

**PATRÍCIA ALEXANDRA VIANA CATARINO DE
MORAIS ALVES**

SENTIR E CRIAR, UMA FORMA DE RESOLVER
Inteligência Emocional, Criatividade e Resolução de
Problemas

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia no curso de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Inês Franco Alexandre

Co-Orientador: Professor Doutor Fernando Branco

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2012

Dedicatória

Dedico-te a Ti que coabitas no meu ventre, ao teu Pai, Mana, Avós, Tios, Primos e aos Amigos que te irão apadrinhar. Todas estas pessoas tornaram possível a concretização desta dissertação e Tu, “sofres” comigo os momentos finais!

Agradecimentos

Agradeço a todos, ... a todos aqueles que se sentaram comigo para este ou aquele momento, aos que me conhecem e aos que ficaram a conhecer, aos que se juntaram em jantares, lanches e almoços para participar deste estudo, aos que me abriram as portas para o tornar possível, aos que me concederam os testes, questionários e inventários, aos que me cederam o seu tempo de aula, enfim...

Agradeço à minha família...

Aos meus Amigos...

Aos amigos dos meus amigos...

Agradeço aos desconhecidos, nomeadamente à Escola de Formação Tecliform, na pessoa do Dr. Fernando Serrano, que respondeu positivamente ao meu email e que gentilmente abriu as portas das suas salas para eu aceder aos seus formandos,

Aos professores Doutores...

Aos Professores da faculdade que me cederam o seu tempo de aula para aplicação do protocolo

À Professora Sara Ibérico Nogueira, que com a sua simpatia nos recebeu na sua sala de aula e prestou todo o apoio solicitado

Ao Professor Vaz Serra que gentilmente me cedeu o seu Inventário de Resolução de Problemas

À Professora Augusta Veiga Branco com toda a sua disponibilidade

Ao meu Co-Orientador Professor Fernando Branco

E à minha Orientadora, Professora Inês Franco Alexandre, sempre presente.

Resumo

Dado o nosso dia-a-dia ser feito de problemas e o nosso bem-estar depender do sucesso das decisões tomadas, torna-se importante explorar possíveis variáveis implicadas neste processo. Uma vez que as emoções parecem gerir a nossa capacidade de raciocínio e decisão (Goleman, 2011), que a criatividade se revela importante no contrabalanço destas faculdades (Damásio, 2011) e que a Inteligência emocional regula a nossa capacidade criativa (Goleman, 2011), revela-se pertinente verificar se a Inteligência Emocional e a Criatividade se encontram interligadas, e se poderão interferir na solução que damos aos problemas do nosso dia-a-dia.

O presente trabalho tem então como principal objectivo conhecer a relação entre Inteligência emocional e criatividade na resolução de problemas.

Este é um estudo que incide numa população de 205 indivíduos, com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos de idade, profissionalmente activos. Neste estudo, pretende-se perceber qual a relação existente entre Inteligência Emocional, Criatividade e Resolução de Problemas. Foram utilizados a Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (EVBCIE, 2004), o Inventário de Resolução de Problemas (IRP), Vaz Serra(1987), e o Test For Creative Thinking – DrawingProduction (TCT-DP, Urban e Jellen, 1996). Como conclusão serão apresentados e discutidos os principais resultados.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Criatividade, Resolução de Problemas.

Abstract

As every each day is filled with problems, and our well-being depends on the success of decisions, it is important to explore potential variables involved in this process. Once the emotions seem to manage our capacity for reasoning and decision (Goleman, 2011), that creativity is important in counterbalance these skills (Damásio, 2011) and the emotional intelligence governs our creative ability (Goleman, 2011) it is appropriate to see how emotional intelligence and creativity are interconnected, and how can interfere with the solution we give to our daily problems.

The main goal of this investigation is to know the relationship between emotional intelligence and creativity in problem solving. The population of this investigation is constituted for 205 individuals, aged between 25 and 45 years of age, professionally active. The main goal of this study is to see the relationship between Emotional Intelligence, Creativity and Problem Solving. The psychological instruments that were used were the Scale Veiga Branco of Emotional Intelligence Capacities (EVBCIE, 2004), the Problem Solving Inventory (IRP), Vaz Serra(1987), and the Test For Creative Thinking –Drawing Production (TCT-DP, Urban and Jellen, 1996).

As a conclusion will be presented and discussed the main results.

Keywords: Emotional Intelligence, Creativity, Problem Solving.

Índice

INTRODUÇÃO	7
1. INTELIGÊNCIA	10
1.1 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER.....	11
2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	15
2.1 IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES	15
2.2 EMOÇÕES VERSUS SENTIMENTOS	17
2.3 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ENQUANTO CONCEITO	20
2.3.1 <i>Mayer e Salovey</i>	21
2.3.2 <i>O Modelo de Goleman</i>	27
2.3.3 <i>O Modelo de Bar-On</i>	30
2.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	34
3. CRIATIVIDADE	38
3.1 GUILFORD.....	40
3.2 TORRANCE.....	43
3.3 STERNBERG E LUBART	45
3.4 AMABILE	48
3.5 CSIKZENTMIHALYI.....	50
3.6 PESSOA CRIATIVA OU TRAÇOS DE PERSONALIDADE.....	54
3.7 CRIATIVIDADE E INTELIGÊNCIA	59
3.8 CRIATIVIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	62
3.9 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	67
4. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	74
4.1 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E INTELIGÊNCIA.....	74
4.2 SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	75
4.3 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS	78
4.4 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÃO.....	83
4.5 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E <i>COPING</i>	86
4.6 RESOLUÇÃO CRIATIVA DE PROBLEMAS	89
4.7 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	93
4.8 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E CRIATIVIDADE.....	95
5. ESTUDO EMPÍRICO	101
5.1 METODOLOGIA.....	101
5.1.1 <i>Delineamento do estudo</i>	101
5.1.2 <i>Hipóteses</i>	101
5.1.3 <i>Descrição dos Instrumentos</i>	102
5.2 PROCEDIMENTO	107
5.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	108
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	109
7. DISCUSSÃO	110
8. CONCLUSÃO	120
BIBLIOGRAFIA	122
GLOSSÁRIO	140
ANEXOS	I

Introdução

O presente estudo pretende avaliar de que forma podem a inteligência emocional, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas estar interligados, colocando-se como hipóteses que estas variáveis tenham uma correlação positiva. Pretende-se explorar fundamentalmente a hipótese de a inteligência emocional e a criatividade serem um bom contributo à resolução de problemas. Com o intuito de podermos efectivar este projecto, foi efectuada uma exposição teórica, com base na qual foram entretanto levantadas as hipóteses, as quais foram estudadas e analisadas a partir de um programa estatístico, recorrendo a testes específicos.

A inteligência encontra-se implicada na capacidade de resolução de problemas (Gardner, 1995). Para resolver esses problemas, cada um de nós tem duas mentes, racional e emocional. A avaliação precisa das emoções e a regulação adaptativa dos sentimentos permitem-nos resolver problemas conduzindo-nos a uma melhoria da qualidade de vida (Mortazavi, Sadeghian & Far, 2012). As pessoas devem utilizar a energia das emoções para alcançar os seus objectivos (Veiga Branco, 2007). As emoções são como guias que nos orientam em tarefas de grande importância e que não devem ser apenas resolvidas pelo intelecto (Goleman, 1997/2011), nomeadamente quando em causa estão a nossa vida pessoal e social (Damásio, 2011). A inteligência emocional é a capacidade que permite ao ser humano expressar as suas emoções e geri-las com o pensamento. É através da inteligência emocional que podemos compreender e raciocinar com emoção, regular as nossas emoções, bem como as emoções dos outros (Mayer & Salovey, 1997). Se podemos gerir emoções e cognição é porque a inteligência emocional existe (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Os objectivos podem ser atingidos pela motivação que conduz o nosso comportamento, motivação essa, implícita na inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997). As pessoas diferem umas das outras na forma como exploram as suas emoções na resolução de problemas, sendo que a inteligência emocional pode ser uma vantagem na resolução de problemas (Salovey & Mayer, 1990). Ter consciência emocional implica perceber de que modo as emoções afectam

o nosso desempenho na tomada de decisão, sendo que a motivação utiliza as emoções de modo a alcançarmos os nossos objectivos (Goleman, 1999; citado por Veiga Branco, 2005). Se as emoções dominam a nossa concentração, afectam a nossa memória de trabalho e condicionam o resultado da tarefa. No entanto, apesar de não podermos impedir sermos invadidos pelas emoções, podemos controlar a sua durabilidade (Goleman, 1997/2011).

Bar-On (2005) concluiu que ser-se emocional e socialmente inteligente, significa ter a capacidade de gerir de forma eficaz os campos pessoal, social e do ambiente, de forma realista e flexível, com vista à resolução de problemas e à tomada de decisão, sendo que o optimismo e a auto-motivação se demonstram benéficos na gestão de emoções. Segundo o autor esta capacidade permite-nos lidar adequadamente com as exigências da vida diária.

No entanto Puccio (2006) acredita que é à criatividade, ao pensamento criativo que devemos recorrer na resolução de problemas pouco comuns. A criatividade deve ser útil na resolução de problemas de modo a atingirmos objectivos. Para Bahia e Nogueira (2005a) a criatividade tornou-se de extrema importância na sociedade actual, pois é premente a necessidade de inovação e de soluções criativas. Nas produções criativas do dia-a-dia devem ser considerados além dos factores motivacionais, os interesses atitudes e factores temperamentais (Guilford, 1950). Mas também o resultado da resolução de problemas pode depender do tipo de pensamento utilizado, se divergente, se convergente, sendo que preferencialmente se deve utilizar uma boa combinação do tipo de pensamento (Sak & Maker, 2005).

Segundo Torrance (1972) o melhor do pensamento criativo encontra-se na sua componente emocional, irracional, sendo que também a motivação pode ser considerada um motor do desempenho criativo (Sternberg & Lubart, 1991). Se pretendermos compreender a criatividade devemos ir além dos factores cognitivos e conjuga-los com os factores afectivos (Sternberg & Lubart, 1991). Guilford (1950) procura perceber se os resultados obtidos a partir do comportamento criativo são naturalmente intrínsecos ao indivíduo, ou se os mesmos dependem de traços emocionais e temperamentais. Não deve ser no entanto esquecido o poder do meio ambiente que pode ser determinante nos níveis e frequência do comportamento

criativo (Amabile, 1996; Batey & Furnham, 2006). Segundo Batey e Furnham (2006) a avaliação da criatividade depende do campo, da personalidade e da motivação.

A capacidade de resolução de problemas determina a nossa adaptação ao mundo real (Neto, 1998; citado por Brandão, 2005). A resolução de problemas permite ao indivíduo adaptar-se. Quando falamos em problemas da vida real, falamos de resolução de problemas sociais (D`Zurilla, 1995). Este modelo de resolução de problemas prende-se com o funcionamento da pessoa na sua vida diária (D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002).

No processo de resolução de problemas o mecanismo que nos permite encontrar soluções é a tomada de decisão (Department of Homeland Security [DHS], 2010), a qual permite não só encontrar alternativas, mas também encontrar respostas adequadas (Methodology Manual [MM], 1993). A tomada de decisão pode ser formal, caso não seja rotineira, e aqui a criatividade pode assumir um papel importante, ou informal, caso sejam rotineiras, onde já existem métodos estabelecidos (MM, 1993). Quer as características da tarefa, quer os factores internos como as emoções e a motivação, quer os factores ambientais, podem condicionar o processo de decisão (Cannon-Bowers, Sala & Pruit, 1996; citados por Lizarraga, Braqueado & Cardelle-Elawar, 2007). A criatividade ajuda a perceber a solução de problemas, o modo como esta se encontra estruturada. A nossa motivação encontra-se implícita na solução criativa de problemas, embora a estrutura do intelecto seja igualmente uma condicionante (Guilford, 1950).

É com base nestas reflexões que se pressupõe que quer a inteligência emocional, quer a criatividade podem ser um importante contributo para a resolução de problemas. Após a análise estatística dos testes aplicados para o estudo das diferentes variáveis - Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (VBCIE, 2004), Inventário da Resolução de Problemas (IRP, 1987) e Test For Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP, 1996), veremos de que forma esta teoria é ou não corroborada.

1. Inteligência

Na área da Psicologia, a literatura relativa à Inteligência Humana é muito diversificada, quer quanto aos seus objectivos, quer quanto às metodologias ou mesmo quanto ao seu enquadramento.

Os trabalhos de Spearman em 1904 e de Binet e Simon em 1905 marcam toda a investigação relativa à Inteligência durante o século XX, o primeiro quanto ao constructo inteligência, os segundos quanto à sua operacionalização (Brody, 2000, citado por Miranda, 2002).

Em 1921 Thorndike, e em 1986 Sternberg e Betterman, deram à Psicologia um grande contributo relativo ao conceito de Inteligência (Miranda, 2002).

Segundo Sternberg (2000), quando procuramos avaliar a inteligência aquilo que é observado é a forma como as pessoas solucionam tarefas mentais difíceis. Para o autor a Psicologia tenta compreender as capacidades humanas em termos dos mecanismos mentais inerentes ao comportamento inteligente.

Em 1981 Sternberg (citado por Sternberg, 2000), realizou um estudo que permitiu definir três capacidades do ideal da pessoa inteligente: a) inteligência verbal, b) solução de problemas e c) inteligência prática. Já em 1984 Sternberg cria o modelo triárquico da inteligência, segundo o qual os mecanismos de uma estrutura inteligente passam por: a) metacomponentes, ou seja processos executivos que permitem decidir sobre a natureza dos problemas e decidir sobre uma solução possível, b) componentes de desempenho, ou processos não executivos, que são utilizados na concretização de uma estratégia para a solução de problemas e c) componentes de aquisição de um conhecimento, que são os processos utilizados para adquirir novas informações (Sternberg, 2000).

A psicologia do processamento de informação pretende estudar a mente em geral e a inteligência em particular, no que respeita às representações mentais e aos processos inerentes ao comportamento observável. São cinco os pontos que Sternberg (2000) aborda relativamente ao processamento de informação: 1) os processos mentais que constituem o desempenho inteligente em várias tarefas, 2) a

rapidez e acuidade nesses processos realizados, 3) o tipo de estratégias mentais que se agrupam no desenvolvimento de uma tarefa, 4) as bases da representação mental nos processos e estratégias e 5) a base de conhecimentos organizada sob essas formas de representação e a forma como ela é afectada pelos processos, estratégias e representações utilizadas pelo indivíduo.

Foi com Gardner que ultrapassámos os conceitos tradicionais de inteligência e passámos a questionar a possibilidade de a mesma ser medida a partir de testes de respostas múltiplas realizados com lápis e papel (Petrini, 1998). Gardner defende a existência de inteligências múltiplas, justificada pela presença de diferentes competências intelectuais relativamente autónomas, as quais apelidou de “*inteligências humanas*”(Petrini, 1998).

1.1 Inteligências Múltiplas de Gardner

Gardner (1994, citado por Petrini, 1998) defende que a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos os quais podem ser valorizados dentro de um ou mais cenários culturais. Esta definição tem como base considerações que defendem a cognição humana como um vasto conjunto de competências, que não são mensuráveis apenas por métodos verbais padronizados, mas por combinações de habilidades lógicas e linguísticas. É com base neste conceito que o autor introduz oito critérios distintos para uma inteligência, propondo sete competências humanas que complementam os mesmos.

Gardner (1995) defende que a competência cognitiva humana deve ser descrita enquanto conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais designada por inteligências. Essas capacidades são próprias de cada um de nós, em determinada medida e diferem no grau de capacidade e na natureza da sua combinação.

Na teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1995) defende que uma inteligência se encontra implicada na capacidade de resolver problemas ou na elaboração de produtos importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A criação de um produto cultural torna-se fundamental na medida em que transmite o conhecimento ou expressa opiniões ou sentimentos da pessoa. O autor elaborou esta teoria com base nas origens biológicas para a resolução de problemas, associando a este factor a importância dos estímulos culturais.

A teoria das Inteligências Múltiplas inclui sete tipos de inteligência particulares que funcionam articuladamente, podendo existir inclusivamente uma fusão entre elas (Gardner, 1995):

Inteligência musical – sugere capacidade musical, que pode ser avaliada por testes de inteligência. Esta inteligência está localizada no hemisfério direito, embora não numa área específica, existindo inclusivamente uma perda de capacidade musical designada de amusia.

Inteligência corporal cinestésica – engloba o controlo do movimento corporal, que se encontra localizado no córtex motor. Trata-se da capacidade de coordenar movimentos dirigidos. Os movimentos especializados tornaram-se uma vantagem na adaptação e na sobrevivência da espécie humana e existe uma universalidade entre culturas. A capacidade para usar os movimentos do corpo tornou-se uma forma de expressar emoções, de jogar um jogo ou de criar um novo produto.

Inteligência lógico-matemática – geralmente rotulada de pensamento científico. Existem dois factores importantes a considerar: o indivíduo é talentoso no processo de resolução de problemas e necessariamente rápido a resolvê-los. Existe ainda uma natureza não-verbal da inteligência, podendo tornar a solução do problema totalmente invisível para quem o resolve. Constitui, conjuntamente com o uso da linguagem, uma das principais bases dos testes de avaliação de QI. Existem certas áreas do cérebro mais importantes que outras no cálculo matemático.

Inteligência linguística – também ela faz parte dos estudos empíricos. Encontra-se localizada numa zona do cérebro apelidada de «Centro de Broca». O dom da linguagem tornou-se universal e o seu desenvolvimento é verificável em todas as culturas.

Inteligência espacial – este tipo de inteligência é importante quando precisamos de resolver um problema em que a visualização do nosso objecto pode ser feita de ângulos diferentes, ou quando precisamos de ter uma percepção do espaço. O processamento espacial é tratado no hemisfério direito e uma lesão pode provocar uma incapacidade para reconhecer um caminho, um rosto ou para observar pequenos pormenores.

Inteligência interpessoal – baseia-se na capacidade de conseguir distinguir os outros, nomeadamente o seu estado de ânimo, os seus temperamentos, motivações e intenções. Mesmo que sejam escondidos, podemos perceber no outro quais as suas intenções e desejos. Este tipo de inteligência encontra-se localizado nos lobos frontais, os quais assumem um importante papel no conhecimento interpessoal. Se lesionada esta área podem surgir mudanças de personalidade, não alterando a capacidade de resolução de problemas

Inteligência intrapessoal – Conhecermos as nossas emoções e sentimentos, conseguirmos discriminá-las e rotulá-las e eventualmente utilizá-las de modo a orientar o nosso comportamento. Também ela se encontra associada aos lobos frontais e uma lesão poderá igualmente provocar uma alteração da personalidade. Permite também resolver problemas significativos para a preservação da espécie.

Sternberg (2010) fala-nos ainda de uma outra inteligência proposta por Gardner (1993; citado por Sternberg, 2010), a inteligência naturalista, relacionada com modelos que abrangem um envolvimento natural, a qual passa pela identificação de elementos naturais.

Existem então pelo menos oito inteligências, que constituem o modo como o indivíduo recebe e transforma a informação e demonstra a compreensão que tem sobre a mesma, sobre si e sobre os outros (Veenema e Gardner, 1996).

O facto de considerarmos que não existe uma única inteligência, mas sim diferentes inteligências específicas, permite-nos compreendê-las enquanto constructos científicos úteis, mas no entanto entendê-las enquanto processos e propriedades que se interligam. Permite-nos ainda esclarecer questões científicas face a problemas práticos, possibilitando um estudo mais pormenorizado da cognição (Petrini, 1988).

Goleman (1997/2011) vai beber à teoria das Inteligências múltiplas de Gardner defendendo que na verdade cada um de nós tem duas mentes: uma emocional, que reporta às inteligências intra e interpessoais de Gardner, e outra racional, reflectindo sobre as restantes inteligências. A mente racional será aquela que compreende a nossa atenção, o pensamento e a capacidade de reflexão. A mente emocional, será um sistema de conhecimento impulsivo e poderoso, por vezes até ilógico. O *ratio* que controla a relação entre estas duas mentes emocional/racional é o sentimento, que quanto mais intenso, mais dominante se torna a mente emocional e mais ineficaz a racional. Segundo o autor, este mecanismo que permite que as emoções e as intuições conduzam a nossa vida a partir de respostas instantâneas, nomeadamente em situações de perigo, permitiu ao longo de milhares de anos uma vantagem evolutiva, pois em muitas das situações parar para pensar poder-se-ia ter tornado fatal. No entanto, na maioria das vezes, estas duas mentes trabalham em harmonia e apenas assim se torna possível uma adaptação ao mundo real. O equilíbrio resultante desta harmoniosa relação permite que a emoção se alimente, mas simultaneamente informe a mente racional, bem como o contrário, que a mente racional apure ou limite as contribuições da mente emocional (Goleman, 1997/2011).

As mentes racional e emocional são semi-independentes, são constituídas por circuitos distintos, no entanto interligados no interior do cérebro. Na maioria das situações elas encontram-se coordenadas, os sentimentos tornaram-se essenciais para o pensamento, bem como o pensamento se tornou necessário aos sentimentos (Goleman, 1997/2011).

2. Inteligência Emocional

Segundo Mortazavi, Sadeghian e Far (2012) a definição original de inteligência emocional surge em 1990 com Salovey e é definida enquanto um tipo de processamento de informação que inclui a avaliação precisa das emoções e a regulação adaptativa dos sentimentos que nos levam a uma melhoria de vida. Mais tarde, Salovey e Mayer consideraram a inteligência emocional como uma habilidade para reconhecer o significado das emoções e das relações, que nos permite resolver problemas (Mortazavi, Sadeghian & Far, 2012).

Para melhor estudarmos a inteligência emocional será importante, numa fase inicial, compreender as emoções e perceber o que as distingue dos sentimentos.

2.1 Importância das Emoções

Segundo Goleman (1997/2011) a palavra emoção deriva do verbo latino *motere*, que significa mover, e do prefixo «e-», significando mover para, ou seja, a tendência para a acção está implícita em todas as emoções. Existem centenas de emoções, como o amor, o medo, o prazer, a ira, a vergonha ou a surpresa, as quais podem sofrer variações, mutações e eventualmente formar combinações com as mais diversas tonalidades (Goleman, 1997/2011).

O termo emoção deve ser exclusivo a um programa de acções algo complexas, que são desencadeadas por um objecto ou acontecimento, perfeitamente identificáveis, e cuja função é adaptativa. Damásio (2010), refere que as emoções como o receio, a fúria, tristeza, felicidade, nojo e surpresa, são emoções universais. Segundo o autor, devemos a Charles Darwin o reconhecimento precoce desta universalidade. É a partir da universalidade das emoções que podemos compreender até que ponto o programa de acção emocional é inato e automatizado. As emoções podem no entanto ser moldadas à medida do nosso desempenho, o que implica uma personalização das reacções emocionais relativamente a um estímulo causal. A nossa expressão emocional pode então ser controlada, ou influenciada, pela nossa cultura

ou com base na nossa educação. As emoções podem então ser controladas de forma voluntária, no entanto, esta capacidade de regulação das emoções não pode ir além das manifestações externas (Damásio 2010).

Darwin (1872; citado por Lopes, Côté & Salovey, 2006) foi dos primeiros cientistas a reconhecer o valor adaptativo das emoções, as quais tinham como função comunicar e orientar o nosso comportamento, suscitando reacções como lutar ou fugir do perigo.

Nas últimas cinco décadas, o papel adaptativo das emoções surge como um fenómeno que permite uma perspectiva funcionalista, a qual descreve o papel das emoções como motivadoras de um comportamento adaptativo, uma forma de comunicação não-verbal e de regulação de interacção social (Leeper, 1948; citado por Lopes, Côté & Salovey, 2006).

O que confere poder analítico às emoções é que cada uma delas surge na sequência de uma relação pessoa/ambiente (Lazarus, 1993). Lazarus defende que cada emoção resulta da avaliação que o indivíduo faz relativamente a uma situação tendo em conta o significado que tem para si. Para Lazarus (1993), as emoções não se encontram separadas da razão, mas na verdade elas têm uma lógica intrínseca.

As emoções são consideradas como respostas organizadas que vão além dos subsistemas psicológicos incluindo os sistemas fisiológicos, cognitivos, motivacionais ou experimentais. Elas surgem como resposta a uma dada situação, situação interna ou externa, ou a uma valência positiva ou negativa para o indivíduo. As emoções distinguem-se do humor por serem mais curtas e mais intensas. Elas podem promover respostas adaptativas e transformar uma simples experiência, numa experiência enriquecedora (Salovey & Mayer, 1990).

Numa perspectiva cognitiva pressupõe-se que as emoções apenas podem ser desencadeadas após uma percepção e avaliação cognitiva, sendo que a cognição e a função reflexa da emoção estão presentes e interactivas num mesmo processo. Esta é uma perspectiva que relaciona os fenómenos emocionais com a motivação e o desempenho direccionado (Branco, 2005).

Segundo Branco (2007) o indivíduo deve utilizar a energia das suas emoções para alcançar os seus objectivos. Para a autora, a energia da emoção é motivadora em si mesma, é subjectivamente percebida e aprendida para ser gerida pelo próprio, procurando o indivíduo tornar-se um ser auto-consciente, de modo a gerir os seus próprios afectos e a ter a capacidade para se auto-motivar, de modo a auto-organizar o seu equilíbrio emocional.

Lazarus (1993), por sua vez, considera que as emoções intensas podem interferir com o raciocínio, sendo que muitas vezes as pessoas se encontram condicionadas também pelos seus objectivos e crenças. Se os objectivos são frustrados reagimos com emoções negativas, se são satisfatórios, reagimos com emoções positivas. Para Lazarus (1993) isto poderá provar que as emoções resultam da avaliação que fazemos do significado dos eventos.

Marques-Teixeira (2003; citado por Branco, 2005) defende que as emoções enquadram a própria racionalidade, permitindo ao sujeito sintonizar-se com o mundo. As emoções não derivam das circunstâncias, mas daquilo que as circunstâncias representam para nós. A sua função é de avaliação, o que lhe permite regular o nosso comportamento (Marques-Teixeira, 2003; citado por Branco, 2005).

2.2 Emoções versus sentimentos

Até serem reconhecidas pela mente consciente sob a forma de sentimentos, as emoções funcionam de um modo geral de forma automática e quase às cegas (Damásio, 2010).

Um dos grandes problemas em torno das emoções é a distinção entre emoção e sentimento (Damásio, 2010). Emoções e sentimentos são processos distintos, que embora entrelaçados, têm na sua essência origens diferentes. O mundo das emoções é sobretudo um mundo de acções expressas pelo nosso corpo – expressões faciais, postura corporal, até mesmo alterações viscerais e do meio interno do próprio corpo.

Damásio (2011) define que as emoções resultam de uma combinação de um processo avaliatório mental, que pode ser simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, e que na sua maioria são dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais. A todas as respostas emocionais que resultam da percepção de todas estas alterações, Damásio dá o nome de sentimentos (Damásio, 2011).

Os sentimentos das emoções são percepções extraídas da relação corpo/mente, quando sentidas as emoções. Naquilo que diz respeito ao corpo, os sentimentos não dizem respeito às acções em si, mas às imagens dessas mesmas acções. As emoções são entendidas como acções acompanhadas por ideias e modos de pensar. Os sentimentos emocionais prendem-se com aquilo que acontece no nosso corpo no decorrer de uma emoção paralelamente com o estado da nossa mente, durante um determinado período de tempo (Damásio, 2010).

Apesar de os mecanismos fisiológicos dos sentimentos e emoções serem extremamente diferentes, eles trabalham em consonância (Damásio 2010).

As emoções têm como função guiar-nos quando enfrentamos situações e tarefas de grande importância que não podem ser deixadas apenas à responsabilidade do intelecto. Existe uma predisposição em cada emoção para a acção, elas apontam-nos uma direcção para uma solução de um problema baseando-se em experiências anteriores (Goleman, 1997/2011). Para Goleman as emoções funcionam como impulsos para a acção, mapas estratégicos para enfrentar a vida, delineados pela evolução.

As emoções são desencadeadas por imagens de objectos ou acontecimentos do passado, evocadas no presente. A situação em que nos encontramos é importante no desencadear de todo o mecanismo das emoções (Damásio, 2010).

Damásio (2011) refere que raciocinar e decidir poderá ser uma difícil tarefa, nomeadamente quando em causa estão a vida pessoal e o contexto social imediato. Apesar de os sentimentos poderem assumir uma função adaptativa, quando demasiado intensos podem prejudicar a nossa capacidade de decisão. Cabe-nos a nós

impedir que os sentimentos sejam intensos ou mesmo duradouros, pois quanto menos emocionalmente envolvidos estivermos nos nossos problemas, melhor poderão ser os resultados obtidos.

Segundo Damásio (2011) as estratégias racionais, ao longo do tempo formativo, estão em certa medida dependentes da capacidade de sentir emoções. A presença de emoções pode perturbar o processo racional em algumas circunstâncias. No entanto, a ausência de sentimentos e emoções, pode ser tão prejudicial, que comprometa a racionalidade, que nos distingue entre seres humanos e que nos permite decidir de acordo com os princípios éticos e sociais. Embora alguns aspectos do processo emocional possam ser dispensáveis à racionalidade, as emoções indicam-nos uma direcção, conduzem-nos a uma tomada de decisão com base nos caminhos da lógica. As emoções e os seus mecanismos biológicos não só nos ajudam a prever um futuro incerto, como nos ajudam a planear os nossos actos em conformidade.

A regulação biológica pode manifestar-se nas emoções e sentimentos, e ambos podem ser determinantes na tomada de decisão. Se mal controladas ou mal orientadas, as emoções podem ser a principal origem de um comportamento irracional e perturbar o raciocínio (Damásio, 2011).

Na presença de um sentimento visceral temos tendência ou a abandonar, ou a dar continuidade de forma mais confiante ao percurso que seguíamos. Assim, a tendência é limitar a nossa variedade de escolha para uma matiz de decisão (Goleman, 1997/2011). Para Goleman, a chave para se tomar boas decisões pessoais está em dar ouvidos aos nossos sentimentos. No momento de tomarmos decisões ou de optarmos por uma acção, os sentimentos pesam tanto ou mais que o pensamento (Goleman, 1997/2011).

Apesar de repletas de incertezas, as decisões pessoais e sociais têm impacto na nossa sobrevivência, quer directa, quer indirectamente. O ser humano pode guarnecer-se de estratégias de raciocínio e tomar decisões, pode seleccionar respostas motoras com base no conhecimento adquirido pelo nosso cérebro, ou criar novas respostas, as quais derivam de uma composição desejada e deliberada de acções –

manifestação de emoções ou sentimentos ou formas criativas de expressão (Damásio, 2011).

Ter consciência das nossas emoções, ou por outras palavras, sentir os nossos estados emocionais, permite-nos flexibilizar respostas partindo da nossa história com o passado de interações com o meio ambiente. Os sentimentos são uma mais-valia para a operacionalização destes mecanismos inatos que colocam o conhecimento em marcha (Damásio, 2011).

2.3 A Inteligência Emocional enquanto conceito

Em 1920 Thorndike (citado por Bar-On, 2005) introduziu o conceito de inteligência social que pretendia definir e avaliar o comportamento social competente. A inteligência social de Thorndike (1920; citado por Petrides, 2011) reporta à capacidade de compreender e gerir pessoas e relações humanas com eficácia. As primeiras definições de inteligência social influenciaram a forma como foi conceptualizada a inteligência emocional (Bar-On, 2005). Outra das raízes encontra-se na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1999; citado por Petrides, 2011), referida no ponto 1.2, nomeadamente nos conceitos das inteligências intra e interpessoal (Petrides, 2011).

Salovey e Mayer propuseram o tema Inteligência Emocional pela primeira vez em 1990 (citados por; Bueno & Primi, 2003; Petrides, 2011). No entanto, o conceito de inteligência emocional foi popularizado por Daniel Goleman em 1995 (Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, sem data; Petrides, 2011).

Em ambas as linhas, a inteligência emocional é identificada como a capacidade de motivação, de regulação do humor, de controlo de impulsos e do atrasar da gratificação, pela capacidade de manter a faculdade de pensar em situações adversas, de criar empatia e esperança (Goleman, 1995, 1998; Mayer & Salovey, 1993, 1995; citados por Silva, s/ data).

Segundo Forte (2009), na actualidade existem três principais modelos relativos à inteligência emocional: o modelo de Mayer e Salovey (2004), o modelo de Goleman (1997) e o modelo de Bar-On (2005). Estes três modelos reagrupam-se em dois: o modelo das competências mentais (Mayer & col., 2000b; citado por Rego & Fernandes, 2005) e os modelos mistos de Bar-on (1997; citado por Rego & Fernandes, 2005) e Goleman (1995, 1998; citado por Rego & Fernandes, 2005). Designam-se por modelos mistos pois para além das competências mentais englobam aspectos de personalidade e do carácter.

O modelo de Mayer e seus colaboradores, modelo tetra dimensional consiste em quatro dimensões e é o mais utilizado no meio académico. Relativamente aos modelos mistos foi o modelo de Goleman que atingiu mais popularidade, englobando vinte e cinco competências que se agrupam em cinco dimensões (Rego & Fernandes, 2005).

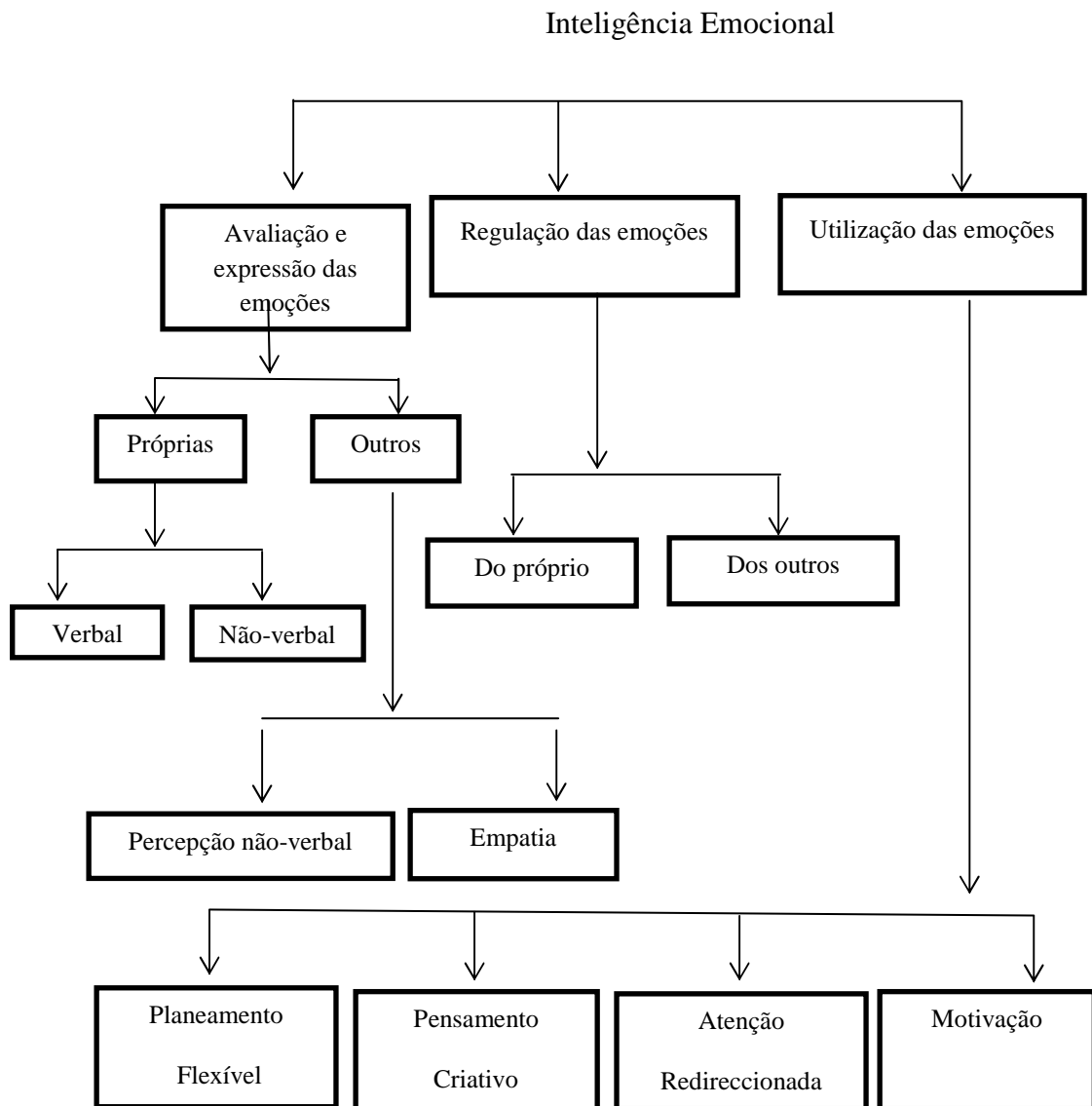
2.3.1 Mayer e Salovey

Para explorar a inteligência emocional Mayer e Salovey (1997) distinguiram os termos inteligência e emoção com base em três áreas distintas: a) cognição, ou pensamento; b) afecto, incluindo emoção; e c) motivação, ou conação. A inteligência é, segundo os autores, utilizada na Psicologia para perceber como funcionam as capacidades cognitivas. As emoções são consideradas como a esfera afectiva do funcionamento mental, na qual devem ser consideradas quer as emoções, quer o humor e quer os sentimentos. A inteligência emocional pode considerar-se uma forma de conectar emoções e cognição. Quando transformamos as nossas emoções, ou as emoções à nossa volta, a inteligência emocional conjuga processos cognitivos com processos emocionais (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). A motivação, terceira esfera da personalidade, passa por uma necessidade biológica de atingir objectivos, que conduz o nosso comportamento. A mesma está implícita na inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997). A inteligência emocional é então considerada por Mayer e Salovey (1997) como uma capacidade para identificar, aceder e gerar emoções de modo a conduzir o pensamento, para compreender as emoções e o

conhecimento emocional, e para regular as emoções de modo a promover um crescimento emocional e intelectual.

Ou seja, para os autores a inteligência emocional passa num primeiro momento pela monitorização dos sentimentos e emoções do próprio e dos outros, diferenciando-os e utilizando-os na condução do pensamento e da acção. Num segundo momento, implica uma capacidade de identificar, avaliar e expressar emoções, uma capacidade para aceder ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento, uma capacidade para regular e reconhecer as emoções de modo a promover um crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

A seguinte figura demonstra-nos a conceptualização da inteligência emocional segundo Salovey e Mayer (1990):



Com base num determinado número de investigações, os autores procuram perceber como é que as pessoas comunicam as suas emoções e como as utilizam para resolver problemas. Existe um processo mental em torno da informação fornecida pelas emoções. Esse processo mental inclui: a) a avaliação e expressão de emoções próprias, b) a avaliação e expressão de emoções dos outros; c) a regulação das

emoções, próprias e dos outros; d) o uso das emoções no sentido adaptativo (ver figura).

a) Avaliação e expressão das emoções próprias –quanto mais eficaz a nossa avaliação, maior a facilidade em se identificar emoções, maior a capacidade de reacção às mesmas, e mais adequada a nossa resposta aos outros. Para além de um controlo físico das emoções, existe outra característica de adaptação com uma função de adequação social.

b) Avaliação e expressão das emoções dos outros – habilidade para reconhecer as emoções dos outros reagindo com empatia. A capacidade de empatia permite-nos facilmente reconhecer as respostas afectivas dos outros e adaptar o nosso comportamento, permitindo uma resposta social adaptativa.

c) Regulação das emoções – as pessoas podem experimentar diferentes níveis de humor, tendo a capacidade de monitorar, avaliar e regular as suas emoções. A regulação das emoções é considerada pelos autores como um constructo da inteligência emocional, não só pelo facto de ter uma função adaptativa, como pela capacidade de reforçar os estados de humor.

i) Regular as emoções pessoais – podemos modificar o nosso estado de humor. Na generalidade, o nosso estado de humor perante uma situação depende das experiências anteriores, positivas ou negativas, registadas na nossa memória. Pretende-se manter as emoções positivas baseadas em experiências passadas, valorizando-as, e controlar os mecanismos desencadeantes de emoções negativas, provenientes dessas mesmas experiências.

ii) Regulação das emoções dos outros – capacidade para regular e alterar as emoções dos outros.

d) Utilizações da inteligência emocional – as pessoas diferem umas das outras na forma como exploram as suas emoções na resolução de problemas. As emoções e o nosso estado de humor influenciam de forma subtil e sistemática a nossa envolvência nas estratégias de resolução de problemas. As emoções podem influenciar a forma como planeamos o futuro. A inteligência emocional pode ser uma vantagem para a resolução de problemas (Salovey & Mayer, 1990).

Ao longo dos tempos, Mayer e Salovey foram-nos dando a conhecer diferentes definições do conceito de inteligência emocional. Tornou-se importante definir um conceito de inteligência emocional preciso, fornecendo habilidades e competências e desenvolvendo uma forma de medição destas habilidades (Salovey, Mayer, Caruso e Lopes, sem data).

Em 1990, Salovey e Mayer propuseram a inteligência emocional como uma capacidade de avaliação rigorosa das nossas emoções e das emoções dos outros, capacidade efectiva de regular essas emoções e de usar os sentimentos como forma de motivação para alcançar os nossos objectivos.

Segundo Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional seria um subconjunto da inteligência social, implicando uma capacidade de monitorizar os sentimentos e emoções próprias e dos outros, diferenciando-as entre elas e canalizando essa informação para conduzir os nossos pensamentos e acções.

Já em 1997 a definição de inteligência emocional dada por Mayer e Salovey passa pela capacidade para perceber e expressar emoções, para gerir emoções com o pensamento, para compreender e raciocinar com emoção e regular as emoções próprias e as dos outros (Mayer & Salovey, 1997).

A definição de inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso, em 2004, consiste em quatro dimensões: a) identificar emoções, b) uso das emoções de modo a manter a eficácia do pensamento, c) compreensão das emoções e d) gestão das emoções.

a) Identificar emoções – capacidade para identificar as nossas emoções ou as dos outros, bem como identificar os estímulos proporcionados por objectos, arte, música ou histórias, ritmos, cor, sensação corporal (Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, 2006; Salovey, 1999; Lopes, Côté & Salovey, 2006).

b) Uso das emoções para facilitar o pensamento – capacidade para gerar, usar e sentir emoções necessárias à comunicação de sentimentos e que facilitam os processos cognitivos, nomeadamente o pensamento racional. As emoções podem ser utilizadas para assistir a capacidades cognitivas como a solução de problemas, criatividade e a comunicação (Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, 2006). Entre outros

processos, o uso de emoções pode contribuir para a tomada de decisão (Lopes, Côté & Salovey, 2006).

c) Compreender emoções – capacidade de compreender o sistema emocional. Compreender como as emoções progridem, como se transformam e compreender o seu significado. As pessoas com uma boa capacidade para perceber emoções, possuem um vasto conhecimento acerca dos sentimentos, dominam o seu vocabulário e conseguem diferenciar os diferentes estados sentimentais (Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, 2006), têm uma melhor capacidade para avaliar os outros e responder a diferentes situações (Lopes, Côté e Salovey, 2006). Compreender as emoções implica saber o que motiva as pessoas, compreender outros pontos de vista (Salovey, 1999).

d) Gerir emoções – capacidade para controlar as nossas emoções e as emoções dos outros de modo a usá-las na resolução de problemas, gerindo sentimentos de culpa, raiva e frustração, estados de ansiedade e preocupação, reforçando sentimentos de felicidade e alegria (Salovey, 1999). As pessoas devem conseguir gerir e classificar os seus sentimentos, de modo a conhecer a eficácia dos mesmos e a utilizá-los enquanto estratégia. Este processo pode ser vantajoso quando utilizado para regular os sentimentos dos outros (Salovey, Mayer, Caruso & Lopes, 2006). A gestão de emoções facilita a adaptação ao meio e ao outro (Lopes, Côté e Salovey, 2006).

No ano de 2006, Salovey, Mayer, Caruso e Lopes procuraram definir um conceito de inteligência emocional preciso, fornecendo habilidades e competências e desenvolvendo uma forma de medição destas habilidades. A inteligência emocional deve então ser entendida como um conjunto de habilidades inter-relacionadas no qual estão envolvidas a percepção, o uso, a compreensão e a gestão de emoções. Essas habilidades estão dependentes dos processos emocionais e das capacidades de processamento de informação. A inteligência emocional pode ser desenvolvida através da aprendizagem e da experiência, sendo possível o seu treino. Uma concepção mais ampla da inteligência emocional abrange traços de personalidade e factores motivacionais. Esta percepção permite, não só compreender a capacidade de processamento de informação e as estratégias que fundamentam a inteligência emocional, como avaliar a inteligência emocional a partir de testes de desempenho e não apenas a partir de medidas de auto-percepção (Lopes, Côté & Salovey, 2006).

2.3.2 O Modelo de Goleman

Segundo o autor, o controlo das emoções perturbadoras é a chave do bem-estar emocional. Se as emoções extremas se manifestam durante um longo período de tempo ou muito intensamente, perturbam a nossa estabilidade (Goleman, 2011). No entanto, os sentimentos extremos demasiado intensos são relativamente raros, sendo a gama de sentimentos, na sua maioria, de intensidade média, com altos e baixos pouco acentuados. Grande parte do que fazemos exige gerir as nossas emoções, encontramos-nos constantemente numa tentativa de controlo do nosso estado de espírito. Apesar de não termos qualquer controlo sobre quando somos invadidos pelas emoções, nem tão pouco por qual das emoções, podemos controlar o tempo de duração dessas emoções (Goleman, 1997/2011).

Se as emoções dominarem a concentração podem afectar a nossa memória de trabalho, capacidade que permite conservar na memória todas as informações necessárias à realização de determinada tarefa. Mas, apesar de as emoções poderem afectar a nossa capacidade de concentração e memória, a presença de uma motivação positiva, sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança, permitem a concretização de objectivos, ajudando-nos na concretização das tarefas (Goleman, 1997/2011).

Goleman (2000a) referiu-se à Inteligência Emocional como uma capacidade de reconhecer e regular emoções, quer pessoais, quer dos outros. Esta definição remetia-nos para quatro domínios: auto-consciência, auto-gestão, consciência social e gestão de relacionamentos. Os domínios de auto-consciência e auto-gestão enquadravam-se naquilo a que Gardner (1983; citado por Goleman, 2000a) denominou de inteligência intrapessoal. A consciência social e gestão de relacionamentos correspondem àquilo a que o autor denominou de inteligência interpessoal.

Mais tarde, Goleman (1995; citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2000a) revê o conceito de inteligência emocional, que passa a contemplar cinco dimensões: identificação das emoções, gestão das emoções, motivação, reconhecimento das emoções dos outros e manipulação das emoções.

Em 1997, Goleman (citado por Forte, 2009) divide a inteligência emocional em dois grandes domínios: competências pessoais e competências sociais. As competências pessoais são respeitantes à forma como nos gerimos a nós próprios e as sociais à forma como gerimos as nossas relações. As competências pessoais são conseguidas pela auto-consciência, gestão de emoções e auto-motivação, e as sociais pela empatia e gestão de emoções em grupo. Seguidamente são descritas as cinco competências definidas pelo autor:

a) Auto-consciência – Consiste no conhecimento das próprias emoções, ou seja, na identificação das alterações neurofisiológicas, reconhecendo as emoções, fazendo uma apreciação e atribuindo-lhes um nome. Torna-se necessário localizar a emoção a ser exibida e identificar o sentimento acerca dessa emoção (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005). Segundo Goleman ter consciência emocional implica conhecer a forma como as nossas emoções afectam o nosso desempenho e a capacidade de tomar decisões. Implica estar em sintonia com os nossos sentimentos e reconhecer como as emoções moldam as nossas percepções, pensamentos e actos (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

b) Gestão de emoções ou auto-regulação – refere-se à gestão dos próprios estados internos, impulsos e recursos. Deriva da auto-consciência, pois só é possível gerirmos as nossas emoções se elas se tiverem tornado conscientes. Estão envolvidos neste processo respostas neurobiológicas, o processo cognitivo da atenção, o processamento de informação, a codificação de pistas internas, os mecanismos comportamentais e a selecção de respostas com vista a atingir objectivos (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

c) Auto-motivação ou motivação – capacidade de utilizar as emoções de forma a atingir os nossos objectivos, a acreditarmos que somos capazes de os alcançar, utilizando as emoções de modo a aumentar a atenção e a concentração permitindo entrar num estado de fluxo (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

d) Empatia – emerge da percepção das próprias emoções e consta da consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros. Implica ter a percepção dos outros sem que o tenham de dizer, pela sua expressão não-verbal num processo de interacção. Esta capacidade só se torna possível caso estejam desenvolvidos as capacidades de auto-consciência e gestão de emoções (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

e) Gestão de emoções em grupo – engloba as restantes capacidades e passa por gerir pessoas; consiste numa aptidão para gerir emoções de modo a criar e cultivar relações introduzindo respostas e motivando a sua manutenção (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Se fizermos uma análise das emoções ao longo do tempo, observamos que quer nas perspectivas de Goleman, quer nas perspectivas de Damásio, as emoções foram consideradas a razão da qualidade e eficácia das nossas decisões, do comportamento e raciocínio, sendo que deixou de falar-se apenas em QI passando a falar-se igualmente de QE – quociente emocional (Branco, 2004). Também Furnham (2009) nos diz que a inteligência emocional pode ser um melhor preditor de um bom desempenho profissional do que o QI. As pessoas com um QE mais elevado têm melhor capacidade para comunicar as suas ideias, intenções e objectivos, pois são mais assertivos e sensíveis. Pessoas com elevado QE tendem a utilizar estratégias de *coping* e de tomada de decisão menos defensivas e destrutivas (Zeidner, Matthews & Roberts, 2004; citados por Furnham, 2009).

Esta constatação provém de alguns estudos desenvolvidos por Goleman (1998) que verificou que principalmente ao nível profissional, nomeadamente em altos cargos, a inteligência emocional se tornou mais importante para o desempenho de funções do que as capacidades técnicas ou cognitivas.

Neste contexto, Goleman (2000b) desenvolveu o conceito de competência emocional, que se define pela capacidade aprendida com base na inteligência emocional que permite um bom desempenho profissional (Goleman, 1998b; citado por Goleman, 2000b). O modelo da competência emocional de Goleman reflecte o modelo da inteligência emocional definida pelo próprio e o mesmo engloba igualmente vinte e cinco competências agrupadas em cinco domínios.

Deste modo, a competência emocional deriva da realização emocional, a qual resulta da aprendizagem que a pessoa faz acerca das emoções, como se de um expoente máximo da experiência emocional e do controle das emoções se tratasse. A competência emocional existe quando alcançado um determinado nível de realização emocional, sendo a realização emocional determinada pela inteligência emocional

(Mayer & Salovey, 1997). Uma pessoa com elevada competência emocional apresenta uma elevada percepção daquilo que pode ou não controlar (Branco, 2005).

Segundo Goleman (1999; citado por Branco, 2005) podemos falar em competências da inteligência emocional por estas serem:

- Independentes, entre si, sendo que cada uma delas contribui de forma única para o desempenho no trabalho;
- Interdependentes, existindo, em certa medida, interações fortes entre elas;
- Hierárquicas, ou seja, em que umas consentem as outras;
- Necessárias mas não suficientes, o que quer dizer que, possuir uma das capacidades da inteligência emocional não implica que se exiba outra competência que lhe esteja associada. As competências podem ser desenvolvidas pelo ambiente social e relacional, sendo que o *locus* de controlo interno não é suficiente à ocorrência de uma competência;
- Genéricas, sendo aplicáveis a todo o tipo de trabalho, embora cada trabalho possa exigir competências diferentes.

Dado a competência emocional fazer maioritariamente parte do contexto profissional, esta temática não será aqui muito desenvolvida. No entanto, e dado o nosso contexto de trabalho e as preocupações aí vividas fazerem parte da maioria dos problemas do nosso dia-a-dia, a sua abordagem pareceu ser pertinente.

2.3.3 O Modelo de Bar-On

A perspectiva de Bar-On, que defende um conceito de inteligência social e emocional, faz também parte dos modelos mistos. O autor considera que a maioria das definições relativas à inteligência emocional e social reporta a diferentes competências:

- a) Capacidade de reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos
- b) Capacidade para identificar os sentimentos dos outros

- c) Lidar com esses sentimentos
- d) Capacidade para gerir e controlar emoções
- e) Capacidade para gerir a mudança, de adaptação e de resolução de problemas, quer pessoais, quer interpessoais
- f) Capacidade de gerar afecto positivo e de auto-motivação

A inteligência social engloba competências emocionais e sociais. Estão implícitas capacidades facilitadoras que nos permitem compreender e relacionar com os outros e lidar com as exigências da vida diária (Bar-On, 2005). O autor defende que para sermos emocionalmente e socialmente inteligentes devemos ter a capacidade de nos compreender e expressar e de nos relacionarmos com os outros, conseguir lidar com o sucesso, com as exigências do quotidiano, com os desafios e as pressões. Esta concepção tem como base a capacidade intrapessoal para estar consciente de si, para identificar os nossos pontos fortes e fraquezas, para expressar os próprios sentimentos e pensamentos construtivos. No que toca às capacidades interpessoais, estão implícitas a capacidade para identificar as emoções dos outros, os sentimentos e necessidades, para estabelecer e manter relações de cooperação, relações construtivas e satisfatórias para ambas as partes.

Bar-On (2005) conclui que ser-se emocional e socialmente inteligente implica gerir eficazmente os campos pessoal e social e as mudanças do meio ambiente, de forma realista e flexível, de modo a resolver problemas e a tomar decisões. Segundo o autor, a melhor forma de gerir as nossas emoções para que estas sejam benéficas e não que nos prejudiquem, é mantermo-nos suficientemente optimistas e auto-motivados.

Na visão de Bar-On (2005), a inteligência social e emocional é vista como uma matriz multifactorial que relaciona competências sociais e emocionais, aptidões facilitadoras da capacidade para reconhecer, compreender e gerir emoções, e de relacionamento com os outros, de modo a se adaptar às mudanças e a resolver problemas, quer de natureza pessoal, quer interpessoal, e a lidar eficazmente com as demandas, pressões e desafios do nosso quotidiano.

Para o autor esta inteligência emocional-social é constituída por um conjunto de competências que se inter-relacionam: a) intrapessoal – autoconsciência

emocional, assertividade, independência e Auto actualização; b) interpessoal – empatia, responsabilidade social e relacionamentos interpessoais; c) gestão de *stress* – tolerância ao *stress*, controlo de impulsos; d) adaptabilidade – teste de realidade, flexibilidade e resolução de problemas; e e) humor geral – optimismo e felicidade (Bar-On, 2005, 2006). Esta é uma inteligência que confere à pessoa a capacidade de se compreender a si e aos outros e de se relacionar com eles de forma positiva. É ainda a capacidade de lidar adequadamente com as exigências da vida diária, com os desafios que surgem e com os momentos de pressão. É enfatizado o papel dos pontos fortes e fraquezas do ser humano, a sua capacidade para compreender as emoções, sentimentos e necessidades próprias e dos outros, de modo a estabelecer relações de cooperação que satisfaçam ambas as partes.

Para Bar-On (2005), esta inteligência permite-nos lidar com as alterações pessoais, sociais e ambientais, de modo a procurar soluções e a tomar decisões flexíveis, adaptadas às diferentes circunstâncias. Em última análise, ser-se emocionalmente e socialmente inteligente implica gerir eficazmente uma mudança pessoal, social e ambiental, de forma realista e flexível, lidando com as situações no imediato, com a resolução de problemas e a tomada de decisão (Bar-On, 2006).

Além dos autores acima mencionados, outros existem que também deram o seu contributo para a compreensão da inteligência emocional. Entre eles Bueno e Primi (2003), que se manifestaram acerca da inteligência emocional. Defendem que o processamento das informações emocionais é descrito com base num sistema de quatro níveis organizados segundo a complexidade dos processos psicológicos: a) percepção, avaliação e expressão das emoções, b) emoção como facilitadora do pensamento, c) compreensão e análise das emoções, ou seja, emprego do conhecimento emocional e d) controlo reflexivo das emoções de modo a promover o crescimento emocional e intelectual. Vamos compreender cada uma delas:

a) Percepção, avaliação e expressão das emoções – capacidade para identificar emoções do próprio, do outro, em objectos ou mesmo em situações físicas. Capacidade para expressar essas emoções e as necessidades a elas associadas e capacidade para avaliar a autenticidade da expressão emocional, se verdadeira, falsa, ou se tentativa de manipulação.

b) Emoção como facilitadora do pensamento – refere-se ao uso das emoções como um sistema de alerta que conduz a atenção e o pensamento para as informações mais importantes, quer sejam internas, quer sejam externas ao indivíduo. A capacidade que possuímos de gerar sentimentos pode facilitar-nos a capacidade de decidir, sendo realizado um «ensaio» no qual são geradas, sentidas, manipuladas e examinadas as emoções, as quais são prévias à tomada de decisão.

c) Compreensão e análise das emoções – estão implícitas a capacidade de rotular emoções e de verificar as diferenças e *nuances* entre elas, a capacidade para compreender sentimentos complexos, bem como a transição de um sentimento para o outro.

d) Controlo reflexivo das emoções de modo a promover o crescimento emocional e intelectual – capacidade de tolerar reacções emocionais, compreendê-las de acordo com o seu grau de significância e controlá-las ou libertá-las no momento indicado.

Também Petrides e Furnham (2001) deram o seu contributo e reportam-nos para uma necessidade relativa à inteligência emocional: a diferenciação entre inteligência emocional traço e as capacidades da inteligência emocional. Para Petrides & Furnham(2003) a inteligência emocional procura compreender como os indivíduos atendem, processam e utilizam informação carregada de afecto, quer seja de natureza intrapessoal, como gerir as próprias emoções, quer seja de natureza interpessoal, gestão das emoções dos outros.

Na opinião de Jorge e Merida (2009) a inteligência emocional foi concebida como uma capacidade independentemente da personalidade, possível de ser aprendida ou modificada e que evolui ao longo do desenvolvimento cognitivo e da maturidade do sujeito. No entanto, os modelos mistos defendem a existência de uma combinação entre capacidades, habilidades e traços de personalidade. Nesse sentido, Petrides e Furnham (2003) procuram diferenciar a inteligência emocional traço - auto-eficácia emocional - das capacidades da inteligência emocional - capacidades cognitivo-emocionais. Esta necessidade baseia-se nas diferenças entre medidas de avaliação, sendo que a inteligência emocional enquanto traço é medida através de questionários, auto-relatos e as capacidades da inteligência emocional são medidas através de testes de desempenho máximo, os quais são baseados em respostas certas

ou erradas. Esta diferenciação baseia-se numa mescla de modelos teóricos, capacidades cognitivas e traços de personalidade (Pérez-Gonzalez, Petrides & Furnham, 2005; Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Não se trata de uma distinção semelhante à feita entre modelos mistos e modelo de capacidades, pois essa distinção não contempla as diferenças entre as medidas de avaliação (Pérez-Gonzalez, Petrides & Furnham, 2005). Apesar de os procedimentos de avaliação serem distintos, eles podem partir de constructos complementares (Petrides & Furnham, 2003). A distinção entre estes dois constructos dá-se, não apenas ao nível conceptual, mas também metodológico e empírico, sendo baixa a correlação entre ambas. As características da inteligência emocional traço influenciam as estratégias utilizadas para lidar com os problemas do quotidiano (Mavroveli & col., 2007).

O tema das medidas de avaliação da inteligência emocional será abordado no próximo ponto o qual é destinado às medidas de avaliação.

Nesta abordagem à inteligência emocional podemos perceber, não apenas o contributo que as emoções podem dar para o nosso bem-estar emocional, como também para as nossas relações sociais, desempenho profissional e nomeadamente para a nossa capacidade de resolução de problemas. Nos momentos seguintes vamos ainda perceber de que forma as emoções podem contribuir para a nossa criatividade, permitindo-nos não apenas melhorar o nosso desempenho, como também experienciar momentos únicos próprios do acto criativo.

2.4 Instrumentos de Avaliação

A inteligência emocional é o resultado da interacção entre emoções e cognição de tal modo que: a) a emoção torna o pensamento mais inteligente, b) a inteligência cognitiva permite que o indivíduo pense as suas emoções e as dos outros e c) a ausência desta relação torna o indivíduo emocionalmente e socialmente incapaz (Mayer, Salovey & Caruso, 2000b).

Apesar da convergência entre investigadores relativamente à inteligência emocional – enquanto conjunto de competências que visam a avaliação e expressão de emoções, o uso das emoções com vista a facilitar as actividades cognitivas – ainda não existe consenso quanto ao método de avaliação mais eficaz (Salovey & col., 2001; citado por Rego & Fernandes, 2005).

Mayer, Salovey e Caruso (2000c) identificaram três tipos de métodos passíveis de medir a inteligência emocional:

1) Testes de competências – desempenho de tarefas que visa a resolução de um problema, que pressupõe uma resposta correcta, a qual será considerada com cotação mais elevada – exemplo o Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS - Mayer, Salovey e Caruso (2000c)

2) Questionário de auto-descrição – auto-descrição dos indivíduos com base em respostas a diferentes afirmações – exemplo Emocional Quotient Inventory – EQ-i – Bar-On (2006).

3) Método dos informadores – é solicitado a um observador que se manifeste relativamente a um determinado indivíduo no que respeita a informações sugeridas. Tem a vantagem de evitar os enviesamentos provenientes da auto-descrição, no entanto apenas podem ser referidos os comportamentos observáveis, sendo que ficam por registar as capacidades mentais – Emotional Competence Inventory – ECI – Boyatzis, Goleman & Hay-Mc Bear, 1999; citado por Rego & Fernandes, 2005).

Em seguida serão abordadas duas das principais medidas de avaliação da inteligência emocional; o modelo de Mayer, Salovey e Caruso (2000a) e o modelo de Bar-On (1997).

Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS - Mayer, Salovey e Caruso (2000c)

O MEIS é um teste de inteligência emocional construído como medida de desempenho, o qual fornece uma estimativa da aptidão dos indivíduos baseada na

resolução de problemas. Contém problemas acerca de emoções e problemas que requerem o uso de emoções.

A medida consiste em doze tarefas as quais são agrupadas em quatro componentes (Mayer, 2000; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; citados por Gonçalves, 2006):

1) Identificação/percepção das emoções – avalia a capacidade para perceber e diferenciar emoções perante estímulos (Mayer, Salovey & Caruso, 2000c). Procura medir a percepção de emoções em faces, música, desenhos e histórias (Mayer, 2000; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; citados por Gonçalves, 2006)

2) Integração das emoções – avalia a capacidade para comparar emoções e o modo como influenciam o pensamento, bem como a capacidade para manter emoções que facilitam a acção e o pensamento (Mayer, Caruso & Salovey, 2000c). É constituído por dois testes: julgamentos cinestésicos e polarização de sentimentos

3) Compreensão das emoções – pretende avaliar a capacidade para perceber qual a pertinência de determinadas emoções ou as razões que as justificam. Constituída por quatro questões de resposta múltipla (Mayer, 2000; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; citados por Gonçalves, 2006)

4) Gestão de emoções – tem o objectivo de avaliar a capacidade em voltar a um estado de equilíbrio após um acontecimento stressor, ou a capacidade de avaliar o *stress* ou mesmo um conflito (Mayer, Salovey & Caruso, 2000c). Perante determinados cenários é pedido para serem identificadas cinco reacções em termos de adequação de resposta (Mayer, 2000; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; citados por Gonçalves, 2006).

Emocional Quotient Inventory – EQ-i – Bar-On (1997)

Enquanto a definição dada em 2000 por Mayer e col. abarca quer os aspectos cognitivos (percepção e compreensão das emoções), quer os aspectos sociais (gestão das emoções), a definição de Bar-On (1997; citado por Roberts, 2002) incide na competência emocional.

O EQ-i foi criado em 1997 e é constituído por 133 itens, na forma de frases curtas, em que a pessoa responde a um conjunto de afirmações, feitas na primeira pessoa e que descrevem o seu comportamento habitual (Bar-On, 2006; Roberts, 2002). As mesmas frases variam numa escala de cinco pontos que varia entre «muito raramente», ou «não é verdade para mim» e «muitas vezes», ou «verdadeiro para mim» (Bar-On, 2006). Esta é considerada uma medida de auto-relato que pode ser aplicada a partir dos 17 anos e tem uma aplicação de cerca de 40 minutos.

A medida é constituída por 15 sub-testes os quais avaliam cinco dimensões (Bar-On, 2006):

- 1) Habilidades intrapessoais – auto-consideração emocional, assertividade, auto-realização, e independência
- 2) Habilidade interpessoal – empatia, relacionamento interpessoal e responsabilidade social
- 3) Adaptação – resolução de problemas, teste de realidade e flexibilidade
- 4) Gestão de *stress* – tolerância ao *stress* e controlo de impulsos
- 5) Humor geral – felicidade e optimismo

O EQ-i é a medida de auto-relato de um comportamento emocional e socialmente inteligente (Bar-On, 2006).

3. Criatividade

A criatividade é importante na nossa vida. O mundo em que vivemos é moldado pela criatividade. No nosso dia-a-dia, deparamo-nos com problemas pouco comuns, aparentemente sem solução. Para obtermos uma resposta é ao pensamento criativo que devemos recorrer (Puccio, 2006).

A criatividade pressupõe um equilíbrio entre originalidade e utilidade, que para além de ser único, deve ser operacional, para além de ser estatisticamente infrequente, deve ser útil na resolução de problemas procurando atingir um objectivo (Puccio, 2006).

O conceito de criatividade nasce em 1926 com Wallas (citado por Jesus, Imaginário, Mendonça, Santos, Rus & Lens, 2011), que define a criatividade enquanto processo que firma a ponte entre a pessoa e o produto criativo, sendo possível identificar vários estágios: 1) preparação, 2) incubação, 3) iluminação e 4) verificação (Wallas, 1926; citado por Jesus & col., 2011). Como preparação, entende-se a pesquisa de informação relevante. Os actos criativos são fundamentados a partir do conhecimento. O conhecimento deve no entanto ser seleccionado de modo a permitir flexibilidade e abertura a reestruturações. A incubação consta de um período de gestação, e resulta de um processo inconsciente ou parcialmente consciente, que exige flexibilidade e organização. Na fase de iluminação surge o “clic” ou o “flash”. É vista como o fim da fase de incubação e consiste na inspiração, revelação e compreensão, transformando-se aquilo que era inconsciente em consciente. Finalmente, na verificação, que passa pela refinação ou correcção do resultado/produto - é feita uma avaliação da ideia quanto à sua adequação e forma de comunicação (Wallas, 1926; citado por Rato, 2009).

O modelo de Wallas foi um importante contributo para Guilford que, em 1950 introduz o conceito de criatividade em Psicologia, distinguindo pensamento convergente de divergente, e que em 1967 cria um teste de medida de criatividade (Jesus & col., 2011). Já em 1966, com base nos conceitos desenvolvido por Guilford, Torrance desenvolveu o Torrance Tests of Creative Thinking o qual se baseia no pensamento criativo, mas também em outras habilidades para a resolução de

problemas: a originalidade, a fluência e a elaboração (Jesus & col., 2011). Jesus e Col. (2011), referem ainda outros autores, os quais surgiram dando um importante contributo para este conceito: Gardner (1982; 1993), Runco (1997) e Sternberg (1999), Csikszentmihalyi (1996) e Amabile (1996a).

Segundo Bahia e Nogueira (2005a), existe uma concordância entre os diferentes teóricos em afirmar a importância da criatividade na sociedade actual. Para as autoras, tem sido premente a necessidade de inovação e de soluções criativas, de manifestação de perspectivas inovadoras e de pontos de referência diferentes.

O ser humano sempre se questionou acerca da sua própria capacidade e necessidade de criar. Ao longo da história as expressões da criatividade foram uma constante da actividade humana. No entanto, apesar das múltiplas tentativas de definição do acto de criar, nos dias de hoje, ainda não houve concordância relativamente a uma definição suficientemente abrangente e esclarecedora. Apenas um consenso parece existir, o de que a criatividade deve ser entendida como um processo multidimensional, devendo-se sempre considerar o contexto onde ela ocorre (Baia e Nogueira, 2005a).

Rhodes (1961; citado por Rato, 2009), após múltiplas tentativas para definir o conceito de criatividade, nunca se encontrando satisfeito pela dificuldade de uma definição efectiva, concluiu que a criatividade deve ser estudada segundo quatro orientações – teoria dos quatro P's de Rhodes:

- Pessoa – questões relativas à pessoa criativa, como a personalidade, factores cognitivos, afectivos, motivacionais e de desenvolvimento;
- Processo – questões que se relacionam com as etapas da experiência criativa, as estratégias, métodos e técnicas associadas;
- Produto – resultado do processo criativo, para que o resultado seja considerado enquanto produto criativo;
- *Press/Ambiente* – diferentes variáveis contextuais facilitadoras ou inibidoras da criatividade.

Os diferentes modelos a serem aqui abordados irão reportar-se a algumas destas orientações, persistindo particularmente em pelo menos uma delas. Apesar de não atingirmos ainda uma definição eficaz do conceito de criatividade, o modelo dos

quatro P's de Rhodes permite-nos organizar o discurso em função daquilo que pretendemos falar.

Seguidamente serão analisados alguns dos autores com maior destaque na temática abordada, sendo predominante uma visão cognitiva da criatividade: Guilford, Torrance, Sternberg e Lubart, os dois últimos com maior incidência sobre as questões relativas à inteligência. Amabile vem incrementar o papel do meio ambiente e da motivação intrínseca e Csikszentmihalyi remete-nos para uma perspectiva sistémica.

3.1 Guilford

Em 1950 Guilford focalizou o comportamento criativo nas pessoas, pessoas essas que exibem constantemente e de forma marcada esse comportamento (Isaksen & Puccio, 1988). Para o desenvolvimento deste conceito, Guilford baseou-se nas características do pensamento divergente. O pensamento divergente é definido como a generalização e aplicação de uma elevada diversidade de ideias para a resolução de problemas e é considerado um importante preditor do comportamento criativo (Runco, 1990; citado por Sak & Maker, 2005).

Para Guilford (1950), o padrão criativo manifesta-se pelo comportamento criativo, o qual é representado pela capacidade de inventar, desenhar, compor, projectar e planear. As pessoas criativas diferem consideravelmente o seu desempenho ao longo do tempo. Segundo o autor devemos falar em ritmos de criatividade.

Guilford (1950) fala-nos ainda de outro tipo de produções criativas, as do dia-a-dia. Estas produções criativas resultam de um conjunto de traços primários mastambém de factores motivacionais, interesses e atitudes, e de factores temperamentais, os quais podem ser um enorme contributo. No que respeita aos traços primários, estão presentes qualidades como a sensibilidade ao problema, fluência, flexibilidade, originalidade, capacidade de síntese, de análise, de reorganização, estruturação e avaliação.

Relativamente às características da pessoa criativa, Guilford (1950) refere que pessoas criativas têm tendência a assumir riscos, pois não temem o facto de estarem erradas. São ainda pessoas curiosas, o que lhes permite acumular mais informação, denunciando assim os maiores recursos da sua memória, que lhes possibilita potencializar as capacidades do pensamento criativo. O autor acredita que pessoas mais satisfeitas têm maior capacidade para utilizar o pensamento divergente, assim como pessoas com capacidade para lidar com o humor, com espírito de aventura, com tolerância para a ambiguidade ou à desordem. A individualidade, apresentando-se como uma forte necessidade de autonomia e de auto-regulação, revela-se também ela como uma importante qualidade da pessoa criativa.

Ao desenvolver testes com a pretensão de medir o pensamento criativo, Guilford identificou dois tipos de pensamento capazes de resolver problemas: convergente e divergente (Tschimmel, 2010). Por pensamento convergente, entende-se aquele em que são aplicadas regras e normas aprendidas. Como pensamento divergente, entende-se o pensamento mais impulsivo, emocional e expressivo. Enquanto o primeiro pensamento é lógico, racional e dedutivo e as soluções são convencionais, no pensamento divergente são permitidas várias soluções, considerando-se a melhor, a mais resolvida e inconventional (Guilford, 1976, 1986; citado por Tschimmel, 2010). Com base no pensamento divergente, Guilford desenvolveu critérios a partir dos quais podemos avaliar o pensamento criativo:

- Fluência – capacidade para exprimir o maior número de ideias num dado período de tempo
- Flexibilidade – qualidade da produção de ideias obtidas, do seu significado e adequação
- Originalidade – capacidade de produzir ideias ou soluções únicas, infrequentes
- Elaboração – capacidade de processar e organizar as ideias ou soluções.

Também no pensamento divergente o principal objectivo é a quantidade e qualidade das ideias ou respostas que devem ser avaliadas em função da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (Guilford, 1967; citado por Sak & Maker, 2005). A capacidade do pensamento divergente não é equivalente à capacidade

criativa, mas são ambas indicativas de uma potencialidade para o desempenho criativo.

No entanto, apesar de as diferenças entre o pensamento divergente e convergente, qualitativas e quantitativas, poderem ser encontradas nos resultados e produtos obtidos, será necessário uma combinação dos diferentes tipos de pensamento para alcançar produções novas (Sak & Maker, 2005).

Assim sendo, além de um pensamento divergente, o pensamento criativo exige uma boa organização de ideias, para a qual será necessária uma boa capacidade de síntese, logo também uma boa capacidade de análise. São necessários ainda factores como a reorganização e a redefinição. Ou seja, a partir de algo que já se encontra criado, atribuir novas funções, ou mesmo capacidade de utilização. Estas actividades implicam uma combinação entre flexibilidade, análise e síntese. Para que o trabalho criativo seja realista e aceite existe ainda um outro factor a ter em consideração: a faculdade de avaliação (Guilford, 1950).

Os actos criativos podem então estar presentes em todos os indivíduos, embora possam manifestar-se com maior ou menor frequência e de um modo mais ou menos enriquecido (Guilford, 1950). O autor refere que, na distinção entre indivíduos mais ou menos criativos, a consideração mais importante a fazer prende-se com o conceito de continuidade. Defende que independentemente daquilo que possa ser a natureza do processo criativo, aquilo que distingue uma pessoa criativa das outras é meramente o facto de esta manter a sua capacidade criativa presente no tempo.

No que se refere ao processo criativo Guilford (1950) defende que este envolve alguns períodos ou passos importantes:

- a) Preparação - reconhecimento do problema e a recolha de informação ou material;
- b) Incubação - sendo menos consciente surge como o assumir de uma direcção;
- c) Inspiração - geralmente acompanhada de uma grande emoção, aparece como uma solução final ou semifinal; e

d) Verificação ou avaliação - em que o criativo avalia o produto final no que respeita à sua capacidade ou valor.

Concluindo, embora Guilford tenha considerado quer o pensamento divergente, quer o convergente como fundamentais no processo de resolução de problemas, o autor baseou-se no comportamento divergente enquanto preditor do comportamento criativo. O comportamento criativo depende, não apenas de um conjunto de traços primários, mas também de outros factores como a motivação e o temperamento, devendo ser avaliado segundo os critérios de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Guilford (1950) remete-nos ainda para o facto de que embora existam características próprias da pessoa criativa, os actos criativos podem estar presentes em qualquer pessoa. No entanto, para ser considerado enquanto criativo, essa capacidade deve manter-se presente no tempo. Quanto à avaliação do processo criativo, devem ser considerados quatro momentos importantes: preparação, incubação, inspiração e verificação ou avaliação (Guilford, 1950).

3.2 Torrance

Torrance, outro autor que estudou a questão da criatividade, diz-nos que ter capacidade para pensar com criatividade não significa ser-se criativo. Pode ser-se capaz de pensar com criatividade e não se ser capaz de concretizar na realidade esses pensamentos (Torrance, 1972). Podemos ensinar as pessoas a pensar com criatividade e motivá-las a aplicar essa criatividade no seu dia-a-dia. Também Torrance se centrou nas características pessoais, sendo que considera essenciais à criatividade: a curiosidade, o sentido de humor e a rejeição de valores habituais (Torrance, 1974; citado por Bahia, 2008). O autor acredita que as pessoas podem ser todas criativas e que a criatividade pode ser reforçada ou bloqueada de diversas formas. A criatividade pode estabelecer-se nas pessoas em idades muito precoces, cerca dos três anos de idade, mas no entanto também poderá ser desenvolvida, embora não de uma forma linear. É possível o uso de actividades, métodos, motivação e procedimentos para promover a criatividade, mesmo na fase de envelhecimento (Torrance, 1983; citado por Vidal, 2005).

Segundo Torrance, o melhor do pensamento criativo está na sua componente emocional, irracional. Assim, para um melhor desenvolvimento do pensamento criativo devemos compreender e estar conscientes das nossas emoções e processo irracional, de modo a encontrar critérios de solução alternativos (Torrance, 1972).

Com base nas teorias de Guilford, Torrance identificou a criatividade com a resolução de problemas, tendo-a definido como um processo receptivo aos problemas, que permite identificar as dificuldades dos mesmos, e levantar e testar hipóteses, tendo como objectivo a comunicação dos seus resultados (Pereira, 1996). Para Torrance (1969, 1974; citado por Almeida, Prieto, Oliveira & Ferrándiz, 2008), a criatividade define-se como a capacidade para detectar lacunas, propor soluções para resolver problemas, produzir novas ideias e intuir uma relação entre elas.

Ainda que não fosse possível a Torrance (1988; citado por Bahia, 2008) uma definição efectiva, o autor desenvolveu uma das mais importantes sistematizações dos processos relativos à criatividade. Estes processos incluem: experimentar as dificuldades relativas à ausência de conhecimento, formular hipóteses sobre as inconsistências apresentadas, avaliar e ensaiar soluções positivas, rever cada uma das soluções e comunicar os seus resultados. No entanto, não será apenas nas características pessoais que o autor centra a sua abordagem. Seguidamente iremos perceber a sua abrangência.

A criatividade é um processo no qual a pessoa se tornou sensível aos problemas em seu redor, às lacunas de conhecimento, à ausência de determinados elementos, à desarmonia. Nele foram identificadas dificuldades, procuradas soluções, feitas conjecturas e levantadas hipóteses, as quais foram submetidas a um teste / re-teste, se necessário modificadas, de modo a serem finalmente comunicados os seus resultados. Esta definição contempla diferentes tipos de atitudes, de funcionamento psíquico e de características psicológicas, as quais podem inibir ou facilitar o processo. Ela permite identificar o tipo de produção resultante, o tipo de indivíduos envolvidos, as condições envolventes e as hipóteses de maior probabilidade de sucesso. É uma definição que nos permite ir além da utilização tradicional do termo e alarga-lo a uma aplicação criativa na área científica, artística, literária, dramática ou relacional (Torrance, 1976).

Torrance (1974; citado por Bahia, 2008) defendeu a necessidade de ser criado um teste específico para a criatividade. Foi com base nas características do pensamento divergente de Guilford – fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração – que Torrance (1969, 1974; citado por Almeida & col., 2008) propôs o Torrance Tests of Creative Thinking - TTCT.

O TTCT é um teste utilizado internacionalmente, sendo considerado uma das melhores formas de medir a criatividade.

3.3 Sternberg e Lubart

De acordo com Sternberg, a criatividade é vista como um processo cognitivo, em que existe uma interação entre a definição do problema, o uso de estratégias do pensamento divergente, a codificação, a separação e comparação selectivas, e o nível de conhecimento (Sternberg, 1993; citado por Pereira, 1996).

Sternberg e Lubart (1991) agregam os estudos da criatividade em seis áreas: a) processo intelectual, b) conhecimento, c) estilo intelectual, d) personalidade, e) motivação e f) contexto ambiental. Nenhum deles será menos importante que o outro. Efectivamente, eles devem convergir num mesmo sentido, de modo a tornarem-se mais rentáveis, quer quando usados individualmente, quer quando em interação.

a) Processo intelectual – quanto à inteligência, Sternberg e Lubart (1991) salientam três capacidades cognitivas relevantes: i) capacidade sintética na definição de problemas, ii) capacidade analítica, de analisar as diferentes ideias e seleccionar aquelas que são mais pertinentes; iii) capacidade pratico-contextual, que se prende com a capacidade de persuadir os outros do valor das suas ideias. Sternberg (1985b; citado por Sternberg & Lubart, 1991), defende que o processo de inteligência é extremamente importante para a criatividade e, como tal, apresenta a teoria triárquica da inteligência humana, a qual implica três processos de pensamento: a) pensamento analítico, o cálculo e a dedução, b) pensamento prático, contextual e c) pensamento criativo, capacidade de relacionamento com o que é novo. A pessoa é tão mais

inteligente quanto maior a sua capacidade para usar os três tipos de pensamento Sternberg, 1988, 1999, 2000; citado por Tschimmel, 2010). Existem três tipos de componentes de processamento de informação de inteligência: 1) metacomponentes, usados para planejar, monitorar e avaliar estratégias de resolução de problemas; 2) desempenho, usado para resolver problemas; e 3) aquisição de conhecimento, usado para aprender a resolver problemas. A criatividade faz uso destes três componentes em situações ou tarefas familiares ou relativamente novas, procurando adaptar ou seleccionar, ou apenas e mais importante, moldar o ambiente (Sternberg & Lubart, 1991).

b) Conhecimento – é importante, na medida em que contribui para uma área específica. Pode ser formal – adquire-se pelo ensino, livros, seminários, etc. - ou informal – adquire-se através da dedicação a uma determinada área. Segundo Sternberg e Lubart (1991), para se poder ser criativo numa área que nos exige um maior esforço, deveremos sempre conhecer alguns aspectos dessa mesma área, tais como: saber do que se trata, o que já foi feito e o que precisa ser feito; que caminho podemos seguir para criar aquilo que pretendemos criar e qual deverá ser a receptividade das outras pessoas, quer num contexto restrito, quer na generalidade. Para os autores, a criatividade poderá ainda resultar de uma situação acerca da qual a pessoa não tem conhecimento e precisa reinventar. Embora o resultado desta reinvenção possa não ser considerado pelos juízes como uma novidade, a criatividade continua a contribuir para o campo. Para que num determinado domínio exista um bom desempenho, o conhecimento pode ser considerado como um pré-requisito para a criatividade. No entanto, a pessoa precisa sentir-se livre para que não fique confinado a esse conhecimento (Sternberg & Lubart, 1991).

c) Estilos intelectuais - Sternberg e Lubart (1991) distinguem entre estilo e capacidade; estilo será apenas um modo preferencial de utilizar uma determinada aptidão para conseguir uma tarefa ou situação e capacidade implica a competência de inovar, o que é essencial na criatividade, mas ela será conseguida apenas partindo de um determinado estilo. Os autores descrevem três estilos de pensamento: i) estilo legislativo, que reporta à capacidade para formular problemas e criar novas formas de resolução; ii) estilo executivo, que implica que as pessoas gostam de implementar

ideias e que optam por problemas com estruturas claras e bem definidas; iii) estilo judiciário, que nos remete para o julgamento e avaliação, quer das pessoas, quer das tarefas, quer das regras.

d) Personalidade – entre diversas teorias e investigações acerca da relação entre criatividade e traços de personalidade, Sternberg e Lubart (1991), destacam cinco dimensões que se revelam primordiais para a criatividade: 1) tolerância à ambiguidade, que os autores foram beber a Barron e Harrington (1981) e Golan (1963); 2) vontade de vencer obstáculos e perseverança (Golann, 1963; Roe, 1952; citados por Sternberg e Lubart, 1991); 3) abertura a novas experiências, desenvolvido a partir das teorias de McCrae (1987); 4) vontade de correr riscos; 5) individualidade e coragem em assumir convicções (Glouver & Sautter, 1977; McClelland, 1956; citados por Sternberg & Lubart, 1991). Estas características podem ser mutáveis ou desenvolver-se por vontade do próprio ou por influência do ambiente. Embora os atributos de personalidade possam vincular-se a uma dimensão mais do que a outra, o facto de elas se unirem de forma complexa permite um importante domínio da capacidade criativa (Sternberg & Lubart, 1991).

e) Motivação - a motivação pode ser considerada o motor do desempenho criativo. A capacidade intelectual, os traços intelectuais e o conhecimento, apesar de importantes para o processo criativo, não são suficientes para o seu desempenho (Sternberg & Lubart, 1991). Existem também factores de motivação intrínseca e extrínseca, sendo a motivação intrínseca a que mais impulsiona a *performance* criativa. No entanto o importante é que essa motivação esteja canalizada para a tarefa.

f) Contexto ambiental - a criatividade deve ser sempre vista enquanto inserida num contexto. O papel do contexto é relevante para o desempenho da criatividade, podendo promover ou bloquear a produção criativa em três níveis: 1) favorecer a geração de novas ideias, 2) encorajar e apoiar o desenvolvimento de ideias criativas, e 3) avaliar o produto final (Sternberg & Lubart, 1991). Não podemos ter uma ideia da criatividade enquanto consistente se pensarmos apenas em habilidades, traços e capacidades. Se quisermos aceder ou compreender a criatividade não devemos considerar apenas os factores cognitivos, mas sim conjuga-

los com factores afectivos ou psicológicos (Sternberg & Lubart, 1991). Os autores reforçam o factor ambiente em conjugação com os restantes. Assim, os instrumentos de avaliação que pretendam apenas medir a capacidade criativa terão um sucesso limitado, dependendoda avaliação da criatividade, das características do jurado e do enquadramento no tempo. Por vezes, poderá demorar meses ou mesmo anos até que o conjunto de jurados reconheça um produto como criativo.

Sternberg e Lubart (1999; citados por Rato, 2009) falam-nos ainda do produto criativo que, independentemente da sua natureza, deve apresentar as seguintes características: a) ter novidade, ser original, singular; b) ter relevância, ser apropriado, útil e funcional, com valor e adaptativo. O resultado criativo deve responder a requisitos em concreto, ajudar a resolver problemas ou permitir uma melhoria numa determinada situação.

3.4 Amabile

O problema da definição da criatividade depende de uma diversidade de factores. Se no passado a discussão acerca da criatividade se centrava na pessoa criativa e/ou no processo criativo, actualmente a maioria das teorias olha para a criatividade como um processo, mas centra-se maioritariamente nas características do produto que distingue os sinais de criatividade (Hennessey & Amabile, 1987).

Amabile (1996b) considera que a criatividade engloba quer a pessoa, quer o processo, quer o produto:

a) Pessoa - pode ter diferentes níveis de criatividade. A sua capacidade e vocação para produzir novos produtos pode ser mais ou menos adequada e pode ser considerada mais ou menos criativa.

b) Processo – o processo do pensamento e o comportamento podem ser, tal como o produto, mais ou menos adequados ao tipo de tarefa, podendo também ser mais ou menos criativos.

c) Produto – pode ser mais ou menos inovador e adaptado, e pode ser considerado mais ou menos criativo.

Amabile (1983; citado por Bahia, 2008) fomenta a necessidade de integração dos processos cognitivos com os factores sociais, de personalidade e motivacionais.

Relativamente à pessoa criativa, Amabile (1998) define que em cada indivíduo a criatividade assume três componentes: experiência, capacidade de pensamento e motivação:

- Experiência – reporta ao conhecimento técnico, processual e intelectual (Amabile, 1998), podendo ser adquirida pela teoria ou pela prática (Amabile, 1983; citado por Vidal, 2005).

- Habilidades do pensamento criativo - consistem na flexibilidade e na capacidade de abordar os problemas com imaginação, na procura de soluções próprias (Amabile, 1998). As pessoas podem não só aprender a ser criativas, como também aprender a utilizar técnicas criativas na resolução de problemas (Amabile, 1983; citado por Vidal, 2005).

- Motivação – paixão interior, desejo de resolver problemas que nos conduzem a soluções criativas muito superiores às proporcionadas pelas recompensas externas. É a motivação intrínseca que mais nos incentiva na realização de uma tarefa, mas também é aquela que sofre mais alterações mediante o ambiente. Aumentar a motivação intrínseca pode incrementar o aumento da criatividade (Amabile, 1998).

Para Amabile (1998) é importante proporcionar liberdade às pessoas, autonomia sobre o meio. Deve dar-se aos indivíduos a liberdade de fazer as suas escolhas e o seu percurso, proporcionando autonomia e estimulando, como consequência, a criatividade. A autonomia estimula o sentido de propriedade e através deste a motivação intrínseca que, como vimos, está relacionada com a criatividade.

Qualquer pessoa pode ter capacidades criativas em qualquer domínio, em qualquer altura. O ambiente social é quem pode determinar os níveis e frequência do comportamento criativo (Amabile, 1996b).

O produto criativo é qualquer coisa que produz o efeito surpresa, eficaz, cujo reconhecimento provoca ou choca as pessoas, enquanto novidade (Bruner, 1960, citado por Hennessey & Amabile, 1987). Da combinação entre novidade e adequação

desta definição, resulta a base da conceptualização de criatividade de Hennessey e Amabile (1987), que definem que um produto será julgado como criativo na medida em que: a) resulta de uma resposta ou tarefa, b) se revela como algo novo, adequado, útil ou valioso, e c) existe a abertura para desempenhar essa mesma tarefa de diferentes formas.

Hennessey e Amabile (1987) estudaram a ligação directa entre a orientação motivacional para a tarefa e o desempenho da criatividade, relação à qual chamaram princípio da motivação intrínseca para a criatividade. A motivação intrínseca conduz-nos à criatividade enquanto a motivação extrínseca prejudica a criatividade. O meio ambiente determina a orientação motivacional. Indivíduos que realizam tarefas por motivação própria estão intrinsecamente motivados, dando prioridade às actividades, pois são os seus próprios interesses e objectivos que devem de ser alcançados. O contrário se verifica na motivação externa, pois os objectivos não são intrinsecamente seus, o que diminui a criatividade.

Amabile (1983; citado por Vidal, 2005) identificou seis categorias gerais que suportam a criatividade: a) liberdade, b) desafio, c) recursos, d) trabalho em grupo, e) incentivo fiscal e f) apoio organizacional.

A criatividade é uma produção nova e útil em qualquer domínio. Para ser considerado criativo, o produto deve ser diferente de qualquer outro criado até então. No entanto, ele não pode ser apenas meramente diferente, mas também adequado aos objectivos pretendidos, valioso e com sentido expressivo (Amabile, 1996b).

3.5 Csikzentmihalyi

O modelo sistémico da criatividade não encara a medição do potencial criativo como essencial. De acordo com este modelo, a informação e a disponibilidade da cultura e da sociedade para com as pessoas, são essenciais para que este possa expressar ideias inovadoras. No entanto, essa mesma pessoa precisa possuir características como a curiosidade, perseverança e flexibilidade, de modo a

aproveitar as oportunidades que a cultura e a sociedade lhe poderão proporcionar (Csikszentmihalyi, sem data).

Para Csikszentmihalyi é errado reduzirmos a criatividade à pessoa em si, pois não seria coerente com a definição de criatividade enquanto algo novo e único. Apenas uma avaliação social permite distinguir se algo é novo, e se para além de novo é ainda valioso, pois isso dependerá da referência a alguns critérios. A criatividade surge da mente das pessoas, mas apenas se existir uma interação entre pensamento e contexto sociocultural. Mais do que individual, ela é portanto um fenómeno sistémico (Csikszentmihalyi, 1998).

Csikszentmihalyi (1998) introduz o termo criatividade cultural como forma de explicar que a criatividade não se resume à pessoa, mas que no seu verdadeiro sentido, ela provoca mudanças na cultura. Assim sendo, defende o autor, o resultado criativo deve ser entendido por todos, a ideia deve ser expressa de forma a ser entendida pelos outros, deve provocar um efeito e ser aceite pelos especialistas do ambiente em que decorre e fundamentalmente pertencer a um campo cultural onde se desenvolve.

Stein e Treffinger (1987; citados por Bahia & Nogueira, 2005b) distinguem o conceito de criatividade comum, designada de criatividade cotidiana – little c – da criatividade produtiva, ou alta criatividade – Big C. Segundo Csikszentmihalyi (1990, citado por Bahia & Nogueira, 2005b), a criatividade cotidiana prende-se com a capacidade de aprender, explorar, ultrapassar barreiras, gerar ideias, rejeitar, resolver, identificar, julgar, receber informação, experimentar, reexperimentar. Por sua vez, a alta criatividade depende não apenas da área em que está envolvida, como do produto resultante do trabalho, das regras e do conjunto de juizes, os quais não apenas apreciam como julgam a novidade e o seu próprio valor.

A criatividade com C maiúsculo, aquela que vai provocar mudanças na forma como interpretamos o mundo (Csikszentmihalyi, 1996, 1999a, 1999b, 2000; citado por Csikszentmihalyi, sem data), pode observar-se apenas quando na presença de uma inter-relação de três elementos, os quais constituem um sistema. São eles:

– Domínio - consiste nas informações – conjunto de regras, procedimentos, instruções de acção – devendo sempre ter-se em atenção a cultura no qual o domínio se encontra inserido.

– Campo - composto por um conjunto de juízes que fazem parte do domínio. São eles quem decide se uma ideia ou produto novo pode ou não ser adicionado ao domínio.

– Pessoa - aquela que faz uma alteração contida no domínio. Essa alteração só será feita com o consentimento do campo e do domínio. As características que marcam a pessoa potencialmente criativa são o gosto pelo domínio, interesse, ingenuidade e insatisfação para com as respostas convenientes. No entanto, para que a pessoa seja criativa, precisa de ter acesso à informação correcta e aos recursos.

Se qualquer um destes elementos não estiver a funcionar de forma correcta, a adaptação criativa a um determinado ambiente deixa de existir (Csikszentmihalyi, sem data).

Csikszentmihalyi (1998) refere que não é então verdade que uma pessoa criativa seja diferente de qualquer outra, ou que um rasgo de criatividade implique que uma pessoa seja criativa. Aquilo que devemos considerar é se algo de novo que foi produzido foi aceite e incluído no campo. A criatividade resulta da interacção entre campo, âmbito e pessoa, e a novidade pode ser gerada por um rasgo de criatividade que modifique o campo, mas esta condição não lhe é suficiente, nem necessária. Assim, uma pessoa apenas poderá ser criativa quando inserida num campo onde conheça as suas regras, e quando exista um âmbito que reconheça e legitime as novas contribuições que lhe são proporcionadas (Csikszentmihalyi, 1998).

O autor introduz ainda um novo factor, o tempo, como essencial ao conceito de criatividade. Relata situações em que algumas pessoas contribuíram com novos elementos que não foram considerados pelo campo e que mais tarde vieram a ser aceites, mudando o campo em que se inseriam. Considera que a criatividade é algo maior que uma instituição individual, que é co-criada por campos, âmbitos e pessoas, e que pode ser construída, destruída e reconstruída inúmeras vezes ao longo da história.

Embora não se deva dar demasiada importância à pessoa como contributo para a criatividade, não devemos, segundo este modelo, ignorar o seu mérito. O indivíduo – criativo - não será tão importante como geralmente considerado, mas também não teríamos novidades se este indivíduo não existisse. Sendo verdade que nem todos os indivíduos têm igual oportunidade de produzir uma novidade, a sorte não poderá ser explicação única. A pessoa terá de ter uma percepção espaço-temporal e fazer uso dela quando se encontrar numa situação em que lhe seja concedida a oportunidade de ser criativa (Csikszentmihalyi, 1998).

Apesar das perspectivas anteriores serem as mais abordadas no que se refere à criatividade, interessa aqui analisar uma nova perspectiva, uma visão holística da criatividade, proposta por Urban, autor do teste utilizado no decorrer deste estudo.

Urban (1996) apresenta um modelo de criatividade constituído por seis componentes em interacção, os quais se prendem com a resolução criativa de problemas. O Modelo componencial de Urban apresenta três componentes cognitivas - a) pensamento divergente e actuação, b) conhecimento geral e pensamento base e c) conhecimento específico base e área das habilidades específicas - e três componentes de personalidade - a) foco e comprometimento com a tarefa, b) motivação e motivos e c) abertura e tolerância à ambiguidade.

Nenhum dos componentes se revela suficiente ou responsável pelo processo criativo, devendo interagir como um todo enquanto sistema funcional (Urban, 1996). São constituídos por “subcomponentes” e devem ser utilizados de modo a participar ou determinar o processo criativo. As respectivas “estruturas componenciais ou as diferentes criatividade” estão, segundo o autor, dependentes de factores como o tipo de problemas, a fase do processo criativo, o tipo de processo relativamente ao tipo de problema e as respectivas condições de um macro ou micro ambiente. Este modelo, que tem como base uma visão ecológica, tem como objectivo três perspectivas diferentes: 1) perspectiva de desenvolvimento, que fomenta ou inibe o processo criativo, 2) perspectiva processual e 3) perspectiva de avaliação, individual, regional ou de qualidade histórica dos produtos criativos (Urban, 1996). Urban descreve este modelo como sendo multidimensional, nada linear, com altos e baixos. Nele interferem simultaneamente processos dependentes das variáveis de

personalidade, tal como a motivação, e condições ambientais, como a possibilidade de recursos e os obstáculos sociais, entre outros.

Tendo em conta este modelo, Urban e Jellen (1986) criaram um teste com o objectivo não de apenas considerar o pensamento divergente e os aspectos quantitativos, mas também de avaliação dos aspectos qualitativos, como os conteúdos, a composição, o todo, a elaboração, o assumir de riscos, a falta de convencionalidade, o afecto e o humor. Assim, Urban (1996) propõe uma visão gestáltica da criatividade enquanto processo.

Como pudemos verificar após uma análise dos diferentes modelos, a explicação do que é a criatividade remete-nos para a confluência de quatro factores: a) cognitivos, respeitantes às capacidades, competências, estilos de pensamento e conhecimento de um dado domínio; b) motivacionais, como a motivação intrínseca e orientação para a tarefa; c) personalidade, sentido de auto-eficácia, capacidade para o risco e para o desafio; e d) ambientais, que apoiam e recompensam o investimento criativo (Bahia & Nogueira, 2005b).

No ponto seguinte iremos dar especial destaque às características da pessoa criativa, dado que será também com base nestas características que Urban (1996, 2004), elaborou o Test for Creative Thinking- Drawing Production – TCT-DP de Urban e Jellen (1996), o qual irá ser utilizado no estudo empírico deste trabalho.

3.6 Pessoa criativa ou traços de personalidade

Ao longo de toda a investigação acerca desta temática foi possível verificar que foram dois os pontos que mais discussão levantaram e para a qual não existe ainda um consenso. Um deles tem que ver com a definição efectiva do conceito de criatividade, e o outro com a concordância entre sobre as características da pessoa criativa. Enquanto alguns autores defendem que existem características próprias da pessoa criativa, como Albert e Runco (1986; citado por Pereira, 1996) e Gardner (1996; citado por Petrini, 1998), outros defendem que aquilo que podemos observar são estilos de comportamento e pensamento que permitem à pessoa obter produções

criativas (Wechesler, 2006a), outros ainda, como Csikszentmihalyi (1998), consideram que existem fenómenos que podem legitimar pessoas a serem consideradas como criativas.

Pereira (1996) refere alguns investigadores, como Albert e Runco (1986) e Gardner (1995), que abordaram a temática da personalidade criativa. Albert e Runco (1986; citado por Pereira, 1996) propõem que os indivíduos criativos sejam altamente individualistas, com capacidade intelectual desenvolvida, abertos a novas experiências e com capacidade de expressão relativa aos aspectos femininos e masculinos da sua personalidade. Já Gardner deu impacto a factores da personalidade criativa como a ambição, a tenacidade e a capacidade de ignorar as críticas. Este autor refere ainda que o sujeito criativo possui, tendencialmente, uma personalidade bastante coerente, destacando-se pelos níveis elevados de exigência, ambição, auto-confiança e egocentrismo.

Por sua vez Wechesler (2006a), reporta-nos para os estilos, os quais define como comportamentos ou formas de pensar adoptados por uma pessoa perante uma determinada situação. Defende que podemos tentar identificar tendências de comportamentos e sentimentos nas pessoas criativas de modo a obter informações relevantes sobre a criatividade. A autora acredita que ao avaliarmos os estilos de pensar dos indivíduos podemos conhecer melhor o seu potencial para criar e inovar, segundo diferentes campos de actuação, permitindo uma maior oportunidade para o desenvolvimento e expressão da criatividade dos mesmos. A definição de estilos é defendida por Wechsler (2006a), por considerar que será mais abrangente que outras denominações da literatura psicológica como personalidade, habilidade ou traços, pois os estilos encontram-se relacionados com possibilidades de acção e de pensamento, e as restantes definem uma forma fixa ou estática de lidar com a realidade. Para a autora, os estilos permitem estabelecer uma ponte entre o funcionamento cognitivo e a personalidade.

Os estilos criativos referem-se a tendências de comportamento ou pensamento que permitem uma maior expressão ou produção criativa (Wechsler, 2006a). Os estilos podem estabelecer a ponte entre pensamento e sentimentos, sendo influenciados por componentes hereditárias e pela interacção do indivíduo com o seu meio ambiente (Wechsler, 2006b). Torna-se necessário diferenciar estilos de

temperamento, pois embora os estilos de pensar e criar possam sofrer alguma influência biológica, eles são igualmente influenciáveis pelo ambiente educacional e cultural, sendo possível a sua mutação no decorrer da vida das pessoas. Contrariamente ao temperamento, os estilos são mais flexíveis, podendo adaptar-se às diferentes circunstâncias (Wechsler, 2006a). Na sua perspectiva, os estilos são dependentes do campo, da vida social e afectiva e não apenas simples formas de pensar ou meros estilos cognitivos. Wechsler defende que para compreendermos os estilos de personalidade devemos ponderar as metas motivacionais, os modos cognitivos, e as condutas interpessoais.

Wechsler (2006a) apresenta um modelo por si criado em 1999 onde os estilos resultam de uma interacção entre capacidades cognitivas e características da personalidade criativa, existindo uma ligação entre pensamentos e sentimentos, os quais são influenciados quer por factores hereditários, quer por elementos da personalidade que resultam da interacção do indivíduo com o seu ambiente. O indivíduo encontra a sua auto-realização pessoal quando envolto num meio educacional, familiar e social que lhe permite, a partir de estilos preferenciais, expressar o seu potencial criativo. A expressão criativa ou os estilos criativos podem surgir em níveis diferentes, ser direccionados para pequenas mudanças do dia-a-dia, ou para grandes inovações, causando grandes impactos na sociedade (Wechsler, 2006a).

A autora define as seguintes características como as mais frequentes nas pessoas criativas: fluência, flexibilidade, elaboração de ideias, originalidade, sensibilidade interna ou externa, fantasia, alta motivação, sentido de humor, impulsividade e espontaneidade, confiança em si mesmo, inconformismo, preferência por situações de risco, independência de julgamento, abertura a novas experiências, persistência, linguagem metafórica, capacidade de liderança, honestidade, optimismo, atitude visionária, tolerância às frustrações, sensibilidade ambiental, curiosidade, dinamismo e sentido do destino criativo. Estas características não se impõem a uma só pessoa criativa como um todo, existindo antes uma determinada tendência para estes tipos de comportamento ou sentimentos, o que leva Wechsler (2006a) a considerar a necessidade de falarmos em estilos e não em características fixas de personalidade.

Quanto à eficácia dos estilos, Kirton (1976; citado por Wechsler, 2006b) refere que os indivíduos com estilos mais inovadores procuram redefinir e resolver problemas questionando as estruturas já implementadas, sendo mais indisciplinados e procurando provocar mudanças no seu ambiente. Pessoas que recorrem a estilos mais adaptativos recorrem a soluções já comprovadas, são mais detalhistas e disciplinados.

Guilford e Torrance propõem outra perspectiva, definindo a criatividade como parte integrante do pensamento divergente. De acordo com estes autores, como atributos do pensamento criativo passaríamos a encontrar a capacidade de desenvolver diversas ideias, de forma diferente, ideias estas elaboradas a partir de um pensamento único e original (Pereira, 1996). Guilford alerta ainda para outras variáveis que fogem ao domínio do pensamento divergente, como a sensibilidade aos problemas e aspectos motivacionais, não descartando as possibilidades que o meio oferece (Pereira, 1996).

Segundo Guilford (1950), a criatividade e a personalidade tornaram-se um fenómeno para a Psicologia. Procura-se perceber se a capacidade de produzir resultados criativos é uma capacidade natural do indivíduo ou se ela depende de traços emocionais e temperamentais. O autor defende a personalidade como um padrão único de traços – características primárias - sendo que traços são um caminho ou modo de agir relativamente duradouro, a partir dos quais as pessoas diferem umas das outras. Os traços comportamentais apresentam-se sob a forma de aptidões, interesses, atitudes e qualidades temperamentais. Como aptidões, o autor refere a prontidão com que a pessoa aprende ou realiza alguma coisa ou tarefa. Como interesse, define a inclinação da pessoa para um determinado tipo de actividade. As atitudes, a tendência para se estar a favor ou contra, e finalmente as qualidades temperamentais referem-se à disponibilidade emocional como o optimismo, a ansiedade, o humor, entre outros. No entanto, os traços padrão da criatividade manifestam-se no decorrer das actividades: pelo tipo de investimento depositado, pelo tipo de concepção realizada, pelos níveis de funcionamento, planeamento ou pela sua própria concepção. Segundo o autor, o investimento nestas actividades permite que as pessoas possam vir a ser consideradas como criativas (Guilford, 1950).

Csikszentmihalyi (1998) defende que aquilo que dificulta a compreensão da criatividade é o facto de ela ser demasiado vasta, de abranger demasiadas realidades. O autor dá exemplo de três fenómenos que poderão ser legitimamente considerados como criativos: 1) pessoas que expressam pensamentos invulgares, que são interessantes e estimulantes, ou seja pessoas geralmente chamadas de invulgarmente brilhantes; 2) pessoas que vivem o mundo de forma romântica e original, com ideias originais e profundas, pessoas criativas que fazem descobertas importantes dentro de um determinado contexto; e 3) pessoas como alguns pintores ou cientistas conhecidos, que provocam verdadeiras mudanças na nossa cultura, designados pelo autor apenas como criativos.

Em nenhuma das situações se verifica uma maior ou menor intensidade da criatividade. Na verdade, o que acontece é que ela se manifesta de forma diferente. Não será obrigatoriamente necessário que uma pessoa tenha que ser brilhante para produzir algo criativo, bem como, nem todas as pessoas criativas provocam uma alteração na cultura. Aquilo que é observável, é que as três classes de criatividade tornam a vida mais intensa, enriquecendo-a (Csikszentmihalyi, 1998).

Em algumas situações mais elaboradas, torna-se necessário por vezes fazer uma distinção entre criatividade e outras características pessoais. Um desses exemplos é o talento, designado por Csikszentmihalyi (1998) como uma destreza inata para fazer algo muito bem. Segundo o autor, nem todas as pessoas com talento são criativas, mas no entanto, as pessoas criativas têm talento. Outra distinção necessária será entre o génio e o criativo: um génio poderá ser uma pessoa quer brilhante, quer criativa, no entanto, não é necessário ser-se génio para que um criativo possa provocar importantes alterações na cultura (Csikszentmihalyi, 1998).

Como podemos observar a opinião dos autores é diversificada; enquanto Albert e Runco (1986; citados por Pereira, 1996) e Gardner (1995; citado por Pereira, 1996) nos falam em perfil de personalidade, Wechsler (2006a) fala-nos de estilos e Guilford (1950) de traços.

3.7 Criatividade e Inteligência

A criatividade e a inteligência foram durante muito tempo vistas enquanto complementares e paralelas, esperando-se que indivíduos mais criativos fossem igualmente mais inteligentes e que mais facilmente vingassem na vida. Embora a ideia de proximidade entre estes dois conceitos se mantenha, foi possível verificar que existe uma baixa correlação entre eles, não se podendo esperar um paralelismo entre inteligência, QI e criatividade (Bahia e Nogueira, 2005a).

Alguns estudos diferenciam a criatividade como um constructo lógico, independente, outros apresentam a criatividade como a manifestação mais elevada da performance da inteligência (Pereira, 1996).

Quando estudamos a natureza da inteligência, encontramos muitas dúvidas no que respeita à capacidade criativa. A inteligência será a capacidade para dominar assuntos como a aritmética, a leitura e outros similares. Os critérios para a criatividade não serão de todo tão exigentes (Guilford, 1950).

A inteligência é considerada a capacidade de raciocinar validamente sobre um determinado domínio de informação, normalmente convergindo para uma resposta única (Ivcevic, Brakett & Mayer, 2007), e a criatividade por seu turno requer a criação de múltiplas alternativas, que devem ser inovadoras e apropriadas (Lubart, 1994; citado por Ivcevic, Brakett & Mayer, 2007).

Os actos criativos são na generalidade esperados em pessoas com um QI elevado. Pelo contrário, espera-se que pessoas com QI baixo sejam menos produtivas. O termo QI é utilizado em relação às crianças do mesmo modo que o termo génio é utilizado relativamente aos adultos quando distinguidos pela sua capacidade criativa (Guilford, 1950). Guilford defende que a criatividade vai além do domínio da inteligência. Remete-nos para o facto de existirem muitas evidências na correlação positiva entre as medidas de QI e os testes de criatividade, mas que, no entanto, continua a ser desconhecida a extensão dessa relação. Isto deve-se ao facto de na sua maioria as principais características da inteligência em nada representarem o comportamento criativo. Na generalidade, os maiores contributos para a

criatividade não serão de natureza intelectual mas sim perceptual. Teremos de ir muito além da criatividade, se realmente se pretender aprofundar o domínio da inteligência (Guilford, 1950).

Torrance (1976, citado por Bahia & Nogueira, 2005a) aceita uma correlação moderada entre criatividade e inteligência, a que chama Teoria do Limiar de Torrance. Esta teoria remete-nos para a existência de um limiar de inteligência, tornando possível uma manifestação da criatividade – valores de QI entre os 115 e os 120, embora ainda não definidos em todas as áreas do conhecimento. Sempre que as manifestações de inteligência se encontrem aquém desses valores, elas tornam-se quase independentes. Assim sendo, embora não suficiente, a presença da inteligência torna-se necessária ao surgimento da criatividade, no entanto, na presença de elevados níveis de criatividade podemos deparar-nos com diferentes níveis de inteligência (Bahia e Nogueira, 2005a).

Também Amabile (1983, citado por Pereira, 2006) questiona esta relação. Este autor propõe ainda que níveis de inteligência baixa implicam uma criatividade baixa, mas que com níveis de inteligência elevada podemos encontrar diferentes graus de criatividade. Neste sentido, o autor defende que a inteligência será necessária à criatividade mas não suficiente, sendo no entanto exigido um nível mínimo de inteligência para que se possa considerar o desempenho enquanto criativo.

Tal como a Inteligência, a criatividade está amplamente associada a uma enorme variedade de indivíduos, situações ou produtos. Na sua maioria, o seu uso é leigo e carece de uma formulação exacta (Petrini, 1998). Numa perspectiva mais científica, as pessoas inteligentes são consideradas como convergentes, ou seja, perante determinados dados ou um problema difícil, conseguem obter uma resposta correcta, mas convencional. Contrariamente, a pessoa criativa, perante determinado estímulo ou problema, faz associações diferentes, algumas até idiossincráticas e provavelmente únicas. Esta capacidade é possível por um estilo de pensamento característico, o pensamento divergente (Petrini, 1998). Com base nestas concepções, a autora defende que de forma alguma inteligência e criatividade podem ter o mesmo significado, logo o uso de técnicas de medida não podem ser iguais para ambas. Enquanto o teste de QI é composto por alguns itens verbais e numéricos, suficientes

para indicar a inteligência de uma pessoa, outras medidas tiveram de ser criadas para avaliar a criatividade. Petrini salienta o facto de muitas serem as experiências que comprovam que embora exista uma correlação entre inteligência e criatividade, pelas características dos seus traços, criatividade não é o mesmo que inteligência. Estas experiências demonstram que um indivíduo pode ser mais criativo que inteligente e vice-versa.

Numa abordagem à relação entre criatividade e inteligência, Sternberg e O'Hara (2010) referem que as duas se sobrepõem em alguns aspectos, mas não em outros. Segundo Sternberg e Lubart (1995, citado por Sternberg & O'Hara, 2010) a inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente são os principais contributos para a criatividade. De acordo com esta teoria Sternberg e O'Hara (2010) sugerem três faculdades da inteligência que podem contribuir para a criatividade: a capacidade sintética, a analítica e a capacidade prática.

A capacidade sintética refere-se à habilidade para produzir ideias novas, de alta qualidade e numa situação apropriada. A parte analítica da inteligência, geralmente medida por testes convencionais de inteligência, é aquela que envolve a criatividade. É a partir desta qualidade que julgamos o valor das nossas ideias e verificamos se justifica dar-lhes continuidade. A terceira capacidade intelectual, a capacidade prática, apela, no contexto da criatividade, à habilidade no contexto diário, para aplicarmos a nossa inteligência (Sternberg & O'Hara, 2010).

No seu estudo, Batey e Furnham (2006) avaliaram a relação entre inteligência, criatividade e personalidade e perceberam que apesar de necessário, o QI revela-se insuficiente para justificar a inteligência criativa. A motivação para realizar actos criativos raramente depende da inteligência. Os factores situacionais tornam-se essenciais neste tipo de estudo. A avaliação do produto criativo, que é primordial para a avaliação da criatividade, depende do campo. O campo requer uma bateria de testes semelhantes aos necessários para a avaliação da inteligência, no entanto, além desta bateria, ele avaliada a criatividade a partir de uma confluência de factores (Batey & Furnham, 2006).

Como pudemos verificar, vários são os autores que ao longo da história têm procurado justificar a presença de criatividade com a prevalência de inteligência, sendo que numa fase inicial se acreditava que pessoas criativas o poderiam ser pela presença de um QI elevado. Essas hipóteses foram refutadas, ficando no entanto presente que para que a criatividade se manifeste, será necessário um nível mínimo de Inteligência. Na salvaguarda de que esta não seria a explicação directa que justificasse o porquê de as pessoas poderem ou não ser criativas, devemos concentrar-nos em outros factores que, segundo Batey e Furnham (2006), seriam a personalidade e essencialmente a motivação e o campo.

3.8 Criatividade e Inteligência Emocional

O comportamento criativo pode revelar-se um meio de aliviar tensões. A criatividade é motivada pelo prazer e satisfação que as pessoas sentem em envolver-se na actividade criativa. Podem no entanto sentir uma diminuição do prazer e da produtividade quando pressionadas por factores externos que acabam por influenciar o prazer de concretização da mesma (Collins & Amabile, 2010).

Mas segundo Csikszentmihalyi (2010) para compreendermos o fenómeno da criatividade devemos remeter-nos para processos como o pensamento, as emoções e a motivação das pessoas na realização de produções novas e invulgares. Também Bahia e Nogueira (2005b) acreditam que para uma boa avaliação da criatividade nos devemos remeter para as dimensões pessoais, motivacionais e emocionais.

A criatividade está relacionada com uma diversidade de traços emocionais. Alguns estudos apontam para uma relação positiva entre emoções positivas e criatividade pelo aumento da flexibilidade do pensamento (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007). Como iremos ver a seguir não são apenas as emoções positivas que estimulam a criatividade, alguns estudos apontam igualmente para a existência de estados emocionais negativos passíveis de estimular a criatividade.

Um destes estudos foi o desenvolvido por Zenasni e Lubart (2008), sobre o impacto emocional da criatividade. Os autores demonstram que a criatividade depende do uso das características emocionais mas também do tipo de tarefa. O impacto dos estados emocionais, características emocionais ou a sua interacção, na elaboração de uma tarefa criativa, depende das características dessa mesma tarefa.

A produção de ideias é influenciada pela tarefa, segundo o tipo de emoção sentida. Existe ainda uma idade emocional específica para cada uma das tarefas do pensamento divergente (Zenasni & Lubart, 2008).

Neste estudo, os autores perceberam que as características emocionais estáveis têm um impacto directo no desempenho da criatividade. A criatividade pode também ela modular o efeito do estado emocional em interacção com a regulação do desencadear das emoções pelas características da actividade.

Foi testado o impacto potencial de três tipos de características emocionais sobre a criatividade - alexitimia, estilo afectivo e criatividade emocional - e foram examinadas seis dimensões - alexitimia, intensidade positiva, intensidade negativa, reactividade negativa, expressão emocional e idiosincrasia emocional.

A idiosincrasia não se revelou importante no desempenho da criatividade. Pelo contrário, a intensidade e a reactividade negativa manifestam uma grande influência sobre o desempenho da criatividade. Existe uma correlação positiva entre expressão emocional e reactividade negativa com a criatividade, mas apenas presente quando em interacção com estados emocionais filtrados. A fluência de ideias depende em parte da expressividade e da reactividade negativa. A credibilidade das produções depende em parte da intensidade negativa, reactividade negativa e da alexitimia (Zenasni & Lubart, 2008).

Quanto mais as pessoas tendem a expressar ideias negativas com intensidade, mais as pessoas reagem negativamente aos estímulos e têm estados mais elevados de excitação, produzindo mais ideias negativas mas mais ideias originais.

Os autores sugerem dois tipos de processos que reforçam as relações entre emoções e criatividade: a) processos de regulação/adaptação, em que a criatividade corresponde à supressão da tensão ou de um problema emocional e b) processo de

auto-actualização, em que a criatividade corresponde à expressão de bem-estar. A criatividade surge aqui como consequência de um processo em que pode ser facilitada a sensação de bem-estar.

Quanto mais intensamente os participantes sentiram as suas emoções positivas, mais ideias produziram. A expressão das emoções apresenta-se como possível facilitadora de ideias. Pessoas com dificuldade em identificar e descrever emoções produziram mais ideias neutras e alcançaram produtos de baixo valor (Zenasni & Lubart, 2008). Neste estudo, as estratégias para a regulação da excitação podem explicar a tendência para a homeostasia. Os indivíduos com maior índice de alexitimia apresentam maiores índices de excitação, mas produzem mais ideias neutras. Este fenómeno pode ser explicado pelo facto de estas pessoas não estarem habituadas a exteriorizarem as suas emoções, produzindo ideias geralmente neutras para aniquilar aquilo que sentem, mas não tendo a capacidade de definir as suas emoções.

Nos estudos de Mark Davis (2009), os resultados demonstraram que o humor (mood) positivo potencializa a criatividade. No entanto, a força desse efeito depende, quer do estado de humor no decorrer da tarefa, quer da tarefa em si. O aumento da criatividade é mais significativo em situações de humor positivo do que em situações de humor neutro. No entanto, esta diferença é ainda mais significativa quando comparada com estados de humor negativos, os quais parecem em nada contribuir para o desenvolvimento da criatividade. No caso do humor positivo, o autor chegou à conclusão que a criatividade depende igualmente do contexto, na medida em que este pode proporcionar factores de motivação.

O autor identificou outros factores, que além do estado de humor, na situação criativa, influenciavam a relação humor/criatividade: atribuições do humor, intensidade do humor, características da tarefa. Verificou ainda que o tamanho da tarefa na resolução de problemas em nada foi influenciado pelo estado de humor (quer positivo, quer negativo). A motivação persiste, provavelmente, na direcção da solução ideal.

Morris (1989; citado por Mark Davis, 2009), refere que como o estado de humor está sujeito a variações, este não tem o mesmo efeito sobre a criatividade que as emoções, sendo que o efeito das emoções sobre a criatividade será mais intenso.

Num outro estudo realizado por Dadvar, Mohamadrezai e Fathabadi (2012) com estudantes femininos, os autores concluíram que existe uma correlação positiva significativa entre QE e criatividade, ou seja, o QE tem uma influência directa no desempenho da criatividade. As habilidades emocionais demonstram uma relação eficaz com a tomada de decisão e a eficiência e potencialidade de inventar soluções para problemas complexos. Quanto maior o QE de uma pessoa, maior a sua capacidade para enfrentar problemas sociais e adaptação ao meio ambiente. As pessoas criativas ou com elevada flexibilidade de pensamento, demonstram-se, segundo constataram os autores, auto-suficientes para encarar desafios, demonstrando criatividade e inovação na forma como resolvem problemas.

Segundo Averil (2005) as emoções unem-se à criatividade por diferentes razões: enquanto facilitadoras, inibidoras ou porque a criatividade resulta de simples produtos acidentais. As emoções são mediadoras da actividade criativa, elas podem ser catalisadoras sem no entanto interferir com o produto final, elas regulam o nosso comportamento.

Averil (2011) defende o conceito de criatividade emocional referindo que as emoções se prendem com a criatividade. O autor utiliza três razões que justificam esta ligação: a) as emoções são antecedentes da criatividade; b) a criatividade pode ser uma experiência emocional; e c) as emoções podem ser um produto criativo.

a) As pessoas tendem a ser mais criativas perante um estado de espírito positivo, embora o humor negativo possa por vezes também incentivar à criatividade. Episódios criativos tendem a aliviar a depressão sendo que a pessoa entra numa leve fase maníaca

b) Fenómeno *eureka*, *insights* criativos, podem ser repentinos, embora na maioria sejam prolongados e necessitem de conhecimentos prévios como preparação.

c) Segundo James (1902; citado por Averil, 2011) as pessoas criativas são especialmente dotadas de emoções, por vezes até consideradas pessoas diferentes, incomuns.

A criatividade emocional é a capacidade de experimentar e expressar emoções com originalidade, de fazer combinação de emoções (Averil e Thomas-Knowles, 1991; citado por Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007). Tal como o desempenho cognitivo da criatividade, as medidas da criatividade emocional devem exigir divergências da norma. A criatividade emocional remete-nos para uma riqueza na vida emocional das pessoas. Se uma pessoa com elevada inteligência emocional tem um conhecimento sobre as várias estratégias de regulação, uma pessoa com criatividade emocional experiencia emoções mais complexas (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007).

Existe ainda uma curiosidade que me foi suscitada pela existência de dois modelos de fluxo, criados por diferentes autores. Estes modelos descrevem experiências semelhantes, proporcionadas por motivos diferentes, mas que no decorrer desta investigação me parece cada vez mais fazer sentido pensar que ambos possam estar interligados.

Goleman (1997/2011) fala-nos da importância do fluxo que descreve como a inteligência emocional no seu melhor, como o máximo em matéria de dominar as emoções servindo o desempenho e a aprendizagem. Quando o autor fala em fluxo, fala em emoções que não são contidas, nem controladas, sendo, pelo contrário, potencializadas e centralizadas com a tarefa. Surge geralmente quando as pessoas atingem um desempenho óptimo ou ultrapassam os limites anteriormente propostos. Para o autor, esta é uma experiência gloriosa, uma alegria espontânea, um estado de êxtase. Os momentos de fluxo são despidos de Ego.

Alguém em estado de fluxo passa a imagem de que o difícil é fácil e o seu desempenho parece simples e natural. O estado de fluxo permite às pessoas desempenharem as mais difíceis tarefas seja qual for o domínio (1997/Goleman, 2011).

Em 1990 Csikszentmihalyi (citado por Bahia & Nogueira, 2005a) analisou respostas de pessoas substancialmente envolvidas em actividades variadas e

desenvolveu a teoria do fluxo da criatividade. Concluiu que as pessoas mais criativas são aquelas que se sentem mais motivadas pelo prazer encontrado no confronto com as dificuldades que as remetia para novas formas de agir. A existência de novidade e de desafio fomenta a evolução das culturas e o progresso do pensamento e do sentimento. Foi ainda constatado que a qualidade das experiências vividas, bem como o prazer da descoberta, motivavam as pessoas a desfrutarem das situações. As sensações vividas por estas pessoas foram descritas como únicas, diferentes do lazer, do uso de drogas, ou do consumo de bens de luxo. São nove os passos do fluxo criativo descritos por Csikszentmihalyi:

- 1) Estabelecimento de metas claras para cada uma das etapas de execução;
- 2) Uma resposta imediata para cada acção;
- 3) Encontrar um equilíbrio entre dificuldades e capacidades, isto é adequação do potencial às oportunidades;
- 4) Fusão entre actividade e consciência, exclusão de distrações, concentração intensa;
- 5) Negação do medo ou fracasso;
- 6) Exclusão da consciência de si mesmo, pela absorção na actividade;
- 7) Visão distorcida do tempo;
- 8) Constatação de o relógio não marcar o tempo;

Noção de que a criatividade se encontra convertida em algo autotélico.

3.9 Instrumentos de Avaliação

Várias foram as tentativas de definição de criatividade. Ao longo do tempo tem-se dado enfoque à pessoa criativa, ao processo criativo, ao objecto que dela resulta ou ao ambiente que a envolve. O facto é que a criatividade é um fenómeno multidimensional, sendo de extrema dificuldade defini-la enquanto conceito (Wechsler & Nakando, 2002). Segundo as autoras, torna-se um grande desafio encontrar medidas que possam avaliar a sua complexidade. Os esforços têm sido vários, em diferentes áreas, envolvendo metodologias quer qualitativas, quer quantitativas. O importante será reconhecer que estas medidas devem ser

complementares umas das outras desde que respeitem os parâmetros científicos que implicam os padrões de conhecimento numa determinada área (Wechsler & Nakano, 2002).

Na sua maioria, a avaliação da criatividade incide, ou nas características da pessoa criativa, ou em alguns dos aspectos do processo criativo, ou nas qualidades do objecto criativo (Wechsler & Nakando, 2002). Para as autoras, esta diversidade de ambientes e objectos de avaliação reflecte, na verdade, a amplitude do conceito que é a criatividade. Não existirá um elemento único que permita avaliar todas as dimensões da criatividade, devem estabelecer-se os instrumentos segundo os objectivos que se pretendem avaliar (Puccio & Murdock, 1999; citado por Wechsler & Nakando, 2002).

Como já foi referido, existem duas formas distintas, mas complementares para avaliar o fenómeno da criatividade numa vertente de avaliação psicológica; a avaliação qualitativa e a avaliação quantitativa. A análise qualitativa tem como base a análise biográfica de grandes génios da humanidade, enquanto a análise quantitativa parte de provas científicas onde seja visível a validade e precisão dos instrumentos (Wechsler & Nakando, 2002).

A aceitação das pessoas enquanto criativas tem divergido ao longo do tempo, existindo aquilo que alguns teóricos definiam como ritmos de criatividade. Guilford (1950), defende que a partir deste pressuposto devemos considerar que alguns dos critérios e mesmo testes de criatividade, podem tornar-se inadequados tendo em conta esta flutuação.

Na sua maioria, os instrumentos para avaliar a criatividade apresentam pouco potencial. É necessária uma escolha correcta dos instrumentos disponíveis para avaliar o desempenho da criatividade (Sternberg & Lubart, 1991).

Petrini (1998) questiona a capacidade da maioria dos testes em medir a criatividade, pois na sua maioria, a sua capacidade de mensuração não consegue avaliar a criatividade, mas sim o pensamento divergente.

Pereira (1996) considera que a criatividade pode apenas ser avaliada ou definida tendo em conta a inovação de respostas desenvolvidas numa tarefa específica.

O estudo e avaliação da criatividade tornaram-se um problema, ou mesmo um paradoxo para a maioria dos especialistas (Bahia & Nogueira, 2006). Reflectindo sobre os estudos europeus que pretendem avaliar a criatividade, as autoras excluíram uma grande parte dos instrumentos, acabando por se centrar em apenas dois, os quais demonstraram maior eficiência. São eles o TCT-DP – Test for Creative Thinking - de Urban e Jellen (1996), e o TTCT – Torrance Test for Creative Thinking - de Torrance (1966).

Torrance Test for Creative Thinking – TTCT – Torrance 1966

O TTCT é um teste que se legitima para avaliar a criatividade pelo facto de este ser validado a partir de uma relação entre o desempenho no teste e os desempenhos criativos futuros na vida real (Torrance, 1988, citado por, Bahia & Nogueira, 2006). As 4 dimensões do teste figurativo – fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração -, terão uma maior eficácia na avaliação da criatividade se se fizerem acompanhar de outras dimensões, a que Bahia e Nogueira (2006) designam de “*extra*” e que foram sugeridas por Torrance.

O Teste de Pensamento Criativo de Torrance - T.T.C.T. - compreende duas baterias paralelas, A e B, compostas por sete testes de expressão verbal e três testes de expressão figurativa, suporte em desenho. Ambas as formas A e B estão adaptadas à população francesa (Torrance, 1976).

Nos testes de expressão verbal, nos três primeiros pede-se que a pessoa olhe para uma determinada cena, levante questões e indique quais as causas possíveis e quais as consequências, “*imagine as razões e as consequências*”. No quarto teste pergunta-se como melhorar um objecto, boneco de peluche, no quinto pede-se que se dê uma nova utilização a uma caixa, em cartão ou em ferro, no sexto pede-se que se levantem questões acerca dessa mesma caixa, de forma a despertar o interesse de outros pelo objecto e finalmente no sétimo teste, pede-se à pessoa que imagine todas

as consequências de uma situação improvável (Torrance, 1976). Nos testes de expressão figurativa, o autor criou três demandas. No primeiro pede-se para compor um desenho a partir de uma forma dada pelo autor em papel adesivo e colorido. No segundo teste pede-se que seja terminado um desenho, são dadas dez formas tracejadas que devem ser terminadas. Finalmente, no terceiro teste, o teste das linhas paralelas, pede-se ao sujeito que a partir de um determinado número de linhas paralelas, ou círculos, trinta ou quarenta, consoante a forma A ou B, crie o maior número de desenhos possíveis.

A construção do T.T.C.T. permite criar actividades que estimulem os indivíduos em todos os níveis culturais, partido do pré-escolar até outros níveis escolares superiores, ou mesmo em categorias profissionais particulares, como os professores (Torrance, 1976).

Test for Creative Thinking - Drawing Production – Urban e Jellen (1996)

Predominantemente administrado na Europa, o TCT-DP pretende avaliar a criatividade de forma holística e gestaltica, com base em figuras inacabadas. Não tem como finalidade avaliar o pensamento divergente, mas sim dimensões cognitivas e de personalidade (predisposição para assumir riscos, humor, afectividade, quebra de limites e de fronteiras). Bahia e Nogueira (2006) consideram-no um teste económico, quer na aplicação, quer na cotação, sendo que no total avalia 14 dimensões.

O TCT-DP de Urban e Jellen tem a capacidade, de uma forma simples e rude, de avaliar o potencial criativo das pessoas. Este teste poderá não apenas identificar o potencial criativo em pessoas reconhecidas como criativas, como poderá identificar o potencial criativo em pessoas cuja capacidade precisa ser incentivada, apoiada ou promovida. A sua utilização torna-se então útil, nomeadamente quando aplicada em pessoas que até então não assumiram ou identificaram a existência do seu potencial criativo, seja ele alto ou muito baixo (Urban, 1996).

Urban (1996) revela algumas das características importantes do seu teste, como a fácil aplicação e cotação a partir de um instrumento onde se vai desenvolver um desenho, desenho esse que tem uma utilização bastante vasta e a própria estrutura

do teste confere uma aplicação económica a qualquer investigação. Outro aspecto importante é o facto de o desenho permitir uma maior justiça cultural, cujas provas verbais, segundo o autor, não permitem.

O produto resultante do desenho é avaliado e cotado segundo catorze critérios. Contrariamente aos tradicionais testes criativos que apenas fazem uma avaliação quantitativa do pensamento divergente, nomeadamente a fluência de ideias, o TCT-DP reconhece e avalia qualitativamente os resultados criativos (Urban, 1996).

Existem duas aplicações, A e B, em que a B é administrada depois da A. A sua aplicação deve ser feita preferencialmente em grupo, embora também seja válida a aplicação individual. A duração do teste pode ir até 15 minutos, tempo limite para cada aplicação, e é administrada em pessoas com idades compreendidas entre os 5 e os 95 anos. As classificações finais oferecem-nos um potencial criativo, no entanto, o resultado do desenho pode ser comparado com outros a partir de tabelas (Urban, 1996).

Urban apresenta onze campos onde a utilização do teste pode ser útil:

- 1) Pode ser utilizado por professores para perceber a capacidade de *insight* dos seus alunos em situações com potencial criativo e interessar-se por novas formas de intervenção individuais ou em grupo.
- 2) Os professores podem ainda comparar os resultados dos testes dos seus alunos com os de outros da mesma idade e perceber de que forma ele próprio, a partir do modo como administra as suas aulas, pode influenciar o potencial criativo dos seus alunos e agir em conformidade.
- 3) Pode identificar crianças, com idade igual ou superior a 4 anos, com elevado potencial criativo. Nesta idade níveis médios ou baixos de criatividade apresentam baixa fiabilidade pois os resultados das suas produções são fortemente dependentes do contexto.
- 4) A sua aplicação pode ser adaptada para estudar e examinar efeitos como o treino e a aprendizagem em situações de pré e pós teste.
- 5) Os resultados podem proporcionar informações que podem ser úteis quer no campo educacional, quer no campo psicológico, e que podem ser vantajosas quer na investigação, quer no aconselhamento, em situações problemáticas.

6) Na educação especial, é possível identificar potencial anteriormente não reconhecido. Isto é válido não apenas para situações onde se manifesta um comprometimento na linguagem ou na aprendizagem, mas também em situações onde se manifestam comportamentos desviantes, estudantes com distúrbios sociais e emotivos.

7) A aplicação do teste permite explorar casos individuais nomeadamente quando a sua aplicação pode ser apreciada e interpretada para efeitos de uma entrevista exploratória.

8) O teste pode revelar-se uma forma económica de triar uma vasta gama de instrumentos que pretendam identificar pessoas com elevado potencial criativo.

9) O TCT-DP pode servir de ferramenta adicional no treino ou no aconselhamento profissional ou vocacional.

10) Pode ainda proporcionar informações úteis na tomada de decisão em situações de selecção profissional.

Finalmente o teste demonstra características suficientemente válidas para ser usado nas áreas da psicologia clínica ou educacional, por exemplo no estudo do desenvolvimento das crianças.

Após compararem ambos os testes, Bahia e Nogueira (2006), não conseguem ser conclusivas, deixando em aberto diferentes questões, nomeadamente no que toca à comparação entre eles. Ainda assim, deixam em aberto algumas características a cada um dos instrumentos, as quais poderão ser comparadas e que apresentam como vantagens e desvantagens dos mesmos. Vejamos a comparação conseguida pelas autoras.

Urban	Torrance
Económico	3 Sub-testes figurativos
Contempla mais critérios	Critérios extra importantes mas não incluídos no manual
Avalia formas mais diversificadas de originalidade	Avalia adequadamente a flexibilidade
Tem como base uma perspectiva mais gestaltica (que abrange factores de personalidade, motivacionais, emocionais)	É o teste mais divulgado, difundido, adaptado, aferido, estudado

Quadro apresentado por Bahia e Nogueira (2006, pag,10)

4. Resolução de Problemas

4.1 Resolução de Problemas e Inteligência

A Resolução de problemas tem sido objecto de estudo no campo da Psicologia. A definição de um problema pode reportar-nos a diferentes situações, a um estado subjectivo da mente, um desafio, uma situação não resolvida, uma situação cuja resposta não é imediata, ou a uma situação que necessite de estratégias de reflexão e de procedimento. Os problemas fazem parte do nosso cotidiano e exigem de nós conhecimentos e capacidades muito particulares.

Como poderemos verificar, para resolver os problemas do nosso dia-a-dia são várias as capacidades cognitivas a que precisamos de recorrer. No entanto, e embora se conheçam diferentes tipos de inteligência, ainda não nos foi possível perceber de que forma elas interagem (Primi, 2002). Esta diversidade de inteligências foi criada por Gardner que a designou de teoria das inteligências múltiplas na tentativa de redefinir o conceito de inteligência, mas também na tentativa de compreender a resolução de problemas. A nova visão de Gardner permite uma diversidade de estilos e capacidades para reconhecer os diferentes rostos da cognição. Com este contributo deixa de existir uma ideia de inteligência única como capacidade geral para a resolução de problemas (Gama, 1994).

Também Sternberg (2000) nos remeteu para um modelo de inteligência que se preocupa igualmente com a solução de problemas, modelo triárquico da inteligência. Este modelo contempla quer a natureza do problema, quer as estratégias de solução do mesmo, quer os novos conhecimentos adquiridos. Além de esta teoria sobre a inteligência nos remeter para a resolução de problemas, ela remete-nos também para a experiência do indivíduo, bem como para a sua capacidade de adaptação.

Embora a inteligência nunca tenha deixado de fazer parte das preocupações da Psicologia, nos últimos 10-15 anos, tem sido crescente o interesse pelo estudo da solução de problemas, quer ao nível social, da saúde, do desenvolvimento ou mesmo ao nível do acompanhamento psicológico (D'Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998). D'Zurilla, Maydeu-Olivares e Kant (1998) revelam-nos alguns dos autores

que abordam esta temática: Denney e Palmer (1981) com a capacidade prática da resolução de problemas; Sternberg e Wagner (1986) com a inteligência prática; Cornelius e Caspi (1987) com a solução de problemas do cotidiano; Heppner e Petersen (1982) e D`Zurilla e Nezu (1982) com a resolução de problemas sociais.

4.2 Solução de Problemas

A capacidade de resolução de problemas torna-se imperativa à nossa sobrevivência, pois é ela que nos permite uma adaptação ao mundo (Neto, 1998; citado por Brandão, 2005). Brandão (2005) considera que a resolução de problemas deve ser considerada enquanto um conjunto de acções tomadas que nos permite resolver uma situação problemática.

D`Zurilla & Golfried (1971; citados por D`Zurilla, 1995) definem o Problema como uma situação da vida real em que o indivíduo não tem uma resposta efectiva, imediata e adaptativa existindo assim a necessidade de recorrer a processos de resolução de problemas. Já o conceito de Solução é entendido como o produto ou resultado do processo de resolução de problemas quando aplicada a uma situação problemática específica (D`Zurilla, 1995). A Resolução de Problemas é entendida por D`Zurilla (1995) como um processo de encontrar soluções para uma situação específica.

Na perspectiva de Valdés (1997; citado por Martins, 2009) um problema é uma situação que exija ao indivíduo pensar nela e solucioná-la. É uma situação na qual o indivíduo pretende fazer algo, conhecendo o percurso e acções inerentes, para alcançar o seu objectivo.

No desenvolver de uma actividade, o indivíduo tem como objectivo operar num estado inicial, transformando-o numa meta ou solução (Martins, 2009).

Jalles (1997; citado por Martins, 2009) revela-nos quatro componentes relativas a um problema:

- 1) Metas – aquilo que se deseja alcançar perante uma dada situação. Podem ser bem ou mal definidas

- 2) Dados – os dados de um problema consistem na informação disponível a qual nos permite analisar a situação problema
- 3) Restrições ou obstáculos – factores que limitam a possibilidade de uma solução, os quais podem ser bem ou mal definidos, explícitos ou implícitos
- 4) Método – operações ou procedimentos requeridos para a resolução de problemas

A resolução de problemas é concebida como um processo cognitivo-comportamental, autodirigido, através do qual a pessoa procura identificar ou descobrir uma forma adaptativa de lidar com os problemas da vida cotidiana (D`Zurilla, 1986; D`Zurilla & Golfried, 1971; D`Zurilla & Nezu, 1982; citados por D`Zurilla, 1995). A resolução de problemas é então considerada como uma actividade consciente, racional e intencional (D`Zurilla, 1995).

Segundo D`Zurilla (1995) a maioria dos estudos feitos na área da psicologia clínica consideram a resolução de problemas enquanto um factor de adaptação importante para o indivíduo e o treino da resolução de problemas, além de adaptativo, tem revelado que pode prevenir e reduzir distúrbios psicológicos e comportamentais.

A resolução de problemas deve ocorrer perante situações problemáticas em que frente a um conjunto de situações importantes a memória automática falhou, impedindo a produção de uma resposta automática. Não existe uma resposta racional em substituição a uma resposta com base nas experiências, mas sim uma tentativa mais racional de respostas adaptativas mais eficazes à medida que se controla um processamento de respostas automático (D`Zurilla & Golfried, 1971; citado por D`Zurilla, 1995).

A resolução de problemas é um processo em que o indivíduo utiliza conhecimentos adquiridos, habilidades e estratégias de modo a satisfazer a exigência de uma situação desafiante. Grande parte do desenvolvimento humano deve-se a esta capacidade (Silva e col., 2007; citados por Martins, 2009).

Para Martins (2009) a solução de problemas obedece a quatro etapas:

- 1) Percepção da necessidade de decisão (fase da descoberta)

- 2) Formulação de alternativas de acção
- 3) Avaliação das alternativas e respectivas contribuições
- 4) Escolha de uma ou mais alternativas com a finalidade de execução

Um dos modelos mais considerados na resolução de problemas é o modelo de Polya (1980; citado por Brandão, 2005). Este autor considera que resolver um problema é encontrar uma saída para uma situação, encontrando caminhos que nos permitem contornar obstáculos. No entanto, nada disto se encontra disponível no imediato. O modelo de Polya para a resolução de problemas contempla quatro fases:

- 1) Compreender o problema – necessidade de se certificar que se compreendeu e identificou a incógnita, os dados e as condições impostas. É importante a certificação de que o problema é representado no seu todo, que todos os dados relevantes foram considerados e que são explícitos para o indivíduo.

- 2) Conceber um plano – necessidade de formular um plano que permita chegar a uma solução. É necessário subdividir o problema em partes de modo a criar sub-problemas mais simples de resolver. Poderá ser importante analisar e discutir situações extremas de modo a avaliar a sua validade.

- 3) Executar um plano – implementação dos planos formulados de modo a atingir uma solução com base em processos dedutivos.

- 4) Análise dos resultados – verificar as soluções encontradas de modo a proceder à sua validação. Podem ser avaliadas e discutidas as soluções encontradas de modo a perceber se existe um outro tipo de solução.

Segundo D’Zurilla (1995) é importante distinguir dois tipos de medidas de avaliação de resolução de problemas: a) medidas que avaliam o processo e b) medidas que avaliam os resultados. As medidas que avaliam os processos avaliam as medidas cognitivo-comportamentais que facilitam ou inibem a descoberta de uma solução para uma resolução de problemas adaptativa ou eficaz, enquanto que as medidas que avaliam os resultados se destinam a estudar a qualidade das soluções específicas para uma situação problemática específica. As medidas que avaliam o processo são úteis para avaliar os pontos fortes e fracos das atitudes e capacidades do indivíduo no processo de resolução de problemas, enquanto as medidas que avaliam

os resultados devem avaliar o desempenho do indivíduo em aplicar as suas capacidades de modo a resolver um problema de forma eficaz. Estas medidas embora se possam pensar relacionadas, nem sempre apresentam uma correlação positiva, pois existem outras variáveis que podem influenciar o processo de resolução de problemas perante situações específicas, tais como: estados emocionais, baixa auto-eficácia e défice na preparação da implementação de soluções (D`Zurilla, 1995).

Na sua maioria, as medidas que avaliam o processo de resolução de problemas dividem-se entre inventários e testes de desempenho. Os inventários permitem uma ampla pesquisa no que se refere às atitudes, estratégias e técnicas – positivas, facilitadoras ou negativas, inibidoras – do processo de resolução de problemas. Na generalidade os inventários da resolução de problemas são questionários que empregam uma escala tipo Likert. A vantagem dos testes de desempenho é o facto de podermos avaliar o empenho do indivíduo no empregar das suas habilidades quando perante uma tarefa, ou seja, quando resolve um problema em particular. Nestes testes o indivíduo deve reconhecer o problema, defini-lo, formular e gerar soluções alternativas e tomar decisões. Apesar de se esperar uma maior validade externa destas medidas relativamente às anteriores, estas ainda não foram devidamente exploradas.

4.3 Resolução de Problemas Sociais

A resolução de problemas é vista por D`Zurilla (1986; citado por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000) como uma estratégia que aumenta a competência geral de adaptação ao contexto do mundo geral. A Resolução de Problemas Sociais refere-se à resolução de problemas na vida real (D`Zurilla, 1995), envolve um conjunto de respostas adaptativas do indivíduo a situações problemáticas da sua vida cotidiana (D`Zurilla & Nezu, 1992; citados por Maydeu-Olivares, Rodríguez-Fornelles, Gómez-Benito & D`Zurilla, 2000).

Segundo D`Zurilla e Nezu (1999; citados por Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, Whithe, Fernandez & Skewes, 2006), este é um modelo de resolução de problemas que é visto como uma estratégia geral pela qual tentamos identificar

respostas eficazes para situações problemáticas específicas. Esta é uma estratégia importante muitas vezes utilizada para o ajustamento psicológico, pois influencia o funcionamento adaptativo, nomeadamente em situações de *stress*.

Já D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares (2002) defendem que o modelo de resolução de problemas sociais reflecte sobre todo o tipo de problemas que pode influenciar a pessoa no seu funcionamento diário: problemas impessoais como as dificuldades financeiras ou um assalto a uma propriedade; intrapessoais, como os problemas emocionais, cognitivos, comportamentais ou de saúde; e problemas interpessoais, relativas a uma relação íntima, a um crime ou a atitudes discriminatórias.

A resolução de problemas sociais é um processo cognitivo-comportamental que permite identificar soluções eficazes para resolver problemas específicos da vida cotidiana em que: a) disponibiliza uma diversidade de respostas alternativas potencialmente eficazes que permitem ultrapassar situações problemáticas, b) aumenta a probabilidade de requerer respostas mais eficazes com base em diferentes alternativas (D`Zurilla 2004; citado por Barahmad, 2010).

O modelo de resolução de problemas sociais surgiu pela primeira vez com D`Zurilla e Goldfried em 1971, tendo sido posteriormente estudado por outros autores. O modelo de D`Zurilla e Goldfried (1971; citado por, D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002), apresenta três conceitos principais:

a) Solução do problema – ocorre num âmbito natural, utiliza o processo cognitivo-comportamental autodirigido na tentativa de encontrar soluções eficazes para problemas específicos do dia-a-dia. Este processo cognitivo-comportamental pressupõe: i) a existência de um conjunto de soluções potencialmente eficazes para um problema em particular, ii) aumenta a probabilidade de que a solução mais eficaz seja escolhida. Isto pressupõe que a resolução de problemas sociais nos permite uma escolha consciente, racional e adequada.

b) Problema – qualquer situação ou tarefa no nosso dia-a-dia, presente ou antecipado. Estas situações exigem uma resposta adaptativa, a qual não é imediata

pois surgem sempre obstáculos a ultrapassar. As exigências da situação problemática podem encontrar-se no ambiente ou na pessoa.

c) Solução – resposta específica a uma situação problemática, ou uma resposta cognitiva ou comportamental resultante de um processo de resolução de problemas. Quando a solução atinge os objectivos da solução de problemas, considera-se eficaz.

D`Zurilla e Golfried (1971; citados por Bell & D`Zurilla, 2009) construíram um modelo de resolução de problemas constituído por quatro etapas: 1) identificação e formulação do problema, 2) formulação de soluções alternativas, 3) tomada de decisão e 4) implementação de soluções e verificação – monitorização e avaliação dos resultados. Estas etapas não só permitem a descoberta de soluções efectivas, como permitem a adaptação a situações problemáticas (D`Zurilla & Nezu, 1990; citados por Maydeu-Olivares & col., 2000).

No entanto, D`Zurilla e Golfried (1971, citados por Bell & D`Zurilla, 2009) consideraram que o modelo de solução de problemas sociais consiste em duas componentes parcialmente independentes: a) orientação para o problema e b) estilo de resolução de problemas. A orientação para o problema consiste num processo metacognitivo dirigido para a função motivacional da resolução de problemas sociais. É utilizado um conjunto de esquemas cognitivo-emocionais que permitem ao indivíduo uma avaliação consciente do problema bem como da sua capacidade em resolvê-lo. O estilo de resolução de problemas consiste numa actividade cognitivo-comportamental a partir da qual o indivíduo procura entender o problema e encontrar soluções eficazes.

Mais tarde, D`Zurilla e Nezu (1982, 1999; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000) criaram um modelo que define que a resolução de problemas na vida real é determinada por dois processos: 1) orientação para o problema e 2) adequação da solução do problema.

1) A orientação para o problema passa por um processo motivacional que desenvolve um conjunto relativamente estável de esquemas cognitivo-emocionais. Estes esquemas descrevem aquilo que a pessoa geralmente pensa e sente sobre os problemas da sua vida, bem como a capacidade para a resolução dos mesmos. Para

D`Zurilla (2004; citado por Barahmad, 2010), consoante a natureza do problema poderemos ter uma orientação negativa ou positiva que iniba ou facilite o desempenho da resolução de problemas.

Segundo D`Zurilla e Nezu (1999; citados por Ciarrochi, Leeson & Heaven, 2009), a orientação negativa para o problema surge quando as pessoas não acreditam que podem lidar com o problema de forma eficaz, sentindo-o como uma ameaça e não como um desafio. A orientação positiva para o problema supõe em primeiro lugar uma envolvimento com o problema, estar sensível ao problema, determinar o problema, bem como uma envolvimento com a actividade relativa à resolução de problemas. Em segundo lugar, implica uma envolvimento que pressupõe uma maior capacidade de concentração e de adaptação, bem como uma capacidade para diferenciar pensamentos produtivos de não produtivos. Em terceiro lugar, envolve a capacidade de persistir perante os obstáculos e o sofrimento emocional passíveis de ser encontrados.

2) A adequação da resolução de problemas consiste num processo central de resolução de problemas sociais, ou seja, fundamentalmente na aplicação das capacidades de solução de problemas (D`Zurilla, 2004; citado por Barahmad, 2010). Refere-se a uma pesquisa racional para uma solução a qual depende da nossa capacidade para resolver problemas e das técnicas pensadas para uma solução mais adaptada a um problema em particular (D`Zurilla & Nezu 1982, 1999; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000). Consiste na tentativa de encontrar uma solução a partir de técnicas adequadas que aumenta a probabilidade de sucesso de uma solução, ou o estruturar de uma estratégia de *coping* (D`Zurilla & Nezu, 1982; citado por Maydeu-Olivares & col., 2000).

Este modelo é ainda hoje sustentado por D`Zurilla, Maydeu-Olivares e Gallardo-Pujol (2011), e por Morera e Col. (2006).

Maydeu-Olivares e D`Zurilla (1995, 1996; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000), entendem que o modelo que descreve a resolução de problemas na vida cotidiana é descrito por cinco dimensões, duas dimensões relacionadas com a orientação para o problema, positiva e negativa, e três dimensões

de estilo de resolução de problemas, resolução de problemas racional, estilo impulsivo e estilo evitante (D`Zurilla & col., 2002; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2011):

1) Orientação positiva para o problema - é uma dimensão construtiva que implica uma visão cognitiva da resolução de problemas. Temos como exemplo o desafio, as avaliações generalizadas, as expectativas de um resultado positivo e auto-eficácia (Mayden-Olivares & D`Zurilla 1995, 1996; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000). A orientação positiva para o problema consiste; a) na disposição geral para avaliar o problema como um desafio; b) acreditar que os problemas têm soluções; c) acreditar nas capacidades individuais para a solução de problemas com sucesso (D`Zurilla & col., 2002; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2011).

2) Orientação negativa para o problema - uma interação cognitivo-emocional disfuncional. Como exemplo, os esquemas de avaliação de ameaça generalizada e as expectativas de resultados negativos (Maydeu-Olivares & D`Zurilla 1995, 1996; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000). Este tipo de orientação consiste em: a) ver o problema como uma ameaça; b) duvidar das probabilidades de sucesso; e c) atingir facilmente a frustração quando confrontado com problemas na vida real (D`Zurilla & col., 2002; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2011).

3) Resolução de problemas racional - um modelo construtivo para a resolução de problemas caracterizado por uma aplicação racional, deliberada, sistemática e eficaz (Maydeu-Olivares & D`Zurilla 1995, 1996; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000);

4) Estilo de impulsividade/descuido - um padrão disfuncional de resolução de problemas caracterizado por tentativas impulsivas, descuidadas e incompletas de uso das estratégias e técnicas (Maydeu-Olivares & D`Zurilla 1995, 1996; citados por Rodríguez-Fornelles & Maydeu-Olivares, 2000);

5) Estilo evitante - dimensão também ela disfuncional, caracterizada pela passividade ou pela omissão e pela tentativa de transferir a responsabilidade para o outro (Maydeu-Olivares & D`Zurilla 1995, 1996; citados por Rodríguez-Fornelles

&Maydeu-Olivares, 2000) ou pela procrastinação, passividade, inacção e dependência (D`Zurilla & col., 2002; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2011).

O modelo de resolução de problemas social utiliza o modelo de resolução de problemas racionais, sendo importante um processo de tomada de decisão que permita uma estratégia mais eficaz. Uma tomada de decisão holística implica uma decomposição constante das decisões mais complexas em pequenas decisões, avaliando-se cada uma das partes de modo a obter uma consideração global (Morera & col., 2006).

4.4 Resolução de Problemas e Tomada de Decisão

A solução de problemas é um conjunto de actividades cujo objectivo é analisar uma situação e gerar, implementar e avaliar soluções; a tomada de decisão é um mecanismo que nos permite fazer escolhas durante todo o processo da resolução de problemas. A tomada de decisão faz parte da solução dos problemas em todo o seu processo (Department of Homeland Security [DHS], 2010).

Segundo o Methodology Manual ([MM], 1993) embora o termo resolução de problemas e tomada de decisão possam estar associados e muitas vezes serem utilizados enquanto sinónimos, devemos distingui-los considerando a resolução de problemas como um processo mais amplo que se inicia com a identificação de um problema e se finaliza com a avaliação de eficácia da resposta seleccionada, enquanto a tomada de decisão deve ser entendida como um subconjunto do processo da resolução de problemas, correspondente à identificação de soluções alternativas e à escolha da resposta mais adequada.

A tomada de decisão é entendida enquanto processo de identificação e selecção de possíveis soluções a um problema atendendo às exigências impostas. A resolução de problemas é definida como um processo, consciente que pretende diminuir ou corrigir essa diferença entre a situação real e as condições desejadas. Tomada de decisão é uma das etapas deste grande processo (MM, 1993).

Pereira (1982) apresenta-nos um modelo do processo de tomada de decisão constituído por seis etapas: 1) Definição de objectivos, 2) Identificação do problema, 3) Procura de Informação, 4) Geração de soluções alternativas, 5) Escolha da linha de acção e 6) Implementação e controlo.

Por sua vez Halpern (1997; citado por Lizárraga, Braquedano & Cardelle-Elawar, 2007) referem um outro processo de tomada de decisão para o qual são necessários vários passos: a) perceber o que é necessário para a tomada de decisão, b) determinar quais as metas a alcançar, c) gerar alternativas que nos conduzem aos objectivos propostos, d) avaliar se as alternativas correspondem às expectativas e e) seleccionar a melhor alternativa para a obtenção de um resultado global.

Todo este processo está dependente, não apenas do indivíduo, tendo em conta as suas motivações, como do próprio ambiente que o envolve (Lizárraga, Baquedano & Cardelle-Elawar, 2007).

A mais recente teoria descritiva da tomada de decisão é a naturalista (Orasanu & Connolly, 1993; citados por Lizárraga, Baquedano & Cardelle-Elawar, 2007). Este modelo estuda a tomada de decisão das pessoas no seu mundo real, no seu dia-a-dia, sublinhando não apenas o papel das experiências pessoais, mas também as competências do indivíduo. Os autores referem alguns factores inerentes à tomada de decisão na vida das pessoas: a) problemas que podem ser relevantes e muitas das vezes mal estruturados, b) problemas que ocorrem em ambientes incertos e dinâmicos, c) podem-nos remeter para metas mal definidas e podem ser condicionadas pelo tempo, d) implicam a probabilidade de correr riscos, e) acções que podem ter de ser corrigidas ao longo do tempo, f) existem vários indivíduos envolvidos e g) há a presença de normas organizacionais e de objectivos, os quais têm como função equilibrar a escolha na tomada de decisão pessoal. Estes factores devem constar da tomada de decisão naturalista. O sujeito não precisa de se preocupar em fazer cálculos, reportando-se antes à sua experiência pessoal.

Cannon-Bowers, Sala e Pruitt (1996; citados por Lizárraga, Baquedano & Cardelle-Elawar, 2007), consideram os seguintes factores essenciais à tomada de decisão: a) factores associados à tarefa - a incerteza inerente a cada alternativa, o

tempo e a pressão, a quantidade e qualidade de informação disponibilizada, as metas esperadas e as pós-consequências das decisões; b) factores internos da decisão - emoções, motivação, tipo de processamento de informação, experiência e regulação das etapas do processo de decisão, c) factores ambientais, que não exercendo influência directa consistem em: influência social, coerção de pessoas próximas e exigências do trabalho.

Segundo o DHS (2010) existe um conjunto de características que tornam o processo de tomada de decisão num processo eficaz:

- Conhecimento – compreensão profunda de todos os factores;
- Iniciativa – assumir a responsabilidade do processo de decisão;
- Pedido de Ajuda – procurar pessoas que possam dar contribuições úteis para o processo de decisão;
- Abrangência – olhar para todas as opções disponíveis de modo a fazer a melhor opção;
- Monetárias – tirar proveito das melhores oportunidades;
- Flexibilidade – abertura a novos conceitos e ideias;
- Bom senso – exercer o melhor julgamento quanto aos resultados e à situação;
- Risco calculado – ponderar riscos e aceitar as consequências quer sejam positivas, quer sejam negativas;
- Autoconhecimento – o tomador de decisão deve conhecer as suas próprias capacidades, preconceitos e limitações.

Relativamente às nossas variáveis, Pereira (1982) defende que a emotividade pode dificultar o processo de decisão, nomeadamente quando dificulta a estruturação cognitiva dos problemas, levando o sujeito a distorcer a informação. Relativamente à criatividade, o autor defende que o sujeito poderá criar ideias novas, soluções inovadoras, mas que corre o risco de esquecer o peso dos factores da realidade, sendo nesse caso preferível optarmos pelo bom senso e apelarmos à avaliação e à crítica.

4.5 Resolução de Problemas e *Coping*

O *coping* tem sido analisado como parte resultante de um conjunto de factores de personalidade tais como as competências, a emocionalidade, as expectativas, as crenças, os valores, os objectivos, os compromissos e os papéis. De entre as diferentes definições conclui-se que a função do *coping* é lidar com as exigências externas ou stressores, procurando manter um certo nível interno ou equilíbrio psicológico. Os mecanismos de *coping* devem centrar-se no presente, tendo a função de tolerância ou de reinterpretação de um momento desagradável. Quando centradas no futuro eles geram emoções negativas de cólera e medo (Marques, 2004).

Como *coping* definimos um conjunto de processos cognitivos conscientes que o indivíduo utiliza com vista a controlar a ansiedade despoletada por desafios do meio envolvente. Os estilos de *coping* procuram interpretar, integrar e dar significado às nossas experiências de vida (Geada, 1996).

O *coping* foi definido por Lazarus e Folkman (1984; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares e Gallardo-Pujol, 2011) enquanto a actividade cognitivo-comportamental através do qual o indivíduo tenta gerir uma situação stressante e/ou emoções. A estratégia de *coping* considerada como a mais importante é a capacidade de resolução de problemas sociais (D`Zurilla & Goldfried, 1971; D`Zurilla & Nezu, 1982, 1999; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2011).

As estratégias de *coping* têm a função de nos orientar para o futuro, neutralizar os efeitos negativos das situações e a manutenção do estatuto do indivíduo. Em situações de desafio, o indivíduo deve conseguir alcançar ou ultrapassar as exigências impostas, sentindo-se confiante à medida que as avaliações vão provocando emoções positivas de satisfação (Monat & Lazarus, 1985; citados por Ramos, 2002).

Segundo Alves (1995; citado por Ramos & Carvalho, 2007), as estratégias de *coping* apresentam três formas de protecção: a) eliminar ou modificar as situações que implicam o problema; b) controlo perceptivo do significado da experiência e

suas consequências e c) manutenção, atendendo aos limites das consequências emocionais do problema.

Pearlin e Schooler (1978, citado por Vaz Serra, 1988) consideram as estratégias de *coping* como mediadoras do impacto que a sociedade pode causar sobre os seus elementos. Consideram as estratégias de *coping* como protectoras e descrevem três formas de exercerem essa mesma função: 1) eliminação ou modificação das situações geradoras de problemas; 2) controlo perceptivo do significado das experiências e suas consequências; 3) manutenção dentro de limites razoáveis das consequências emocionais da situação problemática.

Na primeira função, são consideradas a procura de informação para saber o que deve ser feito, o controlo do próprio indivíduo perante os acontecimentos ou o confronto com as pessoas. A segunda função pode apresentar-se segundo diferentes perspectivas; a) não dar importância ao acontecimento; b) subestimar a situação perante outros problemas mais importantes, ou outras formas de controlo perceptivo. Segundo Pearlin e Schooler (1978; citado por Vaz Serra, 1988) trata-se de uma capacidade para neutralizar a ameaça.

Para Lazarus e Folkman (1984; citados por D’Zurilla, 1995) o *coping* refere-se a uma actividade cognitivo-comportamental requerida pelas pessoas perante uma situação causadora de *stress*, bem como as emoções daí decorrentes. Segundo os autores, a solução de problemas é naturalmente uma estratégia de *coping*, mas nem todas as estratégias de *coping* servem para resolver problemas.

Nem todos os indivíduos utilizam as mesmas estratégias de *coping* (Lazarus & Folkman; 1984, citados por Ramos 2002). De acordo com Folkman e Lazarus (1980; citados por D’Zurilla, 1995) devemos distinguir a resolução de problemas das estratégias de *coping* com base numa análise funcional das estratégias de *coping*. Ou seja, devemos distinguir as estratégias de *coping* focalizadas na resolução de problemas das estratégias de *coping* focalizadas na emoção. Para os autores, o objectivo da resolução de problemas é mudar a situação indutora de *stress* numa situação melhor, enquanto as estratégias de *coping* focalizadas na emoção pretendem gerir essas mesmas emoções. A resolução de problemas não pode ser diferenciada da

essência das estratégias de *coping*, dependendo dos objectivos definidos e das soluções geradas (D`Zurilla, 1986, 1989, citado por D`Zurilla, 1995).

As estratégias de *coping* centradas no problema implicam uma procura de soluções, a reformulação do problema e a avaliação dos prós e contras referentes a uma acção. As estratégias de *coping* centradas no problema referem-se às alterações na relação do indivíduo com o ambiente (Lazarus & Coping; citados por Ramos & Carvalho, 2007). As estratégias centradas nas emoções consistem na libertação das emoções negativas, resultantes de um acontecimento stressante, que se centram em aspectos emocionais como a perda, insucesso, frustração, de modo a evitar o problema (Lazarus & Folkman, 1984, citados por Ramos 2002). Estas estratégias de *coping* têm como função regular o nosso estado emocional, permitindo ao indivíduo pensar e agir adequadamente. Incluirmos as emoções nos estudos do *coping* dá-nos uma nova perspectiva, as emoções que manifestamos dependem ou enquadram-se num contexto sociocultural (Lazarus, 1993).

Segundo Meichenbaum e Turk, 1982 (citados por Vaz Serra, 1988) as estratégias de *coping* do dia-a-dia são aprendidas segundo aquilo que o indivíduo vê fazer. No entanto, Fisher (1986; citado por Vaz Serra, 1988) acredita que para além das aptidões aprendidas pela observação, devem ser consideradas outras influências como a personalidade.

Segundo Vaz Serra (1998) estes factores podem não apenas influenciar os objectivos, mas também as políticas de planeamento e os estilos de execução.

Também o tipo de situação pode influenciar as estratégias de *coping*. As estratégias de *coping* não são uniformes, em alguns casos o indivíduo resolve o problema, noutros altera a percepção que tem dele ou das suas consequências. As estratégias de *coping* podem encontrar-se associadas a mecanismos redutores de tensão emocional, bem como a determinadas características de personalidade (Vaz Serra, 1988).

O mesmo autor assinala um conjunto de características que podem revelar uma boa capacidade de resolução de problemas:

- Capacidade para controlar pessoalmente as situações, procurando planejar estratégias para a sua resolução
- Pouco propenso a pedir ajuda
- Procura o confronto e uma resolução criativa dos problemas
- Ausência de abandono passivo da situação
- Boa estratégia de controlo das emoções
- Não permite que os problemas ou o *stress* interfiram na sua vida diária
- Baixa manifestação de agressividade
- Não tende a ter medo e responsabiliza-se pelas consequências negativas

As estratégias de *coping* visam controlar a ansiedade despoletada pelos desafios do meio envolvente, procurando dar significado à nossa experiência de vida. Enquanto capacidade cognitivo-comportamental que procura gerir o *stress* e as emoções, esta é considerada a mais importante das capacidades de resolução de problemas sociais. No entanto, tal como Lazarus e Folkman (1984, citados por D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995) defenderam, a solução de problemas, pode ser uma estratégia de *coping*, mas nem todas as estratégias de *coping* resolvem problemas. Para distinguir a resolução de problemas das estratégias de *coping* deve ter-se em conta uma análise funcional das estratégias de *coping* – se focalizadas na solução de problemas – e aí elas podem ser uma estratégia da resolução de problemas – se nas emoções, podendo resolver ou não um problema. Parece aqui importante ter em conta a natureza da situação. Existem algumas características que podem enquanto estratégias de *coping*, revelar-se uma boa capacidade de resolução de problemas (Vaz Serra, 1988).

4.6 Resolução Criativa de Problemas

Vários autores (Davidson & Sternberg, 1984; Runco, 1986a; citados por Runco & Okuda, 1988), consideram que a criatividade enquanto conceito deve ser definida de forma abrangente. A criatividade deve ser considerada em função da

identificação e definição de um problema ou tarefa para nós significativa e pela produção, avaliação e aplicação de soluções e ideias. A descoberta de um problema é um comportamento muito importante para a concepção do processo de criação, não apenas porque é o problema que surge primeiro, mas também porque a qualidade do problema está também ele dependente da qualidade das soluções. A identificação de um problema ou tarefa é crucial na definição de toda a estratégia criativa (Runco & Okuda, 1988).

Bahia e Nogueira (2005a) referem alguns autores que associam a criatividade à resolução de problemas, entre eles Noller (1977), que assume a criatividade como um aspecto essencial da resolução de problemas ou Guilford (1967), que vê a criatividade como um fenómeno que se sobrepõe à resolução de problemas e ainda Runco (1999), que considera que o pensamento divergente determina o potencial da criatividade e da resolução de problemas. Guilford (1967; citado por Lubart, sem data) associa a criatividade ao processo de resolução de problemas pelo desafio que a resolução de problemas provoca às nossas capacidades.

De acordo com Guilford (1950), quando olhamos para o desempenho criativo num contexto de resolução de problemas percebemos que a nossa estrutura do intelecto se encontra envolvida, que a nossa capacidade criativa procura perceber qual o problema e como se encontra estruturado. A solução a esse problema depende do nível de informação que obtemos, do nosso conhecimento e do recurso à nossa memória e pode ser operacionalizada a partir do pensamento quer convergente, quer divergente.

Toda a nossa motivação estará envolvida na solução criativa e mais uma vez a estrutura do intelecto será uma condicionante, pois a nossa motivação também dependerá do nosso conhecimento e da capacidade que teremos para o empregar, independentemente do tipo de pensamento associado, convergente ou divergente. A nossa motivação depende ainda da satisfação proporcionada pela tarefa, sendo que quanto mais significativa for a tarefa, maior a satisfação do indivíduo.

Existe algo de criativo na solução de problemas genuína (Guilford, 1950). Segundo Guilford (1950) a solução de problemas é inerente ao nosso dia-a-dia, em todas as pessoas, em todas as áreas. No que respeita à solução de problemas, o autor

apresenta um modelo no qual as operações do nosso intelecto assumem um papel específico. As operações cognitivas detectam a existência de um problema, analisam-no e estruturam-no. Posteriormente, Guilford (1950) utiliza o termo “pesquisar” para introduzir o pensamento produtivo, seja ele convergente ou divergente. O passo seguinte será o de recorrer á memória para obter a informação necessária. Essa informação será avaliada e submetida novamente às estruturas do intelecto, de operacionalização e avaliação. A solução criativa de problemas envolve diferentes funções do intelecto que são representadas pelo modelo da estrutura do intelecto. Como foi anteriormente referido no ponto três deste trabalho, a capacidade criativa considera a inteligência, embora não se resuma à inteligência. Devem ainda considerar-se a capacidade de gerar ideias, a capacidade para produções divergentes e a capacidade para administrar informação. Quando na presença de diferentes ideias alternativas, torna-se importante a flexibilidade na estruturação de informação de modo a poder alterá-la e adaptá-la aos acontecimentos (Guilford, 1950).

Os processos ligados à criatividade requerem um processo cognitivo que facilite o confronto com a complexidade, bem como a interrupção da reflexão no processo de resolução de problemas; ou seja, requerem uma visão heurística na produção de novas ideias, e ainda um estilo de trabalho definido pela perseverança e atenção concentrada numa tarefa (Lubart, sem data). Lubart defende que os processos criativos se aplicam a todas as tarefas que exijam criatividade. As capacidades estão directamente ligadas com as áreas onde a tarefa se desenvolve e com a motivação relativa às tarefas em si (Lubart, sem data).

A criatividade é então, segundo Weisberg (1993; citado por Wynder, 2008), essencial à resolução de problemas e todos os indivíduos têm a capacidade de gerar um produto criativo. A importância da criatividade reside na necessidade de se criarem respostas novas e eficazes, na utilização de um pensamento divergente que permite uma nova análise sobre os problemas, obtendo-se novas respostas. As soluções criativas são validadas em função dos objectivos traçados.

Para Martins (2009) a criatividade tem como objectivo encontrar e resolver problemas. Num estudo realizado pelo autor foi possível perceber que existe uma

melhor capacidade para resolver problemas quando nos encontramos envolvidos em actividades que potencializam uma relação afectiva com as tarefas, quando incentivadas as suas capacidades reflexivas ou metacognitivas e quando desafiada a capacidade criativa. Foi possível observar que os aspectos afectivos nos motivam para a acção, incentivando-nos a uma exibição da nossa curiosidade intelectual. Deste modo, aumenta o sentimento de confiança, a coragem para arriscar e a capacidade para demonstrar uma maior originalidade e fluência de ideias.

A resolução criativa de problemas pode ser vista como menos rígida que a solução de problemas em geral, pois permite soluções mais satisfatórias para todas as partes. O processo criativo permite que a imaginação vá beber à memória e que o conhecimento nos proporcione novas ideias. Podemos resolver problemas simples com pensamentos criativos (Rebori, sem data).

Foi nos anos 50 com Osborn e Parnes que se falou pela primeira vez em processo criativo de solução de problemas, tornando-se o *brainstorming* na ferramenta mais importante deste processo (Osborn, 1953; citado por Isaksen, 1998). Esta é uma ferramenta utilizada em grupo e aquela que segundo o autor apresenta melhores resultados.

Rebori (sem data) apresenta-nos um guia de soluções criativas de problemas:

1) Definição do problema – não devemos procurar soluções sem antes definirmos correctamente o problema. Uma correcta avaliação do problema implica definir a situação actual e a situação pretendida, de forma clara e concisa. A situação actual é definida por factores e a desejada por objectivos. O tempo pode ser importante na definição do problema para que se tenha uma consciencialização plena das suas dimensões. Uma vez definido o problema devemos perceber o que o está a provocar, quais os motivos para ter surgido. Um *brainstorming* pode ser utilizado, dado ser uma técnica que pode ser utilizada num curto espaço de tempo e que pode ser utilizada em todas as fases do processo criativo, podendo-se chegar a uma solução de maior qualidade.

2) Soluções alternativas – gerar e ainda não avaliar. Deve ser encontrado o maior número de respostas alternativas. Avaliar nestas alturas pode reduzir o número

de soluções que possam ser potenciais soluções. Mais uma vez pode ser utilizado o *brainstorming*.

3) Avaliar alternativas – devem estabelecer-se primeiro critérios para julgar as soluções, ou seja, devem estabelecer-se as principais características da solução pretendida. Os critérios devem ser objectivos, mensuráveis e libertos de emoções. Após seleccionada, a solução deve ser submetida a uma análise, discussão e implementação.

4) Desenvolver um plano de acção – o planeamento pode ser uma forma de envolver as pessoas, de elas se empenharem e se responsabilizarem pela solução. Pretende aumentar a probabilidade de a solução ser eficaz a partir da definição de metas e do planeamento de acções.

A chave para usar a criatividade na resolução de problemas é mudar a perspectiva sobre nós mesmos e sobre os problemas que enfrentamos. Só assim podemos reduzir a ansiedade, concentrarmo-nos na capacidade criativa que possuímos aplicada a uma resolução de problemas eficaz (Rebori, sem data).

Segundo Treffinger e Isaksen (2005, 2004; citados por Rato, 2009) o modelo da resolução criativa de problemas pressupõe que todas as pessoas têm potencial criativo, embora que a diferentes níveis, e devem manifestar-se em diversas áreas, segundo os seus interesses individuais. O modelo de solução criativa de problemas permite conduzir-nos na solução de problemas, permite-nos clarificar, compreender e gerar ideias e/ou planear acções.

4.7 Resolução de Problemas e Inteligência Emocional

Darwin (1872; citado por Lopes, Côté & Salovey, 2006) foi dos primeiros cientistas a descobrir o valor adaptativo das emoções, as quais tinham uma função de comunicar e de orientar o nosso comportamento, suscitando reacções como lutar ou fugir do perigo. As emoções foram desde sempre identificadas como algo que interrompia o pensamento e influenciava o processo de tomada de decisão.

Quer Goleman (1997/2011), quer Damásio (2010, 2011) concluíram com base no estudo da nossa estrutura cerebral, que quer as emoções, quer os sentimentos, se prendem com a nossa capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas. Segundo os autores, ao longo do tempo a presença de emoções permitiu ao ser humano adaptar-se às diferentes circunstâncias do dia-a-dia, evoluindo à medida que obteve cada vez mais respostas diversificadas, quer para os obstáculos encontrados, quer para os desafios do seu cotidiano.

Ao verificarmos que as emoções têm uma relevante importância sobre a racionalidade, percebemos que são as emoções que conduzem as nossas decisões momento a momento, sem esquecer a mente racional, facilitando ou não o pensamento (Goleman, 1997/2011).

Segundo Goleman (1997/2011), as emoções podem dificultar ou favorecer a nossa capacidade de pensar e planejar, de atingir objectivos, de resolver problemas. São as emoções que delimitam as nossas aptidões mentais inatas, logo, que determinam as opções que fazemos na vida. A base da inteligência emocional parte da capacidade para gerirmos emoções fortes que nos impulsionam para a acção. Ao termos capacidade para ouvir, pensar e falar com clareza, conseguimos dissolver os nossos picos emocionais, o que pode tornar-se bastante construtivo, nomeadamente na progressão da resolução de um problema (Goleman, 1997/2011).

Também Mayer e Salovey (1997) defendem que a inteligência emocional foi concebida como uma capacidade para reconhecer o significado das emoções, utilizando-as para resolver problemas.

As emoções desempenham um papel importante na forma como orientamos o nosso pensamento e tomamos as nossas decisões (Loewenstein, Weber, Hsee & Welch, 2001; citados por Lopes, Côté & Salovey, 2006). O bom humor pode estimular o pensamento divergente e facilitar a criatividade (Isen & Daubman, 1984; citados por Lopes, Côté & Salovey, 2006), assim como a ansiedade pode dificultar a capacidade de concentração e fomentar o raciocínio dedutivo e a atenção ao detalhe (Isen, 1987; citados por Lopes, Côté & Salovey, 2006). As emoções podem influenciar o pensamento de diferentes formas, a felicidade, por exemplo, pode

estimular o pensamento criativo. Segundo Isen (1999; citados por Lopes, Côté & Salovey, 2006) o humor positivo pode estimular a criatividade na resolução de problemas, incentivando-nos a assumir riscos e conduzindo-nos para a acção e para os resultados.

As emoções podem conduzir o nosso pensamento e a forma como tomamos decisões, mesmo sabendo que as nossas decisões podem envolver riscos. A felicidade e a raiva podem incentivar-nos a assumir riscos, incitando-nos para a acção e para os resultados (Lerner & Kelfner; citados por Lopes, Côté & Salovey, 2006).

Segundo Belavkin (2001), devemos ter em conta as emoções vividas durante o processo de resolução de problemas. As emoções estão intimamente ligadas com os processos cognitivos tais como a tomada de decisão e memória. Num estudo realizado pelo autor em que relaciona as emoções com a solução de problemas, Belavkin (2001) chegou a três conclusões: a) existe a possibilidade de modelar fenómenos psicológicos com as emoções partindo da arquitectura cognitiva; b) o desempenho produzido na resolução de problemas pode ser condicionado pelas nossas emoções e motivações, as quais são igualmente influenciáveis pela nossa capacidade cognitiva; c) as emoções são um contributo positivo para a resolução de problemas e para a inteligência.

4.8 Resolução de Problemas e Criatividade

Csikszentmihalyi (citado por Simon, 1988) ter-nos-á dito que a criatividade é algo mais do que a resolução de problemas e que esse algo mais se designa pela atenção e pela motivação.

A solução criativa de problemas requer uma aplicação liberal suportada pela capacidade de atenção sustentada por uma forte motivação. Ou seja, a resolução de problemas requer atenção e a motivação é essencial para manter a atenção. Numa solução criativa de problemas a atenção e os níveis de motivação devem ser mais elevados, intensos. Os aspectos cognitivos são importantes na solução de problemas

em geral, no entanto em eventos especiais devemos recorrer à criatividade (Simon, 1988).

O tipo de pensamento utilizado na resolução de problemas, convergente ou divergente, depende do tipo de problemas apresentado, se é um problema mais fechado ou mais aberto (Sak & Maker, 2005).

Os resultados de um estudo realizado por Bahia e Nogueira (2005a) a estudantes universitários, revelaram que as representações criativas se relacionam com o processo de solução de problemas, podendo neste caso atribuir-se a culpa à memória e à perspectiva inovadora de conhecimento até então adquirido.

Vidal (2006) defende que o processo desenvolvido em 1926 por Wallas – preparação, incubação, iluminação e verificação – permitiu-nos desenvolver um método para a solução criativa de problemas. Aliás, segundo Vidal, são diversas as definições de criatividade que nos remetem para a definição de problemas original, sendo que aquilo que os diferencia é a presença do pensamento divergente. O processo criativo pode envolver pequenos saltos ou avanços gigantescos, no entanto ambos os processos exigem que a pessoa vá mais além, abraça o desconhecido, a mudança e o enigmático, sem medo. O processo criativo implica algo mais, implica novos pontos de vista, criação de ideias originais e um novo relacionamento entre ideias. Esta nova forma de resolver problemas implica trazer algo de novo à nossa existência.

Como foi possível verificar, é então possível encontrarmos pontos comuns entre as variáveis. Nas próximas linhas encontramos ainda alguns autores que já haviam encontrado uma ligação entre as três variáveis em estudo, os quais motivaram à sua continuação.

Segundo Goleman (1997/2011) as mudanças ligeiras do nosso estado de espírito afectam o nosso pensamento. Ao planearmos algo ou ao tomarmos decisões, tornamo-nos mais expansivos e os nossos pensamentos positivos. Isto é possível por a nossa memória estar directamente relacionada com o estado de espírito. Ao examinarmos os prós e contras de uma determinada linha de acção tendemos a sentir-nos bem, a memória influencia a as nossas decisões no sentido positivo, tornando-

nos mais susceptíveis a arriscar ou a entrar numa aventura – características da pessoa criativa.

Goleman (1997/2011) refere ainda que estados de espírito agradáveis potencializam a capacidade de pensar com maior complexidade, tornando-se mais fácil encontrar soluções para um determinado problema, quer seja ele intelectual, quer seja interpessoal. Uma boa gargalhada ajuda as pessoas a pensar e a associarem livremente ideias. Esta capacidade revela-se importante, não apenas na previsão das consequências de uma determinada decisão, mas também na própria criatividade. Aliás, segundo o autor, os benefícios de uma boa gargalhada revelam-se sobretudo evidentes na solução de um problema que exija uma solução criativa.

Num estudo com alunos desenvolvido por Martins (2009), os resultados revelaram que existe uma melhor capacidade para resolver problemas quando envolvidos em actividades que potencializam uma relação afectiva com as tarefas, quando incentivadas as suas capacidades reflexivas ou metacognitivas e quando desafiada a sua capacidade criativa. Os aspectos afectivos motivaram os alunos para a acção e incentivou-os a exhibir a sua curiosidade intelectual. Os alunos passaram a ser mais confiantes e a demonstrar uma maior originalidade e fluência de ideias.

Já no contexto profissional Caruso (1999) revela-nos que a inteligência emocional pode facilitar o trabalho em equipa de modo a facilitar o pensamento criativo, ou a criação de ideias para uma melhor solução de problemas.

Os problemas podem ser mais ou menos complexos e podem exigir soluções ou ideias mais ou menos criativas. A inteligência emocional pode facilitar o pensamento criativo: a) pela capacidade de visão múltipla das diferentes perspectivas do problema; b) por facilitar a criação de ideias novas e criativas; c) por gerar soluções originais; d) por facilitar o acto criativo; e e) por reconhecer novas soluções (Caruso, 1999).

Numa perspectiva da saúde Elliot, Shewchuk, Richeson, Pickelman e Franklin (1996), defendem que um indivíduo com uma orientação negativa para os problemas pode ser mais susceptível de ficar afectado por experiências negativas,

sendo pouco frequente a presença de humor positivo. Pelo contrário, pessoas confiantes na sua capacidade de resolver problemas, com uma maior capacidade para regular as suas emoções no processo de solução de problemas, podem afastar experiências emocionais negativas de modo a manter-se motivados na orientação e resolução do problema. Pessoas com incapacidade para regular emoções negativas, podem não conseguir estratégias de *coping* adaptativas e mais facilmente condicionar a sua saúde, podendo manifestar sintomas de depressão e ansiedade. Já Dahlberg (2002) salienta a importância da criatividade como estratégia do desenvolvimento mental e como forma de evitar a depressão pelo incentivo aos sentimentos de satisfação, capacidade e prazer. Segundo o autor, a criatividade contribui para o bem-estar. As capacidades mentais da produção criativa nomeadas por Guilford - fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração - permitem ao indivíduo adoptar estratégias que lhe facilitam a exploração e envolvimento em situações adaptativas. Assim sendo, a criatividade permite uma adaptação às mudanças ocorridas no nosso percurso de vida.

5.9 Instrumentos de Avaliação

A capacidade de resolver problemas sociais reflecte-se em todas as áreas da nossa vida (D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002).

Existem dois tipos de medidas para a capacidade de resolução de problemas sociais: a) medidas de processo e b) medidas de resultados (D`Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998). As medidas de processo medem especificamente as variáveis cognitivo-comportamentais que constituem o processo de resolução de problemas, enquanto que as medidas de resultados avaliam o produto resultante da aplicação de um problema específico; estratégias de *coping* ou soluções encontradas. As medidas mais frequentes são os inventários de auto-relato (D`Zurilla & Nezu, 1990; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998), enquanto que no desempenho da resolução de problemas os mais frequentes são os testes de problemas hipotéticos de Denney e Palmer (1981; citados por D`Zurilla, Maydeu-Olivares & Kant, 1998) e o PSIS-R - Social Problem-

Solving Inventory- Revised (D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002), que nos permite determinar qual a capacidade de o indivíduo em resolver problemas, os seus pontos fortes e fracos, de modo a que a pessoa possa explorar e desenvolver as capacidades de resolução de problemas sociais.

A SPSI-R (2002) é constituída por 52 itens, numa escala de Likert que varia entre 0 «não é verdade para mim» e 4 «é extremamente verdade para mim», e que são distribuídos em cinco sub-escalas (D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002):

a) Orientação positiva para os problemas – conjunto de esquemas cognitivos associados à resolução de problemas que implica: i) disposição geral para avaliar um problema como um desafio; ii) acreditar que os problemas têm sempre uma solução, embora possam exigir algum tempo, esforço e persistência e iii) acreditar na própria capacidade para resolver problemas ao invés de os evitar (Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez & Skewes, 2006).

b) Orientação negativa para os problemas – esquemas emotivo-emocionais que inibem a capacidade de resolução de problemas; i) o problema é visto como uma ameaça, ii) duvidar da capacidade de sucesso na resolução de problemas e iii) frustração frequente quando perante a necessidade de resolução de problemas sociais (Morera & col., 2006).

c) Resolução racional de problemas – estilo construtivo da resolução de problemas definido pela aplicação deliberada e sistémica das medidas eficazes de resolução de problemas. Estas pessoas facilmente reúnem informações sobre o problema, identificam obstáculos e estabelecem objectivos, conseguindo criar uma variedade de soluções e antecipar consequências (Morera & col., 2006). Segundo D`Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares (2002), nesta dimensão deve ser considerada a capacidade de definição e formulação de problemas, a criação de soluções alternativas, a tomada de decisão e a implementação e verificação das soluções

d) Estilo impulsivo – tendência impulsiva, apressada, incompleta de resolução de problemas, sendo um padrão de resolução de problemas disfuncional. As alternativas para a solução são as primeiras que vêm à mente, geralmente são descuidadas e inadequadas (Morera & col., 2006)

e) Estilo de evitação – também ele disfuncional, é caracterizado pela procrastinação, passividade e dependência. O solucionador prefere evitar o problema

a confrontá-lo, adiando a sua solução. Existe uma tentativa para transferir a resposta para outra pessoa (Morera & col., 2006).

Segundo Morera e col. (2006), uma boa capacidade de solução de problemas implica uma boa pontuação na orientação positiva de problemas e na resolução racional de problemas. Níveis pobres da capacidade de resolução de problemas têm maior pontuação na orientação negativa do problema, estilo impulsivo e estilo de evitação.

No nosso estudo será utilizado o IRP – Inventário da Resolução de Problemas de Vaz Serra (1987), geralmente utilizado em estudos na população portuguesa, o qual será descrito quando abordados os dados empíricos.

5. Estudo Empírico

Nesta fase do estudo serão dadas a conhecer as medidas de avaliação que o sustentaram, tendo como suporte o enquadramento teórico. Serão ainda apresentadas as considerações metodológicas, e posterior análise e discussão dos resultados e finalmente as respectivas conclusões.

5.1 Metodologia

5.1.1 Delineamento do estudo

No seu dia-a-dia e ao longo da sua vida, o ser humano é confrontado com preocupações constantes e com necessidades de adaptação às diferentes circunstâncias, micro e macro-sociais. Assim, a capacidade para lidar com as suas emoções torna-se fundamental, bem como o desenvolvimento da sua criatividade, no sentido de ultrapassar os problemas. Neste estudo, propomo-nos avaliar a relação entre a inteligência emocional, a criatividade e a resolução de problemas. A resposta a esta questão permitirá compreender melhor cada uma das variáveis, contribuindo para um maior entendimento dos processos mentais subjacentes.

5.1.2 Hipóteses

Tendo em conta a revisão de literatura, colocamos as seguintes hipóteses:

H1: a inteligência emocional apresenta uma correlação positiva com a criatividade. Ou seja, quanto maiores os níveis de inteligência emocional maiores os níveis de criatividade.

H2: A inteligência emocional apresenta uma correlação positiva com a resolução de problemas. Ou seja, quanto maiores os níveis de inteligência emocional, maior a capacidade de resolução de problemas.

H3: A criatividade correlaciona-se positivamente com a capacidade de resolução de problemas. Ou seja, quanto maior a criatividade, maior a capacidade de resolução de problemas.

5.1.3 Descrição dos Instrumentos

Dados sócio-demográficos

Foram considerados como dados sócio-demográficos em que se analisaram as seguintes variáveis: idade, género, escolaridade, situação profissional – activa ou não – e localidade.

Avaliação da Inteligência Emocional - Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional – EVBCIE – Veiga Branco, 2004

O EVBCIE é constituído por 85 itens, apresentados numa escala tipo Likert para a qual existem sete possibilidades de resposta, que variam entre nunca e sempre. Estes itens estão agrupados em cinco sub-escalas – capacidades da inteligência emocional - baseadas nas cinco capacidades da inteligência emocional de Goleman (1995, 1999; citado por Branco, 2005). Cada capacidade mede fenómenos diferentes porque pertencem a níveis diferentes, embora se possam manifestar por atitudes ou comportamentos semelhantes, que no conjunto integram a inteligência emocional.

As primeiras três escalas da inteligência emocional são a auto-consciência, gestão de emoções e auto-motivação, que são competências sociais que determinam o modo como nos gerimos a nós próprios. As restantes duas, empatia e gestão de emoções em grupo, são designadas por competências sociais e descrevem o modo como lidamos com as relações (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Auto-consciência – passa pela consciência das percepções negativas, sendo que as percepções positivas devem ser atribuídas a outras capacidades como empatia

e gestão de emoções em grupo (Branco, 2007). Significa reconhecer os nossos sentimentos e emoções, perceber como elas afectam o nosso desempenho e o modo como podem ser usadas como guia no processo de tomada de decisão (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Gestão de Emoções – entende-se como um conjunto de estratégias pessoais que anulam ou diminuem sentimentos e emoções negativas (Branco, 2007), ou seja a estilos de *coping* (Branco, 2005). Emerge da auto-consciência e implica a gestão dos próprios estados internos, impulsos e recursos (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Auto-motivação – representa a capacidade do sujeito para se motivar a si mesmo, independentemente dos contratempos e problemas e a capacidade em transformar a energia negativa em motivação positiva, em que uma derrota se transforma num desafio a ultrapassar (Branco, 2007). Implica a capacidade de utilizarmos a energia das emoções, de modo a atingir objectivos, melhorando a capacidade de atenção e concentração de modo a entrar em estado de fluxo (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Empatia – prende-se com a capacidade de perceber os sentimentos dos outros (Branco, 2007). Segundo Goleman (1995; citado por Branco, 2007) a empatia implica termos consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros e só é possível devido à auto-consciência e gestão de emoções.

Gestão de emoções em grupo - reporta-se à percepção emocional, ao sincronismo e ao controlo emocional e relacional (Branco, 2007), ou seja serão necessárias as capacidades anteriores. Significa criar e cultivar relações, reconhecer conflitos e solucionar-los (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Numa fase inicial a escala era constituída por 112 itens, os quais, após serem submetidos ao método de análise factorial de componentes principais com rotação varimax, ficaram reduzidos a 85 itens. Estes estão divididos em 18 factores, relativos às cinco dimensões da inteligência emocional e cinco subescalas. Os valores de alfa de Cronbach relativos aos factores foram superiores a 0,53 e nas subescalas foram encontrados alfas superiores a 0,67. Na subescala auto-consciência o alfa encontrado foi $\alpha=.70$; já na subescala gestão de emoções o $\alpha=.80$. Para a auto-motivação $\alpha=.78$,

na empatia $\alpha=.86$ e finalmente na gestão de emoções em grupo $\alpha=.87$ (Branco, 2005).

Segundo Branco (2005) estão presentes as capacidades intra e interpessoais que constituem a inteligência emocional designadas por Salovey e Mayer (1990) e Goleman (1995), bem como os comportamentos respeitantes às variáveis de personalidade, que permitem a auto-gestão da pessoa emocionalmente inteligente.

No presente estudo, para análise de consistência interna da Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (VBCIE, 2004), foi utilizado o teste de Alfa de Cronbach. O valor obtido foi de $\alpha = .92$. Para a obtenção deste resultado foram retirados os itens 2a, 2b, 3a, 3e, 4a, 4c, 4d, pertencentes à subescala gestão de emoções, e o item 3b, relativo à subescala empatia. Quanto aos valores de consistência interna das subescalas encontramos valores de $\alpha = .83$ para a subescala auto-consciência, um $\alpha = .73$ na subescala de gestão de emoções. Já na subescala auto-motivação o $\alpha = .81$, e na subescala Empatia ele é de $\alpha = .83$. Finalmente, para a subescala gestão de emoções em grupo a consistência interna é de $\alpha = .85$.

Avaliação da Criatividade - Test For Creative Thinking – DrawingProduction - TCT-DP - Urban e Jellen, 1996

Segundo Urban (2004) o TCT-DP foi projectado no sentido de se conseguir uma visão mais holística da criatividade que vai além do pensamento divergente. A produção do desenho é avaliada por um conjunto de critérios que remetem para uma visão holística da criatividade, uma visão gestaltica do produto final. Isto é possível pelos seguintes critérios de avaliação: conteúdos, o assumir risco, quebra do limite, afecto, humor, não convencionalidade (Urban, 2004).

Ao construir o instrumento o Urban (2004) teve como pretensão que o mesmo fosse aplicado a pessoas numa vasta faixa etária, que destacasse pessoas com alto nível de criatividade das de baixo nível de criatividade, bem como estas das de nível médio. A sua aplicação deveria ser simples e económica, quer no tempo, quer no material e deveria ser culturalmente justo na sua aplicação.

O teste foi criado com elementos figurativos ou fragmentos, intencionalmente desenhados num quadro incompleto, no sentido de se alcançar o máximo de flexibilidade, a qual é imperativa na criatividade. A opção pelos fragmentos ao invés de símbolos ou conceitos provém da ausência de significados convencionais. Os critérios para a utilização dos fragmentos foram os seguintes: 1) diferentes na concepção, 2) geométricos e não geométricos, 3) arredondados e em linha recta, 4) singular e composicional, 5) quebrados e ininterruptos, 6) dentro e fora da moldura, 7) colocados de forma irregular e 8) incompletos (Urban, 2004). Para o autor, o elemento adicional e que se revela de extrema importância é o quadrado ou «big frame», que em conjunto com o pequeno fragmento fora deste nos revela a presença ou não de um componente criativo, o assumir o risco, pela presença ou não da quebra de um limite.

O TCT-DP consiste na produção de desenhos realizados com base em seis fragmentos os quais são avaliados com base em 14 critérios: Continuações (Cn), Completações (Cm), Novos Elementos (NE), Conexões com Linhas (Cl), Conexões para um tema (CTH), Quebra de Limite-Dependente (Bfd), Quebra de Limite-Independente (Bfi), Perspectiva (Pe), Humor, Afectividade/expressividade (Hu), Não convencional A (Uca), Não Convencional B (Ucb), Não Convencional C (Ucc), Não Convencional D (Ucd) e Velocidade (Sp) (Almeida e Nogueira, 2010). Na perspectiva de Urban (1996), todos estes componentes devem ser vistos de forma holística, como um todo, sendo as classificações finais aquelas que nos permitem obter o valor do potencial criativo.

Na versão original do TCT-DP existem duas aplicações, A e B, sendo que a B é aplicada depois da A. A sua aplicação deve ser feita em grupo, embora seja igualmente válida a aplicação individual, e deve ter uma durabilidade de cerca de 15 minutos, tempo limite para cada aplicação. No início de cada aplicação é dada uma instrução aos participantes. O teste pode ser aplicado a pessoas com idades compreendidas entre os 5 e os 95 anos (Urban, 1996).

Em Portugal os direitos deste teste foram cedidos desde 2007 a Sara Ibérico Nogueira e Leonor Almeida. Almeida e Nogueira (2010) elaboraram um estudo psicométrico do TCT-DP na população portuguesa para o qual, pelo método de

Alpha de Cronbach, obtiveram uma consistência interna da totalidade dos itens de ,75.

O Test For Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP, Urban e Jellen, 1996), apresentado no estudo em desenvolvimento demonstra uma consistência interna avaliada pelo Alfa de Cronbach de $\alpha = .80$, tendo sido considerado o total dos itens.

Avaliação da Resolução de Problemas - Inventário de Resolução de Problemas – IRP - Vaz Serra, 1987

O Inventário de Resolução de Problemas de Vaz Serra, (1987; citado por Vaz Serra, 1988) trata de uma escala tipo Likert que varia entre não concordo e concordo muitíssimo, tendo cinco categorias de resposta. É constituída por 40 itens, os quais reportam a três tipos de situação - ameaça, dano e desafio - situações estas que podem acontecer a qualquer pessoa, em qualquer fase da sua vida. Segundo Vaz Serra (1988) estas são o tipo de situações na qual as pessoas utilizam estratégias de *coping*.

São examinados os seguintes tipos de estratégias: a) confronto, b) controlo perceptivo do significado, c) controlo perceptivo das consequências, d) pedido de auxílio a familiares e amigos, e) mecanismos redutores de estados de tensão e f) características de personalidade.

Segundo Vaz Serra (1988) são nove os factores que constituem este inventário, os quais explicaram 51,7% da variância total:

- Factor 1: Pedido de ajuda
- Factor 2: Confronto e resolução activa de problemas
- Factor 3: Abandono passivo perante a situação
- Factor 4: Controlo interno/externo dos problemas
- Factor 5: Estratégias de controlo das emoções

- Factor 6: Atitude activa e não interferência na vida cotidiana pelas ocorrências
- Factor 7: Agressividade internalizada/externalizada
- Factor 8: Auto-responsabilização e medo das consequências
- Factor 9: Confronto com os problemas e planificação de estratégias

A consistência interna da escala original foi medida pelo coeficiente de Spearman-Brown, com um valor de .860. A estabilidade temporal foi medida pelo teste/re-teste apresentando um valor de $r = .808$, para $p < .001$, sendo o $N = 102$ (Vaz Serra, 1988).

Como resultado do seu estudo, Vaz Serra concluiu que indivíduos com estratégias de *coping* adequadas são aqueles que apresentam um bom controlo das situações com que se deparam, são pouco propensos a pedir ajuda e usam a confrontação e resolução activados seus problemas, utilizam mecanismos redutores de tensão que não os colocam em risco, não permitem que acontecimentos indutores de *stress* influenciem a sua vida diária e tendencialmente não se responsabilizam pelas consequências negativas dos acontecimentos (Vaz Serra, 1988).

Quanto ao presente estudo, quando analisado o grau de consistência interna a partir do Alfa de Cronbach o Inventário da Resolução de Problemas (IRP) de Vaz Serra (1987), apresenta um $\alpha = .81$. Para que este valor fosse apurado, foram retirados os itens 3, 8, 9, 13, 15, 21, 31, 32, 33, 34, 36 e 40. Relativamente aos nove factores que constituem esta escala, quando considerados individualmente, a sua maioria não apresentou valores de consistência interna significativos, pelo que, esta escala será tratada apenas na sua totalidade.

5.2 Procedimento

Foi solicitada a cada um dos autores, autorização para o uso dos seus instrumentos. Foi obtido o consentimento e foram disponibilizadas as provas.

As provas foram aplicadas em grupo, devido à aplicação do TCT-DP, sendo que o protocolo obrigava à aplicação inicial desta prova, de modo a poder ser dada a instrução em simultâneo a todos os indivíduos presentes e a ser registado o tempo de realização da mesma. Foi feito um acompanhamento com a Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira, de modo a perceber como é feita a cotação deste teste. A cotação foi feita em simultâneo com uma outra cotadora, de modo a homogeneizar as respostas e a suprimir eventuais dúvidas. Os resultados foram novamente revistos pela Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira, nomeadamente aqueles que apresentaram maior dificuldade de cotação.

Por fim, foram retirados da amostra todos os indivíduos que de algum modo fugiam aos critérios estabelecidos inicialmente, bem como aqueles que deixaram por preencher algum dos itens das escalas.

Foram introduzidos os dados em computador, e tratada toda a informação pelo programa estatístico SPSS.

Finalmente procedeu-se à análise e discussão dos resultados de modo a poderem fazer-se as respectivas conclusões.

5.3 População e Amostra

Para definir a amostra e de modo a torna-la o mais homogénea possível, foi delimitada a indivíduos com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos, com escolaridade de 12º ano, licenciatura ou mestrado, profissionalmente activos e residentes na grande área de Lisboa.

A amostra é então constituída por 205 indivíduos, $N = 205$, sendo que 48,6%, ou seja 96, são do género masculino e 53,2%, ou seja 109, do género feminino. Relativamente à escolaridade 25,9% dos indivíduos possuem o 12º ano, 55,6% licenciatura e 18,5% detêm o grau de Mestrado. Todos os indivíduos da amostra, 100%, são residentes na área da grande Lisboa, bem como se encontram profissionalmente activos, e as suas idades variam entre os 25 e os 45 anos, sendo a média das idades de $\bar{X} = 33,81$.

6. Apresentação dos Resultados

Relativamente à distribuição do Test For Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP, Urban e Jellen, 1996), medida de avaliação da criatividade, foi feita uma análise com base no teste *K-S*, rejeitando-se a hipótese de que esta apresente uma distribuição normal ($z = 1,645$; $p = .009$).

No que respeita ao estudo das relações entre variáveis, foi utilizado o teste de correlações de Spearman.

A relação encontrada entre inteligência emocional e criatividade é de $r_s = ,168$, $p = ,016$. Analisando as correlações da criatividade com as subescalas da escala das capacidades da inteligência emocional, foram encontradas correlações significativas entre a criatividade e a sub-escala de auto-motivação ($r_s = ,149$, $p = ,033$) e a sub-escala de auto-consciência ($r_s = ,196$, $p = ,005$).

Entre inteligência emocional e resolução de problemas a correlação é de $r_s = -,231$ $p = ,001$. Esta correlação apresenta-se negativa pelo facto de na Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (VBCIE, 2004), valores mais altos corresponderem a valores mais elevados de inteligência emocional, e de no Inventário da Resolução de Problemas (IRP), valores mais elevados corresponderem a uma menor capacidade de resolução de problemas. Assim, observamos que existe uma correlação positiva entre a inteligência emocional e a resolução de problemas. Analisando a correlação entre resolução de problemas e as subescalas das capacidades da inteligência emocional, foram encontradas correlações significativas entre a resolução de problemas e auto-consciência, $r_s = -,385$, $p < ,001$ e entre a resolução de problemas e auto-motivação, $r_s = -,376$, $p < ,001$.

Entre criatividade e resolução de problemas não foi encontrada qualquer correlação significativa ($r_s = -,136$, $p < ,052$).

7. Discussão

Antes de avançarmos para as correlações entre variáveis e discutirmos as diferentes hipóteses, dois aspectos existem a salientar: 1) Qualquer uma das medidas utilizadas apresenta um elevado grau de consistência interna; 2) relativamente à distribuição do Test For Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP, Urban e Jellen, 1996), medida de avaliação da criatividade, foi feita uma análise com base no teste *K-S*, rejeitando-se a hipótese de que esta apresente uma distribuição normal ($z = 1,645$; $p = .009$). Relativamente a este facto, ele já foi considerado antes por outros autores, que como vimos diferenciaram a alta criatividade de criatividade cotidiana. Bahia e Nogueira (2005a, 2005b) defendem que a criatividade descrita como Big C, ou alta criatividade, se encontra assimetricamente distribuída na população, pois apenas uma pequena minoria das pessoas apresenta potencial criativo.

Como foi sendo referido ao longo deste estudo, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- 1) a inteligência emocional está relacionada positivamente com a resolução de problemas;
- 2) a criatividade está relacionada positivamente com a capacidade de resolução de problemas;
- 3) a inteligência emocional está também ela relacionada positivamente com a criatividade.

Como objectivo principal pretendia-se perceber se a inteligência emocional e a criatividade poderiam ser um bom contributo para a resolução de problemas. Foram encontradas relações positivas entre a inteligência emocional e as restantes duas variáveis, confirmando uma relação positiva entre a inteligência emocional e a criatividade e entre a inteligência emocional e a resolução de problemas. Não foi encontrada qualquer relação entre a criatividade e a resolução de problemas o que veio infirmar a nossa segunda hipótese.

Foram ainda estudadas as correlações entre as diferentes subescalas da inteligência emocional com a criatividade e a resolução de problemas. A razão de

apenas serem estudadas as subescalas da inteligência emocional deve-se ao facto de a criatividade ter sido avaliada por um teste que deve ser sempre analisado no seu todo, e de na resolução de problemas, após análise dos diferentes factores, na sua maioria não se terem encontrado valores de consistência interna significativos, pelo que também esta escala foi sempre considerada na sua totalidade. Curiosamente, quer a criatividade quer a resolução de problemas apresentam correlações com as mesmas subescalas da inteligência emocional, são elas: auto-consciência e auto-motivação. Tentaremos de seguida perceber o porquê destes resultados, recorrendo aos dados teóricos expostos e a estudos já anteriormente realizados.

Consideraremos numa fase inicial a correlação entre as subescalas de inteligência emocional e as restantes variáveis para depois nos focalizarmos nas nossas hipóteses.

Segundo Goleman (1999; citado por Branco, 2005) ambas as subescalas – auto-consciência e auto-motivação - fazem parte das competências pessoais da inteligência emocional e ambas determinam a forma como nos gerimos a nós próprios.

Veremos como podem estar relacionadas estas subescalas com as variáveis criatividade e resolução de problemas, segundo as teorias do autor.

Segundo Goleman (1999; citado por Branco, 2005), a auto-consciência afecta o nosso desempenho quanto à capacidade de usarmos as nossas emoções no processo de tomada de decisão. Nas teorias do autor, não são encontradas na auto-consciência relações com a criatividade. Contrariamente ao esperado na gestão de emoções, essa associação seria esperada, bem como com a resolução de problemas tendo em contas as cinco destrezas desta capacidade: a) auto-domínio, ou capacidade para gerir emoções e impulsos negativos; b) inspirar confiança, ou seja, conservação de padrões de honestidade e de integridade, c) ser consciencioso, que significa assumir com segurança e responsabilidade o desempenho pessoal; d) adaptabilidade, que reflecte sobre a capacidade de flexibilidade em lidar com mudanças e desafios e e) Inovação, a qual implica a abertura a novas ideias e abordagens.

Quanto à auto-motivação Goleman (1995; citado por Branco, 2005) define-a como a capacidade de utilizar a energia das emoções em função dos nossos próprios

objectivos. O autor acredita que esta capacidade melhora os níveis de concentração e facilita a entrada em estado de fluxo. Também a auto-motivação é constituída por um conjunto de destrezas (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005): a) Vontade de vencer, a qual reflecte a orientação para os resultados, a aceitação de riscos calculados, com base em informações novas, visando um melhor desempenho; b) a Entrega ou Empenho, o qual visa um envolvimento activo e c) Iniciativa e optimismo, enquanto capacidade de antecipação e persistência, sentido de oportunidade com o intuito de alcançar objectivos, pisando o risco e contornando as regras se necessário. Branco (2005) afirma que a auto-motivação é também ela necessária à actividade criativa, à fluidez e à diversidade de pensamento.

Como acabámos de observar, segundo Goleman (1999; citado por Branco, 2005) o facto de termos consciência das nossas emoções influencia a tomada de decisão. No entanto, e embora os resultados apontem para uma relação positiva entre a sub-escala auto-consciência e criatividade, o autor não refere qualquer justificação para esta relação. Mas, se pensarmos na teoria de Dahlberg (2002) a criatividade pode revelar-se uma forma de evitar a depressão, de incentivar os sentimentos de satisfação, capacidade e prazer, o que contribui para o bem-estar. Para que tal seja possível, faz sentido pensar que é importante termos consciência das nossas emoções, ou do nosso estado de humor.

Relativamente à auto-motivação ela remete-nos para a resolução de problemas na medida em que está orientada para a obtenção de objectivos, bem como para a obtenção de resultados (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005). Ainda segundo o autor esta subescala está ainda associada à aceitação do risco, característico da criatividade. Branco (2005) remete-nos para uma relação entre a auto-motivação e a criatividade, pela possibilidade de a auto-motivação potenciar a fluidez e a diversidade de pensamentos.

Não foram encontradas correlações com a empatia e a gestão de emoções em grupo, as quais estão essencialmente canalizadas para o relacionamento em grupo, ao nível das emoções. Segundo a teoria do autor, quanto muito seria de esperar uma associação com a resolução de conflitos, quando falamos em gestão de emoções em grupo (Goleman, 1999; citado por Branco, 2005).

Seguidamente, para discutirmos as nossas hipóteses, vamos analisá-las uma a uma.

No que se refere à relação entre inteligência emocional e resolução de problemas, esperava-se encontrar uma relação positiva, hipótese que foi confirmada pelos dados do nosso estudo. Como poderemos observar estes resultados estão de acordo com outros estudos já anteriormente realizados. Dadvar, Mohamadrezai e Fathabadi (2012), concluíram que além de uma correlação positiva significativa entre o QE - Quociente Emocional – e a criatividade, existe ainda uma mesma correlação entre as habilidades emocionais e a tomada de decisão.

Já desde Darwin (1872; citado por Lopes, Côté e Salovey, 2006) que se defende que as emoções influenciam a tomada de decisão. Segundo Damásio (2011) apesar de as emoções poderem perturbar o processo racional, são elas que conduzem a tomada de decisão. O sucesso das boas decisões está em darmos ouvidos aos nossos sentimentos. Nesse sentido, Bar-On (2005) defende que a inteligência emocional confere à pessoa a capacidade de lidar adequadamente com as exigências da vida diária, e é ela que permite lidar com as alterações pessoais, sociais e ambientais, tornando possível procurar soluções e decisões de forma flexível, adaptadas às diferentes circunstâncias. São as emoções que conduzem as decisões, facilitando ou dificultando o pensamento, a capacidade de planeamento e o modo como atingimos os nossos objectivos (Goleman, 1997/2011).

Segundo Mayer e Salovey (1997) a inteligência emocional foi mesmo concebida para reconhecer emoções de modo a poderem ser utilizadas na solução de problemas.

Com base num estudo realizado por Belavkin (2001), o qual relaciona as emoções com a solução de problemas, foi possível chegar a três conclusões: a) a arquitectura cognitiva em conjunto com as emoções pode ajudar no aperfeiçoamento dos fenómenos psicológicos; b) quer as emoções, quer as motivações podem influenciar no desempenho investido na resolução de problemas; e c) as emoções podem contribuir positivamente para a resolução de problemas e para a inteligência.

Relativamente à relação entre a criatividade e a resolução de problemas, esperava-se igualmente uma correlação positiva, no entanto, os resultados do nosso estudo não confirmam a hipótese colocada.

Procuraremos agora compreender o porquê de a nossa segunda hipótese ter sido infirmada, quando na sua maioria a teoria nos encaminha no sentido contrário, tendo o próprio Torrance identificado a criatividade com a resolução de problemas. Uma das possíveis razões para o facto de a criatividade não estar relacionada com a solução de problemas poderá ser a diferença de estilos de pensamento. Segundo Guilford (1976, 1986; citado por Tschimmel, 2010) o pensamento divergente é um tipo de pensamento mais impulsivo, emocional e expressivo, que aponta para diferentes soluções, que são inconventionais. Já o pensamento convergente consiste num estilo de pensamento lógico, racional e dedutivo, cujas soluções são mais convencionais. Também Copley (1999; citado por Sak & Maker, 2005) faz uma distinção entre pensamento divergente e convergente, sendo que essa diferença se encontra nos resultados e produtos obtidos. O tipo de pensamento utilizado na resolução de problemas, convergente ou divergente, depende do tipo de problemas apresentado, se é um problema mais fechado ou mais aberto (Sak & Maker, 2005). As produções convergentes apontam para uma possibilidade única de resposta, enquanto as produções divergentes permitem uma variedade de resposta. Esta divergência de pensamentos pode ser encontrada nas medidas aplicadas, sendo que o Inventário de Resolução de Problemas nos permite uma entre cinco probabilidades de resposta, em que uma será valorizada relativamente às restantes, enquanto na avaliação da criatividade existe uma liberdade na produção de respostas e na obtenção do produto final. Vidal (2005) vem igualmente fazer-nos uma diferenciação entre estes estilos de pensamento, sendo que para o autor, a diferença entre a capacidade de resolução de problemas simples e a resolução de problemas criativa é a presença de um pensamento divergente. O processo criativo implica grandes avanços, implica novos pontos de vista e novas formas de pensar e relacionar ideias.

Numa outra perspectiva e olhando para a nossa população, não foi possível identificar níveis elevados de criatividade, quando cotadas as provas. Provavelmente, a nossa população será uma população pouco criativa ou, por outro lado, como nos diz Guilford (1950), o desempenho das pessoas criativas difere no tempo, existindo

aquilo a que podemos chamar de ritmos de criatividade. Tal facto pode colocar em causa os testes de criatividade, remetendo-nos para uma probabilidade de erro, em função dessa flutuação. Por esta razão Guilford (1950) acredita que na sua maioria os resultados da criatividade são sempre baixos. Ainda segundo o autor, pessoas com bom desempenho criativo terão melhores resultados na resolução de problemas. Ora neste estudo os resultados criativos foram na sua maioria abaixo dos níveis médios de cotação do teste, pelo que não é possível averiguar o nível de resolução de problemas de pessoas com altos níveis de criatividade.

Outra questão que poderemos levantar é que tipo de criatividade está a ser avaliada, e qual o tipo de criatividade que deveríamos medir - se a alta criatividade, ou se a criatividade do quotidiano. Este questionar da medida de avaliação pode ser igualmente colocada no que se refere ao Inventário da Resolução de Problemas, que poderá ou não ser aquele que mais se adequa quando pensamos em soluções criativas. Esta questão coloca-se nomeadamente quando o Inventário de Resolução de Problemas nos remete para uma resposta única, enquanto a criatividade nos remete para o pensamento divergente.

Uma outra explicação poderá residir na natureza da tarefa e na motivação que, como apresentado no capítulo teórico, poderá influenciar os resultados da resolução de problemas. Segundo Simon (1988) numa solução criativa de problemas quer a atenção, quer os níveis de motivação devem ser mais elevados. Será que no decorrer da aplicação do nosso protocolo os índices de atenção e motivação foram os mais elevados? Nomeadamente quando falamos no desempenho da criatividade? Essas variáveis não foram controladas. Algumas pessoas, a medo, questionavam se no final não seria feita uma avaliação da sua personalidade, sendo necessário deixar muito claro que esse não era de todo o objectivo. Para Amabile (1998) a motivação intrínseca é aquela que mais peso tem na concretização de uma tarefa, sendo ela que potencializa a nossa criatividade. Algumas das pessoas partiam do princípio que eram pouco criativas, investindo pouco na tarefa que lhes era solicitada. Por outro lado, tal como Torrance (1972) podemos pensar que muitas pessoas podem pensar com criatividade, podem é não ter a capacidade de efectivar esses pensamentos.

Wankat e Oreovicz (2006) defendem que nem sempre a criatividade faz parte da resolução de problemas, mas que, no entanto, quando presente, a primeira surge

na etapa de definição ou exploração da resolução de problemas. Ou seja, no questionário de resolução de problemas pode não existir espaço para a criatividade na sua fase de definição e de exploração.

Num estudo realizado por Martins em 2009, observou-se que os aspectos afectivos motivaram os alunos para a acção que os incentivou a exibir a sua capacidade intelectual. Esses alunos passaram a ser mais confiantes, a ter mais coragem em arriscar e a demonstrar maior originalidade e fluência de ideias. Será que os nossos afectos, ou emoções, quando estimuladas, podem potencializar um aumento da criatividade e, simultaneamente, uma maior capacidade de resolução de problemas, sendo que criatividade e resolução de problemas serão duas variáveis independentes? Ou será que a estimulação dos afectos faz aumentar a nossa criatividade, e que esta, em níveis elevados, influenciará positivamente a resolução de problemas? Ou seja, tratar-se-á de duas variáveis independentes e relacionadas com as emoções e os afectos, ou estarão as duas variáveis relacionadas directamente, mas em níveis elevados?

Seria então interessante perceber se estas variáveis são independentes e se o facto de a inteligência emocional se correlacionar positivamente quer com a criatividade, quer com a resolução de problemas, em nada interfere com a relação entre criatividade e resolução de problemas, ou se, pelo contrário, a criatividade e a resolução de problemas não apresentam uma relação positiva entre elas pela inexistência de valores elevados de criatividade, o que nos impossibilita de a correlacionar com a solução de problemas.

Relativamente à relação entre a inteligência emocional e a criatividade, era esperado encontrar uma correlação positiva, hipótese que foi confirmada pelos nossos dados. No nosso dia-a-dia, a criatividade depende de factores motivacionais, interesses, atitudes e de factores temperamentais os quais se podem revelar um importante contributo. Também os traços comportamentais da pessoa criativa se manifestam de diferentes formas, sendo uma dessas formas de manifestação as qualidades temperamentais, as quais se pronunciam segundo a disponibilidade emocional do individuo, a ansiedade ou o humor (Guilford, 1950).

Segundo Torrance (1972), a componente emocional é fundamental à criatividade. O autor defende que para melhor defendermos o nosso pensamento criativo devemos estar cientes das nossas emoções e compreendê-las, de modo a conseguirmos critérios de solução alternativos. Bahia e Nogueira (2005b) acreditam mesmo que uma boa avaliação da criatividade nos deve remeter não apenas para uma dimensão pessoal, mas também motivacional e emocional.

Collins e Amabile (2010) vêem a criatividade como uma forma de aliviar tensões. Nesse sentido, um estudo realizado por Zenasni e Lubart (2008) revela-nos que não só a intensidade e reactividade negativa podem influenciar o desempenho da criatividade, como a criatividade pode corresponder a uma supressão da tensão originada por um problema emocional. Ainda segundo o mesmo estudo, pessoas que não identificam ou exteriorizam as suas emoções tendem a produzir ideias neutras. Um outro estudo, desenvolvido por Ivcevic, Brackett e Mayer (2007) demonstrou-nos que existe uma relação positiva entre as emoções positivas e a criatividade pelo aumento da flexibilidade do pensamento.

Um outro estudo, realizado por Mark Davis em 2009, procurou compreender qual a relação existente entre os estados de humor positivos e a criatividade. Também a relação encontrada entre estas variáveis é positiva, sendo que o autor se reporta a Morris (1989; citado por Mark Davis, 2009) defendendo que apesar de a relação entre o humor e a criatividade ser positiva, a relação entre as emoções e a criatividade além de positiva, é ainda mais intensa.

Apesar de não confirmadas todas as hipóteses não deixámos de reconhecer a importância que este estudo possa ter na nossa actividade diária, quer pelo contributo que pode proporcionar ao indivíduo, na medida em que constantemente necessita de ultrapassar problemas, quer pelo facto de que qualquer uma destas variáveis pode ser importante para a frequente necessidade de adaptação. Apesar de não ter sido aqui encontrada uma correlação entre criatividade e resolução de problemas, não podemos esquecer toda a fundamentação teórica que sustenta esta hipótese. Mais ainda, é de salientar a importância que a inteligência emocional e as restantes variáveis têm na nossa vida, quer em termos pessoais, quer sociais, quer profissionais, quer de saúde.

Como foi possível verificar através do exposto *supra*, várias foram as limitações que tiveram de ser ultrapassadas no decorrer deste estudo. Uma dificuldade sentida foi a recolha da amostra, nomeadamente pela necessidade da aplicação presencial do TCT-DP – Test for Creative Thinking - de Urban e Jellen (1996). Uma outra limitação prende-se com a extensão do protocolo, que para algumas pessoas se revelou longo. Alguns indivíduos tiveram dúvidas quanto ao objectivo do teste, nomeadamente quando em grupos maiores em que as pessoas não estariam tão atentas. Outros sentiram dificuldade em reflectir acerca das questões constituintes da Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional – EVBCIE – Veiga Branco(2004). Porém, houve ainda quem manifestasse o facto de se sentir muito bem em reflectir sobre si próprio ao responder a essa mesma escala. Com isto, não foi possível perceber até que ponto os resultados conseguidos podem ou não ter sido influenciados quer pelos níveis de concentração, quer pela motivação investida no concretizar do protocolo. Outra das limitações passa pelo facto de existir alguma dificuldade em ser o mais objectivo possível na cotação do TCT-DP – Test for Creative Thinking - de Urban e Jellen (1996), embora tenha existido um esforço na obtenção dessa objectividade.

Apesar de existirem alguns factores que possam ter condicionado os resultados e dificultado a evolução desta investigação, não deixa de fazer sentido acreditarmos que a mesma pode trazer contributos, quer para a nossa saúde, quer para o nosso bem estar. Numa fase da nossa vida em que estamos constantemente a ser postos à prova com novos desafios e ameaças, a nossa capacidade em identificar e controlar as nossas emoções pode tornar-se fundamental, não só enquanto estratégia para melhor resolvermos os nossos problemas, como para o nosso bem-estar. Seria não só pertinente perceber de que forma é que a inteligência emocional pode estar relacionada com o bem-estar, mas também com a satisfação com a vida. Não podemos no entanto, segundo os resultados apresentados, estabelecer qualquer relacionamento entre a criatividade e a solução de problemas. Porém, e segundo Dahlberg (2002), a criatividade pode revelar-se uma boa estratégia de desenvolvimento mental, pode revelar-se uma forma de evitar a depressão, incentivando aos sentimentos de satisfação, capacidade e prazer. Para o autor, a criatividade contribui para o bem-estar positivo permitindo ao indivíduo adoptar estratégias adaptativas. Com base nesta teoria de Dahlberg (2002) podemos também

aqui pensar numa nova sugestão para um estudo futuro - analisar a relação entre criatividade e bem-estar.

De acordo com os modelos teóricos expostos nos capítulos teóricos do nosso estudo, qualquer uma das variáveis conduz o indivíduo no seu percurso de vida, permitindo-lhe uma adaptação às mudanças ocorridas.

8. Conclusão

A pertinência deste estudo está em conseguirmos perceber de que forma podemos conseguir estratégias para melhor ultrapassar os problemas do nosso dia-a-dia.

O objectivo principal deste estudo consiste em averiguar a relação entre inteligência emocional, criatividade e resolução de problemas. Tínhamos também como objectivo uma maior compreensão das variáveis estudadas. De acordo com estes objectivos utilizámos a Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (VBCIE, 2004) para o estudo da inteligência emocional, O Test For Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP, Urban e Jellen, 1996) para a avaliação da criatividade e finalmente o Inventário da Resolução de Problemas (IRP - Vaz Serra, 1987), para o estudo da resolução de problemas.

Observando os resultados, podemos concluir que: existe uma correlação positiva entre inteligência emocional e resolução de problemas e entre inteligência emocional e criatividade, mas não existe uma relação significativa entre criatividade e resolução de problemas. Este estudo permite assim, evidenciar que, apesar de uma correlação positiva entre todas as variáveis, e de esta ser significativa, excepto entre resolução de problemas e criatividade, a ligação entre as variáveis parece não ser tão intensa quanto se esperava teoricamente. Ou seja, parece não haver uma grande sobreposição, em termos de processos mentais relacionados com cada uma das três variáveis. No entanto, são também apontadas algumas limitações metodológicas que podem estar relacionadas com a fraca correlação entre a criatividade e a resolução de problemas, nomeadamente a subjectividade da cotação do teste de criatividade, a possibilidade de as pessoas estarem pouco motivadas para a realização da mesma prova, e o facto de o inventário de resolução de problemas permitir apenas um conjunto de respostas fechadas, o que está pouco associado ao pensamento divergente, o qual está implícito na medida de criatividade. Novos estudos deverão ser realizados no sentido de confirmar os resultados encontrados.

Apesar de não terem sido confirmadas todas as hipóteses em estudo, com base na análise dos modelos teóricos anteriormente expostos, podemos afirmar que

quer a inteligência emocional, quer a criatividade, quer a resolução de problemas, têm uma enorme impacto na vida cotidiana do indivíduo, permitindo-lhe uma adaptação às diferentes circunstâncias do dia-a-dia. Ensinar as pessoas a pensar com criatividade, a identificar e usar as suas emoções e a delinear uma boa estratégia de resolução de problemas, pode proporcionar uma melhor qualidade de vida e quem sabe até evitar alguns problemas de saúde decorrentes da ausência de estratégias de adaptação, como as estratégias de *coping*.

Existem certamente outras variáveis que poderão influenciar o desempenho dos indivíduos na sua actividade diária e na forma como encaram os obstáculos que lhe são impostos, essas variáveis podem estar associadas a factores internos ou externos, como exemplo a motivação, no caso dos factores internos, ou as características do ambiente, quando falamos em factores externos.

Bibliografia

Almeida, L., & Nogueira, S. I. (2010). *TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production). Estudos Psicométricos na População Portuguesa. II Congresso Brasileiro. Psicologia: Ciência e Profissão.*

Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity* 3 (2008) 53–58. Retirado a 23 de Julho, 2012, em <http://www.elsevier.com/locate/tsc>

Amabile, T. M. (1996a). Creativity and Innovation in Organizations. *Harvard Business School* 9-396-239. Retirado a 24 de Julho, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcms.schwarzpharma.com%2F_uploads%2Fmedia%2F7165_Amabile%2520Creativity%2520and%2520Innovation%2520in%2520Organizations.pdf&ei=NZDULeLE8W4hAeC64DICg&usg=AFQjCNFIqbIPafD_y0-rcUaJSpxJ9R2Pww

Amabile, T. M. (1996b). The Motivation for Creativity in Organizations. *Harvard Business School* 9-396-240.

Amabile, T. M. (1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*. pp:77–87. Consultado a 04 de Junho, 2012 em: www.sagepub.com/.../11444_02_Henry_Ch02.p...

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.umass.edu%2Fjra%2Fstudiesofemotion%2Farticles%2Fcreativity%2FEnotionsasProducts.pdf&ei=kOdDUKmnHsrRhAeFpIGIBA&usg=AFQjCNFOcv5nMXy8H5uS2FO2eIKBE_WpA

Averil, J. R. (2011). *Emotions and Creativity*. Paper presented at the 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII), Faro, Portugal, September 14-17, 2011. Retirado a 15 de Julho, 2012, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDsQFjAE&ur>

[l=http%3A%2F%2Fwww.eaci.net%2Fecceixii%2Fnews%2FPROCEEDINGS.pdf&ei=NO9DUI6FI8KzhAefzYHIAg&usg=AFQjCNGjr3kH5R_e4QZcP4cA-yUFMKA4iw](http://www.eaci.net/news/PROCEEDINGS.pdf&ei=NO9DUI6FI8KzhAefzYHIAg&usg=AFQjCNGjr3kH5R_e4QZcP4cA-yUFMKA4iw)

Bahia, S. (2008). Do creativity and university intertwine?. Sísifo. *Educational Sciences Journal* No.7 - Sep/Dec 08 ISSN: 1646-6500. Retirado a 23 de Julho, 2012, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CC4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fsisifo.fpce.ul.pt%2Fpdfs%2FD5SaraBahiaENG.pdf&ei=99dDUL2SCMKwhAfsxYH4DQ&usg=AFQjCNEL0zDdFxMF7eHPumhILF4T5Z5iMA>

Bahia, S., & Nogueira, S. (2005a). A criatividade dos estudantes universitários: como difere com a área do conhecimento. II Congresso hispano-português de psicologia. *Iber Psicologia*. ISSN: 1579-4113. Retirado a 26 de Outubro, 2011, em http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_1...

Bahia, S., & Nogueira, S. (2005b). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.). *Temas de Psicologia Educacional: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. pp: 333-362. Lisboa, Relógio de D'Água Editores

Bahia, S., & Nogueira, S. (2006). Dez Vezes Duas Avaliações da Criatividade. *Revista Recre@rte*, Nº6. Diciembre (2006). ISSN: 1699-1834

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*. *Psicothema*, 17. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations – Issues in Emotional Intelligence. Retirado: Julho, 4, 2012, de www.krepublishers.com...JP-01-2-105-015-Bar...

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* (2006). Vol. 18, supl., pp. 13-25. ISSN: 0214 – 9915.

Barahmand, U. (2010). Worry and Problem Solving Skills in University Student. *J Psychology*, 1 (2). pp. 105-111. Retirado a 28 de Junho, 2012, em www.krepublishers.com...JP-01-2-105-015-Bar...

Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. In *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429. Copyright (2008) Heldref Publications.

Belavkin, R. V. (2001). The Role of Emotion in Problem Solving. In *Proceedings of the AISB'01 Symposium on Emotion, Cognition and Affective Computing* (pp. 49-57). Heslington, York, England. Retirado a 11 de Julho, 2012, em <http://act-r.psy.cmu.edu/publications/pubinfo.php?id=382>

Bell, A., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review* (29). Pp. 348–353. Retirado a 12 de Junho, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpstnetwork.ucsf.edu%2Ffiles%2Fpts%2FBell%2520and%2520D'Zurilla.2008.pdf&ei=tNhDUPuHEY6zhAfe_YCYBQ&usg=AFQjCNHku8VQkjJPYArBRUs4GJ_VRf3_w

Branco, A. V. (2004). Competência Emocional. Um Estudo sobre Professores. *Colecção Nova Era*. Educação e Sociedade, N°21. ISBN: 989-558-033-9. Editora Quarteto. Coimbra. Retirado a 31 de Outubro, 2011, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/.../Livro...>

Branco, M. A. R. V. (2005). *Competência Emocional em Professores. Um Estudo em Discurso do Campo Educativo*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação Orientada por Professor Doutor José Alberto Correia e Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira, Porto. Retirado a 26 de Outubro, 2011, em <http://hdl.handle.net/10216/22892>

Branco, M. A. R. V. (2007). Competência Emocional em Professores. In *Inteligência Humana*. Almeida, A. A. C. L. (2007). ISBN: 978-989-558-094-1. Editora Quarteto. Coimbra

Brandão, M. J. B. (2005). *Modelo de Polya e a Resolução de Problemas Ambientais no 1º Ciclo: Conservação das Dunas Litorais*. Tese apresentada ao Instituto de Estudo da Criança da Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestrado, orientada por Professor Doutor Nelson Lima, Braga. Retirado a 10 de Junho, 2012, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorium.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F6266%2F1%2FTese.pdf&ei=sQBZUNfKMpK5hAeIroCwCg&usg=AFQjCNFh2aoM5dkZDICce0C1E8KEAdJW4g>

Bueno, J. M., & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 279-291. Retirado a 13 de Outubro, 2011, em www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a08v16n2.pdf

Caruso, D. R. (1999). *Applying the Ability Model of Emotional Intelligence to the World of Work*. Retirado a 13 de Julho, 2012 em www.leadershipcoachacademy.com...EQ_articl...

Ciarrochi, J., Leeson, P., & Heaven, P. C. L. (2009). Longitudinal Study Into the Interplay Between Problem Orientation and Adolescent Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*. (2009). Vol. 56, No. 3, pp: 441–449. Retirado a 06 de Janeiro, 2012, em www.acceptandchange.com...Ciarrochi_Leeson

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invencion*. Espanha: Paidós, pp.41-71

Csikszentmihalyi, M. (sem data). *A systems perspective on creativity and its implications for measurement*. Retirado a 03 de Janeiro, 2012, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Feducation%2Flifelong-learning-policy%2Fdoc%2Fcreativity%2Freport%2Fsystem.pdf&ei=1NRDUJm-JIaohAeb5IGoCQ&usg=AFQjCNGCzEyLwprKahrnWHlg7TWwCulkUA>

Dadvar, R., Mohamadrezaii, M., & Fathabadi, M. H.(2012). The Relationship between Emotional Intelligence and Creativity of Female High School Students in Baft City. *Journal of*

Basic and Applied Scientific Research, 2(4)4174-4183, 2012, Text Road Publication. ISSN 2090-4304. Retirado a 16 de Maio, 2012, em www.textroad.com...J.%20Basic.%20Appl.%20...

Dahlberg, S. T. (2002). Think and Be Heard: Creativity, Aging, and Community Engagement. *National Arts Forums Series a Program of Americans for the Arts*. Retirado a 12 de Dezembro, 2011, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.appliedimagination.org%2Fartsaging_afta_dahlberg.pdf&ei=TexDULyUHIiYhQeCkYG4Ag&usg=AFQjCNFLlhqEM41Z32eLM2AEpoK-DKvUKg

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A construção de um cérebro consciente*. Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-120-3

Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Temas e Debates. ISBN: 978-989-644-163-0

Davis, M. A. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 108 (2009) 25–38.

Department Of Security Homeland [DSH] (2010). *Decision Making and Problem Solving*. FEMA Independent Study 241.a. Retirado a 12 de Julho, 2012, em <http://training.fema.gov/EMIWeb/IS/is241a.asp>

D`Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and Methodological Issue in Social Problem-Solving Assessment. *Behavior Therapy* 26, pp: 409-432. Retirado a 12 de Junho, 2012, em http://www.ub.edu/gdne/documents/SPSassess_concept&method.pdf

D´Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R)*. North Torawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.

D´Zurilla, T. J.; Maydeu-Olivares, A. & Gallardo-Pugol, D. (2011). Predicting Social Problem Solving Using Personality Traits. *Personality and individual differences*, 50. Pp: 142-147. Retirado a 12 de Junho, 2012, em www.elsevier.com/locate/paid

D´Zurilla, T. J.; Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem-solving Ability. *Personality and Individual Differences* 25 (1998). pp: 241-252. Retirado a 31 de Julho, 2012, em www.ub.edu/gdne/.../age_and_gender.pdf

Elliot, T. R., Shewchuk, R., Richeson, C., Pickelman, H., & Franklin, K. W. (1996). Problem-Solving Appraisal and the Prediction of Depression During Pregnancy and in the Postpartum Period. *Journal of Counseling & Development*. July/August (1996). Volume 74. Retirado a 12 de Julho, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpeople.cehd.tamu.edu%2F~telliott%2Fdocuments%2FElliott%2520et%2520a1.%2520PS%2520and%2520pregnancy%25201996%2520JCD.pdf&ei=UfxYUMDGOZTM0AXMoIAY&usg=AFQjCNGnbVfZnzK8WG6O7VQV6Q_osy6eeg

Forte, A. I. S. C. (2009). *Burnout, Inteligência Emocional e Auto-Atualização em Enfermeiros Psiquiátricos*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre, orientada pela Professora Doutora Cristina Queirós, Porto.

Fumham, A. (2009). *Trait Emotional Intelligence. Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional*. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Gráficas Calima. ISBN: 84-96655-51-2. Fundación Marcelino Botín (2009). Santader. España. Retirado a 08 de Novembro, 2011, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Feducacion.fundacionmbotin.org%2Fie2009%2Fficheros_descarga%2FIE2009_Libro_I_Congreso_Malaga-

I_Malaga_Congress_Book.pdf&ei=ovpDULybJNKGhQf6hIHobg&usg=AFQjCNGy7uw2i7Le6EaP
OvzMIw1vzVCCWQ

Gama, M. C. S. (1994). *A Teoria das Inteligência Múltiplas ou a descoberta das diferenças*. Ensaio: Aval. Pol. Públ. , V.1, n.2, pp.13-20

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Brasil: Artes Médicas, pp: 19-32.

Gead, M. (1996). Mecanismos de defesa e de coping e níveis de saúde em adultos. *Análise Psicológica*, 14 (2/3), 191-201.

Goleman, D. (1998). What Makes a Leader?. *Harvard Business Review*. Best of HBR (1998). Retirado a 08 de Novembro, 2011, em www.extension.iastate.edu...ela...goleman.pdf

Goleman, D. (2000a). An EI-Based Theory of Performance From the book *The Emotionally Intelligent Workplace* Edited by: Cherniss, C., & Goleman, D. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. Retirado a 04 de Julho, 2012, em www.eiconsortium.org...ei_theory_performanc...

Goleman, D. (2000b). *Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building*. In *The Emotionally Intelligent Workplace* Edited by: Cherniss, C. & Goleman, D. Retirado a 07 de Novembro, 2011, em http://www.eiconsortium.org/reprints/ei_issues_in_paradigm_building.html

Goleman, D. (2000c). *Leadership That Gets Results*. *Harvard Business Review*. *On Point Article*. Retirado a 08 de Novembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Facademy.clevelandclinic.org%2FPortals%2F40%2FHBRLeadershipGetsResults.pdf&ei=h71YUP7JCeG90QX8poCADg&usg=AFQjCNECK0P4EShRRqUECh2JPXFrqLXbRw>

Goleman, D. (1997/2011). *Inteligência Emocional*. (1ª Edição 1997). Círculo de Leitores. ISBN: 978-989-644-090-9

Gonçalves, M. O. S. M. (2006). *A Inteligência Emocional em Jovens Estudantes do 12º Ano de Escolaridade*. Dissertação apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, para a obtenção do grau de Mestre, orientado por Professora doutora Glória Ramalho e Professora Doutora Maria do Rosário Lima. Retirado a 29 de Julho, 2012, em <http://hdl.handle.net/10400.12/566>

Guilford, J. P. (1950). Creativity research: past, present and future. *American Psychologist*, 5, pp.444-454. Retirado a 12 de Dezembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cpsb.com%2Fresearch%2Farticles%2Fcreativity-research%2FCreativity-Research-Guilford.pdf&ei=oNIDUITRfcGKhQe5kICADA&usg=AFQjCNHNuj0AOaAtNjVwfD5FUaWYfxnIQQ>

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). Creativity and Learning: what research says to the teacher. *National Education Association*, Washington, D.C. ISBN: 0-8106-1078-7. Retirado a 12 de Dezembro, 2011, em <http://eric.ed.gov/>

Isaksen, S. G., & Puccio G. J. (1998). Adaptation-Innovation and the Torrance test of Creative Thinking: The Level-Style Issue Revisited. *Psychological Reports*, 1988, 63, 659-670. Retirado a 07 de Dezembro, 2011, em <http://www.cpsb.com/resources/downloads/public/Adaption-Innovation.pdf>

Ivcevic, Z.; Brackett, M. A.; & Mayer, J. D. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality* 75:2. Retirado a 2 de Junho, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fheblab.sites.yale.edu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpub103_IvcevicBrackettMayer2007EIandCreativity.pdf&ei=-tIDUKzfGoSJhQe-xYCYDg&usg=AFQjCNGojVxkNGtdBg-Sah-yBj4hZkwaaA

Jesus, S. N., Imaginário, S., Duarte, J. N., Mendonça, S., Santos, J., Russ, C. L., & Lens, W. (2011). *Meta-Analysys of the Studies on Motivation and Creativity Related to Person*. Paper presented at the 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII), Faro, Portugal, September 14-17, 2011. Retirado a 15 de Julho, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDsQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.eaci.net%2Feccixii%2Fnews%2FPROCEEDINGS.pdf&ei=NO9DUI6FI8KzhAefzYHIAg&usg=AFQjCNGjr3kH5R_e4QZcP4cA-yUFMKA4iw

Jorge, M. L. M., & Mérida, J. A. M. (2009). Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas. *In Avances en Estudio de la Inteligencia Emocional*. I Congresso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Marcelino Botín. Espanha.

Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annu. Rev. Psychol.* 1993, 44:1-21. Retirado a 06 Janeiro, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.annualreviews.org%2Fdoi%2Fpdf%2F10.1146%2Fannurev.ps.44.020193.000245&ei=F_hYUNCMGcPJhAeFv4GQDQ&usg=AFQjCNH7a9o8Um4S01QBYi-NrEhgdTfHhg

Lee, Kyung-Hwa (2005). The relationship between creative thinking ability and Creative personality of preschoolers. *International Educational Journal*, 6(2), 194-199. ISSN: 1443-1475 Shannon Research Press. Retirado a 10 de Junho, 2012 em <http://iej.cjb.net>

Lizárraga, M. L. S. A., Baquedano, M. T. S. A., & Cardelle-Elawar, M. (2007). Factors that Affect Decision Making: Gender and Age Diferences. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. (2007), 7, 3. Pp: 381-391. Retirado a 06 de Janeiro, 2012, em www.ijpsy.com...factors-that-affect-decision-m...

Lopes, P. N., Côté, S., & Salovey, P. (2006). An Ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. In Druskat, V. U., Sala, F., & Mount, G. (Eds.).

Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups (pp. 53-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retirado a 11 de Julho, 2012, em www.clsbe.lisboa.ucp.pt.....

Lubart, T. (sem data). *Concepções da Criatividade*. Retirado a 25 de Novembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fimagens.extra.com.br%2Fhtml%2Fconteudo-produto%2F12livros%2F275532%2F275532.pdf&ei=aNpDUMfINozY0QWBrYDQBg&usg=AFQjCNGm14Ov6K-kI430u6mnlSKGVHQuiA>

Marques, R. P. (2004). *Estudo Exploratório sobre estratégias de Coping Utilizados pelos Instrutores de Fitness*. Monografia apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de licenciado, orientado por Mestre Cristina Senra, Coimbra. Retirado a 25 de Maio, 2012 em <http://hdl.handle.net/10316/17567>

Martins, J. A. L. G. (2009). Metacognição, criatividade e emoção na educação visual e tecnológica. *Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação apresentada ao Instituto de estudos da Criança da Universidade do Minho, para obtenção do grau de Doutoramento, orientada por Professora Doutora Maria Eduarda Ferreira Coquet e Professor Doutor Marcelino Arménio Martins Pereira. Retirado a 26 de Outubro, 2011, em <http://hdl.handle.net/1822/10671>

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology* (2007), 25, 263–275. The British Psychological Society. Retirado a 11 de Julho, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmedia.leidenuniv.nl%2Flegacy%2FTEIQue%2520Adolescents%2520NL.pdf&ei=kf9DUMX8HcixhAeWr4EY&usg=AFQjCNGsqzLeXGkwuEwbssl3Ek_RVVcrA

Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J., D'Zurilla, T. J. (2000). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences* 29. Pp: 699-708. Retirado a 29 de Maio, 2012, em www.elsevier.com/locate/paid

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books. Retirado a 08 de Novembro, 2011, em www.unh.edu/emotional_intelligence...EI1997...

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. Retirado a 08 de Novembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unh.edu%2Fpersonalitylab%2FReprints%2FRP2000b-MayerSaloveyCaruso.pdf&ei=7tRYUNemKYmwhAfd4oGoCg&usg=AFQjCNF6F5Jjm7WKIJkwofB0JbWH6P3Xlw>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK. Cambridge University. Retirado a 06 de Novembro, 2011, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CEwQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.unh.edu%2Femotional_intelligence%2FEI%2520Assets%2FReprints...EI%2520Proper%2FEI2000ModelsSternberg.pdf&ei=KMtYUKCmLI-AhQef8oCYAQ&usg=AFQjCNH-APPLMQFjC-OBcRzpMMcwHD9fFg

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000c). Selecting a Measure of Emotional Intelligence. The Case for Ability Scale. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. Retirado a 08 de Novembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unh.edu%2Fpersonalitylab%2FReprints%2FRP2000->

MayerCarusoSalovey.pdf&ei=-NJYUIWCJ8jQhAeX64HYBA&usg=AFQjCNEDVjc8Ub1FWx-TDpZFKrR8W7JRBw

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry* (2004), Vol. 15, Nº. 3, 197-215. Retirado a 07 de Novembro, 2011 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unh.edu%2Femotional_intelligence%2FEI%2520Assets%2FReprints...EI%2520Proper%2FEI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf&ei=y89YUNfBF5SYhQeB9YDgBQ&usg=AFQjCNH9YU7IgeIzbXoGhWVtB5p6Yi3v5Q

Methodology Manual (1993). *Problem-Solving and Decision-Making*. Texas State Auditor's, rev. 12/93. Retirado a 28 de Junho, 2012, em www.preciousheart.net/chaplaincy...9probslv.p...

Miranda, M. J. (2002). *A Inteligência Humana: Contornos da Pesquisa*. Paidéia, 2002, 12(23), 19-29. Retirado a 16 de Julho, 2012 em www.scielo.br/pdf/paideiav12n2303.pdf

Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social Problem Solving Predicts Decision Making Styles Among US Hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41. pp: 307-317. Retirado no site a 12 de Julho, 2012, em www.ub.edu.....

Pereira, F. (1982). Introdução ao estudo dos processos de decisão. *Análise Psicológica*, 11 (2/3): 255-270

Pereira, M. A. (1996). Criatividade: um conceito à investigação psicológica?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº2, pp: 245-261

Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). *La medida de la inteligencia emocional rasgo*. Retirado a 11 de Julho, 2012, em www.psychometriclab.com...PEREZ-GONZAL...

Petrides, K. V. (2011). Ability and trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, First Edition. Edited by Premuzic, T. C., Stumm, S. V., and Furnham, A. Retirado a 05 de Julho, 2012, em www.psychometriclab.com...Trait%20EI%20...
...

Petrides, K. V., & Furnham (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with References to established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*. Eur. J. Pers. 15: 425-448 (2001). Retirado a 11 de Julho, 2012, em [www.psychometriclab.com...EJP%20\(2001\)%2...](http://www.psychometriclab.com...EJP%20(2001)%2...)

Petrides, K. V., & Furnham (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotional Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*. Eur. J. Pers. 17: 39-57 (2003). Retirado a 11 de Julho, 2012, em [www.psychometriclab.com...EJP%20\(2003\)%2...](http://www.psychometriclab.com...EJP%20(2003)%2...)

Petrini, M. (1998). *Sistemas de Informação, Inteligência & criatividade*. REAd – Edição 08 Vol. 4 Nº. 1, Jul.-Ago. Retirado a 15 de Novembro, 2011, em www.read.ea.ufrgs.br/edicoes/pdf/artigo_184.pdf

Primi, R. (2002). *Inteligência Fluída: definição factorial, cognitiva e neuropsicológica*. Paidéia, 12(23), 57-75

Puccio. (2006). *Creativity 101: An Introduction to Some Basic Concepts and the Field of Creativity Studies*. Retirado a 12 de Dezembro, 2011, em <http://tsf.njit.edu/2006/fall/puccio-creativity-101.pdf>

Ramos, J. L. N. (2002). *Stress e Coping dos Enfermeiros no Hospital: Contexto de Urgência / Contexto de Cirurgia*. Dissertação apresentada no Instituto de ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre, orientada por Professora Orientadora Graça Maria Ferreira Pimenta, Porto. Retirado a 26 de Outubro, 2011, em <http://hdl.handle.net/10216/9736>

Ramos, S. I. V., & Carvalho, A. J. R. (2007). Nível de Stress e Estratégias de Coping dos Estudantes do 1º Ano do Ensino Universitário de Coimbra. *Psicologia.com.pt*. Retirado a 10 de Junho, 2012, em www.psicologia.pt/artigos/textosA0368.pdf

Rato, I. E. M.N. (2009). *A pessoa criativa perspectivas em saúde mental*. Dissertação apresentada na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de mestre, orientada por Professor Doutor João Santos Relvas, Coimbra. Retirado a 16 de Outubro, 2011, em <http://hdl.handle.net/10316/14200>

Rebori, K. (sem data). *Problem Solving Techniques. Community Board Development : Series 3*. University of Nevada Cooperative Extension. Retirado a 02 de Junho, 2012, em www.unce.unr.edu/publications/files/.../fs9854.p...

Rego, A., & Fernandes, C. (2005). *Inteligência Emocional: Contributos Adicionais para a Validação de um Instrumento de Medida*. *Psicologia* v.19 n.1-2. ISSN 0874-2049. Retirado a 13 de Outubro, 2011, em www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874...script=sci

Roberts, R. D., Flores-Mendonça, C. E., & Nascimento (2002). *Inteligência Emocional: Um Construto Científico*. *Paidéia*, 2002, 12(23), 77-92. Retirado a 11 de Julho, 2012 em www.scielo.br/pdf/paideiav12n2306.pdf

Rodriguez-Fornells; Maydeu-Olivares (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences* 28 (2000) 639-645. Retirado a 06 de Janeiro, 2012, em www.elsevier.com/locate/paid

Runco, M. A., & Okuda, S. M. (1988). Problem Discovery, Divergent Thinking, and the Creative Process. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.17, Nº3.

Sak, U., & Maker, C.J. (2005). Divergence and convergence of mental forces of children in open and closed mathematical problems. *International Education Journal*, 2005, 6(2), 252-260. Retirado a 10 de Junho, 2012, <http://iej.cjb.net>.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc. Retirado a 14 de Dezembro, 2011, em www.unh.edu/emotional_intelligence.....

Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2006). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, Edited by Lopez, S. J., & Snyder. (2006). American Psychological Association, Washington D.C.

Simon, H. A. (1988). Creativity and Motivations: A Response to Csikszentmihalyi. *New Ideas in Psychol.* Vol.6, Nº2. pp: 177-181. Printed in Great Britain. Retirado a 12 de Dezembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Foctopus.library.cmu.edu%2Fcgi-bin%2Ftiff2pdf%2Fsimon%2Fbox00060%2Ffld04545%2Fbdl0002%2Fdoc0001%2Fsimon.pdf&ei=L-ZDUP2CB4K0hAfhx4HIDw&usg=AFQjCNEc--J8QrHY7LoY7zCghpbRxxIflQ>

Sternberg, R. J. (2000). *The Concept of Intelligence. Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press. Retirado a 16 de Julho, 2012, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=6&ved=0CFQQFjAF&url=http%3A%2F%2Fcatdir.loc.gov%2Fcatdir%2Fsamples%2Fcam032%2F99024437.pdf&ei=wsZYUN2pFsTMhAeLpYH4Bw&usg=AFQjCNGuhNIP-7QIqG33mqN75Y3Jhj8blw>

Sternber, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its Development. *Human Development*; 34. pp: 1-31

Sternber, R. J., & O'Hara, L. A. (2010). Creativity and Intelligence. *Handbook of Creativity*. Sternberg R. J. (2010). Cambridge University. Press New York, USA.

Torrance, E. P. (1972). Teaching for Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 6. pp:114-143. Retirado a 07 de Dezembro, 2011, em <http://cpsb.com/.../TeachingforCreaTorrance.pdf>

Torrance, E. P. (1976). *Test de pensée créative de E. P. Torrance – Manuel*. Centre de Psychologie Appliquée. Paris

Tschimmel, K. C. (2010). *Sapiens e Demens no pensamento criativo do design*. Tese apresentada no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de Doutoramento, orientada por Professora Doutora Maria de Fátima Teixeira Pombo e Professor Bernhard E. Bürdek. Retirado a 16 de Outubro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCQOFjAA&url=http%3A%2F%2Fria.ua.pt%2Fbitstream%2F10773%2F1270%2F1%2F2010000838.pdf&ei=tpDUP7kD4OnhAfoh4HIAQ&usg=AFQjCNFFZ9fXVjmS1ah1m22kyprZVTW-bw>

Urban, K., K. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. Harcourt Test Publishers, Amsterdam.

Urban, K., K. (2004). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). The Concept, Application, Evaluation, and International Studies. *Psychology Science*, Volume 46, 2004 (3), p. 387 – 397.

Vaz Serra, A. (1988). Um Estudo sobre Coping: o Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9, (4) pp. 301-316. Retirado a 26 de Outubro, 2011, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fihuc.huc.min-saude.pt%2Fbitstream%2F10400.4%2F1004%2F1%2FUm%2520estudo%2520sobre%2520coping%2520....pdf&ei=7v5YUKKdIJOKhQeR4YH4BQ&usg=AFQjCNGm7_SWJdruEJof-B5JxMLtg9WwQ

Veenema, S., & Gardner, H. (1996). *Multimedia and Multiple Intelligences*. *The American Prospect*: Volume 7, Issue 29. November 1, 1996 - December 1, 1996.

Vidal, R. V. V. (2005). Creativity for Operational Researchers. *Investigação Operacional*, 25 (2005) 1-24. Retirado a 23 de Julho, 2012, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.oces.mctes.pt%2Fpdf%2Ffio%2Fv25n1%2Fv25n1a01.pdf&ei=A8hYUMyRFM-5hAf6u4GwDA&usg=AFQjCNHnDsMzjQzjdtKgQ8WzOfIUg2Ivpw>

Vidal, R. V. V. (2006). *Creativity and Participative Problem Solving – The Art and the Science*. Retirado a 02 de Agosto, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.imm.dtu.dk%2Fpubdb%2Fviews%2Fedoc_download.php%2F4901%2Fpdf%2Fimm4901.pdf&ei=vTxfUMHFKMPKhAfP-4DQCQ&usg=AFQjCNEXaFgsu5ZEKjnC3Bs-h09m2XFpYg

Wankat, P. C., & Oreovic, F. S. (2006). *Teaching Engineering*. (1ª edição 1993). Knovel. ISBN: 978-1-59124-941-2

Wechsler, S. M. (2006a). *Estilos de Pensar e Criar*. Imprensa Digital do Brasil. Gráfica e Editora Ltda. ISBN: 858923311-1

Wechsler, S. M. (2006b). *Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional*. Retirado a 07 de Dezembro, 2011, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.palermo.edu%2Fcienciassociales%2Fpublicaciones%2Fpdf%2FPsico7%2F7Psico%252013.pdf&ei=dNtDUPjGH5GDhQezmoDICg&usg=AFQjCNF-0bVDBIOV1wveKPVM-IwhUeIRYA>

Wechsler, S. M. & Nakando, T. C. (2002). Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. Em Primi, R. (org.). *Temas em avaliação Psicológica*. pp: 103-115. Campinas: IDB. Retirado a 07 de Dezembro, 2011 em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.potencializar.com.br%2Fpublicacoes%2FCap%25EDtulo-Caminhos%2520para%2520a%2520avalia%25E7%25E3o%2520criativa.pdf&ei=PdtDUJ3nHYrChAeRzoH4CQ&usg=AFQjCNFwSw5KA_xbXfBi_xx6q-9l2vNvSw

Wynder, M. (2008). Motivating Creativity Through Appropriate Assessment: Lessons for Management Accounting Educators. *Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*. Vol. 2, ISS. 2, (2008). pp: 12-27. Retirado a 09 de Junho, 2012, em www.ejbest.org/uploadWynder_Monte.pdf

Zenasni, F., & Lubart, T. I. (2008). Emotion-related traits moderate the impact of emotional state on creative performances. *Journal of Individual Differences*, Vol. 29(3). pp:157-167.

Glossário

Coping – conjunto de processos cognitivos, conscientes que permitem ao indivíduo controlar a ansiedade gerada por desafios do meio ambiente (Geada, 1996).

Criatividade – equilíbrio entre originalidade e utilidade, aquilo que para além de único deve ser original, estatisticamente infrequente e útil na resolução de problemas (Puccio, 2006).

Emoções – resposta a uma dada situação interna ou externa (Salovey e Mayer, 1990) que apontam uma direcção para a solução de um problema tendo como base as experiências anteriores (Goleman, 2011).

Inteligência – capacidade de raciocinar validamente sobre um determinado domínio de informação o qual converge geralmente para uma resposta única (Ivcevic, Brakett e Mayer, 2007).

Inteligência Emocional – capacidade de motivação, de regulação do humor, do controlo de impulsos e do atrasar da gratificação, mantendo-se a capacidade de pensar em situações adversas, de criar (Goleman, 1995, 1998; Mayer e Salovey, 1993, 1995; citados por Silva, s/ data).

Pensamento Convergente - tipo de pensamento onde são aplicadas normas e regras, o que torna o mesmo lógico, racional e dedutivo e as soluções convencionais (Guilford, 1976, 1986; citado por Tschimmel, 2010).

Pensamento Divergente – estilo de pensamento que permite elevada diversidade de ideias (Guilford, 1976, 1986; citado por Tschimmel, 2010) para a resolução de problemas e é considerado um importante preditor do comportamento criativo (Runco, 1990; citado por Sak e Maker, 2005).

Resolução Criativa de Problemas - permite orientar a solução de problemas, de modo a clarificar, compreender e gerar ideias e/ou a planear acções (Treffinger e Isaksen, 2005, 2004; citados por Rato, 2009).

Resolução de Problemas – conjunto de acções tomadas que nos permite resolver uma situação problemática (Brandão, 2005).

Resolução de Problemas Sociais – capacidade de resolução de problemas na vida cotidiana (D`Zurilla, 1995).

Sentimentos – percepções extraídas da relação corpo mente quando sentidas as emoções (Damásio, 2011).

Tomada de Decisão – subconjunto do processo da resolução de problemas que permite identificar soluções alternativas e a escolha de respostas ajustadas (Methodology Manual, 1993).

