

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



CRIATIVIDADE E AUTOCONCEITO EM ESTUDANTES DO ENSINO
SUPERIOR

Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

Orientador: Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



CRIATIVIDADE E AUTOCONCEITO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

Orientador: Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do
Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doctor José Fernando García Pérez, Catedratic d’Universitat
Facultat de Psicologia, Universitat de Valencia, Espanha;
- Doutora Íris Martins Oliveira, Professora Auxiliar Convidada
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Centro
Regional de Braga;
- Doutora Maria da Conceição da Costa Martins, Professora Adjunta
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança;
- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2021

Índice

| | |
|--|----|
| Capítulo 1: Introdução | 1 |
| 1.1 Delimitação do Tema do Estudo | 2 |
| 1.2 Problema de Investigação, Objetivos e sua Pertinência | 5 |
| 1.3 Estrutura da Tese | 8 |
| Capítulo 2. Criatividade: Teorização e avaliação | 11 |
| 2.1 Conceito de Criatividade | 11 |
| 2.1.1 Evolução do estudo do conceito | 11 |
| 2.1.2 Magnitude do conceito | 14 |
| 2.2 Teorias da Criatividade | 17 |
| 2.2.1 Teoria psicanalítica | 17 |
| 2.2.2 Teoria gestaltista | 21 |
| 2.2.3 Teoria humanista | 23 |
| 2.2.4 Teoria cognitiva: modelo estrutural da inteligência | 26 |
| 2.2.5 Teoria do investimento | 28 |
| 2.2.6 Teoria dos sistemas | 30 |
| 2.2.7. Modelo componencial | 33 |
| 2.2.8. Modelo dos estilos de pensar e criar | 36 |
| 2.3 Avaliação da Criatividade | 39 |
| 2.4 Síntese do Capítulo | 44 |
| Capítulo 3. Autoconceito: Teorização e Avaliação | 45 |
| 3.1 Teorização | 45 |
| 3.1.1 Autoconceito e <i>self</i> | 45 |
| 3.1.2 Autoconceito e identidade | 48 |
| 3.1.3 Autoconceito e autoestima | 50 |
| 3.1.4 Autoconceito como estado e traço | 55 |
| 3.1.5 Variabilidade e estabilidade do autoconceito | 56 |
| 3.1.6 Dimensionalidade do autoconceito e da autoestima | 58 |
| 3.2. Avaliação | 63 |
| 3.2.1 Avaliação do autoconceito | 64 |
| 3.2.2 Avaliação da autoestima | 69 |
| 3.3 Síntese do Capítulo | 71 |
| Capítulo 4. Criatividade, Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas: Estudos Empíricos | 73 |
| 4.1 Criatividade e Autoconceito | 73 |
| 4.2 Criatividade e Variáveis Sociodemográficas | 76 |
| 4.2.1 Criatividade e sexo | 76 |
| 4.2.2 Criatividade e rendimento académico | 78 |
| 4.2.3 Criatividade e habilitações literárias dos pais | 80 |
| 4.2.4 Criatividade e idade | 81 |
| 4.2.5 Criatividade e atividade laboral | 83 |
| 4.2.6 Criatividade e apoio psicológico | 84 |
| 4.2.7 Criatividade e saída de casa | 84 |
| 4.2.8 Criatividade e área científica | 86 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas | 87 |
| 4.3.1 Autoconceito e sexo..... | 88 |
| 4.3.2 Autoconceito e rendimento académico..... | 89 |
| 4.3.3 Autoconceito e habilitações literárias dos pais. | 92 |
| 4.3.4 Autoconceito e idade. | 93 |
| 4.3.5 Autoconceito e atividade laboral. | 94 |
| 4.3.6 Autoconceito e apoio psicológico..... | 95 |
| 4.3.7 Autoconceito e saída de casa..... | 96 |
| 4.3.8 Autoconceito e área científica..... | 98 |
| 4.4 Síntese do Capítulo | 98 |
| Capítulo 5: Metodologia | 99 |
| 5.1 Plano de Estudo | 99 |
| 5.2 Questões do Estudo | 100 |
| 5.3 Participantes | 102 |
| 5.3.1 População..... | 102 |
| 5.3.2 Amostra..... | 103 |
| 5.4 Procedimento | 106 |
| 5.5 Variáveis..... | 110 |
| 5.6 Cuidados Éticos..... | 110 |
| 5.7 Instrumentos..... | 111 |
| 5.7.1 Escala de Estilos de Pensar e Criar. | 111 |
| 5.7.2 Escala Multidimensional de Autoconceito (AF5)..... | 119 |
| 5.7.3 Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal. | 126 |
| 5.7.4 Escala de Autoestima de Rosenberg..... | 133 |
| 5.8 Síntese do Capítulo | 137 |
| Capítulo 6: Resultados..... | 139 |
| 6.1 Resultados Descritivos | 140 |
| 6.1.1 Resultados da distribuição dos estudantes nas dimensões da criatividade e do autoconceito por valores baixos e altos..... | 140 |
| 6.2 Resultados Correlacionais..... | 144 |
| 6.2.1 Autoestima e estilos de pensar e criar..... | 144 |
| 6.2.2 Autoconceito e estilos de pensar e criar..... | 146 |
| 6.2.3 Estilos de pensar e criar e barreiras à criatividade..... | 147 |
| 6.2.4 Autoestima e barreiras à criatividade..... | 148 |
| 6.2.5 Autoconceito e barreiras à criatividade..... | 150 |
| 6.2.6 Autoconceito e rendimento académico..... | 151 |
| 6.2.7 Barreiras à criatividade e rendimento académico..... | 152 |
| 6.3 Resultados Diferenciais..... | 152 |
| 6.3.1 Estilos de pensar e criar e áreas de estudo..... | 152 |
| 6.3.2 Barreiras à criatividade e áreas de estudo..... | 154 |
| 6.3.3 Autoconceito e áreas de estudo..... | 154 |
| 6.3.4 Autoestima e áreas de estudo..... | 155 |
| 6.3.5 Barreiras à criatividade e sexo..... | 155 |
| 6.3.6 Estilos de pensar e criar e sexo..... | 156 |
| 6.4 Regressão Múltipla..... | 157 |
| 6.4.1 Autoconceito e variáveis sociodemográficas..... | 157 |
| 6.4.2 Estilos de pensar e criar e variáveis sociodemográficas..... | 159 |

| | |
|--|-----|
| 6.5 Síntese do Capítulo | 161 |
| Capítulo 7: Discussão dos Resultados..... | 167 |
| 7.1 Resultados Descritivos | 167 |
| 7.1.1 Criatividade baixa e alta..... | 167 |
| 7.1.2 Barreiras baixas e altas. | 170 |
| 7.1.3 Autoconceito baixo e alto..... | 173 |
| 7.1.4 Autoestima baixa e alta..... | 176 |
| 7.2 Resultados Correlacionais..... | 178 |
| 7.2.1 Autoestima e estilos de pensar e criar..... | 178 |
| 7.2.2 Autoconceito e estilos de pensar e criar..... | 179 |
| 7.2.3 Estilos de pensar e criar e barreiras à criatividade..... | 181 |
| 7.2.4 Autoestima, autoconceito e barreiras à criatividade..... | 182 |
| 7.2.5 Autoconceito e rendimento acadêmico..... | 183 |
| 7.2.6 Barreiras à criatividade e rendimento acadêmico..... | 184 |
| 7.3 Resultados Diferenciais..... | 185 |
| 7.3.1 Criatividade e área científica..... | 185 |
| 7.3.2 Autoconceito, autoestima e área científica..... | 186 |
| 7.3.3 Criatividade e sexo..... | 188 |
| 7.3.4 Autoconceito e variáveis sociodemográficas..... | 188 |
| 7.3.5 Estilos de pensar e criar e variáveis sociodemográficas..... | 192 |
| 7.4 Conclusões..... | 195 |
| 7.4.1 Conceptualização da criatividade e do autoconceito..... | 195 |
| 7.4.2 Avaliação da criatividade e do autoconceito..... | 198 |
| 7.4.3 Resultados na criatividade e no autoconceito..... | 200 |
| 7.4.4 Limitações e sugestões para futuras investigações..... | 204 |
| Referências Bibliográficas..... | 207 |
| Anexos..... | 241 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 5.1. Distribuição dos sujeitos por idade e nacionalidade. | 103 |
| Quadro 5.2. Distribuição dos estudantes por instituição do ensino superior e curso. | 104 |
| Quadro 5.3. Subgrupos da amostra tendo em consideração grandes áreas de estudos, com respetivas percentagens..... | 106 |
| Quadro 5.4. Média e desvio-padrão dos resultados considerando a amostra total (N= 588) - EEPC | 114 |
| Quadro 5.5. Média, variância, correlação item-total e alfa da escala EEPC se o item for eliminado (N= 588). | 115 |
| Quadro 5.6. Coeficientes de consistência interna (índices alfa) nos fatores da EEPC para os sexos masculino e feminino nos valores totais e variância explicada dos fatores | 116 |
| Quadro 5.7. Itens e saturação dos mesmos obtidos na matriz rodada..... | 118 |
| Quadro 5.8. Média e desvio-padrão dos resultados considerando a amostra total (N= 588)..... | 121 |
| Quadro 5.9. Média, variância, correlação item-total e alfa da escala EAP se o item for eliminado (N= 588)..... | 122 |
| Quadro 5.10. Coeficientes de consistência interna (índices alfa) nos fatores da EAP para os sexos masculino e feminino nos valores totais e variância explicada dos fatores do instrumento português e espanhol. | 123 |
| Quadro 5.11. Itens e saturação dos mesmos obtidos na matriz rodada..... | 125 |
| Quadro 5.12. Itens e saturação dos mesmos obtidos na matriz rodada – EBCP | 129 |
| Quadro 5.13 ..Média e desvio-padrão dos resultados considerando a amostra total (N= 588) – EBCP | 131 |
| Quadro 5.14. Média, variância, correlação item-total e alfa da escala EBCP se o item for eliminado (N= 588). | 132 |
| Quadro 5.15. Coeficientes de consistência interna (índices alfa) nos fatores da EBCP para os sexos masculino e feminino nos valores totais e variância explicada dos fatores - EBCP | 133 |
| Quadro 5.16. Média e desvio-padrão dos resultados considerando a amostra total (N= 588)..... | 134 |
| Quadro 5.17. Média, Variância, correlação item-total e alfa da escala EAR se o item for eliminado (N= 588). | 135 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 5.18. Coeficientes de consistência interna (índices alfa) nos fatores da EAR para os sexos masculino e feminino nos valores totais e variância explicada dos fatores - EAP | 135 |
| Quadro 5.19. Itens e saturação dos mesmos obtidos na matriz rodada – EAP | 136 |
| Quadro 6.1. Percentagens da distribuição das respostas em alto ou baixo nos estilos de pensar e criar (EEPC)..... | 141 |
| Quadro 6.2. Percentagens da distribuição das respostas em alto ou baixo nas barreiras à criatividade pessoal (EBCP) | 142 |
| Quadro 6.3. Percentagens da distribuição das respostas em alto ou baixo no autoconceito (EAP) | 143 |
| Quadro 6.4. Percentagens da distribuição das respostas em alto ou baixo na autoestima (EAR)..... | 144 |
| Quadro 6.5. Correlações entre os Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) e as Dimensões da Escala de Estilos de Pensar e Criar (EEPC)..... | 145 |
| Quadro 6.6. Correlações entre as Dimensões da Escala de Autoconceito Pessoal (EAP) e as dimensões da Escala de Estilos de Pensar e Criar (EEPC)..... | 146 |
| Quadro 6.7. Correlações entre as Dimensões da Escala de Estilos de Pensar e Criar (EEPC) e as Dimensões da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal (EBCP)..... | 147 |
| Quadro 6.8. Correlações entre os Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) e as Dimensões da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal (EBCP)..... | 149 |
| Quadro 6.9. Correlações entre as Dimensões da Escala de Autoconceito Pessoal (EAP) e as Dimensões da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal (EBCP). | 150 |
| Quadro 6.10. Correlações entre as Dimensões da Escala de Autoconceito Pessoal (EAP) e as Questões Relativas ao Rendimento Académico. | 151 |
| Quadro 6.11. Análises de variância dos resultados nos Estilos de Pensar e Criar em função das áreas de estudo e Apresentação dos Resultados Relativos ao Teste Post- Hoc. | 154 |
| Quadro 6.12. Análises de variância dos resultados no Autoconceito em função das áreas de estudo e Apresentação dos Resultados Relativos ao Teste Post- Hoc. | 155 |
| Quadro 6.13. Diferenças entre o Sexo Feminino e Masculino nos Estilos de Pensar e Criar | 156 |
| Quadro 6.14. Análise de Regressão Múltipla das Variáveis Sociodemográficas em Cada uma das Dimensões do Autoconceito (EAP) | 158 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 6.15. Análise de Regressão Múltipla das Variáveis Sócio-demográficas em Cada uma das Dimensões dos Estilos de Pensar e Criar (EEPC)..... | 160 |
| Quadro 6.16. Síntese das relações entre o autoconceito e outras variáveis..... | 162 |
| Quadro 6.17. Síntese das relações entre os estilos de pensar e criar e outras variáveis | 164 |
| Quadro 6.18. Síntese das relações entre as barreiras à criatividade e outras variáveis. | 166 |

RESUMO

A Criatividade e o Autoconceito têm vindo a assumir cada vez maior relevância junto da comunidade científica. No entanto, faltam estudos acerca de cada um dos conceitos e, sobretudo, acerca da relação entre ambos. A relação entre estes dois conceitos surge na presente tese como tema central, tendo sido investigado o seguinte problema de investigação: *Como se caracterizam a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior, como é que estas variáveis se relacionam entre si, e quais os seus fatores?* No que respeita à metodologia, optou-se por uma metodologia quantitativa, com uma amostra de 588 estudantes do ensino superior de escolas superiores ou faculdades em Lisboa e Santarém. Os instrumentos utilizados foram o *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal* (Alencar, 1999; Morais, Almeida, Azevedo, Alencar, & Fleith, 2014), a *Escala de Autoestima de Rosenberg* (Rosenberg, 1979), a *Escala de Estilos de Pensar e Criar* (Wechsler, 1999; Garcês, 2011), e a *Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5* (Garcia & Musitu, 1999). A análise dos resultados permitiu encontrar como se distribuem os alunos em grupos, quer superior, quer inferior à média no autoconceito e na criatividade, com percentagens notórias e a merecer atenção abaixo da média. Foram também encontradas relações significativas entre a criatividade e o autoconceito, bem como entre cada uma destas variáveis e as variáveis sociodemográficas consideradas – sexo; idade; habilitações escolares da mãe; habilitações escolares do pai; número de retenções ao longo da escolaridade; saída de casa; média de entrada no ensino superior; primeira opção do curso frequentado; média de classificações do último ano; avaliação do rendimento académico; exercício de atividade laboral; apoio psicológico –, apresentando-se consistentes com os estudos revistos e sugerindo novos estudos. O estudo termina com a discussão dos resultados e recomendações de futuros estudos.

Palavras-chave: Estilos de pensar e criar; barreiras à criatividade; autoconceito; autoestima; estudantes do ensino superior; variáveis sociodemográficas.

ABSTRACT

Creativity and Self-Concept have taken on a growing relevance in the eyes of the scientific community. However, there is a lack of research on each one of these concepts and, most of all, on the relationship between them. The relationship between these two concepts is the main subject of this thesis, which investigates the following research problem: How would one characterize creativity and self-concept in higher education students, how are these two variables related, and what factors do they include? Concerning the methodology, a quantitative approach was chosen, using a sample of 588 students from higher education institutes and universities from Lisbon and Santarém. The instruments used were the Inventory of Barriers to Personal Creativity (Alencar, 1999; Morais, Almeida, Azevedo, Alencar, & Fleith, 2014), the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1979), the Thinking and Creating Styles Scale (Wechsler, 1999; Garcês, 2011) and the Five-Factor Self-Concept Questionnaire (Garcia & Musitu, 1999). The results analysis made it possible to find out how students are distributed in groups, divided as per above or below average in self-concept and creativity, with notorious percentages below average which merit attention. Significant relations between creativity and self-concept were also found, as well as between these variables, and between them and the sociodemographic variables covered – sex; age; mother's school qualifications; father's school qualifications; number of retentions throughout schooling; leaving home to enroll; average classifications of entry into higher education; first option of the course attended; average of last year's classifications; evaluation of academic performance; work activity; psychological support –, which was consistent

with the studies reviewed while also suggesting further study. We close this thesis with a discussion of results and recommendations of further studies.

Keywords: Styles of Thinking and Creating; Barriers to Creativity; Self-Concept; Self-Esteem; Higher Education Students.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação nunca poderá ser feito na individualidade. É um trabalho que apenas é possível em interação com outros. Terá de haver sempre fontes ou recursos que suportem o nosso trabalho, terá de haver sempre mestres que nos ensinem e amigos que nos apoiem. O presente trabalho de investigação não é exceção, pois a sua realização só foi possível devido ao apoio de várias pessoas. Aqui fica um especial agradecimento a todos eles.

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, enquanto orientador de tese, por ter sido guia nesta viagem. Pelo apoio ao longo de todo o percurso, por estar sempre disponível para o que tanto gosta de fazer – ensinar. Por me ter ensinado, passo a passo, que um estudo científico deverá partir de uma boa revisão da literatura, ser metodologicamente consistente, ser original e que deverá, ainda, ultrapassar obstáculos de modo a manter a qualidade na investigação. E, ainda, por me ter incentivado a percorrer um longo caminho até ao fim, até à última vírgula e ao último ponto final deste trabalho.

À minha família – pais, avó, irmã e tia – que com o seu afeto me apoiaram, incentivaram e cuidaram para que o caminho fosse mais confortável, tanto nos dias de luz como nos dias difíceis.

Aos colegas psicólogos ou psicoterapeutas, mentores ou professores, aqueles que por estarem há mais anos no terreno e pela sua sabedoria e capacidade para pensar e sonhar, se tornaram inspirações valiosas e que em cada conversa me mostraram que é possível ver mais além: Conceição Simões, Daniela Martins, Fernando Garcia, Sara Bahia e Teresa Sá.

Aos amigos, companheiros de doutoramento e de trabalho e aos amigos companheiros de vida. Um obrigado pelas ideias, conversas, risadas e momentos leves.

A todas as pessoas que participaram no estudo, por terem partilhado um pouco de si em prol desta investigação.

Muito obrigada a todos!

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não ficam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupery.

Capítulo 1: Introdução

O estudo da criatividade e do autoconceito pressupõe uma compreensão destes construtos de um modo aprofundado para que se possam delinear metodologias de investigação e chegar a conclusões relevantes. A presente pesquisa foi desenhada de modo a estudar a relação da criatividade com o autoconceito em estudantes do ensino superior. Diversos autores afirmam a relação entre estes conceitos, tanto a nível das psicoterapias expressivas (Case & Dalley, 2004; Tagarro & Catarino, 2013) e da educação (Mendonça & Fleith, 2005; Morais & Almeida, 2015), como da satisfação com a vida (Myers & Sweeney, 2005). Vários autores sublinham a relação entre criatividade e saúde mental, afirmando que um autoconceito positivo aumenta as possibilidades de um estilo de vida criativo, e o inverso também se verifica, visto que o aumento das capacidades criativas pode promover o autoconceito nos sujeitos (Matos, 2016; Yau, 1991).

A importância de estudar alunos do ensino superior consolida-se com as teorias do desenvolvimento sobre jovens adultos no contexto do ensino superior (Arnett, 2001; Chickering, 2006), onde o desenvolvimento da criatividade é fundamental (Jackson, 2006). O mundo precisa de pessoas que combinem conhecimento com competências, de modo criativo, para resolverem problemas complexos (Jackson, 2006). A frequência do ensino superior permite o amadurecimento dos estudantes em vários aspetos, pelo que se torna importante a compreensão da fase em que se encontram, explorando como se sentem enquanto estudantes do ensino superior, como se autonomizam e desenvolvem as capacidades pessoais, relacionais e sociais. Estudar qual a imagem que os estudantes do ensino superior têm de si mesmos poderá levar à compreensão sobre como atuar de modo a desenvolver o seu potencial nas diferentes áreas de conhecimento.

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação da problemática do estudo. Para tal, começa-se por delimitar o tema de investigação, apresentando os conceitos centrais. Em seguida, formula-se o problema de investigação e apresentam-se os objetivos.

Posteriormente, apresenta-se a estrutura da tese, descrevendo resumidamente os seus capítulos.

1.1 Delimitação do Tema do Estudo

Antes de se iniciar o estudo, é importante delimitar o tema, começando pela apresentação dos construtos centrais que, neste trabalho, foram a criatividade e o autoconceito.

Criatividade

Apesar de por vezes se pensar que a criatividade é facilmente reconhecida quando acontece, tal não corresponde à realidade, dado que não existe uma só definição (Bahia & Nogueira, 2005a; Morais & Fleith, 2017). Pela sua ambiguidade, há dificuldade por parte dos investigadores em encontrarem uma definição precisa e meticulosa (Sternberg, 2006a; 2006b). A conceção de criatividade é influenciada por diferentes fatores que poderão ser de ordem cultural, temporal, experiencial ou valorativa (Cramond, 2008). Múltiplos autores têm definido o termo de acordo com o contexto social e teórico. Nos anos vinte do século XX, as definições de criatividade baseavam-se no processo de criação, transmitindo a ideia de que tudo o que era resultante da produção do sujeito podia ser chamado de criativo. Watson (1928) definiu criatividade como o processo de criar algo novo através da manipulação de elementos já conhecidos. Mais tarde, a Gestalt (Wertheimer, 1945) explicou o termo baseando-se nos processos de pensamento e sugerindo que a criatividade e o *insight* são concretizados quando um sujeito entende os aspetos principais de um problema e a relação destes com a solução para o mesmo.

Guilford (1973) abordou o pensamento criativo como estando relacionado com o pensamento divergente. A pessoa criativa teria maior flexibilidade de pensamento, maior tolerância à ambiguidade, mais fluência e elaboração, comparativamente a outros indivíduos. Outras definições se seguiram, baseadas essencialmente na ideia de que a criatividade se encontrava no indivíduo que criava novos produtos (Jackson & Messick, 1967; Ostrower,

1977; Stein, 1987) ou na resposta que estes produtos causavam nos outros (Barron, 1955). O ato criador abrangeria a capacidade de relacionar, ordenar e significar; a natureza criativa aconteceria dentro de um determinado contexto social e de um modo particular em cada indivíduo (Ostrower, 1977).

Morais e Fleith (2017) afirmaram que a criatividade aconteceria na interação entre aptidões, processos e ambiente e que através desta interação seria produzido algo novo. Wechsler (1998, 1999, 2008) abordou os estilos de pensar e criar como uma expressão resultante da interação entre a cognição e a personalidade e uma ponte entre o pensamento e os sentimentos. Vygotsky (2009) afirmou que a criatividade seria diferente da imaginação, no sentido da concretização de alguma coisa. A imaginação ficaria pelo processo interno de pensamento, enquanto que a criatividade seria a ativação da imaginação para a produção de algo novo, para novas soluções para os problemas. De acordo com Robinson e Aronica (2010) e Vygotsky (2009), a criatividade aplicar-se-ia a várias áreas, como artes plásticas, dança, teatro, ciência e até às relações humanas.

Autoconceito e autoestima

O autoconceito relaciona-se com o autoconhecimento de um indivíduo, pressupondo uma integração de percepções que se referem a características, atributos, capacidades, limites, valores e relações que o sujeito reconhece como descritivos de si próprio e que entende como integrados na sua identidade (Machargo, 1996; Rogers, 1967; Veiga, 2012). Para Combs (1971), o autoconceito é uma organização de percepções de si-mesmo que variam em qualidade, precisão e importância. Assim, este conceito pressupõe o autoconhecimento, relacionando-se com fatores de natureza sociodemográfica e escolar (Veiga, 1996; 2012). Mais concretamente e de acordo com Veiga (2012), o autoconceito é definido como as percepções que o indivíduo tem de si mesmo como tal, e de si próprio na relação com os demais.

A distinção entre autoconceito e autoestima tem gerado alguma polémica entre os investigadores. Marsh (1993) afirma não existirem diferenças entre os dois conceitos, Musitu,

Román e Garcia (1988) referem que se têm utilizado em ciência etiquetas de um modo indiscriminado para abordar temas semelhantes. Assim, caberia ao investigador decidir qual o termo a utilizar, visto que ambos expressam o conceito que o sujeito tem de si próprio segundo qualidades subjetivas e valorativas. Cava e Musitu (2000) informam que podemos encontrar muitos outros documentos onde os termos autoconceito e autoestima surgem de um modo indiferenciado. Peixoto (2003, pp. 10-11) afirma que “quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista dos instrumentos de avaliação, é possível distinguir entre estes dois conceitos”, posicionando-se em desacordo com os autores que referem que a escolha dos termos é arbitrária. Outros autores defendem que o autoconceito e a autoestima são construtos diferentes, mas intimamente relacionados. Garcia (1998) afirma não existir um mecanismo experimental que distinga os diferentes conceitos que definem o autoconceito, mas que são muitos os autores que entendem que autoestima e autoconceito são termos diferentes, por vezes fazendo-o em função do contexto de investigação onde se inserem.

Alguns autores pretenderam separar os conceitos, definindo a especificidade da autoestima. Coopersmith (1967) define autoestima como sendo referente à avaliação que o indivíduo faz de si próprio, expressando uma atitude de aprovação ou desaprovação, a capacidade que o sujeito tem para acreditar em si, nas suas capacidades e valor. O modo como os outros nos veem parece exercer uma grande importância sobre a autoestima. Oñate (1989) afirma que o espelho que os outros nos dão sobre nós irá exercer uma influência na visão que temos de nós mesmos. Esta ideia leva-nos a pensar que existe, desde a infância, uma comparação entre o *self* real e ideal em que as crianças tomam como ponto de referência as expectativas sociais e familiares para se definirem. Será a distância entre o *self* real e o *self* ideal que definirá a autoestima (Murk, 2006; Peixoto, 1998).

Alcántra (1990) define autoestima como uma atitude sobre si e Clemens e Bean (1993) dizem ser um conjunto de sentimentos positivos que dão lugar a ações que irão reforçar esses sentimentos. Por sua vez, Vallés e Vallés (1995) definem a autoestima como o sentimento de valorização pessoal, de orgulho no que se faz, pensa ou sente; de ser responsável, expressar emoções, aceitar dificuldades, relacionar-se bem com os outros. É um conjunto de ideias que

uma pessoa tem sobre si-mesma, a dimensão afetiva da imagem pessoal que está relacionada com dados concretos, com vivências e com expectativas e que determina o grau de satisfação que uma pessoa tem consigo mesma.

Garcia (1998) aborda o autoconceito como uma estrutura que organiza as experiências de um modo cognoscitivo, dando-nos informação sobre o que conhecemos e acreditamos sobre nós mesmos, enquanto que a autoestima seria a dimensão afetiva dessa experiência que indica o modo como nos sentimos conosco e sobre nós próprios. Já para Kernis e Goldman (2005), o autoconceito e a autoestima são componentes do *self-system* que inclui necessidades e razões psicológicas e que são influenciados por fatores contextuais, como o feedback que o sujeito obtém do meio, bem como os papéis que desempenha e como eles são valorizados. Os mesmos autores afirmam que, enquanto que no autoconceito a literatura enfatiza processos gerais que normalmente afetam grande parte das pessoas, na autoestima a literatura refere-se mais a diferenças individuais (Kernis & Goldman, 2005).

No presente trabalho, pretende-se estudar ambos os conceitos, distinguindo-se um do outro pelas suas dimensões próprias, conforme os instrumentos que os avaliam.

1.2 Problema de Investigação, Objetivos e sua Pertinência

Um dos objetivos da educação, e especificamente do ensino superior, é permitir que os alunos desenvolvam ao máximo possível as suas capacidades (Fullan, 2003). Já em níveis de escolaridade anteriores se nota uma necessidade de realização pessoal e escolar nos alunos que pretendem ingressar no ensino superior comparativamente aos que não pretendem (Veiga, 2006a, 2012). O desenvolvimento da criatividade nos estudantes é fundamental para que se permitam explorar o seu potencial nas áreas em que estudam, de modo a que possam responder às necessidades de uma sociedade que necessita de pessoas que combinem conhecimento com competências de modos criativos para resolverem problemas complexos (Jackson, 2006).

A criatividade deve ser aliada a uma base sólida de conhecimentos, para que os estudantes tenham elementos essenciais para o seu sucesso no mundo laboral (Cromptley, 2005; Gilson, 2008). Constata-se que de facto existe uma intensa relação entre o ensino superior e a criatividade embora se verifique que tem sido dada pouca atenção ao desenvolvimento das capacidades criativas no estudante do ensino superior (Csikszentmihalyi, 1996; Jackson, 2006; Jackson, Oliver, Wisdom, & Shaw, 2006; Wechsler, 2001). Vários temas relacionados com a criatividade foram já estudados em alunos do ensino superior. Podemos apontar como alguns exemplos os estudos efetuados sobre a conceção dos estudantes relativamente à criatividade (Bahia, 2008; Becker et al, 2001; Charyton, Basham, & Elliott, 2008; Jackson, 2006; Lau, Li, & Chu, 2004); as habilidades do pensamento criativo e estilos de pensar e criar (Cheung, Rudowicz, Yue, & Kwan, 2003; Nakano, 2010; Wechsler 1998, 2008); os fatores inibidores ou as barreiras à criatividade (Alencar, 1999, 2007; Alencar & Fleith, 2008; Morais & Almeida, 2015); a promoção da criatividade (Miranda & Almeida, 2008; Nogueira, 2006; Santeiro, Santeiro, & Andrade, 2004; Schlochauer, 2007); e as diferenças relativamente às áreas de estudo (Bahia & Nogueira, 2005b; Charyton & Snelbecker, 2007; Nakano, Santos, Zavariz, Wechsler, & Martins, 2010).

O estudo da criatividade apresenta desafios enormes devido à sua complexidade (Amabile & Mueller, 2008). Este conceito tem vindo a ser estudado em diferentes áreas de conhecimento. Na educação e psicologia tem vindo a ser uma temática abordada por diferentes autores e perspetivas. É cada vez mais importante entender como se desenvolve a criatividade e em que isto poderá estar relacionado com outros fatores na vida. A necessidade de potenciar a criatividade nos estudantes e nos indivíduos em geral torna-se essencial para que se possa “contribuir consideravelmente para a formação de indivíduos melhor preparados para lidar com as exigências do mundo moderno” (Siqueira & Wechsler, 2004, p. 74). Para que tal aconteça é importante entender quais as características dos sujeitos e quais os fatores que influenciam o seu modo de agir.

Tendo em conta os vários agentes que poderão relacionar-se com o desenvolvimento ou inibição da criatividade no sujeito, será importante o foco nas suas características pessoais

com vista a uma melhor compreensão da mesma. O autoconceito parece relacionar-se com o desenvolvimento e manifestação da criatividade. Se o autoconceito é formado pela avaliação que os outros significativos fazem do sujeito, então é provável que haja uma relação entre a criatividade percebida e o autoconceito (Jaquish & Ripple, 2009; Mendonça & Fleith, 2005; Myers & Sweeney, 2005; Myers, Willse, & Villalba, 2011; Pannels & Claxton, 2008; Santos, 2010; Veiga & Caldeira, 2005).

Para que haja uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento afetivo dos jovens considerou-se pertinente relacionar o autoconceito com a criatividade, entendendo de um modo mais aprofundado como se ligam estes conceitos e quais os fatores que com eles se relacionam. Assim, a ideia que serviu de fio condutor a todo este trabalho foi a base do seguinte o **problema de pesquisa**:

Como se caracterizam a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior, como é que estas variáveis se relacionam entre si, e quais os seus fatores?

Para que melhor se entenda o que se pretende estudar, definiram-se objetivos que visam abordar cada aspeto deste estudo e que tratam os conceitos fundamentais.

O estudo descritivo que aqui se apresenta pretende encontrar relações entre a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior, compreendendo quais os fatores que com eles poderão estar relacionados. Como se irá verificar através da revisão de literatura, a criatividade é um construto difícil de definir, visto apresentar-se em várias vertentes da vida do indivíduo e de diversas formas (Amabile, 1983; Cramond, 2008; Sternberg, 2006a). Assim, pretendeu-se abordar o tema de um modo multidimensional. Estudaram-se os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade, de modo a compreender o que pode impedir a livre expressão da criatividade. Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre quais as razões que levam a que diferentes indivíduos apresentem diferentes modos de criar e diferentes barreiras, considerou-se pertinente aplicar quatro escalas, duas que mediram a criatividade, mais especificamente os estilos de pensar e criar e as barreiras, e duas que tiveram como propósito a compreensão do modo como os indivíduos se viam a si próprios através da

medição do autoconceito e da autoestima. Apresentou-se também um questionário sociodemográfico com algumas questões de caracterização sobre as origens e meio socioeconómico onde os participantes se inseriam à data do preenchimento do instrumento. Deste modo, foram objetivos deste estudo:

- Caracterizar a criatividade (estilos de pensar e criar e barreiras) em estudantes do ensino superior;
- Caracterizar a autoestima e o autoconceito em estudantes do ensino superior;
- Entender qual a relação da autoestima e do autoconceito com a criatividade (estilos de pensar e criar e barreiras);
- Conhecer as diferenças existentes no autoconceito e barreiras à criatividade em função do rendimento académico;
- Perceber qual a relação entre as áreas de estudo e o autoconceito, autoestima e criatividade (estilos de pensar e criar e barreiras);
- Conhecer as diferenças existentes na criatividade (estilos de pensar e criar e barreiras), em função do sexo;
- Identificar os fatores sociodemográficos que têm relação significativa com cada uma das dimensões do autoconceito e dos estilos de pensar e criar.

Uma vez expostos os objetivos do estudo, bem como as motivações e a pertinência do estudo, apresenta-se de seguida a estrutura da tese.

1.3 Estrutura da Tese

Este trabalho é composto por sete capítulos. O primeiro capítulo corresponde à introdução, o segundo capítulo aborda o tema da criatividade. O terceiro capítulo é dedicado ao autoconceito e o quarto apresenta uma revisão de estudos empíricos. No quinto capítulo

encontra-se a metodologia, o sexto capítulo apresenta os resultados, o sétimo a discussão dos resultados e as considerações finais.

No presente capítulo, encontra-se a introdução. Começou-se por delimitar o tema do estudo, apresentando uma breve definição dos conceitos principais e abordando algumas conceções teóricas que permitem entender melhor quais as suas características. A pergunta de partida, a pertinência do estudo e os objetivos foram também apresentados neste capítulo; o capítulo termina com a apresentação da estrutura da tese.

No segundo capítulo, encontra-se a definição de criatividade, sua evolução e magnitude. Depois, apresentam-se as principais teorias que surgem na literatura sobre o tema; teorias psicanalítica, gestaltista, humanista, cognitiva, do investimento e dos sistemas e, ainda, os modelos componencial e dos estilos de pensar e criar. Seguidamente, apresentam-se os modos de avaliação da criatividade e termina-se com a síntese do capítulo.

No terceiro capítulo, encontra-se a teorização do autoconceito distinguindo o construto de outros como o *self*, a identidade e a autoestima. Apresenta-se o autoconceito como estado e como traço e a variabilidade, estabilidade e dimensionalidade do autoconceito e da autoestima. De seguida, aborda-se a sua avaliação e termina-se com uma síntese do capítulo.

No quarto capítulo, encontram-se estudos empíricos sobre a criatividade, o autoconceito e a sua relação com variáveis sociodemográficas. Começou-se por apresentar investigações que relacionam a criatividade com o autoconceito e com estudos que relacionam primeiro a criatividade e depois o autoconceito com as variáveis sociodemográficas: sexo, rendimento académico, habilitações literárias dos pais, idade, exercício de atividade laboral, apoio psicológico, saída de casa e área científica dos seus cursos. O capítulo termina com uma síntese.

No quinto capítulo, encontra-se a metodologia do estudo. Aqui apresenta-se o desenho e tipo de estudo, seguindo-se as questões da investigação; depois descreve-se a população e a amostra. O procedimento, as variáveis e os cuidados éticos surgem de seguida. Por último, apresentam-se os instrumentos do estudo e termina-se com uma síntese do capítulo.

No sexto capítulo, apresentam-se os resultados do estudo. Inicia-se com os resultados descritivos onde se apresentam os valores médios e desvios padrão. Em seguida, surgem os resultados correlacionais onde se podem encontrar o estudo das correlações entre as dimensões da criatividade e do autoconceito. Encontramos depois os resultados diferenciais que relacionam os construtos com as áreas de estudo e com o sexo. Depois surge a regressão múltipla, onde os construtos são relacionados com as variáveis sociodemográficas. Termina-se com uma síntese do capítulo.

No sétimo e último capítulo, são apresentadas a discussão, as conclusões e as sugestões para novas investigações. A discussão pretende fazer a ponte entre os resultados obtidos e a literatura encontrada sobre o tema, contribuindo para a resposta às questões de investigação. Seguidamente, apresentam-se as limitações do estudo, as conclusões e sugestões para novas investigações.

Capítulo 2. Criatividade: Teorização e avaliação

Neste capítulo, procede-se à apresentação de informação acerca do conceito de criatividade, das teorias da criatividade e da sua avaliação. Dada a vasta extensão de publicações que se pode encontrar sobre o tema e as diferentes tentativas de classificação que surgem na literatura, considerou-se selecionar para o presente trabalho as abordagens teóricas mais mencionadas nas revisões de literatura (Alencar, 1999; Almeida, 2017; Amabile, 1983; Azevedo, 2007; Bahia & Nogueira, 2005a; Hennessey & Amabile, 2010; Kaufman & Gregoire, 2016; Kaufman & Sternberg, 2010; Morais, 2001; Runco, 2007; Sternberg, 2006a, 2006b, 2012), tendo-se tomado diversas opções terminológicas e estruturais ao longo da construção deste capítulo, dada a diversidade de posicionamentos teóricos. No final, faz-se um levantamento de instrumentos de avaliação da criatividade. Termina-se com uma síntese do capítulo.

2.1 Conceito de Criatividade

Procede-se neste tópico à apresentação de informação sobre o conceito de criatividade, especificamente acerca da evolução do estudo do conceito, bem como da sua magnitude.

2.1.1 Evolução do estudo do conceito.

Apesar de existir alguma dificuldade em encontrar uma definição clara, este conceito tem vindo a constituir um foco de interesse desde há muito tempo. Nas mais diversas culturas, o conceito de criatividade encontrava-se relacionado com mitos que tentavam explicar a origem da vida. A tradição judaico-cristã é um exemplo nesta área: a Bíblia inicia-se com uma descrição de como um ser supremo criou o mundo a partir do caos e efetuou os seus maiores esforços para talhar o ser humano (Kaufman & Sternberg, 2006). De acordo com algumas crenças, a criatividade era assumida como sendo uma dádiva de uma entidade divina, no seu processo criativo; artistas e poetas não tinham ideias originais, mas seriam inspirados pela voz de uma musa (Sternberg & Lubart, 2008). Até ao Renascimento, quando um artista ou

pensador trazia um novo contributo para o conhecimento, este era atribuído à redescoberta de um conhecimento antigo e não ao potencial do indivíduo que o criou (Csikszentmihalyi, 2000).

Segundo alguns autores (Csikszentmihalyi, 2000; Sternberg, 2006b), na tradição europeia o primeiro sujeito a ser reconhecido como criativo foi Miguel Ângelo. Na época do Renascimento, o potencial humano começou a ser visto como tendo alguma liberdade e independência, e passou a ser mais aceite a ideia de que o indivíduo poderia criar a partir do seu próprio talento, embora esta capacidade fosse ainda restrita apenas a alguns. A partir daqui, o conceito de criatividade foi sendo cada vez mais expandido. Os poetas e pintores passaram a ser encarados como detentores das suas capacidades (e já não detentores de uma inspiração divina) e, nos finais do século XX, o que era modificado e transformado constituía um feito criativo (Csikszentmihalyi, 2000).

Devido à progressiva alteração do conceito, foi-se gerando também um interesse gradual pelo seu estudo. A história mais antiga da investigação sobre criatividade é datada da segunda metade do século XIX, quando, em Itália, o físico Cesare Lombroso tentou entender a relação entre o génio e a loucura, e em Inglaterra, Francis Galton percebeu a existência de características geniais em determinadas famílias, concluindo assim pelo seu carácter hereditário (Csikszentmihalyi, 2000; Runco, 2007). No seu trabalho, Freud (1923, 1933) ligou o inconsciente e o conteúdo libidinal reprimido aos trabalhos de Miguel Ângelo e de Leonardo da Vinci, referindo-se também ao processo de sublimação.

Mais tarde, surgiram investigações de carácter empírico quando, durante a Segunda Guerra Mundial, a força aérea norte-americana contratou o psicólogo Paul Guilford para que desenvolvesse testes de pensamento criativo. Tal necessidade surgiu quando se verificou que pilotos muito inteligentes e rigorosamente treinados não sabiam necessariamente como resolver problemas inesperados que surgiam na sua profissão (Csikszentmihalyi, 2000).

Quando Guilford (1967) se tornou presidente da APA, na segunda metade do século XX, percebeu que menos de 0.2% dos artigos publicados eram sobre criatividade, desafiando os psicólogos a incidirem mais sobre este tema nas suas investigações. A necessidade que se

sentia do desenvolvimento de estudos sobre criatividade surgiu também com o lançamento soviético de uma sonda espacial, em 1957, que causou um questionamento sobre a capacidade de criar na sociedade americana e, conseqüentemente, levou à convicção de que esta capacidade deveria ser fomentada nas escolas. Guilford (1967) desenvolveu uma teoria sobre o funcionamento cognitivo, que contemplava o estudo da criatividade, e uma bateria de testes que media a fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento nos domínios visual e verbal. O modelo de teste desenvolvido por este autor constitui uma referência a partir da qual muitos outros autores baseiam ainda hoje as suas investigações (Csikszentmihalyi, 2000). Já em finais dos anos 60 e inícios dos anos 70, surgiram várias correntes que trataram o tema da criatividade: a corrente que esteve na origem da pedagogia criativa e da criatividade na escola; a corrente clínica com o surgimento da arte-terapia; a corrente psicanalítica que se relacionou com a leitura da estética freudiana, introduzindo o conceito de reparação de *self*; e a corrente desenvolvimentista (Roux, 2009).

Nos dias de hoje, pode-se encontrar várias abordagens à temática. No final do século XX, havia ainda lacunas quanto ao estudo deste conceito. Sternberg e Lubart (2008) notaram que os textos sobre criatividade também surgiam raramente nos livros de Psicologia e que por vezes isto acontecia com a apresentação de apenas alguns parágrafos sobre o tema. Os autores afirmaram que também os cursos sobre criatividade eram raros e que normalmente se inseriam nos departamentos de psicologia da educação. Por vezes, o tema da criatividade surgia enquadrado na psicologia da arte ou ainda na psicologia cognitiva, social ou clínica, e raramente se encontravam, no final do século XX, departamentos que estudassem este construto como tema central. Para tentar colmatar estas limitações, a APA começou a dar mais atenção a este domínio quando organizou uma conferência, em 1995, sobre criatividade (Sternberg & Lubart, 2008).

Escrevendo a palavra *creativity* no motor de busca do sitio da internet *Web of Science*, Thomson Reuters (<http://apps.webofknowledge.com>), encontram-se 32 381 resumos de publicações com este tema e 10 582 resumos quando refinada a pesquisa para as ciências sociais. Pesquisando no RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal) a

palavra criatividade e refinando a pesquisa apenas para publicações portuguesas, podem encontrar-se 4 867 publicações em diferentes áreas científicas (www.rcaap.pt).

Regista-se, assim, um interesse crescente dos investigadores por este tema, relacionando-o com diferentes áreas científicas, o que tem trazido contributos importantes para o seu aprofundamento.

2.1.2 Magnitude do conceito.

Quando se abordam teorias de criatividade, torna-se importante a distinção entre diferentes magnitudes criativas, entendendo-se por magnitude o nível de criatividade existente em determinado indivíduo (Richards, 2007). Deste modo, surge a criatividade com C maiúsculo (*big-C*) e com c minúsculo (*little-c*), termos cunhados por Richards (2007). A primeira é a criatividade eminente ou aquela que está relacionada com grandes pensadores ou criadores (ex. Darwin, Freud). Por outro lado, a criatividade *little-c* refere-se à que usamos todos os dias e que se liga com experiências acessíveis à generalidade das pessoas (por ex., diferentes modos de cozinhar uma receita). Kaufman e Beghetto (2009) adicionaram duas novas categorias: *mini-c* e *pro-c*. A primeira permite diferenciar as formas subjetivas e objetivas da criatividade *little-c*, referindo-se à subjetividade interna e emocional nos processos de criação. A segunda refere-se à criatividade de profissionais (por ex., artistas profissionais) que não atingiram o nível eminente de conhecimento, motivação e técnica dos *big-C*, mas cuja criatividade é maior e mais rica do que dos *little-c* (por ex., sujeitos que pintam ao fim de semana para relaxar).

Na literatura podem encontrar-se outras abordagens teóricas que consideram aquilo que é enfatizado quando se aborda o tema da criatividade. Considerando este aspeto, surge a teoria da criatividade denominada dos 6 P: processo, produto, pessoa, ambiente (*place*), persuasão e potencial (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). O processo foca-se nos mecanismos mentais que acontecem quando uma pessoa está envolvida no pensamento ou atividade criativos. O produto tem a ver com o resultado do processo criativo, em que os elementos podem ser

contados, analisados visualmente e julgados, o que permite uma objetividade quantitativa. A pessoa, ou a personalidade criativa, caracteriza-se por possuir motivação intrínseca, interesses vastos, abertura à experiência e autonomia (Kaufman & Gregoire, 2016; Kozbelt et al., 2010). O ambiente (*place*) é o contexto que faz fluir o processo criativo. No entanto, para que os indivíduos criativos sejam reconhecidos como tal, necessitam de fazer acreditar que as suas criações são valorizáveis; para isto é necessário a persuasão que surge quando uma criação permite, ao sujeito que a aprecia, alterar a forma de pensar. Por fim, o potencial surge no sentido da interação do sujeito com o meio onde as capacidades criativas se expressam (Kozbelt et al., 2010).

A criatividade pode apresentar diferentes magnitudes e ser analisada de diversos pontos de vista (Kozbelt et al., 2010; Richards, 2007), como foi apresentado nas classificações acerca das suas dimensões. São considerados criativos os atos realizados por grandes pensadores que rompem com padrões estabelecidos, como também o podem ser pequenos feitos do dia-a-dia; a classificação dos Ps refere que a criatividade necessita de seis componentes para existir na totalidade.

Após reflexão sobre a magnitude da criatividade, poder-se-ia questionar sobre o que a trava ou inibe – o que, dada a sua importância, conduziu à decisão de atender ao que tem sido sistematizado acerca das barreiras à criatividade.

Barreiras à criatividade.

Se a criatividade se expressa de modos tão diferentes, então o que leva a que alguns indivíduos possam realizar atos criativos de grande importância e outros tenham dificuldade em resolver pequenos problemas diários? Esta questão poderá encontrar explicações no que as diferentes teorias e estudos empíricos apontam para o que inibe a criatividade.

Parece que há vários fatores que limitam a criatividade, alguns estão relacionados com características da personalidade do indivíduo que impedem a livre produção de novas ideias, como o medo de parecer ridículo, o desejo de ordem e controlo, a inflexibilidade e a resistência à mudança (Alencar & Fleith, 2010).

Outros obstáculos que podem surgir na vivência do indivíduo são de ordem sociocultural, estando diretamente ligados a valores e normas que poderão limitar a expressão do sujeito (Alencar, 1999). O ambiente pode também apresentar variáveis que condicionam a criatividade, em meios organizacionais, por exemplo, a sobrecarga de trabalho, a excessiva centralização de poder, e a competição destrutiva poderão limitar o indivíduo na sua atividade criativa (Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi, Khosla, & Nakamura, 2016). Vários autores (Alencar & Fleith, 2010; Martin, Morris, Rogers, & Kilgallon, 2010) destacam condicionantes e inibidores da criatividade, como os seguintes: um ensino voltado para o passado, que enfatiza a memorização de conhecimento; a apresentação de exercícios que só têm uma resposta e consequentemente a fomentação do medo de falhar; o destaque dado à incompetência dos alunos; o pouco desenvolvimento do autoconhecimento; o desenvolvimento de um número limitado de habilidades cognitivas; a promoção de obediência, passividade, dependência e conformismo; a desvalorização da imaginação e da fantasia; a desresponsabilização do aluno face à sua aprendizagem; o autoritarismo em sala de aula; e a padronização de conteúdos e insensibilidade às diferenças individuais. Também a cultura predominante parece ser um fator inibidor da criatividade nas instituições. Daí parte alguma da pressão sobre os professores que procuram inovar nos métodos de ensino. Esta pressão surge por parte de colegas e superiores hierárquicos que dão ênfase à uniformidade do comportamento docente. Esta situação leva a que muitos docentes se conformem com modos de agir mais tradicionais, reprimindo o seu potencial criativo (Alencar, 2007).

As barreiras à criatividade pessoal foram estudadas por vários autores que as classificaram de diferentes modos, alguns referindo barreiras perceptuais, culturais, emocionais e intelectuais, com uma grande relevância colocada no pensamento analítico e lógico (Alencar & Feith, 2003a, 2003b) ou barreiras históricas, biológicas, psicológicas e sociológicas ou ainda internas e externas (Parnes, 1967; Shallcross, 1981). Já Schwartz (1992) abordou especialmente os fatores sociodinâmicos da criatividade que podem facilitar ou dificultar o processo criativo, apontando características presentes na sociedade que inibem a criatividade. Alencar e Fleith (2003a, 2008) referem que há pouco espaço para o erro e uma

pressão para que tudo corra bem. Isto faz com que os sujeitos se inibam de divergir das normas e valores para que se mantenham dentro das linhas impostas, o que traz várias desvantagens, sendo uma delas a inibição da curiosidade em saber até onde vai o potencial para criar, inibindo a experimentação, a ousadia, ou a liberdade para imaginar. Para além da sistematização das barreiras à criatividade, aqui apresentadas, outros elementos explicativos das mesmas podem ser encontrados nas teorias da criatividade que em seguida se apresentam.

2.2 Teorias da Criatividade

Depois de mais de meio século de estudo sobre o tema da criatividade, foram várias as correntes que procuraram ampliar o conceito. Apresentam-se em seguida as abordagens teóricas valorizadas na literatura por variados autores (Alencar, 1999; Amabile, 1983; Azevedo, 2007; Bahia & Nogueira, 2005a; Hennessey & Amabile, 2010; Kaufman & Gregoire, 2016; Kaufman & Sternberg, 2010; Morais, 2001; Runco, 2007; Sternberg, 2006a, 2006b; 2012), tais como as teorias psicanalítica, gestaltista, humanista, cognitiva, do investimento, dos sistemas e, ainda, o modelo componencial e o modelo dos estilos de pensar e criar.

2.2.1 Teoria psicanalítica.

A teoria psicanalítica teve a sua origem com os escritos de Freud, que explicou que o funcionamento interno do sujeito se baseava em processos inconscientes e que seria a partir do inconsciente que o processo criativo emergiria (Freud, 1923, 1933). Depois de Freud, outros autores trouxeram contributos importantes para a compreensão da criatividade no indivíduo (Bleichmar & Bleichmar, 1992). Neste capítulo, apresentam-se teorias que surgem com elementos explicativos da criatividade.

Freud (1923, 1933) escreveu vários livros e artigos sobre arte e artistas, nos quais o seu entendimento do tema é baseado no modelo teórico da mente. Uma das ideias fundamentais do autor é assumir a existência de um aparelho psíquico primitivo que tem a função de regular

estados de tensão, descarregando impulsos libidinais. O processo primário é característico do pensamento inconsciente e manifesta-se desde muito cedo no indivíduo. Este é guiado pelo princípio do prazer e o seu objetivo é reduzir a tensão através de processos inconscientes (como os sonhos). Por sua vez, o processo secundário remete para o pensamento consciente e tem como objetivo reduzir a tensão através de comportamentos adaptativos (com recurso a pensamentos). O autor (1923, 1933) estudou o modo como o ser humano se adaptava para abdicar do princípio do prazer. A esta forma de adaptação denominou princípio da realidade. O sujeito teria necessidade de efetuar uma descarga pulsional, mas, para se adaptar à realidade, encontraria outras formas de descarga. Um dos processos pelos quais as energias libidinais seriam descarregadas, de modo não instintivo, seria através da sublimação.

Ana Freud (s/d, citada por Case & Dalley, 2004) afirmava que tal processo seria um modo de o ego se adaptar, camuflando os seus instintos sexuais e agressivos através de meios socialmente aceites. Roux (2009) afirma que a sublimação surge do preenchimento de um vazio através de objetos transformados e investidos pelo criador.

No seguimento dos trabalhos de Freud (1933), Klein (1977) desenvolveu a teoria das posições, que permite compreender melhor como surge a criatividade no indivíduo. Começou na sua prática clínica a observar comportamentos das crianças com quem trabalhava, identificando aspetos comuns em idades semelhantes. Klein (1977) concebe a sua teoria como uma estrutura que organiza a vida mental nos três primeiros anos de vida. Para a autora, inicialmente os bebés relacionam-se com a mãe de um modo funcional alucinatório, separando a mãe boa (lado gratificante da mãe) da mãe má (lado que frustra). O ego é incipiente desde o nascimento, sente angústia e utiliza mecanismos de defesa primitivos. Através de um processo primitivo de dissociação, o bebé percebe tanto o mundo externo como a si próprio divididos em duas partes, uma idealizada à qual atribui as experiências gratificantes e outra desidealizada à qual atribui as frustrações (Klein, 1977).

Para neutralizar os sentimentos de vulnerabilidade e preservar o sentimento de bondade, o bebé desenvolve a fantasia de que a maldade é externa e pode ser controlada. Entre os três e seis meses surge a posição depressiva quando a criança se apercebe de que a mãe

odiada e amada são a mesma pessoa. O bebê tem então de lidar com a preocupação de que a bondade da cuidadora tenha sido destruída por causa das fantasias destrutivas que lhe atribuiu (Klein, 1977).

Klein introduziu o termo *objeto* em 1934 para designar um modo de relação, tal como se expressa na fantasia da criança e que remete para uma clivagem entre objeto bom e mau (Roudinesco & Plon, 1997). Este modo de relação pode ocorrer com uma pessoa real ou fantasmática (Laplanche & Pontalis, 1970). A tristeza e a preocupação com objetos anteriormente odiados assinalam o início do processo de reparação destes objetos e assim os primórdios da criatividade (Bleichmar & Bleichmar, 1992). A perda e o luto são necessários ao crescimento do ego. É o processo de luto que permite a apreciação da realidade e o reconhecimento, tanto da disponibilidade de amor, quanto das suas limitações. A reparação procura reconstruir os aspetos danificados ou perdidos dos objetos dentro do *self*. Tal como antes os sentimentos agressivos danificaram os objetos, agora requer-se que o ego lhes devolva a integridade (Klein, 1977).

A simbolização relaciona-se com o processo de luto e de reparação, uma vez que permite recriar o objeto perdido dentro do *self* (Klein, 1977). Assim, substitui-se a ausência do objeto pelo símbolo do mesmo: implica criar um conceito, uma recordação, uma capacidade de esperar que o objeto volte. Este processo deve ser encarado não somente como uma fase de desenvolvimento precoce, mas como uma configuração psíquica que se repete durante toda a vida, perante situações de perda e de criação simbólica (Klein, 1977).

Enquanto os anteriores autores encaram a criação como um modo de preservar ou recriar um objeto perdido, Milner (1955) viu o processo de criação como um modo de criar o que nunca tinha antes sido visto através da interação de forças conscientes e inconscientes e de processos perceptivos. A autora baseia-se na teoria de Klein para sugerir que o processo de criar é um modo de dar uma continuidade ao corpo imaginativo, de forma a lidar com a separação e a perda, recriando, simbolicamente, algo amado mas destruído no passado.

Este espaço imaginativo que permite ao sujeito lidar com a separação remete-nos para a noção de espaço potencial de Winnicott (1988). O principal contributo de Winnicott para um

melhor entendimento sobre a criatividade é o da constatação de um espaço intermediário entre a realidade interna e externa onde a criança pode explorar o mundo que a rodeia. Este autor introduziu também a noção de objeto transitivo que consistia num objeto ao qual o bebê se vinculava progressivamente (por ex., cobertor, fralda) e que representaria o início da formação simbólica no indivíduo. Os objetos transitivos seriam a prova da capacidade de o bebê criar, representar e produzir algo simbólico. Seria também com esta ligação aos objetos transitivos que simbolicamente se representaria a afetividade.

Para Adler (1935, 1937, citado por Bleichmar & Bleichmar, 1992), um outro importante psicanalista, o ato de criar seria um modo de compensar inferioridades, reais ou imaginárias do sujeito. Esta compensação seria um processo de reparação pessoal e uma manifestação do *self* criativo o que permitiria um percurso de autovalorização e uma vida saudável.

Já Rank (1996), baseando-se nas concepções de Eros e Tanatus, de Freud (1920), encarou a manifestação criativa como sendo um meio para atingir o equilíbrio ideal entre o medo da morte e o medo da vida. Eros seria o instinto de vida que se refere à tendência de união dos seres ou das partes de modo a formar algo maior, como na reprodução sexual. Tanatus seria o instinto de morte onde os organismos encontrariam um estado inanimado. O medo da vida seria o medo da solidão e separação do outro e o medo da morte o medo da não individualidade, da indiferenciação do outro. O sujeito criativo seria aquele que conseguisse absorver os estímulos externos, preservando a sua individualidade (Rank, 1996).

A criatividade pressupõe um impulso físico anterior à criação propriamente dita, a ocorrência de um processo mental que permite que um impulso seja transformado de modo a criar uma nova produção (Roux, 2009). A passagem da criatividade à criação resultaria num trabalho em que o inconsciente tem um papel fundamental; assim, os impulsos exercem pressão, que se transforma em pulsão criativa para que ocorra a ação de criar (Roux, 2009).

As pulsões criativas seriam, assim, pautadas pelo inconsciente e organizar-se-iam de acordo com vivências precoces do indivíduo, tal como afirmou Jung (1969): “O inconsciente está cheio de sementes de futuras ideias e situações psíquicas (...), de lembranças (...); também podem surgir do inconsciente pensamentos e ideias criativas (...) que anteriormente

jamais foram conscientes” (p. 37). As abordagens psicanalíticas permitem assim uma melhor compreensão da gênese da criatividade e dos modos como ela se manifesta nos sujeitos.

Em suma, a teoria psicanalítica, fundada por Freud (1923, 1933), trouxe contributos para a compreensão da criatividade afirmando a existência do inconsciente, princípio do prazer e da realidade e entre outros conceitos, o dos mecanismos de defesa do ego, a sublimação. Outros autores se seguiram e permitiram entender melhor os conceitos de Freud. Klein (1977), definiu a teoria das posições onde enquadrou o conceito de simbolização, e Milner (1955) reforçou as ideias de Klein afirmando que o processo de criar é uma forma de lidar com separações e perdas simbólicas inconscientes. Winnicott (1988) veio reforçar a ideia de simbolismo explicando que o início da representação simbólica se manifesta com o surgimento do objeto transitivo. Outros autores surgiram, baseando-se nos conceitos da psicanálise, e reforçaram a importância dos escritos de Freud na compreensão da criatividade, como Adler (1935,1937, citado por Bleichmar & Bleichmar, 1992) que afirma que o ato de criação surge como uma reparação pessoal e uma manifestação do *self* criativo que abre portas a uma vida saudável. Deste modo, as pulsões criativas seriam pautadas pelo inconsciente, num jogo entre pulsões de vida e de morte que se organizam em fases precoces da vida e surgem como processo de transformação e reparação de impulsos inconscientes (Freud, 1933; Jung, 1969; Rank, 1996; Roux, 2009).

2.2.2 Teoria gestaltista.

O termo Gestalt, criado por Ehrenfels no final do século XIX, significava estrutura ou forma e tem como base o pressuposto de que os mesmos elementos podem criar diferentes conjuntos conforme o modo como são organizados (Ginger & Ginger, 1987). Assim, as mesmas letras podem formar palavras diferentes ou as mesmas cores de tinta podem levar a pinturas diferentes, conforme o modo como são utilizadas e organizadas. Baseando-se nesta ideia, Wertheimer (1991) estudou a capacidade perceptiva e concluiu que o indivíduo tem aptidão para organizar perceptivamente a realidade dando-lhe sentido. Isto acontece quando

o indivíduo se depara com um campo perceptivo e, utilizando a sua capacidade organizadora, dá-lhe uma ordem. A percepção do real não resulta da mera junção das partes num todo, mas sim da compreensão das partes organizadas em *gestalts* (Wertheimer, 1991). O todo é diferente que a simples soma das partes (Marin & Torre, 2000).

A percepção é então organizada com base em várias leis: pregnância, segregação, semelhança, unidade, proximidade, simplicidade e fechamento. Na lei da pregnância é o meio que conduz a percepção para o que é conhecido, simples e próximo; a lei da segregação pressupõe que, se os estímulos forem diferentes, o sujeito vai organizá-los hierarquicamente; a lei da semelhança pressupõe que elementos ou estímulos com semelhantes ou iguais tendam a ser agrupados; na lei da unidade, vários elementos podem ser agrupados formando um todo; a lei da proximidade pressupõe que vários elementos próximos entre si também formem um todo; a lei da simplicidade sugere que há uma tendência para tornar o que é visualmente percebido simples e harmonioso; a lei do fechamento pressupõe que formas com lacunas ou interrupções sejam perceptivamente fechadas (Kofka, 2013).

Deste modo a teoria da Gestalt afirma a tendência para organizar elementos semelhantes ou próximos, para completar formas incompletas ou para entender uma forma como contínua ou estável (Wertheimer, 1991). Em estudos efetuados com macacos, Kohler (1947) percebeu que as descobertas nem sempre eram feitas por meio de tentativa e erro, mas também quando surgia uma reorganização espontânea da informação pré-adquirida numa nova *gestalt*; a isto o autor chamou *insight*.

Para os teóricos da Gestalt, pensar criativamente é substituir uma *gestalt* por outra melhor ou entender de um modo diferente uma solução para um problema. É proceder a uma reestruturação conceptual do problema através da utilização de conhecimentos prévios para reorganizar os dados de modo a construir novas soluções que a priori não se mostravam possíveis. Quando se dá o *insight*, surge a solução para o problema (Kohler, 1947).

Wertheimer (1991) procurou, com base nos seus estudos sobre percepção e criatividade, refletir sobre o pensamento produtivo. Ao contrário do pensamento reprodutivo, que gera repetições de aprendizagens, o pensamento produtivo pressupõe uma abordagem onde o

sujeito pretende encontrar respostas para os problemas que se afastam do que seria primeiramente esperado. Os problemas que potenciam o processo criativo são aqueles que geram tensão ou desconforto e que levam o indivíduo a sentir a necessidade de ver a realidade de um modo diferente. O processo de criação será mais exigente e inovador do que o simples processo perceptivo (Wertheimer, 1991).

Em suma, a Gestalt apresenta uma abordagem do funcionamento mental que permite entender como se processa o pensamento criativo, tendo em consideração que as ideias organizadas mentalmente podem assumir diferentes formas, consoante o modo como são agrupadas, e manifestar-se em diferentes produtos criativos (Kohler, 1947; Wertheimer, 1991). Para os autores desta teoria, pensar criativamente é mudar de *gestalt* ou encontrar soluções para problemas através da reorganização de conhecimentos prévios e, deste modo, criar ideias novas.

2.2.3 Teoria humanista.

A perspetiva humanista valoriza a liberdade do sujeito perante as suas ações e decisões; tendo o indivíduo a possibilidade de interação com o meio ambiente e o poder de decisão, a criatividade será baseada na capacidade que o indivíduo tem de se autorrealizar e de atualizar as suas competências individuais (Azevedo, 2007; Morais, 2001). Os autores humanistas que mais se destacaram foram Maslow e Rogers, que contribuíram para um melhor entendimento dos processos criativos (Azevedo, 2007; Marin & Torre, 2000).

Nesta corrente de pensamento há um ênfase nas forças criativas que o sujeito tem em si e que lhe permitem a expressão criativa. Maslow (1968;1983) faz a distinção entre criatividade primária e criatividade secundária. A primária corresponde à vivência do processo de autorrealização e está relacionada com a inspiração e com processos básicos de pensamento, traduzindo a riqueza da saúde mental do indivíduo. A secundária é mais elaborada, implicando disciplina, persistência e conhecimento, e está relacionada com o

surgimento de novos produtos. Este tipo de criatividade implica um alto desenvolvimento intelectual, mas não necessariamente a realização pessoal (Maslow, 1968, 1983).

Numa tentativa de aprofundar a compreensão deste tema, Rogers (1967, 1982, 2009) faz a distinção entre criatividade construtiva e destrutiva, afirmando que quando o indivíduo está aberto a toda a sua experiência, a sua criatividade é construtiva. Por outro lado, se reprimir áreas da sua experiência, as suas formações criadoras podem ser patológicas ou socialmente destrutivas. Se os indivíduos tomarem conhecimento das suas vivências hostis, dos seus objetivos pessoais e desejos egoístas, então o seu comportamento poderá passar a ser harmonioso e construtivo. Para o mesmo autor, a capacidade para lidar com elementos e conceitos está relacionada com a destreza para lidar e manejar espontaneamente ideias, criando novas relações e possibilidades.

É a partir deste manejo espontâneo e desta exploração que brota uma centelha, a visão criadora da vida, nova e significativa. É como se do vasto esbanjamento de milhares de possibilidades brotasse uma ou duas formas de evolução com as qualidades que lhes conferem um valor mais permanente (Rogers, 2009, p. 303).

O autor refere a existência de características próprias do ato criador, que determinam o processo de criação: a necessidade de organização do sujeito; o sentimento de *eureka*; a ansiedade de isolamento; e a necessidade de comunicar.

A primeira característica apontada é a necessidade de organização do sujeito que cria e a tentativa de captar a essência do que faz. O indivíduo tenta organizar o caos, fornecendo uma estrutura à sua relação com a realidade (por ex., o escritor escolhe as palavras e as frases que conferem unidade à sua expressão). A segunda característica é a do sentimento de *eureka*, ou o sentimento de que se descobriu aquilo que se procurava no processo de criação. A terceira característica relaciona-se com a ansiedade de isolamento do indivíduo, que sente uma necessidade de viver o seu feito como algo novo e único (Rogers, 2009). A quarta característica, a necessidade de comunicar, realça-se como um fator importante no ato criativo, na medida em que o indivíduo que cria pela necessidade de transmitir uma mensagem para os que o rodeiam. Rogers (2009) afirma que, ainda que o sujeito mantenha

a sua criação guardada ou escondida durante o processo de criação, ele toma em conta, enquanto cria, a existência de outros elementos que poderiam avaliar a sua criação.

Para que o processo criativo aconteça de um modo construtivo, terão de estar reunidas condições psicológicas de segurança e de liberdade. As condições de segurança poderão passar pela aceitação incondicional do indivíduo como um valor, pela criação de um clima alheio à apreciação exterior, e por uma compreensão e empatia. Sempre que um pai, um professor ou mentor declara o valor fundamental de um indivíduo, está a contribuir para a sua aceitação como um valor incondicional, facilitando o seu crescimento e favorecendo a sua criatividade. O efeito que esta atitude tem sobre o outro é o de criar um clima de segurança que permitirá ou favorecerá o seu desenvolvimento. Ao sentir menos rigidez, o indivíduo permitir-se-á descobrir e explorar o seu próprio potencial (Rogers, 1982, 2009).

Estabelecer um clima em que a apreciação exterior esteja ausente é, por sua vez, deixar que os julgamentos externos exerçam pouco efeito sobre o indivíduo e, nesse sentido, permitir que este se liberte a partir de uma atmosfera onde os padrões exteriores não limitarão o ato de criar. A empatia é algo que facilita a segurança psicológica, no sentido em que a compreensão do outro, dos seus pontos de vista e dos seus atos, cria um terreno de segurança que permite que no indivíduo apareça o seu eu-real e se exprima de novas formas (Rogers, 2009).

A liberdade psicológica da expressão simbólica é também influenciada pelo meio envolvente e permite ao sujeito um grande leque para que se possa expressar. Esta é naturalmente pautada por normas sociais e, por isso, o sujeito deverá saber até onde pode agir, e sentir que poderá simbolicamente representar ações impossíveis de concretizar na realidade. A permissão de ser livre faz com que o sujeito possa recriar uma nova experiência ou desejá-la ansiosamente, tornando-se também livre para lidar com as consequências dos seus erros. Assim, pode ser ele próprio, estabelecendo condições interiores para a criatividade construtiva (Rogers, 2009).

Segundo Rogers, a criatividade baseia-se na “tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial” (2009, p. 302). Esta tendência pode estar

escondida por trás de defesas que o indivíduo utiliza no sentido da adaptação. O ato criador tem também um valor social: “Descobriu-se que quando o indivíduo está aberto a toda a experiência, o seu comportamento será criador” (Rogers, 2009, p. 303).

Para o mesmo autor (2009), o sujeito terá de ser dotado de condições interiores que determinam o seu grau de criatividade; aponta como fatores essenciais a abertura à experiência e um centro interior de apreciação. A abertura à experiência opõe-se à defesa psicológica que surge quando determinadas experiências são impedidas de atingir a consciência. O sujeito capta a realidade através de uma maior flexibilidade e não baseando em ideias pré-determinadas. Deste modo, verificamos uma perda de rigidez e uma permeabilidade maior aos conceitos, opiniões e percepções. A abertura à experiência implica tolerância à ambiguidade e capacidade de receção de informação contraditória. Um centro interior de apreciação é essencial para que sejam feitos os juízos de valor. O valor do que é criado é determinado não apenas pela opinião social, mas essencialmente pelo apreço e pela crítica de si próprio.

Em suma, os autores apresentados apontam a capacidade de autorrealização como um dos pontos centrais das teorias humanistas, que nos oferecem uma abordagem que se adapta a todos os indivíduos e não somente aqueles cujas competências são reconhecidas socialmente como criativas. Maslow (1968, 1983) aborda os conceitos de criatividade primária e secundária. Por sua vez, Rogers (1967, 1982, 2009) apresenta os conceitos de criatividade construtiva e destrutiva e aborda as características do ato de criação e as condições que o sujeito necessita de ter para criar.

2.2.4 Teoria cognitiva: modelo estrutural da inteligência.

As teorias cognitivas sobre criatividade visam entender os processos mentais que levam ao pensamento criativo. Neste tópico apresentam-se teorias que enfatizaram a importância dos processos cognitivos na criação humana.

Guilford (1967, 1973, 1975) criou um modelo sobre a inteligência que se tornou um dos mais conhecidos modelos sobre este tema. O Modelo Estrutural da Inteligência (SOI, na sigla em inglês) surgiu na continuidade do trabalho de Thurstone (1938, citado por Sternberg & Grigorenko, 2000) e incorporava sete habilidades mentais: compreensão verbal, fluência verbal, número, visualização espacial, memorização, rapidez perceptiva e raciocínio. Baseando-se neste trabalho, o autor acrescentou mais 113 habilidades que seriam independentes entre si. De acordo com Guilford (1967) cada tarefa mental incluía três elementos: uma operação, um conteúdo e um produto. Existiam cinco tipos de operações: cognitivas, mnésicas, de produção divergente, de produção convergente e de avaliação. Por sua vez, encontrávamos seis tipos de produtos: unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações. Por fim, quatro tipos de conteúdos: figurativos (imagens), simbólicos (letras, números), semânticos (palavras) e comportamentais. Por serem independentes, seria possível multiplicar as subcategorias, possibilitando 120 combinações diferentes, que mais tarde o autor alterou para 150 e posteriormente para 180 (Guilford, 1975). A compreensão da sua teoria sobre criatividade passava pela compreensão do modelo estrutural da inteligência, na medida em que o autor encarava a criatividade como uma componente da inteligência.

Podemos encontrar componentes da criatividade em alguns aspectos deste modelo, particularmente quanto ao processo da produção divergente, que pode ser combinado com um produto e um conteúdo de 24 formas diferentes (Guilford, 1975). A produção divergente traduz-se assim numa variedade de respostas para um problema, e a busca de informação traduz-se numa ampla gama de opções e num encontro de várias soluções para o mesmo problema (Guilford, 1986; Runco, 1999).

Guilford (1986) entende a criatividade como o processo de resolução de problemas, e aponta três capacidades implícitas: capacidade para reconhecer ou identificar os problemas; fluência (que engloba a capacidade para produzir ideias variadas, associar palavras da mesma categoria ou organizá-las em frases ou textos); e flexibilidade (espontânea ou adaptativa).

A teoria deste autor serviu de base a grande parte da investigação que ocorreu depois dos anos 70 sobre pensamento divergente; no entanto, o seu rigor tem vindo a ser questionado, levando alguns autores a não se basearem especificamente nela para o desenvolvimento das suas investigações (Sternberg & Grigorenko, 2000).

Neste tópico, apresentou-se o modelo estrutural da inteligência de Guilford (1967, 1973, 1975) uma teoria cognitiva que permite compreender a criatividade como um componente da inteligência. A criatividade seria entendida como um processo de resolução de problemas onde a fluência e a flexibilidade agiriam como elementos essenciais ao processo de criação.

2.2.5 Teoria do investimento.

Sternberg e Lubart (1996) abordaram o tema das pessoas criativas como ponto central da sua teoria. Para os autores, as pessoas criativas teriam a capacidade de alterar ideias desconhecidas ou ultrapassadas, vendo nestas potencial e transformando-as em ideias com poder. Geralmente, numa fase inicial, seriam ideias que encontrariam resistência da parte dos pares. O indivíduo criativo teria então a capacidade para persistir e conseguir que a sua ideia fosse valorizada. Sternberg (2006a, 2006b, 2012) refere que o sujeito criativo reúne uma gama de condições que se unem para que a criatividade aconteça – capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e meio – e que se apresentam de seguida. Três capacidades intelectuais são particularmente importantes:

- capacidade de ver os problemas de novas formas e de escapar aos limites do pensamento convencional;
- capacidade analítica de reconhecer quais as ideias que merecem atenção; e
- capacidade de convencer os outros de que as suas ideias são importantes.

A junção destas três capacidades também se torna muito importante. A capacidade analítica utilizada na falta das outras duas resultará numa crítica intensa, mas não em pensamento criativo. A capacidade de pensar para além do convencional sem a junção das outras resultará em novas ideias, mas em pouca capacidade para as realizar. Se o indivíduo

apenas possuir a capacidade em convencer os outros do valor das suas ideias, resultará numa boa transmissão, mas sem que estas sejam necessariamente eficazes (Sternberg, 2006a, 2006b).

Relativamente ao fator conhecimento, por um lado, o sujeito tem de saber o suficiente para seguir com a sua ideia, pois será impossível ser criativo sem ter conhecimento da área em que se intervém. Por outro lado, o conhecimento, quando restrito, pode resultar numa limitação do pensamento, quando o sujeito não mostra curiosidade em aprender mais sobre determinado tema (Sternberg, 2006a, 2012).

No que concerne aos estilos de pensamento, o autor aborda o pensamento legislativo como dos mais relevantes, visto que se trata de uma preferência por pensar de novos modos (Sternberg, 2006a; 2006b). Esta concepção será distinta do pensamento criativo, no sentido em que o sujeito poderá ter a capacidade de pensar de formas novas e originais, mas não de o fazer de um modo correto. Este estilo de pensamento permite que o indivíduo pense criativamente tanto de modos globais, como de modos específicos (Sternberg, 2012).

A personalidade apresenta-se também como um fator que diversos investigadores (Feist, 2010; Sternberg, 2006a) consideraram de grande importância para o funcionamento criativo. O sujeito criativo tem vontade de ultrapassar obstáculos, de correr riscos, de tolerar a ambiguidade e de ser autoeficaz.

A motivação intrínseca orientada para a tarefa também se torna um fator de extrema importância no processo criativo (Sternberg, 2006a, 2006b). Amabile (1983) sugeriu que raramente são produzidos trabalhos de alta criatividade sem que quem os produza goste realmente do que faz, e se foque mais no trabalho do que em possíveis prémios ou vantagens que poderá retirar daí.

Um meio propício que atribua reforços positivos é essencial. Um indivíduo poderá ter todos os recursos internos para pensar criativamente, mas se não tiver algum apoio de quem o rodeia, poderá não se sentir com capacidade para seguir em frente com as suas ideias. Esta influência do meio é fulcral para guiar o sujeito para um modo mais ou menos conformista (Amabile, 1983; Sternberg, 2006a, 2006b).

Em suma, Sternberg e Lubart (1996), na sua teoria do investimento, apontaram a importância de diversos recursos, como as características pessoais, e o meio onde o sujeito se insere, na criação de contextos de produção criativa.

2.2.6 Teoria dos sistemas.

A teoria dos sistemas de Csikszentmihalyi (1999, 2000) declara que o ato criativo não ocorre somente no indivíduo, mas sim na interação entre os seus pensamentos e sentimentos, e no meio em que este se insere. Ninguém pode ser criativo sem estar inserido numa tradição, numa cultura e numa base de conhecimento. O reconhecimento da criação acontece, pois, quando se dá a interação entre o indivíduo e a sua audiência (Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi et al., 2016).

A criatividade seria então uma confluência de três fatores: um domínio que contém em si determinadas regras e práticas; um indivíduo que efetua uma variação no domínio; e um campo composto por peritos no domínio que decidem quais são os novos contributos que ali poderão ser inseridos (Csikszentmihalyi, 2000).

O desenvolvimento da criatividade nem sempre significa que os agentes sejam mais criativos, por vezes apenas mostra que o conhecimento do domínio está mais disponível, ou que um campo se encontra mais suscetível à mudança. Também a falta de criatividade nem sempre é causada por sujeitos com fraca capacidade criativa, acontecendo muitas vezes que um domínio esgotou as suas possibilidades ou, ainda, que o campo tem dificuldade em reconhecer pensamentos originais (Csikszentmihalyi, 1999, 2000).

Numa cultura estão integrados milhares de diferentes domínios e a atividade humana passa por seguir as regras de determinado domínio. Estas são relativamente estáveis e passam de geração para geração através do ensino. Apesar da transmissão destas normas, os indivíduos estão continuamente a encontrar novas formas de agir dentro dos domínios. Caso a novidade seja considerada melhor do que o que já existia, ela será adicionada ao domínio. Sem um grupo de peritos em determinado domínio, este será esquecido. A

criatividade é um julgamento passado através da sociedade e dos seus campos e é um conceito relativo, dado que apenas permanece enquanto determinados valores prevalecerem na sociedade (Csikszentmihalyi, 1999, 2000).

Para Csikszentmihalyi (2000), o indivíduo criativo é o fator mais importante do ponto de vista da psicologia. Três componentes estão diretamente relacionados com o indivíduo criativo: o processo cognitivo (pensamento criativo), a personalidade e a motivação. Relativamente ao primeiro fator, o pensamento criativo, é uma característica importante nos pensadores originais, aqueles cujo campo lhes reconhece as ideias diferentes, e que apresentam uma capacidade elevada no seu pensamento divergente (pensamento lateral ou a capacidade de *“think out of the box”*). O pensamento divergente envolve junções não usuais de ideias, mudanças de perspetiva e métodos diferentes de resolver problemas, ao contrário do pensamento linear, que envolve uma lógica mais racional (Guilford, 1967; Runco, 1999).

O segundo fator, a personalidade, exerce também uma influência importante no modo como o indivíduo criativo age. Uma das maiores preocupações sobre a personalidade dos indivíduos criativos está relacionada com a psicopatologia. De acordo com o autor algumas doenças mentais como a bipolaridade, o abuso de substâncias e o suicídio, são mais frequentes em indivíduos envolvidos em atividades literárias e artísticas; no entanto, isso provavelmente não está diretamente relacionado com a criatividade, mas com a falta de reconhecimento que estes indivíduos obtêm nas suas atividades (Csikszentmihalyi, 2000), ou mesmo com as suas histórias de vida (Routledge, Gute, Gute, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2014). Vários estudos focaram-se em aspetos de personalidade em indivíduos criativos. Os mais encontrados são: abertura à experiência, impulsividade, autoconfiança, introversão, rebeldia e timidez. O que se destaca mais nestas pessoas é a sua capacidade para serem divertidas e muito trabalhadoras, introvertidas e extrovertidas, reservadas e sociáveis, consoante a ocasião em que se encontram (Csikszentmihalyi, 1996).

O terceiro fator que caracteriza o indivíduo criativo é a motivação, que surge também como um elemento fundamental. O autor (Csikszentmihalyi, 2000) afirma que, dado o complexo

processo criativo, uma grande quantidade de perseverança é necessária para que uma nova ideia possa florescer.

As pessoas criativas continuam, ao longo das suas vidas, a exibir uma curiosidade infantil relativamente às suas áreas de interesse, valorizam o seu trabalho para além do valor monetário que este tem ou de prémios que o possa reconhecer. A criatividade premeia-se a si-mesma pela satisfação que atribui à pessoa criativa durante o processo (Csikszentmihalyi & Jackson, 2005). Estudos sobre a satisfação e outros sentimentos que ocorrem enquanto se cria foram desenvolvidos, nos quais o autor abordava os momentos em que o indivíduo se sentia totalmente imerso numa atividade que lhe dava prazer, e onde se esquecia do espaço e tempo onde se situava, ficando totalmente centrado na tarefa. Estes sentimentos poderiam ocorrer no trabalho, em atividades desportivas ou nas artes em geral (Csikszentmihalyi, 2016). A este processo o autor denomina de *fluir* ou de experiências ótimas. *Fluir* consiste numa ação ou conjunto de ações que o sujeito efetua sem qualquer esforço e tende a ocorrer quando uma pessoa está completamente envolvida na tarefa ou a ultrapassar um desafio. Para Csikszentmihalyi e Schneider (2001), experiências ótimas normalmente envolvem um equilíbrio entre as nossas capacidades de ação e as oportunidades de ação de que dispomos. Se os desafios são demasiado elevados, o sujeito pode sentir-se frustrado, preocupado ou ansioso com o seu desempenho; se os desafios forem muito baixos o sujeito pode sentir-se relaxado ou aborrecido. Se os desafios forem altos e o sujeito sentir que as suas capacidades para realizar a tarefa são também altas, então tende a envolver-se profundamente na atividade, criando o sentimento de *fluir* e encontrando-se assim no fluxo. Quando os objetivos são claros, o feedback relevante e os desafios e competências estão em equilíbrio, a atenção do indivíduo é plenamente investida. A pessoa que se encontra no fluxo (*flow*) fica completamente concentrada no que está a fazer.

As experiências de *fluir* trazem a sensação de viver intensamente (Csikszentmihalyi & Jackson, 2005). Durante estas experiências a autoconsciência desaparece e sentimo-nos mais fortes do que habitualmente, o sentido de tempo é distorcido, as horas parecem passar mais rapidamente. Seja o que for que se está a fazer, essa tarefa vale por si só,

independentemente de possíveis gratificações que o sujeito possa ter. Será o total envolvimento no flow (fluxo), mais do que a felicidade, que contribui para a excelência na vida.

Em suma, a teoria de Csikszentmihalyi (1996, 1999, 2000, 2016) aborda a importância da interação entre diferentes sistemas. Deste modo, a criatividade não é resultante do produto individual, mas sim dos sistemas sociais que se relacionam com a realização criativa. Para o autor, o processo cognitivo, a personalidade e a motivação constituem elementos fundamentais para a caracterização do indivíduo criativo.

2.2.7. Modelo componencial.

Amabile (1983) define a criatividade como um processo que reflete a possibilidade de várias soluções para cada problema – como a originalidade e a adequação nas respostas. A autora afirma que “um produto ou resposta são criativos na medida em que observadores independentes e apropriados (familiarizados com o domínio) concordam que são criativos. Assim, “a criatividade pode ser observada tendo como base a qualidade destes produtos” (Amabile, 1983, p. 31). Todo o processo criativo é influenciado por fatores cognitivos, de personalidade e sociais (Amabile, 1988, 1996; Hennessey & Amabile, 2010).

O trabalho criativo depende de três componentes, que a autora afirma serem os alicerces da sua teoria (Amabile, 1988): as capacidades dentro do domínio, os processos criativos relevantes e a motivação intrínseca.

O primeiro fator – as capacidades dentro do domínio – está relacionado com o conhecimento que o sujeito tem da sua área de criação. O talento e as competências adquiridas através da escolaridade ou da socialização contribuem para o seu bom desenvolvimento. A criatividade não acontece a partir do nada ou do vazio, mas baseia-se num grande conhecimento da área de ação (Amabile, 1983, 1988).

O segundo fator, que se relaciona com processos criativos relevantes, engloba o estilo de trabalho que o sujeito adota (por ex., ter uma grande capacidade de concentração e dedicação ao trabalho, muita energia, aptidão para abandonar ideias antigas e formular novas), os estilos

cognitivos (a quebra de padrões usuais ou hábitos e a compreensão de vários pontos de vista); o domínio de estratégias (como a utilização de analogias e a flexibilidade de pensamento), e os traços de personalidade (autodisciplina, persistência, independência). Estes componentes relacionam-se com o modo como o sujeito utiliza as suas capacidades dentro de determinado domínio (Amabile, 1996).

O terceiro fator – a motivação intrínseca – relaciona-se com a satisfação e interesse que o indivíduo tem em determinada tarefa e, embora tenha uma vertente inata, é largamente influenciado pelo ambiente social. A motivação será tanto maior quanto mais interesse determinada atividade tiver para o sujeito, e a participação em atividades apelativas fazem com que este se sinta mais eficaz e realizado (Amabile, 1988). A motivação intrínseca pode levar o indivíduo a querer aprender mais ou desenvolver as suas competências sobre determinado domínio, aumentando as suas capacidades. Se a motivação intrínseca for muito elevada, este pode mesmo romper com o estilo de produção ou as ideias habituais, e desenvolver novos métodos ou teorias. A motivação extrínseca (que poderá levar ao reconhecimento externo), por um lado, pode boicotar o processo criativo levando o indivíduo, por exemplo, a sentir-se controlado ou menos interessado na tarefa (Amabile, 1983, 1988). Por outro lado, poderá levar o indivíduo a sentir-se estimulado pela necessidade de cumprir prazos, ou receber compensações monetárias (Amabile, 1988).

O modelo componencial de criatividade inclui cinco estádios que se relacionam com o processo criativo (Amabile, 1983, 1988; Hennessey & Amabile, 2010): identificação do problema; preparação; geração de resposta; validação da resposta e resultado.

No estádio de identificação do problema, o sujeito reconhece um problema que necessita de ser solucionado e dependerá do seu nível de motivação intrínseca a sua qualidade de envolvimento no processo. Segue-se a fase de preparação, que está relacionada com a utilização das capacidades de domínio, na qual são revistas habilidades, conhecimentos e competências, criando condições para dar resposta ao problema. No estádio seguinte, geram-se várias respostas possíveis para a solução do problema, fazendo uso de processos criativos e relevantes da sua motivação intrínseca. No quarto estádio, o sujeito valida a resposta

comunicando-a a outros. Caso a resposta permaneça apenas na sua mente, não será considerada a criação de um novo produto. Daí ser importante a comunicação da resposta a outros sujeitos. Esta ideia ou produto deve ainda ser testado para que seja possível a avaliação da sua qualidade dentro de determinado domínio. Por fim, surge o resultado, que acontece quando uma resposta ou produto solucionou ou não o problema inicial. Caso tenha sido solucionado o problema ou tenha ocorrido um fracasso à solução do mesmo, o processo termina. Se a resposta produzida consistir apenas numa parte da solução necessária, o processo inicia-se de novo numa tentativa de solução mais abrangente. O conhecimento que o indivíduo adquiriu ao longo do processo será, então, incorporado no campo das suas capacidades de domínio (Amabile, 1983, 1988).

Amabile (1996) afirma que muitos autores se focam em fatores pessoais, traços de personalidade e características cognitivas do indivíduo, para explicar a criatividade. Contudo, o ambiente também exerce grande influência sobre o sujeito em todas as etapas do processo criativo. A facilitação ou inibição social acontece com a mera presença de outros indivíduos, com a imitação de outros comportamentos e com a influência de terceiros na própria motivação, sendo fatores sociais que estão diretamente relacionados com a produção criativa. Se o meio exerce influência sobre o sujeito, então a criatividade pode ser estimulada em meios escolares e laborais. A autora Amabile (1983, 1988, 1996) aponta algumas formas de estimulação da criatividade, tais como: o encorajamento da autonomia, através do respeito da individualidade de cada um; o cultivo da independência; a valorização das realizações, ao invés da atribuição de notas ou prêmios; a enfatização do prazer no ato de aprender; a recusa da competição; a exposição dos indivíduos a experiências que estimulem a criatividade; o encorajamento de comportamentos de questionamento; o ato de fomentar a possibilidade de dar aos indivíduos opções de escolha.

Em suma, Amabile (1983, 1988, 1996) criou um modelo explicativo da criatividade assumindo a importância da interação entre a cognição, a personalidade e o meio onde o sujeito se insere, dando ênfase a três componentes presentes na realização criativa: a

capacidade e conhecimento que os sujeitos têm sobre determinado tema, o processo criativo (modo como se cria) e a motivação intrínseca ou interesse pela atividade.

2.2.8. Modelo dos estilos de pensar e criar.

O construto “Estilos” tem sido utilizado na literatura em diversos contextos, encontrando-se diferentes tipologias do mesmo, como os estilos cognitivos, de personalidade, de aprendizagem, criativos, entre outros (Wechsler, 2006). Definem-se como sendo modos preferenciais de pensar e se comportar face a determinadas situações (Dikici, 2014; Wechsler, 2008). Trata-se de um conceito abrangente, na medida em que se relaciona com diferentes possibilidades de ação e pensamento.

A expressão “estilos cognitivos” foi inicialmente criada por Allport (1961), que se referia a um modo habitual de agir ou pensar em determinado indivíduo. A partir daí surgiram várias outras investigações que pretendiam entender como funcionam diferentes estilos no indivíduo. Assim, a investigação tem tentado entender os estilos de ensinar, os cognitivos, os interpessoais, os de pensamento, os parentais, de aprendizagem, entre outros (Nakano, 2010; Wechsler, 2008).

O estudo dos estilos cognitivos surgiu a partir do interesse em perceber como os sujeitos organizam a informação que os rodeia. As diferenças não poderiam ser apenas abordadas ao nível da inteligência, uma vez que se notavam modos característicos de entender o mundo, de recordar, de tomar decisões, que mostravam a existência de outros fatores que exerciam influência sobre o indivíduo (Wechsler, 2008).

Foi através da investigação de Witkins (1964, citado por Wechsler, 2008) que o termo “estilo cognitivo” se popularizou. O autor destacou a influência da percepção sobre as formas de pensar, definindo dois tipos de estilos cognitivos: o dependente e o independente de campo. As pessoas com estilos dependentes de campo entendem o mundo de um modo global e teriam preferência por atividades que lhes possam trazer mais possibilidades de

relacionamento interpessoal. Por outro lado, as pessoas com estilos independentes de campo seriam mais analíticas e prefeririam trabalhar sozinhas.

Outras abordagens se seguiram aos estudos de Witkins, trazendo novos contributos para a sua definição. Messick (1984) afirmou que os estilos cognitivos poderiam ser entendidos como formas de processamento de informação que se desenvolveriam de um modo subjacente aos traços de personalidade. Estes seriam formas características de o indivíduo pensar, perceber, lembrar e tomar decisões. Estes modos de expressão seriam individuais e diferentes entre indivíduos (Anastasi, 2000), tornando-se num conjunto de modalidades de funcionamento psicológico que trariam coerência ao comportamento do sujeito, formando uma das facetas da sua personalidade (Garcês, 2011).

Anastasi (2000) afirmou que os estilos se encontram entre as competências e a personalidade, e que poderão influenciar os sentimentos, os afetos e a intelectualidade. Sternberg (2006a), por sua vez, completou esta ideia declarando que os estilos estão relacionados com a autorregulação mental, podendo ser classificados de acordo com as suas funções, formas e níveis. O autor afirmou, ainda, que os estilos cognitivos são modos preferenciais de o sujeito utilizar as suas competências, isto é, são a forma como cada indivíduo aplica o seu estilo de pensar e os seus conhecimentos prévios na resolução de problemas.

Para Hayslip (1994), estilo cognitivo é um modo preferencial de entender e conhecer a realidade, e abarca tanto as características do pensamento como as da personalidade, influenciando no modo como o sujeito percebe o mundo que o rodeia. A personalidade e o pensamento atuam numa relação estreita gerando os estilos e as capacidades (como a memória e o vocabulário) que, por sua vez, estão mais ligadas ao processamento cognitivo de informações.

Na literatura surge alguma confusão entre as noções de “estilos” e de “temperamento”, sendo por vezes utilizadas como sinónimos. Contudo, estes dois termos são distintos: o temperamento foi definido por Buss e Plomin (1975) e Pasquali (2003) como algo estável, que possui uma forte componente biológica e hereditária. Os estilos seriam, por outro lado,

influenciados pelo ambiente educacional e cultural, podendo sofrer alterações ao longo da vida do sujeito.

Kirton (1976) foi um dos autores que mais se destacou na tentativa de explicar os estilos de pensar de pessoas criativas. De acordo com a sua teoria, todos os indivíduos poderiam enquadrar-se numa determinada categoria, tendo em conta as suas habilidades e o modo como as expressam (o estilo). O autor definiu dois estilos principais: o estilo inovador e o adaptado. Os indivíduos inovadores procurariam soluções para os seus problemas, questionando as estruturas existentes e tentando obter mudanças no ambiente. Os indivíduos adaptados seriam mais disciplinados e prefeririam utilizar soluções já testadas, ao invés de arriscar em novos campos e ideias. Mais tarde, Zhang (2002) propõe uma categorização de treze estilos cognitivos subdivididos em três grupos. Um desses grupos aborda os estilos criativos de pensamento e está subdividido no estilo: legislativo (ser criativo); judicial (avaliação da criação dos outros); hierárquico (dar prioridade às tarefas pessoais); global (foco na imagem geral do produto criado); e liberal (novas abordagens nas tarefas efetuadas).

Na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre os estilos de pensar e criar, Wechsler (1999) desenvolveu um modelo que pretende explicar a autorrealização criativa, considerando os estilos de pensar e de criar. Para esta autora, os estilos podem ser entendidos como uma expressão resultante da interação entre a cognição e a personalidade. Eles constituem-se como uma ponte entre o pensamento e os sentimentos, efetuando a caracterização de alguns padrões existentes no sujeito (Wechsler, 1998, 1999, 2008). Os estilos sofrem a influência do meio envolvente, tendo os meios educativos e culturais papéis muito importantes nas alterações que vão ocorrendo ao longo da vida do sujeito. Se um indivíduo tiver possibilidade de se expressar num ambiente onde se sinta confortável, terá maior probabilidade de se sentir realizado (Wechsler, 2006).

Assim, se o sujeito encontra no seu meio social (Figura 1) a possibilidade e o encorajamento para expressar o seu potencial criativo, terá maior possibilidade de se sentir realizado, pessoal e profissionalmente (Wechsler, 2008). Para melhor explicitar a sua teoria, a autora desenhou um esquema triangular com dois círculos no centro: num deles estariam

localizadas as habilidades cognitivas e no outro as características da personalidade. O conjunto que integrava estes dois subconjuntos pertenceria ao meio ambiente; quando estes conjuntos se relacionavam de modo harmonioso, o indivíduo atingiria a realização criativa.

Para Wechsler (2006), o facto de conhecermos de um modo mais aprofundado o potencial dos sujeitos para criar e pensar em diferentes áreas dar-nos-ia a possibilidade de disponibilizar respostas ao indivíduo que permitam o desenvolvimento e expressão da sua criatividade.



Figura 1: Modelo teórico integrador de criatividade, extraído de Wechsler (2008).

Em suma, após a investigação sobre estilos cognitivos (Allport, 1961) ter sido desenvolvida, Wechsler (1999, 2008) criou um modelo que pretende explicar a autorrealização criativa, considerando os estilos de pensar e de criar. Estes relacionam a cognição com o afeto; a sua compreensão e estudo permitem uma abordagem integrada sobre a criatividade.

Após a apresentação de uma revisão sobre as teorias da criatividade, passa a apresentar-se informação acerca da avaliação deste construto.

2.3 Avaliação da Criatividade

A medição da criatividade apresenta-se como um desafio aos investigadores, tendo inculcido o paradoxo de tentar avaliar de um modo padronizado um conceito pouco objetivo (Oliveira, 2010; Piffer, 2012). Dado que é um conceito difícil de definir, a procura de uma objetividade exige a sua medição e materialização em respostas (Morais & Fleith, 2017).

A escolha dos métodos de avaliação da criatividade requer cuidados acrescidos, dada a complexidade do tema e a vasta oferta de instrumentos disponíveis (Kahl, Fonseca, & Witte, 2009; Long, 2014; Plucker & Makel, 2010). Nogueira e Bahia (2006) referem a existência de cerca de 250 instrumentos utilizados para a medição deste construto. Nesse sentido, decidir qual o método e instrumento a utilizar dependerá do motivo pelo qual se pretende realizar a investigação.

Num primeiro momento, é importante refletir sobre o que se pretende saber e que conhecimentos o investigador pretende aprofundar. Isto permitirá que o método investigativo seja adotado de acordo com as potencialidades dos instrumentos, fazendo com que as evidências empíricas sejam o mais realistas possível (Long, 2014; Nogueira & Bahia, 2006).

As primeiras tentativas de avaliação da criatividade foram realizadas no início do século XX e baseavam-se em tarefas com composições escritas ou na construção de palavras ou analogias. Contudo, com o desenvolvimento do conceito, também a sua medição se tornou mais complexa, surgindo uma vasta lista de instrumentos novos (Morais & Azevedo, 2009).

Piffer (2012) referiu-se a uma taxonomia com três dimensões que auxiliam na classificação das investigações do tema. A primeira dimensão prende-se com o aspeto que as noções de traço, processo ou produto podem apresentar. A segunda aborda o nível social, considerando se o estudo é feito com o indivíduo, com o grupo, a organização ou a cultura. A terceira refere-se à abordagem investigativa (empírica ou teórica, quantitativa ou qualitativa).

Morais e Azevedo (2009) afirmaram que a taxonomia clássica com as oito categorias de Hocevar e Bachelor (1989) se mantém atual. Referiram que a existência de vários trabalhos que tentam efetuar uma divisão dos instrumentos de avaliação noutras categorias excluem tal taxonomia.

Com base em leituras efetuadas (Bahia & Nogueira, 2006; Moraes, 2001; Moraes & Azevedo, 2009; Moraes & Fleith, 2017; Plucker & Makel, 2010), opta-se por apresentar a taxonomia de Hocevar e Bachelor (1989), no presente trabalho. De acordo com esta taxonomia, podem encontrar-se, nos estudos sobre criatividade: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes e interesses; inventários de personalidade; inventários

biográficos; avaliações por professores, pares e supervisores; autoavaliações de realizações criativas; estudos de indivíduos eminentes; e avaliações de produtos criativos.

Os testes de pensamento divergente têm sido dos mais utilizados na avaliação da criatividade (Morais, 2001). Geralmente, são constituídos por questões de resposta aberta e pretendem avaliar a fluência (número de respostas lógicas), a flexibilidade (número de categorias de resposta), a originalidade (raridade estatística das respostas) e a elaboração (número e tipo de detalhes nas respostas). São exemplos de testes de pensamento divergente, a “Bateria de Pensamento Divergente SOI” (Structure of the Intellect), de Guilford (1986). Este instrumento consiste na realização de vários testes em diferentes áreas (figural, simbólica, semântica e comportamental), onde os participantes dão mostra do seu pensamento divergente. Guilford (1950, citado por Bahia & Nogueira, 2005a) propôs também o “Teste de Usos Invulgares”, que tinha como objetivo a avaliação do pensamento divergente, solicitando aos sujeitos que pensassem e descrevessem as várias utilidades que determinados objetos poderiam ter.

Torrance (1974) criou a “Bateria de Testes de Pensamento Criativo” (TTCT, na sigla em inglês), onde o sujeito teria de fazer tarefas verbais e figurativas, pretendendo entender o pensamento divergente e a capacidade de resolução de problemas. Este tem sido dos instrumentos mais utilizados pelos investigadores (Bahia, 2007; Plucker & Makel, 2010), sendo composto por 10 provas verbais e figurativas, com tarefas como a imaginação de causas e consequências perante uma imagem, e pela elaboração de questões ou complemento de figuras (Azevedo & Morais, 2012; Plucker & Makel, 2010).

Outros autores contribuíram com testes de criatividade que pretendiam avaliar o pensamento divergente, como o “Instrumento de Avaliação do Potencial Criativo” (Wechsler & Nakano, 2002) ou, em Portugal, as “Provas de Avaliação de Realização Cognitiva” (Ribeiro, 1993, citado por Morais & Azevedo, 2009). Os testes de pensamento divergente têm apresentado validade moderada, quando têm em conta as várias dimensões – flexibilidade, fluência, originalidade e elaboração –, apresentando coeficientes de cerca de .55 (Runco, 1999).

Os inventários de atitudes e interesses são outro tipo de instrumentos utilizados para aferir o nível de criatividade do sujeito, baseando-se na ideia de que o sujeito criativo tem determinadas atitudes e comportamentos. São exemplos destes instrumentos (citados por Morais, 2001): o “Group Inventory for Finding Interests” (Davis & Rimm, 1982); o “Childhood Attitude Inventory for Problem Solving” (Covington, 1966); ou o “Creative Attitude Survey” (Schaefer & Bridges, 1970). Nesta forma de avaliação, são apresentados diversos itens, nos quais o sujeito se deve situar consoante o seu grau de concordância.

Os inventários de personalidade têm implícita a crença de que a criatividade é influenciada pela personalidade do sujeito. São geralmente construídos com base no estudo de indivíduos considerados criativos e, conseqüentemente, determinando as suas características comuns (Plucker & Makel, 2010). Nesta categoria, podemos encontrar “What Kind of Person Are You?” (Torrance & Khatena, 1970, citados por Plucker & Makel, 2010), “Omnibus Personality Inventory” (Heist, 1968, citado por Morais, 2001), “Creative Personality Scale” (Gough, 1979, citado por Morais, 2001), ou “Test for Creative Thinking-Drawing Production” que, não sendo um inventário, é uma prova que envolve o desenho e pretende também aferir aspetos da personalidade criativa (Urban & Jellen, 1995).

Podemos ainda encontrar testes que pretendem questionar o passado do indivíduo, tentando encontrar assim os seus níveis de criatividade atual. Estes denominam-se “Inventários biográficos”, citados por Morais e Azevedo (2009), e são exemplos: o “Alpha Biographical Inventory” (Institute for Behavioral Research in Creativity, 1968) e o “Biographical Inventory of Creativity” (Schaefer, 1970).

Vários autores referem-se à importância dos professores como avaliadores das capacidades criativas dos seus alunos (Torrance, 1974; Runco, 1984; Morais, 2001; Morais & Azevedo, 2009). No contexto educacional, por exemplo, é frequente solicitar aos professores que indiquem qual a sua avaliação relativamente aos estudantes – por exemplo, a *Escala de Avaliação da Criatividade dos Alunos pelos seus Professores* (Azevedo & Morais, 2008), ou aos estudantes que avaliem os professores – como no *Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior* (Morais, Almeida, Azevedo, Alencar, & Fleith, 2014).

Este foi criado originalmente por Alencar e Fleith (2004) e validado posteriormente no contexto português, tendo a sua última versão 22 itens e quatro fatores (Incentivo a novas ideias; Clima para a expressão de ideias; Interesse pela aprendizagem do aluno; Avaliação e metodologia de ensino). O instrumento apresenta boas características psicométricas (alfas entre .75 e .96 nos fatores) e 58.5% de variância explicada (Morais et al., 2014).

Os questionários de autoavaliação pretendem que o sujeito efetue uma avaliação de atividades que realizou. Estas poderão estar relacionadas com domínios científicos ou artísticos, e o seu reconhecimento público poderá contribuir para a sua avaliação. Como exemplos destes instrumentos podemos encontrar: *Lifetime Creativity Scales* (Richards et al, 1988, citados por Morais, 2001); *Iowa Inventiveness Inventory* (Colangelo et al. 1992, citados por Morais, 2001) ou *Abedi-Schumacher Creativity Test* (O'Neil, Abedi, & Spielberger, 1994, citados por Morais, 2001).

O estudo de indivíduos eminentes é dirigido apenas a indivíduos altamente criativos. Podem tratar-se de estudos biográficos de figuras históricas ou de criadores famosos contemporâneos, como cientistas, artistas, ou inventores (Barron, 1968; Roe, 1972; Morais, 2004, citados por Morais & Azevedo, 2009).

A avaliação de produtos criativos é outro método que reconhece a criatividade na sua manifestação. Embora não lhe tenha sido dada na literatura a relevância que é atribuída à personalidade, ao processo ou ao ambiente, trata-se de um modo de avaliação da criatividade importante (Plucker & Makel, 2010). Para a sua avaliação, encontram-se duas orientações metodológicas: a avaliação conceptual com base em critérios definidos por juízes, e a avaliação conceitual que enfatiza não os critérios avaliados, mas quem os avalia. A avaliação deve ser conduzida por juízes especialistas na tarefa.

No que se refere ao tipo de estudo, a investigação em criatividade tem sido maioritariamente de índole quantitativa. Long (2014) chegou a esta conclusão num levantamento de artigos científicos relacionados com criatividade, publicados em cinco jornais com revisão por pares. Concluiu que a maioria dos estudos publicados apresentava

instrumentos psicométricos diversos, alguns combinando testes de pensamento divergente com questionários e tarefas criativas, outros utilizando o consenso de juízes.

A escolha dos instrumentos pode refletir diversas realidades, e as percepções que se mostram em estudos qualitativos são diferentes das que os estudos quantitativos ou mistos apresentam. É, assim, importante que os autores procurem adaptar as suas escolhas metodológicas ao que pretendem estudar, que desenvolvam as suas investigações com rigor metodológico, e que juntem esforços para criar evidência científica mais consistente (Long, 2014).

Em suma, a revisão do tema da avaliação da criatividade permite entender que existem diversas abordagens investigativas e de diferentes pontos de vista, havendo a possibilidade de estudar este construto através de diferentes dimensões: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes, personalidade ou biográficos; avaliações por juízes; autoavaliações de realizações criativas; estudos de indivíduos eminentes; e avaliações de produtos criativos. Os estudos podem ser qualitativos, quantitativos ou mistos, no entanto, maioritariamente têm sido desenvolvidas investigações quantitativas para estudar este conceito.

2.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, abordou-se o conceito de criatividade, a sua história, definição, teorização e avaliação. Iniciou-se com a linha de evolução do seu estudo, onde se abordaram diversos autores que se debruçaram sobre o tema no final do século XIX e início do século XX. O facto de ser um conceito abrangente traz-lhe diferentes tonalidades, pelo que se apresentou a magnitude do conceito abordando-se aqui as diferentes dimensões que pode apresentar e também o que a pode inibir ou bloquear.

Algumas teorias e modelos da criatividade foram apresentados com base nos principais autores que permitem uma maior e mais ampla compreensão do tema. Por fim encontrou-se uma revisão sobre as opções metodológicas no estudo da criatividade e instrumentos de avaliação. O próximo capítulo irá apresentar a teorização e avaliação do autoconceito.

Capítulo 3. Autoconceito: Teorização e Avaliação

O presente capítulo visa aprofundar o conhecimento sobre o autoconceito abordando diferentes concepções teóricas que o avaliam e explicam. Começa-se por delimitar o tema através da sua distinção com outros construtos, como o *self* (Cooley, 1902; Goffman, 1959; 1967; James, 1890; Mead, 1952), a identidade (Erikson, 1968; Heppner & Kennis, 2011; Luyckx et al, 2013), e a autoestima (Leary, Schreindorfer, & Haupt, 1995; Mecca, Smelser, & Vasconcellos, 1989; Murk, 1998). Continua-se com a apresentação do autoconceito como traço e como estado (Markus & Wurf, 1987; Veiga, 2012), da sua variabilidade e estabilidade (Kernis & Goldman, 2003; Peixoto, 2003), e da sua dimensionalidade (Marsh, 2007; Marsh & Craven, 1997; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). No ponto seguinte, aborda-se a avaliação do autoconceito e da autoestima e apresentam-se instrumentos e as suas propriedades.

3.1 Teorização

Procede-se neste tópico à apresentação de informação sobre o autoconceito, inicialmente sobre a sua diferenciação dos conceitos de *self*, identidade, e autoestima e depois sobre as suas especificidades, apresentando o autoconceito como estado e como traço e, ainda, abordando a sua variabilidade e dimensionalidade.

3.1.1 Autoconceito e *self*.

Depois de séculos de desenvolvimento de ideias sobre o que é o ser humano e como este se vê a si mesmo, William James (1890) levou a cabo um estudo sobre o conceito de *self*, marcando uma distinção entre o *eu* filosófico e subjetivo, e o *si-mesmo* psicológico e empírico. O autor define *self* como tudo o que pertence ao sujeito, subdividindo-o por sua vez em: *self* material, que se relaciona com o corpo; *self* social, que se relaciona com as representações que os outros têm de si; e *self* espiritual, que se liga a aspetos psicológicos, religiosos e

morais. Estes combinam-se de várias formas para formarem a imagem que a pessoa tem de si própria.

James (1890) estabelece que os organismos são conscientes de si através de quatro tipos de experiências: as orgânicas, que permitem ao indivíduo a noção de uma estrutura ativa que processa a experiência; as de continuidade, que facilitam a estabilidade do *self*; as reflexivas, que se relacionam com a identidade e personalidade; e as distintivas, que permitem que o sujeito se sinta diferente dos outros pela qualidade das suas experiências. Cada uma destas experiências exerce influência no indivíduo, incidindo essencialmente na sua identidade pessoal.

As ideias do autor originaram a *Teoria do Interacionismo Simbólico* (Cooley, 1902; Goffman, 1967; Mead, 1952), que afirma que é na interação com o outro que o indivíduo forma o conceito que tem de si próprio, na medida em que as imagens que o outro tem de si são integradas no autoconceito. Para Cooley (1902), o indivíduo e a sociedade seriam, deste modo, construtos inseparáveis que se influenciariam mutuamente. Este autor introduziu a ideia de espelhamento (*the looking-glass self*), na qual o autoconceito seria afetado pelo modo como o sujeito acredita que os outros o encaram. Mead (1952) considera que o *self* é indissociável do contexto em que se insere e afirma que este está dividido num *eu instintivo* ou *inconsciente*, que atende aos impulsos e às necessidades do indivíduo, e num *self* que considera as atitudes dos outros na visão que tem de si próprio. Goffman (1967) vem ampliar a ideia de *interacionismo simbólico*, afirmando que o indivíduo não fornece informação passivamente sobre si ao mundo, mas tem a capacidade de manipular as impressões que concede aos outros sobre si.

Mais tarde, a teoria foi criticada pela ausência de definições consensuais e de critérios operacionais rigorosos que definissem o *eu* único, bem como pela falta de atenção dada à componente inconsciente e afetiva do autoconceito (Garcia, 1998).

Atualmente, o termo *self* é encarado como um construto mental estável, mas maleável e composto por identidades que são construídas dinamicamente de acordo com os contextos em que o sujeito se insere (Smeesters, Wheeler, & Kay, 2010). Inclui um indivíduo que pensa

(“eu estou a pensar”) e um objeto de pensamento (“sobre mim mesmo”). Desta forma, o sujeito tem a capacidade de pensar e a consciência de o fazer, e toma-se a si próprio como objeto de pensamento (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012). É a reflexividade que lhe permite a capacidade de se pensar a si próprio, estando a utilização moderna do termo *self* relacionada com estes três princípios (Oyserman et al., 2012).

Fazer com que o seu *eu* tenha sentido (quem se foi, quem se é, e em quem nos vamos tornar) é por si só, um projeto pessoal do Humano. Deste modo, o sujeito preocupa-se consigo próprio e pode utilizar o autoconhecimento para dar sentido à sua vida no mundo (Oyserman et al., 2012).

Para a compreensão da função do *self*, Brown, Dutton e Cook (2001) abordaram algumas ideias. Para os autores, o *self* define-se como um sentimento de autoconhecimento que facilita a tomada de decisão do sujeito e é utilizado como uma ferramenta de autorregulação que dá sentido às escolhas, perceções e motivações pessoais. Este sentimento de conhecimento próprio assenta numa estabilidade pessoal (estabilidade do *self*) que surge como uma base, mas que se apresenta maleável e sensível ao contexto, permitindo a sua construção dinâmica como um construto mental. As identidades não são marcos fixos que as pessoas assumem possuir, na medida em que são dinamicamente condicionadas pelo ambiente, e em que existe uma flexibilidade que é assumida pelo *self*, fazendo com que algumas escolhas possam parecer certas num determinado momento, mas erradas num outro (Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001).

Oyserman et al. (2012) afirmam que o *self* é relativamente estável, podendo a estabilidade emergir de uma plasticidade precoce que é influenciada pelos contextos sociais onde o sujeito se insere desde criança. Estes contextos modelam o *self* durante o desenvolvimento e, uma vez desenvolvido, pode ser difícil de alterar. A estabilidade pode ser assumida até nas teorias que advogam que o autoconceito e a identidade são estruturas da memória, atualizadas de acordo com as situações. Para uma melhor compreensão da estabilidade do *self*, os autores fazem o paralelismo com a história do navio de Teseu:

Certo dia, uma tábua de madeira é retirada e substituída por uma de alumínio (...). Noutro dia, outra tábua de madeira é retirada e também substituída por uma de alumínio. Ainda é o mesmo navio, já que (...) a mudança foi pequena. As mudanças continuam, de maneira semelhante, e finalmente o Navio de Teseu fica todo constituído por alumínio. O navio de alumínio, pode-se argumentar, é o navio de madeira que tínhamos no início, pois o navio inicial sobreviveu a cada mudança em particular. Mas o que aconteceu com as tábuas de madeira descartadas? Se se tivesse guardado as velhas tábuas à medida que elas foram sendo retiradas e (...) se tivesse novamente feito delas um navio, isso, sem dúvida, também seria o mesmo navio numérico que tínhamos no início, então haveria dois navios (Chisholm, 1976, pág. 89-90).

A história de Teseu pode ser interpretada de diferentes formas, e podemos questionar-nos se o barco existe. Se, por um lado, podemos considerar que se trata do mesmo navio, uma vez que nunca terá existido um segundo inteiro, por outro, sabemos que todas as suas componentes foram alteradas. Então, trata-se ou não do mesmo navio? Para Oyserman et al. (2012) o *self* pode também ser considerado desta forma. Ou seja, tal como o barco, que tem como objetivo manter o seu proprietário à tona da água enquanto o transporta para outro local, também o *self* e a identidade trazem sentido, focam a atenção e mantêm a autorregulação da vida do sujeito. Mas tal como as tábuas que vão sendo trocadas, também o *self* e a identidade podem ser dinamicamente construídos. Apesar de o indivíduo se sentir a mesma pessoa, o conteúdo da sua identidade vai, ao longo do tempo, mudando substancialmente (Oyserman et al., 2012).

3.1.2 Autoconceito e identidade.

A identidade é baseada no *self* e influenciada pelo contexto onde o sujeito se insere, não sendo por isso fixa, mas dinamicamente flexível (Smeesters et al., 2010). Vários autores

abordaram a ligação entre a identidade e o autoconceito (Erikson, 1968; Heppner & Kennis, 2011; Luyckx et. al, 2013).

Erikson (1968) utilizou o termo identidade do mesmo modo que outros autores utilizaram o termo autoconceito; no entanto, utilizou-o também como um meio que dá sentido a um aspeto ou parte do autoconceito (por ex.: um sujeito pode ter uma identidade religiosa que contenha outros aspetos importantes, como os objetivos ou valores que deve possuir). Para Oyserman et al. (2012), a motivação baseada na identidade relaciona-se com a prontidão para o envolvimento em atividades com as quais o sujeito se identifica, isto é, ações congruentes com a identidade do sujeito.

De acordo com a literatura psicanalítica, a identidade forma-se através de um processo de assimilação mútua e bem-sucedido das identificações fragmentárias da infância. O êxito dessa assimilação depende da relação satisfatória com a mãe e depois com a restante família (Grinberg & Grinberg, 1998). Por sua vez, o desenvolvimento de uma identidade amadurecida depende, de acordo com Erikson (1968), do desenvolvimento do *eu* ao longo da vida do sujeito, que passa por várias fases que se desenrolam até à idade sénior. O sentimento de identidade poderá estar relacionado com o desenvolvimento psicosssexual em que o sujeito vai continuamente identificando as semelhanças e diferenças entre si mesmo e o outro (Greenacre, 1958 citado por Grinberg & Grinberg, 1998). A identidade é então uma junção de várias partes num todo, no qual se constitui um sentimento de unidade que permite que o indivíduo se distinga dos outros (Luyckx et al., 2013).

De acordo com Grinberg e Grinberg (1998), o sentimento de identidade resultaria de um processo de interação entre três vínculos de integração: a interação espacial, que se relaciona com a integração de diferentes partes do *self* entre si; a interação temporal, que pressupõe uma continuidade do *self* ao longo do tempo; e a interação grupal, que inclui a relação entre o *self* com os *selves* de outros indivíduos.

O *self* e a identidade são conceitos mentais representados na memória e desenvolvem-se desde cedo – quando a criança se começa a reconhecer ao espelho –, mas são também produtos sociais formados em contexto, na medida em que o indivíduo se insere numa

determinada cultura, sociedade, família e época (McAdams & Olson, 2010; Oyserman et al., 2012). Concomitantemente, ambos são forças para a ação sobre o mundo (Oyserman et al., 2012).

O termo identidade merece ser especificado, em relação ao de autoconceito e autoestima. Estes, por sua vez, são delimitados por alguns autores como termos distintos de *self*. Seguidamente, consideraremos os termos autoconceito e autoestima.

3.1.3 Autoconceito e autoestima.

A autoestima tem a ver com o modo como uma pessoa se sente consigo própria, sendo uma dimensão do comportamento que cruza várias áreas da existência humana (Murk, 1998; 2006). Define-se como aquilo que nós somos enquanto indivíduos únicos, como nos situamos na vida, relativamente às nossas ações, objetivos a curto ou longo prazo, relações com os outros e direções que a nossa vida vai tomando. Trata-se de uma qualidade humana que se encontra ativa em situações, experiências, ou formas de estar negativas e positivas (Murk, 1998, 2006).

Murk (1998, 2006) categoriza as definições de autoestima em quatro formas. A primeira está relacionada com a definição do conceito como uma atitude. A segunda baseia-se na discrepância entre o *self* ideal (o que o sujeito deseja ser) e o *self* real (o que o sujeito acredita ser). Quanto mais próximos estiverem estes dois conceitos, maior será a autoestima do indivíduo. A terceira define-se como sendo a resposta psicológica que o indivíduo dá sobre si mesmo (o que ultrapassa a ideia de atitude). A quarta afirma que a autoestima pode ser vista como uma função ou componente da personalidade.

O estudo deste conceito tem tido diferentes abordagens nas últimas décadas. Entre a segunda metade dos anos 80 e a primeira metade dos anos 90 do século XX, iniciou-se na Califórnia um movimento de intelectuais (e políticos) que veio enfatizar a importância da autoestima e sublinhar a ideia de que o bem-estar da sociedade dependeria da mesma, relacionando a baixa autoestima dos cidadãos com vários problemas sociais (Leary, Schreindorfer, & Haupt, 1995; Mecca et al., 1989). A partir desta ideia, uma importância maior

foi dada à ligação entre a autoestima, coesão e bem-estar social. Começaram a surgir programas de desenvolvimento da autoestima em escolas, aumentando o número de publicações sobre o conceito. Este aumento de interesse pelo tema designou-se de “movimento da autoestima” (Mecca et al., 1989). Este movimento rapidamente foi criticado por académicos que sublinharam a importância da tristeza na construção do *self*, afirmando que os adultos, se se focarem apenas na autoestima das crianças, estão a criar uma geração mais vulnerável à depressão, sendo esse trabalho de desenvolvimento da autoestima uma espécie de miragem que, por não ser real, afastaria a criança de um desenvolvimento mais realisticamente gratificante (Murk, 2006).

No final do século XX e início do século XXI, surgiram estudos que afirmavam que uma baixa autoestima poderia estar relacionada com características negativas, tais como a ansiedade, a depressão ou o narcisismo, podendo assim trazer consigo formas indesejáveis de comportamento - como o egoísmo ou a agressividade. Uma autoestima elevada poderia, por sua vez, estar associada a características positivas no indivíduo, como ser mais genuíno, saudável e autêntico (Baumeister, 1998; Kernis, 2003; Fennell, 2016). Foi também nesta época que a psicologia positiva cresceu, dando ênfase a ideias como o bem-estar subjetivo, o afeto positivo e a autenticidade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2002).

Uma autoestima alta, média ou baixa, teria implicações diferentes na perceção que o sujeito teria de determinada situação. Pessoas com baixa autoestima tendem a experienciar menos resilientemente as emoções adversas do que pessoas com elevada autoestima (Leary & Macdonald, 2003). À autoestima média poderão associar-se alguns problemas, como as dificuldades em lidar com o fracasso, com a perda, ou com outros desafios. Uma autoestima alta poderá estar relacionada com a saúde mental, sucesso, ou um sentimento de boa vida (Murk, 2006). Leary e MacDonald (2003) afirmaram que pessoas com elevada autoestima tendem a ser mais felizes, ter menos depressividade, mais amigos, sentir-se mais satisfeitas nas relações interpessoais, preocupar-se menos com a possibilidade de serem rejeitadas, ser menos conformistas, trabalhar com mais dedicação, sentir-se menos sós, ter menos tendência ao abuso de substâncias, e a estar menos vulneráveis a problemas psicológicos. Níveis

elevados de autoestima estão associados a elevados níveis de bem-estar. Garcia (1998) afirma que o sujeito tende a encontrar estratégias para preservar a sua autoestima e a regular os afetos para consigo próprio como, por exemplo, a efetuar interpretações positivas de si mesmo e a avaliar-se comparando-se com determinado grupo de sujeitos que tenham características semelhantes a si.

Na literatura, encontram-se teorias que ajudam a uma melhor compreensão do tema. Leary e Guadagno (2011) afirmam que a maioria dos teóricos não explicaram qual a razão ou importância da autoestima. De modo a compreender esta lacuna, criaram a *teoria sociométrica da autoestima*, que defende que na realidade as pessoas não precisam de autoestima por si só, mas procuram-na para manter ou aumentar o seu valor relacional (perante os outros). Além desta teoria, apresentam-se em seguida elementos da *Teoria do interacionismo simbólico*, e a *Teoria da gestão do terror*.

Teoria sociométrica da autoestima. Leary (2005) sugere que a autoestima faz parte de um sistema psicológico que monitoriza as pistas que o ambiente social fornece ao indivíduo sobre ele próprio. Esta teoria propõe que as pessoas não ambicionam apenas manter a sua autoestima, mas sim aumentar a sua valorização relacional e aceitação social, utilizando-a como uma ferramenta para o sucesso. Para Leary e MacDonald (2003), o sistema da autoestima tem a ver com uma adaptação evolutiva que surgiu para monitorizar o valor relacional com o outro. Ser apreciado é importante para o sujeito na medida em que os outros sentirão a necessidade da sua companhia social, laboral, emocional.

De um ponto de vista evolutivo, teria sido de grande importância ter um mecanismo que garantisse ligações fortes entre as pessoas. Por conseguinte, ter esta característica que regula o valor relacional de um modo contínuo, seria uma mais-valia. Por um lado, a subjetividade associada a mudanças de autoestima desencadeia *feedback* por parte das pessoas envolventes, dando assim um espelho ao sujeito que o ajudará a regular os seus comportamentos de modo a manter ou inibir o seu valor relacional. Por outro lado, existe uma necessidade de manutenção da sua aceitação perante os outros, não só em determinado momento, como também ao longo do tempo, fazendo com que os indivíduos sintam a

necessidade de obter *feedback* sobre o seu valor relacional no presente, mas também de prever relações e valorização futuras. Há então uma necessidade de monitorizar a autoestima do momento e a autoestima a longo prazo. Para que aconteça uma monitorização das relações interpessoais surge um mecanismo psicológico que controla o ambiente interpessoal em busca de pistas relevantes para o valor relacional do sujeito – o sociómetro (Leary, 2005; Leary & Guadagno, 2011; Leary & MacDonald, 2003). O sociómetro surge como um instrumento que regula e calibra o comportamento, de forma a manter um nível de aceitação interpessoal, estando o seu desequilíbrio na base de algumas dificuldades interpessoais e psicológicas (Leary, 2005). Os sociómetros encontram-se calibrados de formas diferentes, conforme o nível de autoestima de cada indivíduo, fazendo com que pessoas com alta autoestima reajam à aceitação e à rejeição de modos diferentes. Quando o sociómetro está baixo – o nível de perceção de valor relacional deteta menos valor relacional no ambiente interpessoal do que realmente existe –, o sujeito tende a sentir-se desvalorizado, rejeitado, com ansiedade social, ciúmes, culpa, vergonha (Leary, 2001; 2002; 2003; 2005). Por outro lado, quando o sociómetro está alto – o nível de perceção de valor relacional deteta mais valor relacional no ambiente interpessoal do que realmente existe –, as pessoas tendem a sentir-se sobrevalorizadas pelos outros, podendo despertar sentimentos de arrogância, snobismo, dominância do outro e narcisismo (Leary & Guadagno, 2011).

Teoria do interacionismo simbólico. De acordo com Leary e MacDonald (2003), a investigação sobre o tema do desenvolvimento da autoestima tem suportado a *Teoria do interacionismo simbólico* (Cooley 1902), que afirma que as perceções que o sujeito tem de si próprio estão relacionadas com as perceções que os outros lhe dão de si. Desde cedo que a criança tem como *feedback* a perceção dos adultos significativos (pais, professores, avós, vizinhos), sendo a partir desta interação, em espelho, que a criança vai construir a visão sobre si própria (Mead 1952).

A *Teoria da gestão do terror.* Outras teorias têm pretendido explicar esta temática. A *Teoria da gestão do terror* (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004) alega que o propósito da autoestima é proteger as pessoas da ansiedade da sua própria mortalidade. De

acordo com esta teoria, a consciência da própria morte pode ser tão assustadora que a autoestima funciona como uma proteção para com o terror paralisador que o sujeito teria perante a ideia de mortalidade. Pessoas com elevada autoestima estão mais protegidas do terror existencial porque acreditam que vivem para valores elevados, possibilitando de algum modo uma sensação de imortalidade literal (no sentido da salvação divina) ou imortalidade simbólica (no sentido de que o seu impacto, trabalho meritório ou memória irá manter-se depois da sua morte). Em qualquer dos casos, esta ideia protege contra a ansiedade.

Fala-se em seguida de elementos que têm a ver com **variabilidade e de estabilidade da autoestima**. À semelhança do autoconceito, também a autoestima apresenta características de **variabilidade e de estabilidade**. A sua variabilidade foi conceptualizada tendo como base as flutuações de curto e de longo prazo que ocorrem na autoestima (Rosenberg, 1986). Quando se abordam as flutuações a longo prazo, trata-se de mudanças de base que ocorrem gradualmente durante um longo período de tempo. Tal acontece, por exemplo, entre as crianças e os adolescentes que, ao longo do crescimento, passam por vários períodos de transição. Relativamente às flutuações a curto prazo, Rosenberg (1986) indicou que estas estariam relacionadas com uma instabilidade na autoestima que, quando ocorrem, pressupõem mudanças bruscas entre sentimentos de valorização e desvalorização pessoais. Assim, o sujeito pode sentir grandes flutuações no modo como se vê a si mesmo, passando da visão muito positiva para a visão muito negativa de si. Ambos os tipos de autoestima têm implicações importantes para o funcionamento psicológico do sujeito. Estas oscilações dependem de fatores como: quais os aspetos do *self* que são mais salientes, acontecimentos recentes na vida do sujeito, sobrevalorização da opinião dos outros, autoconceito empobrecido, necessidade excessiva de dependência, eventos do dia-a-dia (Butler, Hokanson, Flynn, 1994; Kernis & Goldman, 2005). Pode afirmar-se que as pessoas com maior instabilidade não têm bem ancorado o seu sentido de valor próprio. A autoestima instável reflete sentimentos de fragilidade e vulnerabilidade que são sujeitos a acontecimentos

externos e a experiências internas. Kernis & Goldman (2005) apontam algumas implicações nas pessoas com autoestima instável (em comparação com pessoas com autoestima estável):

- Acontecimentos negativos e geradores de *stress* são mais propensos a ativar e exacerbar sintomas depressivos em indivíduos com autoestima instável;
- Acontecimentos diários, positivos ou negativos, têm um maior impacto imediato em indivíduos com autoestima instável;
- Indivíduos com autoestima instável correm menos riscos, evitando ameaças à autoestima;
- Flutuações que as pessoas experienciam na sua autoestima global estão associadas a flutuações na sua autoavaliação;
- Pessoas com autoestima instável têm um sentido mais fraco de *self* (menor autodeterminação e menor autoconceito).

As pessoas com autoestima instável: poderão ter mais sintomas depressivos quando enfrentam situações causadoras de *stress*; os seus sentimentos sobre si são influenciados por acontecimentos negativos ou positivos do dia a dia; protegem-se mais de aprendizagens; focam-se mais em fatores externos que ameacem a autoestima; regulam os seus objetivos de um modo pouco determinado; têm autoconceitos menores. A baixa autoestima pode ter outras implicações que não sejam necessariamente as mencionadas acima (Tice, 1993, citado por Murk, 2006), podendo ser também considerada como um resultado da adoção de determinadas estratégias de autoproteção do sujeito para que esta não baixe ainda mais. O sujeito passa então a limitar a sua espontaneidade ou a perder oportunidades que o poderiam fazer sentir bem consigo mesmo, num esforço de manutenção da sua estabilidade.

3.1.4 Autoconceito como estado e traço.

O termo autoconceito surge com pouca frequência nas investigações europeias, utilizando-se frequentemente outras expressões bastante relacionadas com a ideia de si-mesmo, percepção de si-mesmo, consciência de si-mesmo (Veiga, 2012). Para Oyserman et al. (2012), o construto relaciona-se com estruturas cognitivas que podem incluir conteúdo, atitudes ou

juílgamentos avaliativos, e são utilizados para dar sentido ao mundo, focar atençãõ nos objetivos pessoais e proteger o sentido de valor próprio. Kernis e Goldman (2003) abordam o autoconceito como o modo de pensar sobre si próprio, relacionado com a autorrepresentaçãõ e frequentemente tendo uma componente avaliativa (positiva ou negativa).

Markus e Wurf (1987) afirmam que o autoconceito tem várias representações. Por um lado, é central na vida do indivíduo e reflete aquisições reais ou potenciais. Por outro, é orientado para o passado, presente ou futuro, e pode ser negativo ou positivo. Para além destas características, possui duas componentes relativamente estáveis: o autoconceito nuclear (*core self-concept*) e o autoconceito operacional (*working self-concept*). O primeiro é construído com base nas interações sociais (comparações com outros, expectativas que outros dão ao sujeito, papéis que desempenha) e é mais estável. O segundo pode variar de acordo com determinadas situações. Veiga (2012) aborda estes dois tipos de autoconceito como o autoconceito como “traço” e o autoconceito como “estado”.

3.1.5 Variabilidade e estabilidade do autoconceito.

A variabilidade e estabilidade do autoconceito surgem na literatura como características que lhe são próprias e que importa destacar (Kernis & Goldman, 2003; Peixoto, 2003). A variabilidade refere-se a uma flexibilidade na reorganizaçãõ que o sujeito faz das representações de si próprio quando vivencia experiências que o desafiam, permitindo-lhe desenvolver diferentes facetas do *self* (Peixoto, 2003).

Kernis e Goldman (2003) sugeriram que há vários fatores implicados neste processo: a comparaçãõ social, que se refere ao facto de o sujeito se comparar com outros do grupo onde se inclui; as ações do sujeito que promovem a variabilidade nas crenças sobre si próprio, sobretudo se estas são tomadas em contextos sociais; e o *feedback* específico de si mesmo por parte de outros, que tem impacto no modo como as pessoas se veem em determinado momento. Este impacto irá depender da autoestima e sensibilidade a críticas ou elogios (Kernis & Goldman, 2003). Deste modo, indivíduos com baixa autoestima tendem a generalizar críticas negativas, tomando-as como referência para um sentimento de

incompetência generalizado, aumentando o afeto negativo por si próprias e diminuindo a sua motivação para fazerem melhor no futuro (Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001).

Outro fator que determina o modo como o sujeito reage ao *feedback* é a clareza do autoconceito. Este termo é referente ao modo como o autoconceito do sujeito está estabelecido relativamente à consistência interna e à estabilidade temporal. Indivíduos com baixa autoestima apresentam menos clareza e consistência no seu autoconceito do que indivíduos com alta autoestima. Campbell (1990) afirma que uma clareza baixa no autoconceito faz com que a sensibilidade do sujeito a informações externas aumente, criando uma maior plasticidade no seu autoconceito.

Estas ideias remetem para a *Teoria da autopercepção* (Bem, 1972), que examina como o comportamento pode afetar as atitudes e assenta em dois pressupostos. O primeiro refere-se à ideia de que os indivíduos aprendem sobre as suas atitudes, emoções e outros estados internos através da observação dos seus próprios comportamentos, bem como das implicações que estes têm sobre o mundo externo. O segundo pressupõe que os sujeitos se apoiam nas percepções dos outros para entender os seus comportamentos e implicações. Deste modo, esta teoria afirma que o conhecimento das pessoas relativamente aos seus próprios sentimentos é influenciado pela informação externa e não pelo acesso ao mundo interno (Greenbert & Murphy, 2014). A estabilidade do autoconceito relaciona-se com o sentimento de continuidade e, nesse sentido, o indivíduo sabe que é a mesma pessoa independentemente da sua variação de comportamentos perante diferentes situações.

Swann (1990) apresentou a *Teoria da autoverificação* que propõe que, uma vez que o autoconceito esteja devidamente formado, o sujeito utiliza várias estratégias para que este se mantenha, recorrendo a formas de o confirmar e de evitar situações e informações que sejam opostas ao modo como se vê. Esta teoria aplica-se tanto a autoconceitos positivos, em que o sujeito procura situações consistentes com o modo como se vê e que confirmem o seu valor, como a autoconceitos negativos onde o sujeito procura interagir com outros que o desvalorizem.

3.1.6 Dimensionalidade do autoconceito e da autoestima.

Até aos anos 80 do século XX, a maioria dos estudos baseava-se em conceções globais do autoconceito, onde os instrumentos de recolha de dados muitas vezes não eram suportados teoricamente nem mostravam uma genuína preocupação com a estrutura do autoconceito (Marsh, 2007). Outro aspeto importante era o facto de alguma investigação ser desenvolvida abordando apenas uma dimensão do autoconceito – a autoestima. Em psicologia da educação esta abordagem tem sido colocada de lado, dando-se preferência aos estudos em perspetivas multidimensionais (Marsh, 2007).

Os investigadores do autoconceito têm vindo a debater a importância da multidimensionalidade deste construto considerando cada vez mais a ineficácia dos estudos que abordam apenas uma dimensão (geralmente a autoestima). Marsh e Craven (1997) afirmam que se o papel da investigação sobre autoconceito visa melhorar a compreensão do *self* em diferentes contextos, perceber e prever melhores comportamentos, criar medidas que possibilitem melhores intervenções e relacionar o autoconceito com outros construtos, então, os domínios específicos do autoconceito são mais eficazes do que um domínio mais global.

Shavelson et al. (1976) deram uma maior importância às características estruturais do autoconceito, fazendo uma revisão de literatura e uma análise de instrumentos de avaliação, e apresentando um modelo do autoconceito com as seguintes características:

- é estruturado e organizado e os indivíduos organizam a informação que têm sobre si próprios em categorias jogando com as mesmas;
- é multifacetado, ou seja, constituído por diferentes dimensões;
- é organizado de forma hierárquica, isto é, subdivide-se em outras categorias mais específicas que, por sua vez, se podem também subdividir;
- possui uma maior estabilidade do que os autoconceitos mais específicos que se tornam mais dependentes da situação em que o sujeito se encontra;
- torna-se cada vez mais multifacetado com o crescimento do sujeito;

- tem simultaneamente as dimensões descritiva e avaliativa (o sujeito tem a capacidade de se descrever e de se avaliar); e
- é possível distinguir autoconceito de outros construtos, como, por exemplo, o rendimento académico.

Marsh e Ayotte (2003) pretenderam compreender se a multidimensionalidade do autoconceito se pode tornar maior com a idade do sujeito, num estudo realizado com alunos do segundo ao sexto ano de escolaridade. Os autores perceberam que, com o aumento da idade e o desenvolvimento cognitivo, acontecem processos de integração e diferenciação onde os sujeitos juntam áreas semelhantes e distanciam áreas diferentes do autoconceito. Os resultados deste estudo vieram suportar a ideia de que a estrutura multifacetada do autoconceito tende a aumentar com o desenvolvimento.

A multidimensionalidade foi considerada e suportada por estudos científicos em diferentes áreas de conhecimento: na psicologia educacional, na psicologia do desporto, na psicologia do desenvolvimento, na saúde mental, nas diferenças de género, na personalidade e na psicologia social. A psicologia educacional é uma área que fornece suporte à ideia de multidimensionalidade e onde vários conceitos escolares estão relacionados com o autoconceito académico (Marsh, 2007). Também outras vertentes académicas parecem relacionar-se com o autoconceito, como a escolha dos cursos, as aquisições académicas e a obtenção de objetivos (Marsh, 2007).

Na psicologia do desporto, foram realizados diversos estudos que reforçaram a relação entre o autoconceito e a prática de exercício físico. Esta relação parece mesmo acontecer com outros domínios do autoconceito que não contemplam a vertente física, encontrando ligação entre a prática do desporto e o autoconceito académico (Marsh, 1996, 2002).

Na saúde mental, o construto assume também grande importância, adotando, no entanto, ainda uma perspetiva unidimensional (Marsh, Parada, & Ayotte, 2004). Foram efetuados alguns estudos que visavam comprovar a não existência de uma unidimensionalidade do autoconceito, mas sim de uma multidimensionalidade (num estudo feito com doentes mentais

foram encontradas correlações entre 11 fatores do autoconceito e oito doenças mentais) (Marsh et al. 2004).

Também nos estudos de personalidade existe ainda uma tendência para considerar o autoconceito como um construto unidimensional. Marsh e Craven (2006) realizaram um estudo onde comprovaram que as diferentes componentes da personalidade, as dimensões positivas e negativas do afeto, e o nível de satisfação com a vida, poderiam ser melhor compreendidos com uma noção multidimensional do autoconceito.

Por fim, a psicologia social tem mostrado interesse sobre o estudo do autoconceito. As investigações têm-se focado essencialmente no papel que os outros significativos (pares, pais, familiares, professores) têm para o sujeito, e de que forma isso se relaciona com o seu autoconceito (Marsh, 2007). Seguidamente, apresentam-se dimensões do autoconceito, apontadas na literatura, especificamente as que são abordadas neste estudo.

Dimensão emocional.

A dimensão afetiva corresponde à autoestima que o sujeito tem (Garcia, 1998). A imagem de si mesmo constitui uma componente importante do autoconceito, pois está relacionada com a percepção que temos de nós mesmos, que por sua vez se encontra ligada às representações que outras pessoas importantes na nossa vida têm de nós. O nível da dimensão afetiva é determinado pelo equilíbrio entre a autoimagem real e autoimagem ideal que o indivíduo possui. Assim, a autoestima torna-se no produto do processo de avaliação pessoal. Na concepção de Burns (1990), esta dimensão relaciona-se com as conotações emocionais, afetivas e avaliativas que o sujeito faz de si próprio e que estão ligadas à autoestima.

Dimensão académica.

O autoconceito académico define-se como a percepção e conhecimento sobre a capacidade académica do sujeito (Marsh & Seaton, 2013) e está relacionado com a motivação. Geralmente, quando o aluno tem baixo rendimento escolar, isto significa uma baixa motivação pelos estudos ou um desinteresse pelos temas trabalhados em aula (Marsh & Seaton, 2013). Por sua vez, quando há uma maior motivação dão-se mais aprendizagens e,

consequentemente, melhores resultados, gerando um reforço positivo por parte dos pais e professores. Este reforço positivo trará ao aluno sentimentos de êxito e sucesso que vão construindo um autoconceito acadêmico positivo que funciona como facilitador para atingir objetivos desejados. Na educação, um autoconceito acadêmico positivo poderá influenciar positivamente os bons resultados escolares, tendo um efeito causal nos mesmos, e sendo a intervenção do professor importante (Marsh & Craven, 1997; Marsh, 2007; Marsh & Seaton, 2013). Os mesmos autores (Marsh & Seaton, 2013) abordam a teoria do efeito *big-fish-little-pond* que refere que os estudantes que frequentam ambientes com grande exigência têm autoconceitos acadêmicos mais baixos do que os estudantes que frequentam ambientes com exigência acadêmica média ou baixa. Isto significa que ambientes demasiado exigentes podem ter um impacto negativo no autoconceito dos estudantes.

Dimensão social.

A dimensão social do autoconceito define-se como o modo como o sujeito se vê enquanto *ser inserido numa sociedade*, e como se relaciona com outros sujeitos importantes para si (Marsh, 2007). Problemas sociais como a violência doméstica, ansiedade ou depressão, medo de intimidade ou da felicidade, abusos de drogas e álcool, suicídio, crimes de violência, estão relacionados com um baixo autoconceito (Branden, 1994; Garcia, 1998; Monteiro, Pereira, & Sarmiento, 2015; Pereira et al., 2013).

Dimensão familiar.

Relativamente à dimensão familiar, diversos autores (Freud, 1933; Haq, 2016; Klein, 1977; McGue, Rustichini, & Iacono, 2017) afirmaram que os pais ou cuidadores principais são os agentes mais importantes no processo de formação da personalidade do indivíduo. São eles quem providencia os cuidados básicos e respondem às necessidades da criança. Estes cuidados, se adequados, permitirão que a criança encontre uma base de segurança e estabilidade emocional na qual se pode apoiar, para explorar o ambiente e construir um autoconceito e uma identidade saudáveis. Por outro lado, um lar que não assegure este clima positivo dificultará as adaptações pessoais e sociais da criança (Haq, 2016).

Quando a família é desestruturada, o jovem terá maiores dificuldades no seu processo de desenvolvimento. As figuras parentais e outros familiares significativos exercem uma grande importância no processo de crescimento do sujeito pelo que a vinculação, o suporte emocional e a compreensão são fatores determinantes para o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima (Garcia, 1998; Coopersmith, 1967; Mcgue et al., 2017; Rogers, 1982).

Dimensão física.

A dimensão física do autoconceito é uma das que mais contribui para a visão que o sujeito tem de si. A corporalidade tem um papel muito importante desde a infância no ajustamento psicossocial da criança, tanto a nível das suas capacidades físicas, como da sua atratividade ou características – como o peso e a altura (Faria, 2005). Assim, o *feedback* dos outros significativos contribui para a perceção de si e para a formação do seu autoconceito físico (Bracken, 1996). Esta visão do seu corpo e das capacidades físicas é também muito importante na idade adulta. Ribeiro e Ribeiro (2003) afirmam que o modo como o indivíduo se percebe relativamente à sua aparência e à sua funcionalidade se relacionam com o modo como pensa, age e atua face ao meio. Esta dimensão pode alterar-se em função do contexto social em que o sujeito se insere, da idade, dos hábitos alimentares, dos cuidados de saúde, entre outros (Faria, 2005).

Dimensionalidade da autoestima.

Relativamente à autoestima, Peixoto (2003) afirmou que este construto revela o grau de satisfação do indivíduo consigo próprio, resultando assim de uma autoavaliação na qual o indivíduo se avalia globalmente e não especificamente em nenhum fator. Devido a esta ideia de globalidade, a autoestima foi considerada um construto unidimensional por alguns autores (Hattie, 1992).

Relativamente à *Escala de Autoestima de Rosenberg*, alguns autores encontraram evidência empírica que suportava a bidimensionalidade da autoestima (Romano, Negreiros, & Martins, 2007). No entanto, Santos e Maia (1999, citados por Peixoto, 2003) entenderam que a estrutura da autoestima bidimensional se devia a enviesamentos nas respostas dos

sujeitos que poderiam estar relacionados com a formulação dos itens (alguns formulados na positiva e outros na negativa). Também Marsh (1996) constatou que a bidimensionalidade da autoestima se deve grandemente a erros metodológicos por parte dos investigadores ou ainda à dificuldade de leitura e compreensão dos itens por parte dos inquiridos.

Deste modo e de acordo com a literatura (Albo, Nuñez, Navarro, & Grijalvo, 2007; Faria, 2005; Marsh, 1996; Peixoto, 2003), o presente estudo considera a autoestima como um construto unidimensional.

3.2. Avaliação

O presente capítulo pretende rever alguns instrumentos utilizados na avaliação do autoconceito e autoestima, para que se tenha uma visão global acerca dos instrumentos mais utilizados na investigação sobre estes temas. São escassas as revisões de literatura sobre instrumentos de medida da autoestima e do autoconceito, no entanto, identificaram-se alguns estudos empíricos que apresentavam a revisão de alguns instrumentos (Leary & MacDonald, 2003; Martínez & Membrilla, 2006; Veiga 2012).

Encontrou-se também um estudo que reviu as publicações que avaliaram o autoconceito em contexto escolar, entre 1999 e 2009, no Brasil, onde poucos estudos foram encontrados com o tema (Suehiro, Rueda, Oliveira, & Pacanaro, 2009). Os autores abordam a importância de mais trabalhos relacionados com o autoconceito. Dada a dificuldade em encontrar estudos de revisão, partiu-se para uma busca de estudos que medissem o autoconceito ou a autoestima e para uma tentativa de sistematização dentro de categorias.

Em seguida, apresentam-se os instrumentos do autoconceito, começando pelos que medem, através da autorresposta, várias dimensões do construto (por ex. académico, físico, familiar), ou ainda dimensões incluídas dentro destas (por ex. matemática, domínio verbal), seguindo-se instrumentos que medem o autoconceito específico em determinadas áreas.

3.2.1 Avaliação do autoconceito.

Dada a complexidade do autoconceito e da autoestima, é notória a diversidade de medidas que o avaliam. Nesse sentido, antes de iniciar uma investigação, é importante definir qual o autoconceito que se pretende investigar para posteriormente se decidir quais os instrumentos a utilizar (Leary, 2005; Suehiro et al., 2009; Veiga, 2012).

A distinção entre um sistema reflexivo que processa a informação de um modo consciente e controlado e um sistema impulsivo que processa a informação de um modo inconsciente, automático e intuitivo, levou Strack e Deutsch (2004) a considerar duas formas distintas de aferir o autoconceito. De acordo com a sua teoria (*reflective impulsive system model*), as representações explícitas do autoconceito são baseadas em estruturas do sistema reflexivo, enquanto as representações implícitas da personalidade são baseadas em estruturas associativas do sistema impulsivo (Strack & Deutsch, 2004).

Esta distinção entre os dois sistemas levou à construção e desenvolvimento de duas formas diferentes de medidas empíricas: as medidas diretas, que se relacionam com o autoconceito explícito (como as medidas de auto-resposta ou *self-report*) e que acedem a informação intencional dada pelo sujeito; e as medidas indiretas, que estão relacionadas com o autoconceito implícito (testes projetivos ou medidas de reação) e que acedem a informação sobre o *self* que não é fornecida intencionalmente (Asendorpf, Banse, & Mucke, 2002).

Para aferir o autoconceito, é proveitoso fazer uso do método autodescritivo, que consiste numa perspetiva cognitivo-social e fenomenológica que indaga sobre as ideias e conceções que o sujeito tem sobre si próprio. Assim, um modo de perceber o sujeito é questionar sobre a visão de si mesmo (*self-report*), método que parece apresentar vantagens, pois permite ao investigador ter acesso ao ponto de vista do sujeito e às suas experiências e perceções, tal como este as entende (Veiga, 2012). Este método utiliza diversas técnicas, nas quais é solicitado que o indivíduo forneça informações sobre a satisfação que tem por ser como é (índices de autoaceitação), informe sobre o que pensa ser e o que gostaria de ser (índices de congruência real/ideal), ou ainda que faça uma descrição de si mesmo (Veiga, 2012).

As qualidades psicométricas apresentadas nos instrumentos que se seguem são oriundas de estudos feitos junto de amostras com diferentes idades e em diferentes países. Uma das principais vantagens em rever os instrumentos utilizados para aceder ao autoconceito é a possibilidade de poder distinguir entre os diferentes aspetos e dimensões que são mensuráveis neste construto, bem como o de conhecer quais os instrumentos já utilizados e os que apresentam boas qualidades psicométricas.

A *Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)* avalia cinco dimensões do autoconceito (física, pessoal, familiar, social e ético-moral), através de uma escala de cinco pontos para cada item, e cada dimensão é avaliada relativamente ao comportamento, autoestima e identidade. Este instrumento foi desenvolvido para ser utilizado no diagnóstico psicológico (Fits, 1965, citado por Veiga, 2012).

A *Génese das Percepções de Si Mesmo*, de L'Écouter (1975, citado por Veiga, 2012), baseia-se no instrumento *Who are You* (Bugental & Zellen, 1950, citado por Veiga, 2012) e trata-se de um instrumento que permite o estudo do autoconceito durante o ciclo de vida.

A *Pier-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, criada por Piers e Haris (1964, citado por Veiga, 2006b), tem sido utilizada pelos investigadores por se tratar de um dos instrumentos mais fortes para a medição do autoconceito (Veiga, 2012). Originalmente era constituída por uma escala com 80 itens, sendo mais tarde reduzida para 60 itens por Piers e Hezberg (2002), e adaptada para Portugal por Veiga (2006b; 2012). Este instrumento é constituído por seis fatores: popularidade; felicidade; estatuto intelectual; ansiedade; aparência física e comportamento. Mais tarde, a versão portuguesa foi reduzida para 30 itens por Veiga e Leite (2016), mantendo os seis fatores, mas agora numa modalidade de resposta não dicotómica, mas de 1 a 6, e apresentando ainda superiores qualidades psicométricas.

O *Self Description Questionnaire III* (Marsh, 1990) baseia-se no modelo de autoconceito de Shavelson que postula que o autoconceito é hierárquico e multifacetado (Rinn, Boazman, Jackson, & Barrio, 2014). Contém 136 itens e mede 13 dimensões do autoconceito em respostas onde o sujeito tem de se colocar numa escala de 1 a 8 (1 — *definitivamente falso*; 8 — *definitivamente verdadeiro*). Este instrumento mede quatro áreas do autoconceito

académico (*matemática; domínio verbal; acadêmico e resolução de problemas*); oito áreas do autoconceito não acadêmico (*habilidades físicas, aparência física, relações com o mesmo sexo; relações com o sexo oposto, relações com os pais, valores espirituais/religião; honestidade e estabilidade emocional*) e autoconceito geral. O autor da escala (Marsh, 1990) afirma que a mesma tem características psicométricas fortes (alfas entre .74 e .95 nas subescalas). Rinn et al. (2014) utilizaram a subescala de autoconceito acadêmico num grupo de estudantes universitários e obtiveram um alfa de *Cronbach* de .87.

A Self-Concept Clarity Scale (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley, & Lehman, 1996) é um instrumento composto por 12 itens que pretende estudar aspetos estruturais do autoconceito. Trata-se de uma escala de *likert* de cinco níveis (1- *discordo totalmente*; 5- *concordo totalmente*) onde os valores mais altos indicam mais clareza de autoconceito. Este instrumento mostrou ter boas características de fidelidade e de consistência interna (.86).

A Escala de Autoconceito (Peixoto & Almeida, 2011), baseada no Perfil de Auto-Perceção para Adolescentes de Harter (1988), pretende aferir a perceção que o sujeito tem de si mesmo relativamente a competências específicas, com 45 itens e 9 subescalas, (*competência académica, aceitação social, competência atlética, aparência física, atração romântica, comportamento, amizades íntimas, competência matemática e competência na língua materna*). As respostas são dadas numa escala de 4 pontos (entre “*completamente diferente de mim*” e “*exatamente como eu*”). A consistência interna situa-se entre .74 e .88 (Peixoto & Almeida, 1999; 2011).

A Self-concept Change Scale (Slotter, Winger, & Soto, 2015) é uma escala de *likert* de sete pontos (1— *nada mesmo*; 7— *extremamente*) que acede às alterações no autoconceito que podem ocorrer quando um sujeito deixa de pertencer a um grupo específico. É composta por cinco subescalas (*aparência, atividades, círculo social, planos futuros, valores*), nas quais o sujeito reflete sobre o quanto cada domínio seria alterado em si se deixasse de pertencer a determinado grupo (ex. “Se eu não fizesse mais parte deste grupo, os meus valores e crenças iriam mudar”). A consistência interna é aceitável, sendo o alfa =.75 (Slotter et al., 2015).

Instrumentos de autoconceito específico.

Seguidamente, consideram-se vários instrumentos que avaliam a percepção que o indivíduo tem de si ao nível de competências específicas, englobando-se o autoconceito académico, autoconceito de competência, autoconceito profissional e artístico.

O autoconceito académico refere-se à percepção que os estudantes têm sobre a sua competência para desenvolver atividades e trabalhos em contexto escolar (Marsh & Martin, 2011). Visto como uma faceta de um modelo hierárquico, o autoconceito académico pode dividir-se em subtemas (Peña, Mújica, Navarrete, & Villalobos, 2015) que são considerados em alguns instrumentos apresentados em baixo.

A Escala de Autoconceito Académico (Academic Self-Concept Scale), de Liu e Wang (2005), é composta por duas subescalas: confiança académica e esforço académico. Este instrumento foi validado para estudantes do ensino superior por Matovu (2014), com boas qualidades psicométricas (alfas =.85 para o fator de confiança académica e .86 no fator de esforço académico).

Escala de Autoconceito de Competência. Para avaliar o autoconceito de competência, definido pela ideia que o sujeito tem de si mesmo relativamente a competências cognitivas, sociais e de criatividade, foi criada a *Escala de Autoconceito de Competência* por Raty e Snellman (1992), e mais tarde apresentada e adaptada para o contexto português por Faria, Santos e Bessa (1996). Este instrumento é constituído por uma escala de *likert* de cinco pontos e 31 itens (alfa =.80). Divide-se em seis subescalas: *resolução de problemas; motivação para aprender; prudência na aprendizagem; cooperação social; assertividade social; assertividade social e pensamento divergente* (Faria & Santos, 2002; 2006).

A Escala de Autoconceito de Interação na Sala de Aula (Peña et al., 2015) é um instrumento que pretende aferir o autoconceito dos alunos. É dirigido a alunos do ensino básico e pretende medir o seu desempenho durante as aulas. É composto por 22 itens de autorresposta e por três fatores: *capacidade* (ex. “eu tenho capacidade de aprender”); *processos de trabalho* (ex. “eu sigo as sugestões do professor para trabalhar nas aulas”) e *participação nas aulas* (ex. “eu faço comentários ao que o professor explica nas aulas”). Cada

item é respondido numa escala de *likert* de seis pontos (1- *nunca*, 6- *sempre*). A escala apresenta boas características psicométricas para a avaliação do autoconceito académico (Peña et al., 2015).

A Escala de Autoconceito Profissional (Formiga, Fleury, Souza, & Souza, 2015) é constituída por 23 itens que se dividem em três fatores (*Realização, Autoconfiança e Autocompetência*) e apresenta uma boa consistência interna e fidelidade.

Escala de Autoconceito Artístico. Pipa e Peixoto (2011) adaptaram a *Escala de Autoconceito Artístico* para adolescentes (Vispoel, 1993 citado por Pipa & Peixoto, 2011). Este instrumento visa a compreensão da perceção do sujeito acerca de si a nível artístico. A escala é constituída por 40 itens e quatro subescalas (*Música, Artes Visuais, Dança e Representação*) e explica 62.92% de variância total e valores de alfa entre .93 e .94 (Pipa & Peixoto, 2011).

Relativamente aos instrumentos de autoconceito físico que aferem o modo como o sujeito se sente no seu corpo e com a suas capacidades físicas, encontraram-se alguns instrumentos que se apresentam de seguida.

A Body Cathexis Scale foi desenvolvida por Secord e Jourard (1953, citados por Veiga, 2012), foca-se na visão que o sujeito tem da sua corporalidade, apresentando 46 itens onde os sujeitos se classificam numa escala de 1 a 5 pontos refletindo sobre diferentes partes do seu corpo (Veiga, 2012).

O Physical Self-Description Questionnaire (Marsh, Ascí, & Tomás, 2002; Freund, Tietjens, & Strauss, 2013) é um instrumento amplamente usado por autores de diversos países e mede o autoconceito físico, mais particularmente as perceções corporais, aparência, ou competências no desporto. Trata-se de uma escala de *likert* de seis pontos, com cinco dimensões: *coordenação, resistência, flexibilidade, competência desportiva e força*. A escala apresenta boas qualidades psicométricas.

No presente estudo optou-se por utilizar a **Escala de Autoconceito Forma 5 (AF5)** de Garcia e Musitu (1999), que é constituída por 30 itens que se situam em cinco dimensões

(cada uma delas composta por 6 itens): dimensão social (alfa= .674); dimensão Académica (alfa= .887); dimensão Emocional (alfa= .702); dimensão Familiar (alfa= .849) e dimensão Física (alfa= .735). Este é um dos instrumentos mais utilizados em estudos de língua espanhola (Fuentes, Garcia, Garcia, & Lila, 2011). A sua classificação, na escala original é feita entre 1 (*totalmente em desacordo*) até 99 (*totalmente de acordo*). No presente estudo, utilizou-se uma escala de *likert* de cinco pontos (Roque, 2003; Veiga, Roque, Guerra, Fernandes, & Antunes, 2003).

3.2.2 Avaliação da autoestima.

Alguns investigadores, baseando-se na ideia de que autoestima pode ser de estado ou de traço, tentaram conceber instrumentos que medissem ambos, mais especificamente, a autoestima ou autoconceito de traço, dado que a autoestima de estado é medida na grande maioria dos instrumentos. Aquela estaria mais relacionada com traços inconscientes do *self* aos quais o sujeito não teria acesso direto e consciente (Asendorpf et al., 2002; Banse, 1999; Bosson, Swann, & Pennebaker, 2000). Para aceder à autoestima implícita, Greenward e Farnham (2000) criaram o *Implicit Associates Test* (IAT), no qual o sujeito deveria fazer pares de palavras que estivessem associadas a si ou a outros, e pares de palavras agradáveis e/ou desagradáveis. A autoestima seria medida pelo tempo de reação que o sujeito levaria a escolher palavras agradáveis e/ou desagradáveis. Este instrumento mostrou baixa fiabilidade e uma correlação fraca com as medidas da autoestima de estado. Para Asendorpf et al. (2002), os métodos implícitos apresentam limitações, sendo a sua fidelidade geralmente baixa ou moderada, uma vez que as medidas não permitem detetar com confiança as diferenças entre indivíduos.

Neste ponto, os métodos que avaliam o autoconceito explícito destacam-se por se tratarem de instrumentos que permitem obter geralmente boa consistência interna –entre .70 e .90 (Greenward & Farnham, 2000; Bosson et al. 2000). Já a validade de medidas como o IAT é desconhecida. Apesar de ser importante estudar a autoestima de estado (ou implícita), torna-se muito difícil aceder à mesma. Foram efetuados muitos estudos que utilizaram medidas que

pretenderam avaliar a autoestima de traço (ou explícita) e que apresentavam uma boa consistência. Isto permitiu aos investigadores a generalização do que significa ter alta ou baixa autoestima; no entanto, parece haver uma lacuna quanto ao uso das medidas da autoestima implícita (Heatherton & Wyland, 2003). Seguidamente apresentam-se alguns instrumentos.

O *Self-Esteem Inventory (SEI)* de Coopersmith (1959, citado por Veiga, 2012) é composto por 50 itens, relativos a diferentes vertentes da vida do sujeito (*relações sociais, relações familiares, escola, si-mesmo*).

O *Index of Adjustment and Values (IAV)* pretende uma avaliação entre o real e o ideal. Nele, o sujeito descreve a forma como se vê e o modo como gostaria de ser, e é com base na diferença entre os dois elementos que é aferido o grau de autoestima que o sujeito possui (Veiga, 2012).

O *Self-Esteem Assessment Form* (Tokinan & Bilén, 2010) é um questionário de autorresposta com um fator composto por 19 itens, com um alfa de Cronbach de .81.

A ***Escala de Autoestima de Estado de Heatherton e Polivy*** foi adaptada para uma amostra de estudantes universitários portugueses por Ramos (2014). É uma escala de *likert* com 20 itens e sete níveis (1–*discordo totalmente* e 7–*concordo totalmente*), sendo que um valor mais alto indica uma autoestima de estado mais elevada. Apresenta três fatores: (1) *autoestima de performance* (ex. “sinto-me confiante com as minhas capacidades”); (2) *autoestima social* (ex. “sinto-me inferior às outras pessoas neste momento”); e (3) *autoestima de aparência* (ex. “sinto-me satisfeito com o aspeto do meu corpo”). Quanto à fidelidade, todas as subescalas obtiveram uma elevada consistência interna (entre .78 e .85), com 55% da variância total explicada (Ramos, 2014).

O *Single-Item Self-Esteem Scale* (Hendin & Trzesniewski, 2001) é uma escala de *likert* de cinco pontos (1–*not very true of me* e 5 – *very true of me*), constituída apenas por um item: “I have high self-esteem”. Este instrumento mede a autoestima global e apresenta uma convergência forte com a *Escala de Autoestima de Rosenberg*.

No presente trabalho optou-se por utilizar um dos instrumentos mais conhecidos no estudo da autoestima, a ***Escala de Autoestima de Rosenberg*** (1979), que é constituída por 10 itens

e pretende medir os sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo. Trata-se de uma escala de *likert* de quatro pontos que variam entre *concordo totalmente* e *discordo totalmente*.

3.3 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, deu-se ênfase à teorização e avaliação do autoconceito. Deste modo, numa primeira parte, distinguiu-se o construto de outros semelhantes que surgem na literatura como o *self*, a identidade e a autoestima. Depois fez-se um aprofundamento das especificidades do tema quando se distinguiu o autoconceito de estado e de traço, a sua variabilidade e a sua dimensionalidade. Por fim, descreveram-se instrumentos de avaliação do autoconceito e da autoestima, o que trouxe uma perspetiva fundada sobre as medidas usualmente utilizadas para medir os conceitos. No próximo capítulo encontram-se estudos empíricos sobre as variáveis do estudo.

Capítulo 4. Criatividade, Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas: Estudos Empíricos

Neste capítulo apresentam-se investigações que relacionam os construtos principais considerados na presente tese. Descrevem-se estudos empíricos sobre a relação entre criatividade e autoconceito, seguindo-se estudos sobre a criatividade e as variáveis sociodemográficas. Depois apresentam-se estudos que relacionam o autoconceito e as variáveis sociodemográficas. No final, surge a síntese do capítulo.

4.1 Criatividade e Autoconceito

Tendo em conta os fatores que poderão relacionar-se com o desenvolvimento ou inibição da criatividade, será importante o estudo da sua relação com o autoconceito e a autoestima, que parecem estar relacionados com o seu desenvolvimento e manifestação. Esta relação tem vindo a ser estudada em crianças (Mendonça & Fleith, 2005; Santos, 2010; Veiga & Caldeira, 2005), adolescentes (Myers et al., 2011; Myers & Sweeney, 2005; Petrulytè, 2006; Theodorakou & Zaervas, 2003) e adultos, sendo alguns dos estudos desenvolvidos com estudantes universitários (Dollinger, Dollinger, & Centeno, 2005; Goldsmith & Matherly, 2001; Jaquish & Ripple, 2009; Jaussi, Randel, & Dionne, 2007).

Se o autoconceito é formado pela avaliação que os outros significativos fazem do sujeito, então é provável que haja uma relação entre a criatividade percecionada como atribuída e o autoconceito (Veiga & Caldeira, 2005). Para melhor entender esta premissa, Veiga e Caldeira (2005) estudaram 298 alunos do 7º, 9º e 11º anos com o objetivo de analisarem a relação entre a criatividade dos alunos percecionada como atribuída pelos professores e dimensões do autoconceito. Os resultados obtidos indicaram que os alunos considerados “criativos” apresentavam resultados superiores nas atitudes face a si mesmos.

Mendonça e Fleith (2005) estudaram a relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em estudantes bilingues e monolingues. O estudo contou com uma amostra de 269 adolescentes e adultos de ambos os sexos à qual foram aplicados vários instrumentos

que aferiram a criatividade, a inteligência e o autoconceito. As autoras concluíram que os alunos bilíngues apresentavam valores superiores de criatividade e inteligência comparativamente aos alunos monolíngues. É ainda de salientar que este estudo encontrou uma correlação positiva entre criatividade e autoconceito nos alunos bilíngues. Outro estudo (Santos, 2010), com uma amostra de 203 crianças frequentadoras do 5º ano de escolaridade, encontrou uma correlação positiva, embora fraca, entre a criatividade e o autoconceito, essencialmente nas dimensões do autoconceito escolar, atlética e aparência física.

Alguns programas que visam promover a criatividade têm também apontado que, além do desenvolvimento das capacidades criativas nos participantes, a sua autoestima é melhorada. Theodorakou e Zaervas (2003) procuraram compreender se o método de ensino criativo nas aulas de educação física poderia ter mais efeitos positivos na autoestima das crianças (N=107), comparativamente ao método de ensino físico tradicional. Chegaram à conclusão de que o método criativo era mais eficaz para o aumento da autoestima, em especial em áreas específicas como a autoestima cognitiva, social e física.

A relação entre estes construtos é também encontrada em adolescentes e adultos. Jaquish e Ripple (2009) desenvolveram um estudo cujo propósito era explorar a relação entre o pensamento divergente e a autoestima em diferentes faixas etárias ao longo do percurso de vida. A amostra foi constituída por 218 sujeitos entre os 18 e os 84 anos. Os resultados indicaram que em todas as faixas etárias a autoestima relacionava-se de um modo significativamente positivo com o pensamento divergente.

Myers et al. (2011) realizaram um estudo com o objetivo de compreender a ligação de diferentes fatores do bem-estar (entre eles o *self* criativo) com a autoestima. Para tal, o inventário de autoestima de Coopersmith e o inventário dos cinco fatores do bem-estar foram administrados a 225 adolescentes. Os autores afirmam que o *self* criativo, com as suas diferentes componentes – pensamento, emoções, controlo, trabalho e humor positivo –, é um dos fatores mais importantes para o bem-estar. Estas componentes englobam a necessidade de estimulação intelectual; a capacidade para expressar, de um modo apropriado, uma

variedade de emoções; a crença em conseguir realizar os seus objetivos; e a capacidade de utilizar o humor para resolver pequenos problemas da vida.

Petrulytė (2006) desenvolveu uma investigação na Lituânia com 202 alunos do ensino secundário aos quais aplicou questionários que aferiam a criatividade e autoestima. Não se encontraram relações significativas entre o pensamento criativo dos estudantes e a sua autoestima.

Dollinger et al. (2005) realizaram uma investigação com estudantes universitários (N=250) com o objetivo de estudar a relação entre identidade e criatividade, admitindo que determinados processos da identidade eram fatores preditores da criatividade. Os resultados do estudo mostraram que sujeitos que procuram informações perante dificuldades ou dúvidas e que enfatizam a sua identidade pessoal possuem mais potencial criativo e apresentam um maior número de feitos criativos nas suas vidas. Por outro lado, indivíduos com identidades normativas ou coletivas mostram menos feitos criativos.

Goldsmith e Matherly (2001) utilizaram seis medidas diferentes para entender se existe uma relação significativamente positiva entre autoestima e criatividade. A sua amostra, constituída por 118 estudantes universitários, respondeu a três escalas de autoestima e três escalas de criatividade. Os resultados indicaram uma relação significativamente positiva entre os índices de criatividade e de autoestima.

Por fim, Jaussi et al. (2007) desenvolveram um estudo com 179 adultos com uma média de 40 anos de idade onde exploraram as relações entre o *self* criativo e o autoconceito. Os resultados mostraram que as características pessoais exercem um papel importante na manifestação da criatividade, existindo uma relação positiva entre o autoconceito e as estratégias de resolução de problemas que facilitam a ação criativa no local de trabalho.

Em suma, na globalidade, os estudos apontam no sentido de que um maior autoconceito e autoestima estão associados a valores mais elevados na criatividade (Dollinger et al., 2005; Fennell, 2016; Jaquish & Ripple, 2009; Jaussi et al., 2007; Mendonça & Fleith, 2005; Myers et al., 2011; Petrulytė, 2006; Santos, 2010; Veiga & Caldeira, 2005).

4.2 Criatividade e Variáveis Sociodemográficas

O sujeito está em permanente interação com o meio e são diversas as variáveis sociodemográficas que podem ser abordadas quando se estuda a criatividade (Costa, Páez, Sánchez, Garaigordobil, & Gondim, 2015). Nesta secção faz-se a revisão de alguns estudos que fazem uma abordagem de relações entre as variáveis estudadas e a criatividade. Abordam-se as relações da criatividade com o sexo, o rendimento académico dos estudantes, as habilitações literárias dos pais, a idade, o exercício de atividade profissional, a frequência de apoio psicológico, a saída de casa para estudar e a área científica.

4.2.1 Criatividade e sexo.

A relação entre criatividade e sexo tem sido progressivamente menos abordada na literatura pois, geralmente, quando estudada, são encontradas poucas ou nenhuma diferença na criatividade (Baer & Kaufman, 2008) ou no pensamento divergente entre homens e mulheres (Kaufman & Sternberg, 2006). Dada a inconsistência nos estudos encontrados, apresenta-se de seguida uma breve revisão sobre o tema.

A imagem que os estudantes do ensino superior têm das pessoas criativas foi estudada por vários autores (Becker et al., 2001; Charyton et al., 2008; Jackson, 2006). Charyton et al. (2008) exploraram as diferenças entre sexos nos índices de criatividade e na perceção de pessoas criativas. Para tal, aplicaram, numa primeira fase, questionários de personalidade criativa, temperamento criativo e tolerância ao risco a homens e mulheres de diferentes licenciaturas e, numa segunda fase, pediram aos mesmos sujeitos para listarem o nome de dez pessoas criativas no seu campo de estudos. Os resultados indicaram que, na primeira fase, os homens e as mulheres tinham índices semelhantes de criatividade, mas, na segunda fase, foram listados essencialmente homens caucasianos com personalidades mais criativas (Charyton et al. 2008). Este estudo concluiu que há uma diferença de género na perceção de pessoas criativas, embora não existam diferenças reais entre ambos os géneros.

Cheung e Lau (2013) desenvolveram um estudo com duas amostras de crianças chinesas, em dois períodos diferentes (1994 e 2002), aplicando instrumentos de medida de criatividade. Um dos objetivos do estudo era perceber se havia diferenças de género no desenvolvimento da criatividade durante o crescimento. Os resultados indicaram que, embora a criatividade se desenvolva em idades diferentes entre rapazes e raparigas, mais tarde, ao atingirem a adolescência, o nível de criatividade não difere substancialmente.

Num estudo realizado numa universidade portuguesa foram analisadas as perceções de 582 estudantes sobre a conceituação e valorização da criatividade em contexto académico. No que se refere à conceituação, os resultados indicam que o sexo masculino valoriza mais o conhecimento sobre o conceito de criatividade. No que toca à valorização, os resultados mostraram que ambos os géneros valorizavam a criatividade, embora apresentando diferenças no tipo de valorização. As raparigas valorizam mais a criatividade face ao desempenho, ao trabalho fora da universidade e à promoção dos alunos (Morais & Almeida, 2016). Os mesmos autores (Morais & Almeida, 2019) desenvolveram uma investigação junto de 582 estudantes no sentido de perceberem se existem diferenças de género nas barreiras à criatividade. Os resultados encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, apontando as mulheres para resultados superiores nos fatores Inibição/ Timidez e Falta de Tempo/ Oportunidade e os homens nos fatores Falta de Motivação e Repressão Social. Também no já referido estudo de Petrulytè (2006), que tinha como amostra 202 estudantes, 101 dos quais raparigas e 101 rapazes, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em duas subescalas (intuição criativa e tendência para a criatividade), tendo as raparigas maior criatividade que os rapazes.

Já num estudo desenvolvido na Madeira, os resultados foram opostos. Este contou com 51 participantes (23 homens e 28 mulheres) com idades variadas, aos quais se aplicou uma prova de pensamento divergente; os resultados apontaram para diferenças estatisticamente significativas entre os sexos: os homens obtiveram resultados superiores na pontuação total do teste (Lemos, Gomes, & Gouveia, 2018). Por outro lado, no estudo de Goldsmith e Matherly (2001) com uma amostra de 118 estudantes universitários que responderam a três escalas

de autoestima e três escalas de criatividade, não se encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres na criatividade. Nakano et. al (2010) encontraram resultados no mesmo sentido. A sua amostra foi constituída por 439 estudantes dos cursos de administração e psicologia que responderam à *Escala de Estilos de Pensar e Criar*. Os resultados indicaram a não existência de diferenças significativas entre os sexos na criatividade.

Os resultados nos estudos revistos vão ao encontro do que Baer e Kaufman (2008) afirmaram, quando referiram que nuns estudos não se verificam diferenças significativas e noutros um dos grupos pontua mais do que o outro. Ainda assim, se se fizesse uma meta-análise, a maioria dos estudos que encontra diferenças de género aponta para melhores resultados no pensamento divergente das mulheres, mas, por outro lado, para mais realizações criativas nos homens. Os autores encontram explicação para estas diferenças nas expectativas que os adultos têm para com as meninas e os meninos e nas diferentes oportunidades que a sociedade oferece a homens e mulheres (Baer & Kaufman, 2008).

Em suma e de acordo com alguns estudos, não existem diferenças significativas na criatividade entre os sexos (Becker et al., 2001; Charyton et al., 2008; Cheung & Lau, 2013; Jackson, 2006; Goldsmith & Matherly, 2001; Nakano et. al., 2010), noutros estudos é o sexo feminino que mostra mais criatividade global ou em fatores (Morais & Almeida, 2016, 2019; Petruelytè, 2006) e ainda noutros o sexo masculino (Lemos et al., 2018; Morais & Almeida, 2016, 2019). No que toca à perceção da criatividade, os homens são vistos como mais criativos (Charyton et al., 2008).

4.2.2 Criatividade e rendimento académico.

Vários autores têm sugerido uma relação significativa, embora baixa, entre o rendimento académico e a criatividade (Freund & Holling, 2008). Há autores que não encontram tais relações, explicando esses resultados com a ideia de que o meio académico dá ênfase ao pensamento convergente e isto pode levar a que os sujeitos criativos se sintam pouco valorizados (Alencar, 2007). Freeman (2006) refere que um ensino-aprendizagem voltado

para a valorização do pensamento convergente pode limitar o desejo de ser criativo nos estudantes do ensino superior.

Siqueira e Wechler (2004) aplicaram a *Escala de Estilos de Pensar e Criar* a 152 alunos e encontraram uma correlação significativa entre os estilos e o desempenho acadêmico, concluindo que certas características associadas aos estilos de pensar e criar exercem influência sobre o desempenho acadêmico dos alunos. David, Morais, Primi e Miguel (2014) desenvolveram um estudo com 193 alunos de escolas secundárias portuguesas de diferentes anos de escolaridade (10º e 12º anos) e áreas (artes visuais e ciências e tecnologias) e relacionaram o aproveitamento escolar com as competências criativas. O estudo encontrou relações significativas entre o sucesso escolar e a criatividade principalmente em estudantes de ciências e tecnologias.

Fang, Xu, Gant, Stronge e Ward (2016) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a relação entre cultura, criatividade, produtividade e rendimento acadêmico. Para o trabalho estatístico, utilizaram dados recolhidos em diversos países através de inquéritos efetuados em cerca de 100 países, tendo em conta a recolha de dados da produção económica *per capita* nesses países e o número de patentes registadas (fator indicador da criatividade). Os resultados indicaram relações estatisticamente significativas entre o rendimento acadêmico, a produtividade e a criatividade.

Nogueira (2002) desenvolveu um estudo com 225 estudantes de psicologia de uma universidade em São Paulo. Na sua investigação, relacionou a criatividade com o rendimento acadêmico e concluiu que ambas as variáveis se encontram significativamente relacionadas, sendo que os estudantes mais criativos apresentavam melhores médias académicas.

O estudo de Petrulytè (2006), que decorreu na Lituânia com 202 estudantes do ensino secundário, relacionou também o pensamento criativo com o rendimento acadêmico. Os resultados mostraram que existem diferenças significativas entre o pensamento criativo e o sucesso acadêmico quando aplicado um teste de produção criativa (com recurso ao desenho), mas não encontraram diferenças estatisticamente significativas quando aplicado um questionário de auto percepção criativa.

Em suma, os estudos revistos verificaram que existe relação entre a criatividade e o rendimento académico, sendo que quanto mais criatividade, maior rendimento académico (David et al., 2014; Fang et al., 2016; Nogueira, 2002; Petrulytė, 2006; Siqueira & Wechler, 2004).

4.2.3 Criatividade e habilitações literárias dos pais.

Embora não se encontrem muitos estudos que relacionem a criatividade com as habilitações literárias dos pais dos estudantes do ensino superior, encontram-se alguns que relacionam a criatividade com o meio familiar de onde o sujeito é proveniente (Routledge et al., 2014). O desenvolvimento da criatividade é condicionado pelo ambiente familiar dado que a família é um dos primeiros contextos de socialização do indivíduo, bem como um espaço de transmissão de cultura valores e crenças (Fleith, 2016).

Routledge et al. (2014) realizaram um estudo qualitativo com nove indivíduos altamente criativos que deram contributos significativos para a cultura americana em diferentes áreas (artes, humanidades, ciências sociais e físicas). O estudo pretendia entender quais as condições familiares que permitiram o desenvolvimento de sujeitos com elevada criatividade. Um dos temas analisados relacionava-se com as condições económicas e culturais das famílias de origem. Os autores descobriram que não há uma ligação direta com a privação económica por si, mas sim com a privação de apoio parental. A privação económica pode levar à diminuição do envolvimento e apoio parentais, o que tem vindo a ser associado com baixa autoestima e problemas de comportamento (Skinner, Elder, & Conger, 1992 citados por Routledge et al., 2014). No presente estudo, os autores afirmam que os indivíduos altamente criativos estão situados nos dois polos socioeconómicos, o mais alto (crianças com mais oportunidades e acesso a cultura) e o mais baixo (crianças que através da criatividade encontram formas de lidar com situações adversas de privação).

No estudo desenvolvido com 107 estudantes com idade média de 10 anos, Fleith (2016) estudou a relação do “clima para a criatividade em sala de aula” com a qualidade de interação

familiar. Os resultados apontaram para uma relação estatisticamente significativa entre o bom ambiente familiar e o clima da sala de aula para a criatividade.

Outro estudo, realizado por Lobo e Lobo (2012), com uma amostra de 312 estudantes portugueses do ensino superior, foi desenvolvido com o objetivo de entender a relação entre o clima social na família e os estilos de pensar e criar. Os resultados revelaram uma forte relação, positiva e significativa, entre ambas as variáveis.

Em suma, na revisão da literatura efetuada no presente estudo, não se encontraram investigações acerca da relação entre a criatividade e as habilitações literárias dos pais. Acresce, no entanto que o meio familiar de onde o sujeito é proveniente apresenta relações estatisticamente significativas com a criatividade, nomeadamente no que se refere ao apoio parental e bom ambiente familiar (Fleith, 2016; Lobo & Lobo, 2012; Routledge et al., 2014); a criatividade apresenta-se também superior em dois polos socioeconómicos, o mais alto e o mais baixo.

4.2.4 Criatividade e idade.

Diversos autores têm estudado a influência da idade na criatividade, tentando entender se a criatividade tem variações significativas ao longo da vida (Garcês, 2011; Palmiero, Giacomo, & Passafiume, 2014). Alguns autores estudaram a criatividade ao longo do desenvolvimento infantil (Molteni & Farina, 2013), outros estudaram especificamente adultos, entre os quais estudantes do ensino superior (Garcês, 2011), outros abrangeram diferentes gerações (Leahy, 2016; Mundim, Milan, Gums, Wechsler, & Damasceno, 2014; Palmiero et al., 2014).

Algumas investigações tentaram entender se a criatividade varia conforme a idade desde infância. Molteni e Farina (2013) estudaram 361 crianças com idades entre os 5 e os 11 anos. Os resultados mostraram que a competência criativa não aumenta linearmente com a idade. Um estudo com 331 estudantes da Universidade da Madeira constatou que os universitários com mais de 25 anos têm níveis maiores nos estilos de pensar e criar do que os estudantes

entre os 17 e os 24 anos. Tal poderá indicar que os estilos se desenvolvem ao longo do crescimento do sujeito e do seu desenvolvimento acadêmico (Garcês, 2011).

Na Irlanda, foi desenvolvido um estudo com 702 participantes onde se investigou o quociente de criatividade de alunos de três níveis de educação: básica (11 a 13 anos), secundária (17 a 19 anos) e universitária (19 a 33 anos), sendo o quociente de criatividade medido pela fluência, flexibilidade e produto. Os resultados mostraram que os estudantes universitários eram os que apresentavam mais criatividade e que há diferenças significativas entre os diferentes grupos que apontam no sentido do desenvolvimento da criatividade ao longo do crescimento e dos níveis de escolaridade (Leahy, 2016).

Num estudo realizado em Itália, comparou-se o nível do pensamento divergente em adultos jovens (n=35), com média de idade de 22 anos, e mais velhos (n=35), com média de idade de 65 anos. Os resultados indicaram que ambas as faixas etárias têm um pensamento igualmente divergente, não se verificando diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados vieram mostrar que não há um declínio do pensamento divergente e, conseqüentemente, da criatividade, com a idade (Palmiero et al., 2014).

Outro estudo desenvolvido no Brasil junto de 90 estudantes do ensino superior tinha como objetivo entender se existiam diferenças na criatividade em relação à idade. A amostra foi dividida em três grupos: dos 17 aos 20 anos, dos 21 aos 30 anos e dos 31 aos 42 anos. Os resultados mostraram que a criatividade é tanto mais elevada quanto mais elevada é a idade dos sujeitos (Mundim et al., 2014).

Ao longo do desenvolvimento infantil e juvenil não se encontraram diferenças entre as idades estudadas (Molteni & Farina, 2013). Tendo em conta a generalidade dos estudos, parece poder afirmar-se que os jovens adultos são mais criativos do que os alunos do ensino secundário e do básico (Garcês, 2011; Leahy, 2016) o que mostra que a criatividade aumenta com a idade.

4.2.5 Criatividade e atividade laboral.

A falta de estudos que relacionam a atividade de trabalhador estudante e a sua criatividade é notória. Deste modo, apresentam-se nesta secção, estudos que se relacionam com a qualidade de vida, o bem-estar ou outros fatores psicológicos com a atividade laboral.

A qualidade de vida dos estudantes que trabalham e que não trabalham foi estudada com uma amostra de estudantes do ensino secundário que frequentavam escolas públicas nos Estados Unidos. Os estudantes que trabalhavam apresentavam uma menor qualidade de vida do que os que não trabalhavam (Graves, Mackelprang, Barbosa-Leiker, Miller & Li, 2017).

Lang (2012) estudou as diferenças na socialização entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores. O estudo envolveu 794 alunos que participaram num estudo mais alargado sobre envolvimento na escola. Os resultados apontam para uma menor socialização por parte dos estudantes trabalhadores.

Num outro estudo sobre o impacto do trabalho na saúde dos estudantes de licenciatura, Lederer, Autry, Day e Oswalt (2015) encontraram resultados importantes para a abordagem a ter com estes estudantes. A amostra foi de 70 068 alunos de 129 instituições americanas que responderam a um questionário sobre saúde. A análise dos resultados mediu a relação entre o facto de os estudantes trabalharem ou não, com os níveis de depressão, sentimentos de estar sobrecarregado e qualidade do sono. Os resultados mostraram que um elevado número de horas de trabalho tende a afetar negativamente a qualidade do sono e aumenta a possibilidade de os sujeitos se sentirem sobrecarregados, mas não mostraram uma relação estatisticamente significativa com a depressão.

Em suma, é notória a falta de estudos sobre a relação entre estas variáveis. De referir, no entanto, que os estudantes trabalhadores apresentaram nos resultados dos estudos revistos, menor qualidade de vida do que os que não trabalhavam (Graves et al., 2017; Lang, 2012; Lederer et al., 2015).

4.2.6 Criatividade e apoio psicológico.

A falta de estudos que relacionem estas duas variáveis leva à apresentação de resultados que ligam a criatividade à psicopatologia.

Um estudo (Jesus, Imaginário, Moura, Viseu, & Rus, 2014) com 100 artistas teve como objetivo compreender se a criatividade estava relacionada com a saúde mental. Para tal foram utilizadas medidas de criatividade, ansiedade, depressão e stress. Os resultados apontam para uma relação significativa e negativa entre os indicadores de mal-estar e a criatividade. A criatividade mostrou contribuir para menores níveis de ansiedade, parecendo ter um efeito protetor da saúde mental.

A relação entre a criatividade e o bem-estar psicológico foi também estudada com estudantes universitários chineses, por Jung (2014). Uma escala com vários fatores – resolução de problemas sociais, criatividade diária e bem-estar psicológico – foi aplicada a uma amostra de 284 alunos. Os resultados indicaram que há correlações significativas e positivas entre todos os fatores, o que leva a concluir que quanto maior for a capacidade de resolução de problemas e a criatividade, maior será o bem-estar psicológico.

Outro estudo, realizado em Bogotá, teve como objetivo entender se havia relação entre perturbações de personalidade e criatividade, numa amostra de 157 estudantes universitários. Os resultados mostraram que a criatividade está relacionada com traços narcísicos e com doenças mentais (Santamaria & Sanchez, 2012).

Em suma, é notória a falta de estudos sobre a relação entre estas variáveis. Alguns estudos revelaram que a criatividade contribui para menores níveis de ansiedade, parecendo ter um efeito protetor da saúde mental (Jesus et al., 2014; Jung, 2014).

4.2.7 Criatividade e saída de casa.

Na literatura revista, encontram-se alguns estudos sobre o tema da saída de casa e criatividade, nomeadamente sobre estudantes internacionais (Bokyoung, 2015; Lee, Therriault, & Linderholm, 2012; Tadmor & Tetlock, 2006; Tadmor, Tetlock, & Peng, 2009). A transição do ambiente familiar para um novo ambiente, longe de casa, pode ser um desafio.

A vida num novo ambiente traz a necessidade de adaptações a nível cultural, social, académico e psicológico (Almeida & Cruz, 2010; Mesidor & Sly, 2016; Thurber & Walton, 2012).

Bokyoung (2015) desenvolveu uma investigação com o objetivo de compreender a criatividade nos estudantes universitários que experienciavam vivências multiculturais, tendo para tal aplicado um questionário a 989 alunos de nove universidades. Os resultados começam por indicar que os estudantes que interagem com colegas estrangeiros tinham uma criatividade mais elevada do que os que não tinham esta experiência. Por sua vez, os alunos que saíram de casa para estudar noutra região ou país e se sentiam satisfeitos com a vivência universitária tinham um maior crescimento da sua criatividade do que os que não se sentiam bem no novo contexto. O estudo revelou também a importância de outros fatores como as condições, o estilo de vida e o nível de domínio da língua da nova universidade.

As experiências multiculturais podem levar a que o sujeito desenvolva a sua criatividade, especialmente quando sai de casa para estudar num meio cultural diferente. Lee et al. (2012) desenharam uma investigação que estudou a relação positiva entre experiências multiculturais e a criatividade. Para tal foi administrado um questionário a alunos de licenciatura e compararam-se alunos que estudaram no estrangeiro e alunos que não estudaram. Os resultados apontaram para uma maior criatividade e cultura nos alunos que estudaram no estrangeiro e sugerem que a possibilidade de estudar no estrangeiro permite ao estudante um maior desenvolvimento cognitivo e pensamento criativo.

Vários autores estudaram o impacto da aprendizagem cultural no processo de pensamento criativo. Mudar de casa implica adaptar-se a um novo local que por vezes tem uma cultura diferente, o que acontece com os alunos estrangeiros ou naqueles que transitam da cidade para uma zona rural ou que partem do interior do país para estudar na cidade. Esta mudança implica a adaptação a várias situações novas (alimentação, costumes, hábitos) e traz consequências cognitivas significativas tais como aumento da flexibilidade mental em organizar o dia a dia de modo inovador num novo local (Tadmor & Tetlock, 2006; Tadmor et al; 2009).

Em suma, os desafios da transição do ambiente familiar para um novo ambiente, longe de casa, podem relacionar-se com um aumento da criatividade quando os estudantes se sentem satisfeitos com a vida universitária (Bokyoung, 2015). Também o facto de haver uma mudança de cultura e adaptação a situações novas poderá trazer um aumento da flexibilidade mental nos alunos saídos de casa (Lee et al., 2012; Tadmor & Tetlock, 2006; Tadmor et al., 2009).

4.2.8 Criatividade e área científica.

As diferenças de cursos e áreas científicas de estudo poderão também ser consideradas importantes na compreensão da criatividade dos estudantes do ensino superior. Nakano et al. (2010) realizaram um estudo onde compararam os estilos de pensar e criar de estudantes de psicologia com estudantes de administração. A amostra era constituída por 439 estudantes e não foram encontradas diferenças significativas entre os cursos. Os autores apontam para a necessidade de elaboração de mais estudos em diferentes cursos.

Charyton e Snelbecker (2007) efetuaram um estudo com 103 estudantes onde pretenderam analisar as diferenças entre as áreas científicas e artísticas, focando-se essencialmente nos estudantes de engenharia e música. Aplicaram medidas de criatividade geral através das quais encontraram que os alunos de música demonstravam índices superiores de criatividade geral comparativamente aos de engenharia.

Bahia (2007) comparou as respostas de alunos de cursos diferentes, utilizando o Teste de Pensamento de Torrance. Os resultados mostraram que os alunos de artes e ciências tinham melhores resultados na fluência, flexibilidade e originalidade. Já o grupo de alunos de artes obteve melhores resultados na elaboração, enquanto os alunos de humanidades apresentaram melhores resultados nos testes verbais.

Ainda na linha de estudo das barreiras à criatividade, foi realizada uma investigação com 582 estudantes universitários do Norte de Portugal, de três áreas curriculares distintas, na qual se fez uso do Inventário de Barreiras à Expressão Criativa. Os resultados mostraram que existiam diferenças nos fatores entre áreas curriculares, verificando-se uma menor perceção

de barreiras à criatividade dos alunos de Ciências Sociais e Humanas relativamente aos de outras áreas (Morais & Almeida, 2015).

Outro estudo de Moraes e Almeida (2016) abordou 582 estudantes universitários de diferentes áreas científicas sobre a conceituação e valorização da criatividade em contexto académico. Os resultados mostraram que os alunos de ciências sociais e humanas (CSH) apresentam uma maior valorização significativa do que os alunos de ciências e tecnologias (CT) face à necessidade de formação em criatividade. São também os alunos de CSH que mais afirmam a abordagem curricular dos conceitos da criatividade/ inovação e os alunos de CT que mais negam esta abordagem (Morais & Almeida, 2016).

Em suma, alguns dos estudos revistos não encontram diferenças significativas, entre cursos, na criatividade (Nakano et al., 2010). Outros estudos encontraram diferenças entre estudantes de cursos diferentes na criatividade (Bahia, 2007; Charyton & Snelbecker, 2007), nas barreiras à criatividade (Morais & Almeida, 2015) e na valorização da criatividade em contexto académico (Morais & Almeida, 2016).

4.3 Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas

O autoconceito tem sido estudado em função de variáveis sociodemográficas, dada a natureza mediadora que estas podem exercer. Aspectos como a idade, sexo, profissão, características físicas, modos de comportamento são mediadores do processo social e da formação do autoconceito (Garcia, 1998; Veiga 2012). Diferentes estudos têm analisado tais variáveis nas suas possíveis ligações com o autoconceito dos alunos durante a escolaridade obrigatória, mas poucos têm sido desenvolvidos sobre o tema no ensino superior (Rubie-Davies & Lee, 2012). Neste contexto, procede-se em seguida à apresentação de estudos empíricos sobre a relação entre o autoconceito e cada uma das seguintes variáveis: o sexo, o rendimento académico dos estudantes, as habilitações literárias dos pais dos estudantes, a idade, o exercício de atividade profissional, a frequência de apoio psicológico, a saída de casa para estudar e a área científica dos estudantes do ensino superior.

4.3.1 Autoconceito e sexo.

Diversos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de entender as diferenças entre grupos de sexo diferente no modo como os sujeitos se vêem a si mesmos (Sprecher, Brooks, & Avogo, 2013; Tagarro & Carvalheira, 2014; Veiga, 2006a). Nas investigações desenvolvidas têm sido encontradas diferenças na autoestima e no autoconceito de estudantes do ensino superior. Barnett e Powell (2016) desenvolveram um estudo cujo objetivo principal foi investigar o papel mediador da autoestima no narcisismo e agressividade, tentando entender se existiam diferenças entre sexos. O estudo, realizado com 831 estudantes universitários, encontrou diferenças significativas entre o sexo feminino e o masculino. Nas mulheres, o narcisismo atuaria como uma máscara para a autoestima baixa (que levaria à agressividade), ao contrário dos homens, para os quais não parecia haver associação.

Os resultados de outro estudo (Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011), com 686 estudantes adolescentes, indicaram que, de uma forma geral, os jovens participantes tinham um autoconceito positivo, tendo as raparigas apresentado um autoconceito mais elevado que os rapazes. Uma outra investigação, no Porto, com 395 estudantes do primeiro ano da faculdade, concluiu que os rapazes apresentam maior autoconceito académico que as raparigas (Stocker & Faria, 2009). Também um estudo com 100 estudantes universitários londrinos com idades entre os 18 e os 25 anos concluiu que os homens apresentavam uma autoestima mais elevada que as mulheres (Collison, Banbury, & Lusher, 2016). Num estudo realizado em Moçambique, no qual participaram 250 estudantes universitários com idades entre os 16 e os 55 anos, os autoconceitos académico e social aparecem mais elevados no sexo masculino que no feminino (Campira, Araújo, & Almeida, 2017).

Contudo, alguns estudos não encontraram diferenças no autoconceito entre sexos. Barros e Moreira (2013) desenvolveram uma investigação, com estudantes universitários portugueses, com uma amostra de 552 alunos onde avaliaram o autoconceito global. Os resultados apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estudantes. Também o estudo de Mustafa, Melonashi, Shkemi, Besimi e Fanaj (2015), com uma amostra de 125 estudantes da Albânia e do Kosovo entre os 18 e os

44 anos, não encontrou diferenças no autoconceito entre os sexos. O estudo de Rubie-Davies e Lee (2012), com uma amostra de 929 alunos de diferentes faculdades da Nova Zelândia, não encontrou diferenças significativas no autoconceito entre os rapazes e raparigas. Ainda no estudo de Goldsmith e Matherly (2001) com uma amostra de 118 estudantes universitários, não se encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres na autoestima. Igualmente no estudo de Silva e Vendramini (2005) com 116 estudantes de Psicologia e Pedagogia do Brasil (dos 18 aos 65 anos) os resultados apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo.

Em suma, os resultados dos diferentes estudos não são consonantes. Alguns encontram maior autoconceito no sexo feminino (Saldanha et al., 2011), outros no sexo masculino (Barnett & Powell, 2016; Campira et al., 2017; Collison et al., 2016; Stocker & Faria, 2009). A maior parte das investigações revistas não encontrou diferenças significativas entre os sexos (Barros & Moreira, 2013; Goldsmith & Matherly, 2001; Mustafa et al., 2015; Rubie-Davies & Lee, 2012; Silva & Vendramini, 2005).

4.3.2 Autoconceito e rendimento académico.

Nas últimas décadas, a relação entre o rendimento académico e o autoconceito dos estudantes tem sido um tema bastante estudado em diferentes níveis de ensino (Guay, Marsh, McInerney, & Craven, 2015; Pinxten, Fraine, Damme, & D'Haenens, 2013). Na Bélgica, foi desenvolvida uma investigação com 2834 adolescentes sobre o rendimento académico e a sua relação com o autoconceito global. Os resultados indicaram que o rendimento académico anterior tem um efeito positivo no autoconceito académico posterior, aplicando-se também o reverso: um elevado autoconceito académico anterior cria condições para que o estudante tenha um melhor rendimento académico subsequente (Pinxten et al., 2013).

Alguns autores afirmam que as pessoas com uma autoestima elevada tendem a sabotar menos as suas realizações pessoais e profissionais do que aquelas que têm autoestima baixa (Coudevylle, Gernignon, & Ginis, 2011; Finez & Sherman, 2012). Observam ainda uma

tendência maior para o uso de autossabotagem em mulheres com baixa autoestima do que em homens. Daí que encontrem uma relação com o rendimento acadêmico, na medida em que estes sujeitos sabotam o seu sucesso por medo de falhar e, conseqüentemente, sentem a necessidade de se proteger contra novas desilusões através de estratégias de autossabotagem (Ferradás et al., 2016).

Vários indicadores apontam no sentido de considerar que a estabilidade da autoestima parece afetar o rendimento acadêmico. Zeigler-Hill et al. (2013) efetuaram dois estudos com alunos norte-americanos e chineses. No primeiro estudo, com 419 estudantes norte-americanos, concluíram que uma autoestima instável estava relacionada com um fraco rendimento acadêmico e um menor envolvimento. No segundo estudo, realizado com 167 alunos norte-americanos e 178 alunos chineses, obtiveram resultados na mesma linha, que apontavam para a relação entre autoestima instável, fraco rendimento acadêmico e menor envolvimento. Um estudo efetuado com 280 estudantes universitários da Malásia (Matovu, 2014) – dos quais 50.4% eram homens e 49.6% mulheres, de diferentes áreas de estudo – revelou que o autoconceito acadêmico se relacionava com o rendimento acadêmico independentemente do gênero, nível de estudo ou área de estudos.

Outros autores consideraram o autoconceito como o melhor preditor do rendimento acadêmico (Sanchez-Oliva, Viladrich, Amado, González-Ponce, & García-Calvo, 2014) e diversos estudos referem a existência de relações estatisticamente significativas entre ambos (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Veiga, Garcia, Reeve, Wentzel, & Garcia, 2015). Por sua vez, as dimensões do autoconceito acadêmico parecem estar relacionadas com o envolvimento nas tarefas, sentido de competência e expectativas (Moreira, Barros, & Monteiro, 2015). Outros estudos concluíram que a adaptação à universidade se relaciona com a autoeficácia (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011) e com a autoestima (Pasha & Munaf, 2013).

O estudo da autoestima é abordado em diversas investigações, por vezes confundindo-se com o autoconceito (Luyckx et al., 2013). Um estudo descritivo com 135 estudantes de enfermagem concluiu que a maioria dos participantes tinha uma autoestima elevada e que

uma autoestima elevada se relaciona com a perspetiva profissional (Chaves et al., 2013). Um estudo longitudinal efetuado com adolescentes mostrou que a autoestima e o *locus* de controlo aumenta com o amadurecimento (Moneta, Scneider, & Csikszentmihalyi, 2001). A análise de três estudos longitudinais permitiu entender que estudantes com uma autoestima elevada tendem a ter um maior compromisso académico. Pelo contrário, estudantes com autoestimas baixas tendem a procrastinar (Luyckx et al., 2013).

Um estudo com 200 estudantes do ensino superior encontrou diferenças na autoestima e no rendimento académico de estudantes provenientes de diferentes áreas geográficas e de escolas diferentes. Num estudo, realizado com 225 estudantes de psicologia de uma universidade em São Paulo, foram encontradas relações estatisticamente significativas entre a autoestima e o rendimento académico (Nogueira, 2002). O mesmo aconteceu noutra estudo realizado por Haq (2016) com alunos paquistaneses, que tinha como objetivo caracterizar a autoestima em estudantes universitários, sua relação com o rendimento académico e com fatores sociodemográficos. A amostra era constituída por 346 estudantes e os resultados indicaram que a autoestima tem uma relação estatisticamente significativa e positiva com o rendimento académico.

Em suma, alguns estudos consideram que um bom rendimento académico prediz um bom autoconceito académico (Pinxten et al., 2013) e outros autores consideraram que o autoconceito prediz o rendimento académico (Coudevylle et al., 2011; Ferradás et al., 2016; Finez & Sherman, 2012; Sanchez-Oliva et al., 2014). Outros estudos referem a existência de relações estatisticamente significativas entre ambos (Coelho et al., 2014; Matovu, 2014; Moreira et al., 2015; Veiga et al., 2015; Zeigler-Hill et al., 2013). As relações significativas e positivas entre a autoestima e rendimento académico verificam-se em vários outros estudos (Chaves et al., 2013; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Haq, 2016; Luyckx et al., 2013; Moneta et al., 2001; Nogueira, 2002; Pasha & Munaf, 2013).

4.3.3 Autoconceito e habilitações literárias dos pais.

A escolaridade dos pais tem sido estudada como um fator que poderá ter relações com o autoconceito dos filhos. Kapikiran (2011), num estudo com 488 alunos de diferentes universidades sobre o autoconceito real e ideal, concluiu que a escolaridade da mãe tem uma relação com a distância entre o autoconceito real e ideal dos filhos. Assim os estudantes cujas mães têm baixa escolaridade tendem a ter um autoconceito real superior ao ideal enquanto que os alunos cujas mães têm uma escolaridade mais elevada tendem a ter um autoconceito ideal mais elevado do que o real, podendo significar que estes indivíduos têm mais expectativas e objetivos de vida do que os primeiros e isto pode levar a uma maior motivação para bons resultados académicos. Os resultados de outro estudo desenvolvido na Turquia com 342 estudantes universitários, que usou o *Coopersmith Self-Esteem Inventory*, também mostraram a relação entre a autoestima dos estudantes e o nível de escolaridade da mãe (Ummet, 2015).

Num estudo realizado em Moçambique onde participaram 250 estudantes universitários com idades entre os 16 e os 55 anos, o autoconceito surgiu também associado positivamente ao nível de escolaridade dos pais (Campira et al., 2017). Budescu e Silverman (2016) realizaram um estudo nos Estados Unidos com o objetivo de estudar em que medida a família alargada contribuía para o rendimento académico (e a saúde mental) em estudantes universitários. Participaram 530 estudantes com uma média de idade de 20.8 anos. Os resultados apontaram para uma relação significativa entre o apoio familiar e a autoestima dos estudantes, em todos os anos de estudo. Quanto às habilitações literárias dos pais, o estudo mostrou não existirem relações significativas entre as habilitações literárias do pai e a autoestima dos filhos; no entanto, encontraram-se relações estatisticamente significativas e negativas entre as habilitações literárias da mãe e a autoestima dos filhos.

Em suma, os estudos apontam para a relação entre as habilitações escolares dos pais e o autoconceito dos filhos (Campira et al., 2017), destacando sobretudo a relação entre habilitações literárias da mãe e o autoconceito dos filhos (Budescu & Silverman, 2016; Kapikiran, 2011; Ummet, 2015).

4.3.4 Autoconceito e idade.

Alguns autores referem que o autoconceito se desenvolve com alguma complexidade, variando conforme períodos de desenvolvimento, aumentando em algumas fases e diminuindo noutras (Veiga, 2012). A sua evolução está relacionada com o progresso cognitivo individual, socialização e idade. Deste modo o autoconceito aumenta e estabiliza em fases de desenvolvimento que não sejam clivadas por transições difíceis (Martins & Veiga, 2017).

O padrão de evolução do autoconceito tende a aumentar no início da fase adulta. No estudo de Campira et al. (2017), com 250 estudantes universitários com idades entre os 16 e os 55 anos, surgem diferenças significativas no autoconceito académico e social, sendo que os estudantes com idade superior a 23 anos têm um autoconceito mais elevado do que os mais novos. Noutra investigação (Silva, Taveira, & Ribeiro, 2011), foi comparado o *self* de carreira entre estudantes do primeiro ano do ensino superior e estudantes do último ano. Os resultados mostram que os estudantes no final das suas licenciaturas tendem a ter um *self* mais coeso e realista relativamente à construção de uma carreira futura. Faria e Santos (2006) efetuaram uma investigação com uma amostra de 162 estudantes universitários de diferentes grupos etários (dos 18 aos 20 anos; dos 21 aos 23 anos e com mais de 24 anos). Os resultados no autoconceito indicaram que o grupo com idade mais elevada avaliava-se de forma mais positiva, parecendo ter uma maior aceitação global e maior autoconhecimento.

Outros estudos não encontram diferenças no autoconceito de estudantes em diferentes idades ou fases do curso. Em Portugal, foi feito um estudo (Barros & Moreira, 2013) que pretendia entender a diferença entre o autoconceito de estudantes do primeiro ano do ensino superior e de alunos finalistas. Utilizando uma abordagem quantitativa e uma amostra de 552 sujeitos, os autores concluíram que não existiam diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes. No Brasil, Silva e Vendramini (2005) desenvolveram um estudo com 116 estudantes de Psicologia e Pedagogia com idades entre os 18 e os 65 anos. Os resultados apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significativas em relação à idade. Também o estudo de Collison et al. (2016) concluiu não haver diferenças significativas

na autoestima de diferentes idades, numa amostra de 100 estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos.

Em suma, de acordo com os estudos revistos que compararam o autoconceito de estudantes no início da universidade com outros em fases mais avançadas dos seus cursos verificou-se que os estudantes mais velhos tinham um maior e mais coeso autoconceito do que os mais novos (Campira et al., 2017; Faria & Santos, 2006; Silva et al., 2011). Outros estudos não encontraram diferenças significativas entre o autoconceito e a idade (Barros & Moreira, 2013; Collison et al., 2016; Silva & Vendramini, 2005).

4.3.5 Autoconceito e atividade laboral.

Tendo em conta a escassez de estudos que relacionem a atividade de trabalhador estudante com o seu autoconceito, apresentam-se nesta secção estudos que relacionam o facto de os estudantes trabalharem com a qualidade de vida, o bem-estar ou outros fatores psicológicos. Lederer et al. (2015) estudaram o impacto das horas de trabalho ou de voluntariado nos estudantes do ensino superior. A amostra foi constituída por 70 068 estudantes de 129 instituições do ensino superior. Os resultados mostraram que horas de trabalho prolongadas tendiam a afetar os padrões de sono e a criar sentimentos de sobrecarga física e emocional. Mounsey, Vandehey e Diekhoff (2013) desenvolveram um estudo que explorava as diferenças entre 110 estudantes trabalhadores e 110 estudantes não trabalhadores, no que se relacionava com a sua saúde mental. Não se encontraram diferenças significativas nos níveis de depressão, mas os resultados indicaram que os estudantes trabalhadores revelaram mais stress e ansiedade do que os que não trabalhavam.

Em suma, é notória a falta de estudos sobre a relação entre estas variáveis. De referir, no entanto, que ser trabalhador estudante parece afetar a qualidade de vida de quem pratica ambas as atividades. Muitas horas de trabalho tendem a afetar os padrões de sono e a criar sobrecarga física e emocional (Lederer et al., 2015); é também de destacar que os

trabalhadores estudantes revelam mais stress e ansiedade do que os alunos que não trabalham (Mounsey et al., 2013).

4.3.6 Autoconceito e apoio psicológico.

A dificuldade em encontrar estudos que relacionem estas duas variáveis leva à apresentação de resultados que ligam o autoconceito à psicopatologia. Sarmiento, Monteiro e Pereira (2014) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar se existiam diferenças na saúde mental entre dois grupos: um que recebia apoio psicológico e ou psiquiátrico e outro que não recebia qualquer tipo de apoio. Para tal, foram recolhidos dados junto de uma amostra de 1 031 estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 62 anos. Os resultados mostram que a saúde mental do grupo que não beneficiava de apoio psicológico e/ou psiquiátrico era melhor, sendo os índices de depressão e ansiedade mais elevados no grupo que tinha apoio psicológico ou psiquiátrico.

Cuijpers et al. (2016) desenvolveram uma meta análise sobre o tratamento da depressão em estudantes do ensino superior. O estudo teve como base a ideia de que os estudantes do ensino superior terão níveis de inteligência e cultura mais elevados do que a população que não passa pela universidade, procurando saber se, devido a este fator, os tratamentos terão resultados diferentes da população geral. Os resultados de 15 estudos com 997 participantes mostraram que não existem diferenças significativas entre o tratamento psicológico em estudantes universitários e o tratamento em outros adultos.

Em suma, é notória a falta de estudos sobre a relação entre estas variáveis. De referir, no entanto, que aparece referido na literatura que os alunos que frequentam apoio psicológico apresentam mais ansiedade e depressão do que os que não frequentam (Sarmiento et al., 2014).

4.3.7 Autoconceito e saída de casa.

Para o ingresso em instituições do ensino superior, muitos estudantes têm de se deslocar do local onde residem e têm as suas raízes culturais e familiares para outra cidade, onde muitas vezes falta o apoio familiar e social prévio. Sair de casa significa mudar hábitos e rotinas e afastar-se de locais seguros com pessoas habituais para explorar uma cidade nova, colegas novos e por vezes até uma cultura nova (Costa & Leal, 2008). A entrada para a universidade pode ser vivida de diferentes formas pelos alunos (Almeida & Ferreira, 1999). Se estes viverem esta transição como uma grande mudança e um desafio difícil, podem sentir desadaptação e inibição e, conseqüentemente, problemas sociais, académicos e pessoais. Se, por outro lado, o estudante entender este desafio como pequeno, irá sentir-se seguro e estável (Costa & Leal, 2008; Machado & Almeida, 2000; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008; Tilburg, Vingerhoets, & Heck, 1996).

Para se adaptar a um novo espaço académico, o estudante necessita de se ambientar a um novo local e a várias mudanças, sendo que o apoio de familiares e amigos pode ser decisivo no modo como vai lidar com a transição. Caso não sinta que existe o suporte necessário, pode ocorrer um desajuste emocional e fraco bem-estar psicológico (Costa & Leal, 2008; Machado & Almeida, 2000). Muitos estudantes sentem saudades de casa que se traduzem em estados emocionais negativos, ansiedade, depressividade ou mesmo sintomas somáticos (Teixeira et al., 2008; Tilburg et al. 1996).

Almeida e Cruz (2010), num estudo com 1313 estudantes da universidade do Minho, onde questionaram os estudantes do primeiro ano sobre quais as suas principais dificuldades na transição ou entrada na faculdade, obtiveram como principais respostas as dificuldades económicas, de aprendizagem, com colegas e com professores. Nesta amostra, para a maioria dos participantes (54%) a entrada para o ensino superior envolveu a sua saída de casa.

Poyrazli e Lopez (2007) examinaram as diferenças entre as saudades de casa de estudantes internacionais e nacionais nos Estados Unidos da América (n=439). Os resultados indicaram que os estudantes internacionais sentem mais falta de casa do que os nacionais e

os efeitos psicológicos negativos (discriminação, sentimentos de falta de integração) da saída de casa eram tanto maiores quanto menos o estudante dominava a língua inglesa e quanto menor era o seu domínio da cultura americana.

Os fatores de personalidade também são determinantes no modo como o jovem universitário vai sentir a sua saída de casa e conseqüente separação da família e do contexto de origem. Khademi e Aghdam (2012) desenvolveram um estudo onde investigaram o papel dos traços de personalidade e resiliência nas saudades de casa. O estudo contou com 470 alunos de uma universidade iraniana, que responderam a instrumentos que mediam as saudades de casa, a personalidade e a resiliência. Os resultados indicaram que existe uma relação intensa entre o neuroticismo e a abertura à experiência com as saudades de casa. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Sünbül e Çekici (2018), que contou com 177 estudantes do primeiro ano que saíram de casa das suas famílias para estudar noutra cidade. O objetivo do estudo foi entender a ligação entre alguns traços de personalidade e os estilos de vinculação com as saudades de casa. Os resultados indicaram que os estudantes com estilos de vinculação insegura e com traços de neuroticismo têm mais tendência a sentir saudades de casa.

Costa e Leal (2004) desenvolveram um estudo com o objetivo de entender quais as estratégias que levam à adaptação do jovem na universidade e qual o impacto deste processo na sua saúde mental. Nele participaram 401 alunos de três instituições diferentes. Os resultados mostraram que o apoio na transição por parte da família e amigos permite uma maior satisfação com a vida e melhor saúde mental. Por outro lado, os alunos deslocados, no geral, revelaram mais ansiedade do que os seus colegas não deslocados. Outra diferença encontrada foi que os alunos deslocados retraem-se e isolam-se mais e têm notas inferiores que os não deslocados.

Em suma, é notória a falta de estudos sobre a relação entre estas variáveis. De referir, no entanto, que a maneira como a saída de casa dos estudantes é sentida parece depender do modo como os estudantes vivem a transição (Costa & Leal, 2008; Machado & Almeida, 2000; Teixeira et al., 2008; Tilburg et al. 1996), ou ainda de fatores de personalidade (Khademi &

Aghdam, 2012; Sünbül & Çekici, 2018). Nesta transição podem surgir diversas dificuldades (Almeida & Cruz, 2010) e as saudades de casa ou dificuldade de integração podem ter consequências no modo como o estudante se sente (Poyrazli & Lopez, 2007).

4.3.8 Autoconceito e área científica.

Pipa e Peixoto (2011) elaboraram um estudo em que pretenderam analisar as diferenças entre o autoconceito artístico de adolescentes que frequentavam dois tipos de ensino diferente: o artístico e o regular. Concluíram, com base na amostra de 226 estudantes, que o autoconceito artístico diferia conforme o contexto de ensino que os alunos frequentavam, tendo os alunos de ensino artístico um autoconceito artístico mais elevado que os estudantes do ensino regular (Pipa & Peixoto, 2014).

Um estudo desenvolvido na Nova Zelândia com 929 estudantes universitários de diferentes faculdades e áreas científicas (artes, gestão, educação, engenharia, direito, medicina, design e ciências) não encontrou diferenças significativas no autoconceito académico nem no autoconceito global dos participantes (Rubie-Davies & Lee, 2012).

Em suma, faltam estudos sobre estas variáveis. Num dos estudos revistos, não foram encontradas diferenças no autoconceito entre áreas científicas em estudantes universitários (Rubie-Davies & Lee, 2012).

4.4 Síntese do Capítulo

Considerando os estudos empíricos desenvolvidos no âmbito da criatividade e do autoconceito, encontrou-se uma revisão de diferentes investigações, descritas ao longo do capítulo. Este iniciou-se com uma apresentação de estudos que relacionavam ambos os construtos entre si e seguiu com a apresentação de investigações que fazem a ligação de variáveis sociodemográficas com cada um deles. O capítulo seguinte aborda a metodologia do estudo.

Capítulo 5: Metodologia

Para que os objetivos deste estudo sejam atingidos – e, com eles, se obtenha um aprofundamento do conhecimento sobre a criatividade e o autoconceito nos estudantes do ensino superior, na sua caracterização, na relação entre si e com variáveis sociodemográficas – apresentam-se, neste capítulo, informações detalhadas sobre o modo como decorreu a presente investigação.

Numa primeira parte, apresenta-se o tipo de estudo e o porquê da escolha do desenho de investigação que foi utilizado. Depois, definem-se as questões do estudo e em seguida descreve-se a população, a amostra e o procedimento, explicitando as várias etapas percorridas para proceder à recolha de dados, incluindo o estudo piloto realizado. Seguem-se as variáveis e os cuidados éticos. Por último apresentam-se os instrumentos, bem como a análise da sua validade e fidelidade.

5.1 Plano de Estudo

As investigações científicas são elaboradas com o objetivo de esclarecer dúvidas, replicar fenómenos, testar teorias ou procurar encontrar soluções para problemas (Almeida & Freire, 2007). Para ser possível responder às questões de investigação, o investigador terá de planear criteriosamente a metodologia que irá utilizar e proceder ao desenho do estudo que se refere à estrutura geral do plano metodológico da investigação. Este é um estudo descritivo visto que fornecerá informação sobre a amostra (Ribeiro, 1999), explicando a situação atual do objeto de investigação (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2018). Para tal, inclui a recolha de dados para responder a questões de estudo ligadas com os objetivos do estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Considerando a dimensão temporal, trata-se de um estudo transversal visto que os dados são recolhidos num único momento e se estudam simultaneamente diferentes grupos de pessoas (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2018; Ribeiro, 1999). É também comparativo pois pretende-se comparar as características de diferentes grupos. Nos estudos

correlacionais pretende-se averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis (Carmo & Ferreira, 1998; Tuckman, 2005).

Trata-se de uma investigação quantitativa que utiliza métodos que requerem objetividade e rigor por parte do investigador (Kapitan, 2010). Pretende-se aceder através de questionários de autorresposta aos estilos de pensar e criar, barreiras à criatividade, autoestima e autoconceito de uma amostra de estudantes do ensino superior. O recurso ao questionário é um método que permite a transformação da informação transmitida pelo sujeito, em dados quantitativos (Tuckman, 2005), possibilitando a recolha de perceções, pensamentos, atitudes e sentimentos de um modo anónimo e, conseqüentemente, o acesso ao significado subjetivo que os indivíduos atribuem às suas experiências de vida (Hill & Hill, 2009). No entanto, os questionários apresentam também limitações: os dados recolhidos correspondem à perceção que o sujeito tem de si próprio e dependem assim da sua subjetividade, honestidade e motivação e da influência da deseabilidade social (Hill & Hill, 2009).

5.2 Questões do Estudo

Após definida a problemática de investigação e revistas investigações sobre o tema, é importante formular as questões que vão ao encontro dos objetivos do estudo. A formulação de questões de estudo permite que haja uma delimitação do que vai ser investigado. Tendo em conta o **problema de pesquisa** – *Como se caracterizam a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior, como é que estas variáveis se relacionam entre si, e quais os seus fatores?* –, definiram-se as seguintes questões de estudo (Q):

- Q1: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões dos estilos de pensar e criar relativamente a criatividade baixa versus alta?
- Q2: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas barreiras à criatividade pessoal relativamente a barreiras baixas versus altas?
- Q3: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões do autoconceito relativamente a autoconceito baixo versus alto?

- Q4: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões da autoestima relativamente a autoestima baixa versus alta?
- Q5: Será que a autoestima tem uma relação estatisticamente significativa com os estilos de pensar e criar?
- Q6: Será que o autoconceito tem uma relação estatisticamente significativa com os estilos de pensar e criar?
- Q7: Haverá uma relação estatisticamente significativa entre os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade?
- Q8: Será que a autoestima se apresenta significativamente relacionada com as barreiras à criatividade?
- Q9: Será que o autoconceito se apresenta significativamente relacionado com as barreiras à criatividade?
- Q10: Existirá uma relação significativa e positiva entre o autoconceito e o rendimento académico?
- Q11: Existirá uma relação significativa e negativa entre as barreiras à criatividade e o rendimento académico?
- Q12: Haverá diferenças estatisticamente significativas nos estilos de pensar e criar entre alunos de diferentes áreas de estudo?
- Q13: Haverá diferenças estatisticamente significativas nas barreiras à criatividade entre alunos de diferentes áreas de estudo?
- Q14: Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre estudantes de áreas de estudo diferentes?
- Q15: Será que se encontram diferenças estatisticamente significativas na autoestima entre estudantes de áreas de estudo diferentes?
- Q16: Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nas barreiras à criatividade?

- Q17: Será que se encontram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nos estilos de pensar e criar?
- Q18: Considerando simultaneamente o conjunto de variáveis independentes – sexo; idade; habilitações escolares da mãe; habilitações escolares do pai; número de retenções ao longo da escolaridade; saída de casa; média de entrada no ensino superior; primeira opção do curso frequentado; média de classificações do último ano; avaliação do rendimento académico; exercício de atividade laboral; apoio psicológico – como é explicada por cada uma delas a variância no autoconceito?
- Q19: Considerando simultaneamente o conjunto de variáveis independentes – sexo; idade; habilitações escolares da mãe; habilitações escolares do pai; número de retenções ao longo da escolaridade; saída de casa; média de entrada no ensino superior; primeira opção do curso frequentado; média de classificações do último ano; avaliação do rendimento académico; exercício de atividade laboral; apoio psicológico – como é explicada por cada uma delas a variância nos estilos de pensar e criar?

5.3 Participantes

Este capítulo pretende fazer uma caracterização dos participantes deste estudo referindo qual a população, como foi construída a amostra e quais as suas características.

5.3.1 População.

Por população entende-se o conjunto de todos os elementos que constituem o grupo que se pretende estudar (Tuckman, 2005). A população desta pesquisa são estudantes, de ambos os sexos, de licenciaturas e mestrados integrados, que frequentam diferentes universidades e institutos do ensino superior português, semelhantes ao do estudo realizado. De acordo com Ribeiro (1999), os resultados obtidos no presente estudo fornecem algumas informações da população, visto que a amostra apresenta mais de 100 sujeitos.

5.3.2 Amostra.

A escolha da amostra poderá ser efetuada através de diferentes processos, orientando-se por princípios probabilísticos ou não probabilísticos. Para a seleção de uma amostra é importante a tomada de decisão de qual o método de recolha da mesma. A amostra do estudo é não probabilística, ou intencional (Ribeiro, 1999), e não representativa da população (Coutinho, 2018; Maroco, 2007). É também uma amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), tendo sido questionado um grupo pertencente a instituições do ensino superior que se mostraram disponíveis para participar.

A amostra foi constituída por 588 sujeitos, na sua maioria portugueses (95.6%), dos quais 416 mulheres e 172 homens com idades compreendidas entre os 17 e os 57 anos, sendo a maioria pertencente à faixa etária entre os 17 e os 25 anos (83.3% das mulheres e 87.8 % dos homens), como se pode observar no quadro 5.1.

Quadro 5.1

Distribuição dos Sujeitos por Idade e Nacionalidade

| Variáveis sociodemográficas | Mulheres | | Homens | | Total | |
|-----------------------------|----------|------|--------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Sexo | 416 | 70.7 | 172 | 29.3 | 588 | 100 |
| Idade | | | | | | |
| 17-25 | 345 | 83.3 | 151 | 87.8 | 496 | 84.4 |
| 26-35 | 34 | 9 | 13 | 7.5 | 47 | 7.9 |
| 36-45 | 19 | 4.6 | 5 | 3 | 22 | 3.7 |
| 46-57 | 13 | 3.1 | 3 | 1.7 | 16 | 2.7 |
| Nacionalidade | | | | | | |
| Portuguesa | 403 | 96.9 | 159 | 92.4 | 562 | 95.6 |
| Outra | 11 | 3.1 | 13 | 7.6 | 26 | 4.4 |

O grupo de sujeitos participantes no estudo compôs-se de alunos de 13 escolas superiores ou faculdades (em Lisboa e Santarém) e 34 licenciaturas ou mestrados integrados com a distribuição apresentada no quadro 5.2. Segundo Ribeiro (1999), se a amostra tiver cerca de 100 ou mais sujeitos já pode fornecer dados fortes sobre a população, o que se verifica neste estudo tanto no número total de sujeitos (N= 588), como nos diferentes grupos em estudo: mulheres, n= 416; homens = 172; grupo de Ciências, Saúde e Tecnologia, n=193; grupo de Artes e Humanidades n= 128; grupo de Ciências Sociais e Educação n= 266.

Quadro 5.2

Distribuição dos Estudantes por Instituição do Ensino Superior e Curso

| Instituição do ensino superior | Curso | N | % |
|---|---|----------|----------|
| Faculdade de Psicologia (UL) | Psicologia | 122 | 20.7 |
| Faculdade de Belas Artes (UL) | Desenho | 26 | 4.4 |
| | Ciências da Arte e do Património | 7 | 1.2 |
| | Mestrado em Educação Artística | 25 | 4.3 |
| Instituto de Educação (UL) | Mestrados em Ensino ou Educação | 18 | 3.1 |
| Faculdade de Letras (UL) | Línguas, Literaturas e Culturas | 14 | 2.4 |
| | História (e Geografia) | 4 | .7 |
| | Artes e Humanidades | 1 | .2 |
| | Ciências da Cultura | 13 | 2.2 |
| | Tradução | 11 | 1.9 |
| Faculdade de Ciências (UL) | Matemática Aplicada | 14 | 2.4 |
| | Engenharia Geográfica | 19 | 3.2 |
| | Engenharia da Energia e do Ambiente | 34 | 5.8 |
| | Engenharia Biomédica e Biofísica | 13 | 2.2 |
| | Ecologia e Gestão Ambiental | 1 | .2 |
| | Meteorologia, Oceanografia e Geofísica | 6 | 1.0 |
| | Licenciatura em Biologia Molecular e Genética | 1 | .2 |
| | Estatística Aplicada | 4 | .7 |
| Faculdade de Farmácia (UL) | Tecnologias de Informação e Comunicação | 2 | .3 |
| | Ciências Farmacêuticas | 48 | 8.2 |
| Instituto Superior Técnico (UL) | Engenharia Aeroespacial | 18 | 3.1 |
| | Engenharia e Arquitetura Naval | 7 | 1.2 |
| | Engenharia do Ambiente | 1 | .2 |
| | Engenharia Informática e de computadores | 12 | 2.0 |
| | Engenharia Civil | 1 | .2 |
| | Engenharia Eletrotécnica e de Computadores | 7 | 1.2 |
| Escola Superior de Educação (IPS) | Educação Social | 67 | 11.4 |
| | Educação Básica | 55 | 9.4 |
| | Artes Plásticas e Multimédia | 27 | 4.6 |
| Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (UL) | Geografia | 3 | .5 |
| Faculdade de Medicina Veterinária (UTL) | Medicina Veterinária | 1 | .2 |
| Faculdade de Medicina (UL) | Medicina | 2 | .3 |
| Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UNL) | Mestrado em Relações internacionais | 1 | .2 |
| Escola Superior de Enfermagem | Enfermagem | 2 | .3 |

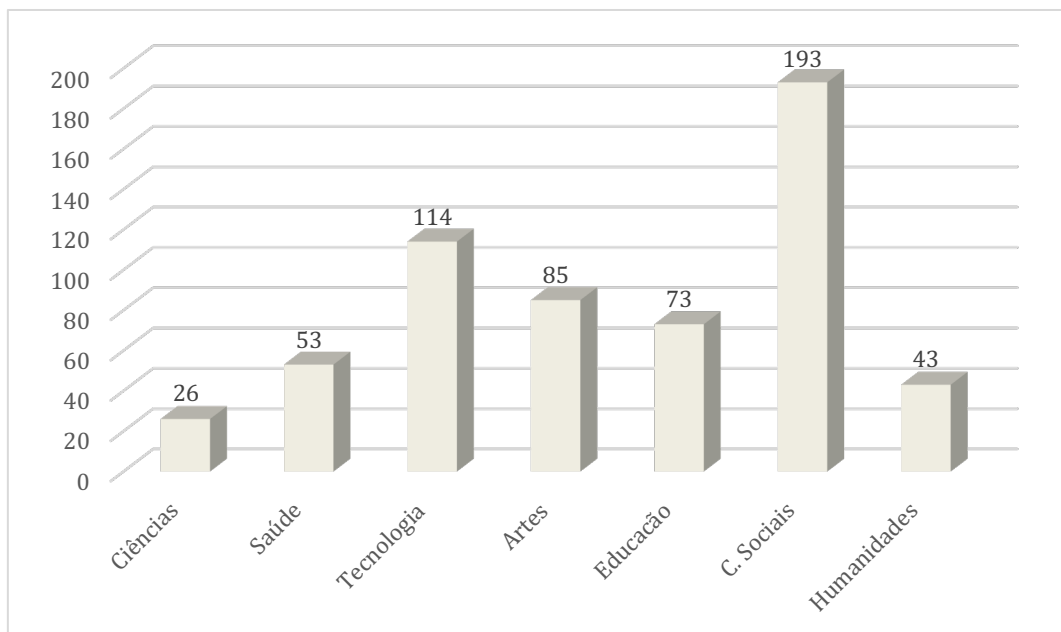
Legenda: UNL- Universidade Nova De Lisboa; UL - Universidade de Lisboa; UTL - Universidade Técnica de Lisboa; IPS

- Instituto Politécnico de Santarém

Tendo em consideração a categorização estabelecida pela Direcção-Geral do Ensino Superior, que apresenta uma listagem de cursos dentro de cada categoria, dividiu-se a amostra de acordo com as categorias existentes, num primeiro momento em sete categorias como apresentado no gráfico 5.1.

Gráfico 5.1

Distribuição dos Estudantes por Áreas Científicas



Para que cada grupo fosse mais consistente no número de sujeitos e para garantir que em cada grupo se encontravam sujeitos a cujas áreas de estudos pertenciam a categorias semelhantes, optou-se por criar três grandes áreas baseando a construção de cada área na categorização de documentos públicos que apresentam dados sobre o ensino superior (DGEEC & DSEE, 2013) e no sítio da internet da Direcção-Geral do Ensino Superior (www.dges.mec.pt). No quadro 5.3, pode verificar-se quais as grandes áreas e quais os cursos que frequentam os alunos que participaram neste estudo.

Quadro 5.3

Subgrupos da Amostra Tendo Em Consideração Grandes Áreas De Estudos, Com Respetivas Percentagens

| Área | Sub-Área | Curso |
|--------------------------------|--|---|
| Ciências, Saúde e Tecnologia | Área de Ciências | Matemática Aplicada |
| | | Ecologia e Gestão Ambiental |
| | | Meteorologia, Oceanografia e Geofísica |
| | | Biologia Molecular e Genética |
| | Área de Saúde | Estadística Aplicada |
| | | Ciências Farmacêuticas |
| | | Medicina Veterinária |
| | | Medicina |
| | Área de Tecnologias | Enfermagem |
| | | Engenharia Geográfica |
| | | Engenharia da Energia e do Ambiente |
| | | Engenharia Biomédica e Biofísica |
| | | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| Engenharia Aeroespacial | | |
| Engenharia e Arquitetura Naval | | |
| Engenharia do Ambiente | | |
| | Engenharia Informática e de computadores | |
| | Engenharia Civil | |
| | Engenharia Eletrotécnica e de Computadores | |
| | N=193 (32.8%) | |
| Artes e Humanidades | Área de Artes | Desenho |
| | | Ciências da Arte e do Património |
| | | Mestrado em Educação Artística |
| | | Artes Plásticas e Multimédia |
| | Área de Humanidades | Línguas, Literaturas e Culturas |
| | | História (e Geografia) |
| | | Artes e Humanidades |
| | Ciências da Cultura | |
| | Tradução | |
| | N=128 (21.8%) | |
| Ciências Sociais e Educação | Área de Educação | Mestrados em Ensino ou Educação |
| | | Educação Básica |
| | Área de Ciências Sociais | Psicologia |
| | | Educação Social |
| | | Geografia |
| | Mestrado em Relações internacionais | |
| | N=266 (45.2%) | |

5.4 Procedimento

Para que um estudo avance de um modo rigoroso, são necessários vários passos que devem seguir um método adequado. Em seguida, descreve-se a preparação do estudo, o estudo piloto e o modo como se procedeu à aplicação dos instrumentos.

Preparação do estudo

Para que o presente estudo se realizasse, foram efetuados vários passos. Ao iniciar o estudo, solicitou-se autorização de utilização dos instrumentos aos seus autores. A utilização da *Escala de Estilos de Pensar e Criar* foi solicitada por e-mail à sua autora Wechsler, de modo a obter a autorização e o acesso à escala. Após informação de que havia uma escala já aferida para a população portuguesa, procedeu-se ao contato com uma das condutoras do estudo de adaptação à população portuguesa, Garcês, de modo a solicitar autorização para utilização desta versão (anexo A). Contactou-se também a autora do *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal*, Alencar (anexo B) e o autor da *Escala Multidimensional de Autoconceito*, García (anexo C). Após ter-se obtido autorização para a utilização das mesmas, procedeu-se à adaptação do *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal* (Alencar, 1999) do português do Brasil para português de Portugal, e à tradução do espanhol da *Escala Multidimensional de Autoconceito*, utilizando para o efeito alguns itens já traduzidos por Veiga et al. (2003), na sua adaptação da Escala Multidimensional de Autoconceito para avaliar o autoconceito profissional dos professores. Procedeu-se à junção de todas as escalas e adicionou-se a escala de *Autoestima de Rosenberg* (publicada e validada por Albo et al., 2007) e as questões sociodemográficas, formando no seu conjunto o inquérito aplicado no estudo piloto. Para proceder ao estudo piloto, contactou-se por escrito a direção da Escola Superior de Educação de Santarém, com vista a obter autorização para a aplicação dos instrumentos aos alunos.

Estudo Piloto

Após a realização de uma pesquisa sobre os temas a abordar no estudo com vista a uma maior caracterização dos construtos e também após a revisão de metodologias e instrumentos de investigação, entendeu-se que se deveriam utilizar os instrumentos já apresentados para responder ao problema de investigação. Para que não se partisse para a aplicação a uma amostra mais vasta sem que antes se entendessem algumas fragilidades dos instrumentos

(questões que poderiam levantar dúvidas) ou características do processo de aplicação (tempo médio de aplicação), considerou-se pertinente efetuar um estudo piloto.

Para a aplicação do estudo piloto, considerou-se uma amostra de 19 sujeitos alunos da Escola Superior de Educação de Santarém do curso de Educação Social. Os principais objetivos do estudo piloto foram: a) medir o tempo médio de duração da sua aplicação; b) entender qual a melhor forma de explicar os objetivos do estudo e como deve ser o procedimento de aplicação; e c) aferir se alguns itens das escalas ou das questões sociodemográficas traziam aos sujeitos dúvidas importantes.

Conseguiu-se, com base nesta aplicação, obter respostas para todos os objetivos sendo que: a) o preenchimento do instrumento demora em média cerca de 30 minutos; b) os objetivos deviam ser explicados no início com uma linguagem clara e em seguida devia ler-se o consentimento informado aos participantes; c) as escalas não suscitaram dúvidas, no entanto as questões sociodemográficas suscitaram algumas pelo que foram retificadas.

Aplicação dos instrumentos

Dado que os estudantes do ensino superior se distribuem por diversas áreas de estudos, pretendeu-se que a amostra abrangesse o maior número possível de áreas. Antes da escolha das instituições superiores, consultou-se a classificação da Direcção-Geral do Ensino Superior sobre as áreas de estudos e os cursos constituintes de cada área (www.dges.mec.pt). No sentido de obter a autorização para a recolha de dados nas diferentes áreas, contactaram-se os responsáveis de várias instituições do ensino superior bem como um ou dois docentes de cada curso. Após autorizada a recolha, a investigadora dirigiu-se às diversas instituições em tempo previamente acordado com os docentes das unidades curriculares que aceitaram ceder algum tempo da aula para a aplicação do instrumento.

Teve-se em consideração o eventual efeito das variáveis intervenientes (Veiga, 2013), pelo que se controlou o efeito destas atendendo a diversos fatores que foram considerados importantes: a aplicação por parte da mesma investigadora dos instrumentos (anexo D) a

todas as turmas; a leitura do consentimento informado, em voz alta, antes do início do seu preenchimento; o período do ano letivo em que este estudo foi efetuado – para que não houvesse entropia causada por fatores externos como, por exemplo, época de frequências ou de estágios, período de praxes académicas ou épocas festivas, tentando evitar-se estas épocas.

Antes da aplicação, explicou-se em que consistia o estudo, quais os seus objetivos e pertinência, ficando claro que a confidencialidade seria garantida e que a participação era voluntária. Deram-se informações e instruções para o seu preenchimento e esclareceram-se dúvidas. No total, foram distribuídos junto dos estudantes 887 questionários, sendo a primeira parte de preenchimento presencial (em aula onde os estudantes completavam o questionário sociodemográfico), e o restante *online* (pelo que se pedia o e-mail, para posterior envio). Esta opção – de haver uma parte presencial e outra parte online – deveu-se a três razões: a primeira razão relacionou-se com o facto de se ter considerado importante que os participantes tivessem contacto presencial com a investigadora, no sentido de que lhes fosse apresentado o estudo pessoalmente e retiradas dúvidas; a segunda razão, que justificou o porquê do instrumento não ser apenas aplicado presencialmente, veio do tempo de preenchimento do instrumento ser de cerca de 30 minutos, o que impedia a possibilidade de aplicar todo o instrumento em aula, visto que os professores não podiam ceder tanto do seu tempo letivo; a terceira razão pautou-se pela possibilidade de haver menor adesão se os participantes apenas recebessem o link no seu e-mail, caso em que poderia haver menos motivação para o seu preenchimento na íntegra.

Após recolha e fecho do questionário *online* e obtendo-se o retorno de 627 preenchidos na totalidade, procedeu-se à transcrição das respostas para uma folha de Excel e a um refinamento rigoroso. Este tomou em conta critérios de preenchimento, como a coerência das respostas entre itens equivalentes para o qual se criou uma fórmula em Excel para comparar duas colunas que tivessem respostas de 1 a 5 (sendo 3 o valor neutro) e lendo-as de ambos os lados (da esquerda para a direita e da direita para a esquerda) para assim detetar respostas por impulso ou sem atenção que fossem incongruentes. Deste modo excluíram-se 39

inquéritos que poderiam causar enviesamentos nos resultados, ficando a amostra constituída por 588 indivíduos. Seguidamente os dados foram transferidos para o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 20) onde foi efetuado o tratamento estatístico.

5.5 Variáveis

Tendo em conta o problema de investigação e as várias questões de estudo, consideraram-se diferentes variáveis dependentes e independentes. De acordo com Martins (2011), as variáveis constituem a base de qualquer investigação quantitativa. Em termos gerais, as variáveis dependentes foram as dimensões das escalas utilizadas e as variáveis independentes foram as variáveis sociodemográficas, como: idade, sexo, estado civil, religião, relações familiares (educação, habilitações dos pais), dados sobre o curso que frequenta (ano, curso, retenções, classificações) e atividade laboral.

5.6 Cuidados Éticos

É importante que o investigador tenha em conta a ética do seu trabalho. Estudar o comportamento, valores, crenças, modos de pensar, torna-se delicado na medida em que o sujeito pode sentir-se demasiado exposto ou desconfortável com as questões colocadas. Deste modo, é relevante salvaguardar a dignidade e direitos dos participantes usando um texto de consentimento informado, que contenha informações suficientes sobre o estudo e garanta a confidencialidade (Flick, 2013), pelo que se utilizou na presente investigação o consentimento informado. Ainda tendo em consideração a lista de verificação para a consideração de questões éticas na pesquisa social apresentada por Flick (2013), ressaltam-se os seguintes pontos:

- Os participantes não sofrem quaisquer desvantagens ou danos pela participação no estudo;
- A participação é voluntária;
- O preenchimento é anónimo, não sendo em nenhum local questionado o nome do respondente;

- São solicitados os e-mails para envio do instrumento *online*, mas os endereços são confidenciais.

Ainda de acordo com Ribeiro (1999), é importante solicitar às instituições a aprovação da recolha de dados. Deste modo, todas as instituições e docentes em cujas turmas o estudo foi feito, foram contactados previamente, e a investigação foi explicada detalhadamente, tendo sido dada autorização para a aplicação do instrumento junto dos seus alunos.

5.7 Instrumentos

A adequada escolha dos instrumentos é de grande importância, pois serão as ferramentas que utilizaremos para recolher os dados. Este estudo foi efetuado através de questionários anónimos de autorresposta que incluíam: perguntas sociodemográficas, o *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal* (Alencar, 1999), a *Escala de Estilos de Pensar e Criar* (Wechsler, 1999 adaptado por Garcês, 2011), a *Escala de Autoestima de Rosenberg* (1979) e a *Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5* (Garcia & Musitu, 1999; Veiga et al. 2003).

5.7.1 Escala de Estilos de Pensar e Criar.

Este instrumento foi construído por Wechsler (1999) e trata-se de uma escala de *likert* de seis pontos constituída por 100 itens. As respostas variam entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*.

Todos os fatores desta escala têm uma carga fatorial mínima de .30 e um *eigenvalue* >2. A autora (Wechsler, 1999) efetuou um estudo onde comparou oito fatores que havia obtido numa primeira amostra de 736 sujeitos com os índices de produtividade de uma amostra de um segundo estudo onde separou indivíduos criativos de indivíduos não criativos. A correlação de Pearson entre os fatores e a criatividade foi para os fatores 1 e 6 de .30 com um nível de significância de $p=.01$. Os fatores 3 e 5 obtiveram um índice de correlação de .25 e .24 respetivamente com o mesmo nível de significância. O fator 2 apresentou um índice de .40, o fator 4 de .33 e o fator 8 de .32 a níveis de significância de $p < .01$. Todos os fatores, exceto o 7, foram considerados indicadores válidos para a deteção da criatividade (Wechsler,

1999). Compõem esta escala oito fatores: Confiança Motivadora (Fator 1), composto por 37 itens relacionados com características pessoais referentes a iniciativa, dinamismo, otimismo, liderança, impulsividade e objetividade; Inconformismo Inovador (Fator 2) que inclui 14 itens relacionados com características de inconformismo, originalidade e preferência por situações de risco; Sensibilidade Interna e Externa (Fator 3), engloba 10 itens relativos à sensibilidade emocional, preocupações do meio e respeito pelos direitos humanos; o Fator 4 engloba 13 itens e denomina-se Fluência Flexível e Original, pretendendo medir a fluência, flexibilidade, elaboração, imaginação, analogias e metáforas; o Fator 5 é denominado Investimento Intuitivo, composto por seis itens, pretende aferir a impulsividade e intuição; o Fator 6, Síntese Humorística, compreende cinco itens, descrevendo características de organização e sentido de humor; Tolerância Parcial é o Fator 7 que abarca sete itens relativos à abertura a novas experiências e baixa resistência a críticas e frustrações; e, finalmente o Fator 8, Ousadia Intuitiva, é composto por 31 itens e nele podemos encontrar características dos fatores anteriores.

Garcês (2011) fez uma adaptação da escala à população portuguesa utilizando uma amostra de 331 sujeitos entre os 18 e os 61 anos e de ambos os géneros. Após uma adaptação linguística da escala, a autora aplicou-a, obtendo numa primeira fase o valor de alfa de Cronbach de .72 e uma variância de 32.35%. Num segundo momento, excluiu 47 itens de modo a elevar o valor de alfa, num terceiro momento excluiu mais quatro itens, passando a escala a ser constituída por 49 itens com um valor de fiabilidade de .91 e com correlações item-total da escala superiores a .20. Por fim, obtiveram-se cinco fatores: o Fator 1, denominado Inconformista/Transformador é composto por 11 itens, como “Tenho segurança em mim mesmo/a” ou “Sou uma pessoa otimista”; no Fator 2, Emocional/ Intuitivo, encontramos 15 itens, como “Gosto de questionar regras estabelecidas de pensar e agir” e “Quando quero comunicar uma ideia, utilizo comparações e analogias”; no Fator 3, Relacional/ Divergente, encontramos como exemplo, entre os nove itens, “Respeito o direito do outro ao tomar decisões” ou “Trato dos outros como gostaria de ser tratado/a”; no Fator 4, Independência de Julgamento, podemos encontrar sete itens com afirmações como “Tenho

habilidades em todas as áreas” ou “Tenho capacidade de exercer qualquer profissão”; por fim no Fator 5, Lógico/ Objetivo, encontramos sete itens, dos quais são exemplo “Tenho grande entusiasmo por tudo o que faço” ou “Não gosto de ficar sem ter nada para fazer”.

5.7.1.1 Fidelidade da Escala de Estilos de Pensar e Criar.

Para a análise da fidelidade do instrumento, utilizou-se o SPSS 20. Numa primeira etapa recodificou-se o item 26, item inverso. Seguidamente passou-se à sua análise, procurando-se médias e desvios-padrão de cada item (quadro 5.4); depois buscaram-se as variâncias e coeficientes de consistência interna, caso cada item fosse eliminado (quadro 5.5); e, por fim, encontraram-se os alfas na amostra total, em dois subgrupos: sexo feminino e masculino e comparativamente aos alfas da escala original (quadro 5.6).

No quadro 5.4 encontra-se uma caracterização dos itens do instrumento, utilizando o procedimento *reliability* do SPSS 20. Observa-se que a média inferior se situa no item 26 (“Não me importo com os direitos humanos”) e a média superior se situa no item 1 (“Gosto de ideias novas”). No conjunto dos 49 itens, a escala apresenta uma média de 179.8, um desvio-padrão de 18.1 e uma variância de 326.9.

Quadro 5.4

Média E Desvio- Padrão Dos Resultados Considerando A Amostra Total (N= 588) - EEPC

| Item | M | DP | Item | M | DP |
|--|------|------|---|------|------|
| 1- Gosto de ideias novas. | 4.51 | .590 | 26- Não me importo com os direitos humanos. | 1.39 | .754 |
| 2- Respeito o direito do outro ao tomar decisões. | 4.41 | .626 | 27- Sou admirado/a em qualquer grupo de pessoas. | 2.68 | .806 |
| 3- Sou uma pessoa que gosta de questionar e de dar sugestões. | 4.13 | .761 | 28- Mesmo quando erro, continuo a tentar novas alternativas. | 3.89 | .689 |
| 4- As minhas ideias são dirigidas a objetivos de longo prazo. | 3.52 | .795 | 29- Resolver problemas de maneira diferente é algo que me fascina. | 3.72 | .831 |
| 5- Sou uma pessoa aberta a novas ideias. | 4.30 | .669 | 30- Tenho coragem de iniciar uma nova atividade mesmo que exista risco. | 3.58 | .889 |
| 6- Fico totalmente concentrado/a quando descubro uma nova ideia. | 3.88 | .769 | 31- Acredito que todo o problema tem solução. | 3.82 | .980 |
| 7- Para tomar uma decisão, gosto de obter muitas informações. | 4.20 | .805 | 32- Não gosto de ficar sem ter nada para fazer. | 3.95 | 1.07 |
| 8- Não tenho medo de situações novas. | 3.43 | .956 | 33- Tenho facilidade em liderar pessoas. | 3.44 | .991 |
| 9- Sou uma pessoa objetiva. | 3.74 | .872 | 34- Recebo críticas como ajuda. | 3.72 | .791 |
| 10- Sou uma pessoa curiosa. | 4.35 | .710 | 35- Gosto de projetos que me permitam ter várias ideias. | 4.11 | .686 |
| 11- Quando quero comunicar uma ideia, utilizo comparações e analogias. | 3.83 | .797 | 36- Gosto de trabalhar onde possa realizar várias tarefas. | 4.13 | .753 |
| 12- Posso todas as qualidades de um ser humano. | 3.25 | 1.18 | 37- O meu ponto de vista é considerado o melhor em todas as discussões. | 2.53 | .833 |
| 13- Encontro motivação em tudo o que faço. | 3.08 | .935 | 38- Utilizo a minha imaginação para o crescimento pessoal e profissional. | 3.92 | .807 |
| 14- Trato os outros como gostaria de ser tratado/a. | 4.21 | .753 | 39- Gosto de questionar regras estabelecidas de pensar e de agir. | 3.92 | .816 |
| 15- Sou uma pessoa com sentido de humor. | 4.15 | .716 | 40- Tenho grande entusiasmo por tudo o que faço. | 3.31 | .886 |
| 16- Gosto de linguagem simples, baseada em factos. | 3.97 | .862 | 41- Defendo e tento colocar as minhas ideias em prática. | 3.97 | .680 |
| 17- Sou mais produtivo/a quando respeito as minhas emoções. | 3.92 | .850 | 42- Sou uma pessoa espontânea. | 3.71 | .938 |
| 18- Para tomar decisões, gosto de obter vários pontos de vista. | 4.14 | .736 | 43- Sou capaz de realizar aquilo que me proponho. | 3.82 | .741 |
| 19- Tenho habilidades em todas as áreas. | 2.55 | .963 | 44- Gosto de melhorar as minhas ideias até que fiquem bem claras. | 4.12 | .713 |
| 20- Tenho segurança em mim mesmo/a. | 3.33 | .920 | 45- As minhas ideias têm sido seguidas pelas pessoas. | 3.19 | .722 |
| 21- Aprendo com a experiência de outras pessoas. | 4.02 | .786 | 46- Tenho capacidade de exercer qualquer profissão. | 2.47 | 1.01 |
| 22- Sinto que posso contribuir para o bem-estar da minha comunidade. | 3.95 | .791 | 47- Coloco muita energia em tudo o que faço. | 3.61 | .872 |
| 23- A natureza encanta-me. | 4.25 | .800 | 48- Mesmo falhando, gosto e acredito na importância do que faço. | 3.76 | .823 |
| 24- Sou uma pessoa otimista. | 3.55 | .941 | 49- Coloco imediatamente as minhas ideias em prática. | 3.03 | .829 |
| 25- Percebo falhas no ambiente e tenho ideias para resolvê-las. | 3.41 | .735 | | | |

Outros elementos estatísticos que se encontraram foram a média, a variância e o coeficiente de consistência interna, caso determinado item seja eliminado. Estes elementos foram encontrados também através do procedimento *reliability* e podem ser observados no quadro 5.5.

Analisando o quadro, pode depreender-se que os itens com maior poder discriminativo são os seguintes: 47, 30, 40, 35 e 41. O item com menor poder é o 26, que apresenta um valor

abaixo de .2. A correlação total dos 49 itens apresenta-se forte e estatisticamente significativa (alfa = .92).

Quadro 5.5

Média, Variância, Correlação Item-Total E Alfa Da Escala EEPC Se O Item For Eliminado (N= 588)

| Item | M | Var. | r | Alfa | Item | M | Var. | r | Alfa | Item | M | Var. | r | Alfa |
|------|-------|-------|-----|------|------|-------|-------|------|------|------|-------|-------|-----|------|
| 1 | 175.4 | 318.2 | .40 | .91 | 18 | 175.7 | 318.2 | .31 | .92 | 35 | 175.8 | 312.6 | .57 | .91 |
| 2 | 175.5 | 320.3 | .28 | .92 | 19 | 177.3 | 311.7 | .42 | .91 | 36 | 175.7 | 311.9 | .54 | .91 |
| 3 | 175.7 | 314.3 | .45 | .91 | 20 | 176.5 | 310.8 | .47 | .91 | 37 | 177.3 | 316.8 | .32 | .92 |
| 4 | 176.3 | 318.0 | .29 | .92 | 21 | 175.8 | 316.3 | .36 | .92 | 38 | 175.9 | 313.3 | .45 | .91 |
| 5 | 175.6 | 317.4 | .38 | .91 | 22 | 175.9 | 311.2 | .54 | .91 | 39 | 175.9 | 316.2 | .35 | .92 |
| 6 | 176.0 | 315.2 | .41 | .91 | 23 | 175.6 | 316.5 | .34 | .92 | 40 | 176.6 | 308.3 | .57 | .91 |
| 7 | 175.7 | 318.1 | .29 | .92 | 24 | 176.3 | 311.3 | .44 | .91 | 41 | 175.9 | 313.1 | .55 | .91 |
| 8 | 176.4 | 310.5 | .46 | .91 | 25 | 176.4 | 314.6 | .45 | .91 | 42 | 176.2 | 312.0 | .42 | .91 |
| 9 | 176.1 | 312.9 | .43 | .91 | 26 | 178.5 | 330.6 | -.16 | .92 | 43 | 176.0 | 312.8 | .52 | .91 |
| 10 | 175.5 | 315.0 | .45 | .91 | 27 | 177.2 | 315.1 | .39 | .91 | 44 | 175.7 | 314.2 | .48 | .91 |
| 11 | 176.0 | 318.3 | .28 | .92 | 28 | 176.0 | 314.4 | .49 | .91 | 45 | 176.7 | 316.6 | .38 | .91 |
| 12 | 176.6 | 310.9 | .35 | .92 | 29 | 176.1 | 311.6 | .50 | .91 | 46 | 177.4 | 311.9 | .39 | .91 |
| 13 | 176.8 | 309.6 | .50 | .91 | 30 | 176.3 | 308.2 | .58 | .91 | 47 | 176.3 | 308.0 | .59 | .91 |
| 14 | 175.7 | 317.6 | .33 | .92 | 31 | 176.0 | 312.7 | .38 | .91 | 48 | 176.1 | 310.6 | .54 | .91 |
| 15 | 175.7 | 317.9 | .33 | .92 | 32 | 175.9 | 310 | .42 | .91 | 49 | 175.8 | 312.6 | .47 | .91 |
| 16 | 175.9 | 318.0 | .27 | .92 | 33 | 176.4 | 309.1 | .48 | .91 | | | | | |
| 17 | 175.9 | 318.1 | .27 | .92 | 34 | 176.1 | 314.8 | .41 | .91 | | | | | |

No quadro 5.6 apresentam-se os coeficientes de alfa dos itens em dois subgrupos: sexo masculino e feminino, os índices alfa e variância na amostra total e a comparação com os valores do instrumento original. O valor de alfa total (.92) mostra que o instrumento apresenta uma fiabilidade alta (Hill & Hill, 2009).

Quadro 5.6

Coefficientes De Consistência Interna (Índices Alfa) Nos Fatores Da EEPC Para Os Sexos Masculino E Feminino Nos Valores Totais E Variância Explicada Dos Fatores

| Fator | Alfas Sexo F. (1) | Alfas Sexo M. (2) | Alfas Total | % de Variância |
|-------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|
| Emocional/ Intuitivo | .81 | .85 | .82 | 9.637 |
| Inconformista/ Transformador | .80 | .85 | .87 | 9.277 |
| Relacional/ Divergente | .61 | .60 | .61 | 6.938 |
| Independência de Julgamento | .74 | .76 | .74 | 6.814 |
| Lógico/ Objetivo | .35 | .55 | .43 | 5.810 |
| | | | .92 | 38.48 |

Considerando os fatores do instrumento e os subgrupos, verifica-se que os coeficientes de consistência interna mostram-se diferentes em alguns fatores. Relativamente ao sexo feminino, observa-se um índice de consistência inferior no fator Lógico/ Objetivo (.35), sendo mais elevado no fator Emocional/ Intuitivo (.81). Observa-se um índice de consistência inferior no fator Lógico/ Objetivo (.55) e mais elevado em dois fatores: Emocional/ Intuitivo (.85) e Inconformista/Transformador (.85). Considerando os níveis de avaliação dos valores de uma medida de fiabilidade apresentados por Hill e Hill (2009), que referem que um valor de alfa entre .8 e .9 é bom, podemos verificar que os fatores Emocional/ Intuitivo e Inconformista/ Transformador apresentam bons índices de consistência interna.

Olhando para a variância total e alfa total de cada fator, observa-se ainda que o fator Emocional/ Intuitivo apresenta a variância total mais elevada e o fator Inconformista /Transformador apresenta o maior índice de alfa total (.87).

5.7.1.2 Validade da Escala de Estilos de Pensar e Criar

Após a análise da fidelidade da escala, efetuou-se um estudo da sua validade interna. Com base no instrumento original que apresentava cinco dimensões (Emocional/ Intuitivo; Inconformista/Transformador; Relacional/ Divergente; Independência de Julgamento e Lógico/ Objetivo), procedeu-se a uma análise de componentes principais, forçada a cinco fatores com carga fatorial superior a .3, com rotação *varimax*, utilizando o procedimento Factor-PA1 no SPSS 20. Os resultados nos cinco fatores apresentam uma explicação de 38.5% da variância total. O estudo da validade incidiu no conjunto da amostra (N = 588). No quadro 5.7 são apresentadas as saturações de cada item em cada um dos fatores.

Quadro 5.7

Itens E Saturação Dos Mesmos Obtidos Na Matriz Rodada

| Itens | Saturações | | | | |
|---|------------|---------|---------|---------|---------|
| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
| 39- Gosto de questionar regras estabelecidas de pensar e de agir. | .624 | | | | |
| 35- Gosto de projetos que me permitam ter várias ideias. | .606 | | | | |
| 38- Utilizo a minha imaginação para o crescimento pessoal e profissional. | .593 | | | | |
| 29- Resolver problemas de maneira diferente é algo que me fascina. | .547 | | | | |
| 10- Sou uma pessoa curiosa. | .504 | | | | |
| 3- Sou uma pessoa que gosta de questionar e de dar sugestões. | .481 | | | | |
| 11- Quando quero comunicar uma ideia, utilizo comparações e analogias. | .473 | | | | |
| 1- Gosto de ideias novas. | .454 | | | | |
| 36- Gosto de trabalhar onde possa realizar várias tarefas. | .432 | | | | |
| 22- Sinto que posso contribuir para o bem-estar da minha comunidade. | .414 | | | | |
| 25- Percebo falhas no ambiente e tenho ideias para resolvê-las. | .398 | | | | |
| 23- A natureza encanta-me. | .377 | | | | |
| 5- Sou uma pessoa aberta a novas ideias. | .322 | | | | |
| 33- Tenho facilidade em liderar pessoas. | | .626 | | | |
| 41- Defendo e tento colocar as minhas ideias em prática. | | .599 | | | |
| 43- Sou capaz de realizar aquilo que me proponho. | | .590 | | | |
| 20- Tenho segurança em mim mesmo/a. | | .542 | | | |
| 42- Sou uma pessoa espontânea. | | .496 | | | |
| 47- Coloco muita energia em tudo o que faço. | | .411 | | | |
| 30- Tenho coragem de iniciar uma nova atividade mesmo que exista risco. | | .409 | | | |
| 8- Não tenho medo de situações novas. | | .390 | | | |
| 24- Sou uma pessoa otimista. | | .322 | | | |
| 48- Mesmo falhando, gosto e acredito na importância do que faço. | | .306 | | | |
| 2- Respeito o direito do outro ao tomar decisões. | | | .577 | | |
| 14- Trato os outros como gostaria de ser tratado/a. | | | .513 | | |
| 31- Acredito que todo o problema tem solução. | | | .436 | | |
| 34- Recebo críticas como ajuda. | | | .418 | | |
| 21- Aprendo com a experiência de outras pessoas. | | | .377 | | |
| 16- Gosto de linguagem simples, baseada em factos. | | | .343 | | |
| 19- Tenho habilidades em todas as áreas. | | | | .715 | |
| 46- Tenho capacidade de exercer qualquer profissão. | | | | .662 | |
| 27- Sou admirado/a em qualquer grupo de pessoas. | | | | .553 | |
| 12- Possuo todas as qualidades de um ser humano. | | | | .544 | |
| 13- Encontro motivação em tudo o que faço. | | | | .498 | |
| 37- O meu ponto de vista é considerado o melhor em todas as discussões. | | | | .467 | |
| 49- Coloco imediatamente as minhas ideias em prática. | | | | .342 | |
| 44- Gosto de melhorar as minhas ideias até que fiquem bem claras. | | | | | .457 |
| 6- Fico totalmente concentrado/a quando descubro uma nova ideia. | | | | | .388 |
| 4- As minhas ideias são dirigidas a objetivos de longo prazo. | | | | | .346 |

Legenda: Fator 1: Emocional/ Intuitivo; Fator 2: Inconformista/ Transformador; Fator 3: Relacional/ Divergente; Fator 4: Independência de Julgamento; Fator 5: Lógico/ Objetivo.

Após a análise, foram excluídos os seguintes itens: 7, 9, 15, 17, 18, 26, 28, 32, 40, 45, ficando a escala final com 39 itens e com cinco fatores apresentados no quadro 5.7 e que se definem em seguida.

Fator 1: Emocional/ Intuitivo é composto por 13 itens e reflete personalidades que se apoiam nas emoções e subjetividade para tomar decisões. Apresentam capacidade imaginativa e vontade de explorar sensações novas que lhes abram possibilidade de experiências emocionais.

Fator 2: Inconformista/ Transformador é composto por 10 itens e refere-se a sujeitos dinâmicos, perseverantes, que acreditam e seguem os seus propósitos. Por vezes apresentam boa capacidade de liderança e de desencadear mudança social.

Fator 3: Relacional/ Divergente é composto por seis itens e aborda sujeitos com capacidade de relacionamento, que têm gosto em aprender com os outros e são flexíveis para lidar com diferentes opiniões ou personalidades.

Fator 4: Independência de Julgamento é composto por sete itens que se referem a sujeitos que acreditam nas suas potencialidades e capacidades e que não se preocupam com a crítica alheia.

Fator 5: Lógico/ Objetivo é composto por 3 itens e representa a racionalidade e o pragmatismo de quem se baseia em factos para tomar decisões e que prima na estrutura e organização.

5.7.2 Escala Multidimensional de Autoconceito (AF5).

A *Escala de Autoconceito Forma 5*, de Garcia e Musitu (1999), é constituída por 30 itens que se situam em cinco dimensões (cada uma delas composta por seis itens): a dimensão Social (alfa = .67) refere-se à percepção que os sujeitos têm sobre as suas relações sociais e como exemplo de item pode encontrar-se “Faço amigos facilmente”; a dimensão Académica (alfa = .88) que pretende aferir a percepção que os sujeitos têm sobre o seu desempenho académico, por exemplo “Considero-me um/a bom/a aluno/a no meu curso”; a dimensão

Emocional (alfa = .70) que se relaciona com a ideia que o sujeito tem sobre os seus estados emocionais, por exemplo “Há muitas coisas que me põem nervoso/a”; a dimensão Familiar (alfa = .85) que se relaciona com percepção sobre o envolvimento, participação e integração familiares, temos como exemplo “Sinto-me estimado/a pelos meus familiares”; e a dimensão Física (alfa = .74) que se relaciona com a noção que o sujeito tem sobre as suas capacidades físicas, onde pode encontrar-se “Cuido do meu aspeto físico”.

Este é um dos instrumentos mais utilizados em estudos de língua espanhola (García, Gracia, & Zeleznova, 2013; García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011; Fuentes, et al. 2011). Um estudo realizado por Garcia, Musitu e Veiga (2006), com adultos portugueses e espanhóis com o objetivo de confirmar a validade penta fatorial desta escala mostrou a validade do instrumento tanto na versão espanhola como na portuguesa. É importante acrescentar que a sua classificação, na escala original é feita entre 1 (*totalmente em desacordo*) e 99 (*totalmente de acordo*). No presente estudo, utilizou-se uma escala de *likert* de cinco pontos (Roque, 2003; Veiga et al., 2003) e pela sua adaptação utiliza-se em algumas partes do presente trabalho a designação de Escala de Autoconceito Pessoal (EAP).

5.7.2.1 Fidelidade da Escala Multidimensional de Autoconceito (AF5).

Para analisar a fidelidade, recorreu-se a alguns procedimentos diferentes utilizando o SPSS 20. Após recodificação dos itens inversos da escala (3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23, 28), partiu-se para a sua análise: num primeiro momento, procuraram-se valores de média e desvio-padrão de cada item (quadro 5.8); num segundo momento, procurou-se determinar as variâncias e coeficientes de consistência interna caso cada item fosse eliminado (quadro 5.9); por fim, determinaram-se os índices alfa na amostra total, em dois subgrupos: sexo feminino e masculino e comparativamente aos alfas da escala original (quadro 5.10).

No quadro 5.8, encontram-se as características de alguns elementos estatísticos de interesse que podem caracterizar os itens do instrumento. Para tal foi usado no SPSS 20 o procedimento *reliability*, e encontradas a média e desvio-padrão para cada item. Observa-se

que a média inferior se situa no item 3 (“Tenho medo de algumas coisas”) e a média superior se situa no item 19 (“Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema”). No conjunto dos 30 itens a escala apresenta uma média de 104.3, um desvio-padrão de 12.5 e uma variância de 156.9.

Quadro 5.8

Média E Desvio- Padrão Dos Resultados Considerando A Amostra Total (N = 588)

| Item | M | D P | Item | M | D P |
|---|------|------|---|------|------|
| 1- Realizo bem as minhas tarefas escolares. | 3.77 | .69 | 16 - Os meus professores estimam-me pela maneira como trabalho. | 3.22 | .69 |
| 2 - Faço amigos facilmente. | 3.66 | .98 | 17 - Na relação com os demais, sou uma pessoa alegre. | 4.08 | .67 |
| 3 - Tenho medo de algumas coisas. | 2.05 | .82 | 18 - Fico muito nervoso/a, quando algum professor me faz alguma observação. | 2.90 | 1.12 |
| 4 - Em casa, sou muito criticado/a. | 3.50 | 1.13 | 19 - Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema. | 4.58 | .71 |
| 5 - Cuido do meu aspeto físico. | 3.81 | .85 | 20 - Gosto de ser como sou fisicamente. | 3.46 | 1.06 |
| 6 - Os meus professores consideram que faço um bom trabalho. | 3.53 | .63 | 21 - Considero-me um/a bom/a aluno/a no meu curso. | 3.55 | .86 |
| 7 - Sou uma pessoa que se relaciona facilmente com os outros. | 3.87 | .87 | 22 - Custa-me falar com desconhecidos. | 3.30 | 1.14 |
| 8 - Há muitas coisas que me põem nervoso/a. | 2.38 | 1.05 | 23 - Fico nervoso quando algum professor me faz perguntas. | 2.84 | 1.20 |
| 9 - Em casa, sinto-me feliz. | 4.10 | .94 | 24 - Os meus familiares incutem-me confiança. | 3.93 | 1.02 |
| 10 - Estou envolvido/a em atividades desportivas. | 2.89 | 1.39 | 25 - No desporto, sou uma pessoa com bom desempenho. | 3.14 | 1.16 |
| 11 - Empenho-me muito na escola/universidade. | 3.82 | .87 | 26 - Os meus professores consideram-me eficiente no trabalho. | 3.44 | .65 |
| 12 - É difícil para mim fazer amigos. | 3.93 | 1.10 | 27 - Tenho muitos amigos. | 3.41 | .97 |
| 13 - Assusto-me com facilidade. | 3.37 | 1.13 | 28 - Sou uma pessoa nervosa. | 2.88 | 1.21 |
| 14 - A minha família está dececionada comigo. | 4.35 | .94 | 29 - Sinto-me estimado/a pelos meus familiares. | 4.25 | .88 |
| 15 - Considero-me uma pessoa fisicamente elegante. | 3.18 | 1.01 | 30 - Sou uma pessoa fisicamente atraente. | 3.12 | .92 |

Outros elementos estatísticos que poderão ser considerados nesta análise são a média, variância e coeficiente de consistência interna, caso determinado item seja eliminado. Estes elementos foram encontrados também através do procedimento *reliability* e podem ser observados no Quadro 5.9.

Quadro 5.9

Média, Variância, Correlação Item-Total E Alfa Da Escala EAP Se O Item For Eliminado (N = 588)

| Item | M | Var. | r | Alfa | Item | M | Var. | r | Alfa | Item | M | Var. | r | Alfa |
|------|--------|--------|-----|------|------|--------|--------|-----|------|------|--------|--------|-----|------|
| 1 | 100.56 | 151.35 | .31 | .84 | 11 | 100.51 | 151.02 | .24 | .85 | 21 | 100.78 | 148.24 | .39 | .84 |
| 2 | 100.67 | 144.45 | .49 | .84 | 12 | 100.40 | 143.82 | .45 | .84 | 22 | 101.03 | 146.98 | .31 | .85 |
| 3 | 102.28 | 154.24 | .10 | .85 | 13 | 100.96 | 144.94 | .39 | .84 | 23 | 101.49 | 143.37 | .42 | .84 |
| 4 | 100.83 | 147.85 | .29 | .85 | 14 | 99.98 | 146.35 | .43 | .84 | 24 | 100.40 | 145.54 | .42 | .84 |
| 5 | 100.52 | 149.12 | .35 | .84 | 15 | 101.15 | 146.30 | .40 | .84 | 25 | 101.19 | 147.50 | .29 | .85 |
| 6 | 100.80 | 151.34 | .34 | .84 | 16 | 101.11 | 151.45 | .30 | .84 | 26 | 100.89 | 150.59 | .37 | .84 |
| 7 | 100.46 | 145.09 | .53 | .84 | 17 | 100.26 | 149.34 | .44 | .84 | 27 | 100.92 | 145.63 | .45 | .84 |
| 8 | 101.95 | 147.76 | .32 | .84 | 18 | 101.43 | 145.84 | .37 | .84 | 28 | 101.46 | 144.27 | .39 | .84 |
| 9 | 100.23 | 145.91 | .45 | .84 | 19 | 99.75 | 150.73 | .33 | .84 | 29 | 100.08 | 147.09 | .43 | .84 |
| 10 | 101.44 | 146.20 | .26 | .85 | 20 | 100.87 | 145.09 | .42 | .84 | 30 | 101.21 | 146.77 | .42 | .84 |

Como se observa no quadro 5.9, os valores correspondentes à coluna das correlações item-total podem ser entendidos de duas formas: como correlação entre o item e o valor total (índice de homogeneidade ou consistência interna) ou ainda como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987, citado por Veiga, 2012). Considerando o pressuposto anterior, pode depreender-se que os itens com maior poder discriminativo são: 7, 2, 9, 12, 27. O item com menor poder é o 3, que apresenta um valor abaixo de .2. A correlação total dos itens apresenta-se forte e estatisticamente significativa o que levou à decisão de manter os 30 itens da escala original (alfa = .85).

Por fim, foi analisada a fidelidade da escala tendo como base a estimativa da consistência interna usando o alfa de *Cronbach* (Hill & Hill, 2009; Veiga, 2012). Deste modo, determinaram-se os índices alfa dos itens em dois subgrupos: sexo masculino e feminino, os índices alfa e variância na amostra total. Comparou-se também com os valores do instrumento original.

Quadro 5.10

Coefficientes De Consistência Interna (Índices Alfa) Nos Fatores Da EAP Para Os Sexos Masculino E Feminino Nos Valores Totais E Variância Explicada Dos Fatores Do Instrumento Português E Espanhol

| Fator | Alfas Sexo F. (1) | Alfas Sexo M. (2) | Alfas Total | Alfas (escala original) | % de Variância | % de Variância (escala original) |
|--------------|------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------------|---------------------------|---|
| Social | .81 | .84 | .82 | .70 | 20.29 | 10.225 |
| Emocional | .77 | .79 | .80 | .73 | 10.960 | 8.865 |
| Acadêmico | .83 | .86 | .85 | .88 | 9.571 | 18.743 |
| Físico | .69 | .82 | .73 | .74 | 7.332 | 5.704 |
| Familiar | .83 | .86 | .84 | .77 | 7.113 | 7.525 |
| | | | .85 | .82 | 55.175 | 51.062 |

Atendendo ao índice de alfa .85, considera-se que o instrumento apresenta fiabilidade elevada (Hill & Hill, 2009). No quadro 5.10, encontram-se relacionados os fatores do instrumento com dois subgrupos. As diferenças da consistência interna entre fatores e grupos não se mostram muito notórias, sendo a maior diferença encontrada no fator do Autoconceito Físico (.69 no sexo feminino e .82 no sexo masculino), estes valores podem refletir as especificidades dos grupos, que poderão ser estudadas de um modo mais aprofundado em futuros estudos. Considerando a escala apresentada por Hill e Hill (2009), que apresenta os níveis de avaliação dos valores de uma medida de fiabilidade (na qual quando o alfa se encontra entre .8 e .9 é bom), pode depreender-se que este instrumento apresenta bons índices de consistência interna nos fatores componentes e nos subgrupos estudados, visto que a maioria dos índices alfa se situam naquele intervalo.

Ao fazer-se uma análise de cada subescala observa-se o grau de variância total explicada e a sua consistência interna. Olhando para os resultados do quadro 5.10, pode notar-se que a subescala que encontra maior variância é a Social, e aquela que apresenta maior índice de consistência interna é a do Autoconceito Acadêmico (.85). Estes resultados apresentam-se consistentes com a escala original.

A um nível global, a estrutura fatorial apresenta nitidez, dado que a análise de componentes explica 55.2% da variância total e o coeficiente alfa de consistência interna é de .847, valores que são superiores aos encontrados pelo autor no seu estudo de construção da escala: 51% da variância total; .815 alfa de consistência interna (Garcia & Musitu, 1999).

5.7.2.1 Validade da Escala Multidimensional de Autoconceito (AF5).

Após o estudo da fidelidade, partiu-se para a análise da validade interna do instrumento. Tendo como base a literatura estudada e as características da escala original, com cinco dimensões (Social, Académica, Familiar, Emocional e Física), procedeu-se a uma análise de componentes principais com rotação *Oblimin* com normalização de *Kaiser*, utilizando o procedimento *Fator-PA1* do programa SPSS 20.

Nos resultados obtiveram-se cinco fatores específicos com uma explicação de 55.2% da variância total, sendo os itens de cada fator exatamente os mesmos que os da escala original. No quadro 5.11 são apresentadas as saturações de cada item em cada um dos fatores que surgiram na análise. Os fatores que o quadro 5.11 apresenta são os seguintes: **Fator 1:** Autoconceito Social (seis itens), refere-se à percepção que os sujeitos têm sobre as suas relações sociais. **Fator 2:** Autoconceito Emocional (seis itens), relaciona com a ideia que o sujeito tem sobre os seus estados emocionais. **Fator 3:** Autoconceito Académico (seis itens), pretende aferir a percepção que os sujeitos têm sobre o seu desempenho académico. **Fator 4:** Autoconceito Físico (seis itens), relaciona-se com a noção que o sujeito tem sobre as suas capacidades físicas. **Fator 5:** Autoconceito Familiar, está relacionado com a percepção sobre o envolvimento, participação e integração familiares (seis itens).

Quadro 5.11

Itens E Saturação Dos Mesmos Obtidos Na Matriz Rodada

| Itens | Saturações | | | | |
|---|------------|---------|---------|---------|---------|
| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
| 2 - Faço amigos facilmente. | .890 | | | | |
| 7 - Sou uma pessoa que se relaciona facilmente com os outros. | .846 | | | | |
| 12 - É difícil para mim fazer amigos. | .772 | | | | |
| 27 - Tenho muitos amigos. | .631 | | | | |
| 17 - Na relação com os demais, sou uma pessoa alegre. | .550 | | | | |
| 22 - Custa-me falar com desconhecidos. | .504 | | | | |
| 8 - Há muitas coisas que me põem nervoso/a. | | .766 | | | |
| 18 - Fico muito nervoso/a, quando algum professor me faz alguma observação. | | .764 | | | |
| 28 - Sou uma pessoa nervosa. | | .763 | | | |
| 23 - Fico nervoso/a quando algum professor me faz perguntas. | | .720 | | | |
| 13 - Assusto-me com facilidade. | | .610 | | | |
| 3 - Tenho medo de algumas coisas. | | .472 | | | |
| 26 - Os meus professores consideram-me eficiente no trabalho. | | | .828 | | |
| 6 - Os meus professores consideram que faço um bom trabalho. | | | .789 | | |
| 21 - Considero-me um/a bom/a aluno/a no meu curso. | | | .759 | | |
| 16 - Os meus professores estimam-me pela maneira como trabalho. | | | .749 | | |
| 1- Realizo bem as minhas tarefas escolares. | | | .691 | | |
| 11 - Empenho-me muito na escola/universidade. | | | .669 | | |
| 15 - Considero-me uma pessoa fisicamente elegante. | | | | .874 | |
| 30 - Sou uma pessoa fisicamente atraente. | | | | .835 | |
| 20 - Gosto de ser como sou fisicamente. | | | | .751 | |
| 5 - Cuido do meu aspeto físico. | | | | .588 | |
| 25 - No desporto, sou uma pessoa com bom desempenho. | | | | .466 | |
| 10 - Estou envolvido/a em atividades desportivas. | | | | .351 | |
| 29 - Sinto-me estimado/a pelos meus familiares. | | | | | .815 |
| 24 - Os meus familiares incutem-me confiança. | | | | | .795 |
| 19 - Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema. | | | | | .719 |
| 9 - Em casa, sinto-me feliz. | | | | | .719 |
| 4 - Em casa, sou muito criticado/a. | | | | | .668 |
| 14 - A minha família está dececionada comigo. | | | | | .667 |

Legenda: Fator 1: Autoconceito Social; Fator 2: Autoconceito Emocional; Fator 3: Autoconceito Académico; Fator 4: Autoconceito Físico; Fator 5: Autoconceito Familiar.

5.7.3 Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal.

Este instrumento foi construído por Alencar (1999) com o objetivo de medir as barreiras relativas à criatividade no indivíduo. O inventário é composto por 66 itens relativos a quatro categorias de barreiras: Inibição/ Timidez; Falta de Tempo/ Oportunidade; Repressão social e Falta de Motivação.

A subescala Inibição/ Timidez é composta por 23 itens relativos a temas emocionais que bloqueiam a expressão criativa, sendo exemplos de itens: “Seria mais criativo se fosse menos tímido para expor as minhas ideias”; e “Seria mais criativo se não tivesse medo de expressar o que penso”. O valor *eigenvalue* deste fator é de 15.71, a variância total é de 22.4% e a variância comum de 60.87%. A consistência interna (alfa) é de .91.

Na subescala Falta de Tempo/ Oportunidade encontram-se 14 itens relativos à indisponibilidade ou falta de recursos para criar, sendo exemplos destes itens “Eu seria mais criativo se tivesse mais tempo para pôr em prática as minhas ideias” e “Eu seria mais criativo se tivesse mais tempo para elaborar as minhas ideias”. O valor *eigenvalue* deste fator é de 4.42, a variância total corresponde a 6.3%, a variância comum a 17.12% e consistência interna (alfa) de .85.

Relativamente à subescala Repressão Social, que inclui 14 itens e pretende medir aspetos externos ao indivíduo de ordem social que o bloqueiam no processo criativo, encontramos o valor *eigenvalue* de 3.58, uma variância total de 5.1%, uma variância comum de 13.9% e um nível de consistência interna de .88. Nesta subescala podemos encontrar itens como: “Eu seria mais criativo se não tivesse recebido uma educação rígida” ou “Eu seria mais criativo se fosse menos criticado/a”.

Por fim, encontramos a subescala Falta de Motivação. Esta inclui 20 itens e pretende medir a ausência ou bloqueio de elementos de ordem motivacional que facilitaríamos a expressão da criatividade. Como exemplos destes itens podemos encontrar: “Eu seria mais criativo se tivesse mais entusiasmo” e “Eu seria mais criativo se me concentrasse mais no que faço”. Nesta subescala encontramos um valor *eigenvalue* de 2.13, uma variância total de 3% e uma variância comum de 8.15%. O índice de consistência interna é de .88.

Para que esta escala pudesse ser aplicada a alunos portugueses, procedeu-se a uma adaptação do português do Brasil para o português de Portugal, tendo em conta a validade do conteúdo e a semântica dos itens. Pediu-se a um grupo de estudantes para darem a sua opinião relativamente à clareza dos itens e concluiu-se sobre a necessidade de realizar alterações em palavras ou frases de modo a que estas ficassem mais claras para os participantes do estudo.

Para o estudo da validade e fidelidade da EBCEP, procedeu-se à sua análise fatorial, consistência interna e análises de variância, pesquisa de médias e desvios padrão, bem como índices alfa.

Após uma pesquisa noutros estudos (Alencar, 2007; Alencar & Fleith, 2003a, 2010) e a verificação de todos os itens, concluiu-se que não se encontram itens inversos neste instrumento, pelo que não foi feita qualquer recodificação. Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise de componentes principais sem indicação de número de fatores, o que resultou numa extração de 11 fatores com *eigenvalues maiores que 1* e uma variância de 60.9% nos itens. Com base na literatura existente (Alencar & Fleith, 2010), optou-se por proceder a uma análise fatorial forçada a quatro fatores, dos quais se excluíram os itens 51, 29, 23 e 50. Apesar de este instrumento ter sido aplicado com os 66 itens da escala original (Alencar, Bruno-Faria, & Fleith, 2010), no decorrer desta investigação foi publicado um estudo feito com o mesmo instrumento validado para a população portuguesa (Morais et al., 2014) que continha apenas 44 itens. Para que o presente estudo esteja de acordo com as mais recentes investigações, decidiu-se excluir também os mesmos itens excluídos no estudo referido e proceder às análises com base nesta informação. Para além dos itens anteriormente excluídos – 51, 29, 23 e 50, que também o haviam sido em Moraes et al. (2014) –, excluíram-se os itens 4, 7, 8, 9, 27, 49, 56, 24, 14, 17, 33, 60, 61, 39, 40, 47, 35 e 41. O índice de alfa para os 44 itens foi de .95, o que se revelou muito elevado. Seguidamente, procedeu-se de novo a uma análise fatorial sem indicação do número de fatores, o que resultou em oito fatores também com *eigenvalues* superiores a 1 e uma variância cumulativa de 61,6%, pelo que

novamente se forçou a extração a quatro fatores, o que resultou numa variância total de 49.9%.

Devido à explicação anterior e para melhor a justificar, ir-se-á iniciar a apresentação das características do instrumento pela sua validade interna.

5.7.3.1 Validade do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal.

Para o estudo da validade interna e tendo como base a mais recente investigação feita com uma amostra de estudantes do ensino superior em Portugal (Morais et al., 2014), partiu-se do pressuposto de que a escala representa quatro dimensões explicativas das barreiras à criatividade pessoal (Inibição/ Timidez; Falta de Motivação; Falta de Tempo/ Oportunidade e Repressão Social). Efetuou-se uma análise de componentes principais com rotação *varimax* com indicação de quatro fatores utilizando o procedimento Factor-PA1 do programa SPSS-20. Nos resultados obtiveram-se quatro fatores com uma explicação de 49.9%. da variância total. Foi verificada a homogeneidade de variáveis, sendo o resultado de $KMO = .94$ ($Bartlett X^2 = 13306.18$; $df = 946$; $p < 0.000$) o que se revela excelente (Maroco, 2007).

Na análise fatorial tiveram-se em conta – também seguindo o recomendado em Alencar et al. (2010) e Morais et al. (2014) – os seguintes parâmetros: todos os itens deveriam saturar com mais de .30; encontravam-se saturações semelhantes em mais que um fator; e encontravam-se incongruências onde a saturação era maior, no conteúdo, face aos fatores. Após esta análise, mantiveram-se os 44 itens recomendados em Morais et al. (2014), distribuindo-se pelos quatro fatores. No quadro 5.12, são apresentadas as saturações de cada item em cada um dos fatores, que se definem da seguinte forma: **Fator 1:** Inibição/ Timidez, composto por 14 itens que se referem a aspetos emocionais que bloqueiam a criatividade; **Fator 2:** Falta de Motivação que contém 12 itens que se relacionam com a ausência de elementos pessoais motivacionais que facilitem a expressão criativa; **Fator 3:** Falta de Tempo/ Oportunidade, com 10 itens que expressam a pouca disponibilidade temporal ou de oportunidades que permitem ao indivíduo expressar-se e criar e **Fator 4:** Repressão Social com oito itens referentes a aspetos sociais que bloqueiam a criatividade (Alencar et al., 2010).

Quadro 5.12

Itens E Saturação Dos Mesmos Obtidos Na Matriz Rodada – EBCP

| Itens | Saturações | | | |
|---|------------|---------|---------|---------|
| | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 |
| 21 - Não tivesse medo de expressar o que penso. | .793 | | | |
| 20 - Não tivesse medo de enfrentar as críticas. | .751 | | | |
| 36 - Não tivesse medo do que os outros poderiam pensar de mim. | .735 | | | |
| 5 - Não fosse tão inseguro/a. | .732 | | | |
| 16 - Não tivesse medo de enfrentar o desconhecido. | .688 | | | |
| 2 - Fosse menos tímido/a para expor minhas ideias. | .665 | | | |
| 10 - Não tivesse medo de contrariar as pessoas. | .663 | | | |
| 25 - Não tivesse medo de concretizar as minhas ideias. | .663 | | | |
| 30 - Não tivesse medo de ser incompreendido/a. | .615 | | | |
| 28 - Não me sentisse inferior aos outros. | .609 | | | |
| 6 - Estivesse disposto/a a correr mais riscos. | .570 | | | |
| 1 - Acreditasse mais em mim. | .546 | | | |
| 3 - Fosse mais espontâneo/a. | .536 | | | |
| 26 - Fosse mais extrovertido/a. | .508 | | | |
| <hr/> | | | | |
| 58 - Fosse mais dedicado/a ao que faço. | | .748 | | |
| 63 - Me concentrasse mais no que faço. | | .725 | | |
| 65 - Tivesse mais entusiasmo. | | .693 | | |
| 12 - Fosse menos preguiçoso/a. | | .670 | | |
| 59 - Tivesse mais energia. | | .647 | | |
| 13 - Tivesse mais motivação para criar. | | .622 | | |
| 62 - Fosse mais rico/a em ideias. | | .609 | | |
| 11 - Não fosse tão acomodado/a. | | .598 | | |
| 64 - Fosse mais curioso/a. | | .584 | | |
| 45 - Fosse mais persistente. | | .522 | | |
| 19 - Exercitasse mais o hábito de procurar ideias novas. | | .481 | | |
| 66 - Tivesse mais conhecimentos. | | .431 | | |
| <hr/> | | | | |
| 34 - Tivesse mais oportunidade de pôr em prática as minhas ideias. | | | .729 | |
| 31 - Tivesse mais tempo para elaborar as minhas ideias. | | | .673 | |
| 48 - Houvesse mais cooperação entre as pessoas. | | | .654 | |
| 37 - Tivesse mais oportunidade para explorar o meu potencial. | | | .651 | |
| 53 - As pessoas valorizassem mais as ideias novas. | | | .605 | |
| 18 - Houvesse maior reconhecimento do trabalho criativo. | | | .590 | |
| 15 - Tivesse mais tempo. | | | .582 | |
| 54 - Houvesse mais respeito às diferenças entre pessoas. | | | .578 | |
| 46 - As minhas ideias fossem mais valorizadas. | | | .529 | |
| 22 - Tivesse sido mais estimulado/a pelos meus professores. | | | .406 | |
| <hr/> | | | | |
| 42 - Não tivesse sido reprimido pelos meus professores. | | | | .743 |
| 32 - Não tivesse sido reprimido/a pela família. | | | | .721 |
| 38 - Não tivesse recebido uma educação rígida. | | | | .709 |
| 43 - Tivesse tido mais oportunidade para errar sem ser chamado/a. de burro/a ou idiota. | | | | .688 |
| 44 - Fosse menos criticado/a. | | | | .633 |
| 57 - Não fosse tão crítico/a em relação às ideias dos outros. | | | | .560 |
| 55 - Eu fosse menos autoritário/a. | | | | .448 |
| 52 - Houvesse maior aceitação da fantasia no meio em que vivo. | | | | .390 |

Legenda: Fator 1: Inibição/ Timidez; Fator 2: Falta de Motivação; Fator 3: Falta de Tempo/ Oportunidade; Fator 4: Repressão Social.

5.7.3.1 Fidelidade do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal.

Para o estudo da fidelidade dos resultados da escala EBCP recorreu-se ao SPSS 20 onde, após a verificação da não existência de itens inversos e logo não ter havido necessidade da sua recodificação, determinou-se os valores de média e desvio-padrão de cada item (quadro 5.13), procedeu-se ao cálculo da consistência interna caso cada item fosse eliminado (quadro 5.14) e calculou-se os índices alfa na amostra total em dois subgrupos, sexo feminino e masculino (quadro 5.15).

No quadro 5.13 pode observar-se que as médias inferiores se situam nos itens 32 (“Não tivesse sido reprimido/a pela família.”), 38 (“Não tivesse recebido uma educação rígida.”) e 42 (“Não tivesse sido reprimido pelos meus professores.”) todos eles com um valor de 2. Já nos itens 1 (“Acreditasse mais em mim.”) e 15 (“Tivesse mais tempo.”) e 54 (“Houvesse mais respeito às diferenças entre pessoas.”), encontramos as médias mais elevadas com o valor de 3.7 em ambos. No conjunto dos 44 itens, a escala apresenta uma média de 136.8 um desvio-padrão de 27.9 e uma variância de 780.36.

Quadro 5.13

Média E Desvio- Padrão Dos Resultados Considerando A Amostra Total (N= 588) – EBCP

| Item | M | DP | Item | M | DP |
|---|-----|-----|---|-----|-----|
| 1 - Acreditasse mais em mim. | 3.7 | 1.2 | 28- Não me sentisse inferior aos outros. | 2.6 | 1.3 |
| 2 - Fosse menos tímido/a para expor minhas ideias. | 3.5 | 1.3 | 30- Não tivesse medo de ser incompreendido/a. | 3.0 | 1.2 |
| 3 - Fosse mais espontâneo/a. | 3.4 | 1.2 | 31- Tivesse mais tempo para elaborar as minhas ideias. | 3.5 | 1.1 |
| 5 - Não fosse tão inseguro/a. | 3.5 | 1.2 | 32 -Não tivesse sido reprimido/a pela família. | 2.0 | 1.1 |
| 6 - Estivesse disposto/a a correr mais riscos. | 3.6 | 1.1 | 34-Tivesse mais oportunidade de pôr em prática as minhas ideias. | 3.4 | 1.0 |
| 10 - Não tivesse medo de contrariar as pessoas. | 2.9 | 1.3 | 36- Não tivesse medo do que os outros poderiam pensar de mim. | 2.9 | 1.3 |
| 11 - Não fosse tão acomodado/a. | 3.0 | 1.2 | 37- Tivesse mais oportunidade para explorar o meu potencial. | 3.5 | 1.1 |
| 12 - Fosse menos preguiçoso/a. | 3.2 | 1.4 | 38 -Não tivesse recebido uma educação rígida. | 2.0 | 1.1 |
| 13 - Tivesse mais motivação para criar. | 3.4 | 1.2 | 42- Não tivesse sido reprimido pelos meus professores. | 2.0 | 1.0 |
| 15 - Tivesse mais tempo. | 3.7 | 1.1 | 43- Tivesse tido mais oportunidade para errar sem ser chamado/a de burro/a ou idiota. | 2.5 | 1.3 |
| 16 - Não tivesse medo de enfrentar o desconhecido. | 3.1 | 1.2 | 44- Fosse menos criticado/a. | 2.5 | 1.1 |
| 18 - Houvesse maior reconhecimento do trabalho criativo. | 3.3 | 1.1 | 45 - Fosse mais persistente. | 3.4 | 1.1 |
| 19 - Exercitasse mais o hábito de procurar ideias novas. | 3.5 | 1.1 | 46- As minhas ideias fossem mais valorizadas. | 3.2 | 1.1 |
| 20 - Não tivesse medo de enfrentar as críticas. | 3.1 | 1.2 | 48- Houvesse mais cooperação entre as pessoas. | 3.6 | 1.0 |
| 21 - Não tivesse medo de expressar o que penso. | 3.0 | 1.2 | 52- Houvesse maior aceitação da fantasia no meio em que vivo. | 3.1 | 1.2 |
| 22 - Tivesse sido mais estimulado/a pelos meus professores. | 3.1 | 1.2 | 53- As pessoas valorizassem mais as ideias novas | 3.6 | 1.1 |
| 25 - Não tivesse medo de concretizar as minhas ideias. | 3.1 | 1.2 | 54- Houvesse mais respeito às diferenças entre pessoas. | 3.7 | 1.1 |
| 26 - Fosse mais extrovertido/a. | 3.0 | 1.2 | 55 - Eu fosse menos autoritário/a. | 2.3 | 1.1 |

Seguidamente procedeu-se, através do procedimento *reliability do SPSS 20*, à análise da média, variância e coeficiente de consistência interna, caso determinado item fosse eliminado.

No quadro 5.14, pode verificar-se que os valores correspondentes às correlações item-total mais elevados e por isso com maior poder discriminativo são os itens 25 ($r = .71$), 21 ($r = .66$) e 36 ($r = .66$). Os itens com menor poder são o 15 ($r = .21$) e o 31 ($r = .27$).

A correlação total dos itens é forte e estatisticamente significativa o que levou à decisão de manter os 44 itens da escala ($\alpha = .95$).

Quadro 5.14

Média, Variância, Correlação Item-Total E Alfa Da Escala EBCP Se O Item For Eliminado (N = 588)

| Item | M | Var. | r | Alfa | Item | M | Var. | r | Alfa | Item | M | Var. | r | Alfa |
|------|-------|-------|-----|------|------|-------|-------|-----|------|------|-------|-------|-----|------|
| 1 | 133.1 | 743.5 | .56 | .94 | 22 | 133.7 | 751.2 | .44 | .95 | 46 | 133.6 | 744.4 | .58 | .94 |
| 2 | 133.3 | 741.8 | .54 | .94 | 25 | 133.7 | 734.5 | .71 | .94 | 48 | 133.2 | 754.3 | .45 | .95 |
| 3 | 133.4 | 745.6 | .52 | .94 | 26 | 133.7 | 740.6 | .57 | .94 | 52 | 133.7 | 746.6 | .49 | .94 |
| 5 | 133.3 | 739.7 | .59 | .94 | 28 | 134.2 | 738.8 | .58 | .94 | 53 | 133.2 | 750.5 | .50 | .94 |
| 6 | 133.2 | 747.5 | .53 | .94 | 30 | 133.8 | 738.9 | .63 | .94 | 54 | 133.1 | 752.4 | .45 | .95 |
| 10 | 133.8 | 741.3 | .55 | .94 | 31 | 133.2 | 763.2 | .27 | .95 | 55 | 134.4 | 757.8 | .37 | .95 |
| 11 | 133.8 | 744.7 | .51 | .94 | 32 | 134.8 | 754.6 | .39 | .95 | 57 | 134.3 | 751.3 | .50 | .94 |
| 12 | 133.6 | 746.4 | .43 | .95 | 34 | 133.4 | 756.0 | .41 | .95 | 58 | 133.6 | 745.8 | .50 | .94 |
| 13 | 133.3 | 746.1 | .52 | .94 | 36 | 133.9 | 733.3 | .66 | .94 | 59 | 133.6 | 737.8 | .62 | .94 |
| 15 | 133.1 | 765.8 | .21 | .95 | 37 | 133.3 | 749.2 | .52 | .94 | 62 | 133.5 | 745.5 | .51 | .94 |
| 16 | 133.7 | 740.9 | .60 | .94 | 38 | 134.7 | 754.3 | .40 | .95 | 63 | 133.4 | 741.0 | .60 | .94 |
| 18 | 133.5 | 754.3 | .41 | .95 | 42 | 134.7 | 755.5 | .43 | .95 | 64 | 133.8 | 742.5 | .56 | .94 |
| 19 | 133.3 | 748.5 | .53 | .94 | 43 | 134.3 | 742.5 | .53 | .94 | 65 | 133.6 | 737.8 | .64 | .94 |
| 20 | 133.7 | 736.9 | .65 | .94 | 44 | 134.3 | 743.4 | .57 | .94 | 66 | 133.3 | 748.2 | .50 | .94 |
| 21 | 133.8 | 734.7 | .66 | .94 | 45 | 133.3 | 744.9 | .55 | .94 | | | | | |

Para o estudo da consistência interna, determinaram-se os índices *alfa* na amostra total e nos subgrupos masculino e feminino. Determinou-se também a variância explicada dos fatores. Com base no quadro 5.15, e verificando o alfa total .95, pode depreender-se que a fiabilidade do instrumento é elevada (Hill & Hill, 2009). No mesmo quadro, encontram-se os alfas por fator do subgrupo feminino e masculino, sendo todos eles elevados e semelhantes

entre si. O valor de alfa mais elevado nos subgrupos encontra-se no fator Inibição/ Timidez (.93) e o mais baixo encontra-se no mesmo subgrupo no fator Repressão Social (.82).

Quadro 5.15

Coefficientes De Consistência Interna (Índices Alfa) Nos Fatores Da EBCP Para Os Sexos Masculino E Feminino Nos Valores Totais E Variância Explicada Dos Fatores - EBCP

| Fator | Alfas Sexo F. (1) | Alfas Sexo M. (2) | Alfas Total | % de Variância |
|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|
| 1-Inibição/ Timidez | .92 | .93 | .93 | 16.64 |
| 2-Falta de Motivação | .90 | .89 | .90 | 12.78 |
| 3-Falta de Tempo/ Oportunidade | .85 | .83 | .84 | 10.68 |
| 4- Repressão Social | .84 | .82 | .84 | 9.78 |
| | .95 | .94 | 0.95 | 49.88 |

5.7.4 Escala de Autoestima de Rosenberg.

A *Escala de Autoestima de Rosenberg* (1979) é constituída por 10 itens e pretende medir os sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo. Metade dos itens são positivos e outra metade são negativos. Trata-se de uma escala de *likert* de quatro pontos que variam entre *concordo totalmente* e *discordo totalmente* (*concordo totalmente* = 4, *concordo* = 3, *discordo* = 2 e *discordo totalmente* = 1). Romano et al. (2007), obtiveram um valor alfa de *Cronbach* de .63 nos itens que saturam o fator 1, que mede a autoestima negativa, e de .74 nos itens que avaliam a autoestima positiva (fator 2). Relativamente à validade, encontrou-se no fator 1 o valor do *eigenvalue* de 3.33 e no fator 2 de 1.29 que explicam 46.03% de variância total. Albo et al. (2007) encontraram apenas um fator com grande consistência interna (.88) e estabilidade temporal no instrumento, afirmando que o seu uso tem uma boa adequação com estudantes do ensino superior.

5.7.4.1 Fidelidade da Escala de Autoestima de Rosenberg.

Para o estudo da fidelidade dos resultados da *Escala de Autoestima de Rosenberg*, utilizou-se o SPSS 20 para recodificar itens inversos, procurar valores de média e desvio-padrão, analisar a consistência interna e determinar os índices alfa em subgrupos.

Para iniciar a análise recodificaram-se os itens inversos (2, 5, 6, 8 e 9) e depois, com o procedimento *reliability*, procuraram-se os valores de média e desvio-padrão de cada item (quadro 5.16). A média inferior situa-se no item 8 (“gostava de ter mais respeito por mim mesmo”) e a média superior situa-se no item 9 (“considerando bem as coisas, acho que sou um falhado”). No seu conjunto a escala apresenta uma média de 30.51, um desvio-padrão de 5.48 e uma variância de 28.38. A correlação total dos 10 itens apresenta-se forte e estatisticamente significativa (alfa = .88).

Quadro 5.16

Média E Desvio- Padrão Dos Resultados Considerando A Amostra Total (N = 588)

| Item | M | DP |
|---|------|------|
| 1- No geral, estou satisfeito comigo próprio. | 3.10 | .63 |
| 2 – Por vezes acho que não valho nada. | 2.82 | .94 |
| 3- Sinto que tenho uma quantidade de boas qualidades. | 3.20 | .59 |
| 4- Sou tão capaz de fazer as coisas tal como os outros são. | 3.23 | .66 |
| 5- Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. | 3.10 | .80 |
| 6- Por vezes sinto que não sirvo para nada. | 2.98 | .92 |
| 7 – Sinto que sou uma pessoa de valor. | 3.14 | .60 |
| 8- Gostava de ter mais respeito por mim mesmo. | 2.66 | 1.01 |
| 9- Considerando bem as coisas, acho que sou um falhado. | 3.54 | .68 |
| 10 – Levo uma atitude positiva em relação a mim próprio. | 3.11 | .72 |

Seguidamente, apresenta-se a média, variância e coeficiente de consistência interna, caso determinado item seja eliminado. Estes elementos foram encontrados também através do procedimento *reliability* e podem ser observados no quadro 5.17. Os itens com maior poder discriminativo são o item 6 (“por vezes sinto que não sirvo para nada”) com um $r = .72$ e o item 10 (“levo uma atitude positiva em relação a mim próprio”) com um $r = .70$. O item com

menor poder é o 4 (“sou tão capaz de fazer as coisas tal como os outros são”) com um $r = .49$.

Quadro 5.17

Média, Variância, Correlação Item-Total E Alfa Da Escala EAR Se O Item For Eliminado (N = 588).

| Item | M | Var. | r | Alfa |
|-------------|----------|-------------|----------|-------------|
| 1 | 27.78 | 24.02 | .64 | .87 |
| 2 | 28.06 | 21.55 | .68 | .86 |
| 3 | 27.68 | 24.84 | .54 | .87 |
| 4 | 27.66 | 24.72 | .49 | .88 |
| 5 | 27.79 | 23.10 | .60 | .87 |
| 6 | 27.90 | 21.42 | .72 | .86 |
| 7 | 27.74 | 24.41 | .61 | .87 |
| 8 | 28.22 | 22.17 | .55 | .88 |
| 9 | 27.34 | 23.65 | .65 | .87 |
| 10 | 27.77 | 23.05 | .70 | .86 |

O alfa de Cronbach foi usado para estimar a consistência interna em dois subgrupos: sexo feminino e masculino. Como se pode verificar no quadro 5.18, o valor de alfa foi igual nas mulheres e nos homens e na escala total (.88). Tendo em conta que a *Escala de Autoestima de Rosenberg* é unifatorial, calculou-se o mesmo valor de alfa-total (.88). De acordo com Hill e Hill (2009), estes valores refletem uma boa consistência interna.

Quadro 5.18

Coefficientes De Consistência Interna (Índices Alfa) Nos Fatores Da EAR Para Os Sexos Masculino E Feminino Nos Valores Totais E Variância Explicada Dos Fatores - EAP

| Fator | Alfas Sexo F. (1) | Alfas Sexo M. (2) | Alfas Total | % de Variância |
|--------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------------|
| EAR | .88 | .88 | .88 | 28.38 |

5.7.4.2 Validade da Escala de Autoestima de Rosenberg.

Para o estudo da validade interna da escala procedeu-se à sua análise fatorial. Inicialmente, fez-se uma análise com indicação de dois fatores, visto estar indicado a existência de dois fatores neste instrumento em alguns estudos recentes (Romano et al. 2007). No entanto, os resultados apontaram para um único fator, o que veio confirmar a maioria dos estudos feitos com esta escala (Albo et al., 2007). Assim, fez-se nova análise de componentes principais com rotação *Varimax*, com indicação de um fator utilizando o procedimento Fator-PA1 do programa SPSS 20.

Nos resultados obtiveram-se saturações elevadas e uma variância total de 28.38%. No quadro 5.18 apresentam-se as saturações de cada item da escala.

Quadro 5.19

Itens E Saturação Dos Mesmos Obtidos Na Matriz Rodada – EAP

| Itens | Saturações |
|--|-------------------|
| 10 - Levo uma atitude positiva em relação a mim próprio. | .781 |
| 6 - Por vezes sinto que não sirvo para nada. | .775 |
| 2 - Por vezes acho que não valho nada. | .746 |
| 1 - No geral, estou satisfeito comigo próprio. | .735 |
| 9 - Considerando bem as coisas, acho que sou um falhado. | .725 |
| 7 - Sinto que sou uma pessoa de valor. | .716 |
| 5 - Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. | .678 |
| 3 - Sinto que tenho uma quantidade de boas qualidades. | .648 |
| 8 - Gostava de ter mais respeito por mim mesmo. | .626 |
| 4 - Sou tão capaz de fazer as coisas tal como os outros são. | .591 |

O inquérito utilizado nesta investigação incluiu, para além das escalas anteriormente descritas, perguntas acerca das variáveis sociodemográficas, com o objetivo de recolher dados dos participantes, de ordem pessoal e social.

5.8 Síntese do Capítulo

Neste capítulo abordou-se a metodologia utilizada na presente investigação. Inicialmente, apresentou-se o tipo de investigação e as questões de estudo, seguindo-se a caracterização dos participantes, especificando a população e a amostra. Os diferentes passos que foram dados para que o estudo se realizasse foram detalhados no procedimento. Considerou-se pertinente fazer uma meticulosa descrição da análise estatística dos dados, variáveis e cuidados éticos tidos em conta. Por fim, procedeu-se à descrição da adaptação dos instrumentos utilizados e à apresentação das suas características psicométricas. Os resultados do estudo são apresentados no capítulo seguinte.

Capítulo 6: Resultados

A finalidade do presente capítulo é apresentar os resultados obtidos na investigação, com o propósito de dar respostas ao problema e às questões do estudo (Serrano, 2004). Atendendo ao problema de estudo e às questões formuladas no capítulo 5, utilizaram-se diversos procedimentos estatísticos que levaram aos resultados apresentados neste capítulo. Assim, pretendeu-se estudar a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior, sua relação e como se relacionam com variáveis sociodemográficas. A análise, feita com base numa amostra de 588 estudantes do ensino superior, traz informações que permitem apoiar construtos teóricos apresentados na literatura.

O estudo da criatividade é suportado por dois instrumentos: *Escala de Estilos de Pensar e Criar* (EEPC) e *Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal* (EBCP) que por sua vez contêm as seguintes variáveis: estilo Inconformista/ Transformador (I.Tr.); estilo Emocional/ Intuitivo (E.I.); estilo Relacional/ Divergente (R.D.); estilo de Independência de Julgamento (I.J.) e estilo Lógico/ Objetivo (L.O.) na *Escala de Estilos de Pensar e Criar*; e Inibição/ Timidez (I.T.); Falta de Motivação (F.M.); Falta de Tempo/ Oportunidade (F. T.) e Repressão Social (R. S.) na *Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal*.

O estudo do autoconceito é feito a partir das escalas de *Autoconceito Pessoal* (EAP) e de *Autoestima de Rosenberg* (EAR). As variáveis estudadas foram as seguintes: Autoconceito Académico; Autoconceito Familiar; Autoconceito Social; Autoconceito Emocional e Autoconceito Físico na *Escala de Autoconceito Pessoal* e a Autoestima na *Escala de Autoestima de Rosenberg*.

Por último, através de um questionário sociodemográfico pretendem-se estudar outras variáveis que poderão auxiliar na compreensão da criatividade e do autoconceito nos estudantes do ensino superior, sendo elas: sexo; idade; habilitações escolares da mãe; habilitações escolares do pai; número de retenções ao longo da escolaridade; saída de casa; média de entrada no ensino superior; primeira opção do curso frequentado; média de

classificações do último ano; avaliação do rendimento académico; exercício de atividade laboral e apoio psicológico.

Numa primeira parte do capítulo apresentam-se as estatísticas descritivas, na segunda parte encontram-se os resultados correlacionais, numa terceira parte apresentam-se os resultados diferenciais e na quarta parte apresenta-se a análise de regressão múltipla, terminando-se o capítulo com uma síntese.

6.1 Resultados Descritivos

A estatística descritiva engloba técnicas que nos permitem descrever um conjunto de dados de uma amostra (Martins, 2011). Neste espaço serão apresentados os resultados descritivos relativos à distribuição dos estudantes do ensino superior nos estilos de pensar e criar, barreiras à criatividade, autoconceito e autoestima. A constituição das classes baixa versus alta assumiu a média como critério de divisão de grupos.

6.1.1 Resultados da distribuição dos estudantes nas dimensões da criatividade e do autoconceito por valores baixos e altos.

Divisão dos estilos de pensar e criar em baixo e alto.

Para responder à primeira questão (Q1: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões dos estilos de pensar e criar relativamente a criatividade baixa versus alta?), consideraram-se as respostas dadas pelos participantes à Escala de Estilos de Pensar e Criar. Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, baixa e alta, em cada dimensão dos estilos de pensar e criar, tendo o valor da média como fator de corte. As médias de cada dimensão foram as seguintes: Emocional/ Intuitivo = 52.59; Inconformista/Transformador = 36.22; Relacional/ Divergente = 24.17; Independência de Julgamento = 19.65; Lógico/ Objetivo = 11.53.; EEPC total = 144.04. No quadro 6.1 apresenta-se a distribuição dos resultados de resposta à questão.

Quadro 6.1

Percentagens Da Distribuição Das Respostas Em Alto Ou Baixo Nos Estilos De Pensar E Criar (EEPC)

| Dimensões EEPC | | N | % |
|-------------------------------|-------|----------|----------|
| Emocional/ Intuitivo | Baixo | 292 | 49.9 |
| | Alto | 293 | 50.1 |
| Inconformista/ Transformador. | Baixo | 295 | 50.6 |
| | Alto | 288 | 49.4 |
| Relacional/ Divergente | Baixo | 303 | 51.5 |
| | Alto | 285 | 48.5 |
| Independência de Julgamento | Baixo | 281 | 48.0 |
| | Alto | 305 | 52.0 |
| Lógico/ Objetivo | Baixo | 282 | 48.1 |
| | Alto | 302 | 51.9 |

Como se pode observar no quadro 6.1, em qualquer uma das dimensões, os alunos estão distribuídos de um modo semelhante entre as classes baixa e alta, sendo a diferença na percentagem entre grupos nunca superior a 5%. Temos como exemplo a dimensão Independência de Julgamento, na qual se verifica que 48% se encontra no grupo baixo e 52% no grupo alto.

Divisão das barreiras à criatividade pessoal em baixo e alto.

Para a resposta à segunda questão (Q2: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas barreiras à criatividade pessoal relativamente a barreiras baixas versus altas?), consideraram-se as respostas dadas pelos participantes à Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal (EBCP). Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, baixa e alta, em cada dimensão das barreiras tendo o valor da média como fator de corte. A média de cada dimensão foi a seguinte: Inibição/ Timidez = 44.36; Falta de Motivação = 39.08; Falta de Tempo/ Oportunidade = 34.49 e Repressão Social = 18.89; EBCP total = 136.77. No quadro 6.2 apresenta-se a distribuição dos resultados de resposta à questão.

Quadro 6.2

Percentagens Da Distribuição Das Respostas Em Alto Ou Baixo Nas Barreiras À Criatividade Pessoal (EBCP)

| Dimensões EBCP | N | | % | |
|------------------------------|-------|------|-------|------|
| | Baixo | Alto | Baixo | Alto |
| Inibição/ Timidez | 281 | 302 | 48.2 | 51.8 |
| | 282 | 304 | 48.1 | 51.9 |
| Falta de Motivação | 286 | 299 | 48.9 | 51.1 |
| | 288 | 297 | 49.2 | 50.8 |
| Falta de Tempo/ Oportunidade | 288 | 297 | 49.2 | 50.8 |
| | 288 | 297 | 49.2 | 50.8 |
| Repressão Social | 288 | 297 | 49.2 | 50.8 |
| | 288 | 297 | 49.2 | 50.8 |

Também no quadro 6.2 em qualquer uma das dimensões, os alunos estão distribuídos de um modo equivalente entre as classes baixa e alta, sendo a diferença na percentagem entre grupos inferior a 5%. Temos como exemplo a dimensão Inibição/ Timidez em que se verifica que 48.2% dos participantes se encontram no grupo baixo e 51.8% no grupo alto.

Divisão do autoconceito em baixo e alto.

Para a resposta à terceira questão (Q3: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões do autoconceito relativamente a autoconceito baixo versus alto?), consideraram-se as respostas dadas pelos participantes à Escala de Autoconceito Pessoal. Os resultados obtidos foram divididos em duas classes, baixa e alta, em cada dimensão tendo a média como fator de corte. A média de cada dimensão foi a seguinte: Académico = 21.32; Familiar = 24.70; Social = 22.24; Emocional = 16.39; Físico = 24.70; EAP Total = 104.22.

No quadro 6.3 apresenta-se a distribuição dos resultados de resposta à questão.

Quadro 6.3

Percentagens Da Distribuição Das Respostas Em Alto Ou Baixo No Autoconceito (EAP)

Dimensões EAP

| | | N | % |
|-----------|-------|----------|----------|
| Académico | Baixo | 307 | 52.2 |
| | Alto | 281 | 47.8 |
| Social | Baixo | 284 | 48.4 |
| | Alto | 303 | 51.6 |
| Emocional | Baixo | 296 | 50.7 |
| | Alto | 291 | 49.3 |
| Físico | Baixo | 519 | 88.3 |
| | Alto | 69 | 11.7 |
| Familiar | Baixo | 237 | 40.4 |
| | Alto | 349 | 59.6 |

No quadro 6.3 observa-se que em três dimensões a maioria dos estudantes situa-se no grupo de autoconceito baixo, nomeadamente na dimensão do Autoconceito Académico (52.2%), Emocional (50.7%) e, sobretudo, Físico (88.3%).

As dimensões do Autoconceito Social e familiar apresentam uma maior percentagem na classe alta, sendo a percentagem de estudantes no Autoconceito Social alto de 51.6% e no Autoconceito Familiar alto de 59.6%.

Divisão da autoestima em baixo e alto.

Para responder à quarta questão (Q4: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões da autoestima relativamente a autoestima baixa versus alta?), consideraram-se as respostas dadas pelos participantes à Escala de Autoestima de Rosenberg. Tal como anteriormente, os resultados obtidos foram divididos em duas classes, baixa e alta, tendo a média como fator de corte. A média, da única dimensão desta escala, foi a seguinte: EAR total=30.88.

Quadro 6.4

Percentagens Da Distribuição Das Respostas Em Alto Ou Baixo Na autoestima (EAR)

| EAR | N | % |
|-------|-----|------|
| Baixo | 275 | 46.8 |
| Alto | 313 | 53.2 |

Considerando o quadro 6.4 observa-se que 53.2 % dos estudantes se situam no grupo com autoestima alta e 46.8% se situa no grupo com autoestima baixa.

6.2 Resultados Correlacionais

Para compreender as associações entre variáveis, utiliza-se a estatística inferencial que engloba testes estatísticos de associação e diferenças intersujeitos que permitirão concluir quais as associações na amostra estudada e se elas estão presentes na população em estudo (Martins, 2011). O objetivo dos testes de associação é avaliar se duas ou mais variáveis estão relacionadas entre si permitindo entender se uma variável está associada à outra (Maroco, 2007).

6.2.1 Autoestima e estilos de pensar e criar.

A questão de estudo 5 (Q5: será que a autoestima tem uma relação estatisticamente significativa com os estilos de pensar e criar?) pressupõe a associação entre duas variáveis intervalares (Martins, 2011), para a sua análise, utilizou-se o coeficiente de correlação de Bravais-Pearson para medir a intensidade e a direcção da associação de tipo linear entre as duas variáveis quantitativas (Maroco, 2007).

Quadro 6.5

Correlações Entre Os Itens Da Escala De Autoestima De Rosenberg (EAR) E As Dimensões Da Escala De Estilos De Pensar E Criar (EEPC)

| Itens de EAR | I.Tr. | E.I. | R.D. | I.J. | L.O. | EEPC Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| 1 – No geral, estou satisfeito comigo próprio. | .45** | .20** | .23** | .26** | .15** | .36** |
| 2 – Por vezes acho que não valho nada. | .33** | .07 | .15** | .11* | .01 | .19** |
| 3 – Sinto que tenho uma quantidade de boas qualidades. | .39** | .32** | .21** | .25** | .13** | .37** |
| 4 – Sou tão capaz de fazer as coisas tal como os outros são. | .37** | .26** | .23** | .26** | .17** | .35** |
| 5 – Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. | .31** | .13** | .15** | .09* | .08 | .21** |
| 6 – Por vezes sinto que não sirvo para nada. | .36** | .11** | .18** | .13** | .07 | .24** |
| 7 – Sinto que sou uma pessoa de valor. | .48** | .31** | .23** | .24** | .22** | .41** |
| 8 – Gostava de ter mais respeito por mim mesmo. | .31** | .08* | .18** | .05 | .03 | .19** |
| 9 – Considerando bem as coisas, acho que sou um falhado. | .34** | .16** | .20** | .07 | .10* | .25** |
| 10 – Levo uma atitude positiva em relação a mim próprio. | .52** | .27** | .27** | .26** | .15** | .42** |
| Ear total | .54** | .25** | .28** | .22** | .14** | .40** |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Dimensões do EEPC: I.Tr. - Inconformista/Transformador; E.I. - Emocional/ Intuitivo; R.D. - Relacional/ Divergente; I.J. – Independência de Julgamento; L.O. - Lógico/ Objetivo.

Uma vez que a escala de Autoestima de Rosenberg é unifatorial, decidiu-se fazer a análise da presente questão de estudo relacionando os diferentes fatores da Escala de Estilos de Pensar e Criar com todos os itens da escala de Autoestima de Rosenberg. Verificam-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre todos os itens da Escala de Autoestima de Rosenberg e os dois fatores da Escala de Estilos de Pensar e Criar Inconformista/Transformador e Relacional/ Divergente. Nos restantes fatores, a maioria dos itens da Escala de Autoestima de Rosenberg também se correlaciona significativa e positivamente, como se pode verificar no quadro 6.5. Há uma correlação positiva entre a autoestima (*score* total) e todos os fatores da Escala de Estilos de Pensar e Criar: Inconformista/Transformador ($r = .54, p < .001$); Emocional/ Intuitivo ($r = .25, p < .001$); Relacional/ Divergente ($r = .28, p < .001$); Independência de Julgamento ($r = .22, p < .001$). Lógico/ Objetivo ($r = .14, p < .001$). No total dos scores, ambas as escalas correlacionam-se

positivamente ($r = .40, p < .001$). Assim, uma maior autoestima está associada a valores mais elevados nos estilos de pensar e criar.

6.2.2 Autoconceito e estilos de pensar e criar.

Para analisar a relação entre o autoconceito pessoal e os estilos de pensar e criar que consta na questão 6 (Q6: será que o autoconceito tem uma relação estatisticamente significativa com os estilos de pensar e criar?), utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, o que permitiu encontrar uma relação positiva e significativa entre ambos nos scores totais ($r = .53, p < .001$).

Quadro 6.6

Correlações Entre As Dimensões Da Escala De Autoconceito Pessoal (EAP) E As Dimensões Da Escala De Estilos De Pensar E Criar (EEPC)

| Dimensões | I.Tr. | E.I. | R.D. | I.J. | L.O. | EEPC Total |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| Acadêmico | .46** | .38** | .17** | .31** | .39** | .47** |
| Familiar | .27** | .12** | .29** | .09* | .13** | .25** |
| Social | .56** | .35** | .33** | .31** | .15** | .49** |
| Emocional | .34** | .14** | .12** | .09* | .06 | .20** |
| Físico | .35** | .10* | .12** | .22** | .04 | .25** |
| Eap Total | .64** | .34** | .34** | .32** | .22** | .53** |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Dimensões do EEPC: I.Tr. - Inconformista/Transformador; E. I. - Emocional/ Intuitivo; R. D. - Relacional/ Divergente; I. J. – Independência de Julgamento; L. O. - Lógico/ Objetivo.

Como se pode constatar no quadro 6.6, todos os fatores de ambas as escalas se relacionam significativamente, exceto os fatores Emocional e Físico da Escala de Autoconceito Pessoal com o fator Lógico/ Objetivo, da Escala de Estilos de Pensar e Criar, que não apresentaram relação entre si. Relativamente aos scores totais de cada escala, pode-se verificar que cada uma delas também se relaciona significativamente (no seu score total)

com cada um dos fatores da outra escala. Isto é, EEPC total tem uma correlação positiva significativa com todas as dimensões do Autoconceito (Acadêmico, $r = .47, p < .001$; Familiar, $r = .25, p < .001$; Social $r = .49, p < .001$; Emocional $r = .20, p < .001$; Físico $r = .25, p < .001$) e EAP Total tem uma correlação positiva significativa com todas as dimensões dos Estilos de Pensar e Criar (Inconformista/ Transformador, $r = .64, p < .001$; Emocional/ Intuitivo, $r = .34, p < .001$; Relacional/ Divergente, $r = .34, p < .001$; Independência de Julgamento, $r = .32, p < .001$; Lógico/ Objetivo, $r = .22, p < .001$). Assim, um maior autoconceito está associado a valores mais elevados nos estilos de pensar e criar.

6.2.3 Estilos de pensar e criar e barreiras à criatividade.

Para a análise da questão 7 (Q7: Haverá uma relação estatisticamente significativa entre os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade?), utilizou-se o coeficiente de correlação de Bravais-Pearson.

Quadro 6.7

Correlações Entre As Dimensões Da Escala De Estilos De Pensar E Criar (EEPC) E As Dimensões Da Escala De Barreiras À Criatividade Pessoal (EBCP).

| Dimensões | I.Tr. | E.I. | R.D. | I.J. | L.O. | EEPC Total |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|
| I.T. | -.42** | -.15** | -.11** | -.12** | -.07 | -.25** |
| F.M. | -.37** | -.23** | -.12** | -.18** | -.24** | -.31** |
| F. T. | .02 | .11** | .07 | .04 | .07 | .08 |
| R. S. | -.16** | -.06 | -.18** | .04 | -.03 | -.11** |
| EBCP Total | -.34** | -.13** | -.11** | -.09* | -.10* | -.22** |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Dimensões do EEPC: I.Tr. - Inconformista/ Transformador; E.I. - Emocional/ Intuitivo; R.D. - Relacional/ Divergente; I.J. - Independência de Julgamento; L.O. - Lógico/ Objetivo.

Dimensões do EBCP: I.T. - Inibição/ Timidez; F.M. - Falta de Motivação; F.T. Falta de Tempo/ Oportunidade; R.S. - Repressão Social.

O quadro 6.7 apresenta os resultados dos coeficientes de correlação de Pearson relativos às *Barreiras à Criatividade Pessoal* e aos *Estilos de Pensar e Criar*. De um modo geral, podem encontrar-se relações estatisticamente significativas, negativas entre os scores totais das

duas escalas: EBCP total com EEPC total ($r = -.22, p < .001$) e nos scores totais de cada escala com cada dimensão da outra escala (exceto na dimensão Falta de Tempo/ Oportunidade com EEPC Total). Deste modo, EEPC total tem uma correlação negativa significativa com as seguintes dimensões da escala EBCP: *Inibição/ Timidez* ($r = -.25, p < .001$); *Falta de Motivação* ($r = -.31, p < .001$); *Repressão Social* ($r = -.11, p < .09$). Por sua vez a EBCP total tem uma correlação negativa significativa com todas dimensões da escala EEPC, sendo a mais alta a relação com a dimensão Inconformista/ Transformador ($r = -.34, p < .001$).

Relativamente à relação entre as diferentes dimensões das escalas encontra-se apenas uma relação estatisticamente significativa positiva, mas baixa, entre a dimensão Falta de Tempo/ Oportunidade da escala EBCP e Emocional/ Intuitivo da escala EEPC ($r = .11, p < .07$). As restantes correlações significativas, são negativas, verificando-se que as mais fortes encontram-se na dimensão Inconformista/Transformador da escala EEPC com as dimensões Inibição/ Timidez ($r = -.42, p < .001$) e Falta de Motivação ($r = -.37, p < .001$). Os resultados mostram que quando existem mais barreiras à criatividade pessoal existem valores mais baixos nos estilos de pensar e criar.

6.2.4 Autoestima e barreiras à criatividade.

A questão 8 relaciona a autoestima com as barreiras à criatividade (Q8: Será que a autoestima se apresenta significativamente relacionada com as barreiras à criatividade?). À semelhança da questão 5, uma vez que a escala de Rosenberg é unifatorial, decidiu-se fazer a análise da presente questão com recurso ao coeficiente de correlação de Pearson, relacionando os diferentes fatores da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal com todos os itens da Escala de Autoestima de Rosenberg.

Quadro 6.8

Correlações Entre Os Itens Da Escala De Autoestima De Rosenberg (EAR) E As Dimensões Da Escala De Barreiras À Criatividade Pessoal (EBCP)

| Itens de EAR | I.T. | F.M. | F.T. | R.S. | EBCP Total |
|--|--------|--------|--------|--------|------------|
| 1 – No geral, estou satisfeito comigo próprio. | -.36** | -.27** | -.13** | -.26** | -.34** |
| 2 – Por vezes acho que não valho nada. | -.40** | -.28** | -.21** | -.28** | -.39** |
| 3 – Sinto que tenho uma quantidade de boas qualidades. | -.32** | -.22** | -.04 | -.22** | -.28** |
| 4 – Sou tão capaz de fazer as coisas tal como os outros são. | -.27** | -.21** | -.02 | -.13** | -.22** |
| 5 – Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. | -.32** | -.25** | -.09* | -.29** | -.32** |
| 6 – Por vezes sinto que não sirvo para nada. | -.39** | -.27** | -.15** | -.27** | -.36** |
| 7 – Sinto que sou uma pessoa de valor. | -.37** | -.28** | -.09* | -.22** | -.34** |
| 8 – Gostava de ter mais respeito por mim mesmo. | -.47** | -.38** | -.23** | -.36** | -.47** |
| 9 – Considerando bem as coisas, acho que sou um falhado. | -.33** | -.28** | -.16** | -.33** | -.35** |
| 10 – Levo uma atitude positiva em relação a mim próprio. | -.43** | -.27** | -.16** | -.26** | -.38** |
| Ear total | -.53** | -.39** | -.19** | -.38** | -.50** |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Dimensões do EBCP: I.T. - Inibição/ Timidez; F.M. - Falta de Motivação; F.T. Falta de Tempo/ Oportunidade; R.S. - Repressão Social.

Verificam-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre todos os itens da EAR (exceto nos itens 3 e 4 com dimensão Falta de Tempo/ Oportunidade) e as dimensões do EBCP, como se pode verificar no quadro 6.8.

De acordo com o quadro 6.8, há uma correlação negativa entre a autoestima (score total) e todos os fatores da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal: Inibição/ Timidez ($r = -.53$, $p < .001$); Falta de Motivação ($r = -.39$, $p < .001$); Falta de Tempo/ Oportunidade ($r = -.19$, $p < .001$); Repressão Social ($r = -.38$, $p < .001$). No total (dos scores) ambas as escalas correlacionam-se negativamente ($r = -.50$, $p < .001$). Assim, uma maior autoestima está associada a menos barreiras à criatividade pessoal e uma menor autoestima a mais barreiras à criatividade pessoal.

6.2.5 Autoconceito e barreiras à criatividade.

Relativamente à relação do autoconceito com as barreiras à criatividade que se encontra na questão 9 (Q9: Será que o autoconceito se apresenta significativamente relacionado com as barreiras à criatividade?), verifica-se, de acordo com o quadro 6.9, relações estatisticamente significativas e negativas entre ambas as escalas, nos scores totais ($r = -.46$, $p < .001$) e nas diferentes dimensões entre si

Quadro 6.9

Correlações Entre As Dimensões Da Escala De Autoconceito Pessoal (EAP) E As Dimensões Da Escala De Barreiras À Criatividade Pessoal (EBCP)

| Dimensões | I.T. | F.M. | F.T. | R.S. | EBCP Total |
|-----------|--------|--------|--------|--------|------------|
| Académico | -.16** | -.32** | .03 | -.10* | -.20** |
| Familiar | -.17** | -.18** | -.08 | -.43** | -.26** |
| Social | -.38** | -.26** | -.07 | -.22** | -.32** |
| Emocional | -.53** | -.19** | -.12** | -.14** | -.36** |
| Físico | -.26** | -.17** | -.09* | -.13** | -.23** |
| EapTOT | -.51** | -.36** | -.12** | -.34** | -.46** |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Dimensões do EBCP: I. T. - Inibição/ Timidez; F.M. - Falta de Motivação; F. T. - Falta de Tempo/ Oportunidade; R. S. - Repressão Social.

As dimensões que apresentam correlações mais fortes são: a dimensão Inibição/ Timidez (EBCP) com as dimensões (da EAP) Social ($r = -.38$, $p < .001$); e Emocional ($r = -.53$, $p < .001$). A dimensão Falta de Motivação (EBCP) com Académico (EAP) ($r = -.32$, $p < .001$); e a dimensão Repressão Social (EBCP) com Familiar (EAP) ($r = -.43$, $p < .001$). Assim, um maior autoconceito está associado a menos barreiras à criatividade pessoal e uma menor autoconceito a mais barreiras à criatividade pessoal.

6.2.6 Autoconceito e rendimento académico.

Para testar a questão 10 (Q10: Existirá uma relação significativa e positiva entre o autoconceito e o rendimento académico?), as dimensões da Escala de Autoconceito Pessoal foram relacionadas, através do coeficiente de correlação de Pearson, com questões indicadoras de rendimento académico.

Quadro 6.10

Correlações Entre As Dimensões Da Escala De Autoconceito Pessoal (EAP) E As Questões Relativas Ao Rendimento Académico

| Dimensões | Ret. | M.E. | M.U. | R.A. |
|-----------|-------|--------|-------|-------|
| Académico | -.03 | .14** | .36** | .62** |
| Familiar | .04 | -.03 | .08 | .18** |
| Social | .13** | -.16** | -.02 | .20** |
| Emocional | .06 | -.02 | -.01 | .12** |
| Físico | .07 | -.05 | -.02 | .15** |
| EAP total | .10* | -.06 | .11* | .39** |

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$

Ret. - Qual o número de retenções (chumbos) que teve ao longo da sua escolaridade?; M.E. - Qual a sua média de entrada no ensino superior?; M.U. - Qual a média das classificações que obteve no último ano letivo?; R. A. - Como avalia o seu rendimento académico atualmente?

Como se pode verificar no quadro 6.10, a dimensão do Autoconceito Académico é a que mais se correlaciona com alguns dos itens, nomeadamente nos seguintes: “Qual a média das classificações que obteve no último ano letivo?” ($r = .36, p < .001$); e “Como avalia o seu rendimento académico atualmente?” ($r = .62, p < .001$). Também o score total da Escala de Autoconceito Pessoal se correlaciona positivamente com a questão “Como avalia o seu rendimento académico atualmente?” ($r = .39, p < .001$).

Os itens “Qual o número de retenções (chumbos) que teve ao longo da sua escolaridade?” e “Qual a sua média de entrada no ensino superior?” não apresentam correlações fortes com o autoconceito pessoal.

No seguimento do presente quadro, entende-se que o autoconceito pessoal (score total) está relacionado positivamente com o rendimento académico na avaliação subjetiva que o indivíduo faz de si próprio (referente à questão “Como avalia o seu rendimento académico atualmente?”), sendo o autoconceito académico a dimensão que mais fortemente se relaciona com o rendimento académico.

6.2.7 Barreiras à criatividade e rendimento académico.

Para testar a questão 11 (Q11: Existirá uma relação significativa e negativa entre as barreiras à criatividade e o rendimento académico?) relacionaram-se os resultados nas dimensões da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal: Inibição/ Timidez; Falta de Motivação; Falta de Tempo/ Oportunidade e Repressão Social, com as diferentes questões indicadoras de rendimento académico: “Qual o número de retenções (chumbos) que teve ao longo da sua escolaridade?”; “Qual a sua média de entrada no ensino superior?”; “Qual a média das classificações que obteve no último ano letivo?”; e “Como avalia o seu rendimento académico atualmente?”. Foram encontradas correlações apenas na última questão, correlacionando-se negativamente com a Inibição/ Timidez ($r = -.17$, $p < 0.001$); Falta de Motivação ($r = -.28$, $p < .001$) e Repressão Social ($r = -.12$, $p < .001$).

Assim, o rendimento académico está relacionado negativamente com as barreiras à criatividade pessoal.

6.3 Resultados Diferenciais

6.3.1 Estilos de pensar e criar e áreas de estudo.

Para a análise da questão 12 (Q12: Haverá diferenças estatisticamente significativas nos estilos de pensar e criar entre alunos de diferentes áreas de estudo?), recorreu-se à análise

de variância (ANOVA). Para a comparação de três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente intervalar, utiliza-se a ANOVA Unifatorial visto que “estamos a trabalhar um único fator, sinónimo de variável independente no âmbito da família das ANOVAs” (Martins, 2011, p. 150).

A ANOVA unifatorial é utilizada para responder a esta questão de estudo porque se pretende, num contexto de design inter-sujeitos, comparar 3 grupos (alunos de Ciências, Saúde e Tecnologia; alunos de Artes e Humanidades; e alunos de Ciências Sociais e Educação) e porque as variáveis dependentes (estilos de pensar e criar, score total e suas dimensões), são intervalares. Após uma análise de variância analisa-se com o teste Post-Hoc a relação entre os grupos comparando-os dois a dois e identificando quais os grupos que têm diferenças significativas entre si (Martins, 2011).

De acordo com o quadro 6.11, há diferenças estatisticamente significativas nos estilos de pensar e criar entre alunos de diferentes áreas de estudo, nos fatores Relacional/ Divergente [$F(2,58) = 4.31, p = .014$], e Lógico/ Objetivo [$F(2,58) = 4.86, p = .008$]. O teste Post-Hoc revelou que o grupo de estudantes de Ciências Sociais e Educação tem valores mais elevados nos estilos de pensar e criar Relacionais/ Divergentes e Lógicos/ Objetivos do que os estudantes de Artes e Humanidades, apresentando-se tal superioridade estatisticamente significativa.

Quadro 6.11

Análises De Variância Dos Resultados Nos Estilos De Pensar E Criar Em Função Das Áreas De Estudo E Apresentação Dos Resultados Relativos Ao Teste Post- Hoc

| Dimensões EEPC | Área | N | Média | DP | df | F | Sig. | Contraste | Sig |
|---------------------------------|--------|-----|--------|-------|------|------|------|---------------|-----|
| Inconformista/ Transformador | C.S.T. | 193 | 35.99 | 5.41 | 2,58 | 2.01 | .135 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 126 | 35.61 | 5.89 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 263 | 36.70 | 5.16 | | | | A.H. =C.S.E. | ns |
| Emocional/ Intuitivo | C.S.T. | 193 | 52.56 | 5.40 | 2,58 | .10 | .905 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 127 | 52.46 | 6.62 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 264 | 52.71 | 5.04 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |
| Relacional/ Divergente | C.S.T. | 193 | 24.19 | 2.79 | 2,58 | 4.31 | .014 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 128 | 23.56 | 3.22 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 266 | 24.44 | 2.57 | | | | A.H. < C.S.E. | * |
| Independência de Julgamento | C.S.T. | 193 | 19.85 | 4.39 | 2,58 | .43 | .650 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 127 | 19.42 | 3.91 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 265 | 19.61 | 4.11 | | | | A.H. =C.S.E. | ns |
| Lógico/ Objetivo | C.S.T. | 193 | 11.45 | 1.62 | 2,58 | 4.86 | .008 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 126 | 11.23 | 1.70 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 264 | 11.73 | 1.41 | | | | A.H. < C.S.E. | * |
| EEPC total | C.S.T. | 193 | 144.05 | 15.36 | 2,57 | 2.18 | .114 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 122 | 141.71 | 16.96 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 258 | 145.19 | 14.06 | | | | A.H. =C.S.E. | ns |

Legenda: * $p < .01$; ns = não significativo

C.S.T.: Ciências, Saúde e Tecnologia; A.H.: Artes e Humanidades; C.S.E. :Ciências Sociais e Educação.

6.3.2 Barreiras à criatividade e áreas de estudo.

Após análise com a ANOVA unifatorial e teste Pot-Hoc, à questão 13 (Q13: Haverá diferenças estatisticamente significativas nas barreiras à criatividade entre alunos de diferentes áreas de estudo?), não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos nos fatores das barreiras à criatividade nem no score total (anexo E).

6.3.3 Autoconceito e áreas de estudo.

A questão de estudo 14 (Q14: Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre estudantes de áreas de estudo diferentes?) foi analisada com recurso à análise de variância. O quadro 6.12 apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nos fatores Acadêmico, [F (2.58) = 5.88, $p = .003$] e Familiar, [F (2.58) = 3.30, $p = .037$]. O teste Post-Hoc revelou que os estudantes de Ciências Sociais e Educação têm um maior autoconceito acadêmico do que os estudantes de Ciências, Saúde e Tecnologia. Relativamente ao Autoconceito Familiar, o mesmo teste revelou que os estudantes de

Ciências Sociais e Educação têm um maior autoconceito familiar do que os de Artes e Humanidades.

Quadro 6.12

Análises De Variância Dos Resultados No Autoconceito Em Função Das Áreas De Estudo E Apresentação Dos Resultados Relativos Ao Teste Post- Hoc

| Dimensões | Área | N | Média | DP | df | F | Sig. | Contraste | Sig |
|-----------|--------|-----|--------|-------|------|------|------|---------------|-----|
| Acadêmico | C.S.T. | 193 | 20.77 | 3.68 | 2,58 | 5.88 | .003 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 128 | 21.1 | 3.53 | | | | C.S.T.<C.S.E. | * |
| | C.S.E. | 266 | 21.81 | 2.88 | | | | A.H. =C.S.E. | ns |
| Familiar | C.S.T. | 193 | 24.93 | 4.08 | 2,58 | 3.30 | .037 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 127 | 23.85 | 5.03 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 265 | 24.94 | 3.85 | | | | A.H. <C.S.E. | ** |
| Social | C.S.T. | 193 | 22.07 | 4.10 | 2,58 | 1.28 | .278 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 128 | 21.9 | 4.64 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 265 | 22.55 | 4.09 | | | | A.H. = C.S.E. | ns |
| Emocional | C.S.T. | 193 | 16.78 | 4.84 | 2,58 | 2.05 | .129 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 127 | 16.69 | 4.63 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 266 | 15.96 | 4.51 | | | | A.H. =C.S.E. | ns |
| Físico | C.S.T. | 193 | 19.66 | 4.41 | 2,58 | 0.64 | .528 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 128 | 19.23 | 4.48 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 266 | 19.74 | 4.02 | | | | A.H. = C.S.E. | ns |
| EAP Total | C.S.T. | 193 | 104.21 | 12.51 | 2,58 | 1.31 | .272 | C.S.T. =A.H. | ns |
| | A.H. | 128 | 102.75 | 14.42 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 266 | 104.94 | 11.75 | | | | A.H. = C.S.E. | ns |

Legenda: * $p < .01$; ** $p < .05$; ns = não significativo

C.S.T.: Ciências, Saúde e Tecnologia; A.H.: Artes e Humanidades; C.S.E.: Ciências Sociais e Educação.

6.3.4 Autoestima e áreas de estudo.

Para a resposta à questão 15 (Q15: Será que se encontram diferenças estatisticamente significativas na autoestima entre estudantes de áreas de estudo diferentes?), efetuaram-se análises de variância dos resultados na autoestima em função das áreas de estudo, não se tendo verificado diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos (anexo F).

6.3.5 Barreiras à criatividade e sexo.

A questão 16 (Q16: Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nas barreiras à criatividade?) foi respondida com recurso ao teste T. Este

tipo de teste permite a comparação das médias da variável dependente de dois grupos independentes e averigua se a diferença de médias se deve ao acaso ou se na população de onde a amostra foi retirada existem de facto diferenças (neste caso havendo diferenças estatisticamente significativas).

De acordo com o anexo G, conclui-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos *nas Barreiras à Criatividade Pessoal*.

6.3.6 Estilos de pensar e criar e sexo.

Para testar a questão 17 (Q17: Será que se encontram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nos estilos de pensar e criar?) recorreu-se ao teste T e, como se pode verificar no quadro 6.13, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em duas das suas dimensões.

Quadro 6.13

Diferenças Entre O Sexo Feminino E Masculino Nos Estilos De Pensar E Criar

| Dimensões do EEPC | Sexo | N | M | DP | t | df | Sig. |
|-------------------|------|-----|-------|------|-------|-----|------|
| I.Tr. | F. | 412 | 36.3 | 5.2 | .66 | 581 | .033 |
| | M. | 171 | 36.0 | 6.0 | | | |
| E.I. | F. | 413 | 52.4 | 5.2 | -1.54 | 583 | .082 |
| | M. | 172 | 53.1 | 6.3 | | | |
| R.D. | F. | 416 | 24.2 | 2.7 | .34 | 586 | .463 |
| | M. | 172 | 24.1 | 3.0 | | | |
| I.J. | F. | 414 | 19.6 | 4.1 | -.75 | 584 | .099 |
| | M. | 172 | 19.9 | 4.4 | | | |
| L.O. | F. | 412 | 11.5 | 1.4 | -.83 | 582 | .006 |
| | M. | 172 | 11.6 | 1.8 | | | |
| EEPC total | F. | 416 | 183.2 | 17.2 | -.11 | 586 | .060 |
| | M. | 172 | 183.4 | 20.7 | | | |

Legenda: Dimensões do EEPC: I.Tr. - Inconformista/Transformador; E. I. - Emocional/ Intuitivo; R. D. - Relacional/ Divergente; I. J. – Independência de Julgamento; L. O. - Lógico/ Objetivo.

O quadro 6.13 mostra-nos que há diferenças significativas entre os sujeitos do sexo feminino e masculino nas dimensões Inconformista/Transformador, $t(581) = .66$, $p = .033$ e Lógico/ Objetivo, $t(582) = -.83$, $p = .006$, da Escala de Estilos de Pensar e Criar. As mulheres

aparecem como mais inconformistas e transformadoras do que os homens, por outro lado, os homens surgem como mais lógicos e objetivos do que as mulheres.

6.4 Regressão Múltipla

A regressão engloba um conjunto de técnicas estatísticas que modelam relações entre variáveis e permitem prever o valor de uma variável dependente em função de um conjunto de variáveis independentes. A relação entre variáveis pode ser funcional *i.e.* a magnitude da variável dependente é função da independente sem que o oposto seja válido (Maroco, 2007; Maroco & Bispo, 2003). Para estudar a relação entre variáveis independentes e dependentes, procedeu-se a análises de regressão que se apresentam seguidamente.

6.4.1 Autoconceito e variáveis sociodemográficas.

Para entender a relação entre o autoconceito e as diferentes variáveis sociodemográficas, procedeu-se à utilização de regressão múltipla para estudo da questão 18 (Q18: Considerando simultaneamente o conjunto de variáveis independentes – sexo; idade; habilitações escolares da mãe; habilitações escolares do pai; número de retenções ao longo da escolaridade; saída de casa; média de entrada no ensino superior; primeira opção do curso frequentado; média de classificações do último ano; avaliação do rendimento académico; exercício de atividade laboral; apoio psicológico – *como é explicada por cada uma delas a variância no autoconceito?*). Como pode observar-se no quadro 6.14, a análise de regressão permitiu identificar variáveis independentes com coeficientes de regressão significativos para todas as dimensões da EAP (variáveis dependentes).

Quadro 6.14

Análise De Regressão Múltipla Das Variáveis Sociodemográficas Em Cada Uma Das Dimensões Do Autoconceito (EAP)

| V. dep. | Ordem | V. ind. | R. múlt. | QR | F | Sig. F |
|-----------|-------|-----------|----------|------|---------|--------|
| Acadêmico | 1º | Av. rend. | .608 | .370 | 314.602 | .000 |
| | 2º | Idade | .628 | .395 | 174.297 | .000 |
| | 3º | Med. Ul. | .645 | .416 | 126.864 | .000 |
| | 4º | Hab. mãe | .649 | .422 | 97.170 | .000 |
| | 5º | Reten. | .653 | .426 | 79.099 | .000 |
| Familiar | 1º | Av. rend. | .200 | .040 | 22.293 | .000 |
| | 2º | Ap. psi. | .254 | .064 | 18.362 | .000 |
| | 3º | S. Casa | .272 | .074 | 14.113 | .000 |
| | 4º | At. Lab. | .285 | .081 | 11.763 | .000 |
| Social | 1º | Av. rend. | .206 | .041 | 23.814 | .000 |
| | 2º | Med. En. | .278 | .074 | 22.329 | .000 |
| | 3º | At. Lab. | .317 | .096 | 19.885 | .000 |
| | 4º | Hab. pai | .332 | .104 | 16.519 | .000 |
| | 5º | Ap. psi. | .343 | .109 | 14.161 | .000 |
| Emocional | 1º | Sexo | .297 | .088 | 51.786 | .000 |
| | 2º | Idade | .334 | .112 | 33.608 | .000 |
| | 3º | Hab. pai | .358 | .128 | 26.094 | .000 |
| | 4º | Av. rend. | .374 | .140 | 21.658 | .000 |
| | 5º | Ap. psi. | .389 | .151 | 18.909 | .000 |
| Físico | 1º | Sexo | .155 | .024 | 13.185 | .000 |
| | 2º | Av. rend. | .220 | .049 | 13.670 | .000 |
| | 3º | Hab. pai | .243 | .059 | 11.154 | .000 |
| | 4º | Med. En. | .277 | .077 | 11.081 | .000 |
| EAP total | 1º | AvRend | .386 | .149 | 93.617 | .000 |
| | 2º | At. Lab. | .422 | .178 | 58.021 | .000 |
| | 3º | Sexo | .446 | .199 | 44.284 | .000 |
| | 4º | Ap. psi. | .462 | .213 | 36.169 | .000 |
| | 5º | Med. En. | .473 | .223 | 30.619 | .000 |
| | 6º | Hab. pai | .488 | .239 | 27.730 | .000 |
| | 7º | Idade | .496 | .246 | 24.725 | .000 |

Legenda: Av. rend. - Avaliação do rendimento acadêmico; Med. Ul. - Média de classificações do último ano letivo; Hab. Mãe - Habilitações escolares da mãe; Reten. - Número de retenções; Ap. psi. - Apoio Psicológico; S. Casa - Saída de casa; At. Lab. - Exercício de atividade laboral; Med. En. - Média de entrada no ensino superior; Hab. Pai - Habilitações escolares do pai.

Relativamente à primeira variável dependente, Autoconceito Acadêmico, podemos observar variáveis (avaliação do rendimento acadêmico; idade; média de classificações do último ano letivo; habilitações escolares da mãe e número de retenções) que se apresentam altamente significativas ($p < .001$) e são explicativas de 42.6% da variância no Autoconceito Acadêmico. No Autoconceito Familiar encontram-se as variáveis: avaliação do rendimento acadêmico; apoio psicológico; saída de casa e exercício de atividade laboral como explicativas de 8.1% da variabilidade observada ($p < .001$). No que respeita ao Autoconceito Social, explicam 10.9% da sua variância, as variáveis: avaliação do rendimento acadêmico;

média de entrada no ensino superior; exercício de atividade laboral; habilitações escolares do pai e apoio psicológico ($p < .001$). A variância no Autoconceito Emocional, é explicada em 15.1% pelas variáveis independentes: sexo; idade; habilitações escolares do pai; avaliação do rendimento académico; apoio psicológico ($p < .001$). Já as variáveis independentes: sexo; avaliação do rendimento académico; habilitações escolares do pai e média de entrada no ensino superior surgem explicando 7.7% da variância no Autoconceito Físico ($p < .001$).

No que concerne ao autoconceito total, pode-se encontrar diversas variáveis independentes que são explicativas de 24.6% da variabilidade observada: Avaliação do rendimento académico; Exercício de atividade laboral; Sexo; Apoio Psicológico; Média de entrada no ensino superior; Habilitações escolares do pai e Idade ($p < .001$).

6.4.2 Estilos de pensar e criar e variáveis sociodemográficas.

No quadro 6.15 pode observar-se a análise, com recurso à regressão múltipla, da questão 19 (Q19: Considerando simultaneamente o conjunto de variáveis independentes – sexo; idade; habilitações escolares da mãe; habilitações escolares do pai; número de retenções ao longo da escolaridade; saída de casa; média de entrada no ensino superior; primeira opção do curso frequentado; média de classificações do último ano; avaliação do rendimento académico; exercício de atividade laboral; apoio psicológico – *como é explicada por cada uma delas a variância nos estilos de pensar e criar?*).

Quadro 6.15

Análise De Regressão Múltipla Das Variáveis Sócio-Demográficas Em Cada Uma Das Dimensões Dos Estilos De Pensar E Criar (EEPC)

| V. dep. | Ordem | V. ind | R. múlt | QR | F | Sig. F |
|------------|-------|-----------|---------|------|--------|--------|
| I.Tr. | 1º | At. Lab. | .281 | .079 | 45.739 | .000 |
| | 2º | Av. rend. | .387 | .150 | 46.875 | .000 |
| | 3º | Idade | .404 | .163 | 34.463 | .000 |
| | 4º | Ap. psi. | .416 | .173 | 27.686 | .000 |
| E.I. | 1º | Av. rend. | .230 | .053 | 29.888 | .000 |
| | 2º | At. Lab. | .301 | .090 | 26.435 | .000 |
| | 3º | Sexo | .315 | .099 | 19.485 | .000 |
| R.D. | 1º | Idade | .185 | .034 | 18.991 | .000 |
| | 2º | Ap. psi. | .225 | .050 | 14.223 | .000 |
| | 3º | S. Casa | .251 | .063 | 11.956 | .000 |
| | 4º | Av. rend. | .266 | .071 | 10.174 | .000 |
| | 5º | At. Lab. | .279 | .078 | 9.014 | .000 |
| I.J. | 1º | At. Lab. | .161 | .026 | 14.170 | .000 |
| | 2º | Av. rend. | .219 | .048 | 13.406 | .000 |
| | 3º | Hab. mãe | .254 | .065 | 12.229 | .000 |
| | 4º | Ap. psi. | .269 | .072 | 10.344 | .000 |
| L.O. | 1º | Av. rend. | .148 | .22 | 11.906 | .000 |
| EEPC total | 1º | Av. rend. | .265 | .070 | 40.490 | .000 |
| | 2º | At. Lab. | .350 | .123 | 37.369 | .000 |
| | 3º | Idade | .367 | .134 | 27.629 | .000 |
| | 4º | Ap. psi. | .380 | .144 | 22.503 | .000 |

Legenda: Dimensões do EEPC: I.Tr. - Inconformista/ Transformador; E. I. - Emocional/ Intuitivo; R. D. - Relacional/ Divergente; I. J. – Independência de Julgamento.

Av. rend. - Avaliação do rendimento acadêmico; Hab. Mãe - Habilitações escolares da mãe; Ap. psi. - Apoio Psicológico; S. Casa - Saída de casa; At. Lab. - Exercício de atividade laboral.

Como pode observar-se no quadro 6.15, a análise de regressão permitiu identificar variáveis independentes com coeficientes de correlação significativos para os fatores- Inconformista/ Transformador; E. I. - Emocional/ Intuitivo; R. D. - Relacional/ Divergente; I. J. – Independência de Julgamento da EEPC (variáveis dependentes).

A variável dependente Inconformista/Transformador é explicada em 17.3% pelas variáveis independentes Exercício de atividade laboral; Avaliação do rendimento acadêmico; Idade; Apoio Psicológico ($p < .001$).

Na variável dependente Emocional/ Intuitivo surgem as variáveis independentes: Avaliação do rendimento académico; Exercício de atividade laboral.; sexo explicando 9.9% da variância ($p < .001$).

No estilo Relacional/ Divergente, as variáveis: Idade, Apoio Psicológico, Saída de casa, Avaliação do rendimento académico e atividade laboral são explicativas de 7.8% da variabilidade observada ($p < .001$).

No que respeita à Independência de Julgamento podem-se encontrar as variáveis Exercício de atividade laboral, Avaliação do rendimento académico, Habilitações escolares da mãe e Apoio Psicológico como explicativas de 7.2% da variância na variável dependente ($p < .001$). Relativamente à escala total podemos encontrar as variáveis independentes: Avaliação do rendimento académico, Exercício de atividade laboral, Idade, Apoio Psicológico, como explicativas de 14.4% da variabilidade ($p < .001$).

6.5 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, apresentaram-se os resultados do estudo. Numa primeira parte, encontramos os resultados descritivos, caracterizando-se os valores médios e o desvio-padrão por sexo e por área científica e a distribuição das respostas por valores altos ou baixos. Depois, apresentaram-se os resultados correlacionais onde se analisou a associação de diferentes variáveis. Seguidamente, os resultados diferenciais e por fim a análise de regressão múltipla. Os quadros seguintes sintetizam as relações significativas encontradas, permitindo uma visão de conjunto dos resultados.

Quadro 6.16

Síntese Das Relações Entre O Autoconceito E Outras Variáveis

| AC/OV | EEPC | | | | | | EBCP | | | | | Rend Acad | | | | V. Soc | | | | | Áreas | | | | | | |
|------------|------|----|----|----|----|-----|------|----|----|----|-----|-----------|----|----|----|--------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|---------|--------|
| AF5 | ITr | EI | RD | IJ | LO | TOT | IT | FM | FT | RS | TOT | R | ME | MU | RA | HM | R | AP | SC | AL | ME | HP | S | I | | | |
| AAc | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r- | r- | r- | r- | | r+ | r+ | r+ | | r+ | r+ | | | | | | | | r+ | CST<CSE | |
| AFa | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r- | r- | r- | r- | | | | r+ | | | | r+ | r+ | r+ | | | | | | | AH<CSE |
| ASo | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r- | r- | r- | r- | | r+ | r- | r+ | | | | r+ | | r+ | r+ | r+ | | | | | |
| AEm | r+ | r+ | r+ | r+ | | r+ | r- | r- | r- | r- | | | | r+ | | | | r+ | | | | | r+ | r+ | r+ | | |
| AFi | r+ | r+ | r+ | r+ | | r+ | r- | r- | r- | r- | | | | r+ | | | | | | | | r+ | r+ | r+ | | | |
| TOT | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r- | r- | r- | r- | | r+ | r+ | r+ | | | | r+ | | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | r+ | | |

Legenda: AC- Autoconceito; OV – Outras Variáveis; AF5 – Escala de Autoconceito Forma 5; AAc – Autoconceito acadêmico; AFa – Autoconceito familiar; ASo – Autoconceito Social; AEm – Autoconceito Emocional; AFi- Autoconceito Físico. EEPC – Escala de Estilos de Pensar e Criar; ITr - Inconformista/ Transformador; EI - Emocional/ Intuitivo; RD - Relacional/ Divergente; IJ – Independência de Julgamento; LO - Lógico/ Objetivo. EBCP – Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal; IT - Inibição/ Timidez; FM - Falta de Motivação; FT Falta de Tempo/ Oportunidade; RS- Repressão Social. Rend Acad – Dimensões no Rendimento acadêmico; R - Número de retenções ao longo da escolaridade; ME - Média de entrada no ensino superior; MU - Média de classificações do último ano; RA – Avaliação do rendimento acadêmico atual. TOT – Valores nos scores totais das escalas. V Soc – Variáveis sociodemográficas; HM - Habilitações escolares da mãe; AP - Apoio psicológico; SC - Saída de casa; AL- Exercício de atividade laboral; HP- Habilitações escolares do pai; S – Sexo; I- Idade. AH - Artes e Humanidades; CSE- Ciências Sociais e Educação; Ciências, Saúde e Tecnologia; r- Correlação negativa; r+ correlação positiva.

O quadro 6.16 descreve a relação entre as dimensões do autoconceito e outras variáveis, ligadas às diferentes questões de investigação, nomeadamente as questões: Q6 (relação do autoconceito com os estilos de pensar e criar), Q9 (relação do autoconceito com as barreiras à criatividade pessoal), Q10 (relação do autoconceito com o rendimento académico), Q14 (relação do autoconceito com as áreas científicas) e Q18 (relação do autoconceito com variáveis sociodemográficas).

No que respeita à relação do autoconceito com os estilos de pensar e criar, tal relação é positiva e estatisticamente significativa na generalidade das dimensões. Resultados semelhantes, embora negativos, surgem na relação do autoconceito com as barreiras à criatividade pessoal, onde aparecem ligações estatisticamente significativas e negativas entre quase todas as variáveis. No que respeita ao rendimento académico, encontram-se relações estatisticamente significativas entre o Autoconceito Académico (AAc) e a Média de entrada no ensino superior (ME); e entre a Média de classificações do último ano (MU); e Avaliação

do rendimento acadêmico atual (RA). De destacar, ainda, que todas as dimensões do autoconceito se relacionam com a Avaliação do rendimento acadêmico atual (RA).

O autoconceito aparece relacionado com variáveis sociodemográficas nas suas diferentes dimensões. O Autoconceito Acadêmico (AAc) relaciona-se maioritariamente com variáveis de rendimento acadêmico, mas também com as Habilitações escolares da mãe (HM) e com a Idade (I). O Autoconceito Familiar (AFa) relaciona-se com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento acadêmico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Saída de casa (SC); e Exercício de atividade laboral (AL).

O Autoconceito Social (ASo) tem ligações positivas e significativas com as variáveis: Avaliação do rendimento acadêmico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Exercício de atividade laboral (AL); Média de entrada no ensino superior (ME) e Habilitações escolares do pai (HP). O Autoconceito Emocional (AEm) relaciona-se com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento acadêmico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Habilitações escolares do pai (HP); Sexo (S) e Idade (I). O Autoconceito Físico relaciona-se com as variáveis: Avaliação do rendimento acadêmico atual (RA); Média de entrada no ensino superior (ME); Habilitações escolares do pai (HP); e Sexo (S). O Autoconceito Total (TOT) relaciona-se com as variáveis: Avaliação do rendimento acadêmico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Exercício de atividade laboral (AL); Média de entrada no ensino superior (ME); Habilitações escolares do pai (HP); Sexo (S); e Idade (I).

No que respeita à relação entre o autoconceito e as áreas científicas, a tabela mostra que os estudantes de Ciências Sociais e Educação (CSE) têm um Autoconceito Acadêmico (AAc) significativamente mais elevado do que os de Ciências, Saúde e Tecnologia. O mesmo grupo, de Ciências Sociais e Educação (CSE), tem um Autoconceito Familiar (AFa) mais elevado do que o de Artes e Humanidades (AH).

Quadro 6.17

Síntese Das Relações Entre Os Estilos De Pensar E Criar E Outras Variáveis

| Estilos /OV | EAR | | EBCP | | | | | V Soc | | | | Áreas | Sexo | |
|------------------------------|-----|----|------|----|-----|----|----|-------|----|----|----|-------|--------|---|
| | IT | FM | FT | RS | TOT | RA | AP | SC | AL | HP | S | | | I |
| Inconformista/ Transformador | r+ | r- | r- | r- | r- | r+ | r+ | | r+ | | | r+ | | f |
| Emocional/ Intuitivo | r+ | r- | r- | r+ | r- | r+ | | | r+ | | r+ | | | |
| Relacional/ Divergente | r+ | r- | r- | r- | r- | r+ | r+ | r+ | r+ | | | r+ | AH<CSE | |
| Independência de Julgamento | r+ | r- | r- | | r- | r+ | r+ | | r+ | r+ | | | | |
| Lógico/ Objetivo | r+ | | r- | | r- | r+ | | | | | | | AH<CSE | m |
| Total | r+ | r- | r- | r- | r- | r+ | r+ | | r+ | | | r+ | | |

Legenda: OV – Outras Variáveis; EEPC – Escala de Estilos de Pensar e criar; ITr - Inconformista/ Transformador; EI - Emocional/ Intuitivo; RD - Relacional/ Divergente; IJ – Independência de Julgamento; LO - Lógico/ Objetivo. EAR – Escala de Autoestima de Rosenberg. EBCP – Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal; IT - Inibição/ Timidez; FM - Falta de Motivação; FT Falta de Tempo/ Oportunidade; RS- Repressão Social. TOT – valores nos scores totais das escalas. V Soc – Variáveis sociodemográficas; RA – Avaliação do rendimento académico atual; AP - Apoio psicológico; SC - Saída de casa; AL- Exercício de atividade laboral; HP- Habilitações escolares do pai; S – sexo; I- Idade. r- Correlação negativa; r+ correlação positiva; AH - Artes e Humanidades; CSE- Ciências Sociais e Educação; m - Diferença favorável ao sexo masculino; f - diferença favorável ao sexo feminino.

O quadro 6.17 mostra a relação entre as dimensões da Escala de Estilos de Pensar e Criar e outras variáveis que respondem as diferentes questões de investigação, nomeadamente as questões Q5 (relação dos estilos de pensar e criar com a autoestima), Q7 (relação dos estilos de pensar e criar com as barreiras à criatividade), Q12 (relação dos estilos de pensar e criar com as áreas científicas), Q17 (relação dos estilos de pensar e criar com o sexo) e Q19 (relação dos estilos de pensar e criar com variáveis sociodemográficas).

A variável autoestima, que é apresenta no seu score total dado a sua unidimensionalidade, relaciona-se positivamente com todas as dimensões dos estilos de pensar e criar.

Já na variável das barreiras à criatividade pessoal, todas as relações estatisticamente significativas são negativas; dá-se especial destaque à dimensão Falta de Motivação (FM) que se relaciona negativamente com todas as dimensões dos estilos; no total da escala das barreiras também se verifica uma relação negativa com todas as dimensões dos estilos de criar e pensar.

A relação significativa dos estilos de pensar e criar com as variáveis sociodemográficas aparece em todas as dimensões. A dimensão Inconformista/ Transformador aparece relacionada com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento académico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Exercício de atividade laboral (AL); e Idade (I). A dimensão Emocional/ Intuitivo aparece relacionada com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento académico atual (RA); Exercício de atividade laboral (AL); e Sexo (S). A dimensão Relacional/ Divergente aparece relacionada com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento académico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Saída de casa (SC); Exercício de atividade laboral (AL); e Idade (I). A dimensão Independência de Julgamento aparece relacionada com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento académico atual (RA); Exercício de atividade laboral (AL); Habilitações escolares da mãe (HM) e Apoio psicológico (AP). A dimensão Lógico/ Objetivo aparece relacionada com a variável Avaliação do rendimento académico atual (RA). O Score Total relaciona-se com as seguintes variáveis: Avaliação do rendimento académico atual (RA); Apoio psicológico (AP); Exercício de atividade laboral (AL) e Idade (I).

Relativamente à comparação das áreas científicas entre si na sua relação com os estilos de pensar e criar, verifica-se uma diferença favorável aos estudantes de Ciências Sociais e Educação (CSE), comparativamente aos estudantes de Artes e Humanidades (AH), em duas dimensões: Relacional/ Divergente e Lógico/ Objetivo.

No que respeita ao sexo, verifica-se uma diferença na dimensão Inconformista/ Transformador, favorável às mulheres, e, na dimensão Lógico/ Objetivo, favorável aos homens.

Quadro 6.18

Síntese Das Relações Entre As Barreiras À Criatividade E Outras Variáveis.

| BC/OV | EAR | Rendimento Académico | | | |
|------------------------------|-----|----------------------|----|----|---|
| | | RA | ME | MU | R |
| Inibição/ Timidez | r- | r- | | | |
| Falta de Motivação | r- | r- | | | |
| Falta de Tempo/ Oportunidade | r- | | | | |
| Repressão Social | r- | r- | | | |
| Total | r- | | | | |

Legenda: BC– Barreiras à Criatividade; OV – Outras Variáveis EAR – Escala de Autoestima de Rosenberg. RA – Avaliação do rendimento académico atual; ME - Média de entrada no ensino superior; MU - Média de classificações do último ano; R - Número de retenções ao longo da escolaridade. r- Correlação negativa; r+ correlação positiva.

O quadro 6.18 foca-se na relação entre as dimensões da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal e outras variáveis, que respondem as diferentes questões de investigação nomeadamente as questões Q8 (relação entre as barreiras à criatividade e a autoestima), Q11 (relação entre as barreiras à criatividade e o rendimento académico). A variável autoestima é apresentada no seu score total e relaciona-se negativamente com todas as dimensões das barreiras à criatividade pessoal.

No rendimento académico, a variável de Avaliação do rendimento académico atual (RA) relaciona-se negativamente com as dimensões das barreiras: Inibição/ Timidez; Falta de Motivação e Repressão Social.

O não aparecimento na tabela de dados acerca das questões 13 (relação entre o autoconceito e diferentes áreas científicas), 15 (relação entre a autoestima e diferentes áreas científicas), e 16 (relação entre as barreiras à criatividade e o sexo) ficou a dever-se à não existência de relações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo.

O próximo capítulo aborda a discussão dos resultados.

Capítulo 7: Discussão dos Resultados

No presente capítulo procurou-se interpretar e discutir, com base na literatura revista, os resultados desta investigação. Numa primeira parte, foram discutidos os resultados descritivos, depois os resultados correlacionais, seguindo-se os resultados diferenciais. No final do capítulo, apresentam-se as limitações do estudo e sugestões para novas investigações sobre a criatividade e o autoconceito, quer em geral, quer em relação com as variáveis consideradas.

7.1 Resultados Descritivos

As quatro questões iniciais do estudo incidiram na caracterização da criatividade e do autoconceito, em dois grupos distribuídos, acima ou abaixo da média de classificação da escala de *likert*, especificamente as seguintes questões: Q1: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões dos estilos de pensar e criar relativamente a criatividade baixa versus alta?; Q2: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas barreiras à criatividade pessoal relativamente a barreiras baixas versus altas?; Q3: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões do autoconceito relativamente a autoconceito baixo versus alto?; e, Q4: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões da autoestima relativamente a autoestima baixa versus alta?

7.1.1 Criatividade baixa e alta.

Olhando para a primeira questão (Q1: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões dos estilos de pensar e criar relativamente a criatividade baixa versus alta?), consideraram-se os dados obtidos na Escala de Estilos de Pensar e Criar e organizaram-se os resultados obtidos, em cada dimensão, em duas classes: baixo versus alto, tendo em conta a média em cada uma das dimensões da escala. Registe-se que a média de cada dimensão foi a seguinte: Emocional/ Intuitivo = 52.59; Inconformista/ Transformador

= 36.22; Relacional/ Divergente = 24.17; Independência de Julgamento = 19.65; Lógico/ Objetivo = 11.53; e EEPC total = 144.04. Atendendo a que a pontuação teórica se situa entre 13 e 65 na dimensão Emocional/ Intuitivo, entre 10 e 50 na dimensão Inconformista/ Transformador, entre 6 e 30, na dimensão Relacional/ Divergente, entre 7 e 35 na dimensão Independência de Julgamento e entre 3 e 15 na dimensão Lógico/ Objetivo, podemos considerar que as referidas médias se mostram “boas ou positivas”.

Foi de interesse procurar saber qual a quantidade de estudantes situados acima e abaixo da média. Nos resultados, observou-se que ambos os grupos com valores baixos e altos estão situados perto dos 50%.

Na presente amostra, a média na dimensão Emocional/ Intuitivo é de 52.59. Neste fator a pontuação mínima possível seria 13 e a máxima seria 65, pelo que o valor 52.59 apresenta-se alto. A dimensão reflete pessoas que se apoiam nas emoções e subjetividade para tomar decisões. Apresentam capacidade imaginativa e vontade de explorar sensações novas que lhes abram possibilidades de experiências emocionais. Pode verificar-se que 50.1% pontuou acima deste valor médio encontrado na presente amostra, logo conclui-se que a presente amostra é imaginativa com vontade de sentir coisas novas e de experienciar vivências. Estes resultados remetem para a ideia de que características da personalidade do indivíduo poderão dificultar ou facilitar a livre produção de novas ideias (Fleith, 2016). A criatividade pode ser um modo de autorrealização no sentido em que as competências criativas podem levar os sujeitos a sentirem-se bem consigo mesmos (Caetano & Sobral, 2016; Maslow, 1968, 1983; Rogers, 2009). Quando o sujeito tem vontade de sentir boas emoções, tende a envolver-se em atividades que lhe dão prazer e que o permitem ter experiências ótimas de acordo com a conceptualização de Csikszentmihalyi (1996; 1999; 2000; 2016). As experiências ótimas remetem para o conceito de fluxo, que reflete a satisfação e outros sentimentos bons que ocorrem enquanto o indivíduo cria e onde se sente imerso numa atividade que lhe dá prazer (Csikszentmihalyi; 1996; 1999; 2000; 2016).

Na dimensão Inconformista/transformador, a média das respostas situa-se em 36.22, o que é uma boa média acima da qual se encontram 49.4% dos participantes no estudo. Isto mostra

que os participantes da amostra são dinâmicos, perseverantes, que acreditam e seguem os seus propósitos. Por vezes apresentam boa capacidade de liderança e de desencadear mudança social.

As pessoas criativas continuam ao longo das suas vidas a exibir uma curiosidade relativamente às suas áreas de interesse e a satisfação retirada faz com que tenham motivação e dinamismo para seguir os seus objetivos (Csikszentmihalyi & Jackson, 2005). Nos estudantes do ensino superior, está presente a vontade de aprender mais sobre determinados assuntos e, logo, de conhecer mais sobre o mundo onde vivem e com o qual interagem. Os resultados apontam para um subgrupo da amostra maioritariamente inconformista e com vontade de mudar e transformar. O meio é um fator importante e a universidade um local com peso para estimular ou inibir estas características pessoais (Alencar & Fleith, 2010).

Na dimensão Relacional/ Divergente, a média das respostas situou-se em 24.17. Neste fator a pontuação mínima possível seria 6 e máxima seria 30. Deste modo, 24.17 é uma boa média acima da qual se encontram 48.5% dos participantes no estudo. Esta dimensão aborda sujeitos com boa capacidade para se relacionar, que têm gosto em aprender com os outros e são flexíveis para lidar com diferentes opiniões ou personalidades. A boa capacidade relacional é importante para que os sujeitos se sintam bem consigo mesmos e com os outros, e encontrem relações satisfatórias que lhes permitam estar mais próximos do seu *self* genuíno (Bleichmar & Bleichmar, 1992; Csikszentmihalyi & Jackson, 2005; Smeesters, Wheeler, & Kay, 2010).

Na dimensão Independência de Julgamento, a média das respostas situou-se em 19.65. Neste fator, a pontuação mínima possível seria 7 e máxima seria 35. Deste modo, 19.65 é uma média baixa e verifica-se ainda que no presente estudo 48% dos respondentes se situam abaixo desse valor. Esta dimensão refere-se a sujeitos que acreditam nas suas potencialidades e capacidades e que não se preocupam com a crítica alheia. Os resultados mostram que grande parte da amostra se preocupa com a crítica externa e julgamentos sociais, o que leva a pensar na existência de fatores inibidores da criatividade relacionados

com julgamentos externos. Tendo em conta que estamos perante estudantes do ensino superior que têm provas avaliativas como testes, defesas de trabalhos etc., podemos pensar que a sua criatividade se encontra, em parte, relacionada com julgamentos externos, na medida o seu desempenho académico é assim avaliado. Alguns autores abordam a influência de ambientes conservadores – onde não existe incentivo à liberdade de pensamento, se promove a obediência, a passividade e o conformismo –, no desempenho criativo (Alencar & Fleith, 2010; Martin et al. 2010), salientando que o modo como se fazem as avaliações fomenta o pensamento convergente (Runco, 2007).

Na dimensão Lógico/ Objetivo, a média das respostas situa-se em 11.53. Neste fator a pontuação mínima possível seria 3 e máxima seria 15. Atendendo à classificação média possível, verifica-se que 11.53 é uma média boa e verifica-se ainda que, no presente estudo, 51.9% dos respondentes se situam acima desse valor o que leva a pensar que a amostra maioritariamente é pragmática, se baseia em factos para tomar decisões e que prima na estrutura e organização. Para Guilford (1975), a criatividade seria entendida como um processo de resolução de problemas onde a fluência e a flexibilidade agiriam como elementos essenciais ao processo de criação. Elevado número de sujeitos tem a capacidade de definir objetivos para a sua vida, planejar tarefas para que sejam estruturadas de um modo equilibrado e tentar seguir e atingir objetivos. Isto leva a pensar em indivíduos com consistência no processo de planeamento de vida (Wechsler, 2008).

A criatividade pode apresentar diferentes magnitudes e ser analisada de diversos pontos de vista (Kozbelt et al., 2010; Richards, 2007). Os resultados mostram que a amostra é maioritariamente criativa, apresentando bons resultados na maioria das dimensões estudadas.

7.1.2 Barreiras baixas e altas.

Na segunda questão (Q2: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas barreiras à criatividade pessoal relativamente a barreiras baixas versus altas?), consideraram-

se os dados obtidos no Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal e organizaram-se os resultados obtidos em cada dimensão em duas classes, baixo versus alto tendo em conta a média estatística em cada uma das dimensões da escala. Registe-se que a média de cada dimensão foi a seguinte: Inibição/Timidez= 44.36; Falta de Motivação= 39.08; Falta de Tempo/Oportunidade = 34.49 e Repressão Social= 18.89; EBCP total = 136.77. Registe-se ainda que as pontuações teóricas se situam entre 14 e 70 na Inibição/ Timidez; 12 e 60 na Falta de Motivação; 10 e 50 na Falta de Tempo/ Oportunidade e 8 e 40 na Repressão Social.

Na presente amostra a média de respostas na dimensão Inibição/ Timidez é de 44.36. Neste fator a pontuação mínima possível seria 14 e máxima seria 70, então 44.36 é uma pontuação muito próxima do valor médio dos itens acima da qual se encontram 51.8% dos participantes. Isto significa que mais de metade dos participantes apresenta elevada inibição e timidez. Esta dimensão caracteriza indivíduos que têm aspetos emocionais que bloqueiam a criatividade. Os traços de personalidade do sujeito têm um peso importante na expressão criativa, podendo inibi-la (Fleith, 2016). Fatores inconscientes podem estar por trás da inibição e levar os indivíduos a acreditarem pouco no seu potencial (Freud, 1933; Jung 1969; Rank, 1996; Roux, 2009). A inibição pode gerar sentimentos de frustração, baixa autoestima e diminuição da motivação para a realização de tarefas. Alencar e Fleith (2010) afirmam que o medo de parecer ridículo, o desejo de ordem e controlo, a inflexibilidade e a resistência à mudança podem conduzir a entraves de concretização criativa.

Olhando para a média de respostas na dimensão Falta de Motivação, encontra-se o valor de 39.08. Neste fator a pontuação mínima possível seria 12 e máxima seria 60, deste modo, 39.08 é também uma pontuação acima da média e pode ainda confirmar-se que 51.9% dos participantes está acima deste valor, o que significa que grande parte dos participantes sente que tem falta de motivação para ser mais criativo. Esta dimensão relaciona-se com a ausência de elementos pessoais motivacionais que facilitem a expressão criativa. Vários autores (Amabile, 1996; Pereira, 2013; Sternberg, 2006a; 2006b) referiram a importância da motivação intrínseca ou interesse pela atividade para o processo criativo. Amabile (1983) sugeriu que raramente são produzidos trabalhos de alta criatividade sem que quem os

produza goste realmente do que faz, e se foque mais no trabalho do que em possíveis prêmios ou vantagens que poderá retirar daí. Isto leva a questionar sobre o que fará com que os estudantes tenham falta de motivação e remete para a ideia de que obtêm maioritariamente feedback do seu trabalho através de notas e avaliações que são formas de motivação extrínseca. Talvez um maior envolvimento e paixão pelo desempenho pudesse criar mais motivação intrínseca nos estudantes.

Olhando para a média de respostas na dimensão Falta de Tempo/ Oportunidade, ela encontra-se em 34.49. Neste fator a pontuação mínima possível seria 10 e máxima seria 50, logo 34.49 apresenta-se próximo do valor médio dos itens acima da qual se encontram 48.9% dos participantes que sentem que têm falta de tempo para ser mais criativos. Esta dimensão relaciona-se com indivíduos que expressam a pouca disponibilidade temporal ou de oportunidades que permitem expressar-se e criar. Isto relaciona-se com o facto de terem outras tarefas que possam impedir a livre expressão criativa, mas também com falta de oportunidade vinda do meio ambiente. O ambiente pode apresentar condicionantes da criatividade, por exemplo, as sobrecargas de trabalhos académicos levam a que haja pouca possibilidade para o pensamento divergente (Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi et al. 2016).

Olhando para a média de respostas na dimensão Repressão Social, esta é de 18.89. Neste fator a pontuação mínima possível seria 8 e máxima seria 40 pelo que 18.89 é uma pontuação abaixo do valor médio dos itens abaixo do qual se encontram 49.2% dos participantes. Esta dimensão refere-se a aspetos sociais que bloqueiam a criatividade, alguns dos itens referem-se à educação e à infância do sujeito, mas também ao meio onde se insere. Os resultados abaixo da média teórica mostram que a maioria dos participantes sentem pouca repressão social na sua possibilidade de expressão criativa, mas ainda assim encontra-se 50.8 acima do ponto de corte da amostra. Alencar e Fleith (2008) abordam a ideia de uma pressão crescente para que os alunos façam as coisas bem, tendo pouco espaço para errar. Isto faz com que os sujeitos se inibam de divergir das normas e valores para que se mantenham dentro das linhas impostas, o que traz várias desvantagens, sendo uma delas a inibição da

curiosidade em saber até onde vai o potencial para criar, inibindo a experimentação, a ousadia ou a liberdade para imaginar.

7.1.3 Autoconceito baixo e alto.

Quanto à terceira questão de estudo (Q3: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões do autoconceito relativamente a autoconceito baixo versus alto?), consideraram-se os dados obtidos na Escala de Autoconceito Forma 5 e organizaram-se os resultados, em cada dimensão do autoconceito, em duas classes: baixo versus alto, tendo em conta a média estatística em cada uma das dimensões da escala. Registe-se que média de cada dimensão foi a seguinte: Académico = 21.32; Familiar = 24.70; Social = 22.24; Emocional = 16.39; Físico = 24.70; EAP Total = 104.22. Atendendo a que a pontuação teórica em cada dimensão se situa entre 6 e 30, podemos considerar que as referidas médias se mostram “boas”. O interesse foi procurar saber qual a quantidade de estudantes situados acima e abaixo da média.

Os resultados indicaram uma distribuição dos grupos de modo diferente consoante a dimensão, encontrando-se uma maior distribuição dos estudantes, no autoconceito baixo, nos fatores Académico (52.2%), Emocional (50.7%) e Físico (88.3%). Dois fatores apresentaram maior distribuição nas classes de autoconceito alto, na dimensão Autoconceito Social (51.6%) e Familiar (59.6%). Por sua vez, pode constatar-se que os grupos de estudantes estão distribuídos de forma aproximada nas dimensões Académica, Emocional e Social, visto que se aproximam da metade tanto nas classes altas, como baixas (Académico baixo: 52.2%, alto: 47.8%; Emocional baixo: 50.7%, alto: 49.3%; Social baixo: 48.4%; alto: 51.6%). Isto pode levar a pensar que se, por um lado, temos cerca de metade dos alunos com um elevado autoconceito nestes fatores, também temos outro tanto com um autoconceito menor que a média. O fator Académico, que se relaciona com a perceção e avaliação que o sujeito faz das suas capacidades académicas (Marsh & Seaton, 2013), apresenta mais de metade dos estudantes com valor inferior à média nessa dimensão. Isto pode dever-se a várias razões

que se poderão prender com a motivação do estudante, com o facto de o aluno ter ou não escolhido aquele curso como primeira opção ou ainda com outros fatores tanto pessoais, como institucionais, como, por exemplo, o rendimento académico (Marsh, 2007; Marsh & Seaton, 2013). O tema do autoconceito académico relacionado com o rendimento será abordado mais detalhadamente na questão 10.

A dimensão Emocional, que, comparativamente com as restantes dimensões, apresenta uma média relativamente baixa (16.39), contém um grupo de 50.7% com valores inferiores à média, corresponde à autoestima ligada a conotações emocionais, afetivas e avaliativas que o sujeito faz de si próprio. Antecipando valores obtidos na escala de autoestima de Rosenberg, pode verificar-se que também esta apresenta uma percentagem elevada de estudantes com baixa autoestima 46.8%. Este ponto será melhor desenvolvido na questão 4.

Relativamente à dimensão Social, os resultados indicam que cerca de metade dos estudantes têm facilidade nas interações sociais, mas outro tanto apresenta, em menor grau que estes, competências sociais (social baixo: 48.4%; alto: 51.6%). Esta dimensão relaciona-se com o modo como o sujeito se vê enquanto ser social e como se relaciona com os outros. Se se considerar o contexto do ensino superior, observa-se que se trata de um meio onde se encontram pessoas de diferentes zonas do país ou do mundo e também de diferentes níveis socioeconómicos. Entrar no ensino superior pressupõe uma adaptação a um meio novo e por vezes até a saída de casa ou da cidade de origem. Então o que leva a que quase metade dos estudantes tenham dificuldade na socialização? O que pode levar a que tenham dificuldade em fazer amigos, ou em falar com pessoas que não conhecem? A adaptação do indivíduo a um novo meio social pode trazer desafios. Se por um lado o autoconceito tende a ser estável (Kernis & Goldman, 2003; Peixoto, 2003; Swann, 1990), também a inclusão em novos grupos sociais poderá trazer novos ajustes ao autoconceito do sujeito. A comparação social, as ações do sujeito e o *feedback* específico de si mesmo por parte de outros têm impacto no modo como as pessoas se veem em determinado momento (Greenbert & Murphy, 2014; Kernis & Goldman, 2003). Este Impacto irá depender da autoestima e sensibilidade a críticas ou elogios (Campbell, 1990; Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001; Kernis & Goldman, 2003). Desta

forma, o meio acadêmico onde o estudante se insere vai ser determinante no modo como este se sente integrado socialmente e se envolve em atividades acadêmicas ou grupos de estudantes (Costa & Leal, 2008; Ferradás et al, 2016). É importante também notar que os resultados do Autoconceito Social percebido, não se referem apenas à socialização dentro do contexto acadêmico, mas a nível geral, na vida do estudante.

No que concerne ao Autoconceito Familiar, encontram-se 59.6% de estudantes com valores elevados, o que mostra que se sentem apoiados pela sua família. O suporte familiar é muito importante para que o aluno se estabeleça no novo contexto do ensino superior e no decorrer da formação, para que se sinta apoiado e suportado emocionalmente (Cantero, Alfonso-Benlliure, & Melero, 2016; Garcia, 1998). Quando a família é desestruturada, o jovem tem maior dificuldade no seu processo de desenvolvimento e conseqüentemente o autoconceito é afetado (Budescu & Silverman, 2016; Cantero et al., 2016; Rogers, 1982).

O Autoconceito Físico foi o que apresentou nos seus resultados uma discrepância maior entre as classes visto que 88.3% dos estudantes têm um autoconceito físico abaixo dos valores médios em oposição a apenas 11.7% de estudantes que apresentam um autoconceito físico acima dos valores médios. Estes resultados são dignos de registo, considerando que a dimensão física do autoconceito tem um papel muito relevante na visão que o sujeito tem de si (Faria, 2005; Novella, Gosselin, & Danowski, 2015; Ribeiro & Ribeiro, 2003). O modo com o sujeito se vê quanto à sua aparência relaciona-se como ele pensa, age e interage com o meio e por sua vez, o feedback que os outros lhe dão contribui para a percepção de si e do seu autoconceito físico (Bracken, 1996; Olenik-Shemesh, Heiman, & Keshet, 2018).

O que leva então tantos jovens a um autoconceito físico menor? Os itens do inquérito, neste fator relacionam-se com, por um lado o modo como o sujeito se percebe fisicamente e, por outro, com o envolvimento em atividades desportivas. Será que os resultados espelham os efeitos negativos da cultura da beleza em que estamos inseridos? Ou terá a ver com o sedentarismo entre os estudantes? Analisando a literatura sobre o tema, encontram-se algumas investigações com estudantes universitários que afirmam a existência de uma discrepância entre a imagem corporal que o sujeito tem do seu corpo real e a imagem que

gostaria de ter no seu corpo ideal e que concluem que as mulheres geralmente gostariam de ser mais magras e os homens gostariam de ter um corpo mais musculado (Grossbard, Neighbors, & Larimer, 2011; Novella et al., 2015). Outras investigações relacionaram os resultados no autoconceito físico com o bem-estar e a autoestima. Os resultados indicaram que o bem-estar está relacionado positivamente com a autoestima e com o autoconceito físico (Olenik-Shemesh et al., 2018) e que indivíduos com baixa autoestima e autoconceito físico têm mais tendência para ansiedade social (Abdollahi & Abu, 2016). Poderá ser importante criar ações de sensibilização para estes temas junto dos estudantes do ensino superior de modo a quebrar preconceitos e estereótipos sobre o ideal de beleza que afeta os indivíduos e, por outro lado, ações que possam promover estilos de vida saudáveis.

7.1.4 Autoestima baixa e alta.

Na quarta questão (Q4: Como se distribuem os estudantes do ensino superior pelas dimensões da autoestima relativamente a autoestima baixa versus alta?) consideraram-se os dados obtidos na Escala de Autoestima de Rosenberg e organizaram-se em duas classes, baixa versus alta tendo em conta a média da escala – 30.88. Atendendo a que a pontuação teórica se situa entre 10 e 40, podemos considerar que a referida média se mostra “boa”. No entanto, foi de interesse procurar saber qual a quantidade de estudantes situados acima e abaixo da referida média.

Os resultados indicam que 53.2% dos estudantes tem autoestima alta (igual ou superior à média) e 46.8% apresentam autoestima baixa, isto é, inferior à média. Fazendo a ligação com os resultados na AF5, no Autoconceito Emocional, onde o número de alunos do subgrupo com valores baixos é também grande, pode surgir uma suposição de que alguma coisa está a acontecer acerca do modo como os jovens desse subgrupo estão a vivenciar-se. A autoestima relaciona-se com o modo como a pessoa se sente consigo própria e é uma componente da personalidade do indivíduo (Murk, 1998, 2006). Uma autoestima alta, média ou baixa tem implicações distintas na forma como o sujeito encara determinada situação.

Várias investigações afirmam que uma baixa autoestima pode relacionar-se com características negativas, tais como a ansiedade, a depressão ou o narcisismo; também a resiliência em pessoas com baixa autoestima é menor do que em pessoas com elevada autoestima (Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001; Leary & Macdonald, 2003). À autoestima média poderão associar-se dificuldades em lidar com o fracasso, com a perda, ou com outros desafios. Uma autoestima elevada poderia, por sua vez, estar associada a características positivas no indivíduo, como ser mais genuíno, saudável e autêntico (Baumeister, 1998; Fennell, 2016; Kernis, 2003). Deste modo, uma autoestima elevada pressupõe saúde mental, sucesso, sentimentos de felicidade, não depressividade, melhores relações sociais, menor conformismo, trabalho com dedicação e, ainda, sentir-se menos só, ter menor tendência ao abuso de substâncias e estar menos vulnerável a problemas psicológicos (Leary & Macdonald, 2003; Murk, 2006). Voltando aos resultados, depreende-se que 46.8% dos estudantes que participaram no estudo têm autoestima inferior à média (baixa autoestima) e, conseqüentemente, poderão desenvolver – com maior probabilidade do que o respetivo grupo de contraste (alunos com resultados iguais ou superiores à média) – sintomas ou problemáticas que trazem efeitos negativos no desenvolvimento e bem-estar.

Estes resultados conduzem também ao questionamento sobre as razões que poderão levar a que haja pessoas que não gostem ou gostem pouco de si próprias. Que implicações tem isso no seu dia-a-dia enquanto estudantes, mas acima de tudo enquanto pessoas? As explicações na literatura sobre o desenvolvimento da autoestima podem dar pistas para a resposta a estas questões. A base da autoestima, ou a sua estrutura mais coesa, é desenvolvida nas relações precoces, mãe-bebé ou bebé com cuidadores principais (Freud, 1933; Klein, 1977; Winnicott, 1988), e na interação com outros cuidadores iniciais (professores, avós, vizinhos), sendo a partir desta interação, em espelho, que a criança vai construir a visão sobre si própria (Cooley 1902; Mead 1952). Com esta base, o sujeito vai regular as relações com outros significativos ao longo da sua vida (Leary, 2005; Leary & Macdonald, 2003; Pyszczynski et al. 2004). Os acontecimentos de vida podem, no entanto, fazer oscilar a autoestima, principalmente em indivíduos instáveis, que não têm bem ancorado

o seu sentido de valor próprio, e a quem períodos de transição ou de mudança façam variar a sua autoestima (Leary & Guadagno, 2011; Kernis & Goldman, 2005).

Em suma, a existência de subgrupos com percentagens de sujeitos com autoestima inferior à média estatística poderá apelar à necessidade da sua identificação e posterior consideração, em termos de neles intervir para um aproximar do grupo de alunos com autoestima superior à média.

7.2 Resultados Correlacionais

7.2.1 Autoestima e estilos de pensar e criar.

A quinta questão de estudo pretendeu estudar a relação entre a autoestima e os estilos de pensar e criar (Q5: será que a autoestima tem uma relação estatisticamente significativa com os estilos de pensar e criar?). Na análise de resultados, verificou-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < .01$) entre o total da autoestima e cada um dos fatores da Escala de Estilos de Pensar e Criar, assim como com o total desta mesma escala ($p < .01$). Deste modo, verifica-se que uma maior autoestima está associada a valores mais elevados nos estilos de pensar e criar e vice-versa.

Embora se tenha encontrado um estudo onde não se verificou relação entre ambos os construtos (Petrulytè, 2006), os restantes vêm confirmar esta relação (Cantero et al., 2016; Chou, Huang, Lin, Lu, Chiu, & Chen, 2019; Dollinger et al., 2005; Goldsmith & Matherly, 2001; Jaquish & Ripple, 2009; Myers et al., 2011; Theodorakou & Zaervas, 2003). Tal relação surge em estudos com diferentes grupos etários. Em estudos com crianças, verificou-se que a relação entre os dois construtos é positiva e significativa e que o papel dos pais durante o desenvolvimento, no apoio, estímulo e suporte afetivo é importante na criatividade infantil. Também o papel dos professores, através de um ensino criativo, é relevante na construção e desenvolvimento do pensamento divergente e da autoestima (Caetano & Paz, 2018; Cantero et al., 2016; Theodorakou & Zaervas, 2003). Outros estudos mostram a relação entre os dois

construtos também em adolescentes (Myers et al., 2011), em estudantes do ensino superior (Bender, Nibbelink, Towner-Thyrum, & Vredenburg, 2013; Chou et al., 2019; Dollinger et al., 2005; Goldsmith & Matherly, 2001) e ao longo do percurso de vida, comparando diversas idades (Jaquish & Ripple, 2009). De acrescentar que, de acordo com o estudo de Myers et al. (2011), com 225 participantes, os indivíduos com um *self* criativo desenvolvido apresentam necessidade diária de estimulação intelectual; capacidade para expressar de um modo apropriado, uma variedade de emoções; crença de conseguir realizar os seus objetivos; e capacidade de utilizar o humor para resolver pequenos problemas da vida. Estas componentes levam a que o sujeito tenha um maior bem-estar.

De acordo com a literatura revista e ainda considerando os resultados nos fatores da EEPC, verifica-se que a subescala que apresentou correlação mais elevada foi a Inconformista/ Transformador ($r = .54, p < .001$). Esta subescala refere-se a sujeitos dinâmicos, perseverantes, que acreditam e seguem os seus propósitos; por vezes apresentam boa capacidade de liderança e de desencadear mudança social. Os resultados vão no sentido do estudo de Bender et al. (2013), onde foram encontradas relações significativas entre a criatividade e fatores pessoais, no que respeita à abertura à experiência, extroversão, energia, impulsividade e resistência a exigências sociais. Em suma, os resultados considerados levam à reflexão de que uma maior criatividade trará ao indivíduo maior autoestima e bem-estar.

7.2.2 Autoconceito e estilos de pensar e criar.

Para estudar a relação entre o autoconceito e os estilos de pensar e criar, elaborou-se a questão 6 (Q6: Será que o autoconceito tem uma relação estatisticamente significativa com os estilos de pensar e criar?) cujos resultados mostraram uma relação positiva e significativa entre ambos os *scores* totais ($r = .53, p < .001$). Relativamente aos *scores* totais de cada escala, pode-se verificar que cada um deles também se relaciona significativamente com cada um dos fatores da outra escala.

Tomando em consideração a literatura revista e embora não se tenham encontrado estudos que relacionassem, especificamente, os estilos de pensar e criar com o autoconceito, diversos estudos atestam uma relação entre criatividade e autoconceito. Os resultados do presente estudo revelam que um maior autoconceito está associado a valores mais elevados nos estilos de pensar e criar. Como referimos e no que respeita à criatividade geral, são várias as investigações que se inclinam para a corroboração dos resultados encontrados (Fennell, 2016; Jaussi et al., 2007, Mendonça & Fleith, 2005; Santos, 2010; Veiga & Caldeira, 2005).

Olhando mais detalhadamente para os resultados, pode verificar-se que, à semelhança da questão anterior (que relacionou a autoestima com os estilos de pensar e criar), também nesta questão a dimensão dos estilos de pensar e criar que mais se relaciona com o autoconceito total foi a Inconformista/ Transformador ($r = .64$, $p < .001$). Esta dimensão refere-se a sujeitos com dinamismo e perseverança, que acreditam nas suas ideias e seguem os seus objetivos; podem ser bons líderes e até desencadear mudança social. Os resultados aproximam-se de estudos que apontam para uma relação entre a abertura à experiência, extroversão, energia, impulsividade e resistência a exigências sociais (indicadores aproximados do estilo inconformista/ transformador da criatividade) e o autoconceito (Bender et al., 2013). A semelhança dos resultados nesta dimensão, tanto no autoconceito como na autoestima, leva à admissão da possibilidade de os sujeitos que têm autoestima e autoconceito elevados tenderem a ser menos conformistas e mais impulsionadores de mudança.

Por sua vez, encontra-se maior correlação do autoconceito com os estilos de pensar e criar (score total), nos fatores Autoconceito Académico e Autoconceito Social ($p < .001$). Relativamente ao Autoconceito Académico, embora os estudos que o relacionam com a criatividade sejam escassos, pode-se – tendo em consideração que a relação entre o rendimento académico e o autoconceito académico é significativa e positiva (como se verificou na questão 10) – citar investigações que relacionam o rendimento académico com a criatividade, assim este estudo aponta no sentido de resultados de tais autores (David et al., 2014; Siqueira & Wechler, 2004). Relativamente ao Autoconceito Social e sua ligação com os estilos de pensar e criar, entende-se que um maior autoconceito social – definido como o

modo como o sujeito se vê enquanto ser social e como se relaciona com os outros – leva a uma maior criatividade. Alguns autores abordam a importância da ligação entre a socialização e a criatividade, defendendo que, por um lado, um sujeito criativo tende a encontrar-se confortável no seu meio social para que se possa expressar criativamente, por outro lado, a possibilidade de expressar o seu potencial criativo levará a uma maior probabilidade de se sentir realizado, pessoal e socialmente (Alencar & Fleith, 2010; Csikszentmihalyi, 1996, 1999, 2000, 2016; Wechsler, 2006, 2008).

Os resultados aqui discutidos levam à reflexão de que uma maior criatividade trará maior autoconceito e bem-estar ao indivíduo, especialmente se este for fiel às suas crenças e princípios.

7.2.3 Estilos de pensar e criar e barreiras à criatividade.

Na análise da sétima questão (Q7: Haverá uma relação estatisticamente significativa entre os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade?), relacionaram-se os dados obtidos na Escala de Estilos de Pensar e Criar com os dados obtidos na Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal. Os resultados apontaram para relações estatisticamente significativas, negativas, entre os *scores* totais das duas escalas: EBCP total com EEPC total ($r = -.22, p < .001$). Os resultados mostram que, quando existem mais barreiras à criatividade pessoal, existem valores mais baixos nos estilos de pensar e criar, isto é, quanto mais barreiras, menos criatividade, o que vai ao encontro da teorização de diferentes autores que abordam a importância da diminuição dos fatores inibidores da criatividade (Alencar & Fleith, 2010; Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi et al., 2016; Morais & Almeida, 2016; Martin et al., 2010).

Os resultados apresentam-se significativos, no score total da escala EBCP, com todas dimensões da escala EEPC, sendo a mais alta a correlação com a dimensão Inconformista/ Transformador ($p < .001$). Verifica-se que as relações mais fortes entre as dimensões encontram-se também na dimensão Inconformista/ Transformador da escala EEPC com as

dimensões Inibição/ Timidez ($p < .001$) e Falta de Motivação ($p < .001$). Estes resultados remetem para a ideia de que o não conformismo está relacionado com a desinibição e a motivação e que o conformismo está relacionado positivamente com a inibição e a falta de motivação. Os resultados vão ao encontro de estudos que mostram a existência de mais fatores inibidores da criatividade em ambientes conservadores onde não exista incentivo à liberdade de pensamento, se promova a obediência, a passividade, e o conformismo (Alencar & Fleith, 2010; Martin, et al., 2010).

7.2.4 Autoestima, autoconceito e barreiras à criatividade.

Nas questões 8 e 9, relacionam-se a autoestima e o autoconceito, respetivamente, com as barreiras à criatividade (Q8: Será que a autoestima se apresenta significativamente relacionada com as barreiras à criatividade? e Q9: Será que o autoconceito se apresenta significativamente relacionado com as barreiras à criatividade?). Os resultados das análises são semelhantes, visto que, na questão 8, mostram uma correlação negativa entre o total da autoestima e o total das barreiras ($p < .001$), bem como o total da autoestima com todas as dimensões das barreiras; na questão 9, mostram relações significativas, negativas, entre ambas as escalas nos scores totais ($p < .001$) e nas diferentes dimensões entre si. Pode verificar-se que uma maior autoestima e um maior autoconceito estão associados a menos barreiras à criatividade pessoal. Estes resultados vão ao encontro de estudos que afirmam que as pessoas com uma autoestima elevada tendem a maiores realizações pessoais e profissionais do que aquelas que têm autoestima baixa (Coudeville et al., 2011; Finez & Sherman, 2012) e também de estudos que sugerem que uma maior autoestima o autoconceito conduz a mais criatividade (Cantero et al., 2016; Chou et al., 2019; Dollinger et al., 2005; Goldsmith & Matherly, 2001; Jaquish & Ripple, 2009; Myers et al., 2011; Theodorakou & Zaervas, 2003).

Especificando a análise dos resultados, a dimensão da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal que mais se correlacionou com o total de ambas as escalas foi a Inibição/ Timidez (p

< .001). Estes dados vêm mostrar que as pessoas mais tímidas e introvertidas, têm menor autoestima e logo poderão ser mais condicionantes na sua criatividade, o que vai ao encontro dos trabalhos de outros autores (Alencar & Fleith, 2010; Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001; Leary & Macdonald, 2003).

São de destacar ainda alguns resultados na questão 9 relacionados com as dimensões da escala de autoconceito. Encontraram-se relações da dimensão Inibição/ Timidez (*EBCP*) com todas as dimensões do autoconceito, destacando-se a dimensão Social ($p < 0.001$), podendo significar que pessoas com mais timidez têm mais dificuldade na interação social e Emocional ($p < .001$), o que aponta no mesmo sentido dos resultados da questão 8, isto é, que sujeitos mais inibidos têm menor autoconceito emocional e conseqüentemente menor autoestima. Destaca-se ainda a relação entre a dimensão Repressão Social (*EBCP*) e o Autoconceito Familiar (EAP) ($p < .001$), podendo levar à suposição de que quanto maior a repressão social, menor o autoconceito familiar e social ($p < .001$), o que possivelmente ocorrerá mais em indivíduos oriundos de famílias repressivas ou inibidoras da liberdade de pensamento.

Em suma, maior autoestima e autoconceito estão associados a menos barreiras à criatividade pessoal.

7.2.5 Autoconceito e rendimento acadêmico.

A décima questão estudou a relação entre o autoconceito e o rendimento acadêmico (Q10: Existirá uma relação significativa e positiva entre o autoconceito e o rendimento acadêmico?). Para análise de resultados, as dimensões do autoconceito foram relacionadas com o rendimento acadêmico.

Os resultados indicaram uma boa relação entre o Autoconceito Acadêmico e as variáveis: média das classificações do último ano letivo ($p < .001$); e avaliação do rendimento acadêmico atual ($p < .001$). Também o score total da Escala de Autoconceito Pessoal se correlaciona positivamente com a avaliação do rendimento acadêmico atual ($p < .001$). Vários autores obtiveram resultados semelhantes em amostras de diferentes níveis de ensino. Alguns

estudos consideram que um bom rendimento acadêmico prediz um bom autoconceito acadêmico (Pinxten et al., 2013), outros autores consideraram que o autoconceito prediz o rendimento acadêmico (Sanchez-Oliva et al., 2014), e diversos estudos referem a existência de relações significativas entre ambos (Coelho et al., 2014; Veiga, et al., 2015).

7.2.6 Barreiras à criatividade e rendimento acadêmico.

A questão 11 estudou a relação entre as barreiras à criatividade e o rendimento acadêmico (Q11: Existirá uma relação significativa e negativa entre as barreiras à criatividade e o rendimento acadêmico?). Relacionaram-se os resultados nas dimensões da Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal com os indicadores de rendimento acadêmico. Foram encontradas correlações significativas negativas, embora baixas, na avaliação do rendimento acadêmico atual com a Inibição/ Timidez ($p < .001$); Falta de Motivação ($p < .001$) e Repressão Social ($p < .001$). Os resultados apontam para a ideia de que o rendimento acadêmico está relacionado negativamente com as barreiras à criatividade pessoal, embora em baixas correlações, o que vai ao encontro de outros estudos (Freund & Holling, 2008). Há investigações que não encontram relações entre ambos os construtos (Alencar, 2007), admitindo-se que a fraca ligação entre as variáveis se deva a que ao facto de o meio acadêmico dar ênfase ao pensamento convergente, levando a que os sujeitos criativos se sintam pouco valorizados (Alencar, 2007; Freeman, 2006). Embora não se tenham encontrado estudos que relacionassem especificamente as barreiras à criatividade com o rendimento acadêmico, deparou-se com alguns estudos que relacionam a criatividade com o rendimento, em que os resultados apontam no mesmo sentido: quanto mais criatividade, maior rendimento acadêmico, logo quanto mais barreiras, menor rendimento acadêmico (David et al., 2014; Fang et al., 2016; Nogueira, 2002; Petruelytè, 2006; Siqueira & Wechler, 2004). Abordando ainda especificamente os fatores onde foram encontradas relações significativas e baseando-nos em teorias das barreiras à criatividade (Alencar & Fleith, 2010; Martin et al. 2010), refletese sobre os resultados: pode pensar-se que a Inibição, Timidez e a Falta de Motivação

condicionam o rendimento acadêmico, no sentido em que ambos podem condicionar a proatividade para obter resultados. No caso da Inibição, o sujeito pode não se sentir capaz de colocar dúvidas a professores ou de estudar com colegas por se sentir inseguro. No caso da Falta de Motivação, leva-nos a pensar que o sujeito não se interessa pelos temas das aulas ou não sente vontade de estudar, o que irá levar a um menor rendimento acadêmico. A Repressão Social leva-nos a pensar que alguns alunos poderão não perceber espaço para a liberdade de pensamento e sentir que se encontram num meio onde o ensino conduz ao pensamento convergente, podendo levar ao medo do ridículo e à resistência ao novo e à mudança.

7.3 Resultados Diferenciais

7.3.1 Criatividade e área científica.

Na análise das questões 12 e 13 (Q12: Haverá diferenças estatisticamente significativas nos estilos de pensar e criar entre alunos de diferentes áreas de estudo?, e Q13: Haverá diferenças estatisticamente significativas nas barreiras à criatividade entre alunos de diferentes áreas de estudo?), compararam-se três grupos: alunos de Ciências, Saúde e Tecnologia (CST); alunos de Artes e Humanidades (AT); e alunos de Ciências Sociais e Educação (CSE).

Alguns autores têm abordado a ideia da influência cultural e contextual nas características comportamentais dos indivíduos, nomeadamente da criatividade (Erez & Nouri, 2010; Erez, Vem, & Lee, 2015). Assim, pertencer a determinado país, cultura ou grupo pode revelar alguns aspetos desenvolvidos em contexto ou ainda pode indicar que os indivíduos se juntaram a determinado grupo por se identificarem com as suas características específicas.

Na questão 12, os resultados mostram que o grupo de estudantes de Ciências Sociais e Educação têm valores mais elevados nos estilos de pensar e criar na dimensão Relacional/ Divergente e Lógico/ Objetiva do que os estudantes de Artes e Humanidades. A dimensão

Relacional/ Divergente reflete sujeitos com boas capacidades de relacionamento, que têm gosto em aprender com os outros e são flexíveis para lidar com diferentes opiniões, e a dimensão Lógico/ Objetivo representa a racionalidade e o pragmatismo que se baseia em factos para tomar decisões e que prima na estrutura e organização. Embora não se tenham encontrado estudos que relacionem os estilos de pensar e criar com as mesmas categorias de áreas científicas estudadas neste trabalho, encontram-se algumas investigações que abordam estudantes do ensino superior, cujos resultados se aproximam com os deste estudo (Bahia, 2007; Charyton & Snelbecker, 2007; Morais & Almeida, 2016; Nakano et al., 2010). Poder-se-á depreender dos resultados obtidos nesta questão que os estudantes de Ciências Sociais e Educação têm mais competências interpessoais e flexibilidade relacional e são mais pragmáticos, racionais e organizados que os estudantes de Artes e Humanidades.

Na análise da questão 13, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos nos fatores das barreiras à criatividade nem no *score* total. Contudo, Morais e Almeida (2015) encontraram, numa investigação com 582 estudantes universitários do norte de Portugal, menos barreiras percebidas pelos estudantes de ciências sociais e humanas (CSH), comparativamente aos estudantes de outras áreas. Outro estudo desenvolvido pelos mesmos autores (Morais & Almeida, 2016) veio mostrar que os alunos de CSH valorizam mais a necessidade de formação em criatividade que os alunos de ciências e tecnologias. Em posteriores estudos poderá ser considerado o interesse em aprofundar tais discrepâncias e suas explicações.

7.3.2 Autoconceito, autoestima e área científica.

Para responder às questões 14 e 15 (Q14: Será que existem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito entre estudantes de áreas de estudo diferentes?; Q15: Será que se encontram diferenças estatisticamente significativas na autoestima entre estudantes de áreas de estudo diferentes?), compararam-se três grupos: alunos de Ciências, Saúde e

Tecnologia (CST); alunos de Artes e Humanidades (AT); e alunos de Ciências Sociais e Educação (CSE).

Na análise da questão 14, os resultados mostraram que os estudantes de Ciências Sociais e Educação têm um Autoconceito Académico mais elevado do que os de Ciências, Saúde e Tecnologia. O mesmo grupo de Ciências Sociais e Educação tem um Autoconceito Familiar mais elevado do que os de Artes e Humanidades. Embora se verifique uma falta de estudos sobre estas variáveis, pode pensar-se que os resultados no autoconceito académico se devem ao facto de na área das ciências sociais e da educação os professores recorrerem mais a métodos ativos e criativos para ensinar e, também, para avaliar, o que possivelmente faz com que os estudantes se sintam mais envolvidos e implicados nas suas aprendizagens, o que poderia levar a um autoconceito académico mais positivo. Por outro lado, os resultados num maior autoconceito familiar levam a pensar que a socialização inicial nas famílias poderá relacionar-se com a vontade de estudar temas sociais e daí seguir-se estudos na área social e da educação.

A presente investigação não encontrou diferenças significativas entre os grupos no autoconceito global, o que vai ao encontro da investigação de Rubie-Davies e Lee (2012) que também não encontraram diferenças no autoconceito global entre áreas científicas em estudantes universitários.

Na análise da questão 15, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na autoestima. Analisando a literatura revista, faz sentido que estudantes de áreas diferentes não tenham diferenças nesta variável, visto que a autoestima refere-se ao valor emocional que o sujeito atribui a si mesmo e isso não se relaciona com o curso que escolheu, mas sim com o modo como se vê a si mesmo enquanto sujeito de valor. Estes resultados na autoestima vêm reforçar o que havia sido encontrado no autoconceito emocional, onde também não se encontraram diferenças entre os grupos.

7.3.3 Criatividade e sexo.

Considerando as questões 16 e 17 (Q16: Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nas barreiras à criatividade?; Q17: Será que se encontram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, nos estilos de pensar e criar?), pode verificar-se que, na análise da questão 16, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos nas Barreiras à Criatividade Pessoal. Os resultados obtidos vão no mesmo sentido de outros estudos onde não existem diferenças significativas na criatividade entre os sexos (Becker et al., 2001; Charyton et al., 2008; Cheung & Lau, 2013; Goldsmith & Matherly, 2001; Jackson, 2006; Nakano et. al., 2010). No entanto, afastam-se do que foi encontrado num outro estudo (Morais e Almeida, 2016; 2019), desenvolvido na zona norte interior do país.

Na análise dos resultados da questão 17, verificou-se uma diferença na dimensão Inconformista/ Transformador, favorável para as mulheres, e na dimensão Lógico/ Objetivo favorável para os homens. Estes resultados vão no sentido de algumas investigações que encontraram diferenças entre os sexos na criatividade (Lemos et al., 2018; Petrulytè, 2006). Os resultados na dimensão Inconformista/ Transformador mais positivos para as mulheres levam a pensar que estas são mais dinâmicas, preserverantes e com capacidade para facilitar a mudança social. Já os homens pontuam mais na dimensão Lógico/ Objetivo, que representa a racionalidade e o pragmatismo, o que vai ao encontro de investigações que afirmam que os homens são mais práticos e pragmáticos (Eisenbarth, 2019; Tagarro & Carvalheira, 2014).

7.3.4 Autoconceito e variáveis sociodemográficas.

Na análise da 18ª questão de estudo, procurou-se informação sobre a variância explicada pelas variáveis sociodemográficas – sexo; idade; habilitações escolares dos pais (HM; HP); rendimento académico (R; ME; MU; RA); saída de casa; exercício de atividade laboral e apoio psicológico – no autoconceito. Os resultados mostraram que o autoconceito aparece relacionado com algumas variáveis sociodemográficas nas suas diferentes dimensões.

Diversos autores têm estudado a relação entre o autoconceito e variáveis sociodemográficas, afirmando que aspetos pessoais, familiares e sociais são mediadores da formação, desenvolvimento e estabilidade do autoconceito (Campira et al., 2017; Costa & Leal, 2008; Garcia, 1998; Guay et al., 2015; Kapikiran, 2011; Lederer et al., 2015; Martins & Veiga, 2017; Pinxten et al., 2013; Rubie-Davies & Lee, 2012; Sarmiento et al., 2014; Sprecher et al., 2013; Tagarro & Carvalheira, 2014; Veiga, 2006a; 2012).

Os resultados indicam que o Autoconceito Académico (AAc) é explicado em 42.6% por variáveis de rendimento académico (RA; MU; R), mas também pelas habilitações escolares da mãe (HM) e pela idade (I). As relações entre o rendimento académico e o autoconceito académico têm vindo a ser verificadas em diversos estudos que afirmam que estudantes com um elevado autoconceito académico tendem a ser bons alunos (Coelho et al., 2014; Pinxten et al., 2013; Veiga et al., 2015). As habilitações escolares da mãe surgem em diversos estudos como uma variável que se relaciona com o autoconceito dos filhos (Budescu & Silverman, 2016; Ummet, 2015). Parece, ainda, que a formação do autoconceito está relacionada com a distância entre o autoconceito real e ideal dos filhos (Kapikiran, 2011). Filhos de mães com alta escolaridade tendem a sentir mais expectativas por parte da família relativamente ao seu desempenho académico; por outro lado, filhos de pais com mais escolaridade poderão ter melhor acesso a explicações ou apoios escolares, assim como a oferta cultural. A idade surge também como uma variável relacionada com o Autoconceito Académico; isto vai ao encontro de alguns estudos revistos que afirmam que o autoconceito dos alunos no ensino superior evolui com a idade (Campira et al., 2017; Faria & Santos, 2006). No presente estudo, as idades serão maioritariamente mais elevadas quanto mais avançados se encontram os estudantes no curso, o que leva a pensar que o autoconceito académico aumenta não só com a idade, mas também com a construção de aprendizagens ao longo das licenciaturas e mestrados. Esta ideia vai ao encontro da investigação de Silva et al. (2011) que afirmam que estudantes de final de licenciatura tendem a ter um *self* de carreira mais realista e coeso do que os estudantes em início de curso.

Olhando para as restantes dimensões do autoconceito, encontram-se variâncias explicadas com percentagens baixas, pelo que, após breve apresentação das mesmas se irá proceder a um aprofundamento da reflexão sobre os resultados no autoconceito total. Deste modo, o Autoconceito Familiar relaciona-se com as seguintes variáveis (explicativas de 8.1% da variância): rendimento académico (RA); apoio psicológico; saída de casa; exercício de atividade laboral. O Autoconceito Social tem ligações positivas e significativas com as variáveis (explicativas de 10.9% da variância): rendimento académico (RA; ME); apoio psicológico; exercício de atividade laboral; e habilitações escolares do pai. O Autoconceito Emocional relaciona-se com as seguintes variáveis (explicativas de 15.1% da variância): rendimento académico (RA); apoio psicológico; habilitações escolares do pai; sexo; e idade. O Autoconceito Físico relaciona-se com as seguintes variáveis (explicativas de 7.7% da variância): rendimento académico (RA; ME); habilitações escolares do pai; e sexo.

O Autoconceito Total relaciona-se com as seguintes variáveis (explicativas de 24.6% da variância): rendimento académico (RA; ME); apoio psicológico; exercício de atividade laboral; habilitações escolares do pai; sexo e idade. O autoconceito total relaciona-se com o rendimento académico, nomeadamente a avaliação subjetiva que o sujeito faz do seu rendimento académico atual (RA), e com a média de entrada na instituição do ensino superior que frequenta, o que vai ao encontro do que se refere à relação significativa e positiva entre o autoconceito e o rendimento académico (Coelho et al., 2014; Pinxten et al., 2013; Veiga et al., 2015). Pode também verificar-se que esta variável está relacionada com todas as dimensões do autoconceito (académico, familiar, social e físico), o que leva à suposição de o rendimento académico poder ser uma variável fundamental na vida dos estudantes do ensino superior, já que estudar é a sua principal atividade, então o seu autoconceito pauta-se em grande parte pelo seu rendimento. O apoio psicológico é outra variável que explica o Autoconceito Total, o que faz sentido, por um lado, na medida em que sujeitos com baixo autoconceito e autoestima tendem a procurar apoio psicológico no sentido de trabalhar o modo como se sentem consigo próprios (Cuijpers et al., 2016; Sarmiento et al., 2014), mas, por outro lado, os estudantes que frequentam consultas de psicologia e psicoterapia tendem

a aumentar o seu autoconceito e autoestima, pelo menos a longo prazo e mesmo que nem sempre significativamente. Retomando as variáveis que se relacionam com a dimensão do Autoconceito Emocional, pode encontrar-se também o apoio psicológico como elemento explicativo da dimensão emocional do autoconceito. O exercício da atividade laboral também surge como uma variável explicativa do autoconceito. O presente estudo foi desenvolvido com estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores. Embora faltem estudos que relacionem o exercício da atividade laboral com o autoconceito, encontraram-se alguns que relacionam o estatuto de trabalhador estudante com a sobrecarga física e o stress (Lederer et al., 2015; Mounsey et al., 2013). Apesar de a literatura revista indicar que estes estudantes têm mais stress, isto não significa que tenham menor autoconceito. Os resultados do presente estudo indicam uma relação positiva entre o autoconceito e a atividade laboral, o que leva a duas possíveis explicações: a primeira é que trabalhar implica ganhar o seu sustento o que pode conduzir a sentimentos de autonomia na gestão das suas vidas; a segunda explicação considera a idade da amostra, visto que o presente estudo contempla algumas turmas de estudantes do regime pós-laboral onde a média de idades é superior às turmas de regime diurno, o que permite fazer a ponte com a variável idade que, de acordo com diversos estudos, se relaciona positivamente com o autoconceito (Campira et al., 2017; Faria & Santos, 2006). As habilitações escolares do pai aparecem como outra variável explicativa, o que vai ao encontro da investigação desenvolvida por Campira et al. (2017), onde se verificou a relação das habilitações escolares de ambos os pais com o autoconceitos dos filhos. No entanto, os restantes estudos revistos apenas verificaram as relações entre as habilitações da mãe e o autoconceito dos estudantes (Budescu & Silverman, 2016; Kapikiran, 2011; Ummet, 2015). Por fim, a variável sexo também explica o Autoconceito Total o que vai ao encontro de algumas investigações revistas que relacionam ambas as variáveis (Campira et al., 2017; Barnett & Powell, 2016; Saldanha et al., 2011; Stocker & Faria, 2009).

7.3.5 Estilos de pensar e criar e variáveis sociodemográficas.

Na análise da questão 19, procurou-se informação sobre a variância explicada pelas variáveis sociodemográficas – sexo; idade; habilitações escolares dos pais (HM; HP); rendimento académico (R; ME; MU; RA); saída de casa; exercício de atividade laboral e apoio psicológico – nos estilos de pensar e criar.

A relação dos estilos de pensar e criar com as variáveis sociodemográficas aparece em todas as dimensões. A dimensão Inconformista/ Transformador aparece explicada em 41,6% pelas seguintes variáveis: rendimento académico (RA); apoio psicológico; exercício de atividade laboral; e idade. A dimensão Emocional/ Intuitivo aparece explicada em 31,5% pelas seguintes variáveis: rendimento académico (RA); exercício de atividade laboral; e sexo. A dimensão Relacional/ Divergente aparece explicada em 27,9% pelas seguintes variáveis: rendimento académico (RA); apoio psicológico; saída de casa; exercício de atividade laboral; e idade. A dimensão Independência de Julgamento aparece explicada em 26,9% pelas seguintes variáveis: rendimento académico (RA); exercício de atividade laboral (AL); habilitações escolares da mãe (HM) e apoio psicológico (AP). A dimensão Lógico/ Objetivo aparece explicada em 14,8% pelo rendimento académico (RA); e a escala total aparece explicada em 38% pelas variáveis: rendimento académico (RA); exercício de atividade laboral; idade; e apoio psicológico.

Consideram-se as variáveis que explicam a escala total, e seguidamente algumas variáveis sociodemográficas que são explicativas de algumas das dimensões da escala. Os estilos de pensar e criar (*score* total) são explicados em 38% pelas seguintes variáveis: rendimento académico, exercício de atividade laboral, idade e, apoio psicológico. No que se refere ao rendimento académico, esta variável vai ao encontro da relação entre o rendimento académico e a criatividade, discutida anteriormente na questão 11 e confirma diversos estudos que abordam esta relação (David et al., 2014; Fang et al., 2016; Nogueira, 2002; Petruelytè, 2006; Siqueira & Wechler, 2004). A atividade laboral também surge como variável explicativa da criatividade e, à falta de estudos que relacionem estas duas variáveis, encontraram-se alguns que relacionaram a atividade laboral com a qualidade de vida. De

acordo com os estudos revistos, os estudantes que trabalham têm menor qualidade de vida (Graves et al., 2017), menor socialização (Lang, 2012) e mais stress (Lederer et al., 2015). Talvez que, com estas limitações, os estudantes trabalhadores tenham de ser eficazes na resolução criativa de problemas, saibam gerir de uma forma flexível o equilíbrio entre a vida laboral e a vida de estudante, e talvez por isso os estilos de pensar e criar se relacionem com o exercício de uma atividade laboral.

A idade também surge como elemento explicativo da variância na criatividade; as investigações mostram que a criatividade aumenta com a idade (Garcês, 2011; Leahy, 2016; Mundim et al., 2014), o que pode estar relacionado com a influência da escolarização, o amadurecimento e, conseqüentemente, com a diversificação de possibilidades e oportunidades crescentes, com o desenvolvimento do pensamento divergente.

A variável apoio psicológico também parece manter uma relação com a criatividade. Embora haja escassez de estudos sobre a relação entre a criatividade e a procura de apoio psicológico por parte dos estudantes do ensino superior, alguns estudos mostram que a promoção da criatividade contribui para a diminuição da ansiedade, parecendo ter um efeito protetor da saúde mental (Jesus et al., 2014). Ou, ainda, que quanto maior for a capacidade de resolução de problemas e de criatividade, maior será o bem-estar psicológico dos sujeitos (Jung, 2014) e maior será a autoestima e o autoconceito (Dollinger et al., 2005; Fennell, 2016).

Poderá, então perguntar-se se a psicopatologia se relaciona com a capacidade de criar e imaginar. Se quem é mais criativo tem melhor saúde mental, qualidade de vida e autoestima, então porque será que se encontram patologias ou adições junto de artistas? Será que alguma patologia pode trazer algum conteúdo e ímpeto para criar? Parece que a psicopatologia se pode relacionar com a criatividade e que os sujeitos atingem o seu auge criativo antes da psicopatologia atingir níveis elevados e que, quando atingem picos severos de psicopatologia, produzem menos (Abraham, 2015). Deste modo, a criatividade é incentivada por níveis médios de psicopatologia. Martín-Brufau e Corbalán (2016) encontraram uma associação entre a criatividade e a psicopatologia em homens e não encontraram em mulheres. Por outro lado, as leituras sobre psicoterapias indicam que quando um indivíduo se envolve num processo

terapêutico predispõe-se a iniciar uma reflexão sobre as suas questões principais, as suas relações e modo de ver a vida, o trabalho em conjunto com o terapeuta irá, através da reflexividade, perspetivar a sua vida de outra forma e encontrar novos modos de se reinventar, fazendo mudanças construtivas nas suas vidas (Bergese, 2013; Carson & Becker, 2004; Geller, 2018).

As variáveis explicativas na escala total surgem diversas vezes como explicativas das dimensões, todas elas mais que uma vez em diferentes dimensões. Considera-se, no entanto, importante fazer também uma reflexão sobre as variáveis que, embora não constem como explicativas da criatividade total, são elementos explicativos de dimensões da escala.

A saída de casa é explicativa da dimensão Relacional/ Divergente, que caracteriza sujeitos com capacidade para se relacionar com outros e com flexibilidade para lidar com diferentes opiniões ou personalidades. Pressupõe-se que quem saiu de casa para estudar noutra cidade ou país passe por uma mudança de cultura e pela necessidade de adaptação a situações novas, o que poderá trazer um aumento da flexibilidade mental (Lee et al., 2012; Tadmor & Tetlock, 2006; Tadmor et al., 2009). Também os desafios da transição do ambiente familiar para um novo ambiente, longe de casa, podem relacionar-se com um aumento da criatividade quando os estudantes se sentem satisfeitos com a vida universitária (Bokyoung, 2015).

Outra variável que surgiu como explicativa da dimensão Emocional/ Intuitivo foi o sexo. Esta variável aparece na dimensão relacionada com as emoções e a intuição. Os estudos não são conclusivos sobre a diferença na criatividade entre homens e mulheres; alguns encontram diferenças (Lemos et al., 2018; Petrulytè, 2006) e outros não (Cheung & Lau, 2013; Jackson, 2006). Talvez esta variável surja nesta dimensão porque as mulheres são geralmente mais emocionais e intuitivas que os homens (Eisenbarth, 2019; Tagarro & Carvalheira, 2014).

A variável habilitações escolares da mãe aparece como explicativa da Independência de Julgamento; esta variável define sujeitos que acreditam nas suas potencialidades e capacidades e que não se preocupam com a crítica alheia. Como revisto em alguns estudos, o meio familiar de onde o sujeito é proveniente apresenta relações com a criatividade, nomeadamente no que se refere ao apoio parental e ambiente familiar (Fleith, 2016; Lobo &

Lobo, 2012; Routledge et al., 2014). As famílias que são encorajadoras do desenvolvimento da criatividade têm pais que realizam atividades com os seus filhos, apresentam rotinas e valores estáveis, não são demasiado controladores, apoiam os filhos, psicologicamente e socialmente, encorajam a autonomia e acreditam no potencial dos filhos (Gute, Gute, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2008; Ziegler, Grigorenko, & Harder, 2014)

7.4 Conclusões

O presente estudo teve como principal objetivo entender a relação entre a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior, como estas variáveis se relacionam entre si, e como se diferenciam em função de variáveis sociodemográficas. Para responder às questões de investigação sustentou-se o trabalho numa pesquisa teórica, no desenho de uma metodologia adequada e na análise e discussão de resultados. Neste ponto do trabalho faz-se uma sistematização do caminho percorrido, apresentando-se primeiramente a conceptualização da criatividade e do autoconceito, e sua avaliação. Os principais resultados apresentam-se seguidamente, identificando-se relações entre as variáveis e fazendo-se a ponte com a teoria. Termina-se com as limitações e sugestões para estudos posteriores.

7.4.1 Conceptualização da criatividade e do autoconceito.

Conceptualização da criatividade.

O conceito de criatividade tem sido difícil de definir pelos investigadores. Esta conceção é influenciada por fatores de ordem cultural, temporal, experiencial ou valorativa (Cramond, 2008). O mesmo tem sido utilizado em vários contextos e áreas científicas (Bahia & Nogueira, 2005a; Sternberg, 2006a; 2006b) e tem vindo a ser cada vez mais estudado, embora ainda se note falta de alguns estudos sobre a sua relação com diferentes variáveis. O construto apresenta diferentes magnitudes (Kozbelt et al., 2010; Richards, 2007) e, deste modo, pode surgir tanto nas realizações dos grandes pensadores que rompem com padrões estabelecidos, como também em pequenos atos do dia a dia. No entanto, têm sido abordados

vários fatores que limitam a criatividade. Alguns estão relacionados com características da personalidade do indivíduo ou com fatores emocionais ou intelectuais (Alencar & Fleith, 2010), outros com o ambiente e a cultura em que o indivíduo se insere (Alencar & Feith, 2003a, 2003b).

No sentido de uma mais aprofundada concetualização, procurou-se entender como as diferentes correntes teóricas podem ajudar a uma melhor compreensão do conceito. A teoria psicanalítica afirmou a existência do inconsciente e enquadrou o conceito de simbolização (Freud, 1923, 1933; Klein, 1977; Milner, 1955; Winnicott, 1988). Para os psicanalistas, o ato de criação traria a possibilidade de manifestação do *self* criativo que abriria portas a uma vida mais saudável (Freud, 1933; Jung, 1969; Rank, 1996; Roux, 2009). A teoria da gestalt trouxe um auxílio à compreensão do modo como se processa o pensamento criativo. Para os autores desta teoria, pensar criativamente seria encontrar soluções para problemas através da reorganização de conhecimentos prévios e, deste modo, criar ideias novas (Kohler, 1947; Wertheimer, 1991). A teoria humanista apontou para a capacidade de autorrealização e para a ideia de que todos os sujeitos têm potenciais criativos (Maslow, 1983; Rogers, 2009). O modelo estrutural da inteligência permite compreender a criatividade como um componente da inteligência. A criatividade relacionar-se-ia com a capacidade de resolução de problemas, onde a fluência e a flexibilidade agiriam como elementos essenciais ao processo de criação (Guilford, 1967, 1973, 1975). A teoria do investimento apontou a importância de diversos recursos, como as características pessoais e o meio onde o sujeito se insere, na criação de contextos de produção criativa (Sternberg & Lubart, 1996). Já a teoria dos sistemas veio reforçar esta ideia, afirmando que a criatividade não é resultante do produto individual, mas sim dos sistemas sociais que se relacionam com a realização criativa e que também são influenciados pela cognição, personalidade e motivação (Csikszentmihalyi, 2016). O modelo componencial apontou para três componentes presentes na realização criativa: o conhecimento que os sujeitos têm sobre determinado tema, o processo criativo (ou seja, o modo como se cria), e a motivação intrínseca ou interesse pela atividade (Amabile, 1996). Já Wechler (1999, 2008) abordou os estilos de pensar e criar que pretendem explicar a

autorrealização criativa. Estes relacionam a cognição com o afeto. A sua compreensão e o seu estudo permitem uma abordagem integrada da criatividade.

O facto de ser um conceito abrangente, com múltiplas camadas e perspetivas, traz um potencial interesse acrescido ao seu estudo. A possibilidade de investigar a criatividade em estudantes do ensino superior permite um melhor conhecimento sobre o modo como pensam criativamente e quais os factores inibidores, o que poderá possibilitar uma melhor adequação da universidade aos seus estudantes e vice-versa.

Conceptualização do autoconceito.

O autoconceito aborda a imagem que o indivíduo tem de si próprio e pressupõe a integração de percepções que se referem a características, atributos, capacidades, limites, valores e relações que o sujeito reconhece como descritivos de si próprio e que entende como integrados na sua identidade (Machargo, 1996; Rogers, 1967; Veiga, 2012).

O autoconceito relaciona-se com o conceito de *self*, que é encarado como um construto mental estável, mas maleável, construído dinamicamente de acordo com os contextos em que o sujeito se insere (Smeesters et al., 2010). O sujeito tem a capacidade de pensar e a consciência de o fazer, e toma-se a si próprio como objeto de pensamento (Oyserman et al., 2012). É a reflexividade que lhe permite a capacidade de se pensar a si próprio. Também a identidade se relaciona com o autoconceito, sendo esta relação abordada por vários autores (Erikson, 1968; Heppner & Kennis, 2011; Luyckx et. al, 2013). A identidade seria influenciada pelo contexto, não sendo por isso fixa, mas dinamicamente flexível e desenvolver-se-ia desde cedo (Smeesters et al., 2010).

Para alguns autores, o autoconceito confunde-se com a autoestima (Marsh, 1993; Román & Garcia, 1988); para outros, autoconceito e autoestima são construtos diferentes, sendo a autoestima a dimensão afetiva da imagem pessoal que determina o grau de satisfação que uma pessoa tem consigo mesma (Coopersmith, 1967; Vallés & Vallés, 1995). Tanto o autoconceito como a autoestima apresentam características de variabilidade e de estabilidade. Ambos podem sofrer flutuações a curto ou longo prazo, tendo como base o

desenvolvimento e crescimento do sujeito ou eventos de vida significativos (Rosenberg, 1986). Estas flutuações dependem de diversos fatores e têm implicações importantes para o funcionamento psicológico do sujeito (Butler et al., 1994; Kernis & Goldman, 2005). Esta ideia remete para o autoconceito de estado e de traço: o primeiro é construído com base nas interações sociais (comparações com outros, expectativas que outros dão ao sujeito, papéis que desempenha) e é mais estável; o segundo pode variar de acordo com determinadas situações e é mais flexível (Markus & Wurf, 1987; Veiga, 2012). A dimensionalidade do autoconceito é também importante de referir, sendo um construto multidimensional que permite entender o sujeito em diferentes vertentes (Marsh & Ayotte, 2003; Marsh & Craven, 2006). Já a autoestima, considerada a dimensão emocional do autoconceito, trata-se de um construto unidimensional (Albo et al., 2007; Garcia, 1998).

A importância do estudo do autoconceito e da autoestima torna-se cada vez maior, também em estudantes do ensino superior, para que se possa melhor compreender como eles se sentem em relação a si próprios em diferentes dimensões da vida académica.

7.4.2 Avaliação da criatividade e do autoconceito.

Avaliação da criatividade.

Existem diversas abordagens investigativas e com diferentes pontos de vista para a avaliação da criatividade, havendo a possibilidade de estudar este tema através de diferentes modos de recolha de dados, atendendo à variedade de instrumentos (Kahl et. al, 2009; Long, 2014; Plucker & Makel, 2010). No estudo apresentado, recorreu-se a dois instrumentos de recolha de dados: a Escala de Estilos de Pensar e Criar (Wechsler, 1999; Garcês, 2011) e o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999; Morais, et al., 2014).

A Escala de Estilos de Pensar e Criar (Wechsler, 1999; Garcês, 2011) foi escolhida por diferentes motivos: o primeiro, pela sua multidimensionalidade, dado que tem cinco dimensões e aborda deste modo diferentes formas de ser criativo; o segundo, pelas suas propriedades psicométricas e pelas diversas investigações que mostraram ser um instrumento

adequado para o estudo dos estilos de pensar e criar; e o terceiro por ter sido um instrumento criado originalmente na língua portuguesa e utilizado, no Brasil e em Portugal, em diversos estudos (Garcês, 2011; Nakano, 2010; Wechsler, 1999).

Na presente investigação, a análise da validade e fidelidade da escala veio confirmar as suas qualidades psicométricas. A análise fatorial confirmou as cinco dimensões originais, com uma explicação de 38.5% da variância total. O valor de alfa total (.92) mostrou que o instrumento apresenta uma fiabilidade alta.

Optou-se por utilizar também o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999; Morais et al., 2014) para se compreender quais os impedimentos das realizações criativas nos estudantes do ensino superior. Este instrumento também apresentava qualidades psicométricas e tinha quatro dimensões. O estudo da validade e fidelidade da escala veio confirmar as suas qualidades psicométricas, confirmando-se as quatro dimensões originais, com uma explicação de 49.9% da variância total e um valor de alfa total (.95) que mostram que o instrumento apresenta uma boa consistência interna. No que se refere à validade externa de ambas as escalas, esta foi corroborada nos resultados diferenciais e correlacionais desta investigação.

Avaliação do autoconceito.

Para investigar o Autoconceito encontram-se na literatura científica instrumentos com diferentes características, alguns que medem o autoconceito unidimensional e outros que englobam diversas dimensões do construto (Leary, 2005; Suehiro et al., 2009; Veiga, 2012). Na presente investigação optou-se por estudar o autoconceito multidimensional e a autoestima. O autoconceito foi estudado com recurso à Escala de Autoconceito Forma 5, de Garcia e Musitu (1999) e a autoestima foi estudada com a Escala de Autoestima de Rosenberg (1979).

A Escala de Autoconceito Forma 5 foi escolhida pela sua multidimensionalidade, pela distribuição de igual número de itens pelas diferentes dimensões, e pelas qualidades das dimensões que a compõem (académica, familiar, social, emocional e física). Este é também

um instrumento usado em diversas investigações, quer em língua portuguesa, quer em língua espanhola (Coelho et al, 2015; Fuentes et al. 2011; Garcia et al., 2006, 2011, 2013; Roque, 2003; Veiga et al., 2003). Na presente investigação, a análise da validade e fidelidade da escala veio confirmar as suas qualidades psicométricas. A análise fatorial confirmou as cinco dimensões originais, com uma explicação de 55.2% da variância total. O valor de alfa total (.85) foi mais elevado do que o da escala original e mostrou que o instrumento apresenta uma fiabilidade alta.

Já a Escala de Autoestima de Rosenberg (1979) foi seleccionada pela sua vasta utilização em estudos científicos, pela sua unidimensionalidade, número reduzido de itens e propriedades psicométricas (Albo et al., 2007; Hendin & Trzesniewski, 2001; Romano et al., 2007). Neste estudo, a análise da validade e fidelidade da escala veio confirmar as suas qualidades psicométricas. A análise fatorial veio confirmar a sua unidimensionalidade com uma explicação de 49.9% da variância total. O valor de alfa total (.95) mostrou que o instrumento apresenta uma fiabilidade alta.

7.4.3 Resultados na criatividade e no autoconceito.

Resultados na criatividade.

No estudo da distribuição dos estudantes pelas dimensões dos estilos de pensar e criar, a distribuição dos sujeitos apresentou-se acima da média em três dimensões. Tendo em consideração os fatores e as suas especificidades, depreende-se que a amostra é maioritariamente imaginativa, dinâmica, com vontade de sentir coisas novas e de experimentar vivências. Grande parte da amostra apresenta, ainda, capacidade organizativa, de liderança e de desencadear mudança social. Os resultados apontam também para uma preocupação com a crítica externa e julgamentos sociais e, bem assim, confirmam a existência de fatores inibidores da criatividade relacionados com julgamentos externos.

De referir que, embora grande parte da amostra do estudo apresente uma criatividade alta, verifica-se que essa grande parte dos sujeitos também mostra barreiras à criatividade. No

estudo da distribuição dos estudantes pelas barreiras à criatividade pessoal, encontraram-se subgrupos em percentagens semelhantes, quer abaixo quer acima da média, em todas as dimensões. Isto sugere que cerca de metade da amostra apresenta inibição e timidez, falta de motivação para ser mais criativo, falta de tempo e repressão social.

Resultados no autoconceito.

No estudo da distribuição dos estudantes pelas dimensões do autoconceito, encontraram-se grupos semelhantes distribuídos pelas dimensões Académica, Emocional e Social. Já na dimensão Familiar, encontram-se 59.6% de estudantes com valores elevados, o que mostra que se sentem apoiados e nutrem relações positivas com as suas famílias. O Autoconceito Físico foi o que apresentou uma discrepância maior entre os grupos, sendo que 88.3% dos estudantes têm um autoconceito físico abaixo dos valores médios da amostra. Estes resultados poderão ter algo a ver com inseguranças com o corpo, o aspeto físico ou a saúde.

No estudo da distribuição dos estudantes pela autoestima, os resultados indicam que 53.2% dos estudantes tem autoestima alta, o que poderá indiciar saúde mental, sucesso e sentimentos de felicidade nestes estudantes. Baseando-se em diversas investigações (Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001; Leary & Macdonald, 2003), é de considerar que o facto de um grupo de alunos apresentar uma autoestima abaixo da média pode ter algo a ver com sentimentos negativos acerca de si mesmo, o que poderá eventualmente trazer consequências para o seu bem-estar.

Relação entre a criatividade, o autoconceito e o rendimento académico.

Na presente investigação, o estudo da relação entre a criatividade e o autoconceito foi abordado de diferentes perspetivas: relação entre a criatividade (estilos de pensar e criar e barreiras à criatividade) e a autoestima; relação entre a criatividade (estilos de pensar e criar e barreiras à criatividade) e o autoconceito; e relação entre os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade. Os resultados indicaram que a variável autoestima relaciona-se positivamente com todas as dimensões dos estilos de pensar e criar e negativamente com

todas as dimensões das barreiras à criatividade pessoal. Estes dados vêm indiciar que as pessoas com menor autoestima poderão ter mais condicionantes à criatividade, o que vai ao encontro de trabalhos de outros autores (Alencar & Fleith, 2010; Brown & Dutton, 1995; Brown et al., 2001; Leary & Macdonald, 2003).

No que respeita à relação do autoconceito com os estilos de pensar e criar, tal relação é positiva na generalidade das dimensões. Resultados semelhantes, aqui negativos, surgem na relação do autoconceito com as barreiras à criatividade pessoal. Os resultados encontrados na presente investigação mostram que a criatividade está relacionada com o autoconceito, a autoestima e o bem-estar. Estes resultados corroboram os resultados encontrados em investigações anteriores (Alencar & Fleith, 2010; Cantero et al., 2016; Chou et al., 2019; Csikszentmihalyi, 2016; Dollinger et al., 2005; Goldsmith & Matherly, 2001; Jaquish & Ripple, 2009; Myers et al., 2011; Theodorakou & Zervas, 2003; Wechsler, 2006, 2008).

No estudo da relação entre os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade, surgiram correlações estatisticamente significativas, negativas, com especial destaque na dimensão *Falta de Motivação* (FM), que se relaciona negativamente com todas as dimensões dos estilos. Os resultados corroboram estudos anteriores (Alencar & Fleith, 2010; Martin et al., 2010).

No presente estudo abordou-se também a relação entre o autoconceito e o rendimento académico, encontrando-se resultados semelhantes a outras investigações (Coelho et al., 2014; Veiga et al., 2015). Os resultados indicaram relações estatisticamente significativas entre a dimensão *Autoconceito Académico* e cada uma das variáveis: *Média de entrada no ensino superior*; *Média de classificações do último ano*; e *Avaliação do rendimento académico atual*. De destacar, ainda, que todas as dimensões do autoconceito se relacionam com a *Avaliação do rendimento académico atual*.

Já no estudo da relação entre as barreiras à criatividade, o autoconceito, e o rendimento académico, os resultados indicaram que, no estudo da relação entre as barreiras e o rendimento académico, as dimensões *Inibição/ Timidez*, *Falta de Motivação* e *Repressão Social* se relacionam negativamente com a variável *Avaliação do rendimento académico atual*

(RA). Esta relação foi encontrada em estudos algo semelhantes de outros autores, que apontam para a relação entre a criatividade e o rendimento académico (David et al., 2014; Fang et al., 2016; Nogueira, 2002; Petrulytè, 2006; Siqueira & Wechler, 2004).

Diferenciação dos resultados na criatividade e no autoconceito.

Diferenciação dos resultados na criatividade.

O estudo de diferenciação dos resultados foi abordado relativamente às áreas científicas, ao sexo e a outras variáveis sociodemográficas. No que concerne à área científica, embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos nos fatores das barreiras à criatividade, os resultados mostraram que o grupo de estudantes de Ciências Sociais e Educação, comparado com o grupo de estudantes de Artes e Humanidades, obteve valores significativamente mais elevados nos estilos de pensar e criar, nas dimensões Relacional/ Divergente e Lógico/ Objetiva.

Relativamente à diferenciação por sexo, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas Barreiras à Criatividade Pessoal, mas aquelas apareceram na dimensão Inconformista/ Transformador, favorável às mulheres, e na dimensão Lógico/ Objetivo, favorável aos homens. Estes resultados vão no sentido de investigações que encontraram diferenças entre os sexos na criatividade (Lemos et al., 2018; Petrulytè, 2006). Relativamente a outras variáveis sociodemográficas, verifica-se que os estilos de pensar e criar (score total) são explicados em 38% de variância pelas seguintes variáveis: Rendimento académico, Exercício de atividade laboral, Idade e Apoio psicológico.

Diferenciação dos resultados no autoconceito.

Relativamente à área científica, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na autoestima. Já os resultados no autoconceito mostraram que os estudantes de Ciências Sociais e Educação têm um Autoconceito Académico significativamente mais elevado do que os de Ciências, Saúde e Tecnologia. O mesmo grupo de Ciências Sociais e Educação tem um Autoconceito Familiar significativamente mais

elevado do que os de Artes e Humanidades. Relativamente a variáveis sociodemográficas, o Autoconceito Total relaciona-se com as seguintes variáveis (explicativas de 24.6% da variância): Rendimento académico, Apoio psicológico, Exercício de atividade laboral, Habilitações escolares do pai, Sexo e Idade.

7.4.4 Limitações e sugestões para futuras investigações.

Um processo investigativo que tenha como objetivo estudar comportamentos ou atitudes terá sempre algumas limitações, por mais cuidadas que sejam as opções metodológicas. As limitações da presente investigação são de seguida apresentadas:

Sobre a amostra: A amostra desta investigação foi feita por conveniência e é não probabilística, o que limita a possibilidade de generalização dos dados obtidos. Deste modo, o estudo permite compreender especificamente a amostra tendo em consideração que ela foi recolhida em instituições do ensino superior em Lisboa e Santarém, sendo os dados recolhidos passíveis de servir como base para reflexões em outros estudos, mas não generalizáveis. No que se refere à idade dos sujeitos, talvez pudessem ter sido excluídos os sujeitos com idade acima de 45 anos, visto que eram apenas 13 e fizeram com que o desvio-padrão fosse maior.

Sobre o desenho de investigação: A presente investigação foi de carácter quantitativo e utilizou instrumentos de avaliação subjetiva, o que limitou o acesso a resultados objetivos sobre a criatividade e o autoconceito dos sujeitos.

Sobre as questões de género: Embora neste estudo sejam apresentadas algumas perguntas de investigação no que se relaciona às diferenças entre sexos, é importante considerar que o sexo biológico do sujeito pode não coincidir com o seu género. Deste modo, pode ser limitativo separar a amostra em dois grupos, de homens e de mulheres (Whatley, Wasieleski, Breneiser, & Wood, 2019).

Sobre o método de recolha de dados: O facto de parte dos inquiridos terem sido recolhidos na Internet – o que foi uma opção metodológica, como explicado na secção do procedimento

–, traz duas limitações; uma é que tornou impossível o controlo do ambiente onde estes foram preenchidos, o que poderá influenciar o seu preenchimento, e outra é que fez com que se perdessem respostas, dado que alguns estudantes que preencheram a primeira parte, em papel, depois não continuaram o seu preenchimento online.

Em futuras investigações, talvez seja interessante pensar em alguns aspetos pertinentes no sentido de um aprofundamento do estudo, como sejam:

Efetuar um estudo representativo: Através de uma amostra representativa pautada pelo aumento do número de sujeitos provindos de universidades de outras zonas do país ou, até de outros países.

Recorrer a uma metodologia mista: Desenvolver um estudo onde seja possível entrevistar alguns estudantes de diferentes áreas científicas com o objetivo de entender melhor as variáveis em estudo.

Estudar a criatividade e o autoconceito em artistas: Estudar estes temas em artistas reconhecidos pela sua capacidade artística e analisar como se relaciona a sua criatividade com o seu autoconceito.

Estudar a relação entre a criatividade e a psicopatologia: Analisar como estas variáveis se relacionam e em que psicopatologias ou suas fases.

Estudar o conceito de Fluxo na criatividade em diferentes profissões: Baseado nas teorias de Csikszentmihalyi (2000, 2016), compreender como o sentimento de fluir se relaciona com a capacidade criativa e a autoestima.

As várias ideias são quiçá um mote para se estudar mais os temas da criatividade e do autoconceito. Quem sabe no futuro possam surgir novas investigações, que venham responder a novas questões e permitam um aprofundamento do conhecimento destes conceitos.

Referências Bibliográficas

- Abdollahi, A., & Abu, M. (2016). Self-esteem, body-esteem, emotional intelligence, and social anxiety in a college sample: The moderating role of weight. *Psychology, Health & Medicine, 21*(2), 1-5. doi: 10.1080/13548506.2015.1017825
- Abraham, A. (2015). Is there an inverted-U relationship between creativity and psychopathology? *Frontiers in Psychology, 5*(750), 13-15. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00750
- Albo, J., Núñez, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2007). The rosenberg self-esteem scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(2), 458-467.
- Alcántra, J. A. (1990). *Como educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alencar, E. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 123-132.
- Alencar, E. (2007). O papel da escola na estimulação do talento criativo. In D. S. Fleith, & E. Alencar, *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 151-161). Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E., Bruno-Faria, M., & Fleith, D. (2010). *Medidas de criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003a). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 63-69.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003b). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*(1), 1-8.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia Reflexão e Crítica, 17*, 105-110.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2008). Criatividade pessoal: Fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*, 113-126.

- Alencar, E., & Fleith, D. (2010). Criatividade na educação superior: Fatores inibidores. *Avaliação*, 15(2), 201-206.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. Oxford England: Holt, Reinhart & Winston.
- Almeida, L. (2017). *Criatividade e pensamento crítico, conceito, avaliação e desenvolvimento*. Braga: CERPSI.
- Almeida, L., & Cruz, J. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In Centro de Investigação em Educação (Ed.), *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 429-439). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw, & L. L. Cummings, *Research in organizational behavior* (pp.123-167). Greenwich: Jay Press Inc.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.
- Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2008). Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the componential theory of creativity. In J. Zhou, & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 33-64). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anastasi, A. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.

- Asendorpf, J., Banse, R., & Mucke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 380-393.
- Azevedo, M. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, M.I., & Morais, M. F. (2008). Criatividade em alunos do Ensino Básico: Que confronto com a percepção dos seus professores? In F. C. Sousa et al. (Orgs.) *Actas do congresso Internacional de criatividade e Inovação*. www.apgico.pt/congresso_ficheiros/actas.htm
- Azevedo, M. I., & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do teste de pensamento criativo de Torrance em contexto escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educacion*, 10(2), 41-55.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42, 75-105.
- Bahia, S. (2007). Quadros que compoem a criatividade: Uma análise do teste Torrance. *Sobredotação*, 8, 91-120.
- Bahia, S. (2008). Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Sífiro. Revista de Ciências da Educação*, 7, 51-60.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005a). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 332-363). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005b). A criatividade dos estudantes universitários: como difere com a área de conhecimento? *Revista Recre@rte*, 3, 1-34.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2006). A criatividade emerge na adolescência? Uma abordagem preliminar. *Sobredotação*, 6, 161-175.

- Banse, R. (1999). Automatic evaluation of self and significant others: Affective priming in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 803-821.
- Barnett, M., & Powell, H. (2016). Self-esteem mediates narcissism and aggression among women, but not men: A comparison of two theoretical models of narcissism among college students. *Personality and Individual Differences*, 89, 100-114. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.042
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485.
- Barros, R., & Moreira, J. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: Um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 680-740). New York, NY: McGraw-Hill.
- Becker, M. A., Roazzi, A., Madeira, M., Arend, I., Schneider, D., Wainberg, L., & Souza, B. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 571-579.
- Bem, D. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Bender, S. W., Nibbelink, B., Towner-Thyrum, E., & Vredenburg, D. (2013). Defining characteristics of creative women. *Creativity Research Journal*, 25(1), 38-47. doi: 10.1080/10400419.2013.752190
- Bergese, R. (2013). In the spaces between – sustaining creativity in child psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 39(3), 319–333. doi:10.1080/0075417X.2013.846580
- Bleichmar, C., & Bleichmar, C. (1992). *A psicanálise depois de Freud. Teoria e Clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bokyoung, L. (2015). Analysis of university students' creativity according to multicultural experiences. *The Journal of the Korean Society for Gifted and Talented*, 14(1), 145-162.

- Bosson, J., Swann, W., & Pennebaker, J. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The blind men and the elephant revisited? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 631-643.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Brown, J., & Dutton, K. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.
- Brown, J., Dutton, K., & Cook, K. (2001). From the top down. self-esteem and self-evaluation. *Cognition and emotion*, 15(5), 615-631.
- Budescu, M., & Silverman, L. (2016). Kinship support and academic efficacy among college students: a cross-sectional examination. *Journal of Child & Family Studies*, 25, 1789-1801. doi: 10.1007/s10826-016-0359-z
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones Egea.
- Buss, A., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Butler, A. C., Hokanson, J. E., & Flynn, H. A. (1994). A comparison of self-esteem lability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 166-177.
- Caetano, A.P., & Paz, A. L. (2018). Investigar em educação artística, construindo uma comunidade dialógica, rondando os abismos. In J. P. Queiroz, & R. Oliveira, Arte e ensino: Propostas de resistência (pp. 49-60). Lisboa: CIEBA.
- Caetano, A.P. & Sobral, A.P. (2016). Laboratório de competências emocionais – unidade curricular em estreia no Instituto de Educação. In C.A. Gomes; M. Figueiredo; H. Ramalho & Rocha, J.

(Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549. doi: 10.1037/0022-3514.59.3.538

Campbell, J., Trapnell, P., Heine, S., Katz, I., Lavalley, L., & Lehman, D. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-156.

Campira, F., Araújo, A., & Almeida, L. (2017). Autoconceito em estudantes universitários de Moçambique: Estudo das relações e diferenças em função de variáveis pessoais e contextuais dos alunos. *Revista de Estudos e Investigación en psicología y Educación*, 10, 66-70. doi: 10.17979/reipe.2017.0.10.2714

Cantero, M., Alfonso-Benlliure, V., & Melero, R. (2016). Creativity in middle childhood: Influence of perceived maternal sensitivity, self-esteem, and shyness. *Creativity Research Journal*, 28(1), 105-113. doi: 10.1080/10400419.2016.1125246

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carson, D. K., & Becker, K. W. (2004). When lightning strikes: Reexamining creativity in psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 111-115. doi: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00292.x

Case, C., & Dalley, T. (2004). *The Handbook of Art Therapy*. New York: Brunner-Routledge.

Cava, M., & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Charyton, C., Basham, K. M., & Elliott, J. O. (2008). Examining gender with general creativity and preferences for creative persons in college students within the sciences and the arts. *Journal of Creative Behavior*, 42(3), 216-225.

- Charyton, C., & Snelbecker, G. E. (2007). General, artistic and scientific creativity attributes of engineering and music students. *Creativity Research Journal*, 19(2), 213-225.
- Chaves, E., Simão, T., Oliveira, I., Souza, I., Lunes, D., & Nogueira, D. (2013). Avaliação da autoestima em estudantes de enfermagem de uma universidade do sul de Minas Gerais. *Investigación y Educación en Enfermería*, 31(2), 261-269.
- Cheung, C., & Lau, S. (2013). A tale of two generations: Creativity growth and gender differences over a period of education and curriculum reforms. *Creativity Research Journal*, 25(4), 463-471. doi: 10.1080/10400419.2013.843916
- Cheung, C., Rudowicz, E., Yue, X., & Kwan, A. (2003). Creativity of university students: What is the impact of field and year of study? *The Journal of Creative Behavior*, 37(1), 42-63.
- Chickering, A. W. (2006). *Every student can learn – If... About Campus*, 11(2), 9-15.
- Chisholm, R.M. (1976). *Person and object. A metaphysical study*. Londres: George Allen & Unwin.
- Chou, C., Huang, M., Lin, T., Lu, F., Chiu, Y., & Chen, J. (2019). Moderating effect of self-esteem on the relationship between perfectionism and creative thinking among collegiate dancers. *Creativity Research Journal*, 31, 188-197. doi: 10.1080/10400419.2019.1606620
- Clemens, H., & Bean, R. (1995). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Collison, D., Banbury, S., & Lusher, J. (2016). Relationships between age, sex, self-esteem and attitudes towards alcohol use amongst university students. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 60(2), 16-34.
- Combs, A. W. (1971). *Helping relationship: basic concepts for the helping professions*. Boston: Allyn & Bacon.

- Cooley, C. H. (1902). The social self: On the meaning of I. In K. J. Gergen, & C. Gordon (Ed.), *The self in social interaction* (pp. 87-91). New York: Wiley.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. S. Francisco: Freeman.
- Costa, E., & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 1*, 157-162.
- Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior—avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 1*, 213-216.
- Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M., & Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity: A second order meta-analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology, 31*, 165-173.
- Coudeville, G., Gernignon, C., & Martin Ginis, K. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety, and claimed self-handicapping: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(6), 670-675. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.05.008
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M. F. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito necessidades e intervenção* (pp. 13-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cropley, A. J. (2005). *Creativity in education & learning*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist, 54*(10), 821-827.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Creativity. In A. E. Kazdin, *Encyclopedia of psychology* (Vol. II). Washington, DC: American Psychology Association.

- Csikszentmihalyi, M. (2016). The rediscovery of enjoyment. In R. Sternberg, S. Fiske, & D. Foss, (Eds.) *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (pp. 341-344). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781316422250.074
- Csikszentmihalyi, M., & Jackson, S. (2005). Four keys to flow. Concentrate to improve performance. *Personal Excellence*, 1(1), 9-9.
- Csikszentmihalyi, M., Khosla, S., & Nakamura, J. (2016). Flow at work. In L. Oades, M. Fave, & A. Passmore (Eds.) *The wiley blackwell handbook of the psychology of positivity and strengths-based approaches at work* (pp. 99-109). Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2001). Conditions for optimal development in adolescence: An experiential approach. *Applied Developmental Science*, 5(3), 122-124.
- Cuijpers, P., Cristea, I. A., Ebert, D. D., Koot, H. M., Auerbach, R. P., Bruffaerts, R., & Kessler, R. C. (2016). Psychological treatment of depression in college students. A meta-analysis. *Depression and Anxiety*, 33, 400- 414. doi: 10.1002/da.22461
- David, A., Morais, M. F., Primi, R., & Miguel, F. (2014). Metáforas e pensamento divergente: criatividade, escolaridade e desempenho em Artes e Tecnologias. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 147-156.
- DGEEC, & DSEE (2013). *Estatísticas da Educação 2011/2012*. Lisboa: Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dikici, A. (2014). Relationships between thinking styles and behaviors fostering creativity: An exploratory study for the mediating role of certain demographic traits. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 179-201. doi: 10.12738/estp.2014.1.1939
- Dollinger, S. J., Dollinger, S. M., & Centeno, L. (2005). Identity and Creativity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(4), pp. 315-339.
- Eisenbarth, C. A. (2019). Coping with stress: Gender differences among college students. *College Student Journal*, 53(2), 151-162.

- Erez, M., & Nouri, R. (2010). Creativity: The influence of cultural, social, and work contexts. *Management and Organization Review*, 6(3), 351-370. doi: 10.1111/j.1740-8784.2010.00191.x
- Erez, M., Ven, A., & Lee, C. (2015). Contextualizing creativity and innovation across cultures. *Journal of Organizational Behavior*, 36(7), 895-898. doi: 10.1002/job.2042
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Fang, Z., Xu, X., Gant, L., Stronge, J., & Ward, T. (2016) National culture, creativity, and productivity: What's the relationship with student achievement? *Creativity Research Journal*, 28(4), 395-406. doi: 10.1080/10400419.2016.1229976
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371.
- Faria, L., & Santos, N. (2002). O auto-conceito de competência na transição do secundário para a universidade. In M. Fernandes (Org.), *O Particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes sobre educação* (pp. 981-987). Lisboa: Colibri.
- Faria, L., & Santos, N. (2006). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- Faria, L., Santos, N., & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competencia: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 4, pp.165-176). Braga: APPORT.
- Feist, G. (2010). The function of personality in creativity: the nature and nurture of the creative personality. In J. Kaufman, & R. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 113-130). New York: The Cambridge University Press.
- Fennell, M. (2016). *Overcoming Low Self-Esteem: A self-help guide using cognitive behavioural techniques*. Belfast: Reading well.

- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J., Regueiro, B., & Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences, 88*, 236-241.
- Finez, L., & Sherman, D. (2012). Train in vain: the role of the self in claimed selfhandicapping strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*, 600-620.
- Fleith, D. (2016). Criatividade, motivação para aprender, ambiente familiar e superdotação: um estudo comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*, 1-9.
- Flick, U. (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Berlin: Freie Universtitat.
- Formiga, N., Fleury, L., Souza, M., & Souza, M. (2015). Verificação da estrutura fatorial da escala de autoconceito profissional em funcionários de diferentes empresas brasileiras. *Actualidades em Psicologia, 29*(118), 47-55. doi: 10.15517/ap.v29i118.17109
- Freeman, J. (2006). First Insights: Fostering creativity in university performance. *Journal of Arts and Humanities in Higher Education, 5*(1), 91-103.
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle*. London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. New York: Norton.
- Freud, S. (1933). *Introductory lectures on psychoanalysis*. London: Penguin books.
- Freund, P., & Holling, H. (2008). Creativity in the classroom: a multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal, 20*(3), 309-318.
- Freund, P., Tietjens, M., & Strauss, B. (2013). Using rating scales for the assessment of physical self-concept: why the number of response categories matters. *Measurement in physical education and exercise science, 17*, 249-263. doi: 10.1080/1091367X.2013.807265
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence. *Psicothema, 23*(1), 7-12.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a vengeance*. London: Routledge.

- Garcês, S. (2011). *Escala de estilos de pensar e criar - Adaptação e validação à população Portuguesa* (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- García, J. F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555. doi: 10.7334/psicothema2013.33
- Garcia, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconcepto Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- Garcia, F., Musitu, G., & Veiga, F. H. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Garcia, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Geller, J. D. (2018). Introduction: The transformative powers of aesthetic experiences in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 74(2), 200–207. doi: 10.1002/jclp.22582
- Gilson, L. L. (2008). Why be creative: a review of the practical outcomes associated with creativity at the individual, group, and organizational levels. In J. Zhou, & C. E. Shalley, *Handbook of organizational creativity* (pp. 303-322). New York: Lawrence Erlbaum.
- Ginger, S., & Ginger, A. (1987). *Gestalt: uma terapia do contato*. São Paulo: Summus.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behaviour*. Chicago: Aldine Press.
- Goldsmith, R., & Matherly, T. (2001). Creativity and self-esteem: A multiple operationalization validity study. *The Journal of Psychology*, 122(1), 47-56.
- Graves, J., Mackelprang, J., Barbosa-Leiker, C., Miller, M., & Li, A. (2017). Quality of life among working and non-working adolescents. *Quality of Life Research*, 26, 107-120. doi: 10.1007/s11136-016-1376-5

- Greenbert, J., & Murphy, M. (2014). *Self-perception theory*. Amenia, NY: Press Encyclopedia of Health.
- Greenward, A., & Farnham, S. (2000). Using the implicit associate test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1022-1038.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Grossbard, J. R., Neighbors, C., & Larimer, M. E. (2011). Perceived norms for thinness and muscularity among college students: What do men and women really want? *Eating Behaviors*, 12(3), 192-199. doi: 10.1016/j.eatbeh.2011.04.005
- Guay, F., Marsh, H., McInerney, D., & Craven, R. (2015). *Self-Concept, motivation and identity. Underpinning success with research and practice*. New York: Information Age Publishing Inc.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. Springfield: Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Guilford, J. P. (1975). Creativity Research. A quarter century of progress. In I. A. Taylor, & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp.37-59). Chicago: Aldine.
- Guilford, J.P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, NY: Bearly Ltd.
- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of complex family. *Creativity Research Journal*, 20(4), 343-357. doi: 10.1080/10400410802391207
- Haq, M. A (2016). Association between socio-demographic background and self-esteem of university students. *Psychiatric Quarterly*, 87(4), 755-762. doi: 10.1007/s11126-016- 9423-5
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.

- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayslip, B. (1994). Cognitive learning styles. In R. J. Corsini, *Encyclopedia of psychology* (pp. 90-110). New York: Wiley and Sons.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219-233). American Psychological Association. doi: 10.1037/10612-014
- Hendin, R., & Trzesniewski, K. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg self-esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *The Annual Review of Psychology*, 61(1), 69-98.
- Hepner, W. L., & Kernis, M. H. (2011). High self-esteem: Multiple forms and their outcomes. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 329-356). New York: Springer.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measures used in the study of creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 53-75). New York: Plenum.
- Jackson, N. (2006). *Creativity in Higher Education. Creating tipping points for cultural change*. University of Surrey: SCEPTRE.
- Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., & Wisdom, J. (2006). *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, P. W., & Messick, S. (1967). The person, the product and the response: conceptual problems in the assessment of creativity. In J. Kogan (Ed.), *Creativity and learning* (pp. 1-19). Boston: Houghton Mifflin.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.

- Jaquish, G. A., & Ripple, R. E. (2009). Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult life-span. *Human Development, 24*, 110-119.
- Jaussi, K. S., Randel, A. E., & Dionne, S. D. (2007). I am, I think, I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross application of experiences in creativity at work. *Creativity Research Journal, 19*(2), 247-258.
- Jesus, S., Imaginário, S., Moura, I., Viseu, J., & Rus, C. (2014). Criatividade e motivação dos artistas como preditores da sua saúde mental. *Psicologia, Saúde e Doenças, 15*(3), 554-566.
- Jung, C. G. (1969). The structure of the psyche. In H. Read, M. Fordham, G. Adler, & W. McGuire (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 8. The structure the psyche* (2nd edition) (pp. 139-158). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. W. (2014). The relationships among social problemsolving ability, everyday creativity, psychological well-being of university students. *Journal of Educational Studies, 35*(1), 147-167.
- Kahl, C., Fonseca, L., & Witte, E. (2009). Revising creativity research: An investigation of contemporary approaches. *Creativity Research Journal, 21*(1), 1-5.
- Kapikiran, N. (2011). Ideal-real self-concept and the state-trait anxiety in turkish university students according to chaid analysis. *College Student Journal, 45*(4), 715-725.
- Kapitan, L. (2010). *Introduction to Art Therapy Research*. New York: Routledge.
- Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology, 13*, 1-12.
- Kaufman, S., & Gregoire, C. (2016). *Wired to create: Unraveling the mysteries of the creative mind*. New York: TarcherPerigee.
- Kaufman, J., & Sternberg, J. (2006). *The international handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Kaufman, J., & Sternberg, R. (2010). *The cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Kernis, M. H. (2003). High Self-esteem: A differentiated perspective. In E. C. Chang, & L. J. Sanna, *Virtue, Vice, and Personality. The complexity of Behaviour* (pp.3-22). Washington DC: American Psychological Association.
- Kernis, M., & Goldman, B. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. Leary, & M. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 106-127). New York: Guilford Press.
- Kernis, M., & Goldman, B. (2005). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. Leary, & M. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 106-127). New York: Guilford Press.
- Khademi, A., & Aghdam, A. (2012). The role of personality traits and resilience on homesickness of college students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 537-541.
- Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Klein, M. (1977). The psychoanalytic play technique. In M. Money-Kyrle, P. Heimann, & M. Klein, *New directions in psychoanalysis* (pp.3-22). London: Maresfield Reprints.
- Kofka, K. (2013). *Principles of gestalt psychology*. Abingdon: Routledge.
- Kohler, W. (1947). *Gestalt psychology*. New York: Liveright.
- Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2010). Theories of creativity. In J. Kaufman, & R. Sternberg, *The cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Lang, B. (2012). The similarities and differences between working and non-working students at a mid-sized american public university. *College Student Journal*, 46(2), 243-255.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1970). *Vocabulário de psicanálise*. Santos: Martins Fontes.
- Lau, S., Li, C. S., & Chu, D. (2004). Perceived creativity: Its relationship to social status and self-concept among chinese high ability children. *Creativity Research Journal*, 16(1), 59-67.

- Leahy, K. (2016). Winning the future: An investigation into the creativity capacity across the levels of education in Ireland. *Creativity Research Journal*, 28(2), 188-197. doi: 10.1080/10400419.2016.1162543
- Leary, M. (2001). Towards a conceptualization of interpersonal rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Leary, M. (2002). The interpersonal basis of self-esteem: Death, devaluation, or deference? In J. Forgas, & K. D. Williams (Eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 143-160). New York: Psychology Press.
- Leary, M. (2003). Commentary on "Self-esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis" (1995). *Psychological Inquiry*, 14, 268-272.
- Leary, M. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology*, 16(1), 75-111.
- Leary, M., & Guadagno, J. (2011). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. In K. Vohs, & R. Baumeister, *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 339-354). New York: The Guilford Press.
- Leary, M., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: a review and theoretical integration. In M. Leary, & J. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 401-418). New York: The Guilford Press.
- Leary, M., Schreindorfer, L.S., & Haupt A. L. (1995). The role of self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 297-314.
- Lederer, A., Autry, D., Day, C., & Oswald, S. (2015). The impact of work and volunteer hours on the health of undergraduate students. *Journal of American College Health*, 63(6), 403-408.
- Lee, C., Therriault, D., & Linderholm, T. (2012). On the cognitive benefits of cultural experience: exploring the relationship between studying abroad and creative thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 768-778. doi: 10.1002/acp.2857

- Lemos, A., Gomes, F., & Gouveia, L. (2018). Efeito das variáveis sociodemográficas na criatividade. In. M. Pocinho & S. Garcês (Orgs.), *Psicologia da Criatividade* (pp.63-87). Funchal: Universidade da Madeira.
- Liu, W., & Wang, C. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6, 20–27. doi: 10.1007/BF03024964
- Lobo, F., & Lobo, M. (2012). Clima social na família e os estilos de pensar e criar. *Estudos de Psicologia*, 29(3),341-35.
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003–2012). *Creativity Research Journal*, 26(4), 427-438. doi: 10.1080/10400419.2014.961781
- Luyckx, K., Klimstra, T., Duriez, B., Petegem, S., Beyers, W., Teppers, E., & Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47, 159-170.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Machargo, J. (1996). *Programa para el desarrollo de la autoestima. PADA*. Madrid: Escuela española.
- Marin, R., & Torre, S. (2000). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciencias sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social psychology*, 70, 810-819.
- Marsh, H. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement, and research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 95, 687-706.
- Marsh, H. (2007). Self-concept theory, measurement and research into practice: the role of self-concept in educational psychology. *The Education Section of The British Psychological Society*, 25, 1-91.
- Marsh, H., Ascí, F., & Tomás, I. (2002). Multitrait-multimethod analyses of two physical self-concept instruments: A cross-cultural perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 99-119.
- Marsh, H., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.
- Marsh, H., & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye, *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando: Academic Press.
- Marsh, H., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 1(2), 377-392.
- Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.

- Marsh, H., Parada, R. H., & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (self description questionnaire II). *Psychological Assessment, 16*, 27-41.
- Marsh, H., & Seaton, M. (2013). Academic self-concept. In J. Hattie, & E. Anderman, *International guide to student achievement* (pp. 62-63). New York: Routledge.
- Martín-Brufau, R., & Corbalán, J. (2016). Creativity and psychopathology: Sex matters. *Creativity Research Journal, 28*, 222-228.
- Martin, P., Morris, R., Rogers, A., & Kilgallon, S. (2010). In the beginning: an introduction to the creativity centre and its education and research philosophies. In P. Martin, *Making space for creativity* (pp. 3-8). Brighton: University of Brighton.
- Martínez, M., & Membrilla, J. (2006). Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar. In M. Torres, & J. Cruz, *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 479-498). Madrid: Psicología Pirámide.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2017). Atitudes dos jovens face a si próprios, idade e sexo: Uma revisão da literatura. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(05)*, 289-294. doi:10.17979/reipe.2017.0.05.2770
- Maslow, A. (1968). *Towards a psychology of meaning*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Matos, A. C. (2016). *Nova Relação*. Lisboa: Climepsi.
- Matovu, M. (2014). A structural equation modelling of the academic self-concept scale. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(2), 185-198.
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology, 61*, 517-542.

- McGue, M., Rustichini, A., & Iacono, W. (2017). Cognitive, noncognitive, and family background contributions to college attainment: A behavioral genetic perspective. *Journal of Personality, 85*(1), 65-78. doi: 10.1111/jopy.12230
- Mead, M. (1952). Adolescence in primitive and modern society. In G. Swanson, T. Newcomb, & E. Hartley (Ed.), *Readings in child development*. New York: Henry Holt.
- Mecca, A. M., Smelser N. J., & Vasconcellos J. (1989). *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.
- Mendonça, P., & Fleith, D. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilingues. *Psicologia escolar e educacional, 9*, 59-70.
- Mesidor, J., & Sly, K. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students, 1*, 262-282.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice *Educational Psychologist, 19*(2), 59-74. doi: 10.1080/00461528409529283
- Milner, M. (1955). The role of ilusion in symbol formation. In M. Klein, M. Money-Kyrle, & P. Heimann, *New Directions in Psychoanalysis* (pp.82-108). London: Maresfield Reprints.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2008). Estimular a Criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisseia". In M. F. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 279-299). Braga: Psiquilibrios.
- Molteni, S., & Farina, E. (2013). The development of creative thinking in preschool and school age children. *Proceedings of the 1st International Congress of Educational Sciences and Development, 1*, 7-11.
- Moneta, G., Scneider, B., & Csikszentmihalyi, M. (2001). A longitudinal study of the self-concept and experiential components of self-worth and affect across adolescence. *Applied Developmental Science, 5*(3), 125-142.

- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças, 13*(1), 66-77.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2015). Perceções de obstáculos à criatividade em universitários de diferentes áreas curriculares e níveis de graduação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2*, 54-61.
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2016). Perceções sobre criatividade: Estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(2), 141-162. doi:10.21814/rpe.7385
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2019). “I would be more creative if...”: Are there perceived barriers to college students’ creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia (Campinas), 36*, e180011. doi: 10.1590/1982-0275201936e180011
- Morais, M. F., Almeida, L., Azevedo, I., Alencar, E., & Fleith, D. (2014). Perceptions of barriers to personal creativity: Validation of an inventory involving high education students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences (EJSBS), 3*(10), 1478–1495. doi: 10.15405/ejsbs.133
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica, 8*(1), 1-15.
- Morais, M. F., & Fleith, D. (2017). Conceito e avaliação da criatividade. In L. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico. Conceito avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-73). Porto: Cerpsi.
- Moreira, J., Barros, R., & Monteiro, A. (2015). autoconceito académico e elearning no ensino superior em Portugal. *Revista Educação Online, 9*(1), 103-127.
- Mounsey, R., Vandehey, M., & Diekhoff, G. (2013). Working and non-working university students: Anxiety, Depression, and grade point average. *College Student Journal, 47*, 379-389.

- Mundim, M., Milan, Q., Gums, E., Wechsler, S., & Damasceno, Y. (2014). Identificação de características criativas em atletas brasileiras. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 19,1-9.
- Murk, C. (1998). *Auto-estima investigacion, teoria e prática*. Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao.
- Murk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Musitu, G., Román, J., & Garcia, E. (1988). *Familia e Educacion. Práticas educativas de los padres y socializacion de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Mustafa, S., Melonashi, E., Shkemi, F., Besimi, K., & Fanaj, N. (2015). Anxiety and self-esteem among university students: Comparison between Albania and Kosovo. *Proceedings of the 6th World conference on Psychology Counseling and Guidance* (pp. 189-194). Izmir: Elsevier.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). The indivisible self: an evidence-based model of wellness. In J. E. Myers, & T. J. Sweeney, *Counseling for wellness: Theory research and practice* (pp. 29-37). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Myers, J. E., Willse, J. T., & Villalba, J. A. (2011). Promoting self-esteem in adolescents: The influence of wellness factors. *Journal of Counseling & Development*, 89, 28-38.
- Nakano, T. (2010). Estilos de criar em estudantes de Psicologia: diferenças regionais? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 3, 682-699.
- Nakano, T., Santos, E., Zavariz, S. F., Wechsler, S. M., & Martins, E. (2010). Estilos de pensar e criar em universitários das áreas de humanas e sociais aplicadas: diferenças por gênero e curso. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(3), 120-134.
- Nogueira, A. (2002). *Criatividade, autoestima e rendimento acadêmico: Um estudo com universitários de psicologia* (Tese de doutoramento). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nogueira, S. (2006). Morcegos: A portuguese enrichment program of creativity pilot study with gifted students and students with learning difficulties. *Creativity Research Journal*, 18(1), 45-54.

- Nogueira, S., & Bahia, S. (2006). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1(8), 47-88.
- Novella, J., Gosselin, J., & Danowski, D. (2015). One size doesn't fit all: new continua of figure drawings and their relation to ideal body image. *Journal of American College Health*, 63(6), 353-360. doi: 10.1080/07448481.2015.1040410
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Keshet, N. (2018). The role of career aspiration, self-esteem, body esteem, and gender in predicting sense of well-being among emerging adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(6), 343-356. doi: 10.1080/00221325.2018.1526163
- Oliveira, Z. (2010). Alguns instrumentos para se medir a criatividade. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 495-497.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Ostrower, F. (1977). *Criatividade e processos de criação*. Lisboa: Editora Vozes.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. Leary, & J. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Palmiero, M., Giacomo, D., & Passafiume, D. (2014). Divergent thinking and age-related changes. *Creativity Research Journal*, 26(4), 456-460. doi: 10.1080/10400419.2014.961786
- Pannels, T., & Claxton, A. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20, 67-71.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative behavior guidebook*. Scribners, New York.
- Pasha, H., & Munaf, S. (2013). Relationship of self-esteem and adjustment in traditional university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 999-1004.
- Pasquali, L. (2003). *Os tipos humanos: a teoria da personalidade*. Petrópolis: Vozes.

- Peixoto, F. (1998). Autoconceito(s), autoestima e resultados escolares: a influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima dos adolescentes. *Atas do IX Colóquio de Psicologia e Educação - actas* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de Auto-conceito e Auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp. 632-640). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2011). A Organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Peña, K., Mújica, A., Navarrete, C., & Villalobos, V. (2015). Construction and psychometric characteristics of the self-concept scale of interaction in the classroom. *Psicothema*, 27(2), 151-158.
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação* (pp. 445-493). Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Pereira, A., Monteiro, S., Calado, C., Gomes, R., Direito, I., & Vagos, P. (2013). Illicit and licit drugs among young adults in Portugal. *Atención Primaria*, 45 (supl.1), 30-31.
- Petrulytè, A. (2006). Creativity, self-esteem and studing progress (academic sucess) of students (9-12 school grades). *Ugdymo Psichologija*, 16, 39-46.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 258-264.

- Pinxten, M., Fraine, B., Damme, J., & D'Haenens, E. (2013). Student achievement and academic self-concept among secondary students in Flanders: Gender and changes over time. *Irish Educational Studies, 32*(2), 157-178.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011). Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário. In A. Ferreira, *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia, 31*(2), 159-167.
- Plucker, J., & Makel, M. (2010). Assessment of creativity. In J. Kaufman, & R. Sternberg, *The cambridge handbook of creativity* (pp. 48-73). New York: Cambridge University Press.
- Poyrazli, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of Psychology, 141*(3), 263-280. doi: 10.3200/JRLP.141.3.263-280
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin, 130*(3), 435-468.
- Ramos, M. (2014). Adaptação para uma população de estudantes universitários portugueses da escala de auto-estima de estado de Heatherton e Polivy. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, 28*(1), 33-38.
- Rank, O. (1996). *A psychology of difference: The american lectures*. Princeton: Princeton University.
- Raty, H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behaviour and Personality, 20*(1), 23-34.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, J., & Ribeiro, L. (2003). Estudo de validação de uma escala de auto-conceito físico para homens jovens adultos. *Análise Psicológica, 21*(4), 431-439.

- Richards, R. (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rinn, A., Boazman, J., Jackson, A., & Barrio, B. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114. doi: 10.14434/josotl.v14i4.12770
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1967). The process of the basic encounter group. In C. R. Bugental, *Challenges of humanistic psychology* (pp.261-276). New York: McGraw-hill.
- Rogers, C. (1982). *A social psychology schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 8(1), 107-114.
- Roque, M. P. (2003). *Autoconceito profissional e pessoal dos professores de ciências e de outros grupos disciplinares* (Tese de mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Lisboa.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls, & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1997). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Routledge, R., Gute, G., Gute, D., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. Complexity, complex families, and flow. In M. Csikszentmihalyi (Org.), *The systems model of creativity* (pp.293-314). New York: Springer.
- Roux, G. (2009). Criatividade, inspiração e criação. *Arte Viva*, 1, 27-36.

- Rubie-Davies, C., & Lee, K. (2012). Self-concept of students in higher education: are there differences by faculty and gender? *Educational Studies*, 1(1), 1-12. doi: 10.1080/03055698.2012.671513
- Runco, M. (1984). Teacher's judgements of creativity and social validation of divergent thinking tests. *Perceptual Motor Skills*, 59, 711-717.
- Runco, M. (1999). Divergent thinking. In M. Runco, & S. Pritzker, *Encyclopedia of Creativity* (pp. 576-582). San Diego: Academic Press.
- Runco, M. (2007). *Creativity. Theories and themes: research, development, and practice*. London: Elsevier.
- Saldanha, A., Oliveira, I., & Azevedo, R. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2014). Prediction of positive behaviors in physical education: A Self-determination theory perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 387-405. doi: 10.1387/Rev Psicodidact.7911
- Santamaria, H., & Sanchez, R. (2012). Creatividad y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios: estudio transversal de asociacion. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 41(2), 294-298.
- Santeiro, T., Santeiro, F., & Andrade, I. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 95-102.
- Santos, M. (2010). *Criatividade e autoconceito. Um estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Sarmiento, M., Monteiro, S., & Pereira, A. (2014). Saúde Mental no Ensino Superior: caracterizar, intervir e avaliar. *Atas do III Congresso do RESAPES: Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior* (pp.10-23). Lisboa: Resapes.

- Schlochauer, C. (2007). *Desenvolvimento da criatividade em estudantes universitários: uma análise das estratégias de ensino* (Projeto de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Schwartz, I. (1992). *O momento criativo. Mito e alienação na ciência moderna*. São Paulo: Best Seller.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Serrano, P. (2004). *Redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Shallcross, D. J. (1981). *Teaching creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silva, A., Taveira, M., & Ribeiro, E. (2011). Self de carreira: Estudo longitudinal com estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 263-272.
- Silva, M., & Vendramini, C. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261-268.
- Siqueira, L. G., & Wechsler, S. M. (2004). Estilos de pensar e criar de estudantes brasileiros e sua influência sobre o desempenho escolar. *RIDEP*, 18, 61-77.
- Slotter, E., Winger, L., & Soto, N. (2015). Lost without each other: The influence of group identity loss on the self-concept. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 19(1), 15-30. doi: 10.1037/gdn0000020
- Smeesters, D., Wheeler, S. C., & Kay, A. C. (2010). Indirect prime-to-behavior effects: The role of perceptions of the self, others, and situations in connecting primed constructs to social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 259-317. doi: 10.1016/S0065-2601(10)42005-5
- Snyder, C., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

- Sprecher, S., Brooks, J., & Avogo, W. (2013). Self-esteem among young adults: Differences and similarities based on gender, race, and cohort (1990–2012). *Sex Roles*, 69, 264-275. doi: 10.1007/s11199-013-0295-y
- Stein, M. I. (1987). Creativity research at the crossroads: A 1985 perspective. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp. 417-427). Buffalo, NY: Bearly.
- Sternberg, R. (2006a). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 5(1), 2-12.
- Sternberg, R. (2006b). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12. doi: 10.1080/10400419.2012.652925
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. L. (2000). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 3(4), 309-316.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2008). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stocker, J., & Faria, L. (2009). Autoconceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In B. Silva, L. Almeida & A. Lozano (Orgs), *Actas do X Congresso Internacional com Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.4097-4109). Braga: Universidade do Minho.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247. doi: 10.1207/s15327957pspr0803_1
- Suehiro, A., Rueda, F., Oliveira, E., & Pacanaro, S. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: Análise das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 18-29.
- Sünbül, Z., & Çekici, F. (2018). Homesickness in the first-year college students: The role of personality

and attachment styles. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(3), 412-420.

Swann, W. (1990). To be adored or to be known: The interplay of self-enhancement and self-verification. In E. Higgins, & R. Sorrentino (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp.408-448). New York: Guilford Press.

Tadmor, C. T., & Tetlock, P. E. (2006). Biculturalism: A model of the effects of second-culture exposure on acculturation and integrative complexity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 173-190. doi:10.1177/0022022105284495

Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 105–139. doi:10.1177/0022022108326279

Tagarro, M., & Carvalheira, A. (2014). Diferenças de género nas atitudes sexuais. Estudo descritivo numa amostra portuguesa. *Atas do III Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Direitos, Políticas, Investigação e Práticas*. Lisboa.

Tagarro, M., & Catarino, S. (2013). In body and soul. art therapy interventions with social excluded people living with HIV and AIDS. In. C. Malchiodi. (Coord.) *Art Therapy and Healthcare* (pp.184-195). New York: Guilford.

Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S., & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. doi: 10.1590/S1413-85572008000100013

Theodorakou, K., & Zervas, Y. (2003). The effects of the creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school children's self-esteem. *Sport, Education and Society*, 8(1), pp. 91-104.

Thurber, C., & Walton, E., (2012). Homesickness and Adjustment in University Students. *Journal of American College Health*, 60, 5, 415-419.

- Tilburg, M., Vingerhoets, A., & Heck, G. (1996). Homesickness: A review of the literature. *Psychological Medicine*, 26(5), 899-912. doi:10.1017/S0033291700035248
- Tokinan, B., & Bilen, S. (2010). Self-esteem assessment form development study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4366-4369.
- Torrance, E. P. (1974). Differences are not deficits. *Teachers College Record*, 75, 472-487.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ummet, D. (2015). Self esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623-1629.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1995). *Test of creative thinking-drawing production*. Frankfurt: Swets & Zeithinger.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1995). *Autoestima*. Madrid: Marfil.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2006a). Perspectivas de educação superior, direitos e contextos de vida em estudantes portugueses. In *Actas do V Congresso Internacional de Educación Superior: A Universalização da Universidade por um mundo melhor* (pp. 1062-1070). Havana: Cuba.
- Veiga, F. H. (2006b). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441- 450.
- Veiga, F. H., & Caldeira, J. C. (2005). Ser ou não ser percebido como criativo pelos professores: Diferenciações pessoais associadas, ao longo da adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*, 1, 1103-1113.

- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi:10.1387/RevPsicodidact.12671
- Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 1019-1028.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Watson, J. (1928). *Behaviorism*. London: K. Paul.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89-99.
- Wechsler, S. M. (1999). Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. In S. M. Wechsler, & R. S. Guzzo, *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 231-259). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na Cultura Brasileira: Uma década de estudos. *Revista portuguesa de psicologia: Teoria investigação e prática*, 6(1), 215-227.
- Wechsler, S. M. (2006). Validity of the Torrance tests of creative thinking to the brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18, 15-25.
- Wechsler, S. M. (2008). Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate. Psicologia cultura y sociedad*, 7, 207-218.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminho para a avaliação da criatividade: Perspectiva brasileira. In R. Primi (Ed.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 103-115). S. Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós.
- Whatley, M., Wasieleski, D., Breneiser, J., & Wood, M. (2019). Understanding academic entitlement:

Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 49–72.

Winnicott, D. W. (1988). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin.

Yau, C. (1991). An essential interrelationship: healthy self-esteem and productive creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25(2), 154-161.

Zeigler-Hill, V., Li, H., Masri, J., Smith, A., Vonk, J., Madson, M., & Zhang, Q. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in American and Chinese college students. *Journal of Research in Personality*, 47, 455-463.

Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 179-195.

Ziegler, A., Grigorenko, E., & Harder, B. (2014). The significance of learning contexts in talent development. *High Ability Studies*, 25(1), 1-3.

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização para a utilização da *Escala de Estilos de Pensar e Criar*.

Anexo B – Pedido de autorização para a utilização do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal.

Anexo C – Pedido de autorização para a utilização da Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5.

Anexo D – Inquérito

Anexo E – Variância dos resultados nas barreiras à criatividade pessoal em função das áreas de estudo.

Anexo F - Variância dos resultados na autoestima em função das áreas de estudo.

Anexo G - Diferenças nas barreiras à criatividade pessoal em função do sexo.

Anexo A – Pedido de autorização para a utilização da *Escala de Estilos de Pensar e Criar*.

De: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Para: Solange Wechsler [wechsler@lexxa.com.br]

Assunto: Estilos de pensar e criar - solicitação de instrumento

Data: Thu, 12 May 2011 10:52:12 +0000

Cara Dr^a Solange Wechler,

Chamo-me Marta Tagarro e estou a fazer doutoramento em Psicologia da Educação no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa.

Pretendo com o meu estudo, estudar a relação entre a criatividade e a autoestima em estudantes do ensino superior. Para tal pensei em utilizar a escala de autoestima de Rosenberg e a escala de Estilos de Pensar e Criar. Escrevo este e-mail para solicitar a utilização do instrumento, bem como para pedir o acesso a este, visto que não o encontro disponível nas bibliotecas virtuais.

Desde já agradeço a disponibilidade,

Marta Tagarro

De: Solange Wechsler [wechsler@lexxa.com.br]

Para: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Data: 2 de outubro de 2011

Assunto: Instrumento pesquisado

(...) Quanto a minha escala de Estilos de Pensar e Criar, ela já foi validada em uma tese em Portugal, por Soraia Garcês, uma aluna de Margarida Pocinho.

(...) Acho que seria interessante entrar em contato com estas professoras, a fim de conhecer a versão validada para o seu país.

Um grande abraço

Solange Wechsler

De: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Para: Margarida Pocinho [margaridapocinho@gmail.com]

Data: 7 de outubro de 2011, 12:01

Assunto: Solicitação de autorização para a utilização de instrumento

Cara Doutora Margarida Pocinho,

(...) Iniciei o doutoramento no Instituto de educação da Universidade de Lisboa no ano passado e estou neste momento a escrever o projeto de tese. Visto que tenho grande interesse em estudar a área da Criatividade, optei por utilizar no meu estudo a escala de "Estilos de Pensar e Criar" de Solange Wechsler entre outros instrumentos. Contactámos com a autora da escala que nos informou que uma aluna sua, Soraia Garcês havia já adaptado e validado a mesma para a população portuguesa, enviando-nos a tese da Soraia. Venho assim solicitar autorização para a utilização da escala.

Agradeço desde já a sua atenção.

Marta Tagarro

De: Margarida Pocinho [margaridapocinho@gmail.com]

Para: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Data: 7 de outubro de 2011, 12:01

Assunto: Re: Solicitação de autorização para a utilização de instrumento

Estimada Marta,

A utilização da Escala de Estilos de pensar e Criar fica desde já autorizada. (...)

Dou cc deste email à Soraia e Solange. (...)

Votos de bom trabalho

Margarida Pocinho

Anexo B – Pedido de autorização para a utilização do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal.

De: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Para: Eunice Maria L. S. de Alencar [ealencar@pos.ucb.br]

Data: 7 de outubro de 2011, 08:09

Assunto: Solicitação de autorização para utilização de instrumento

Cara Doutora Eunice Alencar,

Chamo-me Marta Tagarro e estou a fazer doutoramento em Psicologia da Educação no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa.

Pretendo com o meu estudo, estudar a relação entre os estilos de pensar e criar, as barreiras à criatividade e a autoestima em estudantes do ensino superior. Escrevo este e-mail para solicitar a autorização para utilização do instrumento "Barreiras à criatividade pessoal", bem como indagar se conhece algum estudo que tenha validado este instrumento para a população portuguesa.

Desde já agradeço a disponibilidade,

Marta Tagarro

De: Eunice Maria L. S. de Alencar [ealencar@pos.ucb.br]

Para: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Data: 7 de outubro de 2011, 14:54

Assunto: RES: Solicitação de autorização para utilização de instrumento

Prezada Prof. Marta,

Agradeço-lhe pelo interesse em utilizar o instrumento de barreiras à criatividade pessoal. No livro Medidas de Criatividade Teoria e Prática, publicado pela ArtMed, descrevemos o

instrumento, incluindo pesquisas nas quais o mesmo foi utilizado. Ao publicar o referido livro, uma das nossas intenções foi disponibilizar os distintos instrumentos aos pesquisadores interessados em sua utilização.

Atendendo solicitação da American Psychological Association, preparei um pequeno manual do inventário em inglês. Desta forma, ele tem sido divulgado para interessados de distintos países. Destaquei que não havia necessidade de solicitar a mim a autorização para seu uso. Por esta razão, desconheço se o mesmo foi validado em outros países além do Brasil.

Cordialmente,

Eunice Soriano de Alencar

Universidade Católica de Brasília

Anexo C – Pedido de autorização para a utilização da Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5.

De: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Para: Fernando Garcia [fernando.garcia@uv.es]

Data: 18 de novembro de 2011, 16:55

Assunto: Solicitação da escala de autoconceito forma 5: versão original.

Caro Doutor Fernando Garcia,

Sou aluna de doutoramento do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientada pelo Professor Feliciano Veiga. O meu estudo visa relacionar a criatividade com a autoestima e autoconceito em estudantes do ensino superior.

Para estudar estas variáveis, o professor Feliciano Veiga sugeriu que utilizasse a Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5. No entanto, estamos com alguma dificuldade em encontrar o instrumento original e apenas dispomos da escala que envio em anexo que foi traduzida para português numa tese de Mestrado orientada também pelo professor Feliciano Veiga e que foi adaptada a professores.

Gostaria assim, primeiramente de questionar se o instrumento que envio corresponde ou não ao original e de solicitar o envio da escala original de autoconceito forma 5 para utilização no meu estudo.

Agradeço a atenção prestada. Com os melhores cumprimentos,

Marta Tagarro

De: Fernando Garcia [fernando.garcia@uv.es]

Para: Marta Tagarro [martatagarro@hotmail.com]

Data: 21 de novembro de 2011, 23:42

Assunto: Re: Solicitação da escala de autoconceito forma 5: versão original.

Buenas noches Marta,

Te agradezco el interés que tienes por nuestra escala. La versión que tienes es la traducción al portugués. Lo único es que la versión española tiene una escala de más amplia, de 1 a 99. Por otra parte, conviene tener en cuenta si se trata de estudiantes (referencia de autoridad el profesor o de trabajadores, en este caso los encargados o jefes): <http://www.psicothema.com/pdf/3252.pdf>

Esta es la única variación que observo. La versión española se publicó en el año 1999 y no se ha cambiado desde entonces: http://www.uv.es/garpe/C_/L_/C_L_026.pdf

Esta magnífica adaptación al portugués la realizó el Profesor Veiga y es realmente buena, como demuestran en el análisis realizado en el trabajo de psicothema que te refiero. Sigue, por favor, las indicaciones del profesor Veiga para que el tu trabajo cumpla con los máximos criterios que se requieren para los trabajos científicos de calidad.

Un saludo, Fernando

Anexo D – Inquérito

INQUÉRITO

O presente inquérito enquadra-se num estudo de doutoramento a realizar na Universidade de Lisboa e procura estudar modos de pensar e sentir em estudantes do ensino superior de diferentes áreas científicas.

As respostas são anónimas e confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação, pelo que pedimos que responda com o máximo de sinceridade a todas as questões apresentadas.

Não existem respostas certas ou erradas.

Por favor, não deixe respostas em branco. A sua participação é essencial para a obtenção de dados relevantes para este estudo.

Muito obrigado pela sua participação!

EEPC

P1. Esta escala apresenta uma série de afirmações que descrevem os estilos preferenciais do indivíduo pensar e/ou criar.

Assinale com um círculo o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das situações apresentadas.

Deve indicar o que gosta, pensa ou sente, na maioria das ocasiões.

| | Discordo totalmente | Discordo | Neutro | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|--------|----------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1- Gosto de ideias novas. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 2- Respeito o direito do outro ao tomar decisões. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 3- Sou uma pessoa que gosta de questionar e de dar sugestões. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 4- As minhas ideias são dirigidas a objetivos de longo prazo. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 5- Sou uma pessoa aberta a novas ideias. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 6- Fico totalmente concentrado (a) quando descubro uma nova ideia. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 7- Para tomar uma decisão, gosto de obter muitas informações. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 8- Não tenho medo de situações novas. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 9- Sou uma pessoa objetiva. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 10- Sou uma pessoa curiosa. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 11- Quando quero comunicar uma ideia, utilizo comparações e analogias. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 12- Possuo todas as qualidades de um ser humano. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 13- Encontro motivação em tudo o que faço. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 14- Trato os outros como gostaria de ser tratado/a. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 15- Sou uma pessoa com sentido de humor. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 16- Gosto de linguagem simples, baseada em factos. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 17- Sou mais produtivo (a) quando respeito as minhas emoções. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 18- Para tomar decisões, gosto de obter vários pontos de vista | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 19- Tenho habilidades em todas as áreas. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 20- Tenho segurança em mim mesmo (a). | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 21- Aprendo com a experiência de outras pessoas. | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 22- Sinto que posso contribuir para o bem-estar | | | | 1 | 2 3 4 5 |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|-----|
| da minha comunidade. | | | | | |
| 23- A natureza encanta-me. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 24- Sou uma pessoa otimista. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 25- Percebo falhas no ambiente e tenho ideias para resolvê-las. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 26- Não me importo com os direitos humanos. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 27- Sou admirado (a) em qualquer grupo de pessoas. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 28- Mesmo quando erro, continuo a tentar novas alternativas. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 29- Resolver problemas de maneira diferente é algo que me fascina. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 30- Tenho coragem de iniciar uma nova atividade mesmo que exista risco. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 31- Acredito que todo o problema tem solução. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 32- Não gosto de ficar sem ter nada para fazer. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 33- Tenho facilidade em liderar pessoas. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 34- Recebo críticas como ajuda. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 35- Gosto de projetos que me permitam ter várias ideias. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 36- Gosto de trabalhar onde possa realizar várias tarefas. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 37- O meu ponto de vista é considerado o melhor em todas as discussões. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 38- Utilizo a minha imaginação para o crescimento pessoal e profissional. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 39- Gosto de questionar regras estabelecidas de pensar e de agir. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 40- Tenho grande entusiasmo por tudo o que faço. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 41- Defendo e tento colocar as minhas ideias em prática. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 42- Sou uma pessoa espontânea. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 43- Sou capaz de realizar aquilo que me proponho. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 44- Gosto de melhorar as minhas ideias até que fiquem bem claras. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 45- As minhas ideias têm sido seguidas pelas pessoas. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 46- Tenho capacidade de exercer qualquer profissão. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 47- Coloco muita energia em tudo o que faço. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 48- Mesmo falhando, gosto e acredito na importância do que faço. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| 49- Coloco imediatamente as minhas ideias em prática. | | 1 | 2 | 3 | 4 5 |

EAP

P2. Assinale com um círculo a opção que melhor se adequa à forma como se sente na sua vida numa das cinco opções disponíveis:

| | Discordo totalmente | Discordo | Neutro | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|--------|----------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1- Realizo bem as minhas tarefas escolares | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 2 - Faço amigos facilmente | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 3 - Tenho medo de algumas coisas | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 4 - Em casa, sou muito criticado/a | | | | 1 | 2 3 4 5 |
| 5 - Cuido do meu aspeto físico | | | | 1 | 2 3 4 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6 - Os meus professores consideram que faço um bom trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 - Sou uma pessoa que se relaciona facilmente com os outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 - Há muitas coisas que me põem nervoso/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 - Em casa, sinto-me feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 - Estou envolvido/a em atividades desportivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 - Empenho-me muito na escola/universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 - É difícil para mim fazer amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 - Assusto-me com facilidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 - A minha família está dececionada comigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 - Considero-me uma pessoa fisicamente elegante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 - Os meus professores estimam-me pela maneira como trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 - Na relação com os demais, sou uma pessoa alegre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 - Fico muito nervoso/a, quando algum professor me faz alguma observação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 - Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 - Gosto de ser como sou fisicamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 - Considero-me um/a bom/a aluno/a no meu curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 - Custa-me falar com desconhecidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 - Fico nervoso quando algum professor me faz perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 - Os meus familiares incutem-me confiança | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 - No desporto, sou uma pessoa com bom desempenho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 - Os meus professores consideram-me eficiente no trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 - Tenho muitos amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 - Sou uma pessoa nervosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 - Sinto-me estimado/a pelos meus familiares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 - Sou uma pessoa fisicamente atraente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EBCP

P3. Leia atentamente as afirmações que se seguem e responda para cada uma delas em que grau seria mais criativo respondendo à seguinte afirmação: "Eu seria mais criativo/a se..." Escolha a coluna apropriada situando as suas respostas entre as opções:

| Discordo totalmente | Discordo | Neutro | Concordo | Concordo totalmente |
|---------------------|----------|--------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Eu seria mais criativo/a se...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Acreditasse mais em mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 - Fosse menos tímido/a para expor minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 - Fosse mais espontâneo/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Não fosse tão crítico/a comigo mesmo/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Não fosse tão inseguro/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Estivesse disposto/a a correr mais riscos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Não tivesse tanto medo de errar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Fosse mais corajoso/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Tivesse mais iniciativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 10- Não tivesse medo de contrariar as pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Não fosse tão acomodado/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Fosse menos preguiçoso/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 - Tivesse mais motivação para criar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 - Fosse mais organizado/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 - Tivesse mais tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 - Não tivesse medo de enfrentar o desconhecido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 - Fosse mais observador/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 - Houvesse maior reconhecimento do trabalho criativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 - Exercitasse mais o hábito de procurar ideias novas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 - Não tivesse medo de enfrentar as críticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 - Não tivesse medo de expressar o que penso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 - Tivesse sido mais estimulado/a pelos meus professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 - Desse mais asas à minha imaginação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 - Expressasse melhor as minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 - Não tivesse medo de concretizar as minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 - Fosse mais extrovertido/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27- Fosse menos perfeccionista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28- Não me sentisse inferior aos outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29- Aproveitasse melhor as oportunidades que surgem para treinar a minha criatividade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30- Não tivesse medo de ser incompreendido/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31- Tivesse mais tempo para elaborar as minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 -Não tivesse sido reprimido/a pela família | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33- Fosse mais inteligente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34- Tivesse mais oportunidade de pôr em prática as minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35- Fosse mais incentivado pelos colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36- Não tivesse medo do que os outros poderiam pensar de mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37- Tivesse mais oportunidade para explorar o meu potencial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 -Não tivesse recebido uma educação rígida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39- Tivesse mais oportunidade de acesso a informações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40- Tivesse tido mais liberdade para expor o que penso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41- Tivesse mais recursos (equipamentos, livros, dinheiro etc.) para colocar as minhas ideias em prática | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42- Não tivesse sido reprimido pelos meus professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43- Tivesse tido mais oportunidade para errar sem ser chamado/a de burro/a ou idiota | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44- Fosse menos criticado/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 - Fosse mais persistente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46- As minhas ideias fossem mais valorizadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47- Deixasse de dar ouvidos às críticas sobre as minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48- Houvesse mais cooperação entre as pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49- Valorizasse mais as minhas ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50- Houvesse menos competição entre as pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 - Fosse mais encorajado/a a expor o que | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 52- Houvesse maior aceitação da fantasia no meio em que vivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53- As pessoas valorizassem mais as ideias novas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54- Houvesse mais respeito às diferenças entre pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55- Eu fosse menos autoritário/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 - Tivesse menos medo do ridículo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57- Não fosse tão crítico/a em relação às ideias dos outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58- Fosse mais dedicado/a ao que faço | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59- Tivesse mais energia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60- Tivesse mais sentido de humor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61- Fosse menos dependente das outras pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62- Fosse mais rico/a em ideias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63- Me concentrasse mais no que faço | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64- Fosse mais curioso/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 -Tivesse mais entusiasmo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66- Tivesse mais conhecimentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EAR

Responda às seguintes afirmações tendo em conta como se sente e colocando circulo à volta de uma das quatro opções:

| Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---------------------|----------|----------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1- No geral, estou satisfeito comigo próprio | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 - Por vezes acho que não valho nada | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Sinto que tenho uma quantidade de boas qualidades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Sou tão capaz de fazer as coisas tal como os outros são | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Sinto que não tenho muito de que me orgulhar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- Por vezes sinto que não sirvo para nada | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 - Sinto que sou uma pessoa de valor | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8- Gostava de ter mais respeito por mim mesmo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- Considerando bem as coisas, acho que sou um falhado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 - Levo uma atitude positiva em relação a mim próprio | 1 | 2 | 3 | 4 |

QSD

P5. Por fim, seguem-se algumas questões gerais. É de extrema importância que responda a todas elas para que o estudo seja válido.

- Sexo Feminino Masculino
- Idade _____
- Data de Nascimento ____/____/____
- Estado Civil _____
- Religião _____

6. Qual a zona onde foi educado?

- Lisboa/grande lisboa Porto/grande porto
 Norte Sul Centro
 Madeira Açores Fora de Portugal.
Onde? _____

7. Por quem foi educado (pais, avós, tutores ...)?

8. Tem irmãos ou irmãs?

Não Sim Quantos? _____

9. Tem filhos?

Não Sim Quantos? _____

10. Qual o número de retenções que teve ao longo da sua escolaridade? _____

11. Habilitações escolares da mãe: _____

12. Habilitações escolares do pai: _____

13. Qual a sua média de entrada no ensino superior? _____

14. O curso que se encontra a frequentar era o que mais lhe interessava quando terminou o 12º ano? Não Sim
Se respondeu "Não", indique qual o curso que gostaria de frequentar _____

15. Qual a Universidade/Escola/ Instituto onde está a estudar?

16. Qual a licenciatura que se encontra a frequentar?

17. Qual o ano que está a frequentar ? _____

18. Qual a média das classificações que obteve no último ano letivo? _____

19. Para além de estudar, exerce alguma atividade laboral?

Não Sim Qual? _____

20. O que costuma fazer nos seus tempos livres ? (indique apenas uma atividade):

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo E – Variância dos resultados nas barreiras à criatividade pessoal em função das áreas de estudo.

| Dimensões do EBCP | Área | N | Média | DP | df | F | Sig. | Contraste | Sig |
|-------------------|--------|-----|--------|-------|------|------|-------|---------------|-----|
| I.T. | C.S.T. | 193 | 44.84 | 12.01 | 2,58 | 0.56 | 0.573 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 126 | 43.41 | 12.06 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 193 | 44.84 | 12.01 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |
| F.M. | C.S.T. | 193 | 40.13 | 9.45 | 2,58 | 2.34 | 0.098 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 126 | 39.39 | 10.18 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 266 | 38.18 | 9.70 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |
| F.T. | C.S.T. | 193 | 34.94 | 6.90 | 2,58 | 0.80 | 0.452 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 127 | 33.95 | 7.47 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 264 | 34.44 | 6.71 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |
| R.S. | C.S.T. | 193 | 19.1 | 6.11 | 2,58 | 0.27 | 0.766 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 126 | 18.96 | 6.47 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 265 | 18.69 | 6.10 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |
| EBCP Total | C.S.T. | 193 | 139.03 | 28.07 | 2,57 | 0.93 | 0.396 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 123 | 135.66 | 28.98 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 260 | 135.67 | 27.38 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |

Legenda: C.S.T.: Ciências, Saúde e Tecnologia; A.H.: Artes e Humanidades; C.S.E.: Ciências Sociais e Educação.
Dimensões EBCP: I. T. - Inibição/ Timidez; F.M. - Falta de Motivação; F. T. Falta de tempo/ Oportunidade; R. S. - Repressão Social.

Anexo F - Variância dos resultados na autoestima em função das áreas de estudo.

| | Área | N | Média | DP | df | F | Sig. | Contraste | Sig |
|-----------|--------|-----|-------|------|------|------|-------|---------------|-----|
| EAR total | C.S.T. | 193 | 30.51 | 5.48 | 2,58 | 1.53 | 0.218 | C.S.T.=A.H. | ns |
| | A.H. | 128 | 30.55 | 5.51 | | | | C.S.T.=C.S.E. | ns |
| | C.S.E. | 265 | 31.3 | 5.11 | | | | A.H.=C.S.E. | ns |

Legenda: C.S.T.: Ciências, Saúde e Tecnologia; A.H.: Artes e Humanidades; C.S.E.: Ciências Sociais e Educação.

Anexo G - Diferenças nas barreiras à criatividade pessoal em função do sexo.

| Dimensões do EBCP | Sexo | N | Média | DP | t | Sig. |
|-------------------|------|-----|-------|------|-------|------|
| I.T. | F. | 411 | 45.3 | 11.8 | 2.9 | .304 |
| | M. | 172 | 42.2 | 12.4 | | |
| F.M. | F. | 414 | 38.9 | 9.8 | -.70 | .589 |
| | M. | 172 | 39.5 | 9.7 | | |
| F.T. | F. | 413 | 34.3 | 6.9 | -.88 | .726 |
| | M. | 172 | 34.9 | 6.9 | | |
| R.S. | F. | 414 | 18.7 | 6.1 | -1.08 | .982 |
| | M. | 171 | 19.3 | 6.2 | | |
| EBCP Total | F. | 406 | 137.2 | 27.9 | .50 | .693 |
| | M. | 171 | 135.9 | 28.0 | | |

Dimensões do *EBCP*: I. T. - Inibição/ Timidez; F.M. - Falta de Motivação; F. T. Falta de Tempo/ Oportunidade; R. S. - Repressão Social.