva do indivíduo, não apenas durante o período de tempo que medeia a realização da actividade mas, também, num período de tempo mais extenso, de forma cumulativa (Csikszentmihalyi, 1993; Massimini & Carli, 1988). Com efeito, verifica-se que os adolescentes que vivenciam com maior frequência experiências ótimas, sentem-se mais felizes, mais alegres e sociáveis (Hetkner, Asakawa, Knauth, & Henshaw, 2000; Massimini & Carli, 1988), revelam uma maior satisfação com a vida, um maior envolvimento e criatividade, e uma maior abertura e percepção de liberdade (Massimini, Csikszentmihalyi, & Carli, 1987, cit. por Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

Além do estudo do impacto da qualidade da experiência subjectiva no desenvolvimento positivo do adolescente, a investigação tem-se debruçado sobre a análise de contextos e actividades específicas, no sentido de perceber as flutuações da qualidade da experiência associadas. No ponto seguinte, apresenta-se uma revisão da investigação desenvolvida no contexto educativo, realçando-se o papel das experiências ótimas na promoção da qualidade da experiência escolar, em geral, e da aprendizagem óptima, em particular.

EXPERIÊNCIA ÓTIMA E QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

O estudo da qualidade da experiência subjectiva no contexto escolar tem recebido um crescente interesse por parte dos investigadores, observando-se uma atenção particular pelo estudo das experiências ótimas (Bassi, Steca, Delle Fave, & Caprara, 2007; Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Freire, 2004; Lima, 2003; Lima & Freire, 2006, 2007a,b; Shernoff, Knauth, & Makris, 2000; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). Este interesse por parte da comunidade científica advém do papel que estas experiências desempenham na optimização da qualidade da aprendizagem no contexto educativo. A aprendizagem pode constituir uma importante fonte de envolvimento e satisfação, podendo ser potencialmente promotora de experiências ótimas e, consequentemente, da qualidade da experiência escolar (Lima & Freire, 2007a,b; Massimini & Delle Fave, 2000; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Partindo deste pressuposto, Whalen (1998) propõe que a qualidade da experiência subjectiva no contexto da aprendizagem possa constituir um critério pertinente na análise da eficácia do ensino.

De facto, as experiências ótimas intervêm, de forma significativa, na promoção da motivação escolar dos jovens (Bassi, Coppa, & Delle Fave, 2007; Bassi, Steca, Delle Fave, & Caprara, 2007; Schiefele & Csikszentmihalyi, 1994). Quando estas experiências são vivenciadas em actividades académicas, os estudantes, mesmo aqueles que apresentam uma baixa motivação para a aprendizagem, podem experimentar níveis de desafio e entusiasmo superiores aos observados nas suas actividades preferidas (Shernoff, Knauth, & Makris, 2000; Whalen, 1998). De igual forma, vários estudos têm encontrado uma relação significativa entre as experiências ótimas e a realização escolar, constatando-se que os adolescentes que vivenciam mais frequentemente experiências ótimas durante as aulas, apresentam melhores resultados escolares (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Estes jovens investem um maior período de tempo na realização de trabalhos escolares e manifestam uma maior persistência quando

confrontados com dificuldades (Hetkner, Asakawa, Knauth, & Henshaw, 2000; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Os resultados da investigação apontam igualmente para a existência de correlações positivas significativas entre as experiências óptimas e o desenvolvimento de talentos (Heine, 1996, cit. por Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), com níveis de significância superiores àqueles que são encontrados na relação entre desenvolvimento de talentos e as capacidades escolares ou a motivação para a realização (Csikszentmihalyi, 1993). Além disso, as experiências óptimas desempenham um papel relevante na realização com sucesso de tarefas que envolvem a resolução criativa de problemas, o desenvolvimento de ideias novas e a compreensão de factos complexos (e.g., Schiefele, 1992, cit. por Schiefele & Csikszentmihalyi, 1994).

Em diversos estudos realizados em Portugal com estudantes do Ensino Secundário (e.g., Freire, 2004; Lima, 2003; Lima & Freire, 2006, 2007a,b), constatou-se que na escola é possível vivenciar experiências óptimas, as quais proporcionam elevados níveis de bem-estar, são intrinsecamente motivadoras, envolventes e gratificantes, e que estas experiências podem, inclusivamente, ocorrer na sala de aula, no decorrer da aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares.

Estes resultados remetem claramente para o papel da escola na promoção de experiências positivas e enriquecedoras na vida diária do adolescente, com importantes implicações na construção da sua trajectória educacional e profissional futura. A qualidade da experiência associada às diferentes actividades do dia-a-dia dos jovens, e a experiência óptima, em particular, pode direccionar o processo que lhes permite identificar as actividades e contextos em que irão preferencialmente investir nas suas vidas futuras (Delle Fave & Massimini, 2005; Hetkner, Asakawa, Knauth, & Henshaw, 2000; Massimini & Delle Fave, 2000), influenciando os seus interesses escolares e profissionais (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Delle Fave & Massimini, 2000) e as suas escolhas vocacionais (Delle Fave & Bassi, 2000).

Mas apesar de se reconhecer o potencial que a escola apresenta na criação de oportunidades para

a vivência das experiências óptimas na vida escolar diária dos adolescentes, os dados empíricos têm demonstrado que a escola constitui, para um número significativo de jovens, um espaço de desagrado e de desinvestimento, marcado por experiências de aborrecimento e apatia (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). Quando inquiridos, os adolescentes geralmente referem que, comparativamente ao que acontece noutros contextos de vida, quando estão na escola, sentem-se mais tristes, irritados e aborrecidos (Csikszentmihalyi & Larson, 1984, cit. por Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007), e desejariam poder fazer qualquer outra coisa, em qualquer outro lugar (Bassi, Steca, Delle Fave, & Caprara, 2007; Lima & Freire, 2007b). Alguns dos problemas escolares mais frequentemente referidos na literatura prendem-se com o insucesso escolar, o abandono precoce da escolaridade, o desinvestimento e a desmotivação, o aborrecimento e a alienação (Ainley, 2004; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003), o que evidencia a existência de poucas oportunidades para a vivência de experiências positivas por parte dos adolescentes no contexto escolar.

Assim, e porque as experiências óptimas contribuem para um maior envolvimento e investimento nas actividades escolares, compreender em que condições é que estas experiências emergem no contexto educativo constitui uma questão actual e pertinente, não só para a optimização da eficácia do ensino, mas também, para a promoção do funcionamento e crescimento do adolescente, reflectindo-se positivamente na construção da sua trajectória de vida futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, ao longo deste artigo, demonstrar a relevância que as experiências óptimas assumem na qualidade da experiência subjectiva diária e na promoção do desenvolvimento positivo do adolescente. Procurou-se, em particular, evidenciar o interesse e a pertinência de um maior conhecimento acerca da qualidade da experiência escolar, uma vez que influencia de forma significativa a

qualidade da aprendizagem e a construção da trajetória educacional do adolescente.

Muito embora o estudo dos factores promotores do sucesso escolar tenha recebido, ao longo do tempo, um grande enfoque por parte dos investigadores, a abordagem aqui apresentada assume-se como uma grelha de análise e investigação que pode trazer importantes contributos neste domínio. A qualidade da experiência é, com base neste referencial teórico, considerada a principal causa do comportamento intrinsecamente motivado, apresentando-se como um elemento chave para o sucesso escolar. De facto, e tal como foi anteriormente abordado, a teoria da *selecção psicológica* mostra claramente como a qualidade da experiência associada às actividades diárias desempenha um papel crucial na motivação para a sua realização. Deste modo, se as actividades proporcionadas nos contextos de aprendizagem providenciarem oportunidades para a vivência de experiências óptimas, um maior envolvimento e investimento nessas actividades poderá ser esperado.

Assim, a possibilidade de compreender como se organiza e o que determina a qualidade da experiência escolar, e de conhecer, em particular, que características favorecem a emergência das experiências óptimas no contexto da sala de aula, pode trazer importantes contributos para a qualidade do ensino e o sucesso escolar, em geral. Neste processo, os professores desempenham um papel crucial, pelo que esse conhecimento poderá ajudá-los a estruturar e a organizar as suas actividades de modo a criarem oportunidades de envolvimento, e favorecer a motivação e o entusiasmo pelas tarefas escolares. Poderão assim ser potenciadas as condições para uma aprendizagem óptima e para a vivência de experiências enriquecedoras e promotoras do desenvolvimento positivo dos adolescentes neste importante contexto da sua vida diária. Esta é uma linha de investigação que se apresenta como promissora e que tem permitido novas perspectivas para a investigação e intervenção no contexto educativo.

REFERÊNCIAS

Ainley, M. (2004). *What do we know about student motivation and engagement?* Comunicação apresentada no “Annual meeting of the Australian

association for research in Education”, Novembro, Melbourne, Austrália.

- Baker, J., Dilly, L., Aupperlee, J., & Patil, S. (2003). The developmental context of school satisfaction: School as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bassi, M., & Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- Bassi, M., Coppa, R., & Delle Fave, A. (2007). *Motivation orientation and optimal experience among medical students in Italy and Chad*. Comunicação apresentada no “1st Applied Positive Psychology Conference”, Abril, Warwick, Inglaterra.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: FPCEUL.
- Carli, M., Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: Comparison of Italian and U.S. students. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 288-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third Millennium*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54, 10.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Happiness in everyday life: The use of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in*

- consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience-Sampling Method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526-536.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Massimini, F., & Delle Fave, A. (1996). Selezione psicologica e flusso do coscienza. In F. Massimini, P. Inghilleri, & A. Delle fave (Eds.), *La Selezione psicologica Umana*. (pp. 419-470). Milano: Cooperativa Libreria I.U.L.M.
- Delle Fave, A. (1998). Italian adolescents and daily family interactions: The influence of gender and cultural context on subjective experience. Comunicação apresentada no "XV ISSBD Meeting", Berne, Suíça.
- Delle Fave, A. (2006). *Subjective experience and the development of complexity*. Comunicação apresentada na 3rd European Conference on Positive Psychology, Julho Braga, Portugal.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 126(3), 347-367.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). Modernization and the changing contexts of flow in work and leisure. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 193-213). Cambridge: Cambridge University Press.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (1990). Modernization and the quality of daily experience in a southern Italy village. In N. Bleichrodt & P. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology: Selected papers from a regional conference of the International Association for Cross-cultural Psychology* (pp. 110-119). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2000). Subjective experience and the building of parental roles in a biocultural perspective. In A. L. Comunian & U. Gielen (Eds.), *International perspectives on human development* (pp. 159-175). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22, 323-342.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10(4), 264-274.
- DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Donner, E., & Csikszentmihalyi, M. (1992). Transforming stress to flow. *Executive Excellence*, 9(2), 16-24.
- Fonte, C., & Freire, T. (2006). *Quality of experience in daily activities of Portuguese adolescents: The impact of drug use*. Poster apresentado na "3rd European Conference on Positive Psychology", Julho, Braga, Portugal.
- Fonte, C., & Freire, T. (2007). Quality of experience, future goals and cannabis use in daily life: A study with Portuguese adolescents. Poster apresentado no "1st Applied Positive Psychology Conference", Abril, Warwick, Inglaterra.
- Freire, T. (2004). *Optimal experiences in Portuguese adolescents: The role of the school context*. Comunicação apresentada no "2nd European Conference on Positive Psychology", Julho, Verbania, Itália.
- Freire, T. (2006). Experiências ótimas e lazer: Sobre a qualidade da experiência subjectiva na vida diária. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 11, 2, 243-258.
- Freire, T. (2007). Optimal leisure experience of Portuguese adolescents: Implications for a positive development in daily life contexts. Comunicação apresentada no "1st Applied Positive Psychology Conference", Abril, Warwick, Inglaterra.
- Freire, T., & Lima, I. (2004). Optimal experiences in adolescent's development. Comunicação apresentada no "IX Conference of the European Association for Research on Adolescence", Maio, Porto, Portugal.
- Freire, T., & Soares, I. (2000). O impacto psico-social do envolvimento em actividades de lazer no processo de desenvolvimento adolescente. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 23-40.
- Freire, T., Fonte, C., & Lima, I. (2007). As experiências ótimas na vida diária de adolescentes: Implicações para um desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 223-242.

- Hektner, J., Schmidt, J., & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method: Measuring the quality of every day life*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hektner, J., Asakawa, K., Knauth, S., & Henshaw, D. (2000). Learning to like challenges. In M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work* (pp. 95-112). New York: Basic Books.
- Hunter, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27-35.
- Jackson, S., & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.
- Jones, C., Hollenhorst, S., Perna, F., & Selin, S. (2000). Validation of the flow theory in an on-site whitewater kayaking setting. *Journal of Leisure Research*, 32(2), 247-261.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. (2002). The future of adolescence: Lengthening ladders to adulthood. *The Futurist*, 36(6), 16-20.
- Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1983). The Experience Sampling Method. In H. Reis (Ed.), *Naturalistic approaches to studying social interaction. New directions for methodology and social science* (n° 15, pp. 41-56). San Francisco: Jossey bass.
- Lima, I. (2003). *Bem-estar psicológico e experiências ótimas na adolescência*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lima, I., & Freire, T. (2006). *Adolescent's quality of experience in the school context: Optimal experiences and life interests*. Poster apresentado na "3rd European Conference on Positive Psychology", Julho, Braga, Portugal.
- Lima, I., & Freire, T. (2007a). *The quality of Portuguese students' classroom experiences: How they feel while they are learning?* Poster apresentado no "1st Applied Positive Psychology Conference", Abril, Warwick, Inglaterra.
- Lima, I., & Freire, T. (2007b). *Qualidade da experiência subjectiva de adolescentes em contexto de sala de aula: Do aborrecimento às experiências ótimas*. Comunicação apresentada no "IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía", Setembro, Coruña, Espanha.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55(1), 24-33.
- Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., & Carli, M. (1987). The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 545-550.
- Massimini, F., Csikszentmihalyi, M., & Delle Fave, A. (1988). Flow and biocultural evolution. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 60-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Massimini, F., Inghilleri, P., & Delle Fave, A. (1996). *La selezione psicologica umana: Teoria e metodo d'analisi*. Milano: Cooperativa Libreria IULM.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Parr, G., Montgomery, M., & DeBell, C. (1998). Flow theory as a model for enhancing student resilience. *Professional School Counselling*, 1(5), 26-35.
- Schiefele, U., & Csikszentmihalyi, M. (1994). Interest and the quality of experience in classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 251-270.
- Scollon, C., Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2003). Experience Sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4, 5-34.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: cultivating engaged learners and optimal learning environment. In R. Gilman, S. Huebner, & Furlong, M. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.
- Shernoff, D., & Schmidt, J. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 564-580.
- Shernoff, D., Knauth, S., & Makris, E. (2000). The quality of classroom experiences. In M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming*

adult: How teenagers prepare for the world of work (pp. 141-164). New York: Basic Books.

Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-169.

Whalen, S. (1998). Flow and the engagement of talent: Implications for secondary schooling. *NASSP Bulletin*, 82, 22-37.

RESUMO

Nos últimos anos tem existido um crescente interesse por parte da comunidade científica pelo estudo da qualidade da experiência subjectiva do adolescente nos seus contextos de vida diários. De entre estes, destaca-se o contexto escolar, pela relevância que assume na construção da trajectória de vida do adolescente. O presente artigo tem como objectivo fazer uma revisão da investigação que tem sido desenvolvida no âmbito do estudo da qualidade da experiência subjectiva no contexto escolar, tendo como referencial teórico o *Experience Fluctuation Model*. Centrando-se, em particular, no conceito de experiência óptima, é discutido o seu impacto na qualidade da experiência escolar assim como na criação de oportunidades de aprendizagem óptima e no desenvolvimento de trajectórias educacionais positivas

e gratificantes. Por fim, salientam-se os contributos desta perspectiva para a investigação e intervenção no contexto educativo.

Palavras chave: Aprendizagem óptima, Desenvolvimento positivo, Experiência óptima, Psicologia positiva, Qualidade da experiência.

ABSTRACT

In the last years a growing interest about the study of the quality of subjective experience in adolescents' daily contexts has emerged in research community. Special attention has been devoted to the school context, attending its relevance in the construction of adolescent's life trajectory. The main aim of this article is to present a revision of empirical research conducted in the field of the subjective quality of experience in the school context, considering the theoretical and empirical model – *The Experience Fluctuation Model*. Focusing, specifically, in the concept of optimal experience, its impact in fostering the quality of school experience and in providing opportunities for optimal learning as well as for the development of positive life trajectories are discussed. Finally, the contributions of this perspective for research and intervention in educational contexts are highlighted.

Key words: Optimal experience, Optimal learning, Positive development, Positive psychology, Quality of experience.