

**MARISA CAETANO DOS SANTOS**

**CRIATIVIDADE E AUTOCONCEITO.  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS  
DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE**

Orientadora: Sara Ibérico Nogueira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Psicologia**

**Lisboa**

**2010**

**MARISA CAETANO DOS SANTOS**

**CRIATIVIDADE E AUTOCONCEITO.  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS  
DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da Educação no curso de Mestrado em Psicologia da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Faculdade de Psicologia**

**Lisboa**

**2010**

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

*Alice sorriu. 'Não adianta tentar', disse ela. 'Não se pode acreditar em coisas impossíveis'. 'Suponho que não tenhas praticado muito isto', respondeu a rainha. 'Quando eu tinha a tua idade, eu praticava sempre meia hora por dia. Às vezes chegava a acreditar em até seis coisas impossíveis antes do pequeno-almoço.'*

*Lewis Carrol*

*Não ande pelo caminho traçado, pois ele conduz somente até aonde os outros já foram.*

*Alexander Bell*

*Só um sentido de invenção e uma necessidade intensa de criar levam o homem a revoltar-se, a descobrir e a descobrir-se com lucidez*

*Pablo Picasso*

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
**DEDICATÓRIA**

Aos meus avós

Avô Augusto, depois de tantas noites a dizeres que me ias levar ao meu pai se não parasse de fazer birra para poderes ouvires o telejornal, alguma recompensa eu te haveria de dar! Este mestrado é muito importante para mim, mas também sei o orgulho e a satisfação que significa para ti eu obter mais esta graduação. Foste sempre um grande apoio desde a minha 1ª classe. Sei que cada ano que passava com bons resultados, compensava qualquer birra ou palavra menos doce que tinha para contigo. É tão bom sentir que somos o orgulho de alguém! Também quero que sintas que és para mim um grande orgulho. Um homem que começou como sapateiro, que batalhou e chegou a chefe de lanço dos serviços hidráulicos e que hoje é um bisavô (honrosa profissão), do mais babado que existe.

Avó Maria, vivi na tua casa e do avô até aos 3 anos, e só Deus sabe o que me custou separar de ti, ainda que fosse apenas para me mudar para a rua da frente. Acompanhaste-me dia após dia até ao fim do meu 6º ano. Que bom foi ter uma avó que trabalhava na escola! Ainda que te tivesse de partilhar com os muitos outros meninos, a tua bondade e generosidade chegavam para todos. Ainda hoje continuas a ser o meu anjo da guarda. O que era de mim se não fosses tu? 1000 palavras não chegariam para dizer o quanto gosto de ti!

Avô Adelino, não imaginas o vazio que está no meu peito, desde que foste embora, ou desde que adoceste pela última vez. A pequenez que senti por não poder fazer nada para aliviar as tuas dores, para soltar as asas do pássaro que sempre buscou incessantemente a liberdade. No entanto, a herança de saberes, valores, e afecto combatem diariamente esse mesmo vazio. Do meu coração e das minhas memórias nunca me irão roubar, o Adelino de pé descalço, que sempre deu tudo a toda a gente, o eterno amante da natureza, da família, dos amigos, das festas, dos saberes, do mar, da vida, o meu avozinho.

Avó Ermelinda, penso que foi o teu amor incondicional pelo avô que me inspirou a ser uma mulher apaixonada. É bom quando crescemos rodeadas de pessoas que se amam, à sua maneira, mas que se amam. As dificuldades e desafios que a vida te trouxe, fizeram de ti uma pessoa cheia de força e coragem. Sei que agora, desde que o avô partiu, tudo é mais

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
difícil, tudo tem menos alegria. Sabemos que para ti não é fácil demonstrar o quanto nos amas mas nós sabemos e quero que saibas que para nós é muito bom continuares ao nosso lado e a partilhar das nossas alegrias. Quero ter-te por perto por muitos mais anos. E nada de reclamar!

Em outros tempos, ou ainda hoje em outras culturas, idade é sinónimo de sabedoria, exemplo, respeito!

Que pena que, na maioria das nossas famílias, os avós tenham vindo a perder o tão precioso e singular papel que têm no seio de uma família.

Felizmente, eu posso considerar-me uma privilegiada. Por ter conhecido e ainda convivido com dois dos meus bisavós, e ter percorrido mais ou menos 25 anos da minha vida na companhia dos meus quatro avozinhos. E que bom que é, a Júlia (minha filha) e o Gonçalo (meu sobrinho) terem ainda uns bisavós (Agusto, Maria e Ermelinda) tão cheios de energia e tanto amor e carinho para dar!

Obrigada avós, por todo o vosso Amor “transgeracional”!

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

**AGRADECIMENTOS**

Acredito que para o ser humano o estar só poderá ser a pior de todas as provações. Somos seres dependentes do relacionamento, da convivência, da companhia, do contacto com os outros, e após cada um desses encontros que surgem no dia-a-dia, nunca ficamos iguais ao que éramos. Somos seres sociais e, assim, aquilo que somos devemos-lo em parte, às pessoas que vão passando pela nossa vida e que vão deixando uma marca seja ela positiva ou negativa, cabendo-nos então decidir o que fazer com ela.

Assim, o fruto deste trabalho deve-se em parte às pessoas cujo contributo directo ou indirecto, passo a agradecer.

À minha Orientadora, Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira. Obrigada pela sua dedicação, exigência, persistência e crença nas minhas capacidades que me fizeram voltar a acreditar em mim.

Aos meus colegas de seminário, verdadeiros companheiros desta aventura que torço para que tenha um final muito feliz para todos.

Aos directores de agrupamento das escolas de Grândola e de Santo André, professor Manuel Mourão e professor António Espada.

A todos os professores, encarregados de educação e alunos que deram a sua contribuição para a concretização desta dissertação.

À Prof. Donzília, minha professora de Português do 8º e 9º, e amiga desde então, que mais uma vez me facilitou o, por vezes tão difícil, trabalho de recolha de dados.

À Eugénia e à Luísa, professoras do meu 5º e 6º ano, modelos para a construção da minha identidade, a quem eu devo a base da minha boa formação enquanto aluna e a quem agradeço por terem permanecido na minha vida e por se terem tornado amigas com quem eu tenho sempre podido contar.

À minha mãe, por ser o meu orgulho e o meu porto de abrigo, ao meu pai, ao meu marido, à minha irmã, à minha filha e ao meu sobrinho, por todo o apoio e inspiração.

À minha sogra, por todo o apoio que me deu este ano além de todas as outras coisas, na educação da Júlia, ao meu sogro e ao meu cunhado.

À Cláudia e Cátia, amigas “Lusófonas” que tornaram a experiência licenciatura tão maravilhosa, fazendo-me querer voltar a esta casa onde me sinto com tão boa nostalgia.

Às pessoas que estiveram sempre comigo e me ajudaram a superar “aquele” momento tão difícil.

A todos os amigos que me acompanharam neste ano louco e às pessoas que se cruzaram comigo e que de qualquer forma deram o seu contributo para que finalizasse esta missão.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

**RESUMO**

É em 1950, após a palestra proferida por Guilford na conferência intitulada ‘Creativity’, que se despoleta o grande início da investigação sobre a criatividade.

Os teóricos que têm realizado investigação neste campo salientam a importância e a necessidade cada vez maior de se ser criativo, num mundo em que se vislumbra um progresso sem precedentes. Neste sentido, para que sejam implementados programas que promovam a criatividade, é importante que existam instrumentos que a avaliem adequadamente, tal como se realizem estudos a fim de compreender a sua relação com outros constructos cruciais do desenvolvimento humano (Bahia & Ibérico 2005).

Desta forma, uma vez que existe uma enorme lacuna a nível de instrumentos de avaliação dos níveis de criatividade aferidos para a população portuguesa, este estudo propõe-se começar por avaliar e caracterizar os níveis de criatividade numa amostra de 203 crianças do 5º ano de escolaridade, assim como, compreender o tipo de relação entre a criatividade e o autoconceito, de forma a perceber se estas variáveis se correlacionam.

Para o efeito foi utilizado um protocolo constituído pelo Teste de Pensamento Criativo - Produção Desenhada de Urban e Jellen (1996), pela Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescente de Susan Harter, adaptação portuguesa de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), e uma ficha de dados sócio-demográficos.

No que se refere aos principais resultados, foi detectada uma correlação positiva embora fraca entre os níveis de criatividade e os níveis de autoconceito avaliados pelas dimensões Competência Escolar, Competência Atlético e Aparência Física, da Escala de Autoconceito. O que sugere que a criatividade e o autoconceito evoluem no mesmo sentido em que, por exemplo, elevados níveis de criatividade se encontram associados a altos níveis de autoconceito.

Palavras-Chave: Criatividade, TCT-DP, Imaginação, Autoconceito, Crianças.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

**ABSTRACT**

It is in 1950, after the lecture given by Guilford in the conference entitled "Creativity," which triggers the beginning of great research on creativity.

The theorists who have conducted research in this field, stressing the importance and growing need to be creative, in a world that can be seen unprecedented progress. In this sense, to be implemented programs that foster creativity, it is important that there are instruments that adequately assess, as conduct studies to understand its relationship to other key constructs of human development (Bahia & Ibérico 2005).

Thus, since there is a huge gap in terms of instruments for assessing creativity levels measured for the Portuguese population, this study proposes to evaluate and characterize the levels of creativity in a sample of 203 children in the 5th grade, so as to understand the kind of relationship between creativity and self-concept, to see if these variables are correlated.

To this end we used a protocol established by the Test of Creative Thinking -Designed Production, by Urban and Jellen (1996), the The Self Perception Profile for Children from Susan Harter, adapted to Portuguese by Martins, Peixoto, Mata and Monteiro (1995), and a form of socio-demographic data.

As regards the main results, we detected a positive correlation, although weak, between levels of creativity and levels of self assessed by subscales School Competence, Athletic Competence and Physical Appearance of Self-Concept Scale. This suggests that high levels of creativity are associated with high levels of self-concept.

Keywords: Creativity, TCT-DP, Imagination, Self-concept, Children,

## **ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

APA - American Psychological Association

CE - Competência Escolar

AS - Aceitação Social

CA - Competência Atlética

AF - Aparência Física

AC - Atitude Comportamental

AEG - Auto-Estima Global

Cn - Continuações

Cm - Completações

Ne – Novos elementos

Cl – Continuações com linhas

Cth – Ligações que contribuem para um tema

Bfd – Quebra do limite dependente

Bfi - Quebra do limite independente

Pe - Perspectiva

Hu - Humor

Uca – Não convencional a

Ucb - Não convencional b

Ucc - Não convencional c

Ucd - Não convencional d

Sp - Velocidade

DP – Desvio Padrão

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

K-S - Kolmogorov-Smirnov

M – Média

NSEGr – Nível Socioeconómico Agrupado

SPPC – Self-Perception Profile for Children

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TCT-DP – Test of Creative Thinking -Designed Production

TTCT - Torrance's Test of Creative Thinking

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - A CRIATIVIDADE</b> .....	15
1. Importância do estudo da Criatividade.....	16
2. O que se entende por Criatividade?.....	17
3. Perspectivas Filosóficas e Psicológicas sobre a Criatividade.....	19
3.1. Teorias Filosóficas da Criatividade.....	20
3.2. Teorias Psicológicas da Criatividade .....	21
4. Modelos Teóricos da Actualidade sobre a Criatividade.....	19
4.1. Os 4 P's da Criatividade.....	20
4.2. Modelos da Confluência .....	23
4.2.1. Modelo Componencial da Criatividade de Amabile .....	23
4.2.2. Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi .....	23
4.2.3. Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart.....	24
5. Criatividade na Educação .....	25
6. Avaliação da Criatividade.....	29
7. Criatividade, e sua relação com variáveis sócio demográficas.....	35
<b>CAPÍTULO II – O AUTOCONCEITO</b> .....	31

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade	
1. Definição de Autoconceito.....	32
2. Autoconceito, e sua relação com variáveis sócio demográficas.....	35
<b>CAPÍTULO III - CRIATIVIDADE E AUTOCONCEITO.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>40</b>
1. Amostra.....	41
2. Instrumentos.....	41
3. Procedimento.....	43
<b>CAPÍTULO V – RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO.....</b>	<b>54</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>57</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>59</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>I</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>IX</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Análise descritiva dos níveis de criatividade dos itens do TCT-DP.....	66
<b>Quadro 2</b> – Análise descritiva dos níveis de autoconceito.....	67
<b>Quadro 3</b> – Análise factorial do TCT-DP.....	68
<b>Quadro 4</b> – Fidelidade estatística para os itens do TCT-DP.....	69
<b>Quadro 5</b> – Correlação Item-total.....	69
<b>Quadro 6</b> – Coeficiente de alfa de Cronbach subescalas do autoconceito.....	70
<b>Quadro 7</b> – Teste da Normalidade para os itens do TCT-DP.....	71
<b>Quadro 8</b> – Teste da Normalidade para as subescalas do autoconceito.....	72
<b>Quadro 9</b> – Média do total do TCT-DP para a amostra em estudo.....	73
<b>Quadro 10</b> – Diferenças entre a média da amostra alemã e da amostra em estudo.....	73
<b>Quadro 11</b> – Diferenças no autoconceito em função do NSE.....	75
<b>Quadro 12</b> – Correlação entre o total do TCT-DP e os níveis de autoconceito.....	76

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## **INTRODUÇÃO**

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Passados 60 anos sobre a declaração de Guilford (1950) à APA, alertando para a escassez de estudos no âmbito da criatividade, compreendemos os grandes avanços que têm existido em termos da definição e avaliação da criatividade, bem como das estratégias para o seu desenvolvimento. No entanto, há ainda muito por fazer no âmbito desta temática.

É consensual a ênfase que os autores dão à importância de se ser criativo (Torrance, 2000; Bahia & Ibérico Nogueira; 2005, Alencar, 2003a) e, assim, os estudos das últimas décadas realizam-se predominantemente em três campos: conceptualização da criatividade e a sua relação com outros constructos teóricos nomeadamente a inteligência; desenvolvimento e validação dos testes de criatividade; e desenvolvimento de programas de treino de competências criativas.

A importância do estudo da criatividade é realçada por Torrance (1974) que, baseando-se nos estudos longitudinais que realizou com os seus colaboradores, revela que os sujeitos com melhores resultados nos testes de criatividade apresentam, no futuro, comportamentos e produções mais criativas.

Na afirmação da pertinência do estudo desta temática destacam-se os estudos que, contrariando a premissa patente nos primórdios da criatividade de que apenas os grandes génios eram criativos, apresentam o fenómeno de que todos podem ser criativos (Goswami, 2008; Runco, 2004).

Tal como na criatividade Guilford se distinguiu como o grande impulsionador dos estudos sobre a criatividade, na temática do autoconceito foi Allport (1950), ao referir, na sua publicação ‘O Ego na Psicologia Contemporânea’, a estranheza com que se vinha a

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

negligenciar o 'self' na história da Psicologia, que se destacou como o grande impulsionador do movimento teórico que se dedicou a recuperar e a aprofundar o estudo do autoconceito, principalmente a partir de 1960 (Marsh & O'neill 1984).

Vários autores referem que, de um modo geral, o autoconceito diz respeito à percepção que o indivíduo tem acerca de si próprio (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991b; Vaz Serra, 1986a).

Passadas algumas décadas, num dos estudos de Faria (2003), é referida a importância do estudo do autoconceito, do seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência, entre eles o académico, o físico e o social.

Neste sentido, surgem na literatura, ao longo dos anos, diversos autores (Burns, 1979; Shavelson & Bolus, 1982; Sternberg, 1993) que referem que, o desenvolvimento do autoconceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal. Deste modo, os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rentabilizar.

Em alguns estudos, o autoconceito é apontado como um dos possíveis factores da produção criativa (Alencar, 2003b). Nos estudos que concebem a criatividade como uma característica da personalidade, alguns autores referem que o autoconceito é um dos factores relevantes a ser tido em conta na avaliação da criatividade. O mesmo ocorre na avaliação do autoconceito em que em algumas escalas, como é o caso da Escala de Autoconceito de Competência (E.A.C.C.) da autoria de Raty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português por Faria, Lima Santos e Bessa (1996), a criatividade surge como uma das suas dimensões gerais.

Neste sentido no nosso estudo pretende-se avaliar a criatividade dos sujeitos e perceber como podem os níveis de autoconceito e de criatividade estar associados.

O presente estudo encontra-se organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo é abordado o conceito da criatividade, bem como as teorias e implicações teóricas deste constructo. Ao longo deste capítulo é reflectida a importância crescente da criatividade nos nossos dias, os estímulos e as barreiras que a circundam, assim como as formas de a avaliar.

Relativamente ao tema da avaliação da criatividade, debatido no ponto 6 do capítulo I, é referida a enorme lacuna relativa aos instrumentos aferidos para a população portuguesa, o que consequentemente dificulta a investigação sobre esta temática, suscitando, simultaneamente, a pertinência do nosso estudo. Utilizar o TCT-DP (Test of Creative

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Thinking -Designed Production) de Urban e Jellen (1996) como medida de avaliação no nosso estudo, constitui mais um pequeno contributo para a aferição desta medida para a população portuguesa (Almeida, Ibérico Nogueira & Silva 2008)

No nosso segundo capítulo é feita uma abordagem ao autoconceito, sua definição, dimensões e importância do seu estudo.

No capítulo III são analisadas as perspectivas teóricas sobre a relação entre a criatividade e o autoconceito e evidenciadas as razões do estudo destes dois constructos fazendo a ponte entre os mesmos e as variáveis sócio demográficas. No capítulo IV é feita a descrição do método utilizado para a elaboração do nosso estudo, no qual apresentamos em detalhe as características da amostra, instrumentos e procedimento aplicados.

A apresentação dos resultados obtidos através da análise estatística, é feita no quinto capítulo, ao qual se segue o sexto capítulo onde a discussão dos mesmos é feita reflectindo e relacionando-os à luz dos resultados obtidos pela literatura existente. De seguida, terminamos esta dissertação com uma breve conclusão.

A Bibliografia, Anexos e Apêndices referenciados ao longo de todo o trabalho encontram-se no fim, logo a seguir ao Índice Remissivo.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## **CAPÍTULO I. A CRIATIVIDADE**

## 1. Importância do estudo da Criatividade

Na recente Exposição Centenária, “Cultura da Criatividade”, a Fundação Nobel focou a importância da criatividade para o progresso científico (Rothenberg, 2005, cit. por Silva, Cavalcanti & Bastos, 2010).

De acordo com Alencar (1995a), vivemos na época das mudanças, das exigências e dos desafios. Na ciência e na tecnologia vislumbra-se um progresso sem precedentes. Tanto na medicina, como na engenharia, na electrónica, na informática ou na genética, os avanços são tão rápidos, que uma boa parte do que é ensinado hoje na grande maioria dos cursos superiores, estará ultrapassado dentro dos próximos cinco anos. À luz destas constatações assume-se o pressuposto de que não basta ensinar o que é conhecido, há que fomentar no aluno as capacidades de questionar, reflectir, mudar e criar. Existe uma maior consciência de que a solução para os problemas, que se enfrentam hoje em dia, reivindica muito esforço, talento e criatividade. Assim, as instituições ou grupos que melhor souberem usufruir do que existe de melhor nos seus recursos humanos serão favorecidas.

Martínez (1997) refere que nos dias de hoje o interesse pelo estudo e desenvolvimento da criatividade tem sido acentuado devido ao progresso e complexidade que a humanidade alcançou no âmbito socioeconómico, nas artes, nas tecnologias e nas ciências. A necessidade do desenvolvimento criativo pode ter surgido em função das mudanças intensas originadas pela competição globalizada que cada vez mais exigem uma preparação do potencial humano para atender a esta nova realidade.

Na mesma óptica, se acreditarmos que os grandes avanços do conhecimento científico, artístico e tecnológico se devem à criatividade dos seus autores bem como de todos aqueles que os antecederam e que a produção de novos conhecimentos nas diversas áreas surge a partir de um processo criativo (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005), podemos compreender a importância crescente que se vem dando aos estudos em torno desta temática.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

No mundo contemporâneo, onde se aclama a carência de trabalhadores de mente independentes, que queiram correr o risco de falar e se sintam livres para responder com imaginação a uma mudança, ser-se criativo, é cada vez mais fundamental (Bono, 2000).

Em 1950, numa conferência intitulada '*Creativity*', Guilford proferiu uma palestra na qualidade de presidente da American Psychological Association (APA) na qual realçou a escassez de estudos sobre criatividade. De acordo com o autor, apenas 186 dos 121.000 artigos em Psicologia versavam a criatividade. Muitos autores referem-se a este acontecimento como o marco que originou um grande surto na investigação da criatividade, pela Psicologia. Apenas no período de 1967 a 1984, surgem cerca de 5.628 citações da temática. É a partir desta altura, que se desencadeia um impulso nas pesquisas, principalmente nos Estados Unidos, onde a temática da criatividade passa a despertar a atenção, não só de investigadores da Psicologia, mas também da Filosofia, Matemática, Pedagogia, Engenharia e Sociologia (Bahia & Duarte, 2004; Bahia e Ibérico Nogueira, 2005b; Ibérico Nogueira & Bahia, 2004).

Em 1957, os Estados Unidos vê reforçado o aviso de que seria premente uma reformulação nas políticas do ensino. Com o lançamento do *Sputnik* pelos russos, a grande potência mundial sentiu abalada a crença sobre a quase infalibilidade de um sistema educativo que a deixou para trás na corrida da conquista pelo espaço. A falha na estimulação da criatividade foi reconhecida como um problema-chave e o ensino com base na memorização foi substituído pela promoção e o reforço da originalidade. (Bahia, 2007).

Para Csikszentmihalyi (1998), há essencialmente duas razões para estudar a criatividade. Por um lado, os resultados da criatividade enriquecem a cultura e assim melhoram indirectamente a qualidade das nossas vidas, por outro, podemos aprender como tornar as nossas vidas mais interessantes e produtivas.

Além do mais, a criatividade fomenta a auto-confiança e a individualidade, não só apenas no sentido funcional à sociedade, mas também no sentido de transformar a própria sociedade (Csikszentmihalyi, 1996).

O progresso reclama pela criatividade, pela produção de ideias novas poderosas sobre os vários domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico. Se pretendemos avanços nos conhecimentos é imperativo não nos focarmos apenas na capacidade de aprender e memorizar. O desenvolvimento da sociedade não se pode cingir meramente à reprodução de conhecimentos, há que investir em soluções inovadoras e avançar como Einstein avançava. Até mesmo o exercício de cidadania e a construção de valores éticos reclamam que a

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

criatividade seja valorizada. Grandes problemas como a pobreza ou o aumento demográfico exigem novas soluções que devem ser trabalhadas de uma forma criativa no sentido de se orientar e motivar a determinação necessária para as tornar inovadoras. Desta forma, Sternberg e Lubart (1996) vêm afirmar que, apesar de difícil de definir e complexo de estudar, vale a pena investir na criatividade.

Como já referido, o conceito de criatividade parece desafiar qualquer definição (Torrance 1988), o que torna o seu estudo num paradoxo e nos leva a pensar que não se pode teorizar sobre aquilo que não se consegue definir. No entanto, uma vez que os teóricos são unânimes em afirmar a importância da criatividade na sociedade actual, as tentativas de definição, explicação e interpretação deste constructo têm vindo a avançar e a tornar-se cada vez mais esclarecedoras a fim de se implementar uma intervenção eficaz e necessária deste domínio do desenvolvimento humano.

## **2. O que se entende por Criatividade?**

Relativamente à etimologia da palavra criatividade esta surge associada ao termo grego ‘krainen’, realizar, desempenhar, preencher, e ao romano ‘creare’ criar, fazer, elaborar. Deste modo, enquanto que na Grécia antiga a criatividade era atribuída à inspiração das musas negligenciando o sentido de realização pessoal, em Roma os romanos divulgaram o sentido de edificação de algo novo e abriram caminho para a visão cristã da inspiração divina, que em muito enviesou as teorias implícitas sobre a criatividade, não obstante algumas mudanças históricas que não prevaleceram na renúncia a este mito (Bahia, 2007, Bahia & Ibérico Nogueira, 2005, 2006).

Quanto ao termo ‘criativo’ este surge pela primeira vez apenas em 1877 no suplemento do Dicionário de Língua Francesa, referente a todo o sujeito que teria o dom de criar. No entanto, muito provavelmente devido ao peso da teologia tradicional, que assumia Deus como o único criador, este termo continuou a ser preterido a favor de termos como ‘originalidade’ e ‘imaginação’ (Torre, 1993).

Actualmente, a palavra criatividade surge no dicionário de língua portuguesa como “capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva” e “faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a nova situações” (Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, 2010).

Mas, relativamente à denominação do conceito, os estudos revelam que tem sido muito mais difícil, ou mesmo impossível chegar a um consenso (Torrance, Becker *et al*, 2001).

Apesar da criatividade ser consensualmente definida por muitos autores como um processo mental a partir do qual emergem novos produtos, quanto ao melhor termo para designar este processo a consensualidade está longe de acontecer. Variadas terminologias como, criatividade, processo criativo, pensamento criativo, ou divergente ou lateral, produto

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade ou expressão criativa, reflectem a dificuldade em reduzir as partes do todo que é a criatividade (Bahia 2007).

Guilford (1950) define a criatividade como um processo mental através do qual a pessoa produz informação que não possuía e sugere que, tal como a inteligência, a criatividade segue uma distribuição normal, pelo que todas as pessoas acabam por ser criativas, embora em diferente grau. Este processo mental é referido, por este autor, como produção divergente, ou seja, a capacidade de criar diferentes respostas face a um mesmo problema.

Para Torrance (1975, 1988), a criatividade é definida como uma capacidade humana que permite a percepção de um problema e a produção de novas ideias, um fenómeno com múltiplas facetas que desafia uma definição precisa. Este autor considera que, para uma aproximação científica à criatividade, é necessário ter uma definição suficientemente aceitável que permita encontrar modelos científicos para este fenómeno.

Segundo o mesmo autor, a definição de criatividade deve contemplar os processos psicológicos implicados e o pensamento criativo deve ser descrito como o processo em que o sujeito toma conhecimento das dificuldades, problemas, ausências de informação, elementos desaparecidos, anomalias, formula hipóteses acerca dessas lacunas, avalia os erros e as hipóteses, testa estas soluções, modifica-as, reexamina-as e, no final, comunica os seus resultados (Torrance & Torrance, 1974).

Vygotsky (1978) refere-se à criatividade como uma qualidade inerente à essência humana, na medida em que cada pessoa se torna um criador flexível do seu futuro pessoal e contribui potencialmente para o futuro da sua cultura através do desenvolvimento da criatividade.

Nesta linha de complexidade quanto a uma conceptualização precisa da criatividade, Csikszentmihalyi e Wolfe (2000) referem que este constructo resulta da interacção entre três elementos separados: o próprio Indivíduo, com os seus talentos, ambições, e vulnerabilidades pessoais; um Domínio de realização existente na cultura; e, o Campo enquanto conjunto de indivíduos e instituições que apreciam a qualidade dos trabalhos produzidos na cultura.

Getzels e Csikszentmihalyi (1975) referem ainda como dimensões de personalidade relevantes para o processo criativo, a abertura, a independência, a intuição, a preferência pela complexidade, a tolerância à ambiguidade, o impulso para encontrar padrões ou significados, o 'locus' de controlo interno e a disponibilidade para correr riscos.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Apesar da polémica em torno de uma definição abrangente e esclarecedora, parece ser consensual a ideia de que a criatividade é um processo complexo, multifacetado, que envolve a definição e redefinição de problemas (Sternberg & Lubart, 1991) e que envolve a combinação do conhecimento já existente numa nova forma através da aplicação de ideias antigas a novos contextos, ou através da perspectiva inovadora de conhecimentos antigos, ou ainda, através de um rompimento com o passado, aplicando o que já se conhece a novos contextos (Sutton, 2002).

Entre outras características, a motivação e a determinação parecem ser igualmente importantes para a criatividade, sendo assim necessária uma confluência de múltiplas componentes na manifestação do desempenho criativo (Amabile, 1996; Gardner, 1993; Sternberg & Lubart, 1995).

### **3. Perspectivas Filosóficas e Psicológicas sobre a Criatividade**

#### **3.1 Teorias Filosóficas da Criatividade**

A procura pela explicação da criatividade remota desde os tempos da Antiguidade. Nesta época, o pouco conhecimento que existia sobre o pensamento humano reduzia todos os fenómenos desconhecidos a causas divinas e, portanto, a criatividade ocorreria por inspiração e determinação dos deuses (Kneller, 1978). Já nos finais desta época encontramos a assunção da criatividade como uma forma de loucura, entendendo-se assim a espontaneidade do artista, ou originalidade do seu pensamento, como uma ruptura de pensamento, na medida em que destoava do que era estabelecido e esperado pelos padrões vigentes na sociedade (Foucault, 1981).

A Criatividade como Inspiração Divina é uma das mais antigas concepções sobre a criatividade. Nesse, sentido o poder criativo advinha do reconhecimento da existência de um ‘pré-consciente’ espiritual. A melhor expressão dessa crença é revelada por Platão: “E por essa razão Deus arrebatava o espírito desses homens (poetas) e usa-os como seus ministros, da mesma forma que com os adivinhos e videntes, a fim de que os que os ouvem saibam que não são eles que proferem as palavras de tanto valor quando se encontram fora de si, mas que é o próprio Deus que fala e se dirige por meio deles.”(Hallman, 1964, cit. por Kneller, 1978).

A criatividade esteve desde sempre associada à religião. Na religião pagã a criatividade é o resultado da inspiração divina dos deuses e das musas, as nove filhas de Zeus. Na religião cristã associada ao Criador Supremo, à unicidade de um deus que tudo cria e que selecciona os seus eleitos para veicular a sua palavra divina. O peso da religião era tão forte que, apenas em 1304, Giotto, desafiando a lei sagrada da não valorização própria que enaltecia a capacidade criadora de Deus, apresenta o fresco A Deposição de Cristo que, além das personagens que esboçavam emoções, continha a assinatura do autor (Kraube, 2000, cit. por Bahia & Ibérico Nogueira, 2005).

Ainda de acordo com esta abordagem mística da criatividade, a inspiração é associada a um estado não racional de euforia quase maníaca. Muitos escritores ao longo de séculos afirmavam não ter controlo sobre a sua ‘pena’, assegurando que esta agia quase segundo uma vontade própria que transcendia a do escritor. Beethoven chegou a revelar que quando compunha, sentia-se como se estivesse sob o efeito de um espírito que lhe ditava a música (Lubart, 2003).

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Esta visão da criatividade como algo espiritual, divino e conseqüentemente intocável, protelou o desenvolvimento de estudos científicos a seu respeito, dado que todas as tentativas neste sentido eram tidas como profanas, pois supunham a desmistificação, a violação, de algo sobrenatural (Bahia & Ibérico Nogueira 2005).

A Criatividade como Loucura explica a arte criadora como derivado dos estados de loucura, dada a sua irracionalidade. De acordo com Lombroso (1891, cit. por Silva, Cavalcanti & Bastos 2010), a natureza irracional ou involuntária da arte criadora tem de ser explicada patologicamente.

Realçando este cenário, Kneller (1978, p.33) exalta a declaração do duque Teseu:

“O lunático, o amante, o poeta  
São todos densos de imaginação:  
Alguém enxerga mais demónios do que no inferno,  
Pois este é o louco; o amante, desvairado,  
Vê beleza de Helena em fonte egípcia:  
O olhar do poeta, a rolar em descanso  
Corre do céu à terra, e desta ao céu;  
E, enquanto a imaginação vai encarnando  
Os corpos de coisas ignotas, a pena do poeta  
Dá-lhes formas, e a simples fantasmas  
Atribui habilitação e nome.”

No fim do Renascimento, para explicar a capacidade criativa de Miguel Ângelo e Da Vinci, surge a concepção da *Criatividade como um génio intuitivo*. Muitos pensadores dessa época associaram a criatividade à genialidade. Defendia-se que a criação tinha leis próprias e que, por isso, não era possível ser ensinada formalmente. Era algo pessoal e intransferível (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005).

De um outro ponto de vista, a criatividade é encarada como força vital ou como uma força cósmica, um reflexo da teoria da evolução de Darwin, defendida por autores como Sinnott (1962). De acordo com este fundamento, somente a matéria organizada poderia criar. A matéria orgânica é essencialmente criadora, pois gera novas espécies (Stoltz, 1999).

É de salientar que estas concepções de criatividade perduraram até o surgimento do método científico quando, gradualmente, a criatividade começa a ganhar fundamentações mais sólidas e verificáveis em diversos domínios científicos (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005).

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

### **3.2 Teorias Psicológicas da Criatividade**

Desta forma, até ao início do Século XX, a criatividade foi essencialmente objecto de reflexão filosófica. De acordo com Pereira (1996), no que respeita à investigação psicológica esta parece localizar-se no ano de 1916. Segundo o autor, a perspectiva histórica da investigação psicológica da criatividade pode ser dividida em quatro grandes períodos. Assim, o primeiro foi marcado pela publicação dos ‘Tests for originality’ de Laura Chassel em 1916 estendendo-se até à década de 50. Nesta altura, a criatividade era alvo de investigação numa grande proximidade com o tema da sobredotação e desta forma era estudado como sendo atributo de alguns privilegiados. Se a maioria dos estudos era americana é, no entanto, importante salientar os estudos do francófono Claparède que, em 1924, diferencia a inteligência global da inteligência ‘intégrale’ ressaltando a distinção entre testes unívocos e testes que admitem várias funções. Claparède é considerado o precursor da distinção mais tarde operada por Guilford entre pensamento convergente e divergente.

O segundo grande momento da investigação psicológica sobre a temática da criatividade é marcado pela declaração de Guilford (1950) à APA, alertando para a escassez de estudos no âmbito da criatividade, momento que é considerado como o grande motor propulsor da investigação neste domínio. Neste período, a corrida pela conquista do espaço, entre a Rússia e os Estados Unidos da América, são também decisivos para o início de um estudo mais devotado às funções criativas. Nesta época, a criatividade passa a ser analisada como uma variável contínua, que pode ser estimulada ou inibida. Segundo Treffinger *et al.* (1993), neste período identificam-se três grandes áreas de investigação: a clarificação das relações entre criatividade e inteligência; o desenvolvimento e validação de instrumentos de avaliação da criatividade; o início do desenvolvimento de programas de treino de competências criativas. As características da personalidade do sujeito criativo são também alvo de estudo. Os autores que marcam este período são, Guilford, Osborn, Torrance, Parnes, Gordan, Wallach, Kogan, MacKinnon, Barron, Getzels e Jackson (Pereira, 1996).

Um terceiro momento destaca-se nos anos 70 e 80 com a concepção e proliferação de programas de promoção da criatividade. Nesta altura, a definição da criatividade continua a ser um desafio e apresentam-se critérios diversificados na sua avaliação (Pereira, 1996).

De acordo com Pereira (1996), o quarto momento surge na década de 90 em que se inicia um novo ciclo denominado por ‘ecological views’. As mudanças que marcam este novo período são marcadas pelas modificações operadas nas concepções de inteligência e

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade sobredotação. A criatividade começa a ser compreendida à luz de modelos interactivos em detrimento das abordagens psicométricas tradicionais.

Desta forma, foi apenas a partir do século XIX que a criação passou a receber um tratamento mais científico e menos filosófico, proporcionado em parte pelo próprio desenvolvimento da Psicologia (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005).

Diversas correntes psicológicas tais como, a Psicanálise, o Associacionismo, ou o Gestaltismo, procuraram estudar e explicar a criatividade.

Para a Teoria Psicanalítica, a criatividade está associada à imaginação, que por sua vez se encontra presente nas brincadeiras das crianças. O adulto no seu processo de criatividade, semelhante à criança quando brinca, fantasia sobre um mundo imaginário, onde as forças propulsoras de tais fantasias são os desejos não satisfeitos, designados por esta teoria por impulsos reprimidos. Freud (cit. por Bahia & Ibérico Nogueira, 2005) um dos mais distintos defensores desta teoria, refere que a criatividade é resultado de um conflito no inconsciente apenas gerado por pessoas insatisfeitas. Assim, o autor defende que o inconsciente é o cerne tanto da neurose como da criatividade. Tendo realizado estudos de caso de individualidades como Leonardo da Vinci, considerou o seu trabalho criativo como uma sublimação de complexos reprimidos, enquanto a perspectiva Humanista associa criatividade

à capacidade do indivíduo se desenvolver e se auto-realizar num projecto que é singular

(Runco, 1997). Numa perspectiva factorialista, o pensamento criativo é traduzido em dimensões intelectuais estáveis, mas a perspectiva Associacionista considera a criatividade sobretudo enquanto associações novas de informações pré-existentes. Por sua vez, a perspectiva Gestaltista define criatividade como a procura de uma solução para uma Gestalt, uma forma ou problema incompleto, centrando-o aqui num processo criativo aplicável na Resolução de Problemas que será descrito num ponto posterior, o *Insight*, ou na possibilidade de reestruturação da informação. Uma outra perspectiva será analisada mais pormenorizadamente no próximo ponto, sendo a que estuda criatividade como Resolução de Problemas, ou seja, tomando a Resolução Criativa de Problemas.

Dentro da perspectiva cognitivista, partindo de um enfoque mais prático, pode ser ressaltada a contribuição de Osborn (1953). Este autor propôs e desenvolveu uma estratégia

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade para se obter grande número de ideias criativas, conhecida como "Tempestade de Ideias", bastante utilizada até os dias de hoje. A importância da proposta de Osborn foi marcante, na medida em que apontava a possibilidade de se desenvolver o pensamento criativo através de estratégias específicas, influenciando, decisivamente, a linha de pesquisa internacionalmente conhecida, desenvolvida pelos estudiosos da Universidade de Buffalo (Nova York) sobre a "Técnica Criativa de Solução de Problemas".

Sob ainda um enfoque cognitivista, a pesquisa de estratégias que pudessem promover a criatividade foi também a meta estabelecida por De Bono (1970). Este autor definiu a existência de dois tipos de pensamento, o vertical e o lateral. O pensamento vertical caracterizar-se-ia por ser lógico e sequencial, ao passo que o pensamento lateral trabalharia com informações desconexas, e utilizaria a intuição, os sonhos e a visualização como fonte de ideias. Assim sendo, De Bono afirmou que diante de um produto criativo só podemos sentir admiração, mas entender os tipos de pensamento envolvidos no processo de criação oferecer-nos-ia a possibilidade de desenvolvermos técnicas para a expressão daquele pensamento, no caso, do tipo lateral. As afirmações deste autor demonstram que já começavam a existir modelos que orientassem programas para a estimulação da criatividade, numa fase que poderia ser marcada pela valorização da expressão criativa ou 'eficiência da criatividade'.

Numa perspectiva mais biológica, a teoria da Criatividade e os hemisférios cerebrais estuda a relação da expressão criativa com a morfologia e a fisiologia do cérebro. Nas palavras de Alencar (1995a), cada hemisfério cerebral assume uma especialidade. O hemisfério esquerdo centra-se nos processos de pensamento descritos como verbais, lógicos e analíticos, enquanto o direito se expressa em padrões de pensamento que enfatizam a percepção, a síntese e a organização geral de ideias.

Ainda dentro das perspectivas que evidenciam as ligações estabelecidas entre as contribuições hemisféricas e a criatividade, uma delas associa o pensamento criativo à predominância do hemisfério direito. Foram evidenciadas associações entre níveis mais elevados de criatividade e respostas tradutoras desse tipo de predominância cerebral (Torrance & Frasier, 1983). Verificou-se, ainda, que lesões no hemisfério direito afectavam dramaticamente a imaginação e a capacidade de 'insight' (Blakeslee, 1980). Por seu lado, a ligação ao hemisfério direito de características como o processamento emocional, a capacidade metafórica, estados fisiológicos de relaxamento, ou a abordagem sintética da informação, pode sugerir maior responsabilidade deste hemisfério no comportamento criativo (Sinatra, 1984).

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Alguns autores, contudo, afirmam que os indivíduos mais criativos não são os detentores de predominância do hemisfério direito mas, os que maior integração fazem das particularidades de cada um deles. Por exemplo, Jansovec (1985), apesar de verificar a preferência dos artistas pelo processamento no hemisfério direito, sublinha a importância da integração dos dois hemisférios no processo da sua realização criativa. Também a associação de sujeitos ambidextros à criatividade foi insinuada nos estudos de Gribov (1992), assim como a formação e a manipulação de imagens mentais, requisito importante para a criatividade (Finke, 1997), parecem estar não só implicadas no hemisfério direito, mas também no esquerdo (Farah, 1988).

Apesar dos diferentes pontos de vista, as perspectivas referidas anteriormente não são encaradas, contudo, como necessariamente competitivas. A possibilidade de melhor integração das potencialidades distintas de cada hemisfério, saber combinar a análise com a síntese, a lógica com os afectos, a informação simbólica com as imagens e sensações, será importante para um acto criativo. Contudo, tal não parece impeditivo de que as características do hemisfério direito sejam não só necessárias mas definidoras das especificidades desse mesmo acto. Usando uma comparação de Gribov (1992), ninguém duvida que uma casa só se concretiza quando o projecto do arquitecto, utilização do hemisfério direito, se combina com a selecção, produção e colocação dos materiais, utilização do hemisfério esquerdo. Mas o cunho criativo dessa construção não residirá no projecto? Assim, sujeitos mais criativos que, provavelmente, melhor integram diferentes processamentos, poderão ter preferencialmente um funcionamento do hemisfério direito. Neste sentido, Rotenberg (1993), partindo de uma concepção especulativa, mas também de várias investigações com indivíduos lesionados a nível hemisférico, ilustra bem que esta dualidade preferência/integração hemisférica é integrável. Aos dois hemisférios são, então, atribuídas diferentes funções organizadoras de dados. O hemisfério esquerdo criará ordem e compreensão inequívoca na informação, construirá contextos ordenados, convenientes e basear-se-á em previsões, probabilidades e relações de causa-efeito. O hemisfério direito captará, simultaneamente, várias conexões, formando contextos de informação integrados, complexos e mesmo contraditórios. Curiosamente, tal integração de perspectivas já estava presente décadas atrás, nas investigações de Sperry (1974), ao ser sugerido que quem tem predominância direita tem mais probabilidade de fazer interagir os dois hemisférios.

Refira-se ainda que a contribuição das variáveis neurobiológicas na criatividade é também tida em conta em trabalhos que não consideram apenas a lateralização hemisférica,

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade mas sobretudo a totalidade do funcionamento cerebral (Elliot, 1986; Butler *et al.*, 1993). Outra perspectiva diz respeito à associação do indivíduo criativo a níveis muito flexíveis de activação cortical (Martindale, 1989, 1990).

## **4. Modelos Teóricos da Actualidade sobre a Criatividade**

### **4.1. Os 4 P's da Criatividade**

Numa tentativa de sistematizar as múltiplas formas de investigação e de estimulação da criatividade realizadas ao longo do tempo Simonton (1988, cit. por Bahia & Ibérico Nogueira, 2005) refere que as diversas abordagens podem resumir-se a quatro P's: 'P' de pessoa/personalidade, 'P' de produto, 'P' de processo e 'P' de persuasão.

O 'P' de personalidade refere-se à análise das características de personalidade nos sujeitos criativos, neste sentido através dos testes de personalidade poderíamos identificar os sujeitos potencialmente criativos, assim como, incrementar esses traços de personalidade a fim de desenvolver a criatividade nos sujeitos. Getzel e Csikszentmihalyi ((1976) desenvolveram um estudo longitudinal, considerado como um dos mais referidos na literatura dentro da abordagem personalística da criatividade, que evidencia as características específicas dos estudantes de artes. Em traços gerais estes sujeitos podem ser considerados como mais reservados em termos sociais,, mais introspectivos, inconformistas, com baixos níveis de autoconceito, mas extremamente imaginativos, auto-suficientes e com paixão pelas novas experiências.

O 'P' de produto distingue-se por analisar os produtos criativos de diversas naturezas. Segundo Amabile (1983) deve-se recorrer a uma série de juízes, com experiência no domínio avaliado, independentes na sua forma de avaliar mas tendo em vista um mesmo critério que defina a resposta criativa e que estabeleçam comparações com os trabalhos mais importantes produzidos na área. Na avaliação do produto, Torrance (1976a) propõe quatro critérios: a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração. Mais tarde, o autor apresenta a necessidade de se considerarem, também, critérios como a expressão emocional, a expressividade do título, a articulação do enredo, o rompimento com as fronteiras, a fantasia, o humor, entre outros (Bahia & Ibérico Nogueira, 2006).

O 'P' de processo remete-nos para a reflexão entre a criatividade com 'c' pequeno, a criatividade quotidiana, e a com 'C' grande, a alta criatividade, e para a grande questão

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade relativa a se as características de pensamento divergente encontradas em sujeitos mais jovens podem ajudar a prever os desempenhos criativos na idade adulta.

Neste sentido, Torrance (1988), baseado em dois estudos longitudinais, conclui que os resultados obtidos nos testes de pensamento divergente previam com alguma segurança o desempenho criativo na vida adulta, através, por exemplo, de invenções, prémios, composições musicais.

O 'P' de Persuasão surge-nos, por fim como uma dimensão determinante na aceitação e no reconhecimento do produto criativo pela sociedade, pois o local e/ou o tempo onde o produto criativo é desenvolvido e avaliado nem sempre é favorável à sua aceitação. Desta forma, a criatividade é considerada como um fenómeno interpessoal e social. Esta aceitação pelo contexto é essencial para que se invista na criatividade, no entanto, nem todos os contextos propiciam esse desenvolvimento (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005).

Importa, agora, conhecer melhor as abordagens recentes, conduzidas por Amabile, Sternberg e Lubart e Csikszentmihalyi, que têm contribuído para uma perspectiva sistémica da criatividade (Alencar & Fleith, 2003a).

#### **4.2. Modelos da Confluência**

Das teorias mais recorrentes sobre a criatividade, em que o acto criativo resulta de um processo inconsciente, onde a criatividade é entendida como uma inspiração súbita ou por outro lado, como um processo inerente a um génio (Weisberg, 1986), às teorias mais actuais que visam o estudo da criatividade como um processo complexo multifacetado (Sternberg & Lubart, 1991), que está sujeito a influências ambientais ou motivacionais (Amabile, 1983), o esforço que tem vindo a ser feito, até aos dias de hoje, para definir, explicar e interpretar a criatividade, é notável.

Investigações mais recentes identificam a criatividade como convergência de múltiplos factores (Amabile, 1983; Sternberg & Lubart, 1991; Gardner, 1993; Weisberg, 1993; Csikszentmihalyi, 1998). Trata-se de abordagens designadas por Sternberg e Lubart (1996) como abordagens confluentes, porque perspectivam a criatividade como a combinação de vários factores, entre eles, o cognitivo, os elementos de personalidade e o contexto.

As abordagens da confluência vieram destacar a multidimensionalidade da criatividade. Se por um lado se aceita que os processos cognitivos são importantes na descrição da criatividade, também outros processos de ordem motivacional, pessoal, emocional e contextual devem ser tomados em consideração (Bahia, 2007).

#### **4.4.1 Modelo Componencial da Criatividade**

Para Amabile (1983), a autora do Modelo Componencial da Criatividade, é premente dar-se um especial enfoque à integração de variáveis cognitivas, sociais, de personalidade e motivacionais no processo criativo onde se incluem a interacção entre a motivação para a tarefa, as capacidades e o conhecimento relevante num domínio e as competências criativas.

De acordo com os seus estudos, a autora considera como produto criativo algo que seja novo e apropriado, útil, correcto ou de valor para a actividade em questão (Amabile, 1996).

Este modelo, além do referido, distingue-se ainda pela grande ênfase que dá ao papel da motivação e das questões sociais no desenvolvimento da criatividade.

Teresa Amabile, através do seu modelo, propõe três elementos igualmente importantes no desenvolvimento da criatividade em que a mesma é determinada pela interacção e pela força relativa de cada um desses três componentes: capacidades e conhecimento, processos criativos e motivação intrínseca (Amabile & Hennessey, 1992).

As capacidades e conhecimento, ou habilidades de domínio, consistem nas capacidades relativas a um domínio que incluiu o talento, o conhecimento adquirido através do trabalho, da educação formal e informal, a experiência e as aptidões técnicas (Amabile, 1985). Este componente funciona como suporte à área em que o indivíduo criativo actua, pois é necessário ter muito conhecimento numa determinada área para conseguir transformá-lo, retirar implicações do mesmo e combiná-lo de diferentes formas.

Os processos criativos, inicialmente designados por competências criativas, englobam o estilo de trabalho do criativo, o estilo cognitivo, o domínio de estratégias propulsoras de novas ideias e, como também, os traços de personalidade do sujeito criativo. De acordo com a autora, um estilo de trabalho criativo é caracterizado pela elevada capacidade de concentração, pela elevada dedicação no trabalho e persistência em ultrapassar as dificuldades, entre outras. Relativamente ao estilo cognitivo destaca-se o romper de padrões vulgares de pensamento, a quebra de hábitos, a compreensão de complexidade, a armazenagem e recordação de ideias e flexibilidade perceptual. O domínio de estratégias proporcionaladoras de novas ideias está assente em princípios heurísticos como tornar familiar o estranho, brincar com as ideias e gerar hipóteses. A autora considera relevante, na produção criativa, os seguintes traços de personalidade: autodisciplina, persistência, independência,

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
tolerância à ambiguidade, não conformismo, o desejo de correr riscos e a auto-motivação (Amabile, 1985).

O terceiro componente identificado por Amabile é a motivação intrínseca. De acordo com a mesma, quando as pessoas se sentem motivadas principalmente pelo interesse, gosto, satisfação e desafio inerente aos seus trabalhos, e não por pressões exteriores, são mais criativas. Este componente está associado à satisfação, ao interesse e ao envolvimento que o sujeito tem, particularmente, na realização da tarefa, independentemente dos incentivos externos. (Amabile & Hennessey, 1992)

O modelo apresenta cinco fases de criatividade. São elas, a Identificação do problema ou tarefa, a Preparação ou selecção da informação necessária, a Criação da ideia ou resposta, a Comunicação e validação, e o Resultado. Na primeira fase, identificação do problema ou da tarefa, o indivíduo identifica um problema específico como tendo valor para ser solucionado. Caso o indivíduo tenha um nível alto de motivação intrínseca pela tarefa, esse interesse será suficiente para engajá-lo no processo. A segunda fase envolve a preparação, momento em que o indivíduo constrói ou evoca um conjunto de informações relevantes para a solução do problema. Nesta fase o importante é o desenvolvimento de habilidades de domínio. Na terceira fase, criação de ideias, é determinado o nível de originalidade do produto ou resposta. Nesta fase, o indivíduo cria várias possibilidades de respostas, fazendo uso dos processos criativos relevantes e da sua motivação intrínseca. Na quarta fase ocorre a comunicação e validação da resposta. Segundo Amabile (1996), uma ideia não pode permanecer apenas na mente do indivíduo que a produziu, caso contrário, nenhum produto observável será criado. É necessário que o criador comunique a sua ideia ou produto de alguma maneira. A ideia produzida deve ser ainda testada. Neste sentido, o indivíduo faz uso das suas habilidades de domínio para avaliar a extensão em que o produto ou resposta será criativa, útil, correcta e de valor para a sociedade de acordo com critérios estabelecidos pelo domínio. A quinta e última fase, denominada por resultado, representa a tomada de decisão em relação à resposta, com base na avaliação da fase anterior. Caso a resposta ou produto tenha solucionado o problema com sucesso, o processo termina. Da mesma forma, caso a resposta gerada tenha sido considerada um fracasso total, o processo também é finalizado. Por outro lado, se a resposta produzida é parcial, ou seja, representa um progresso em direcção à solução do problema, o processo retorna às fases anteriores. De qualquer forma, o conhecimento adquirido nesse processo será incorporado ao repertório de habilidades de domínio. Espera-se também que experiências prévias com o problema

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

produzirão respostas mais criativas em momentos posteriores de envolvimento com a tarefa. Entretanto, no caso de resultados parciais ou de insucesso, é essencial que o indivíduo se sinta motivado para dar continuidade ao trabalho ou reiniciá-lo (Amabile, 1983, 1996). É importante ressaltar ainda que esses estágios não ocorrem, necessariamente, numa sequência lógica.

Desta forma, Amabile tenta mostrar-nos, principalmente, que a criatividade é um processo que resulta da interação de diferentes factores, pessoais e sociais, em vez da ideia desta ser apenas uma qualidade das pessoas.

### **4.4.2 Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi**

Para Csikszentmihalyi (1988), a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas resulta do produto da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sócio-cultural. Deste modo, a criatividade não deve ser entendida como um fenómeno individual, mas sim como um processo sistémico.

Esta perspectiva aponta a curiosidade, o entusiasmo, a motivação intrínseca, a abertura a experiências, a persistência, a fluência de ideias e a flexibilidade de pensamento, como as características da pessoa criativas, as quais se vão moldando de acordo com as circunstâncias.

“O quanto de criatividade que existe num dado momento não é determinado somente por quantos indivíduos originais que tentam mudar os domínios (conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e partilhado por todos), mas também o quanto é receptivo o campo (núcleo de pessoas que têm a função de decidir se a nova ideia ou produto é criativa e se deve ser incluída no domínio) à inovação. Assim, no caso de alguém desejar aumentar a frequência de criatividade, pode ser mais proveitoso trabalhar ao nível dos campos do que ao nível dos indivíduos” (Csikszentmihalyi, 1999).

À luz deste modelo sistémico, o conceito de criatividade é compreendido como um acto, ideia ou produto, que modifica um domínio existente ou o transforma num novo. Assim, o conhecimento estruturado e partilhado por todos é alterado, na medida em que é aceite por quem tem o poder de decidir se é ou não criativo. Desta forma, um ambiente social que ofereça os recursos, o reconhecimento e as oportunidades necessárias, aumenta a probabilidade de ocorrência de contribuições criativas.

Csikszentmihalyi (1998, 1996) considera que a criatividade não deve ser estudada isolando os indivíduos e os seus trabalhos do contexto social e histórico em que eles acontecem. O seu modelo propõe que a criatividade pode ser observada apenas nas interações de um sistema composto por três elementos principais. O primeiro é o Domínio, que consiste de um conjunto de informações de regras, procedimentos e instruções para a acção.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Para fazer algo de criativo, deve-se funcionar dentro de um domínio. A arte é um domínio, e os vários estilos e movimentos dentro da arte podem ser considerados subdomínios. O segundo componente de um sistema é o Campo ou área de saber, que se refere a um conjunto de instituições sociais que seleccionam, de um enorme leque de produtividade, aqueles que consideram ser trabalhos criativos. O seu trabalho é decidir se uma nova ideia ou produto deve ser adicionado ao domínio. No mundo de arte, o Campo é composto por críticos de arte e historiadores de arte, os negociantes de arte e coleccionadores de arte, e os próprios artistas. Colectivamente, este grupo selecciona os produtos da arte que virão a ser reconhecidos como arte legítima. O último componente do sistema é o indivíduo. No modelo de sistemas, a criatividade ocorre quando uma pessoa faz uma alteração nas informações contidas num domínio, uma mudança que será seleccionada pelo campo para inclusão no domínio (Csikszentmihalyi, 1991).

Em suma a perspectiva sistémica de Csikszentmihalyi realça a interacção entre três sistemas: o Indivíduo, o Domínio, e o campo. Cada um destes afecta os outros e é, por sua vez, afectado por eles. Os três sistemas representam três 'momentos' do mesmo processo criativo. A criatividade exige a avaliação dos grupos de pares e a confirmação do trabalho criativo como inovação. A área de saber 'the field' consiste especificamente no conjunto de pessoas que controlam e influenciam o referido domínio, instituições, críticos de arte, empresários de galerias, entre outros, que avaliam e seleccionam as novas ideias. Um indivíduo trabalha a informação num certo domínio, transforma-a ou alarga-a através de processos cognitivos, de traços de personalidade e de motivação. Para Csikszentmihalyi, uma pessoa criativa é "alguém cujos pensamentos ou acções mudam um domínio, ou estabelecem um novo domínio" (Csikszentmihalyi, 1996, p.28).

### **4.4.3 Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart**

Sternberg e Lubart (1991), na sua Teoria do Investimento, consideram a criatividade como o resultado da convergência de seis factores distintos e inter-relacionados, necessários para a expressão criativa.

Na concepção inicial deste modelo, Sternberg (1988), apesar de considerar que um modelo completo também deveria contemplar o ambiente como variável, apresenta-nos apenas três atributos internos do indivíduo que contribuíam para o funcionamento criativo, nomeadamente, a inteligência, o estilo cognitivo e a personalidade ou motivação.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Mais tarde, depois de reformulado, o modelo apresenta o processo criativo como resultado da convergência de seis elementos que embora distintos, interagem entre si (Sternberg & Lubart 1991, 1996).

Desta forma a inteligência é o primeiro elemento. Aqui são consideradas três principais habilidades para o investimento criativo: a capacidade sintética de reformular os problemas e a capacidade de ver os problemas noutra perspectiva; a capacidade analítica de reconhecimento das próprias ideias; e a capacidade prático-contextual que reflecte a capacidade de persuasão das outras pessoas, sobre as suas ideias. Como é considerado que a ideia mais criativa é resultado da redefinição de problemas, são identificados três tipos de *insights*: a codificação selectiva, no reconhecimento e selecção de informação importante que aparentemente não é óbvia; a comparação selectiva, na realização de analogias do passado para o presente, de acordo com a sua utilidade e a combinação selectiva, que acontece quando são realizadas conexões não óbvias.

Os estilos intelectuais são outro elemento a ter em conta, dado que, existe uma tendência para as pessoas criativas preferirem um dos três estilos existentes. O primeiro, designado por legislativo, é preferido por pessoas que gostam de formular problemas, criar novas regras, ver as coisas de formas diferentes e trabalhar em problemas que não sejam pré-fabricados; o executivo associa-se a pessoas que gostam de implementar ideias com uma estrutura clara e bem definida; o último estilo, o judicial, é preferido por pessoas que preferem emitir julgamentos, avaliar pessoas, regras e tarefas. Assim, as pessoas criativas assemelham-se mais com o primeiro estilo identificado – o legislativo.

Relativamente ao conhecimento, terceiro componente desta teoria, este torna-se essencial, na medida em que se pretende intervir ou dar uma contribuição significativa numa determinada área. O conhecimento pode ser adquirido através de livros, palestras ou qualquer outro meio de instrução, sendo esta forma designada como conhecimento formal; também, pode ser adquirido através da dedicação realizada numa área, tratando-se de um conhecimento que dificilmente se explica e até dificilmente se verbaliza, sendo este denominado de conhecimento informal. Ambos os conhecimentos são importantes para o desenvolvimento da criatividade.

Partindo do pressuposto de que alguns traços de personalidade contribuem mais para a expressão da criatividade do que outros, a personalidade é também referida como um componente da teoria de Sternberg e Lubart. Dos traços presentes nas pessoas mais criativas, destacam-se: a predisposição para correr riscos sensatos; a confiança em si mesmo; a

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

tolerância à ambiguidade, pois as ideias necessitam de tempos para amadurecer; a coragem para expressar novas ideias; a perseverança perante obstáculos e o grau de auto-estima. Estes traços são predisposições relativamente estáveis, mas podem sofrer alterações e são influenciados pelas condições ambientais.

O quinto componente é a motivação, interna e externa. A primeira, refere-se à força impulsionadora do desempenho da criatividade que é proveniente do interior do sujeito e se encontra centrada na tarefa, e a segunda provém do meio exterior através de incentivos monetários ou reconhecimentos. Ambos os tipos de motivação estão frequentemente em interacção combinando-se, mutuamente para tornar mais forte o potencial criativo.

O contexto ambiental, último componente deste modelo mas não menos importante, na medida em que a pessoa e o produto só são criativos se forem julgados e avaliados como tal, por um conjunto de pessoas do seu contexto social. Assim, o contexto afecta a produção criativa de três formas distintas: através do grau em que favorece a emergência de novas ideias, através do encorajamento e do apoio prestado no desenvolvimento da ideia ou produto e através da avaliação do produto final.

Em suma, de acordo com Bahia (2007), a teoria de Sternberg e Lubart integra num todo organizado e coerente, os elementos anteriormente avançados por outros autores, tais como os componentes do modelo de Amabile, os elementos da abordagem sistémica de Csikszentmihalyi, os traços de personalidade de MacKinnon e Barron, os determinantes ambientais e históricos da criatividade de Simonton e, evidentemente, os componentes da teoria triárquica da inteligência de Sternberg. O que se evidencia de extrema utilidade na concepção de uma prática interventiva.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## **5. Criatividade na Educação**

### **5.1.Promover a Criatividade**

Considerando que a criatividade tem a sua importância cultural, económica e social, na perspectiva que se pretende desenvolver nesta dissertação, é pertinente analisar a criatividade na escola, incluindo-a no seu contexto socio-cultural, assim como num contexto individual que abrange as subjectividades de uma identidade pessoal.

Ao nível da educação, Pires (2001, p.183) afirma:

"(...) não podemos ignorar que essa capacidade de associar, seleccionar, reestruturar, organizar e transformar o adquirido em formulações novas, produções diferentes para o indivíduo ou para o seu meio, está determinada, limitada ou, pelo menos condicionada pelo sistema em que se insere. E, se admitirmos que os momentos de aprendizagem formal e, de sobremaneira, os seus resultados significativos, desempenham um papel primordial no processo criativo, atribuímos, pois, à Escola uma missão decisiva nesse domínio." (Pires, 2001:183)

Neste capítulo começamos por verificar em que termos é contemplada a criatividade, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com o Dec. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo, o conceito criativo surge pela primeira vez no ponto 5 do Art.2.º do capítulo I em que “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”. No capítulo II, secção II, subsecção I, o conceito criatividade é mencionado no Art. 7.º, alínea a) a qual refere que é objectivo do ensino básico: "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.", que surge igualmente no Art. 8.º, ponto 3, alínea b) na proposta, para o 2.º ciclo, de uma “formação humanística, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.”. Ainda, de acordo com o mesmo decreto de lei, na secção III, Art.23.º ponto 3 alínea f), “Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural” constitui um dos vectores fundamentais da educação extra-escolar. Também no capítulo VII, Art. 48, referente à ocupação dos tempos livres e desporto escolar, tanto no ponto 1 como no 5 estão presentes os conceitos criatividade e criatividade.

Tendo em conta a análise das orientações curriculares que o Ministério da Educação propõe, confirma-se que há uma posição declarada a favor do desenvolvimento da criatividade na escolaridade obrigatória. No entanto, assiste-se, como refere Lopes (1993), a uma inércia das escolas em integrarem a dimensão criativa no seu quotidiano. Ainda, segundo a mesma autora, este facto deve-se à própria complexidade da tarefa e não à pouca disponibilidade do professor para o fazer.

De forma a desenvolver as habilidades criativas dos indivíduos, muitos autores têm apresentado as características que devem ser estimuladas e desenvolvidas para que os actos e as ideias criativas surjam. Relativamente ao contexto educacional, de acordo com Fleith (2001), o currículo escolar assume-se como um grande factor a ser contemplado no que se refere à estimulação da criatividade. Neste sentido, um currículo criativo e desafiador, além de oferecer ao aluno um conhecimento actualizado, contextualizado e significativo, a oportunidade de usar a imaginação, de visualizar consequências para acontecimentos futuros, e de analisar uma situação sob diferentes ângulos, enfatiza também a interdisciplinaridade de conteúdos.

O conceito de criatividade acarreta consigo uma questão muito pertinente no contexto educativo, relacionada com a possibilidade de se poder ou não influenciar ou educar alguém no comportamento criativo (Morais, 2004). Enquanto que para alguns autores o treino da criatividade não é nada enfatizado (Vernon, 1972), grande parte dos estudos como, por exemplo, os conduzidos por Torrance e Myers (1970) ou Cropley (1997), defendem que a prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a implementação de estratégias e a existência de recursos são alguns dos factores que podem influenciar o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Existem estudos no âmbito das condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. Segundo Hennessey e Amabile (1988), uma das condições favoráveis para a realização de actividades criativas é o tempo, isto é, o indivíduo não se deve sentir

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

pressionado para realizar a tarefa criativa dentro de um prazo imposto exteriormente. Uma outra condição favorável é a liberdade de escolha de materiais que leva a uma melhor qualidade do trabalho criativo e a um aumento da motivação intrínseca. Para esta autora, a motivação intrínseca é fundamental na medida em que as pessoas atingem níveis elevados do seu potencial criativo na realização de tarefas, quando se sentem em primeiro lugar, "motivadas pelo interesse, pela satisfação e pelo desafio do trabalho em si e não por pressão exterior" (Hennessey & Amabile, 1988, p. 11).

Também Csikszentmihalyi (1998) considera que para o sucesso das experiências criativas no ensino-aprendizagem, é necessário determinadas linhas orientadoras, tais como, a indicação de objectivos claros, o feedback imediato e construtivo e tarefas que equilibrem desafio e competências.

De acordo com Bono (2000), os processos criativos no ser humano constituem um grande diferencial, e isto só pode ocorrer num clima de permanente e autêntica liberdade, numa atmosfera global e estimulante. Segundo o autor, o clima de sala de aula é outra das dimensões que nesta temática não deve ser negligenciada. Martínez (2002) aponta a necessidade de se investir na formação de docentes comprometidos com a promoção do conhecimento e incentivo ao potencial criativo dos alunos. Segundo Sternberg *et al.* (1996), a valorização da criatividade dos alunos por parte dos professores promove a motivação no contexto escolar.

Amabile (1996) recomenda alternativas para estimular a criatividade. Ou seja, é importante incentivar a autonomia do indivíduo, cultivar a independência realçando os valores em detrimento das regras, elogiar as realizações, enfatizar a importância da aprendizagem, evitar situações de competição e incentivar a colaboração, propor desafios para que possa estimular a criatividade, impulsionar comportamentos de levantar questões e de despertar a curiosidade, dar 'feedback', disponibilizar opções de escolha e, apresentar pessoas criativas como modelos.

Torre (1995) utiliza o termo criática quando se refere àquele conjunto de métodos, técnicas, estratégias e/ ou exercícios que desenvolvem as aptidões e estimulam as atitudes criativas das pessoas no nível individual e grupal. Para o autor, as técnicas exercem uma acção desintoxicante e lubrificante que impulsionam o comportamento criativo, mas é imprescindível que se estimule e através delas se rompa os laços inibidores, os obstáculos, os freios intelectuais, culturais e sociais, os princípios inalteráveis. Destaca que a criatividade pode ser desenvolvida, mas tem que ser praticada adequadamente através de técnicas que nos

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

habitua a pensar, a imaginar e apresentar soluções originais e úteis para resolução de problemas.

Algumas destas técnicas resultam de uma análise dos processos envolvidos no pensamento de indivíduos altamente criativos, mas todas contribuem para uma combinação de novas ideias e visam incentivar o uso consciente de procedimentos normalmente utilizados por indivíduos mais criativos. Algumas das técnicas conhecidas, entre outras, são as seguintes: 1) a Tempestade Cerebral, ou Tempestade de Idéias, ou ‘Brainstorming’ (Osborn, 1963; Prado, 1993; Goswami, 2008); 2) o ‘Chek-list’ (Osborn, 1963), Metamorfose Total do Objecto, ou Árvore de Transformação Total (Prado, 1995); 3) a Sinética (Gordon, 1971); 4) o Relaxamento Imaginativo (Prado, 1991), ou Indução ao Sonhar Acordado (Desoille; Jaoui, 1975); 5) a Listagem de Atributos (Crawford, 1945); 6) Perguntas Criativas (Torrance, 1963); 7) Biónica (Steele, in Torre, 1995); 8) Heuridrama (Moreno, 1948); 9) Ideogramação (Torre, 1987, 1995), etc. (cit por Torre 1995).

De acordo com o Parecer nº1/2001 do Conselho Nacional de Educação “Para ser eficaz, a educação e, sobretudo, a aprendizagem ao longo da vida devem ter em conta a evolução dos sistemas conceptuais envolventes. Através da educação é a aptidão para a cidadania que deve ser desenvolvida no sentido de uma cultura que valoriza, ao mesmo tempo, o conhecimento e a capacidade de acção racional, na perspectiva de aliar a razão e a criatividade. Se a formação da razão existe actualmente nos nossos sistemas educativos, o desenvolvimento da criatividade e da aptidão para as mediações culturais está por levar à prática.”

Num livro em que os autores partilham 25 estratégias fáceis de implementar e que permitem o desenvolvimento da criatividade, Sternberg e Williams (1999) referem que a criatividade é tanto uma atitude perante a vida como uma questão de talento. Desta forma, podemos testemunhar no dia-a-dia a criatividade em crianças mas é difícil encontrá-la nas mais velhas e nos adultos, pois de acordo com os autores o potencial criativo destes últimos foi reprimido por uma sociedade que encoraja a conformidade intelectual. E esta repressão da criatividade natural das crianças começa quando se espera que elas pintem no interior dos contornos dos seus livros de colorir.

Mas, se por um lado a criatividade nos surge como uma capacidade a desenvolver, como uma das aprendizagens escolares transversais que acarreta uma redefinição do papel do professor, por outro lado, como está explícito no excerto transcrito do Parecer do Conselho

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
Nacional de Educação Conselho Nacional de Educação, continua-se a sobrevalorizar a razão face à criatividade.

## **5.2. Mitos e Barreiras à Criatividade**

Confúcio, o sábio filósofo chinês disse um dia: “O que destrói a criatividade é o senso do ridículo.”

Para Alencar (1995b, p. 65-7) na nossa sociedade existem factores que constituem barreiras ao desenvolvimento e à manifestação da criatividade. Desta forma a autora refere alguns desses factores que se relacionam entre si:

“ As pressões sociais em relação ao indivíduo que diverge da norma;  
Uma atitude negativa em relação ao arriscar-se;  
A aceitação pelo grupo definida como um dos valores mais cultivados;  
As expectativas em relação ao papel sexual;  
Os factores de natureza perceptual, emocional, intelectual ou expressiva.”

Também um ambiente familiar onde predomina a hostilidade, a rejeição, a crítica e o autoritarismo, irá impedir as manifestações de ideias, sentimentos, indagações, fantasias e imaginação da criança, afectando certos traços da personalidade como a auto-estima, a autoconfiança, o autoconceito positivo, fundamentais ao desenvolvimento da inteligência em uso pleno da capacidade de imaginação e manifestação da criatividade da criança. (Krowczuk 2009).

No campo das emoções também existem barreiras que dificultam o aproveitamento de nossas possibilidades, como por exemplo a apatia, a insegurança, o medo de parecer ridículo, o medo do fracasso, os sentimentos de inferioridade, bem como um autoconceito negativo.

Podemos ainda considerar como obstáculos culturais, as impusições da sociedade que o indivíduo absorve desde a infância e que quando procura ignorá-las é punido.

O medo de fracassar e o medo do ridículo assumem outros dos maiores obstáculos à criatividade. Cedo aprendemos que nada é mais importante do que o êxito e nada mais triste que o fracasso. O medo do ridículo e o medo do fracasso estão conectados e existem por uma razão natural, causada pelo instinto de auto-preservação, inato em todo indivíduo.

Em suma, mitos e preconceitos, a par da incapacidade de definir o conceito, relegaram o estudo da criatividade para segundo plano (Plucker, Beghetto & Dow, 2004), e esta poderá constituir uma das maiores barreiras.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## **6. Avaliação da Criatividade**

O processo criativo é por natureza complexo e multidimensional, também não sendo de fácil avaliação (Ibérico Nogueira & Bahia, 2004).

De acordo com Bahia (2007), a avaliação da criatividade deve caminhar no sentido de despistar, identificar, fortalecer e avaliar aspectos importantes, além de examinar o potencial do sujeito em questão, apurando os seus pontos fortes e diagnosticando as necessidades, com o objectivo último de avaliar quais os esforços desenvolvidos para aumentar a criatividade e para a utilização de uma linguagem comum sobre esta temática que permita desmistificar os mistérios e mitos que circundam este processo.

Neste sentido, Puccio e Murdok (1999), ao encontrarem mais de 250 instrumentos considerados como medidas de avaliação da criatividade, na sua última revisão sobre o mesmo tema, concluíram que é necessário que se adopte a ideia de que não existe uma única medida, aceite universalmente, que explique totalmente o que é a criatividade.

Mas, ainda que durante um século se tenham concebido 250 instrumentos para avaliar a criatividade, a verdade é que muitos foram pouco utilizados por serem demasiado específicos, por não possuírem um referencial teórico de base, por não terem critérios de cotação adequados ou por nunca terem sido estudados. Consensualmente, a proposta de Guilford sobre a necessidade do estudo da criatividade em pessoas comuns utilizando testes de papel e lápis, é considerada o marco que impulsionou o estudo da avaliação da criatividade. Como exemplo referimos o Teste dos Usos Invulgares. Neste teste era pedido aos sujeitos que pensassem e descrevessem tantos usos quanto possível para um objecto vulgar (e.g. tijolo). A tarefa podia avaliar uma importante dimensão da criatividade, a do pensamento divergente e constituía uma forma conveniente de comparar pessoas numa escala de criatividade padronizada (Bahia, 2007).

Apesar do grande contributo de Guilford, não pudemos deixar de referir o ano de 1916 marcado pela publicação dos ‘Tests for originality’ de Laura Chassel que, de acordo com Pereira (1996), assinala o primeiro dos grandes quatro grandes períodos da investigação psicológica no campo da criatividade.

Relativamente aos testes de pensamento divergente, na altura denominados por medidas de soluções múltiplas, estes foram desenvolvidos por Binet e Simon (1986, cit por Morais, 2001) e, apesar de terem sido excluídos das baterias subsequentes de Binet, o formato das questões abertas e das múltiplas soluções desenvolvidas para medir as aptidões imaginativas, são hoje reconhecidos por vários autores como uma medida adequada enquanto

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
estimativa do potencial individual do pensamento criativo (Pereira, 1998; Plucker & Renzulli, 1999; Ibérico Nogueira e Bahia, 2006).

É no ano de 1966 que surge a bateria de testes até hoje mais estudada, validada e adequada para medir a criatividade, a Bateria de Testes de Pensamento Criativo de Torrance. Constituída por tarefas verbais e figurativas relativamente simples que envolvem competências de pensamento divergente e outras de resolução de problemas, as provas verbais incluem, a formulação de perguntas, onde o sujeito é convidado a escrever todas as perguntas que lhe ocorram com base numa cena desenhada, o melhoramento de um produto, em que se pede aos sujeito que, por exemplo, façam uma lista onde enumerem os modos como se pode melhorar um brinquedo para que as crianças se possam divertir mais quando brincam com ele e pela prova consequências de uma impossibilidade, respeitante a usos invulgares, por exemplo para uma caixa de cartão. Já na parte figurativa, as duas provas mais estudadas e reveladoras têm como tarefa preencher linhas paralelas ou círculos, ou linhas incompletas, em diferentes desenhos e dar-lhes um título (Torrence, 1976b).

No entanto, uma outra medida de criatividade tem vindo a ganhar alguns adeptos na Europa. O Teste de Pensamento Criativo - Produção Desenhada – TCT-DP (*Test for Creative Thinking - Drawing Production*) de Urban e Jellen (1996) - procura avaliar a criatividade, de uma forma holística e gestáltica partindo de figuras inacabadas e propõe-se também a avaliar dimensões cognitivas e de personalidade como a predisposição para assumir riscos, a afectividade, o humor, assim como a quebra de fronteiras ou limites. Este teste tem vindo a sobressair, nas opiniões de Urban & Jellen (1996), por se ter vindo a revelar eficaz na discriminação dos sujeitos muito e pouco criativos em várias áreas de interesse. Neste sentido, os investigadores desta temática em Portugal têm reunido esforços para aferir esta medida para a população portuguesa de modo a enriquecer o ‘portfólio’ de medidas de avaliação da criatividade que existem no nosso país (Almeida, Ibérico Nogueira & Silva, 2008; Ibérico Nogueira & Almeida, 2008; Almeida & Ibérico Nogueira, 2008; Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007).

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## **7. Criatividade, e sua relação com variáveis sócio demográficas**

Tendo em conta as diversas abordagens à criatividade referidas anteriormente, os autores referem que tanto as características individuais como as contextuais são fulcrais para a compreensão da criatividade (Amabile, 1986 e Sternberg & Lubart, 1991, Csikszentmihalyi, 1988).

Desta forma é importante referirmos alguns estudos que analisam as diferenças nas diversas variáveis sociodemográficas.

A maioria dos estudos realizados não indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, nos níveis de criatividade, medidos pelo TCT-DP, tanto em Portugal (Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007; Almeida & Ibérico Nogueira, 2008), como noutros países (Jellen & Urban, 1996).

Um estudo realizado em Portugal, com 646 participantes, 40,6% do sexo masculino e os restantes 59,4 % do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, sendo que a média assenta nos 32 anos, permitiu apurar algumas diferenças entre diferentes grupos etários e entre níveis de escolaridades diferentes.

Tendo sido utilizado o TCT-DP como medida da criatividade nos sujeitos, constataram-se diferenças estatisticamente significativas, demonstraram-se mais criativos os sujeitos mais velhos e os que apresentam mais habilitações literárias (Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007).

Outro estudo realizado também com a população portuguesa, com uma amostra de 431 participantes, 188 rapazes e 243 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, cuja média das idades é de 13,7. Do total da amostra 281 sujeitos apresentavam sucessos académicos e 150 com pelo menos um ano de retenção; 69,4% dos sujeitos pertenciam à região dos Açores e os restantes 30,6% ao território continental, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a criatividade e a criatividade medida pelo professor nas variáveis níveis de escolaridade, insucesso escolar, habilitações literárias do pai e posição na fratria (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008).

Os sujeitos do 9º ano apresentam-se com níveis superiores de criatividade, medidos pelo TCT-DP, e avaliados com melhores desempenhos criativos pelos professores, através do questionários EACCAS, do que os alunos do 6º ano. Os melhores desempenhos nas duas formas de avaliação da criatividade dizem respeito aos alunos que vivem em território continental e aos alunos cujos pais apresentam habilitações literárias mais elevadas. Ainda se

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

verificou que os alunos com insucesso escolar apresentam níveis de criatividade inferiores nas duas medidas de avaliação utilizadas (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008).

Torna-se ainda importante referir, que foi realizada uma análise de regressão tendose verificado que a região da escola, o ano de escolaridade, o insucesso escolar, negativamente, e o nível educacional dos pais, constituem os principais preditores da criatividade (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008).

As investigações de Jellen e Urban (1986, cit. por Jellen & Urban, 1996) centram-se na avaliação da criatividade em crianças através do instrumento que desenvolveram, TCT-DP, por 11 países diferentes. O estudo englobou uma amostra total de 569 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. As crianças que obtiveram melhores níveis de criatividade excluindo as crianças das Filipinas que pertenciam a um grupo de crianças sobredotadas eram provenientes de Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, enquanto as crianças que apresentaram menores níveis de criatividade eram provenientes de Indonésia, Índia e China. De acordo com estes resultados, os autores concluem que esta prova é relativamente sensível, no sentido positivo, e justo à cultura, tendo em conta que se trata de um teste de lápis e papel e que existem variações estereotipadas, nomeadamente o item não convencional D, que mudam consoante o contexto (Jellen & Urban, 1996).

Torrance (2003,) elaborou um ranking de «países», ordenando-os por níveis de criatividade: 1. Minnesota; 2. Califórnia; 3. Oeste da Alemanha; 4. Noruega; 5. China, Singapura; 6. Tamil, Singapura; 7. Austrália ocidental; 8. Malaio; 9. Singapura; 10. Geórgia; 11. Índia, Nova Delhi; 12. Samoa ocidental.

Relativamente à variável posição na fratria, alguns estudos referem que os irmãos mais novos são crianças mais propensas a se tornar líderes revolucionários e cientistas, e neste sentido podem ser mais criativas do que os seus irmãos primogénitos (Simonton, 1984).

Relativamente ao pensamento divergente, verificou-se ainda uma maior realização por parte de filhos únicos (Runco 2004a).

As justificações para tais resultados apontam para o facto dos filhos, nestes casos, serem alvo de uma maior atenção, estimulação intelectual e exposição a modelos adultos (Sternberg & Lubart, 1995). A importância destas variáveis terá de ser, porém, relativizada na actualidade. Muitos dos estudos que afirmaram basearam-se em personalidades anteriores a este século ou do seu início. Com a evolução da estrutura familiar para um modelo nuclear, com poucos elementos adultos e poucos filhos, a atenção e a estimulação dada às crianças tende a não privilegiar o mais velho ou mesmo um único filho (Clark & Rice, 1982).

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Há ainda indicações de que os indivíduos altamente criativos provêm, com maior frequência, de um contexto socioeconómico elevado (Simonton, 1984).

## **CAPÍTULO II - O AUTOCONCEITO**

### **1. Definição de Autoconceito**

Na compreensão do processo do desenvolvimento humano, torna-se imprescindível o estudo do autoconceito (Gecas, 1982). Devido à sua importância, este constructo teórico tem sido estudado nas diversas áreas da Psicologia, tais como a Psicologia da Educação (Burns, 1979; Veiga, 1988, 1989), Psicologia Clínica (Vaz Serra, 1986; Vaz Serra & Firmino, 1986; Vaz Serra *et al.*, 1986) e Psicologia Social (Gecas, 1982).

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Em 1943, Allport afirma que um dos mais estranhos acontecimentos da história da Psicologia era o modo como o 'self' vinha sendo ignorado. Esta afirmação marca, principalmente a partir de 1960, o grande despoletar da produção de estudos em torno do autoconceito (Marsh & O'neill 1984).

Segundo Burns (1979), até ao século XIX, os estudos efectuados, relativamente à individualidade de um ser pensante, preocuparam-se com um Eu definido muito imprecisamente, que era tratado com conceitos metafísicos tais como alma e espírito. De acordo com este autor, as dimensões acerca do Eu caracterizavam-se por uma mistura de dogmas filosóficos e religiosos.

Sabe-se que o estudo e o interesse pelo autoconceito remontam à época da Grécia Antiga (Harter, 1996). No entanto, o primeiro psicólogo a desenvolver a teoria do autoconceito foi William James (cit. por Harter, 1996; 1996; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 1988), que baseou o seu trabalho na "Psicologia do Eu" (Oliveira & Oliveira, 1996; Vaz Serra, 1986; Veiga, 1988). O autor identifica quatro componentes do 'self', a espiritual, a material, a social e a corporal. Além de propor uma estrutura multidimensional e hierárquica para o conceito de si, William James teve o mérito de realçar a sua natureza eminentemente social, prefigurando, desta forma, os estudos da dimensão social do "eu", no âmbito do interaccionismo simbólico (Burns, 1982).

Nos seus estudos de 1918, William James (cit. por Burns, 1982) relaciona o autoconceito com a auto-estima, definida como o juízo global que cada indivíduo faz relativamente ao seu próprio valor. No entanto, de acordo com Peixoto (2003), a autoestima distingue-se do autoconceito por ser uma componente sobretudo afectiva e mais descontextualizada. Para este autor, o 'self' é uma construção de natureza essencialmente cognitiva que se aproxima da ideia de consciência e de uma representação do próprio como um ser passível de compreender algo. Esta construção desenvolve-se ao longo do tempo, de acordo com as transformações das estruturas e dos processos cognitivos que vão ocorrendo.

Já no final do século XX, Vaz Serra (1988) define o autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Segundo o autor, existem quatro tipos de influências que ajudam a construir o autoconceito: o modo como as outras pessoas observam um indivíduo dado que o ser humano é levado a observar-se da maneira como os outros o consideram; a noção que o indivíduo guarda do seu desempenho em situações específicas; o confronto da sua conduta com a dos pares sociais com quem se encontra identificado; e a avaliação de um comportamento específico em função de valores

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

veiculados por grupos normativos. Em consequência destes factores, o autoconceito pode adquirir características positivas ou negativas.

De um modo geral, o autoconceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio (Byrne, 1984), enquanto ser físico, social, espiritual ou moral (Vaz Serra, 1986). Erikson (1968) refere que o desenvolvimento do autoconceito ocorre em função da auto-avaliação que o indivíduo faz de si próprio e da forma como apreende de que forma os outros significativos o consideram em relação à sua aparência física, à sua competência no desempenho em situações específicas e à identificação e conformidade com os padrões e valores sociais. Detentor de uma estrutura multidimensional e hierarquizada (Byrne & Shavelson, 1986), o autoconceito é imprescindível para que se apreenda a noção de continuidade do comportamento e identidade social, bem como de consistência e de coerência (Vaz Serra, 1986). As percepções e avaliações de situações específicas permitem influências que se vão progressivamente organizando, daí falar-se em autoconceito hierarquizado. Num sentido amplo, o autoconceito global apresenta-se como estável, diminuindo essa estabilidade à medida que vai descendo na hierarquia (Shavelson & Bolus, 1982). Paralelamente ao fenómeno de socialização que vai evoluindo desde a infância até à idade adulta, também o autoconceito, com a evolução do desenvolvimento humano, se vai tornando cada vez mais multifacetado.

Na opinião de Shavelson e Bolus (1982), o autoconceito possui múltiplas facetas, é estável, avaliativo, diferenciável, e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente. Ao longo da sua vivência, o indivíduo tende a formar categorias, relacionadas com a vasta informação que incide sobre ele, as quais vão originar um conjunto de percepções. É a este conjunto de percepções que Rosenberg (1985) atribui o conceito de auto-imagens. Contudo, para este autor o importante não é a formação das auto-imagens, mas sim as propriedades e as relações que estas estabelecem entre si, no mesmo indivíduo. Consoante a sua relação, assim se destaca, a sua importância, estabilidade e consistência. Na auto-observação, o que tem significado não é a percepção de determinada auto-imagem, mas antes a sua organização e hierarquização em relação às restantes.

Por sua vez, Harter (1998) reserva o termo autoconceito para julgamentos de atributos em domínios como, a competência cognitiva, a aceitação social ou a aparência física, considerando a auto-estima como a componente avaliativa do autoconceito, numa vasta parte do 'self' que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, assim como sociais e afectivos.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Marsh e Shavelson (1985) advogam mesmo que o autoconceito não pode ser adequadamente entendido se a sua multidimensionalidade for ignorada. As conclusões de vários estudos (Fox, 1988; Fox & Corbin, 1989; Harter, 1988, 1996; Marsh *et al.*, 1994; Marsh & Redmayne, 1994; Willis & Campbell, 1992) fizeram com que o centro da investigação sobre o autoconceito mudasse de ênfase na direcção da multi-dimensionalidade. Assim, na investigação passaram a ser utilizados modelos multidimensionais. Estes revelam-se mais adequados na descrição das auto-avaliações, dando um maior relevo a aspectos particulares e específicos, ao contrário de uma atenção centrada essencialmente na generalidade deste conceito (Marsh, 1994).

Abordagens mais recentes referem que o autoconceito, ou sentido de ‘self’, pode ser definido como a imagem que o sujeito tem de si próprio e aquilo que acredita ser (Vaz Serra 1988). No entanto, uma descrição mais precisa deverá considerar a natureza complexa deste constructo enquanto estrutura cognitiva contextualizada e multidimensional, englobando um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do desempenho do ‘self’ nos diferentes contextos e tarefas em que o sujeito se envolve. Desta forma, este sistema de representações tende a influenciar os sentimentos do sujeito em relação a si próprio e a orientar as suas acções (Peixoto, 1996; Harter, 1999), e a complexificar e diversificar-se à medida que o sujeito se vai desenvolvendo e interagindo com o meio envolvente (Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1996).

Segundo Susan Harter (1999), o autoconceito deve ser perspectivado fundamentalmente como uma entidade psicológica complexa e multidimensional que espelha as percepções do sujeito do grau em que se vê, ou não, como competente em diversos domínios, independentes uns dos outros. No seu modelo de Percepção de Competência do ‘Self’ para crianças no pré-escolar (Harter & Pike, 1984), a autora propõe quatro vertentes de análise, a Competência Cognitiva, a Competência Física, a Aceitação pelos Pares e a Aceitação Materna que são organizadas em duas dimensões: as Competências Percebidas e a Aceitação Social.

O autoconceito, ou imagem de si, pode ser descrito como um julgamento de nível cognitivo que uma pessoa é capaz de fazer sobre as suas próprias capacidades em domínios específicos, como o cognitivo, o social, ou o físico (Harter, 1999). Sendo uma estrutura cognitiva contextualizada, que se complexifica e diversifica à medida que o sujeito se vai desenvolvendo e interagindo com o meio envolvente, a importância do seu estudo advém do forte impacto que este parece ter no comportamento (Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995).

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Em suma, de acordo com o que pudemos ler anteriormente e como afirmam Carapeta e Viana (2001), relativamente à definição e delimitação do autoconceito, não existe consensualidade, nomeadamente devido à falta de acordo entre as diferentes abordagens face a este conceito. No entanto o nosso estudo fundamenta-se na perspectiva diferencial e multidimensional, que define o autoconceito como um constructo multifacetado, que engloba dimensões intelectuais, físicas, sociais, morais e emocionais (Faria & Fontaine, 1990, 1995).

### **2. Autoconceito – Influências da idade/ano de escolaridade, sexo e nível socioeconómico**

Segundo Veiga (1995), no estudo do autoconceito é importante percebermos como é que variáveis como a idade/ano de escolaridade, o sexo e o nível socioeconómico o influenciam.

Ao longo do ciclo de vida, as experiências que a criança vivencia contribuem para o conhecimento de si própria, aumentando assim o número de domínios do autoconceito que cada criança é capaz de diferenciar (Correia, 1994).

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Em relação à variável idade/nível de escolaridade, Marsh (1991) afirma que existe uma relação curvilínea entre o autoconceito e a idade, verificando-se um declínio durante a pré-adolescência, uma inversão desse declínio durante o início ou o meio da adolescência e um aumento na fase final da adolescência e no início da fase adulta.

Também Fontaine (1991), ao avaliar o conceito de si próprio, de crianças do 5º ao 9º ano de escolaridade, através da versão portuguesa dos instrumentos utilizados por Marsh, verificou uma diminuição dos níveis de autoconceito no aumento do nível de escolaridade, interpretando este declínio como um sinal de realismo crescente que ocorre como resultado da maturação cognitiva e da experiência de vida.

Ainda em relação à idade no autoconceito a sua influência é visível se tivermos em conta que os instrumentos que avaliam este constructo assumem várias versões correspondendo a diferentes faixas etárias como são exemplo por os SDQ de Marsh ou os *Self-Perception Profiles* de Harter. À medida que a idade aumenta, as versões correspondentes das escalas, incorporam um maior número de dimensões a avaliar. (Peixoto 2003)

Nos estudos realizados sobre a influência do sexo no autoconceito, os resultados não são concordantes (Peixoto & Mata, 1993). Em vários estudos são observadas diferenças que confirmam a superioridade do sexo masculino no autoconceito académico para a matemática e, por vezes, no autoconceito global, enquanto que o feminino apresenta maior autoconceito verbal, nos assuntos académicos gerais e na dimensão social. Contudo, Fontaine (1991), no contexto português e com alunos do 2º e 3º ciclos, apesar de encontrar diferenças no domínio verbal favorecendo as meninas, concluiu pela ausência de diferenças referentes à matemática, resultado contrário ao observado noutros contextos e revelador de especificidade portuguesa.

De acordo com os estudos de alguns autores (Crain, 1996; Fontaine, 1991a; Veiga, 1995), durante a adolescência, os rapazes apresentam valores mais altos nos domínios do autoconceito relativos à capacidade física, aparência física e matemática e as raparigas apresentam valores mais altos nas áreas, verbal, honestidade e relacionamento com pares do mesmo sexo. No sexo feminino, os valores mais baixos de aparência física podem ser justificados pelo facto das raparigas se sentirem mais insatisfeitas com a sua aparência física do que os rapazes, na fase da adolescência (Harter, 1990).

Segundo Peixoto (2003), estas e outras diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito devidas ao género podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais. Ou seja, os rapazes apresentam níveis superiores de autoconceito nas dimensões

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade físicas e matemático, e as raparigas destacam-se nas auto-percepções de competência relacionadas com o domínio da língua materna, no comportamento e na manutenção de amizades íntimas.

Por fim a análise da influência do nível socioeconómico no autoconceito tem revelado resultados contraditórios, com estudos encontrando diferenças no autoconceito, entre indivíduos oriundos de estratos sociais diferentes (Peixoto & Mata, 1993; Fontaine, 1991a; Marsh, 1984;), e outros apontando para a inexistência dessas diferenças (Peixoto, 2003).

Peixoto e Mata (1993), num estudo com pré-adolescentes, utilizando a escala de autoconceito e auto-estima para crianças de Harter, obtiveram diferenças para a dimensão Competência Escolar entre alunos de nível sócio-cultural favorecendo os alunos de estratos sócio-culturais elevados.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

### **CAPÍTULO III - CRIATIVIDADE E AUTOCONCEITO**

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Quanto à relação entre a Criatividade e o Autoconceito, os autores que têm vindo a estudar estas variáveis aceitam a existência de uma relação entre as duas (Justo 2008). A este respeito, Guilford (1971) confirma a existência dessa relação, entre autoconceito e criatividade, sem definir qual dessas variáveis surge em primeiro lugar. Isso significa que o facto de se ter um autoconceito positivo poderá favorecer a emergência do potencial criativo nos seres humanos. Por outro lado, também as experiências individuais e as realizações criativas adquiridas podem reforçar progressivamente um autoconceito positivo. A opinião dos autores sobre este assunto está dividida. Alguns deles referem que é um autoconceito positivo que vai permitir que o potencial criativo emergja, enquanto outros afirmam que é a capacidade criativa que auxilia o desenvolvimento de um autoconceito positivo.

De acordo com Alencar, (2003) a criatividade constitui uma importante fonte de autoconceito, por sua vez, o autoconceito é apontado como um dos possíveis factores da produção criativa.

Miligram e Miligram (1976) analisaram a relação entre criatividade e inteligência no autoconceito, em crianças israelitas (N = 159) de inteligência superior (média WISC QI = 140) numa ampla faixa etária (4.º e 8.º ano). Os instrumentos utilizados foram a bateria de Criatividade de Wallach e Kogan, um teste colectivo de inteligência e o Tennessee Self-Concept Scale. Concluiu-se que, para crianças de inteligência superior, as diferenças ao nível de criatividade apresentaram maior influência no ajustamento psico-social do que as diferenças ao nível de inteligência.

No sentido em que a criatividade é considerada fundamental no desenvolvimento do autoconceito, na nossa revisão de literatura encontrámos uma escala em que a criatividade surge como uma dimensão geral do autoconceito. A Escala de Autoconceito de Competência (E.A.C.C.) da autoria de Raty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português por Faria, Lima Santos e Bessa (1996) avalia três dimensões gerais: a Cognitiva que inclui três subescalas, a Resolução de Problemas, a Sofisticação ou Motivação para Aprender e a Prudência na Aprendizagem; a Social constituída pelas subescalas Cooperação Social e Assertividade Social; a Criatividade constituída pela subescala de Pensamento Divergente.

Magalhães, Neves e Lima Santos (2003), considerando o autoconceito de competência como a percepção acerca das capacidades para lidar de forma eficaz com o ambiente, nomeadamente do ponto de vista cognitivo, social e de criatividade, desenvolveram um estudo com 403 alunos das duas vias distintas do Ensino Secundário - Cursos de Carácter Geral e Cursos Profissionais -, utilizando a Escala de Autoconceito de Competência de Raty e

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Snellman (1992). Os resultados do estudo das diferenças em função do género revelaram que as raparigas se percebem de forma mais positiva em termos de 'Cooperação Social', e os rapazes em termos de 'Pensamento Divergente', referente à dimensão criatividade. Corroborando outros estudos (Faria & Lima Santos, 1999, 2001), verificou-se que as diferenças encontradas estão relacionadas com alguns estereótipos sociais que atribuem a raparigas e a rapazes papéis diferenciados, que se prendem nomeadamente com a sofisticação ou motivação para aprender, com a cooperação social e com a criatividade.

Numa outra abordagem, a perspectiva de Maslow (1968) salienta a ocorrência de produtos criativos, não apenas pela inspiração, mas sobretudo pelo trabalho, dedicação e atitude criativa. Este autor identifica também algumas características que levam à realização plena do potencial criativo de uma pessoa, tais como: o enfrentar desafios, a coragem, a liberdade, a espontaneidade e um autoconceito elevado.

Um ambiente familiar onde predomina a hostilidade, a rejeição, a crítica e o autoritarismo, impede as manifestações de ideias, sentimentos, indagações, fantasias e imaginação da criança, e afecta certos traços da personalidade como a auto-estima, a autoconfiança e o autoconceito positivo, fundamentais ao desenvolvimento da inteligência e uso pleno da capacidade de imaginação e manifestação da criatividade da criança (Krowczuk, 2009).

As primeiras experiências da criança no contexto familiar são marcantes para a formação do autoconceito positivo. Sendo ela vulnerável às respostas e informações obtidas de seus pais, poderá perceber-se como aceite ou rejeitada e, precocemente, ter experiências de sucesso e/ou de fracasso manifestando sentimentos de alta auto-estima ou baixa auto-estima, quando estas são reforçadas continuamente. Consequentemente, a criança poderá fazer uso de seu mundo mágico, suas fantasias, sua imaginação e se sentir livre para manifestar sua criatividade, ou então, poderá bloquear o seu desenvolvimento, a sua imaginação e perceber-se como incompetente, incapaz, fracassada, destituída de inteligência e potencial criador passando a viver exclusivamente no mundo real frustrante (Krowczuk, 2009).

Fleith e Alencar (2008) estudaram a relação entre características individuais, características do ambiente escolar e criatividade de estudantes do ensino fundamental no artigo 'Características Personológicas e Factores Ambientais Relacionados à Criatividade do Aluno do Ensino Fundamental'. A avaliação foi feita por meio do TTCT - Torrance Test of Creative Thinking, da escala Perfil de Autopercepção para Crianças, da Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula e de um questionário para recolha de informações gerais

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade dos sujeitos. Entre os resultados ressaltam-se as correlações positivas encontradas entre criatividade, autoconceito e clima de sala de aula.

Em suma embora os autores confirmem a existência de uma relação entre as duas variáveis em estudo nesta dissertação, os estudos não são conclusivos (Guilford, 1971). Alguns autores referem que a criatividade e o autoconceito evoluem no mesmo sentido e neste sentido maiores níveis de criatividade correspondem a maiores níveis de autoconceito, outros autores vêem estas variáveis como independentes. O que nos leva a ficar um pouco perdidos sobre de que forma estes dois constructos podem estar associados.

No entanto as abordagens da confluência contemplam nos seus modelos sobre a criatividade as variáveis pessoais, a personalidade e a motivação variáveis que estão de certo modo ligadas ao autoconceito.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
**CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO**

# Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## 1. Amostra

A amostra de conveniência é constituída por 203 crianças do 5º ano de escolaridade: 118 rapazes (58%) e 85 raparigas (42%), com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos (média = 11,7, DP = 1,59), provenientes de níveis socioeconómicos, superior e médio mais instruído (43%), médio menos instruído (27%) e operário ou rural (29%). A amostra foi recolhida em duas localidades do Alentejo Litoral, Grândola (47%) e Vila Nova de Santo André (53%), (Apêndices I e II). 46% são filhos primogénitos ou mais velhos, 53% são filhos mais novos.

## 2. Instrumentos

### Criatividade

Para avaliar a Criatividade utilizámos a forma A do *Teste de Pensamento Criativo - Produção Desenhada (TCT-DP - Test for Creative Thinking - Drawing Production)* de Urban e Jellen (1996). De acordo com os autores, esta prova além de nos possibilitar fazer uma distinção entre sujeitos muito e pouco criativos, permite-nos avaliar de forma holística e gestáltica, o potencial criativo global do indivíduo a partir de figuras inacabadas.

Para a elaboração deste teste os autores basearam-se no modelo componencial da criatividade. Este modelo é construído com base em seis componentes que funcionam em interacção no processo criativo. Os primeiros três que representam os componentes cognitivos são: pensamento divergente e acção; conhecimento geral e pensamento de base; conhecimento de base específico e aptidões em áreas específicas. Os outros três componentes que dizem respeito aos componentes de personalidade são: concentração e empenho na tarefa; motivação e motivos; abertura e tolerância à ambiguidade. Cada componente deste modelo apresenta ainda diversas subcomponentes. Nenhum destes componentes é responsável individualmente pelo processo criativo, sendo por isso necessário e inevitável haver uma interacção entre todos (Urban & Jellen, 1996).

Na aplicação deste teste é pedido aos indivíduos que completem um desenho a partir de seis fragmentos inacabados: um semicírculo, um ponto, um grande ângulo recto, uma linha curva, uma linha descontínua e um pequeno quadrado aberto, fora do quadrado grande que delimita os primeiros cinco fragmentos referidos. Estes seis fragmentos do instrumento são diferentes na forma (geométricos e não-geométricos, redondos e planos, singulares e composicionais, inteiros ou partidos), para além de serem elementos incompletos e colocados irregularmente no espaço.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Para a análise dos desenhos que são construídos a partir desses fragmentos, foram criados 14 critérios de avaliação: 1-Continuações (Cn) que se refere a qualquer uso, continuação ou extensão dos seis fragmentos; 2-Completações (Cm) respeitante a quaisquer acréscimos, complementos, suplementos aos fragmentos utilizados, continuados ou prolongados; 3-Novos elementos (Ne) ou seja, qualquer nova figura, símbolo ou elemento; 4-Ligações feitas com linhas (Cl) entre os fragmentos ou outras figuras; 5-Ligações que contribuem para um tema (Cth) ou seja qualquer elemento desenhado que contribua para um tema; 6-Quebra do limite dependente do fragmento (Bfd), tendo em conta qualquer uso continuação ou extensão do pequeno quadrado aberto situado fora da moldura quadrada; 7-Quebra do limite independente do fragmento (Bfi) referente ao quadrado grande que emoldura os cinco fragmentos; 8-Perspectiva (Pe) qualquer ruptura com a bidimensionalidade; 9-Humor e afectividade (Hu) qualquer desenho que provoca uma resposta engraçada, demonstra afecto, emocionalidade ou poder expresso; 10-Não Convencional A (Uca), qualquer manipulação do material do teste; 11-Não Convencional B (Ucb) qualquer elemento ou desenho surrealístico, abstracto ou fictício; 12-Não Convencional C (Ucc) qualquer utilização de símbolos ou sinais; 13-Não Convencional D (Ucd) referente a qualquer utilização dos fragmentos não estereotipada, não convencional; 14-Rapidez (Sp) em que de acordo com o tempo gasto na produção de desenho é feita uma repartição de pontos, se não forem ultrapassados.

Um elemento de extrema importância deste teste, é o quadrado grande que, juntamente com o quadrado pequeno, permite analisar a informação relacionada com a decisão de risco e a quebra de fronteiras ou limites.

A cada um dos 14 critérios é atribuída uma determinada pontuação que pode variar entre 0 e 6 ou entre 0 e 3, consoante os itens, e a soma destas pontuações representa a classificação final do teste. O manual do TCT-DP fornece-nos uma conversão da qualificação quantitativa para qualitativa. Essa classificação qualitativa oscila de A a G, sendo A a mais fraca e G a mais forte. Assim A significa uma classificação muito abaixo da média, B abaixo da média, C na média, D acima da média, E muito acima da média, F extremamente alta acima da média e finalmente G uma classificação Fenomenal.

Este teste encontra-se disponível em duas formas, A e B, que apenas diferem pelo tipo de orientação em que os elementos se colocam, sendo geralmente apresentadas ao indivíduo, uma seguida da outra, podendo ser aplicável individualmente ou em grupo, em indivíduos dos 5 aos 95 anos de idade.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Para a administração do teste dão-se no máximo 15 minutos para cada uma das formas (A e B), não devendo o grupo exceder os 10-15 elementos na presença de apenas um examinador. Para dar início ao teste é necessário fornecer aos indivíduos uma instrução específica (Apêndice VI). Quando o sujeito termina a prova é anotado o tempo e é pedido que atribua ao seu desenho um título. O critério tempo, (Sp), apenas é contabilizado no caso em que o sujeito atinge um determinado nível criativo nos critérios antecedentes. Assim, desenhos curtos, rápidos e superficiais rascunhos não serão recompensados com pontos nesta categoria.

Este instrumento encontra-se aferido para a população alemã, e de acordo com os autores, estas normas podem e devem ser aplicadas em qualquer país, qualquer que seja a cultura ou o nível socioeconómico, dada a sua natureza intercultural. As normas alemãs foram realizadas entre 1988 e 1993, com um total de 2519 sujeitos, com 51,05% de rapazes e 48,95% de raparigas, obtendo-se uma média total de 24 e um desvio-padrão de 9,19. A análise factorial, para ambas as formas, sugere-nos a existência de seis factores distintos que apresentam uma elevada correlação entre os mesmos itens da forma A e da forma B. Relativamente à fiabilidade dos valores foram obtidas correlações muito elevadas, entre 0,89 e 0,97, com os valores encontrados no primeiro estudo dos autores (Urban & Jellen, 1996).

Brocher (cit. por Urban & Jellen, 1996) usou o TCT-DP como pré-teste e pós-teste no seu estudo de treino da criatividade com estudantes com níveis de inteligência acima de média. Para o grupo de controlo que não obteve treino, encontrou uma fidelidade no teste-reteste elevada com uma correlação de  $r = .81$  e para o grupo de treino foi encontrado um coeficiente de correlação de  $r = .71$ .

Na análise factorial efectuada para ambas as formas, A e B, foram encontrados seis factores distintos: I – Utilização de fragmentos directos; II – Composição e ligações efectuadas por linhas ou que contêm um tema; III – Perspectiva e Velocidade; IV – Não Convencional e Humor na Forma A; V – Não Convencional e Humor na Forma B; VI – Novos elementos, dentro e fora do espaço de desenho.

Quanto à validade do TCT-DP, é difícil falar acerca desta qualidade psicométrica, uma vez que não existem outros instrumentos que sejam directamente comparáveis com este. Contudo, a informação de outros instrumentos deve ser considerada, por exemplo, aqueles que avaliam a inteligência. Os estudos de Wolanska e Nečka (cit. por Urban, 2005) apontaram para a ausência de correlação entre as pontuações dos testes de Q.I. e as pontuações do TCT – DP. Numa análise global, a maioria dos estudos realizados com o TCT – DP apresenta

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade resultados positivos no sentido de demonstrar a existência de fidelidade e validade no presente instrumento.

Apesar desta prova não estar aferida para a população portuguesa, importa referir que têm sido realizados diversos estudos em Portugal com o objectivo de estudar as qualidades psicométricas deste instrumento.

Num estudo recente, realizado com uma amostra de 646 sujeitos portugueses, 40,6% do sexo masculino e 59,4% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e 64 anos, Almeida, Ibérico Nogueira e Urban (2008) obtiveram bons índices de validade e fiabilidade nesta prova, para a população portuguesa. Os resultados obtidos para a validade, verificada através de uma análise factorial, indicam-nos a existência de 7 factores que explicam 62,7% do total da variância e a fiabilidade, verificada pela consistência interna, apresentou resultados elevados, 0,80 para a forma A e 0,78 para a forma B.

Por outro lado, os resultados deste estudo não convergiram com outros realizados pelas mesmas autoras (2006) e por Almeida, Ibérico Nogueira e Bahia (2007), nem com os estudos de Urban e Jellen (1996), questionando o valor intercultural conferido à prova.

### **Autoconceito**

Esta variável foi avaliada pela Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro, (1995), adaptação portuguesa do Self Perception Profile for Children de Susan Harter (1988) que, de acordo com a autora, nos permite analisar como os sujeitos percebem a sua competência em diferentes domínios e a sua auto-estima.

A Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes é constituída por duas escalas: A Escala “Como é que eu sou” ou também denominado por Perfil de Autopercepção e a Escala de Importância.

No nosso estudo apenas utilizámos a Escala “Como é que eu sou” uma vez que a Escala de Importância tem como intuito avaliar os níveis de auto-estima que já é avaliada pela primeira escala.

De acordo com a teoria multidimensional do autoconceito o Perfil de Autopercepção permite-nos avaliar cinco domínios específicos (Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético-aparência Física e Atitude Comportamental), e a Auto-estima Global. Estas seis subescalas são constituídas por 6 itens.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Desta forma, a subescala Competência Escolar (CE) permite analisar a forma como a criança se percebe relativamente à sua performance escolar; a subescala Aceitação Social (AS) pretende avaliar o grau de aceitação da criança pelos seus colegas ou seja, como é que ela se sente em termos de popularidade; a subescala Competência Atlético (CA) refere-se ao modo como a criança se percebe ao nível das suas actividades desportivas ou jogos ao ar livre; a subescala Aparência Física (AF) pretende verificar o grau de satisfação da criança relativamente ao seu aspecto, nomeadamente com o seu peso ou o seu tamanho; a subescala Atitude Comportamental (AC) refere-se à forma como a criança se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dela, se evita problemas; e por fim a subescala Auto-Estima Global (AEG) que constitui um julgamento global que a criança faz enquanto pessoa e não um domínio específico de competência, pretende analisar se a criança gosta dela enquanto pessoa, se é feliz (Martins *et al.*, 1995).

Este instrumento é apropriado para crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos e, como os itens são apresentados por escrito, pode ser aplicada individualmente ou em grupo.

Os itens são apresentados de modo a que metade reflecta uma alta competência e a outra metade reflecta uma baixa competência; os itens de cada sub-escala não se apresentam consecutivamente, sendo apresentados de forma alternada. O formato da escala permite uma opção dupla, dando assim oportunidade ao sujeito de tomar duas decisões: é-lhe pedido que escolha o tipo de criança com que se assemelha mais, assim como o grau de acordo com a afirmação escolhida ("Sou tal e qual assim" ou "Sou um bocadinho assim"). Desta forma, segundo Martins *et al.* (1995), minimiza-se a tendência para respostas socialmente desejáveis. No que diz respeito à cotação, os itens são cotados de 1 a 4, sendo que 4 indica uma alta competência percebida. Após a cotação calcula-se a média para cada uma das subescalas e através das seis médias obtidas pode-se traçar o perfil do sujeito (Martins *et al.* 1995).

Relativamente às qualidades psicométricas da escala adaptada para a população portuguesa, Martins *et al.* (1995) analisaram a fidelidade sob o ponto de vista da consistência interna através do cálculo do Alfa de Cronbach e da estabilidade temporal, por intermédio das correlações teste-reteste. Para a realização do teste-reteste, 120 crianças foram reavaliadas com um intervalo de dois meses relativamente à primeira aplicação. Quanto à validade esta foi verificada através da análise factorial com rotação oblíqua.

As diferentes subescalas apresentaram valores de alfa aceitáveis à excepção da sub-escala Aceitação Social, cuja consistência interna é notoriamente baixa.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

No que se refere à estabilidade, os coeficientes de correlação de Pearson entre os resultados das duas aplicações, revelaram uma boa estabilidade temporal (entre .46 e .78 para  $p < .01$ ).

Para analisarem a validade da escala, os autores (Martins et al. 1995) procederam a uma análise factorial com rotação oblíqua, com a definição prévia de 5 factores e incidindo sobre 30 itens. Os 5 factores obtidos permitiram explicar 46,9 % da variância.

De uma forma geral, estes resultados revelaram uma estrutura idêntica à apresentada por Harter (1985). Desta forma, a versão portuguesa da escala respeita, assim, o postulado subjacente à sua construção, isto é o da avaliação de cinco domínios específicos do autoconceito.

### **3. Procedimento**

Em primeiro lugar, é importante referir que a presente dissertação de mestrado foi elaborada de acordo com a norma da American Psychological Association reconhecida pela comunidade científica portuguesa e internacional.

O presente estudo experimental de carácter transversal foi desenvolvido em duas escolas básicas de 2º e 3º, ciclos. Depois de cedida a autorização pelos Directores das escolas e dos Encarregados de Educação das crianças (Apêndices I e II), um protocolo constituído por uma ficha de dados sócio-demográficos e duas medidas de avaliação, foi aplicado a 203 crianças destas escolas. A folha de rosto do protocolo continha o pedido de consentimento informado com informação sobre o contexto da investigação, um pedido de participação e os objectivos do estudo. As crianças foram informadas sobre a confidencialidade e anonimato das suas respostas. Foi-lhes explicado que não existiam respostas certas ou erradas (pretendíamos apenas as suas opiniões), e que no caso de haver qualquer dúvida, poderiam sempre ser esclarecidas individualmente, para além da sua participação no estudo ser voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

De referir que no primeiro contacto com as crianças a fim de se entregar as autorizações para a participação no estudo, foi desenvolvido um jogo em que utilizei a técnica do 'brainstorming' para lhes explicar o que é a criatividade e de certa forma para motivá-los a participar no estudo. As provas foram aplicadas no âmbito da disciplina Educação Visual e Tecnológica. Na maioria das turmas os professores estiveram presentes durante a realização das provas.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Depois de aplicados os questionários, procedeu-se à análise e tratamento dos dados, com recurso ao programa SPSS.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
**CAPÍTULO V - RESULTADOS**

## 1. Análise Descritiva

### 1.1. Análise Descritiva dos Níveis de Criatividade

Os resultados obtidos no total dos itens do TCT-DP revelam uma Média de 29,12 (DP=9,937) com um valor Máximo de 56 e Mínimo de 4.

Os valores obtidos para cada um dos itens do TCT-DP encontram-se no Quadro 1, sendo que foram encontradas pontuações mais altas nos critérios: Continuações, Completações, Novos Elementos, Ligações com Linhas e Ligações para um Tema.

**Quadro 1 - Análise Descritiva dos níveis de criatividade dos itens do TCT-DP**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Continuações	203	2	6	4,67	,631
Completações	203	0	6	4,58	,910
Novos Elementos	203	0	6	3,29	2,251
Ligações com Linhas	203	0	4	2,76	2,224
Ligações para um Tema	203	0	6	4,63	2,129
Quebra do Limite Dependente	203	0	6	,48	1,539
Quebra do Limite Independente	203	0	6	,64	1,687
Perspectiva	203	0	6	,94	1,383
Humor	203	0	6	1,22	1,581
Não Convencional A	203	0	3	1,11	1,449
Não Convencional B	203	0	3	1,55	1,503
Não Convencional C	203	0	3	1,40	1,501
Não Convencional D	203	0	3	1,12	,968
Velocidade	203	0	5	1,18	1,521

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

### 1.2. Análise descritiva dos níveis de autoconceito

Os valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão, obtidos nas cinco dimensões da escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes, encontram-se referenciados no Quadro 2.

**Quadro 2: Análise descritiva dos níveis de autoconceito**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
CE	203	7	24	16,03	4,063
AS	203	8	24	17,57	2,921
CA	203	6	24	15,92	4,210
AF	203	6	24	17,73	4,577
CC	203	6	24	17,32	4,080
AEG	203	6	24	18,69	3,950

CE – Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; AC - Atitude Comportamental, AEG - Auto-Estima Global

## 2. Análise das Qualidades Psicométricas das Escalas

### 2.1. Análise factorial e análise da consistência interna do TCT-DP

Procedemos em primeiro lugar à análise da adequabilidade dos dados à análise factorial. Obtivemos um índice KMO=.710, superior ao valor recomendado de .6 e o teste de esfericidade de Bartlett alcançou significância estatística ( $p=.000$ ), apoiando a factorabilidade da matriz de correlação (Pallant, 2005).

Efectuada a análise factorial referente aos 14 itens do TCT-DP foram encontrados 5 factores que explicam 61% da variância total. Um primeiro factor, constituído pelos itens Cth, Cl e Uca, um segundo referente aos itens Cn Cm e Ucd, um terceiro factor constituído pelos itens Bfd Bfi e Ucc, um quarto factor que contém os itens Pe Sp e Ne e por último um quinto factor constituído pelos itens Ucb e Hu, como se pode verificar no Quadro 3.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

**Quadro 3 – Análise Factorial do TCT-DP**

	Componentes				
	1	2	3	4	5
<b>Total</b>	<b>1,945</b>	<b>1,944</b>	<b>1,691</b>	<b>1,479</b>	<b>1,476</b>
<b>% de Variância</b>	<b>13,889</b>	<b>13,888</b>	<b>12,081</b>	<b>10,565</b>	<b>10,541</b>
Ligações para um Tema	.797				
Ligações com Linhas Não convencional A	.741				
Continuações		.828			
Completações		.768			
Não Convencional D		.636			
Quebra do Limite Dependente			.689		
Quebra do Limite Independente			.662		
Não Convencional C			.647		
Perspectiva				.722	
Velocidade				-.635	
Novos Elementos				.517	
Não Convencional B					.711
Humor					.648

Relativamente à análise da consistência interna utilizámos o coeficiente de alfa de Cronbach. Obtivemos um valor de .644 (quadro 4) que se encontra próximo do aceitável de acordo com Nunnally (1978 cit por Pallant 2005) que recomenda um valor mínimo de alfa de Cronbach de .7.

**Quadro 4 - Fidelidade Estatística para os 14 itens do TCT-DP**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Based on Standardized Items	N de Itens
.644	.668	14

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

No entanto, observando a última coluna do Quadro 5, podemos verificar que se o item velocidade for retirado, obtém-se um alfa de Cronbach de .7 o que revela um índice de consistência interna aceitável.

**Quadro 5 - Correlação Item-Total**

	Média da escala se o item for retirado	Variância da escala se o item for retirado	Correlação Item-Total corrigida	Múltipla correlação quadrada	Alfa de Cronbach se o item for retirado
Continuações	24,90	82,634	,412	,516	,626
Completações	25,00	79,847	,435	,493	,616
Novos elementos	26,29	65,027	,487	,404	,580
Ligações com Linhas	26,82	68,041	,403	,288	,601
Ligações para um Tema	24,95	67,552	,448	,308	,590
Quebra do Limite Dependente	29,09	78,392	,257	,279	,629
Quebra do Limite Independente	28,94	75,377	,326	,212	,617
Perspectiva	28,64	80,390	,220	,179	,634
Humor	28,35	75,567	,353	,230	,614
Não Convencional A	28,46	79,299	,246	,090	,630
Não Convencional B	28,02	82,252	,119	,191	,649
Não Convencional C	28,17	77,886	,288	,234	,624
Não Convencional D	28,46	81,022	,333	,346	,624
Velocidade	28,40	95,102	-,325	,202	,708

A fidelidade analisada, nos 5 factores obtidos indicou, para o primeiro factor, um alfa de Cronbach de .5, para o factor 2 um alfa de Cronbach de .7, para o factor 3 um alfa de

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
 Cronbach de .5, para o factor 4 um alfa de Cronbach de -1.68 e finalmente para o factor 5 um alfa de Cronbach de .3. Pallant (2005) refere que em escalas curtas, é comum encontrar valores de alfa de Cronbach bastante baixos.

## 2.2. Análise da Consistência Interna da Escala de Autoconceito

Depois de analisadas as qualidades psicométricas da medida de avaliação da criatividade procedemos à análise da consistência interna para a medida de avaliação do autoconceito. Neste sentido procedeu-se à análise da consistência interna das 6 subescalas do Perfil de Auto Percepção através do coeficiente do alfa de Cronbach. De acordo com Pavot, Diener, Colvin e Sandvik (1991), esta medida tem uma consistência interna aceitável pois apresenta, para a maioria das subescalas, um coeficiente alfa de Cronbach superior a .7. Apenas para o domínio Aceitação Social foi obtido um valor mais baixo indo de encontro aos resultados obtidos pelos autores na aferição desta escala para a população portuguesa (Martins *et al*, 1995).

**Quadro 6 - Coeficiente de Alfa de Cronbach Sub-escalas do Autoconceito**

Subescalas do autoconceito	Cronbach's Alfa	Martins <i>et al</i> , 1995
CE	.782	.71
AS	.451	.54
CA	.754	.73
AF	.792	.74
AC	.779	.74
AEG	.754	.67

## 3. Análise da Normalidade da Distribuição

### 3.1. Análise da normalidade do TCT-DP

Procedeu-se à verificação dos pressupostos de distribuição normal, no sentido de adequar os procedimentos estatísticos às características da amostra em estudo.

A normalidade da distribuição para o total do TCT-DP foi analisada através do teste Kolmogorov-Smirnov, que nos revelou uma distribuição normal (K-S=1.090; p=0.185).

Quanto aos itens do TCT-DP os níveis de significância obtidos foram inferiores a 0,05 revelando-se estatisticamente significativos, o que indica que a distribuição não é normal. Uma vez que não foi confirmado o pressuposto da normalidade para a amostra em

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

estudo, avaliou-se os graus de curtose e assimetria, segundo Hill e Hill (2005). Desta forma efectuou-se, para cada um dos itens, a divisão entre o resultado da estatística e do erro padrão, tanto para a assimetria como para a curtose. Caso o quociente se encontre no intervalo entre -2 e 2, não existem problemas de simetria ou de curtose. Relativamente à assimetria, se o valor ficar fora desse intervalo e for negativo, a distribuição é assimétrica negativa, se for positivo, é assimétrica positiva. No que se refere a curtose, se os resultados se situarem fora desses valores, existem problemas, sendo que, se for negativa a distribuição é platicurtica e se for positiva é leptocurtica.

A análise sugere que existem problemas na distribuição em todos os itens, como se pode observar no quadro 8.

**Quadro 7 - Teste da Normalidade para os itens do TCT-DP**

Itens do TCT-DP	K-S	Sig.	Assimetria			Curtose		
			Estatíst .	Erro Padrão	Divisão	Estatíst .	Erro Padrão	Divisão
<b>Cn</b>	4.662	.000	-,327	,171	-1,912	,908	,340	*2,671
<b>Cm</b>	4.245	.000	-1,775	,171	*-10,380	6,430	,340	*18,912
<b>Ne</b>	2.441	.000	-,131	,171	-0,766	-1,448	,340	*-4,259
<b>Cl</b>	2.418	.000	,202	,171	1,181	-1,400	,340	*-4,118
<b>Cth</b>	5.290	.000	-1,270	,171	*-7,427	,057	,340	0,168
<b>Bfd</b>	7.474	.000	3,100	,171	*18,129	8,126	,340	*23,9
<b>Bfi</b>	7.196	.000	2,536	,171	*14,830	5,024	,340	*14,776
<b>Pe</b>	4.380	.000	1,750	,171	*10,234	2,903	,340	*8,538
<b>Hu</b>	3.535	.000	1,549	,171	*9,058	2,134	,340	*6,276
<b>Uca</b>	5.762	.000	,539	,171	*3,152	-1,722	,340	*-5,065
<b>Ucb</b>	4.982	.000	-,070	,171	*-4,093	-2,015	,340	*-5,926
<b>Ucc</b>	5.090	.000	,129	,171	0,754	-2,003	,340	*-5,891
<b>Ucd</b>	3.147	.000	,224	,171	1,310	-1,156	,340	*-3,4
<b>Sp</b>	4.733	.000	,914	,171	*5,345	-,566	,340	-1,665

\* Fora do intervalo -2 e 2. (Hill & Hill, 2005)

### 3.2. Análise da normalidade da Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes

Os procedimentos utilizados para a verificação dos pressupostos de distribuição normal, no sentido de adequar os procedimentos estatísticos às características da amostra em

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade  
 estudo, em relação à escala de autoconceito foram os mesmos utilizados no ponto anterior. Assim para as sub-escalas do autoconceito, verificou-se, como se pode observar no quadro 8, que a sua maioria apresenta uma distribuição normal ( $p > .000$ ), à excepção da sub-escala de Auto-Estima Global ( $K-S=1,419$ ,  $p=0,036$ ).

A análise dos graus de curtose e assimetria, segundo Hill e Hill (2005), revelou uma distribuição assimétrica negativa (Quadro 8).

**Quadro 8 - Teste da Normalidade para as sub-escalas do autoconceito**

Subescalas	K-S	Sig.	Assimetria			Curtose		
			Estatística	Erro Padrão	Divisão	Estatística	Erro Padrão.	Divisão
CE	1,141	0,148						
AS	1,246	0,089						
CA	1,013	0,257						
AF	1,284	0,074						
AC	1,118	0,164						
AEG	1,419	0,036	-,586	,171	*-3,427	-,174	,340	-,512

\* Fora do intervalo -2 e 2. (Hill & Hill, 2005)

De acordo com os resultados, devido ao facto de nem sempre se encontrar uma distribuição normal dos resultados nesses casos não poderíamos aplicar a estatística paramétrica. No entanto, segundo Pallant (2007), alguns autores afirmam que poderemos aplicar a estatística paramétrica em distribuições não normais quando a amostra é constituída por um bom tamanho, por pelo menos 200 indivíduos.

#### **4. Análise das diferenças dos níveis de criatividade e de autoconceito**

##### **4.1. Análise das diferenças entre a média da população portuguesa e alemã no TCT-DP**

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Para verificar se existem diferenças entre os resultados do TCT-DP obtidos pela população portuguesa e amostra normativa alemã, recorremos ao One Sample T-test.

Os resultados obtidos sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas entre a população portuguesa e alemã, a favor da portuguesa ( $M=29,12$ ;  $DP=9,937$ ) ( $t_{202}=7,338$ ;  $P=.000$ ).

**Quadro 9 - Média do Total TCT-DP da Amostra em Estudo**

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Erro Padrão</b>
Total TCT- DP	203	29.12	9.937	.697

**Quadro 10 - Comparação da Média da Amostra em Estudo com a Amostra Alemã**

<b>Média Alemã = 24</b>				
	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>Diferença de Média</b>
<b>Total TCT-DP</b>	7.338	202	.000	5.118

### 4.2. Análise das diferenças entre sujeitos de sexos diferentes

Relativamente ao total do TCT-DP e às sub-escalas do autoconceito foi utilizado um t-teste para amostras independentes para comparar os resultados obtidos pelo sexo feminino e masculino.

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de criatividade entre o sexo masculino ( $M=28,71$ ,  $DP=9,996$ ) e o sexo feminino [ $M =29,68$ ,  $DP=9,887$ ;  $t_{(201)} =,686$ ,  $p =,494$ ].

De acordo com os resultados obtidos nas sub-escalas do autoconceito verificou-se que existem diferenças significativas entre os sexos nas subescalas Competência Atlética (CA) e Atitude Comportamental (AC). As crianças do sexo masculino ( $M=16,64$ ,  $DP=4,197$ ) percebem-se como mais competentes na área atlética do que as do sexo feminino [ $M=14,92$ ,  $DP=4,068$ ;  $t_{(200)}=2,919$ ,  $p=.004$ ] e que relativamente à atitude comportamental as crianças do sexo feminino ( $M=18,31$ ,  $DP=4,074$ ) apresentam níveis de competência superior às do sexo masculino [ $M=16,61$ ,  $DP=3,951$ ;  $t_{(201)}=-2,978$ ,  $p=.003$ ].

### 4.3. Análise das diferenças em função da posição na fratria

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

De acordo com os resultados obtidos no teste de criatividade, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação à posição na fratria ( $t_{(195)}=,651$ ,  $p=,516$ ).

Nas sub-escalas do autoconceito apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas sub-escalas CE e AC. Os filhos mais velhos ou primogénitos percepcionam-se como mais competentes tanto na sub-escala de Competência Escolar ( $M=16,68$ ,  $DP=3,844$ ) como na Atitude Comportamental ( $M=18,21$ ,  $DP=4,013$ ) do que os filhos mais novos nas respectivas sub-escalas CE [ $M=15,52$ ,  $DP=4,164$ ;  $t_{(200)}=-2,051$ ,  $p=,042$ ] e AC [ $M=16,56$ ,  $DP=4,015$ ;  $t_{(200)}=-2,927$ ,  $p=,004$ ].

### 4.4. Análise das diferenças em função do Nível Socioeconómico<sup>1</sup>

Para percebermos as diferenças entre os níveis socioeconómicos nos níveis de criatividade e autoconceito, medidos pelo TCT-DP e pela Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter, recorreremos ao teste One Way ANOVA entre grupos. As crianças foram divididas em três grupos de acordo com o nível socioeconómico (grupo 1: nível superior e médio mais instruído; grupo 2: nível menos instruído; grupo 3: nível operário e rural).

Para os níveis de criatividade não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 1 ( $M=31,24$ ,  $DP=9,995$ ), o grupo 2 ( $M=27,48$ ,  $DP=9,234$ ) e o grupo 3 ( $M=27,83$ ,  $DP=9,784$ ).

O mesmo procedimento estatístico foi realizado para os resultados obtidos nas sub-escalas do autoconceito. Foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas para um nível  $p<.05$  nos resultados da Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes, nas subescalas Competência Escolar [ $F(2,196)= 9,925$ ,  $p=.000$ ], Atitude Comportamental [ $F(2,196)= 5,172$ ,  $p=.006$ ] e Auto-Estima Global [ $F(2,196)= 3,895$ ,  $p=.022$ ], nos três grupos da variável nível socioeconómico (Quadro 18). Na sub-escala CE, a comparação Post hoc através do teste Tukey HSD indicou que o valor da média, obtido pelo grupo 1 ( $M=17,37$ ,  $DP=4,129$ ) é significativamente diferente do obtido pelo grupo 2 ( $M=14,56$ ,  $DP=3,844$ ) e pelo grupo 3 ( $M=15,38$ ,  $DP=3,478$ ). Entre o grupo 2 e o grupo 3 não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas. Na sub-escala AC, a comparação Post hoc através do teste Tukey HSD indicou que o valor da média, obtido pelo grupo 1 ( $M=18,31$ ,  $DP=3,774$ ) é significativamente diferente do obtido pelo grupo 2 ( $M=16,11$ ,  $DP=4,450$ ). O grupo 3

---

<sup>1</sup> O nível socio-económico foi definido tendo em conta o 'Quadro de posições sociais' de Castro e Lima (1986). (Anexo III)

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade (M=17,16, DP=3,874) não difere significativamente nem do grupo 1 nem do grupo 2. Na sub-escala AEG, a comparação Post hoc através do teste Tamhané indicou que não existem diferenças estatisticamente significativas.

**Quadro 11 - Diferenças no autoconceito em função do Nível Socioeconómico**

	1		2		3		F	ANOVA		Post-hoc
	(N=87)		(N=54)		(N=58)			gl	sig	
	M	DP	M	DP	M	DP				
<b>CE</b>	17,37	4,129	14,56	3,844	15,38	3,478	9,925	2,196	,000*	<b>1&gt;2 e 3</b>
<b>AS</b>	17,99	2,717	17,20	2,997	17,29	3,116	1,588	2,196	,207	
<b>CA</b>	16,34	4,635	15,70	3,429	15,57	4,321	,700	2,196	,498	
<b>AF</b>	18,01	4,387	17,87	5,055	17,10	4,384	,731	2,196	,483	
<b>AC</b>	18,31	3,774	16,11	4,450	17,16	3,874	5,172	2,196	,006*	<b>1&gt;2</b>
<b>AEG</b>	19,60	3,197	17,96	4,476	18,12	4,288	3,895	2,196	,022*	

\*  $p < 0.05$ ; 1: nível superior e médio mais instruído; 2: nível menos instruído; 3: nível operário e rural.

## 5. Análise das Correlações

A relação entre os níveis de criatividade (medidos pelo TCT-DP) e os níveis de autoconceito (medidos pelas subescala da Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-adolescentes) foi investigada através do coeficiente de correlação de Pearson.

Entre o total do TCT-DP e a Subescala Competência Escolar existe uma correlação positiva embora fraca [ $r = .172$ ,  $n = 203$ ,  $p < 0,05$ ], indicando que estas variáveis variam no mesmo sentido.

Considerando a importância das variáveis Autoconceito e Total do TCT-DP, através de uma análise de regressão simples verificou-se que a Competência Escolar explica 3% da variância do total do TCT-DP [ $F(1,201)=6,133$ ,  $p=.01$ ,  $R\text{ Squared}=.030$ ].

Entre o total do TCT-DP e a Subescala Competência Atlética existe também uma correlação positiva embora fraca [ $r = .175$ ,  $n=203$ ,  $p<0,05$ ], indicando que estas variáveis variam no mesmo sentido.

Considerando a importância das variáveis Autoconceito e Total do TCT-DP, através de uma análise de regressão simples verificou-se que a Competência Atlética explica 3% da variância do total do TCT-DP [ $F(1,201)=6,348$ ,  $p=.01$ ,  $R\text{ Squared}=.031$ ].

Entre o total do TCT-DP e a Subescala Aparência Física existe uma correlação positiva embora fraca [ $r=.164$ ,  $n=203$ ,  $p<0,05$ ], indicando que estas variáveis variam no mesmo sentido.

Considerando a importância das variáveis Autoconceito e Total do TCT-DP, através de uma análise de regressão simples verificou-se que a Aparência Física explica 3% da variância do total do TCT-DP ( $F(1,201)=5,569$ ,  $p=.02$ ,  $R\text{ Squared}=.027$ ).

Entre o total do TCT-DP e as restantes subescala do autoconceito, de acordo com os valores evidenciados pelo teste de Pearson não existe correlação.

**Quadro 12** – Correlação entre o total do TCT-DP e os níveis de autoconceito

Medidas	Total do TCT-DP
CE	.172*
AS	.087
CA	.175*
AF	.164*
AC	.057
AEG	.100

N=203; \*  $p < .05$

## **CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Quem nunca cometeu um erro, nunca experimentou nada de novo.

A criatividade é contagiosa. Espalhem-na!

Albert Einstein

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Num mundo em que se vislumbra um progresso sem precedentes, a necessidade de se ser criativo é cada vez maior. Neste sentido, é importante que sejam implementados programas que promovam a criatividade, e conseqüentemente que existam instrumentos que a avaliem adequadamente (Bahia & Ibérico 2005).

De acordo com este pressuposto o nosso estudo foi realizado com os principais objectivos de avaliar e caracterizar os níveis de criatividade numa amostra de 203 crianças do 5º ano de escolaridade, assim como, compreender o tipo de relação entre a criatividade e o autoconceito, de forma a perceber se estas variáveis se correlacionam.

Tendo em conta os objectivos referidos iremos proceder à discussão dos resultados obtidos e apresentados no ponto anterior.

### **-Criatividade-**

Em relação ao estudo das diferenças entre grupos, nos níveis de criatividade, apenas obtivemos diferenças estatisticamente significativas, entre a média da amostra portuguesa e a média normativa alemã.

Contrariando alguns estudos portugueses (Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007), as diferenças revelaram-se a favor da média portuguesa.

Reflectindo sobre as teorias mais actuais da criatividade que mencionam o ambiente/contexto como um factor que facilita ou impede a manifestação da criatividade é importante referir que estes resultados podem estar associado a características do contexto onde se desenvolveu a aplicação do teste de criatividade. O facto de ter sido no âmbito da disciplina de Educação visual e tecnológica, ambiente onde se privilegiam as artes, a originalidade, pode de alguma forma explicar os resultados superiores à amostra normativa alemã.

Diversas abordagens também dão destaque à importância da motivação (Amabile, 1996; Gardner, 1993; Sternberg & Lubart, 1995) na performance criativa. Desta forma é importante referir que no primeiro contacto com as crianças a fim de se entregar as autorizações para a participação no estudo, foi desenvolvido um jogo em que utilizei a técnica do 'brainstorming' para lhes explicar o que é a criatividade e de certa forma para motivá-los a participar no estudo o que pode ter tido também alguma influência no sentido do empenho na realização da prova.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Quanto às diferenças entre género os resultados obtidos no nosso estudo não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, nos níveis de criatividade, medidos pelo TCT-DP, o que vai de encontro a outros estudos realizados tanto em Portugal como noutros países (Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007; Almeida & Ibérico Nogueira, 2008, Jellen & Urban, 1996).

Apesar de alguns estudos referirem que os irmãos mais novos são crianças mais propensas a se tornarem líderes revolucionários e cientistas, e neste sentido podem ser mais criativas do que os seus irmãos primogénitos (Sulloway, 1996; 1999, Simonton, 1984, 1999), no nosso estudo não se detectaram diferenças estatisticamente significativas quanto à variável posição na fratria.

Estudos realizados com crianças sobredotadas sugerem que os indivíduos altamente criativos provêm, com maior frequência, de um contexto socio-económico elevado (Zuckerman, 1977; Simonton, 1984).

Também num estudo realizado com 403 alunos, sendo 236 (58,6%) do sexo feminino e 167 (41,4%) do sexo masculino; 25,3% do 10º ano, 34,7% do 11º ano e 40% do 12º ano de escolaridade; 51,9% do NSE baixo, 33,7% do NSE médio e 14,4% do NSE alto; 55,3% de Cursos de Carácter Geral e 44,7% de Cursos Profissionais, com idades compreendidas entre os 14 e os 28 anos ( $M = 17$  e  $DP = 1,45$ ), e que na sua maioria (59,8%) nunca reprovaram, na variável nível socioeconómico, os autores verificaram a existência de diferenças significativas no domínio da criatividade, favorecendo os NSE mais elevados (Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003).

No entanto no nosso estudo não se detectaram diferenças estatisticamente significativas quanto a esta variável.

### **-Autoconceito-**

Para a variável autoconceito verificaram-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas, nos níveis de criatividade, nas seguintes variáveis: género, posição na fratria e nível sócio-económico.

Em relação à variável género, os resultados revelaram diferenças significativas entre os sexos nas subescalas Competência Atlético (CA) e Atitude Comportamental (AC). O que sugere que as crianças do sexo masculino percebem-se como mais competentes na área atlética do que as do sexo feminino [ $M=14,92$ ,  $DP=4,068$ ;  $t(200)=2,919$ ,  $p=.004$ ] e que relativamente à atitude comportamental as crianças do sexo feminino ( $M=18,31$ ,  $DP=4,074$ )

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

apresentam níveis de competência superior às do sexo masculino [ $M=16,61$ ,  $DP=3,951$ ;  $t(201)=-2,978$ ,  $p=,003$ ]. De acordo com Peixoto (2003) estas e outras diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito devidas ao género podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais. Ou seja, os rapazes apresentam níveis superiores de autoconceito nas dimensões físicas e matemática, e as raparigas destacam-se nas auto-percepções de competência relacionadas com o domínio da língua materna, no comportamento e na manutenção de amizades íntimas.

Na variável posição na fratria os resultados indicam diferenças significativas para as sub-escalas Competência Escolar e Atitude Comportamental. Desta forma, de acordo com os resultados os filhos mais velhos ou primogénitos percebem-se como mais competentes tanto na sub-escala de Competência Escolar ( $M=16,68$ ,  $DP=3,844$ ) como na Atitude Comportamental ( $M=18,21$ ,  $DP=4,013$ ) do que os filhos mais novos nas respectivas sub-escalas CE [ $M=15,52$ ,  $DP=4,164$ ;  $t_{(200)}=-2,051$ ,  $p=,042$ ] e AC [ $M=16,56$ ,  $DP=4,015$ ;  $t_{(200)}=-2,927$ ,  $p=,004$ ].

Relativamente ao nível socioeconómico detectaram-se diferenças estatisticamente significativas nas sub-escalas Competência Escolar e Atitude Comportamental. Em ambas a favor do nível socioeconómico mais elevado o que vai em parte de encontro a um estudo de Peixoto e Mata (1993), realizado com pré-adolescentes, utilizando a escala de autoconceito e auto-estima para crianças de Harter, em que obtiveram diferenças para a dimensão Competência Escolar entre alunos de nível sociocultural favorecendo os alunos de estratos socioculturais elevados.

### **-Criatividade e Autoconceito-**

Por fim explorámos a relação entre os níveis de criatividade, medidos pela prova TCT-DP, e os níveis de autoconceito, avaliados pela Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes, através do coeficiente de correlação Pearson. Os resultados apresentam-se estatisticamente significativos, apenas para uma correlação entre os níveis de criatividade e os níveis de autoconceito avaliados pelas sub-escalas, Competência Escolar [ $r = .172$ ,  $n = 203$ ,  $p <0,05$ ], Competência Atlética [ $r = .175$ ,  $n = 203$ ,  $p <0,05$ ] e Aparência Física [ $r = .164$ ,  $n = 203$ ,  $p <0,05$ ], que se revelou positiva mas fraca. A regressão linear simples que realizámos de seguida indica-nos que apenas 3% do total da variância dos níveis de criatividade dos sujeitos considerados pode ser explicada pelos níveis de autoconceito medidos pelas sub-escalas referidas anteriormente.

## Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

Por fim é importante fazer referência a algumas limitações a serem tidas em conta na interpretação dos resultados. Como principais limitações referimos o facto de amostra ter sido recolhida por conveniência e desta forma não ser nem aleatória nem representativa, dado que foi recolhida apenas em duas escolas de duas localidades próximas.

Embora os resultados deste estudo não sejam de todo generalizáveis, uma vez que a amostra é de conveniência, reduzida e restringida a um meio específico, permitiram perceber um pouco mais sobre os níveis de criatividade na população portuguesa, mais especificamente nas crianças, e sobre a sua relação com os níveis de autoconceito.

## CONCLUSÃO

Vivemos numa sociedade que ensina desde cedo a resguardar a curiosidade, a controlar as emoções a fim de evitar situações que poderiam causar sentimentos de perdas ou de fracasso. Aprendemos, cedo, a criticar as nossas ideias e a bloquear tudo aquilo que poderia ser considerado ridículo ou motivo de crítica. Algumas características são adquiridas lentamente no decorrer da vida do indivíduo.

No entanto vivemos na época das mudanças, das exigências e dos desafios. Na ciência e na tecnologia vislumbra-se um progresso sem precedentes. Tanto na medicina, como na engenharia, na electrónica, na informática ou na genética, os avanços são tão rápidos, que uma boa parte do que é ensinado hoje na grande maioria dos cursos superiores, estará ultrapassado dentro dos próximos cinco anos.

Desta forma as barreiras à criatividade têm de ser derrubadas. Há que fomentar no aluno as capacidades de questionar, reflectir, mudar, dado que a solução para os problemas, que se enfrentam hoje em dia, reivindica muito esforço, talento e criatividade.

De acordo com Bahia (2007) é importante que se continuem a desenvolver estudos no âmbito da criatividade, pois o investimento na investigação da sua avaliação não só permite esclarecer as múltiplas dimensões envolvidas como apontar para uma melhor compreensão do processo criativo.

Os resultados deste estudo servem também para reforçar a adaptação para a população portuguesa do TCT-DP, que se tem revelado um instrumento útil para a investigação e avaliação da criatividade nas crianças, uma vez que no contexto escolar português os instrumentos para medir este constructo são tão escassos.

Desta forma desejo que os investigadores, deste fenómeno tão desafiador e ao mesmo tempo tão aliciante, contenham o P' Personalidade, imprescindível ao desenvolvimento de 'P's de Produto, com atenção ao 'P' de Processo e sem nunca deixarem o 'P' de Persuasão.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

## BIBLIOGRAFIA

- Alencar, E. S., & Fleith, D. S. (2003a). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8.
- Alencar, E. S., & Fleith, D. S. (2003b). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. S. (1995a). *Criatividade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Alencar, E. S. (1995b). Desenvolvendo a criatividade nas organizações o desafio da inovação. *Revista de Administração de Empresas*. 35, (6), 6-11.
- Allport, (1943). The ego in contemporary psychology. *Psychological Review*, 50(5), 451-478.
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S., & Silva, J. M. (2008). Propensão para inovar e criatividade: um estudo com adultos trabalhadores portugueses. *PSIC Revista de Psicologia da Vector Editora*, 9(2), 183-196.
- Almeida L. & Ibérico Nogueira S. (In press). *Estudo preliminar do Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)*. Psicológica: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Almeida, L. & Ibérico Nogueira, S. (2008). *Predicting Human Creativity: an exploratory study of TCT-DP (Test for Creative Thinking- Drawing Production) on a Portuguese Sample*. Lisboa, Portugal, Junho 4-6, 2008.
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. & Urban, K. (2008). *Psychometric Properties of the Test for Creative Thinking – Drawing Production: Studies with the Portuguese samples*. Berlim, Alemanha, Julho 20-25, 2008.
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. & Bahia, S. (2007). *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation and Portuguese Studies*. Praga, República Checa, Julho 3-6, 2007.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1995). *KEYS: Assessing the climate for creativity*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Bahia, S. (2008). Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 51-62.
- Bahia, S. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade da ESTC/IPL

- Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade
- Bahia, S. & [Ibérico](#) Nogueira, S. (2006a). “Dez vezes duas” avaliações da criatividade. *Revista Recre@rte*
- Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2006b). A criatividade emerge na adolescência? Uma abordagem preliminar. *Sobredotação*, 7, 161-175.
- Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2005a). *A criatividade dos estudantes universitários: como difere com a área de conhecimento*. Consultado em Setembro de 2007 em <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/bahia/bahia.htm>
- Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2005b). Entre a teoria e a prática da criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Ed). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 333-362.
- Bahia, S. & Duarte, R. (2004). Oportunidades educativas de artistas: Análise de aspectos biográficos. *Sobredotação*. Lisboa. 5, 59-93.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press 76-98.
- Bono, E. (2000a). *Criatividade como recurso. HSM Management*. Edição Especial.
- Bono, E. (2000b). *Novas estratégias de pensamento*. São Paulo: Nobel.
- Burns, R., (1986) *The Self-Concept* (4rd ed.). London: Longman,
- Burns, R. (1979). *The Self-Concept in Theory*. Longman, London and New Your;
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, (3), 427-456;
- Byrne, B. & Shavelson (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 474-481;
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001) Autoconceito e Participação Desportiva *Análise Psicológica*, 1 (19). 51-58.
- Chaffee, J. (2000). *Pense diferente, viva criativamente: oito passos para tornar a sua vida mais completa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Correia, M. L. (1994). Autopercepção e auto-imagem em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório - Contributo para uma revisão crítica do tema. *Psicologia*, IX (3), 391-402.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). ¿Dónde está la creatividad? *Creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.

- Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press., 325-339;
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Lei de Bases de Sistema Educativo (Republicada e renumerada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). Lisboa
- Erikson, E. (1968). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar;
- Faria, L. (2005) Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371
- Faria, L. (2002a). A importância do autoconceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do Self Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10 (3), 129-142.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ1 de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21 st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York: Basic Books.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision*. New York: Wiley.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Harter, S. (1999). *Construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: John Willey & Sons.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

- Hennessey, B. A. e Amabile, T. M. (1988). *The conditions of creativity*. In: The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives, organizado por Robert J. Sternberg. New York: Cambridge University Press.
- Hill M. & Hill A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ibérico Nogueira, S. & Almeida, L. (2008). *Evaluation of creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). Concept, Application in a Portuguese Study*. Paris, França, Julho 1-4, 2008.
- Ibérico Nogueira, S. (2006) Sobredotação e o Génio. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, nº 1, 9-44.
- Ibérico Nogueira, S. & Bahia, S. (2006). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação? *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 8(1), 45-88.
- Ibérico Nogueira, S. Bahia, S. & Almeida, L. (2006). Dois testes de criatividade: a avaliação da mesma criatividade? Comunicação apresentada no VI Congresso da ANEIS: *Sobre Sobredotação, perícia e Meta desEnvolvimento: Aprender a excelência*. Coimbra, Novembro.
- Ibérico Nogueira, S. & Bahia, S. (2004). Uma visão criti-construtiva da avaliação da criatividade: A possível avaliação de alguma criatividade: Dos sujeitos? Ou de quem avalia? Retirado a 4 de Março de 2010 <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate02/sara01.htm>
- Kneller, G. F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de J. Reis. 5a edição. São Paulo: IBRASA. :
- Krowczuk, E. R. (2009). Criatividade na Adolescência: Potencialidades e Autoconceito de Imaginação Criadora Expressados por Adolescentes Estudantes da Rede de Ensino Médio de Porto Alegre. *Revista Recrearte*.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP
- Lubart, T. I. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). New York: Cambridge University Press.
- Magalhães, S., Pina Neves, S., & Lima Santos, N. (2003). Autoconceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(vol. 10), Año 7, 263- 272.

- Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade
- Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984). S-DQ III Self-Description Questionnaire *Journal of Educational Measurement*, 21(2) 153-174
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: Três direcções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8, 189-206.
- Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal I (79-89)*. Braga: APPORT
- Milgram, R. M., Milgram, N. A. (1976). Self-concept as a function of intelligence and creativity in gifted Israeli children. *Psychology in the Schools*, 13, 91-96.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: CEEP.
- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009) Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação. Psicológica*, vol.8, no.1, (p.1-15).
- Pallant J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (version 12)*. New York: Open University Press.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho. Braga. 389 pp.
- Peixoto, F. (1996). *Autoconceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) autoconceito(s) e na auto-estima dos adolescentes*. In Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação: Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa, Lisboa, ISPA.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de autoconceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. Almeida (Ed.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* 4, 531-537. Braga: Apport.
- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo, nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 3 (11), 401- 413.

- Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade
- Pereira, M. A. M. (1996). Criatividade: Um conceito irreduzível à investigação psicológica? In *Revista portuguesa de pedagogia*. (pp. 245-261).
- Runco M. A. (2004a). Creativity. *Annual Review Psychology* 55, 657–687.
- Runco M. A. (2004b). Everyone Has Creative Potencial. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds), *Creativity: From Potential to Realization*, 21–30. Washington, DC: American Psychological Association.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17
- Silva, S.A.A., Cavalcanti, C.M.O. & Bastos, O. (2010). Genialidade e loucura. *Neurobiológica* 73(1) 127-143 retirada em 4 de Junho de 2010 [http://www.neurobiologia.org/ex\\_2010/14\\_ARTIGO\\_GENIO\\_CRIAT\\_BIPOLAR\\_v\\_i%28OK%29.pdf](http://www.neurobiologia.org/ex_2010/14_ARTIGO_GENIO_CRIAT_BIPOLAR_v_i%28OK%29.pdf)
- Simões, L. e Faria, L. (2001). Características motivacionais e opções curriculares no Ensino Básico: educação tecnológica vs.2.ª língua estrangeira. *Análise Psicológica*, 19(3), 417-433.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius*. New York: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leadership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity : contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press, 125-147
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp. 607-627.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Stoltz, T. (1999). *Capacidade de criação*. Brasil: Editora Vozes
- Torrance, E. P. (2000). *On the edge and keeping on the edge*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press, 43-75.
- Torrance, E. P. (1976a). *Criatividade: Medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA.
- Torrance, E. P. (1976b). *Tests de Pensée Créative*. Manual. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Torrance, E. P., & Torrance, J.P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: E.P.U..
- Torre, S. L. (1993). *Creatividad Plural: Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitárias.
- Urban, K. K. (2005). *Assessing creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. International Education Journal, 6, 272-280.
- Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking — Drawing Production (TCT-DP)*. Frankfurt: Swets Test Services
- Vaz Serra, A. (1988) O autoconceito. *Análise Psicológica*, Vol. 2, nº 6, p.101-110
- Vaz Serra, A. (1986 a). A importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica*.7(2), 57-66
- Vaz Serra, A. (1986 b). O «Inventário Clínico de AutoConceito». *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 67-84
- Vaz Serra, A. Firmino, H., & Matos, A. (1987). Autoconceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 143-146.
- Vaz Serra, A. & Firmino, H. (1986). O autoconceito nos doentes com perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 91-96.
- Vaz Serra, A., Matos, A.P., & Gonçalves, S. (1986) Autoconceito e sintomas depressivos na população em geral. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 97-101.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F.H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 3 (VII), 275-284.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de consulta psicológica: família e desenvolvimento humano*, 4, 47-56.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Marisa Caetano dos Santo - Criatividade e Autoconceito: Um Estudo  
exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade

**ÍNDICE REMISSIVO**

- Amabile 9, 22, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38,  
39, 44, 79, 86, 89.
- Autoconceito 6, 9, 11, 13, 14, 19, 41, 47-  
57, 62, 64, 68, 71, 73-77, 79-82,  
87, 88, 90-92, 94, 95.
- Criatividade 6, 9, 11, 13, 14, 16-21, 23-31,  
33-45, 53-56, 58, 60, 63, 65, 69,  
72, 73, 75-79, 81-83, 86-88, 90.
- Csikszentmihalyi 9, 18, 21, 29, 30, 33, 34,  
36, 39, 44, 88, 89.
- Educação 5, 9, 31, 37, 38, 40, 41, 48, 64,  
79, 86, 87, 91, 92.
- Escala de Autoconceito para Crianças 6,  
53, 62, 68, 71, 73, 75, 77, 81, 91,  
92, 95, 96.
- Guilford 6, 7, 13, 17, 20, 25, 42, 55, 57,  
89.
- Harter 6, 7, 48, 50-53, 62, 64, 75, 81, 88,  
89, 91, 92.
- Lubart 9, 18, 21-23, 30, 34-36, 44, 45, 79,  
90, 91-94.
- Simonton 29, 36, 45, 46, 80, 93.
- Sternberg 9, 13, 18, 21, 22, 30, 34-36, 39,  
40, 44, 45, 79, 87-90, 92, 93, 94.
- TCT-DP 6-8, 11, 14, 43-45, 59-61, 67-69,  
70-72, 74, 75, 77, 80, 81, 84, 85,  
86, 89, 94.
- Torrance 8, 13, 18, 20, 21, 25, 27, 29, 38,  
40, 43, 45, 46, 56, 94
- Urban e Jellen 6, 7, 14, 43-45, 59, 61, 62,  
80, 86, 94



## APÊNDICES

## APÊNDICE I - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação



### Consentimento Informado

Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação.

Eu, Marisa Caetano dos Santos, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, autorização para caracterizar algumas facetas do pensamento criativo e estudar o autoconceito dos alunos do 5º ano, do qual o seu educando faz parte.

Esta investigação destina-se à elaboração de uma dissertação, com vista à obtenção do grau de mestre, em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, tendo como orientadora a Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

Este estudo será efectuado na presença de um professor do seu educando e dentro do horário escolar.

É assegurada a confidencialidade e o anonimato, os resultados obtidos destinam-se apenas a fins científicos.

Caso autorize a colaboração do seu educando, no estudo referido, assine o destacável e devolva-o **por favor**, se possível, **num prazo de 3 dias**.

Alerto mais uma vez para a importância da sua colaboração neste estudo pertinente e pioneiro em Portugal.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora  
Sara Ibérico Nogueira)

\_\_\_\_\_  
(Marisa Santos)

-----

Autorizo o meu educando, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ a participar no estudo.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE II - Pedido de autorização aos Directores das escolas



### Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Director do Agrupamento \_\_\_\_\_

Eu, Marisa Caetano dos Santos, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, a autorização para caracterizar algumas facetas do pensamento criativo e estudar os níveis de autoconceito dos alunos do 5<sup>o</sup> ano.

Esta investigação destina-se à elaboração de uma dissertação, com vista à obtenção do grau de Mestre, em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, tendo como orientadora a Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

Caso autorize a participação destes alunos, será feito igualmente um pedido de autorização aos professores e encarregados de educação. Informa-se que o anonimato e a confidencialidade dos resultados serão salvaguardados, destinando-se somente a fins estatísticos.

Tentarei combinar a hora e o dia mais conveniente junto dos professores, de forma a interferir o mínimo possível no decurso das actividades curriculares.

Alerto mais uma vez para a importância da sua colaboração neste estudo pertinente e pioneiro em Portugal.

Agradeço desde já a sua atenção.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora  
Sara Ibérico Nogueira)

\_\_\_\_\_  
(Marisa Santos)

## APÊNDICE III – Pedido de autorização para utilização da escala de autoconceito

Marisa Caetano dos Santos  
Faculdade de Psicologia  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
00351 96 263 85 49  
[marisasantos10@hotmail.com](mailto:marisasantos10@hotmail.com)



Exmo. Senhor  
Professor Doutor Francisco Peixoto

Exmo. Senhor

Universidade de Coimb

Rua do Colégio Novo, apartado 61

3001-802 Coimb

Lisboa, 9 de Novembro de 2009

**Assunto:** Pedido de Autorização para utilização da Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter (Self-Perception Profile for Children), para fins de investigação

Eu, Marisa Caetano dos Santos, venho por este meio pedir a autorização de V. Ex.<sup>a</sup>, para a utilização da Escala de AutoConceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter (Self-Perception Profile for Children), na elaboração da minha dissertação, com vista a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Este projecto consiste na caracterização de algumas facetas do pensamento criativo e no estudo dos níveis de autoconceito, em crianças que frequentem o 5º ano, estando a ser orientado pela Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Comprometo-me a cumprir todas as normas de utilização da prova psicológica, e apenas a utilizar os dados recolhidos exclusivamente para o propósito acima mencionado.

Agradeço desde já o tempo disponibilizado.

Estamos a desenvolver um estudo sobre a imaginação e a auto-estima, dos sujeitos pertencentes ao 5º ano de escolaridade. Nesse sentido, pedimos a tua colaboração.

Todos os dados fornecidos são anónimos e confidenciais, interessando-nos apenas a análise do grupo na sua totalidade.

A tua participação é voluntária. Mesmo que decidas participar podes desistir a qualquer momento.

Caso tenhas alguma dúvida, poderás sempre colocá-la.

***Obrigada pela tua colaboração!***

APÊNDICE V – Ficha de Dados Socio-Demográfico

**DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

**I. DADOS ESCOLARES:**

1. Escola

2. Localidade

**II. DADOS DO ALUNO:**

1. Idade \_\_\_\_ 1.1 Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2. Género: M  F

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

3.1. Local de Residência

4. Retenções? Sim  Não

4.1. Se sim, quantas? \_\_\_\_

4.2. Em que anos? 1°  2°  3°  4°   
5°

5. Número de irmãos: \_\_\_\_

5.1. Idades:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**III. DADOS DOS PAIS:**

**1. Pai**

1.1. Idade: \_\_\_\_\_

1.2. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

1.3. Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

1.4. Profissão: \_\_\_\_\_

1.5. Empregado  Desempregado

1.6. Estado civil:

Código do aluno: \_\_\_\_\_

**2. Mãe**

2.1 Idade: \_\_\_\_\_

2.2. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

2.3. Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

2.4. Profissão: \_\_\_\_\_

2.5. Empregada  Desempregada

1.6. Estado civil:

\_\_\_\_\_

APÊNDICE VI

*(TCT-DP)*

**INSTRUÇÕES**

Na folha seguinte encontra-se um desenho que está incompleto. O artista que o começou foi interrompido antes de o poder acabar.

**Pedimos-te que finalizes este desenho.**

**Podes desenhar tudo aquilo que desejares.**

**Nada será considerado errado.**

**Tudo o que desenhares será considerado correcto.**

Quando terminares o teu desenho, por favor, faz-me um sinal para que eu o vá recolher.

**Obrigada!**

## APÊNDICE VII

### (SPPC) INSTRUÇÕES

Vais ler de seguida um conjunto de frases, e como poderás ver no início da folha seguinte está escrito “COMO É QUE EU SOU?”, assim pretendemos conhecer o tipo de pessoa que tu és. Isto não é um teste ou um exame, por isso não existem respostas certas ou erradas. Como somos todos diferentes uns dos outros interessa-nos saber como TU és. Vamos ver então como se responde a este questionário.

Lê as primeiras frases que se encontram no item a). Estas frases descrevem dois tipos de crianças, o que pretendemos é saber qual é mais parecida contigo.

**Em primeiro lugar, decide se te achas mais parecido com as crianças que gostam de brincar na rua nos seus tempos livres, ou com as que gostam mais de ficar em casa a ver televisão.**

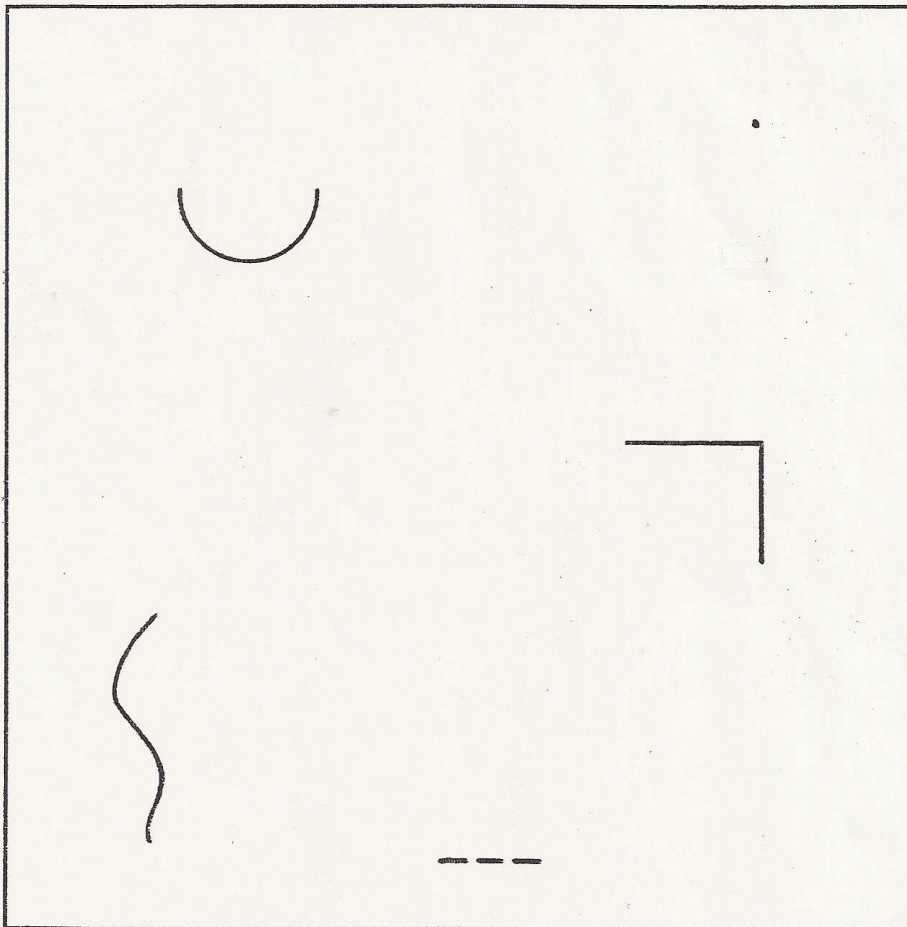
**Depois de optares por uma das duas frases, assinala com uma cruz o quadrado correspondente, se és tal e qual assim ou se és um bocadinho assim. Para cada frase faz apenas uma cruz em cada item. Umas vezes será do lado direito, outras do lado esquerdo, mas apenas podes fazer uma cruz por item, não se podendo assinalar dos dois lados.**

**A primeira frase foi apenas para praticares. Agora lê todas as outras frases que se seguem e faz apenas uma cruz em cada uma delas de acordo com aquilo que é mais parecido contigo.**

**Não te esqueças de conferir no fim se respondeste a todo o questionário, é importante não esqueceres nenhuma frase.**

**Obrigada!**

## ANEXOS



---

---

Direitos cedidos por Klaus Urban a Sara Ibérico Nogueira e Leonor Almeida,  
desde 2007, para projectos de investigação em Portugal.

## ANEXO I – TCT-DP

## ANEXO II – Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescente

# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

U.I.P.C.D.E. – Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

NOME: \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ DATA DE NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ DATA DE APLIC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SOU  
TAL E  
QUAL  
ASSIM

SOU  
UM  
BOCA-  
DINHO  
ASSIM

SOU  
UM  
BOCA-  
DINHO  
ASSIM

SOU  
TAL E  
QUAL  
ASSIM

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	------------------------------------------------------------------	-----	------------------------------------------------------	--------------------------	--------------------------

- |   |                          |                          |                                                                                |     |                                                                                        |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que são muito <b>boas</b> nos seus trabalhos da escola. | MAS | Outras <b>preocupam-se</b> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham <b>difícil</b> fazer amigos.                            | MAS | Outras acham muito <b>fácil</b> fazer amigos.                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças são <b>muito boas</b> em todas as espécies de desportos.      | MAS | Outras acham que <b>não</b> são muito boas quando fazem desporto.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças <b>gostam</b> do aspecto que têm.                             | MAS | Outras <b>não</b> gostam do aspecto que têm.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças <b>não</b> gostam do modo como se portam.                     | MAS | Outras <b>gostam</b> do modo como se portam.                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças <b>não</b> estão muito satisfeitas consigo próprias.          | MAS | Outras estão bastante <b>satisfeitas</b> consigo próprias.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se</u> .	MAS	Outras <u>não</u> costumam portar-se como sabem que devem portar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias.	MAS	Outras <u>normalmente</u> contentes consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras crianças.	MAS	Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que as outras da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outras acham que <u>não</u> são capazes fazer desporto tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu aspecto físico tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações</u> , por causa das coisas que fazem.	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são.	MAS	Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos.	MAS	Outras <u>não</u> são muito boas nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas.	MAS	Outras acham que a maior parte dos crianças da sua idade <u>gostam</u> delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos algumas crianças costumam <b>assistir</b> em vez de jogar.	MAS	Outras <b>jogam</b> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <b>diferentes</b> .	MAS	Outras <b>gostam</b> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças fazem coisas que sabem que <b>não deviam</b> fazer.	MAS	Outras <b>quase nunca</b> fazem coisas que não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão muito <b>satisfeitos</b> por serem aquilo que são.		Outras gostavam de ser <b>diferentes</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <b>difficuldade</b> na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem <b>responder certo</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <b>todos</b> os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter <b>mais</b> amigos porque sentem que têm poucos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <b>difficuldade</b> em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são <b>boas</b> desde o princípio em novas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <b>bonitas</b> .	MAS	Outras acham que <b>não</b> são bonitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças portam-se muito <b>bem</b> .	MAS	Outras acham <b>difficil</b> portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <b>não</b> gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outras acham <b>boa</b> a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

