



Universidades Lusíada

Reis, Inês
Guedes, Davis
Bahia, Sara

Expressões de criatividade na emoção

<http://hdl.handle.net/11067/1325>

<https://doi.org/10.34628/gc31-1m16>

Metadados

Data de Publicação	2014
Resumo	As emoções são frequentemente entendidas como fazendo parte da experiência quotidiana, uma vez que são indissociáveis do processamento cognitivo. Nos últimos anos, a ideia de que a experiência emocional não é preformada mas descoberta durante o ato de expressão permitiu à emoção emancipar-se do seu papel de catalisadora do processo criativo para começar a ser estudada enquanto produto da criatividade. Uma vez que as pessoas diferem na forma como experimentam e expressam emoções, procurámos neste...
Tipo	article
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] RPCA, v. 05, n. 1 (Janeiro-Junho 2014)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-11-14T09:24:52Z com informação proveniente do Repositório

EXPRESSÕES DE CRIATIVIDADE NA EMOÇÃO

EXPRESSIONS OF CREATIVITY IN EMOTION

Inês Reis

Davis Guedes

Sara Bahia

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Contacto para correspondência:
seni.reis@gmail.com

Resumo: As emoções são frequentemente entendidas como fazendo parte da experiência quotidiana, uma vez que são indissociáveis do processamento cognitivo. Nos últimos anos, a ideia de que a experiência emocional não é preformada mas descoberta durante o ato de expressão permitiu à emoção emancipar-se do seu papel de catalisadora do processo criativo para começar a ser estudada enquanto produto da criatividade. Uma vez que as pessoas diferem na forma como experimentam e expressam emoções, procurámos neste trabalho analisar as diferenças individuais de um grupo de participantes de dois *workshops* sobre emoção e desenvolvimento relativamente à forma como criativamente representam as suas vivências emocionais. O grupo era constituído por estudantes no final da adolescência e por adultos que, na sua maioria, eram pais e/ou educadores permitindo compreender de forma qualitativa o modo como se expressam em termos emocionais. Foi pedido que elaborassem as suas emoções a partir de três diferentes atividades sobre reconhecimento e produção de emoções. As suas respostas foram cotadas à luz das dimensões de criatividade propostas por Torrance, nomeadamente fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. No geral, os participantes utilizaram palavras pouco diversificadas para descrever as emoções que iam sentindo ao longo das diversas actividades propostas. Os resultados mostram ainda que os participantes

diferem entre si em termos da quantidade, flexibilidade, originalidade e elaboração das respostas. Tendo em conta que estes resultados espelham as crenças, atitudes e práticas incutidos por educadores a crianças e adolescentes, conclui-se a necessidade de promover a compreensão e a educação das emoções na sociedade atual.

Palavras-chave: emoção, criatividade, flexibilidade

Abstract: Emotions are often understood as part of our daily experience, because we cannot separate from cognitive processing. In recent years, the idea that emotional experience is not preformed but discovered during the act of expression allowed emotions to be emancipated from their role as catalysts of creative processes and to be studied as a product of creativity. Assuming that under normal circumstances, people differ in the way they experience new emotions, a group of adolescents and a group of adult educators of two workshops on emotion and development were evaluated in terms of how creatively they represented their emotional experiences. Participants were asked to elaborate emotions during three different activities that were aimed at emotional recognition and production. The answers were evaluated in terms of Torrance's dimensions of creativity, namely fluency, flexibility, originality and elaboration. In general, the participants used poorly diversified words to describe what they were feeling during the activities. They also differ in terms of the answers' fluency, flexibility, originality and elaboration. Therefore the comprehension and education of emotion needs to be promoted in the actual society.

Key-words: emotion, creativity, flexibility, task assessment

Introdução

Existe uma multiplicidade de perspetivas sobre a emoção, algo que se justifica pela complexidade da área de estudo, assim como a sua antiguidade. Barrett (2006) refere que o interesse pela emoção é tão antigo quanto a própria ciência psicológica. Contudo, é usual remontar-se à antiguidade clássica e a autores como Aristóteles e Platão para encontrar os primórdios do interesse sistemático sobre o assunto (Moss, 2012). Neste período encontram-se, por exemplo, tentativas de identificação das emoções ou paixões paradigmáticas onde se arraigaria toda a experiência emocional da espécie humana.

Esta linha não difere extraordinariamente de algumas teorias contemporâneas. Ortony & Turner (1990), numa ampla revisão bibliográfica, fazem notar que estamos longe de alcançar um consenso alargado a este respeito. Se as diferentes "listas" de emoções que resultam do trabalho dos diferentes autores não são sobreponíveis, então, deve existir um diferendo fundamental no que diz respeito aos critérios empregues, ou seja, na resposta à pergunta "O que é uma emoção?".

Lench, Flores & Bench (2011) reconhecem nesta inconsistência ontológica uma das razões que justificam um relativo atraso do estudo da emoção em relação a outros domínios de investigação da ciência psicológica.

As implicações deste raciocínio não se circunscrevem, obviamente, ao círculo de estados a que legitimamente podemos chamar de emoções mas passam por colocar em questão a própria possibilidade de nomear emoções enquanto entidades relativamente fechadas. A questão pode colocar-se ao ponto de questionar se realmente o medo, a raiva e a tristeza existem de forma a que todas as instâncias de medo sejam suficientemente semelhantes entre si e suficientemente distintas das instâncias de raiva ou tristeza para que faça sentido isolá-las. Kagan (2007) argumenta que, muitas vezes, sentimos estados complexos ou mistos para os quais não existe correspondência no nosso repertório semântico.

A nomeação não é, contudo, a única forma de aceder aos conteúdos emocionais havendo exemplos de investigação feita através da expressão visual e escrita (Gutbezahl & Averill, 1996). Exemplo desta linha de investigação é a literatura sobre criatividade emocional, invertendo o costumeiro interesse pela emoção enquanto mediador do processo criativo para o decalque do conceito de criatividade para a elaboração de respostas emocionais (Averill, 2005). Observações como as de Damásio (1999) de que a renúncia à emocionalidade pode destruir a racionalidade são ilustrativas de um novo entendimento. Barret (2006) fala de uma explosão virtual deste domínio de interesse para psicólogos, neurocientistas, filósofos, sociólogos, economistas, cientistas da computação e antropólogos.

Já não é a cognição que aparece sobranceira a todos os processos psicológicos mas existe um novo alinhamento no universo científico, em consonância com o próprio clima da época, que subentende uma nova atenção sobre as condutas afetivas e emocionais (e.g. Sharp, 2001). Este novo posicionamento favorece a procura da virtude e da excelência emocional, tal como acontece para a cognição (Averill, 2011). Assim, a emoção é complexa e estabelece uma relação de reciprocidade com a cognição. A primeira influencia cognição e ação e pode ser por estas influenciada (Izard, 2007). Do refinar desta ideia fez-se bifurcar o objeto de estudo entre emoções básicas e esquemas emocionais (Izard, 2007; 2009). Estes últimos, autênticas estruturas afetivo-cognitivas, fazem-se de interações dinâmicas entre emoções e mecanismos perceptivos e cognitivos, nomeadamente processos cognitivos superiores e avaliação complexa (Izard, 2007). Numa nota diferente, Clark (2009) fala de emoções básicas e emoções dependentes de processos cognitivos complexos. Ambas as designações parecem estar em acordo ao reconhecerem a sofisticação e capacidade de elaboração da vida emocional, a sua permeabilidade face aos processos culturais e a variabilidade interindividual em termos dos produtos da atividade afetiva.

Para Izard (2007), os esquemas emocionais acompanham o processo desenvolvimentista e a vivência emocional nos primórdios da vida faz-se, sobretudo, de emoções básicas. Uma emoção básica é tida como um conjunto de componentes neuronais, corpóreos/expressivos, afetivos e motivacionais,

desencadeados rápida, automática e inconscientemente quando os processos cognitivo-afetivos interagem com o reconhecimento de um estímulo ecológico válido. Assim, as emoções que preenchem os critérios referidos são as de interesse, alegria, tristeza, raiva, nojo e medo. Para Ekman (1992), no entanto, uma emoção que queira ser básica deve ter origem evolutiva remota, algo que se reflete na continuidade com o comportamento de alguns primatas, deve possuir alguma coerência na sua expressão, o seu surgimento deve ser rápido e a sua duração curta (mais na ordem dos segundos que na dos minutos ou horas), deve ser capaz de ser ativada automaticamente e o seu surgimento não é algo que possamos controlar. Assim, de acordo com a sua assinatura específica, é possível distinguir entre as emoções de raiva, medo, surpresa, nojo, tristeza e alegria (e.g. Ekman et al., 1987).

Criatividade Emocional

Nos últimos anos, a ideia de que a experiência emocional não é preformada mas sim descoberta durante o ato de expressão conduziu ao início do estudo da emoção enquanto produto da criatividade.

O termo Criatividade Emocional foi principalmente desenvolvido por James Averill a partir do início da década de noventa (e.g. Averill & Thomas-Knowles, 1991). Pode ser entendido como o processo através do qual as emoções se transformam no objeto dos empreendimentos criativos. Posto isto, a ideia das emoções como respostas biológicas e primitivas que não permitem qualquer liberdade de resposta parece apresentar limitações. Com o introduzir desta teoria é possível perceber a evolução das perspetivas sobre a emoção: a criatividade, um processo de ordem superior, começa a estar ligada à emoção que durante muito tempo foi considerada um processo biológico básico, ou seja, inferior (Averill, 2005).

Mas afinal o que é a criatividade? É uma característica que nos distingue dos outros animais e que conduz não apenas a uma vida mais satisfatória mas também à evolução da espécie (Csikszentmihalyi, 1997). Vygotsky, em 1930, utilizou o conceito Atividade Criadora para designar a criação de qualquer coisa de novo. Esta criação podia estar relacionada quer com os objetos do mundo exterior, quer com construções mentais, quer com as emoções humanas (Vygotsky, 1930). Já nesta altura Vygotsky relacionava criatividade e emoção, e também Flanders (2004) o fez mais tarde, quando afirmou que o processo criativo consiste na exploração pessoal e do desconhecido, e na expressão emocional através de palavras, imagens, ou notas musicais.

Em 1978, Vygotsky descreveu a criatividade como a adaptação a novas situações, contextos e tarefas. Seguindo esta linha de pensamento, Flanders (2004) afirmou que a criatividade consiste na expressão de uma nova ordem perante um estado de desorganização e/ou de desconhecimento. Para tal é essencial o domínio de um conjunto de ferramentas disponíveis no meio cultural. À aplicação deste conhecimento na exploração de novos significados denomina-se criatividade.

Após esta introdução torna-se premente responder à pergunta “Como é a

criatividade emocional possível?”. Para tal é importante entender as emoções como padrões organizados de respostas. Estes padrões são regidos por regras sociais a partir das quais as emoções são reconhecidas dentro de uma cultura (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 2005). No entanto, a criatividade emocional torna-se possível porque as emoções não são apenas regidas por regras, mas também constituídas por estas (e.g. a raiva envolve necessariamente manifestações de fúria e de frustração) (Gutbezahl & Averill, 1996). É a transformação destas regras que permite o improviso durante o episódio emocional e consequentemente a criatividade emocional (Averill, 1999).

Perante a confusão inicial gerada pela experiência emocional segue-se um de dois processos aos quais podemos chamar assimilação e acomodação, numa clara analogia à teoria de Piaget. A assimilação envolve uma normalização da experiência emocional, ou seja, o indivíduo encaixa a emoção sentida numa categoria pré-definida que lhe dá significado (Averill, 2005). Na acomodação o indivíduo aceita a experiência emocional sem procurar encaixá-la numa categoria, ou seja, reconhece a dificuldade e a complexidade de descrever o que sente em termos emocionais (Averill, 2005).

A criatividade emocional é principalmente evidente a um nível social amplo. Resulta de uma inovação emocional individual que se prova adaptativa e é imitada por outros, difundindo-se assim na sociedade (Averill, 2004). Para exemplificar este ponto, consideremos a influência mundial de Ghandi que, com a sua doutrina de não-agressão aquando do movimento de independência da Índia, influenciou não só a população indiana, mas também líderes mundiais como Nelson Mandela e Martin Luther King.

Mas a criatividade emocional surge também a nível inter e intra-individual, pois cada pessoa difere na forma como experimenta as emoções. Situações extremas podem despertar novas emoções, mas situações comuns também, pois uma resposta emocional pode ser nova em comparação com o comportamento passado do indivíduo ou com o comportamento típico da sociedade (Averill, 2004). De uma forma mais clara, pessoas emocionalmente criativas tendem a encontrar desafios onde os outros veem ameaças; a serem capazes de revelar maior descentração das próprias experiências e a acomodar melhor as necessidades dos outros; a serem menos vinculadas a padrões sociais e mais tolerantes a traços conflituosos em si e nos outros; e a envolver-se na exploração do significado das próprias experiências emocionais (Averill & Thomas-Knowles, 1991).

Por oposição ao dogma da universalidade da expressão emocional e da ideia de que as emoções se desenrolam à revelia da pessoa (e.g. Ekman, 1992), a noção de criatividade emocional salienta a sua agência perante o seu mundo afetivo. Se, como para Vygostky (1978), todas as pessoas são potencialmente criativas, será possível tornarmo-nos também mais criativos emocionalmente?

O objetivo do presente trabalho foi o de melhor compreender as diferenças individuais de estudantes e educadores no reconhecimento e expressão emocional perante estímulos de diferentes ordens. No sentido de entender como cada pessoa

se distingue dos outros e de si mesma na forma como lida com as suas emoções, interessou-nos focar a criatividade como critério de diferenciação das competências de literacia emocional. Tendo em conta que as crianças e adolescentes são um espelho dos seus educadores, pretendemos também perceber até que ponto os educadores da amostra possuem as competências emocionais necessárias para ajudar os seus educandos a desenvolverem-se de forma emocionalmente adequada.

Metodologia

O presente trabalho visa responder à questão: Em que medida cada pessoa se distingue dos outros e de si mesma na forma como reconhece e expressa as suas emoções?

Na medida em que a literatura refere que vivemos numa cultura emocionalmente iletrada, onde predomina a ênfase na razão em detrimento da emoção (e.g. Damásio, 1999; Sharp, 2001), propôs-se a dinamização de dois *workshops* intitulados “Viagem ao Centro das Emoções: Explorando o seu papel no Desenvolvimento” como forma de analisar o nível de reconhecimento e expressão emocional dos participantes e de proceder à apresentação e discussão de um corpo de conhecimentos sobre este tema. Um dos *workshops* foi realizado no âmbito do 4º Congresso Internacional da Psicologia da Criança e do Adolescente e foi principalmente dirigido a estudantes universitários; e o outro inseriu-se nas atividades realizadas pelo programa de enriquecimento da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) para os pais de crianças sobredotadas.

Os dois *workshops* seguiram uma estrutura idêntica e envolveram três diferentes atividades nas quais se pediu aos participantes que reconhecessem e expressassem emoções:

- 1ª atividade: envolveu o registo das emoções sentidas ao longo do *workshop*;
- 2ª atividade: consistiu em desenhar durante 2 minutos o maior número de emoções possível. Cada emoção foi desenhada na forma de uma linha e sem levantar a caneta/lápis. Pediu-se aos participantes que identificassem por escrito a emoção patente em cada linha;
- 3ª atividade: foram apresentadas 3 imagens e 2 excertos e, para cada um destes, foi pedido aos participantes que escrevessem as emoções suscitadas. A imagem 1 era um quadro do artista Cy Twombly intitulado *Leda e o Cisne* (1962). A imagem 2 era *readymade Bicycle Wheel* (1913) de Marcel Duchamp. O quadro *Les Amants* (1928) de Rene Magritte finalizou a secção das imagens. Relativamente aos excertos, o primeiro consistia numa estrofe retirada do poema *Tabacaria* (1928) de Álvaro de Campos, e o segundo num excerto do livro *Crime e Castigo* (1866) de Fiódor Dostoiévski. A observação das imagens decorreu em quarenta minutos e a dos excertos em um minuto.

As imagens e os textos que serviram de inspiração emocional aos participantes foram escolhidos em função da sua capacidade de evocar emoções. Esses estímulos apresentavam-se em suportes e aspetos formais diversos, imagético e escrito, concreto e abstrato, figurativo e não figurativo, suave e forte, quente e frio, flexível e rígido, de modo a evocar variabilidade emocional. O conjunto de imagens integrou obras de artistas marcantes do século passado conhecidos pela multiplicidade de interpretações possíveis.

Leda e o Cisne do classicista Cy Twombly mostra o ato de sedução de Júpiter, transformado em cisne. Entre garatujas oscilantes, riscos e espirais violentas e contundentes a voar em todas as direções, Twombly inclui corações e outros elementos humanos reconhecíveis de forma a proporcionar alguma estabilidade numa imagem doutro modo explosiva, aludindo assim a estados emocionais dicotómicos, revelando lado a lado amor e raiva, alegria e tristeza, serenidade e medo.

Interpretada pelos críticos de diferentes formas, a obra surrealista *Les Amants* de Magritte tem sido analisada de muitas maneiras diferentes. A interpretação mais comum prende-se com a expressão do amor cego através dos rostos tapadas de almas gémeas apaixonadas; as interpretações menos comuns remetem para o mundo cinematográfico de fantasmas disfarçados com um pano na cabeça ou ainda para o suicídio da sua própria mãe quando o artista tinha apenas 15 anos, aludindo assim a emoções diversas: amor, alegria, surpresa, tristeza, raiva, nojo, medo.

Em *Bicycle Wheel*, Duchamp retira a utilização funcional da bicicleta e do banco criando-lhes um novo sentido a partir do movimento. Além disso, instiga a reflexão sobre o mundo, mesmo que fantasiosa, pois para o artista a arte deveria suscitar criações pessoais passíveis de serem formuladas mesmo que não correspondessem necessariamente à realidade. Neste sentido, uma imagem à partida pouco explícita em termos emocionais pode suscitar diferentes emoções.

O tom decadentista da escrita do engenheiro naval Álvaro de Campos, heterónimo de Fernando Pessoa, caracteriza-se pela procura de um sentido para a vida, pela fuga à monotonia e pela expressão exagerada das sensações. O poema Tabacaria expressa o sentimento de frustração e transparece solidão, incapacidade de amar e descrença e evoca uma multiplicidade de emoções de diferentes tonalidades.

Crime e castigo é um dos romances profundamente psicológicos de Dostoiévski que se foca na descrição e análise de comportamentos de destruição e humilhação, expressão da sua dura vida e revela os grandes valores de liberdade, integridade e responsabilidade que pautaram a vida do escritor. A sua obra dá azo a manifestações de emoções fortes como o nojo, a tristeza, o medo, a raiva.

Participantes

No conjunto dos *workshops* foram obtidas respostas de 20 sujeitos, dos quais 70% do sexo feminino (n=14) e os restantes 30% do sexo masculino (n=6). As habilitações literárias da amostra são diversas e vão desde o ensino secundário até ao ensino pós-graduado. Os estudantes universitários de psicologia são bastante representativos, constituindo cerca de 40% da amostra que preencheu este campo. Existem ainda psicólogos (n=3), professores (n=2) e outros profissionais em número singular cujas áreas vão desde operariado à gestão. A média de idades é de 33 anos ($=33$; $s=11$).

Procedimento

Os dois *workshops* decorreram num contexto formal tendo, no entanto, havido espaço para a discussão e troca de ideias entre oradores e audiência. Os participantes expuseram interesse pelo tema, levantando dúvidas e participando sempre que tal era sugerido. Mostraram-se entusiasmados perante as atividades, apesar de no início algumas pessoas terem revelado reações de vergonha. Após o início dos *workshops*, o ambiente tornou-se mais descontraído, reduzindo-se a comunicação unilateral e abrindo espaço ao debate.

Avaliação da Atividade

As três atividades acima apresentadas foram construídas com o intuito de avaliar a criatividade emocional dos participantes, razão pela qual se procedeu à análise das diferentes respostas aos vários estímulos dados.

Relativamente às respostas às atividades que envolviam o registo escrito foram contabilizadas as palavras – adjetivos – utilizadas para descrever emoções. Nas atividades que remetiam para a expressão gráfica recorreu-se a critérios de análise comumente utilizados para este propósito (e.g. Bahia & Trindade, 2012).

Tendo em conta que se tratavam de três tarefas de criatividade, foram utilizados critérios de criatividade que têm vindo a ser referidos e adotados em inúmeros estudos ao longo das últimas décadas (Torrance, 1966), nomeadamente, a Fluência e Adequação que se traduzem no número de ideias produzidas pelos participantes; a Flexibilidade e Perspetivação Múltipla, que remetem para a expressão de ideias a partir da utilização de diferentes materiais e meios; a Originalidade e Inovação, ou seja, a não utilização de estereótipos e a baixa frequência de respostas semelhantes; e a Elaboração e Expressividade que representam a riqueza e complexidade patentes na apresentação das ideias (e.g. Bahia & Trindade, 2012).

As respostas dadas por cada participante a cada uma das atividades propostas foram cotadas numa escala de 1 a 5 (sendo 5 a cotação máxima) em relação a cada uma das dimensões acima descritas: fluência, flexibilidade, originalidade e, na maior parte dos casos, elaboração.

Resultados

Tal como referido acima, os resultados dos participantes foram classificados numa escala de 1 a 5 de modo a facilitar a análise, a comparação e a discussão de resultados. Calculou-se, para cada atividade, os resultados médios dos participantes em cada uma das dimensões propostas por Torrance (1966).

Na atividade 1 estiveram envolvidos 18 participantes e os seus resultados médios são apresentados na tabela 1. Dada a atividade ser apenas de composição escrita, não envolvendo expressividade gráfica, considerámos que não seria adequada a avaliação da dimensão Elaboração, razão pela qual a tabela que se segue inclui apenas três dimensões.

Tabela 1. Resultados médios obtidos na atividade 1

Fluência	Flexibilidade	Originalidade
3.0	2.4	2.7

A partir da tabela 1 conclui-se que os resultados médios mais elevados nesta atividade ocorreram ao nível da Fluência (3.0). As outras duas dimensões apresentaram resultados médios inferiores, sendo a Flexibilidade o critério onde se registaram os resultados mais baixos (2.4). É de salientar que de uma forma geral os resultados médios nesta atividade não alcançaram valores elevados.

A atividade 2 foi realizada por 20 participantes. Dado o carácter gráfico da atividade, na tabela onde são apresentados os resultados médios da mesma (tabela 2), já se inclui a avaliação da dimensão Expressividade.

Tabela 2. Resultados médios obtidos na atividade 2

Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Elaboração
3.25	2.85	2.8	2.95

A análise da tabela 2 permite perceber que foi ao nível da Fluência que se registaram os resultados-médios mais elevados (3.25), tal como aconteceu na atividade anterior. Os resultados médios mais baixos ocorreram na Originalidade (2.8), no entanto, estes não são muito diferentes dos obtidos nas dimensões Flexibilidade e Elaboração.

Na última atividade estiveram envolvidos 20 participantes, cujos resultados médios podem ser analisados na tabela 3. Também aqui não se avaliou a dimensão Elaboração dada a natureza desta atividade, que envolveu apenas composição escrita, deixando de lado a componente gráfica.

Tabela 3. Resultados médios obtidos na atividade 3

	Fluência	Flexibilidade	Originalidade
Imagem 1	2.75	2.4	2.4
Imagem 2	2.15	1.7	2.95
Imagem 3	2.35	1.7	3.3
Texto 1	2.8	1.8	3.5
Texto 2	2.1	1.65	2.65

A leitura atenta da tabela 3 revela que foi o texto 1 o que maiores resultados apresentou ao nível da Fluência e da Originalidade, no entanto, na Flexibilidade os resultados médios mais elevados pertencem à imagem 1. Por outro lado, foi esta mesma imagem que deu origem aos resultados mais baixos na dimensão Originalidade. O texto 2 foi responsável pelos resultados médios mais baixos nas dimensões Fluência e Flexibilidade.

Analisando o número de adjetivos empregues, confirma-se que foi o texto 1 que suscitou maior número de emoções (59) e o texto 2 o que inspirou menos (40). Os adjetivos mais nomeados para o texto 1 foram a tristeza (7), o medo (4), a saudade (3) e a angústia (3). O texto 2 foi principalmente associado a adjetivos como ansiedade (11), medo (7), frustração (2), rejeição (2) e paixão (2). Apesar de ser o segundo estímulo que maior número de emoções evoca (54), a imagem 1 é a que apresenta maior convergência, ou seja, é um exemplo de estímulo que sugere um número elevado de emoções mas estas são muito próximas entre si. Os adjetivos confusão (16), tristeza (5), raiva (5) e amor (2) foram os mais comuns neste caso. Assim, para esta imagem apenas se registaram 26 emoções distintas, o que em termos de proporção é o valor mais reduzido e o que se reflete nos valores baixos de originalidade dos participantes.

Diferenças Individuais

Para além da análise ao nível das atividades, procedeu-se igualmente a um escrutínio do desempenho dos diferentes sujeitos. Para melhor compreender como os vários sujeitos se diferenciam entre si e como veem variar o seu próprio desempenho ao longo do tempo, analisamos de seguida os perfis dos 3 melhores cotados nas atividades.

Participante 1

A participante que apresentou indicadores de criatividade mais elevados é uma estudante de Psicologia de 21 anos. Na primeira atividade, apesar de apresentar uma boa fluência (4), a pontuação nos restantes critérios não foi muito elevada (3). Na atividade 2 obteve uma pontuação de 4 em todos os

parâmetros, exceto na originalidade (3). A participante destacou-se nesta atividade pois recorreu à utilização de diferentes cores e de diferentes formas, consoante as emoções representadas. Uma mesma emoção (tranquilidade) foi por ela expressa através de um traço recheado de curvas, de uma imagem de um sol, de uma nota musical e de uma flor. Utilizou alguns símbolos pouco estereotipados, como a nota musical, e outros bastante comuns, como o coração e flor. Mas foi na atividade 3 que mais se destacou, onde obteve uma pontuação de 4 em muitos dos parâmetros. Foi na fluência que obteve os resultados mais elevados, seguida da originalidade. A sua resposta ao texto 1 foi uma das melhores de toda a amostra.

Participante 19

A segunda participante com melhores indicadores de criatividade é uma psicóloga de 38 anos. Foi a melhor cotada da amostra nas atividades 1 e 2. Na primeira destaca-se pela elevada fluência (5) embora não particularmente original (3). Na segunda atividade obteve uma pontuação de 4 em todos os parâmetros, destacando-se sobretudo na fluência e originalidade, critérios nos quais mais se afasta do valor médio da amostra. A sua representação gráfica distingue-se das restantes pela utilização de cor, a mesma para todas as emoções. A linha utilizada para representar as suas emoções é também a mesma, todavia distingue-as através da heterogeneidade das formas e movimentos expressivos que imprime no seu traçado. Demonstra também liberdade na utilização do espaço, ao ultrapassar os limites atribuídos para a atividade. Na atividade 3 destaca-se na resposta dada ao texto 1, Tabacaria, sendo a melhor cotada da amostra. Em contraste com o desempenho na atividade 1, o seu forte nesta atividade é a originalidade.

Participante 5

O terceiro participante com melhores resultados é do sexo feminino, tem 20 anos e é estudante de Psicologia. Na atividade 1 apresentou uma boa fluência (4), apesar de a flexibilidade e originalidade se situarem apenas num nível moderado (3). A atividade 2 foi aquela onde revelou um pior desempenho, obtendo uma pontuação de 3 nos critérios fluência e flexibilidade e uma pontuação de 2 nas restantes dimensões. Apesar dos resultados pouco elevados, as linhas variadas e pouco contidas, as formas diferentes e adequadas a cada emoção são alguns dos seus pontos fortes nesta atividade. A sua melhor pontuação foi obtida na atividade 3. A sua cotação na dimensão fluência foi a melhor da amostra. Revelou também alguma originalidade, alternando entre as pontuações 3 e 4.

Conclusão

Apesar do interesse e envolvimento manifestados ao longo da realização das tarefas pelos participantes, análise dos resultados que obtiveram no conjunto das tarefas está aquém do que seria expectável. A soma dos resultados brutos obtidos em todas as dimensões de todas as atividades para cada participante é em média de 56 pontos, aquém dos esperando se cada participante obtivesse em média 3 de 5 pontos em cada exercício.

Estes baixos resultados não vão ao encontro do que diversos estudos portugueses apuraram nas dimensões de criatividade de Torrance (1966), uma vez que estudos como o de Morais e Azevedo (2009), por exemplo, verificaram resultados superiores aos nossos em populações jovens e adultas.

Os resultados deste estudo poderão ser, em parte, justificados com base nos estímulos imagéticos e textuais que foram apresentados ao longo do *workshop*. No que concerne os estímulos imagéticos, o Ready made de Duchamp parece ter suscitado um menor investimento emocional talvez por os estímulos serem objetos e poderem ser sentidos como mais frios ou pelo facto de suscitarem interpretações mais racionais. Por outro lado, o seu carácter único e pouco convencional poderá ter estado na origem da nomeação de inúmeras palavras pouco relacionadas com as emoções, como “movimento” e “estabilidade”, o que revela a dificuldade dos participantes em nomear emoções perante estímulos que fogem à normalidade. Os amantes tapados de Magritte parecem ter desencadeado um maior número de emoções diferentes talvez pela proximidade ao mundo cinematográfico a que somos constantemente expostos. No entanto, foi a interpretação emocionalmente carregada e rica de Cy Twombly que parece ter suscitado respostas mais elaboradas. Tal pode dever-se ao facto de o quadro apresentar inúmeros elementos, alguns de carácter oposto, pois tamanha diversidade remete para emoções pertencentes a diferentes categorias (e.g. amor, alegria, raiva, tristeza). Foi no texto 1 que se registou um maior investimento emocional, provavelmente devido à natureza do excerto, pois a sua riqueza estética é notória não apenas ao nível das palavras empregues, mas também dos recursos estilísticos utilizados, nomeadamente a imagem (“E uma sacudidela dos meus nervos e um ranger de ossos na ida”). A combinação destes dois elementos terá provavelmente conduzido a um maior fruir emocional, uma vez que a imagem apela às relações entre conhecimentos, resultando daí uma compreensão única dos fenómenos, o que vai motivar o processo criativo e a construção de novas metáforas (Paivio, 1971).

O último texto suscitou respostas originais, mas pouco flexíveis, o que poderá estar relacionado com a convergência do mesmo que, ao referir a palavra “medo”, induz o leitor a sentir emoções relacionadas com esta categoria emocional.

As respostas dos participantes não foram apenas influenciadas pelos estímulos acima descritos, mas também pelas características individuais e

idiossincráticas de cada indivíduo. Estas terão provavelmente desempenhado um papel importante na forma como os participantes se expressaram emocionalmente perante as atividades apresentadas. Por exemplo, a participante 4 exibiu um perfil de resultados bastante heterogéneo com classificações entre o nível 2 e o nível 5, obtendo resultados mais elevados na fluência e na originalidade e mais baixos na flexibilidade. Assim, esta participante parece ter facilidade em enumerar emoções, mas dificuldade em reconhecer as diferentes categorias emocionais. Também a participante 1, apesar de ser uma das que apresenta indicadores de criatividade mais elevados, na dimensão flexibilidade exibiu resultados baixos, não obtendo classificações superiores ao nível 3. Por outro lado, a participante 3 revelou um perfil bastante homogéneo, não obtendo nenhuma classificação de nível 4 ou 5 nas três tarefas propostas. O mesmo aconteceu com os participantes 6 e 11. Tais resultados poderão ser indicadores de algumas dificuldades não apenas no reconhecimento de emoções, mas também na sua expressão. O fato de não existirem participantes com perfis unicamente constituídos por resultados elevados vai ao encontro da ideia de que vivemos numa cultura com sérias dificuldades no reconhecimento, expressão e controlo emocional (e.g. Sharp, 2001).

Os baixos resultados podem também ser justificados com uma análise global das respostas. Muitas das representações gráficas parecem algo rígidas e convencionais, com muita proximidade entre sujeitos na utilização de estratégias de representação, assim como alguma inflexibilidade intra-individual. Da mesma forma, observou-se que alguns estímulos evocaram emoções bastante similares, ou de outro modo, as respostas foram demasiado estereotipadas. As respostas mais originais, porém, pecam frequentemente na adequação. Respostas como “estar preso”, “ilusão”, “prisão” ou “sufoco” não são palavras que designem tradicionalmente emoções, muito embora transmitam uma tonalidade emocional consonante com os estímulos apresentados. Por outro lado, respostas como “arte”, “imaginação”, “descrição” ou “simplicidade”, muitas vezes representam mais considerações estéticas ou associações livres do que estados emocionais. Estas dificuldades podem estar associadas a dificuldades na literacia emocional, tais como dificuldades no reconhecimento e expressão emocional, mas podem também estar associadas a défices no reportório lexical dos indivíduos. Faz sentido pensar, igualmente, na observação de Kagan (2007) de que muitas vezes é difícil atribuir um nome ao que estamos a sentir. Quem já tentou uma dieta mas não resistiu a assaltar o frasco das bolachas ou à clássica tentação da tablete de chocolate sabe bem qual é a sensação que se pode situar algures entre o prazer e a culpa. Este estado misto é uma amálgama emocional para a qual não existe um significante direto. Para além do mais, as tarefas propostas não são, provavelmente, algo que os participantes estejam habituados a encontrar no seu quotidiano, especialmente tendo em conta o facto de a emoção estar frequentemente arredada da nossa vivência e das nossas preocupações (Sharp, 2001). A devida exceção deve ser feita aos psicólogos, profissionais que lidam

mais frequentemente com emoções, as suas e as dos outros, e espera-se que sejam mais letrados neste domínio. Provavelmente terá reparado que os 3 perfis mais bem cotados, e que foram anteriormente descritos, pertencem a uma psicóloga e a duas estudantes de psicologia. Convém, no entanto, considerar esta observação com reservas dada a composição da amostra.

A literacia emocional, definida como a capacidade para reconhecer, gerir e expressar emoções tem consequências a nível do bem-estar pessoal e também interpessoal (e.g. Sharp, 2001). Na medida em que muitos estudos portugueses mostram que em diferentes faixas etárias existem lacunas a este nível (e.g. Bahia, Freire, Estrela & Amaral, 2013), importa, mais uma vez investir neste domínio através de práticas de educação emocional, mesmo que de curta duração como foi o caso deste conjunto de *workshops*. Estas lacunas adquirem um caráter mais grave quando falamos de educadores, especialmente de pais, os primeiros modelos dos filhos. São os pais e, mais tarde, os professores que, através dos seus próprios comportamentos, permitirão às crianças desenvolver uma construção simbólica das ações, atitudes e valores a adotar, construção essa que irá guiar e dirigir o seu comportamento futuro (Bandura, 1977). Além disso, apesar de em termos educacionais os pais e professores estarem formatados para ensinarem as crianças e adolescentes a agir adequadamente face a situações emocionais, falham também muitas vezes na criação de situações passíveis de desenvolver e de pôr em prática competências emocionais e sociais (Franco, Beja, Candeias & Pires, 2011). Um problema maior se levanta quando encaramos os resultados deste estudo: se os adultos responsáveis pela educação das crianças e adolescentes ainda têm um longo percurso a percorrer em termos do seu próprio desenvolvimento emocional, como poderão ajudar a formar uma geração competente do ponto de vista social e emocional? Não serão estes adultos os que mais necessitam de assimilar, acomodar e treinar os fundamentos da educação emocional, para depois os transmitir às gerações seguintes?

Referências Bibliográficas

- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional Creativity. In K. T. Strongman (Ed.). *International review of studies on emotion* (pp. 269-299). London: Wiley.
- Averill, J. R. (1999). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, 67 (2), 331-371.
- Averill, J. R. (2004). A Tale of Two Snarks: Emotional Intelligence and Emotional Creativity Compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.
- Averill, J. R. (2005). Emotions as Mediators and as Products of Creative Activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.). *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 225-243). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Averill, J. R. (2011, September). *Emotions and Creativity*. Paper presented at the

- 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII), Faro, Portugal.
- Bahia, S., Freire, I., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (3), 275-292. DOI:10.1080/13540602.2012.754160.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience. *Psychology Research*, 2, 2, 89-98.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barrett, L. M. (2006). Are Emotions Natural Kinds?. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (1), 28-58.
- Clark, J. A. (2009). Relations of homology between higher cognitive emotions and basic emotions. *Biology & Philosophy*, 25, 75-94.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow and psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Damásio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., ...Tzavaras, A. (1987). Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (4), 712-717.
- Flanders, J. L. (2004). *Creativity and emotion: Reformulating the Romantic theory of art*. In B. Hardy-Vallée (ed.). *Cognition: Matter and Mind*. Montreal: Université du Québec.
- Franco, G., Beja, M. J., Candeias, A., & Pires, H. (2011). As Crianças Sobredotadas: Inteligência Emocional e Relações Afetivas. *Diversidades*, 34, 11-14.
- Gutbezahl, J., & Averill, J. R. (1996). Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures. *Creativity Research Journal*, 9 (4), 327-337.
- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2 (3), 260-280.
- Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539
- Kagan, J. (2007). *What Is Emotion? History, Measures, and Meanings*. Binghamton, New York: Yale University press.
- Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitations. *Psychological Bulletin*, 137 (5), 834-855. doi:10.1037/a0024244
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8 (1), 1-15.

- Moss, J. (2012). Pictures and passions in the Timaeus and Philebus. In R. Barney, T. Brennan & C. Brittain (Eds.), *Plato and the Divided Self* (pp.259-280). New York: Cambridge University Press.
- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). *What's Basic About Emotions?*. *Psychological Review*, 97 (3), 315-331.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy, a practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London: David Fulton.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance tests of creative thinking: Technical- norms manual (research ed.)*. Princeton, NJ: Personnell Press.
- Vygotsky, L. S. (1930). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.