SANDRA GUERREIRO JACINTO

CRIATIVIDADE E ESTATUTOS IDENTITÁRIOS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Orientador: Carlos Simões

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

SANDRA GUERREIRO JACINTO

CRIATIVIDADE E ESTATUTOS IDENTITÁRIOS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

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

Orientador: Prof. Doutor Carlos Simões

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

Ler e imaginar são duas das três portas principais – curiosidade é a terceira – por onde se acede ao conhecimento das coisas. Sem antes ter aberto de par em par as portas da imaginação, da curiosidade e da leitura – não esqueçamos que quem diz leitura diz estudo –,não se vai muito longe na compreensão do mundo e de si mesmo.

Nas Suas Palavras, *José Saramago*

Aos meus pais e irmão.

Agradecimentos

A realização da dissertação de mestrado representa não somente o concluir de um ciclo mas sobretudo o somatório de todas as aprendizagens, académicas e pessoais, adquiridas ao longo destes anos. Enquanto no papel investigadora, vivenciei sentimentos, emoções e aprendizagens que me engrandeceram de dia para dia.

E agora, sobretudo porque este trabalho envolveu mais mundos do que o meu, gostaria de agradecer às pessoas que nele fizeram a diferença e me ajudaram não só a ultrapassar os desafios mas também a desafiar-me a mim mesma:

Começo por agradecer aos meus pais por toda a disponibilidade, paciência e amor (não há espaço que o contenha) e sobretudo por tudo aquilo que sou hoje; ao meu irmão por sempre acreditar em mim e me ajudar a ser maior quando me esqueço como.

Ao professor doutor Carlos Simões, orientador, pelo incentivo à autonomia e à paixão pelo conhecimento. À professora doutora Sara Nogueira pela disponibilidade e ajuda imensuráveis. E a todos os professores que contribuíram ao longo do meu percurso pela Universidade Lusófona para o meu crescimento académico e acima de tudo pessoal.

Gostaria ainda de agradecer às pessoas e entidade pelos alunos "emprestados" que permitiram que este trabalho acontecesse: aos professores doutores Júlio Mendes, Ileana Monteiro, João Filipe Marques, Ana Campos Manuela Matos; à Universidade de Lisboa, aos professores doutores João Paulo Queiroz e Paulo Borges.

Não podia deixar de agradecer aos meus amigos, eles fazem a diferença. Em particular agradeço à Marta, Joana e Selma, pela força incondicional e as grandes aventuras partilhadas, vocês são, sem dúvida, casa na minha vida. À Vitória, pelas palavras sábias e modestas, sabes... eu acho que afinal a "bóia" és tu!; à Maribel, pelas constantes partilhas, questionamentos e reflexões, sem falar nos momentos de pura serenidade. Finalmente, agradeço à Sara, pela mão que me encontrou tantas vezes e por me fazer sonhar sempre mais além e sempre aqui tão perto.

RESUMO

O estado actual da sociedade, transporta-nos para uma realidade de constantes alterações e cada vez mais ofertas. Esta é uma realidade que exige, ao mesmo tempo uma capacidade de adaptação e um conhecimento de si que permita definir a sua identidade. Estas características encontram-se associadas à de identidade e à criatividade, pelo que se torna cada vez mais pertinente estudar estas variáveis no contexto da educação.

Esta investigação tem como objectivos caracterizar os estatutos de identidade e os níveis de criatividade em jovens do primeiro ciclo do ensino superior, fazer uma comparação dos níveis de criatividade nos diferentes cursos e analisar a relação entre estatutos de identidade e criatividade.

Para realização deste estudo utilizou-se o instrumento de avaliação dos estatutos de identidade - *EOMEIS - 2* de Adams e Bennion (1986) e o *Test for Creative Thinking – Drawing Production*, forma A de Urban e Jellen (1996) para avaliar a criatividade. Foi recolhida uma amostra de 319 sujeitos do ensino superior e obteve-se como principais resultados que os alunos mais velhos apresentam mais frequentemente um estatuto de identidade *achievement*; os alunos da área das artes apresentam maiores níveis de criatividade, assim como os sujeitos do estatuto de identidade difusa; e, não foram observadas relações entre os estatutos de identidade e os níveis de criatividade.

Palavras chave: Identidade, Criatividade, Ensino superior

ABSTRACT

The current state of society, takes us to a reality of constant change and increasingly offers. This is a reality that requires both a capacity of adaptation and self-knowledge in order to define our identity. These characteristics are associated with identity and creativity, therefore it becomes increasingly relevant to study these variables in the context of education.

This research aims to characterize university students's identity statutes and creativity level, compare the creativity levels between different courses and analyze the relationship between identity statutes and creativity.

For this study we used the Bennion's and Adams's (1986) assessment tool of the identity statutes - EOMEIS - 2 and the Urban's and Jellen's (1996) Test for Creative Thinking - Drawing Production to assess creativity. A sample of 319 subjects in higher education was colected and obtained the following main results: older students have more often an achievement identity statute and students from the arts and with difuse identity status have higher levels of creativity. Concerning the relationship between the two variables, no relationships were observed between the statutes of identity and creativity levels.

Keywords: Identity, Creativity, Higher education

ABREVIATURA, SIGLAS E SIMBLOS

APA	*American Psychological Association*
Cl	Ligações feitas com linhas
Cm	Completações
Cn	Continuações
Cth	Ligações feitas para um tema
EOMEIS-2	*Extended Version of the Objective Measue of Ego Identity Status*
Estid	Estatuto de identidade
Hu	Humor
IDAch	Domínio ideológico estatuto *achievement*
IDDif	Domínio ideológico estatuto difuso
IDFor	Domínio ideológico estatuto *foreclosure*
IDMor	Domínio ideológico estatuto moratória
INTAch	Domínio interpessoal estatuto *achievement*
INTDif	Domínio interpessoal estatuto difuso
INTFor	Domínio interpessoal estatuto *foreclosure*
INTMor	Domínio interpessoal estatuto moratória
K-S	*Kolmorogov-Smirnov*
KMO	*Kaiser-Meyer-Olkin*
Nel	Novos elementos
OCDE	Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento
p.	Página
Pe	Perspectiva
pp.	Páginas
Sp.	Velocidade
SPSS	*Statistical Package For The Social Sciences*
TCT-DP	*Test for Creative Thinking – Drawing Production*
Uca	Não Convencional A
Ucb	Não Convencional B
Ucc	Não Convencional C
Ucd	Não Convencional D

ÍNDICE

Introdução 13

Parte I - Enquadramento Teórico 17

Capitulo I – Identidade 18
I.1 - Identidade, um conceito 19
I.2 - Abordagens teóricas da identidade 22
2.1. - Desenvolvimento psicossocial Erik Erikson 22
2.1.1 - Identidade o 5º estádio 26
2.2 - Estatutos identitário de James Marcia 28

Capitulo II - Criatividade 33
II.1 - Criatividade, importância 34
II.2 - Criatividade, um conceito 36
II.3 - Abordagens teóricas 40
3.1. – Teoria componencial dos elementos 40
3.2. – Teoria da perspectiva sistémica 43
3.3 – Teoria do investimento criativo 44
II.4 - Quatro P's 49
II.5 – Educar a criatividade 52

Capitulo III - Criatividade e Identidade 55
III.1 - Criatividade na identidade /identidade na criatividade 56
1.1 - Abordagens teóricas da criatividade e identidade 56
1.2 - Estudos empíricos da relação entre identidade e criatividade 59

Parte II – Estudo Empírico 62

Capitulo IV – Metodologia 63
IV.1 – Amostra 64
IV.2 – Instrumentos 66

2.1 – EOMEIS - 2 66
2.2. – TCT – DP 69
IV.3 – Procedimento 74

Capitulo V – Resultados 76
V.1 – Análise dos resultados 77
V.2 – Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos 77
2.1 – *EOMEIS – 2* 77
2.1.1 – Validade do instrumento 77
2.1.2 – Análise da fiabilidade 82
2.2 – TCT-DP 84
2.2.1 – Validade do instrumento 84
2.2.2 – Análise da fiabilidade 85
V.3. – Caracterização das Variáveis 88
3.1 – EOMEIS-2 88
3.1.1 – Cálculo dos pontos de corte 88
3.1.2 – Cálculo da frequência para cada estatuto de identidade 88
3.2 – TCT-DP 89
V.4 – Análise da distribuição das respostas 91
4.1 – Análise da distribuição do EOMEIS-2 92
4.1.1 – EOMEIS-2 92
4.1.2 – TCT-DP 92
V.5 – Análise das diferenças 94
5.1 – Análise das diferenças dos estatutos de identidade 94
5.1.1 – Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo 94
5.1.2 – Diferenças nos estatutos de identidade em função da idade 94
5.1.3 – Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo e da idade 95

5.2 – Análise das diferenças dos níveis de criatividade 96
5.2.1 – Comparação dos níveis de criatividade com amostra alemã 96
5.2.2 – Diferenças dos níveis de criatividade em função do sexo 96

5.2.3 – Diferenças dos níveis de criatividade em função da idade agrupada 97

5.2.4 – Diferenças dos níveis de criatividade em função do curso e ano de escolaridade agrupado 98

V.6 – Análise das Correlações 100

6.1 – Identidade e criatividade 100

6.2 – Identidade e criatividade, em cada sexo 102

6.3 – Identidade e criatividade, para as idades agrupadas 104

6.4 – Identidade e criatividade, nos cursos agrupados 104

6.5 – Identidade e criatividade, nos anos de escolaridade agrupados 104

Capitulo VI – Discussão e Conclusão 106

VI.1 – Discussão dos resultados 107

VI.2 – Conclusão 115

Bibliografia 118

Índice Remissivo 126

Apêndices i

Anexos vi

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Frequência e Percentagem das variáveis características da amostra 65

Tabela 2. Análise Factorial do Instrumento EOMEIS-2 79

Tabela 3. Análise Factorial das escalas originais do EOMEIS-2 82

Tabela 4. Índice de consistência interna para cada factor 83

Tabela 5. Índice de consistência interna para as escalas originais 84

Tabela 6. Análise Factorial do TCT-DP 85

Tabela 7. Índice de consistência interna total do TCT-DP 86

Tabela 8. Índice de consistência interna para cada factor do TCT-DP 87

Tabela 9. Índice de consistência dos itens de cada factor 87

Tabela 10. Valores do ponto de corte para cada factor do EOMEIS-2 88

Tabela 11. Frequência dos estatutos de identidade 89

Tabela 12. Média e desvio padrão dos níveis de criatividade 90

Tabela 13. Caracterização dos níveis de criatividade 91

Tabela 14. Análise da distribuição normal do TCT-DP e dos seus itens 93

Tabela 15. Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo 94

Tabela 16. Diferenças nos estatutos de identidade em função da idade 95

Tabela 17. Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo e da idade 96

Tabela 18. Diferenças dos níveis de criatividade em função do sexo 97

Tabela 19. Diferenças dos níveis de criatividade em função da idade agrupada 97

Tabela 20. Diferenças dos níveis de criatividade em função do curso e ano de escolaridade agrupado 98

Tabela 21. Diferenças significativas nos níveis de criatividade entre cursos 99

Tabela 22. Diferenças significativas nos níveis de criatividade entre anos escolares 100

Tabela 23. Correlação entre os estatutos de identidade e níveis de criatividade 101

Tabela 24. Análise das diferenças dos níveis de criatividade em função dos estatuto de identidade 101

Tabela 25. Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade em função do sexo 102

Tabela 26. Análise das diferenças dos níveis de criatividade nos estatutos de identidade, em função do sexo 103

Tabela 27. Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade para as idades agrupadas 104

Tabela 28. Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade para os cursos agrupados 104

Tabela 29. Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade para os anos de escolaridade 105

INTRODUÇÃO

"O quadro é sempre um veículo para algo mais profundo, de auto expressão e é impossível para o artista não se revelar a si próprio. Até um retrato de outra pessoa é também um retrato do artista". Esta observação do artista Leo Gavel, pode ser lida no livro *Wisdom and the Senses: The Way of Creativity* de Joan Erikson (1988) (Erikson, 1991/1988, p. 139). É comum artistas e professores da área das artes verem a sua arte como uma expressão do eu ou vê-la ligada à sua identidade. Há ainda quem veja o acto criativo como algo que promove a descoberta ou criação do self, por exemplo, o escritor Ellis Peters quando se refere à personagem do detective medieval que criou diz "Eu digo que o criei mas ele tem estado ocupado a criar-me a mim." (Dollinger, Dollinger & Centeno, 2005).

Afirmações como estas que ao longo da História fizeram parte do discurso de vários artistas transportam-nos para a questão: "Terá a criatividade uma relação empírica com a identidade?" levantada por Dollinger, Dollinger e Centeno. Onde se evidencia a relação, raramente considerada pelos investigadores, de duas características de extrema importância para o desenvolvimento individual e social (Dollinger, Dollinger & Centeno, 2005).

Considera, por um lado a formação da identidade, da qual resulta o jovem adulto com papel activo na sociedade e na educação. De facto, como reforça Erikson (1982), a segurança e estabilidade dos compromissos efectuados pelos adultos dependem em grande parte do resultado da resolução desta tarefa, a identidade (Erikson, 1998/1982). E, por outro lado temos a criatividade à qual se tem vindo a reconhecer, ao longo da história, um papel de grande importância para o desenvolvimento quer tecnológico e científico como pessoal e social. A crescente importância concedida à criatividade como capacidade promotora e facilitadora de desenvolvimento é acentuada em numerosos discursos e documentos da actualidade. Podemos, por exemplo, ler no jornal oficial da União Europeia de 2007, que a criatividade é vista um dos principais factores do desenvolvimento pessoal, da coesão social, do crescimento económico, da criação de emprego, da inovação e da competitividade (Jornal Oficial da União Europeia, 2007).

Ao que nos propomos com esta dissertação é apresentar um estudo que permita, então, uma maior compreensão da correlação entre estas duas características. A necessidade deste estudo vem principalmente de dois grandes factores, que sendo dois pontos de

preocupação acentuam a pertinência e importância desta investigação.

Em primeiro lugar, temos que a formação da identidade é, segundo Erikson (1968), a principal tarefa da adolescência. Nesta idade é exigido aos indivíduos que optem e definam aquilo que são no presente e que pretendem vir ser no futuro. Requer uma definição das crenças políticas, religiosas, dos seus valores e ideais e uma definição da ocupação profissional que irão ter no futuro. Definição que aparece como o resultado da interiorização e transformação de todas as identificações que foram adquirindo ao longo da infância (Erikson, 11994/968). As escolhas às quais são obrigados os adolescentes não são no entanto livres de conflitos. Basta compreender que ao longo da história as possibilidade de escolha aumentaram vertiginosamente com o avanço tecnológico e social. Se nas sociedades pré-modernas a vida de cada um estava já traçada à partida, decidida pelos pais e avós, não exigindo um processo de escolha; a evolução para uma sociedade moderna mudou esta condição. Pois permitiu aos sujeitos a ocupação dos mais variados papéis, obrigando-os às escolha para a qual muitas vezes não estão preparados (Coté e Levine, 2002). A verdade é que nos encontramos numa sociedade em constante mudança que exige do indivíduo flexibilidade e capacidade de adaptação características que diversos autores associam à criatividade. O que nos leva a encarar a importância que esta pode ter também para o bem estar individual (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a).

O segundo factor considerado advém da importância que tem vindo a ser depositada na escola como instituição principal responsável por uma educação com o um papel fundamental de formação do indivíduo. À escola cabe o papel de, ao mesmo tempo, assegurar e criar as condições que permitam o desenvolvimento de todas as potencialidades e dar resposta às necessidades das diferentes dimensões implicadas neste processo (Raposo, 2005). Pois, quando falamos da formação da identidade ou mesmo da criatividade, devemos ter em conta que estes são processos que dependem em grande parte do meio onde estão inseridos os sujeitos e da interacção destes com o mundo que lhes rodeia. Desta forma, a educação, nomeadamente a educação escolar como agente de desenvolvimento, desempenha um grande papel no decorrer desses processos. Segundo Eça (2010), a educação é um processo não só de formação de identidades como de transformação social para a qual o papel da criatividade foi sendo considerado cada vez mais importante (Eça, 2010). De facto, os desafios económicos, sociais que marcam o século XXI levaram muitos autores a reflectir sobre a importância da educação. Angel Gurría (2009), secretário geral da OCDE, considera a educação e a formação ao longo da vida a resposta à crise mundial que enfrentamos. Apelou, no discurso da mesa

redonda de Ministros da Educação em 2009, a uma reforma educativa onde a criatividade deve desempenhar um papel fundamental (Eça, 2010). No entanto, e apesar da importância que é concedida ao desenvolvimento do pensamento criativo, "as artes e as actividades artísticas são vistas como coisas que pertencem ao mundo dos especialistas, dos peritos ou então de marginais" de modo que ainda muitas instituições escolares e seus profissionais não as incluem como sendo parte do seu mundo ou mesmo das suas funções (Raposo, 2005, p.33).

Explicados os dois principais argumentos para este estudo, podemos resumi-los desta forma, pretendemos compreender a relação entre o pensamento criativo e a formação da identidade e desta forma ressaltar a importância da inclusão de metodologias educativas que promovam o desenvolvimento do pensamento criativo no currículo das escolas em Portugal.

Trata-se de um estudo exploratório que emerge num campo, infelizmente ainda poucas vezes investigado mas de grande relevância e actualidade. Pretendemos, desta forma, contribuir para o estado actual da investigação na Psicologia da Educação em Portugal.

No sentido de realizar o estudo, seleccionou-se um grupo de estudantes universitários de diferentes cursos do primeiro ciclo. Foram aplicadas duas medidas, uma com o objectivo de avaliar o nível de criatividade e a segunda para estabelecer o estatuto identitário de cada um dos alunos. Desta forma, para a criatividade recorreu-se à forma A do TCT-DP, *Test for Creative Thinking – Drawing Production,* de Urban e Jellen (1996); e para o estatuto identitário optou-se pela versão validada por Matos e Costa (2000) do EOMEIS - 2, *Extended Version of the Objective Mesure of Ego Identity States*, de Bennion e Adams (1986). Estas medidas foram acompanhadas de um questionário sócio-demográfico com o fim de recolher alguns dados sobre os participantes pertinentes para o estudo.

Após a recolha, os resultados foram tratados estatisticamente através do *software* SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* 18.0.

Nesta dissertação, a investigação está dividida em duas grandes partes. A primeira parte diz respeito à introdução teórica dos principais conceitos, que permite uma melhor compreensão sobre a temática e o estado actual da investigação neste campo. Por sua vez divide-se em três capítulos; no primeiro capítulo é abordado o conceito de identidade, aqui são focados dois grandes autores. Começamos por fazer uma pequena introdução ao conceito

de identidade, de seguida desenvolvemos a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1950) e por fim, abordaremos a teoria dos estatutos identitários que James Marcia (1966) desenvolveu numa tentativa de operacionalizar os constructos de Erikson. Num segundo capítulo, será abordado o conceito de criatividade onde começaremos por discutir a importância desta e a evolução do seu conceito para depois abordar as principais visões consideradas hoje em dia e o papel da educação na sua promoção. O terceiro capítulo estará então dedicado à convergência dos dois factores, identidade e criatividade, onde serão apresentadas algumas investigações já realizadas neste campo.

A segunda parte desta dissertação diz respeito ao processo de investigação propriamente dito. Divide-se igualmente em três capítulos, que correspondem à apresentação da metodologia adoptada para a realização da investigação, apresentação dos resultados obtidos e discussão e conclusão da investigação.

Passemos, então à primeira parte da dissertação.

I

PARTE

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

Identidade

I.1 Identidade, um conceito

"Na selva social da existência humana não existe sentimento de estar vivo sem um sentimento de identidade"
Erik Erikson[1]

O termo identidade deriva do latim, *identitate* com o significado de "o mesmo sentido". É, hoje em dia, um conceito tão presente no pensamento humano que faz parte não só da linguagem científica como da linguagem comum. Através de diferentes formas e papéis, este é utilizado em ciências como a Lógica, a Matemática, o Direito, a História, a Sociologia e ainda nas Ciências Humanas como é o caso da Psicologia. No domínio psicológico que é aquele que, no âmbito desta investigação, nos interessa destacar, identidade é a individualização do eu por oposição ao outro e pela diferenciação interpessoal (Carvalho, 1999).

Se olharmos para as dinâmicas sociais ao longo da história, facilmente compreendemos que a forma como esta individualização se realiza tem vindo a mudar e que a preocupação com a problemática da identidade e individualização é essencialmente um fenómeno moderno (Baumeister, 1987). Segundo Coté e Levine (2002), durante as sociedades consideradas pré modernas, ou seja desde as sociedades tribais às sociedades com uma organização feudal, a formação da identidade foi sempre vista como um processo bastante simples (Coté e Levine, 2002), a identidade era limitada pelos factores tradição, parentesco e localidade (Giddens, 1997).Pois, para maioria das pessoas a definição de si passava tão simplesmente por assumir e a adaptar-se aos papéis previamente escolhidos para si - pelos seus pais e avós. Mesmo indivíduos de classes mais altas, com maior posses e poder e, portanto, com um maior leque de escolhas, encontravam-se muitas vezes limitados pelos costumes sociais (Coté e Levine, 2002). À medida que a humanidade foi evoluindo para as organizações sociais modernas, evidenciou-se uma ruptura com as tradições, as práticas e os princípios pré-estabelecidos e, desta forma, enfatizou-se a definição das características

[1] "(...) in the social jungle of human existence there is no feelingof being alive without a sense of identity." Erikson, 1968 *Identity, youth and crisis*. New York: Norton & Company Lda

individuais. A definição do eu passou a ser o um processo de reflexão, na medida em que sem as referencias da tradição, sem os papeis pré-definidos, abriu-se para cada pessoa um leque de diversidade, possibilidades e escolhas (Giddens, 1997). A mudança do paradigma social encaminhou-nos para uma realidade onde a escolha veio substituir a obrigação fazendo da definição do *self*, ou seja, a definição da identidade, um processo cada vez mais difícil e solitário para o qual muitas pessoas não estão preparadas, pois cada um passou a ser responsável por si próprio e a decisão de um plano de vida ganhou especial importância.

Estas alterações sociais, foram acompanhadas por mudanças a nível político e económico que nos transportaram para um "mundo novo" (Castells, 2003). À medida que o Homem conquistou novos avanços tecnológicos e científicos que permitiram ultrapassar problemas de sobrevivência e adaptar às adversidades da natureza, surgiram novos problemas relacionados com questões sobre o sentido da existência. Incluindo como lidar com a maior quantidade de escolha que estas tecnologias trouxeram (Coté e Levine, 2002). As questões de identidade tornaram-se, assim, centrais para muitas pessoas, surgindo questões como "quem sou?", "quais são os meus valores e os meus objectivos?", "qual o sentido da minha vida?". Questões que desempenham um papel central e fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, sobretudo em momentos de transição como a adolescência e o inicio da vida adulta (Schwartz, 2001). Podemos dizer desta evolução social que se por um lado promove a autonomia pessoal, por outro ela retira a sensação de firmeza e segurança que as sociedades tradicionais garantiam. Esta instabilidade é reflexo não só de uma ruptura com as tradições mas também deste avanço científico que oferece ao Homem um maior número de correntes, teorias e discursos que por vezes se contradizem, a partir dos quais cada pessoa deve fazer a síntese que permitira desenvolver o seu projecto pessoal (Giddens, 1997).

Com base nestes sentimentos, as ciências sociais começaram a questionar-se sobre o processo de formação da identidade. Desde os anos 50 com a teoria desenvolvida por Erikson (1950), que muitos autores tentam compreender o que realmente é a identidade, de que maneira esta se forma e até que ponto se trata de um processo meramente individual ou um processo que resulta também da interacção com o meio social e cultural (Schwartz, 2001). Ainda que a identidade seja um conceito já muito estudado, é importante ter em conta que muito há ainda a descobrir sobre a formação desta. Como refere James Marcia (1993), qualquer descrição da condição humana ou da identidade revela-nos apenas metade daquilo que ela realmente é (Marcia, 1993c).

Nesta investigação, para explicar o processo de formação da identidade centramo-nos em duas visões psicossociais do desenvolvimento. As teorias do desenvolvimento psicossocial consideram a formação da identidade como uma tarefa característica dos adolescentes e jovens adultos. Esta corresponde a uma fase crucial no desenvolvimento, na medida em que consideram que as mudanças aqui adquiridas determinam a vida adulta dos sujeitos.

Nas teorias psicossociais, o desenvolvimento é um processo de interacção dos sujeitos com o meio social e cultural que se divide em vários estádios marcados por diferentes crises e tarefas de desenvolvimento. Aqui o conceito de estádio compreende a ideia de um crescimento ordenado, sequencial e hierárquico, que através da resolução das diferentes tarefas, encaminha os sujeitos para uma crescente diferenciação, integração e complexidade (Ferreira, 2009).

Começamos por descrever a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1950), o primeiro autor a considerar o desenvolvimento ao longo de toda a vida - do nascimento até à morte. Desenvolveu uma visão muito completa do crescimento psicossocial e da aquisição das diferentes capacidade psicológicas e sociais ao longo da vida. É considerado, por vários autores, como a pessoa que inspirou o estudo da identidade.

I.2 Abordagens teóricas da identidade

2.1 O Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson

O conceito *identidade do ego* foi pela primeira vez utilizado por Erikson (1950; 1968) para descrever o processo dos indivíduos conseguirem experienciar a sensação de "estar em casa" em si próprios - em casa nos seus próprios corpos, com o seu funcionamento psicológico e nos seus contextos culturais e sociais, reconhecendo e sendo reconhecidos por aqueles que lhes são significativos (Kroger, 1993).

Mais conhecido pela sua teoria do desenvolvimento psicossocial em oito estádios (Dollinger, Dollinger & Centeno, 2008), o autor estudou e teorizou o crescimento psicossocial do Homem ao longo das diferentes fases da vida - infância, adolescência, idade adulta, e velhice - dando-nos, assim, a mais ampla visão de personalidade e condição humana ao longo do ciclo de vida, desde Freud (Marcia, 1993b).

Sendo um autor de influência psicodinâmica, esta foi a corrente teórica que mais influenciou o seu trabalho, e foi a partir da qual desenvolveu os constructos da teoria do desenvolvimento psicossocial. Erikson (1959), considera que a psicanálise permite um maior entendimento das experiências idiossincráticas e sobretudo os conflitos internos que constituem a maneira como um indivíduo se torna uma personalidade distinta. Contudo sentiu a necessidade de considerar conceitos que não faziam parte deste campo, pois a psicanálise limita o crescimento a um processo individual e interno, não considerando a relação do sujeito com o meio (Erikson, 1994/1959) e o autor enfatizou a par das características internas, a importância da sociedade no desenvolvimento do ego. A sociedade passou a ser vista como um contexto de possível suporte para os indivíduos e de promoção do crescimento do ego (Marcia, 1993a). Ou seja, considerou a identidade uma entidade tripartida, que reflecte uma interacção entre a biografia do indivíduo, as bases biológicas e as respostas sociais. " [identidade do ego] É a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações com as vicissitudes da libido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais." (Erikson, 1963, p.241). Ao considerar não só a componente psicológica, mas também a social e a pessoal da formação da identidade, o autor desenvolve uma teoria compreensiva e multidimensional (Coté e Levine, 2002).

Para Erikson, o crescimento psicossocial do indivíduo, crescimento do eu ou do ego, tem um comportamento análogo ao desenvolvimento epigenético observado na vida intra-

uterina. A ideia do desenvolvimento epigenético é que existe um plano base a partir do qual crescem todas as partes. A cada uma das partes corresponde um momento específico do desenvolvimento e funcionalidade, até que todas ascendam e funcionem como um todo. Segundo o autor, com o nascimento as trocas químicas do útero são substituídas pelo sistema de trocas sociais, onde o aumento gradual das capacidades enfrenta as oportunidades e limitações da cultura no qual se insere o sujeito. O organismo continua a desenvolver-se, não através da formação de órgãos mas através de uma sequência de capacidades locomotoras, sensoriais e sociais. Ou seja, tal como o desenvolvimento intra-uterino, também o desenvolvimento psicossocial é constituído pelo aparecimento de várias capacidades que se desenvolvem ao longo do tempo até que todas funcionem como um todo (Erikson, 1994/1968).

Erikson considera ainda que o aparecimento das diferentes capacidades psicossociais são o resultado da resolução de crises, ou conflitos, internos e externos que a personalidade vital sofre nos vários momentos do desenvolvimento. Reemergindo sistematicamente de cada crise com um aprofundado sentido de unidade interna, com uma maior e melhor capacidade de "bom julgamento" e uma melhor capacidade de "fazer o bem" de acordo com os padrões do próprio e das pessoas que lhes são significativas. Estas crises não são mais do que pontos de viragem, ou pontos críticos, de maior vulnerabilidade e, simultaneamente, maior potencial. Momentos em que como consequência da progressão em idade e das influências ambientais e socioculturais, os indivíduos são confrontados com uma série de tarefas psicossociais (Ferreira, 2003). Sentem um maior desajuste social que só conseguem ultrapassar através da resolução de tais tarefas (Erikson, 1994/1968). A crise apresenta um conflito entre duas posições extremas, uma positiva e outra negativa. Quando a crise é resolvida de forma positiva, resulta dela a aquisição de uma virtude que permite aos indivíduos mais facilidade na resolução da crise que se segue. Se por outro lado, a crise não é resolvida de forma positiva pode levar a um retrocesso no desenvolvimento dos indivíduos (Ferreira, 2009).

Tendo que o crescimento psicossocial é resultado da resolução de várias crises ao longo da vida, o autor considerou a existência de oito estádios do desenvolvimento marcados, cada um deles, pelas diferentes tarefas psicossociais (Erikson, 1994/1968).

> "Um estádio é definido como o intervalo de tempo durante o qual o indivíduo enfrenta e resolve, adequada ou inadequadamente, a crise de desenvolvimento e as tarefas que normalmente lhe estão associadas. Um estádio tem início quando uma alteração psicológica ou fisiológica provoca uma crise interna que coincidindo com uma exigência social externa, de efeitos semelhantes à crise interna,

> despoleta uma crise de desenvolvimento" (Ferreira e Hood, cit in Ferreira, p.11, 2003).

A resolução das diferentes tarefas, ao longo de uma sequência epigenética com diferentes estádios, é então determinada tanto pelas necessidades e capacidades individuais como pelas exigências e suporte da sociedade que rodeia os indivíduos. O sucesso da resolução de cada uma das tarefas afecta a resolução das tarefas do estádio seguinte e, desta forma, o desenvolvimento psicossocial. As resoluções de tais tarefas reflectem-se em mudanças qualitativas no relacionamento do indivíduo consigo próprio e com os outros bem como na forma de pensar, sentir, agir e valorizar (Ferreira, 2003).

O autor desenvolveu um diagrama epigenético (cf. Anexo 1.) no qual é possível compreender a e a diferenciação das diferentes partes ao longo dos oito estádios. Cada item da personalidade tem duas características fundamentais, por um lado, está sistematicamente relacionado com todos os outros, dependendo não só do próprio desenvolvimento como também da sequência de cada item respeitando uma hierarquia, por outro lado, cada um dos itens existe já de alguma forma antes do seu momento crítico (Erikson, 1994/1968). Ou seja, apesar de ao longo da vida a personalidade poder mostrar vestígios de algumas características antes do seu tempo, estas só serão características vinculadas na personalidade depois dos sujeitos lidarem com a sua crise. Cada uma das partes tem um momento específico no crescimento para chegar à sua ascendência, onde enfrenta a crise à qual diz respeito e encontra a sua resolução ao longo do estádio de desenvolvimento que lhe é dedicado (Erikson, 1994/1959).

No diagrama epigenético onde o autor representa graficamente a evolução ao longo dos oito estádios do desenvolvimento volta-se a sentir a influência psicodinâmica na sua teoria. O autor admite, aliás, que a sua intenção é unir os seus conhecimentos sobre o crescimento físico e social das crianças no seio da sua família e estrutura social com a teoria psicossexual de Sigmund Freud (Erikson, 1994/1959). Assim, os quatro primeiros estádios do desenvolvimento psicossocial, coincidem com os estádios apresentados na teoria do desenvolvimento psicossexual – pequena infância, primeira infância, infância e idade escolar (Ferreira, 2009).

O autor considerou que o desenvolvimento psicossocial se inicia, no primeiro estádio, com a resolução da crise Confiança *versus* Desconfiança; ou seja, ao longo da infância a criança enfrenta o conflito entre o sentimento de autonomia e o sentimento de dúvida. Segue-se, no segundo estádio, a crise Iniciativa *versus* Culpa; na idade escolar, onde o

conflito central no seu desenvolvimento é a procura de um sentimento de capacidade contra um sentimento de inferioridade. Finalmente, no quinto estádio, o autor coloca coincidente com a adolescência, o momento de desenvolvimento que diz respeito à resolução da crise de identidade. Desta crise resulta o sentimento de uma identidade definida ou de uma identidade difusa. Para o autor este estádio marca o final da infância e encaminha o sujeito para os três estádios respeitantes à vida adulta. Estes estádios dizem respeito às crises Intimidade *versus* Isolamento, Generatividade *versus* Estagnação e por fim Integridade *versus* Desespero.

Como referido anteriormente, para o autor a resolução positiva de cada uma destas crises contribui para o desenvolvimento psicossocial dotando os sujeitos de capacidades que, por um lado, permitem uma melhor relação com o próprio e com aqueles que o rodeiam e, por outro, criam bases que contribuem para a resolução da crise seguinte (Ferreira, 2009). Assim cada um dos quatro primeiros estágios dota os sujeitos de competências que contribuirão para a resolução da crise de identidade do quinto estádio de desenvolvimento. O primeiro, a resolução positiva da crise, Confiança *versus* Desconfiança, confere a noção de temporalidade ligada à capacidade de adiar a satisfação das necessidades e à capacidade de se projectar no futuro. Por outro lado, a resolução negativa deste estádio e portanto a ausência de um sentimento de confiança contribui para o desenvolvimento de adolescentes inseguros. No estádio seguinte, o sentimento de autonomia desenvolve nas crianças a certeza de si e do seu oposto, por oposição ao sentimento de dúvida que enfatiza o fracasso desta autonomia encaminhando os jovens para uma não aceitação de si próprios. Do conflito iniciativa *versus* culpa, terceiro estádio, podem resultar jovens com um sentimento de reconhecimento pela parte dos outros ou, de uma resolução negativa deste conflito, jovens que se fixam em papeis considerados mais negativos. E por fim, no estádio que precede a formação da identidade, a resolução da crise pela centração no sentimento de inferioridade conduz a um sentimento de incompetência na escolha de uma actividade ocupacional ou na resolução de tarefas (Ferreira, 2009). Este sentimento revela-se um dos mais importantes na definição da identidade na medida em que, como veremos no próximo ponto onde será aprofundado o quinto estádio, é a incapacidade para decidir a ocupação profissional que mais preocupa os jovens na definição da sua identidade (Erikson, 1994/1968; Ferreira, 2009).

2.1.1 Identidade, o 5º estádio

Dos diferentes estádios do desenvolvimento considerados por Erikson (1950; 1968), aquele que nos interessa é o quinto, correspondente à adolescência, momento do desenvolvimento psicossocial onde a principal tarefa consiste na formação da identidade.

Nesta idade os jovens enfrentam uma concomitância de mudanças físicas, pessoais e sociais. Enquanto se dá a maturação genital própria da puberdade, que leva a que as identificações, o sentimento de uniformidade e de continuidade, sentidos até então, sejam questionadas. São abalados pela inquietação de tentar compreender e reforçar o seu papel social com a entrada numa vida adulta. A par destas preocupações internas há uma enfatização da importância do olhar do outro sobre si, uma preocupação com a maneira como é visto pelos que o rodeiam (Erikson, 1994/1959). Na procura de um sentimento de continuidade e de unidade é feita uma reintegração dos elementos adquiridos ao longo dos quatro estádios da infância agora transportados para um meio social mais alargado de forma a ir ao encontro de um maior conhecimento de si. Deste modo, os jovens precisam de um período ao qual Erikson deu o nome de moratória que corresponde a um espaço de tempo de transição concedido pela sociedade onde o indivíduo pode explorar diferentes papéis. Este momento de moratória psicossocial, permite ao jovem a compreensão do padrão de identidade pessoal e a busca de um nicho, dentro da sociedade na qual se enquadra, que permita desenvolver um sentido de continuidade pessoal e um sentimento de pertença que farão a ponte entre aquilo que o indivíduo foi até à data e aquilo que está prestes a tornar-se. Permitindo uma reconciliação entre a imagem que tem de si e a imagem que a comunidade faz de si. (Erikson, 1994/1959).

A crise de identidade é o reflexo da necessidade de reunir as três dimensões do sujeito - a psicológica, a social e a pessoal – e fazer com que se encontrem. Esta acontece quando ou enquanto estas três dimensões não se encontram, levando a um desajuste social que se reflecte num sentimento de identidade difusa (Coté e Levine, 2002). A tarefa que os adolescentes enfrentam exige dos jovens as tomadas de decisões que permitem um maior grau de auto conhecimento, levando estes a ocuparem papéis irreversíveis comprometendo-se, desta forma, para o resto da vida (Erikson, 1994/1959).

O percurso ao longo dos estádios conduzem o jovem até esta fase do desenvolvimento onde o crescimento fisiológico, de maturação mental e de responsabilidade

social que permitem que este experiencie a crise de identidade (Erikson, 1994/1968). No entanto é importante referir que o autor considera que a identidade é construída ao longo de todo o ciclo vital. Assim, a formação da identidade não começa nem termina neste estádio. É um processo que se desenvolve ao longo do ciclo de vida de forma inconsciente, quer para o sujeito quer para a sociedade onde este se insere (Erikson, 1994/1959).

O quinto estádio é um ponto de viragem que marca, o final da infância mas é também apenas o princípio do desenvolvimento adulto (Marcia, 1993b). Desenvolver uma identidade segura confere aos indivíduos os recursos para lidar com questões relacionados com intimidade, generatividade e integridade durante a vida adulta e apenas uma resolução positiva das questões de confiança básica, autonomia, iniciativa e produtividade durante a infância permite uma boa gestão do conflito da identidade durante a adolescência (Kroger, 1993).

Apesar de na sua visão epigenética, Erikson considerar que a identidade só é verificada no sexto estádio, intimidade *versus* isolamento – por defender que a certeza de uma identidade segura só se reflecte no momento em que os sujeitos encontram parceiros e conseguem 'dividir-se' com outras pessoas sem perder a sua unidade – o autor reforça a ideia de que os padrões básicos da identidade devem emergir das identificações e disparidades vivenciadas ao longo da infância. Ou seja, apesar de apenas no sexto estádio se poder verificar a identidade, esta constrói-se no quinto estádio e é reflexo das vivências adquiridas nos estádios anteriores a este (Erikson 1998/1982).

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1950; 1968), tornou-se numa importante influência para a comunidade científica no que diz respeito ao desenvolvimento ao longo do ciclo vital de uma forma geral e à adolescência em particular (Matos, Barbosa e Costa, 2000). Contribuiu com aquilo que pode ser considerado um guia para investigar importantes conceitos do desenvolvimento observáveis nos comportamentos (Marcia, 1993a). Muitos autores propuseram-se e desenvolveram metodologias de operacionalização dos pressupostos da teoria do desenvolvimento psicossocial, no entanto, a mais frequentemente considerada é a de James Marcia (1966) (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

Passaremos à descrição da forma como o James Marcia operacionalizou a teoria de Erikson e aos pressupostos que considera na sua visão de identidade.

2.2 Estatutos Identitário de James Marcia

Para James Marcia (1966), as investigações anteriores no domínio da identidade pecaram em dois aspectos relevantes para a sua compreensão. Em primeiro lugar, por não lidarem com os critérios psicossociais explícitos de forma a determinar o grau de identidade dos sujeitos, baseando-se somente na definição das características constituintes de uma identidade de ego definida. E em segundo lugar, por não terem desenvolvido hipóteses sobre as consequências da identidade no comportamento dos sujeitos (Marcia, 1966).

Neste sentido, com base no conflito bipolar da identidade, apresentado por Erikson (1958) como tarefa psicossocial, o autor desenvolveu medidas e critérios que pretendiam medir o 'grau' de identidade dos sujeitos (Costa & Campos, 1986). A identidade é vista como "uma estrutura, uma organização interna, dinâmica, autoconstruída de capacidades, crenças e histórias individuais" (Marcia, 1985 cit in Ferreira, 2009) que tem como período critico da sua formação os anos do ensino superior. Tal como Erikson, o autor considera a formação da identidade como um processo dinâmico que envolve dois processos distintos, um período de "procura", exploração ou crise, e a de tomada de decisão, investimento ou compromisso. A identidade resulta da capacidade de fazer escolhas e de investir nos vários domínios significativos da existência (Costa & Campos, 1986).

Através de uma entrevista semi-estruturada o autor definiu diferente estilos de resolução da identidade tendo por base a ausência ou presença dos dois processos acima indicados, em importantes áreas vida (Marcia, 2007) a profissional onde se colocam as escolhas da actividade profissional; a ideológica onde estão compreendidas as crenças religiosas e politicas; e interpessoal onde são consideradas as atitudes sobre papéis sexuais e as questões relacionadas com a intimidade (Costa & Campos, 1986; Ferreira, 2009). Sendo que o autor considera exploração, ou crise, como o período no qual o adolescente se organiza e compromete a obter informações relevantes entre as diversas alternativas significativas; e investimento segundo o grau de investimento, ou compromisso, nas áreas referidas (Marcia, 1966; Ferreira, 2009). Ou seja, enquanto que a exploração envolve a averiguação dos diferentes caminhos e alternativas, investimento significa manter esse caminho adoptando comportamentos de acordo com este (Ferreira, 2009). Assim, identificou quatro estilos de resolução da crise de identidade aos quais deu o nome de estatutos da identidade, *identity achievement, identity diffusion, moratorium* e *foreclosure* (Marcia, 1966), que podem ser vistos como uma continuação da resolução bipolar proposta por Erikson (Costa & Campos,

1986; Ferreira, 2009).

Desta forma, quando o sujeito passa por um processo de exploração e de investimento nos vários domínios da sua vida, encontra-se no estatuto *identity achievement*, ou identidade realizada. Caso não passe nem se encontre num processo de exploração nem tenha feito compromissos, encontra-se no estatuto *identity diffusion*, ou identidade difusa. Pode ainda acontecer que o sujeito faça investimento nos vários domínios da sua vida sem ter passado por um período de exploração, neste caso o sujeito encontra-se no estatuto *foreclosure*, ou identidade outorgada. Por outro lado, quando passa por um processo de exploração mas evita fazer compromissos ou investimentos, encontra-se no estatuto *moratorium*, ou moratória (Marcia, 1966). No quadro 1 apresentado abaixo, podemos compreender de forma esquematizada e simplificada a relação entre os processos envolvidos na formação de identidade e os diferentes estatutos de identidade.

Quadro 1.
Sistematização do resultado da relação entre exploração e investimento.

	Exploração	**Ausência de Exploração**
Investimento	*Identity achievement* Identidade realizada	*Foreclosure* Identidade outorgada
Ausência de Investimento	*Moratorium* Moratória	*Identity diffusion* Identidade difusa

Como referido, as diferentes formas de resolução da identidade requerem diferentes comportamentos face aos processos exploração e investimento, no entanto, estas estão igualmente associadas a diferentes características nos indivíduos. Assim, sujeitos que se encontrem no estatuto de identidade realizada são jovens que, depois de viver um momento de exploração, investem numa ocupação e ideologia. São indivíduos que reflectem as várias possibilidades em cada um dos domínios da sua vida, tendo em conta os seus valores. Reavaliam as crenças adquiridas no passado, de acordo com a sua ideologia, chegando a resoluções que concedem liberdade para agir de acordo com as suas escolhas. Os jovens que se encontram neste estatuto apresentam uma flexibilidade que lhes permite acompanhar as

mudanças do meio. Este estatuto de identidade parece ainda estar relacionado com maior capacidade de perseverança na resolução de problemas ao mesmo tempo que mantêm expectativas mais realistas que sujeitos de outros estatutos. Por fim, mostram estar menos conformados com valores autoritários e a sua auto-estima menos vulnerável a observações negativas (Marcia, 1966).

No que diz respeito ao estatuto que aparece por oposição a este, identidade difusa, onde se encontram os sujeitos que podem ou não ter experienciado um momento de crise mas não iniciaram qualquer tipo de compromisso nem demonstram qualquer preocupação nesse sentido. Apesar de poderem apresentar preferência por alguma actividade, deixam a sensação de que a escolha poderá ser facilmente abandonada por receio de perder outras oportunidades. No que diz respeito aos ideais, ou não parecem interessados em questões ideológicas ou adoptam uma variedade de ideologias. A ausência de investimento concede uma flexibilidade que lhes permite acompanhar com facilidade as mudanças da sociedade, no entanto esta flexibilidade torna-se numa 'qualidade' insegura pois, são igualmente sujeitos que não sabem onde se encontram (Marcia, 1966; 2006).

O estatuto *foreclosure*, definido pela existência de investimento sem que tenha sido experienciado um momento de exploração, alberga os jovens que adoptaram os objectivos que os seus pais definiram para si. São sujeitos que seguem o percurso que outros decidiram para eles, de tal forma que os seus objectivos confundem-se com o dos seus familiares, adoptando as crenças que lhes foram transmitidas no passado sem as questionar ou repensar. A sua personalidade é caracterizada por uma certa rigidez que lhes concede alguma estabilidade, levando também, no entanto, a que perante uma situação onde os valores adquiridos não sejam funcionais, se sintam inseguros podendo revelar dificuldades de adaptação face à mudança (Marcia, 1966). Os sujeitos que se enquadram neste estatuto, apresentam uma auto-estima mais vulnerável a observações negativas. A rigidez que apresentam e a relutância em passar por um processo de exploração, poderá resultar da dúvida que mostram ter nas suas capacidades e de uma sensibilidade face à vergonha (Marcia, 2006).

Finalmente, o quarto estatuto de identidade, a moratória, é definido pela presença de exploração e pela ausência de investimento significativo. Os sujeitos que se enquadram dentro deste estatuto, encontram-se no processo de exploração tendo efectuado somente alguns investimentos ainda vagos. Diferenciando-se do estatuto de identidade difuso pela aparente luta em fazer investimentos. O autor descreve os jovens que se encontram neste estatuto como jovens preocupados, que se sentem comprometidos com os desejos dos pais, as exigências da

sociedade e as suas próprias capacidades. Este é, normalmente, um estatuto transitório para a identidade realizada, representa um período de crise que é compreensível, e até desejável para a formação da identidade. É importante para estes sujeitos que sintam o contexto no qual estão inserido como um suporte, de forma a que possam resolver o período de exploração de forma positiva (Marcia, 1966, 2006). A este respeito Marcia (1993) considera que os pais devem adoptar um papel duplo de presença e de ausência. Ou seja, os pais devem estar presentes de forma a que a exploração ocorra num contexto seguro e devem estar ausentes de forma a permitir que o adolescente possa viver experiencias genuínas (Marcia, 1993b).

A teoria desenvolvida por Marcia (1966), tem servido como ponto de partida para inúmeras investigações. Grande parte destas investigações realizadas na área da identidade incidem sobre estudantes universitários, principalmente por três razões: 1) os sujeitos encontram-se no período etário mais propício para a resolução da identidade, entre os 18 e 22 anos; 2) entende-se que o contexto universitário poderá ter uma influência positiva na definição da identidade e 3) são sujeitos mais acessíveis (Costa, 1990).

Os anos de universidade são vistos como um momento propício a um grande desenvolvimento psicossocial (Geary & Waterman, 1974), pois como refere Costa (1990) é um contexto onde se reflectem as normas e expectativas da sociedade e que orienta os alunos para o futuro antecipando a mudança social. A mesma autora aponta ainda este período como facilitador da experimentação de diferentes papéis, numa fase onde não têm ainda de assumir responsabilidades.

Estes pressupostos defendidos por diversos autores verificaram-se no estudo longitudinal conduzido por Geary e Waterman (1974) com estudantes universitários, permitiu comparar a diferença nos estatutos de identidade dos alunos do primeiro ano para o quarto ano. Segundo os autores verificaram-se diferenças significativas nos estatutos de identidade dos sujeito. Constataram, durante o primeiro ano, um aumento significativo de alunos no estatuto de identidade moratória e uma diminuição significativa de alunos no estatuto de identidade difusa. As diferenças do primeiro para o último ano deram-se no sentido dos níveis psicossociais menos elevados para os mais elevados. Verificando um aumento significativo de sujeitos no estatuto de identidade *achievement*.

Importa ainda referir que no caso dos sujeitos que se encontram no estatuto de identidade *foreclosure*, o contexto universitário pode representar um confronto desconfortável com valores diferentes dos seus. Esta situação pode desencadear diferentes reacções: os

sujeitos podem desistir do curso, adaptar-se às diferenças, evitar o confronto levando a uma regressão para o estatuto de identidade difusa ou ainda que mudem para um estatuto de identidade moratória e iniciem um processo de exploração (Costa, 1990).

No mesmo sentido que diversas investigações na temática da identidade, também nos focámos em sujeitos que se encontram no ensino superior, sobretudo por se encontrarem na faixa etária mais favorável à vivência da crise de identidade.

Assim, a presente investigação tem como fundamentos teóricos da temática da identidade, os dois modelos aqui referidos. A teoria que foi apresentada neste subcapítulo, dos estatutos de identidade desenvolvido por James Marcia (1966), é a base empírica da identidade no estudo que iremos apresentar mais adiante onde cruzamos o conceito identidade com a criatividade. Desta forma é importante compreender o estado da investigação no que diz respeito à relação entre identidade e criatividade, não podendo antes, deixar de fazer referencia ao conceito da criatividade. Assim o próximo capítulo será dedicado ao esclarecimento do conhecimento teórico sobre a criatividade. Este apresenta-se, dividido em cinco subcapítulos onde será abordada a importância da criatividade para a sociedade em geral e para os sujeitos em específico; a evolução do conceito ao longo da história; as diferentes abordagens teóricas e finalmente a importância da escola no desenvolvimento desta capacidade.

II

CAPÍTULO **Criatividade**

II.1 A importância da Criatividade

> *"A única maneira de escapar a este fenómeno,[criatividade] é andar nu no meio de uma densa floresta, e mesmo assim, tendo o cuidado de não trautear nenhuma melodia, não se lembrar de um verso, ou nem sequer olhar para o céu para não ver um avião ou as suas marcas."*
>
> (Simonton, 2000)

Para além de Simonton (2000), muitos outros autores nos despertam para a inevitabilidade da criatividade no mundo que nos rodeia. Podemos, a título de exemplo, destacar Vygotsky (1930), que refere que tudo o que foi criado pelo Homem, o mundo da cultura, na medida em que se afasta da natureza, é produto da imaginação e da criação humana (Vygotsky, 1930/2009, p. 12). Na verdade é inegável de que o dia-a-dia da humanidade está preenchido de pormenores que resultam da criatividade de alguém. Desde os móveis de casa e do local de trabalho, à banda desenhada que vem diariamente divertir os leitores de jornais, passando pelos livros que servem para preencher o tempo livre, filmes, teatro, os anúncios televisivos, os jogos de computador, as casas nas quais habitamos, os transportes que utilizamos, e a música que se ouve numa sala de espera, tudo é fruto da criatividade de alguém (Simonton, 2000). Olhando desta forma para o mundo que nos rodeia é fácil perceber que a capacidade para gerar novas ideias ou pensamentos é um dos aspectos salientes da cognição humana (Ward, 1994 cit por Bahia, 2008a) e está entre as mais importantes e presentes actividades do Homem (Simonton, 2000) na medida em que é a capacidade criadora que faz do Homem um ser virado para o futuro contribuindo para criar e modificar o seu presente (Vygotsky, 1930/2009) e permite que este seja capaz de ultrapassar e de se adaptar de forma positiva aos desafios da sociedade (Lubart & Sternberg, 1996). A criatividade é vista por alguns autores como uma fonte natural da qual sabendo tirar proveito, todo o mundo poderá beneficiar (Toynbee, 1964; Renzulli, 1973 cit. por Runco, 1993).

São muitos os autores que enfatizam a importância e inevitabilidade desta, para o desenvolvimento da sociedade, referindo benefícios que se destacam tanto a nível individual como social. A nível individual, a criatividade é tida como um contributo para a saúde mental

e física (Cramond, 2008; Runco, 1993). Permite um funcionamento mental óptimo (Simonton, 2000), contribuindo para uma maior capacidade de adaptação, de resiliência, de desenvolvimento de estratégias de *coping* (Cohen, 1989; Richards, 1990 cit por Runco, 1993) e um melhor desempenho académico (Runco & Richard, 1998 cit por Cramon, 2008). A nível social é fácil compreender que só a criatividade permite que o Homem não se limita a uma constante reprodução de algo que já existe. Através da produção de novas e úteis ideias, esta leva aos progressos no conhecimento teórico e prático das diferentes áreas do conhecimento. A este propósito temos, por exemplo, como referiu Einstein que a própria cidadania e a definição de novos valores éticos requerem criatividade (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). As transformações tecnológicas e sociais que têm marcado a Humanidade nos últimos séculos traduzem-se numa necessidade de encontrar novas soluções mais criativas e de novos pontos de vista diferentes (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). Esta velocidade nas mudanças que fazem o mundo levam a um aumento da importância da criatividade em todas as actividades que tenham recurso ao pensamento (Lubart &Sternberg, 1996). Porque a criatividade se tornou numa necessidade para a saúde psicológica e para o sucesso, não pode continuar a ser vista como um luxo ou um comportamento marginal. Ela é essencial para que a sociedade tenha capacidade de desenvolver e trabalhar sob as constantes e rápidas mudanças (Moran & John-Stein, 2003).

Assim, como agentes representativos da sociedade na qual nos inserimos, as instituições escolares perante a comprovada importância da criatividade quer para o desenvolvimento do indivíduo, quer para o desenvolvimento social, devem valorizá-la como agente educativo fundamental (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). Contudo, são ainda muitos os sistemas educativos que não valorizam esta componente nos seus currículos, ou pior, que criam climas nos quais a criatividade é excluída (Cramond, 2008). Mais adiante neste capítulo será desenvolvido o tema da criatividade no contexto educativo, a sua importância, algumas técnicas consideradas e as lacunas do sistema educativo.

Contudo, antes que este ponto seja abordado, parece-nos de grande relevância começar pela compreensão do conceito criatividade ao longo da história e das grandes abordagens teóricas actuais através das quais é mais frequentemente considerado.

II.2 Visão da Criatividade ao Longo do tempo

Questionar o mundo e a sua criação faz, desde sempre, parte do comportamento humano, e portanto questionar a sua própria capacidade e necessidade de criar também (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). Esta reflexão sobre a capacidade criativa do Homem fez, durante muito tempo, parte do domínio da filosofia. Somente a partir do século XX se nota uma mudança na forma como esta capacidade passa a ser pensada (Pereira, 1996). Dá-se, no início deste século, um movimento de procura da compreensão da criatividade pela parte dos domínios científicos. O termo criatividade passa, então, a fazer parte do vocabulário psicopedagógico demonstrando a tentativa, dos autores da psicologia e da educação, de operacionalizar este conceito (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a).

Apesar desta mudança, os estudos sobre a criatividade mantiveram-se escassos ao longo de vários anos. Na realidade, a criatividade foi durante muito tempo encarada sob um olhar místico com uma grande associação à religião. A origem da criatividade era depositada numa força divina (Kraube, 2000 cit por Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a) e as pessoas criativas eram encaradas como um recipiente vazio que um ser divino enchia de inspiração (Lubart & Sternberg, 1996). Segundo Bahia e Nogueira (2005), a associação desta ao espiritual é uma das razões que levou a ciência a afastar o seu olhar da criatividade (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). É por esta razão que, ao longo da história, um dos principiais objectivo dos estudos psicológicos, tem sido o de esclarecer este olhar místico substituindo-o por um conhecimento científico (Simonton, 2000).

É apenas a partir da década de 50 que se nota um aumento do interesse por esta temática, como consequência do desafio que Guilford (1950) colocou aos psicólogos e investigadores. O então presidente da APA alertou para a falta de investigação dentro desta área sobre a qual, segundo o autor, se encontrava apenas 183 investigações dentro das 121 000 realizadas ao longo de 23 anos. Pela mesma ocasião o autor destacou aquilo que considerava ser o problema mais imediato e também mais facilmente explorável. Este dividia-se em duas grandes questões, 1) como podemos encontrar criatividade nas crianças e nos jovens?; e 2) como podemos promover o desenvolvimento de personalidades criativas? (Guilford, 1950). E, desta forma, propôs a criatividade como algo que podia ser estudado através de medidas psicométricas em todas as pessoas (Lubart & Sternberg, 1996).

Assim, podemos dividir o estudo da criatividade na psicologia em 4 grandes momentos. O primeiro momento, do início do século XX até à década de 50, onde a

criatividade era vista como uma qualidade ao qual apenas algumas pessoas privilegiadas tinham acesso. O segundo momento diz respeito às décadas 50 e 60 onde a convergência de vários factores sociais nos Estados Unidos da América, como era o caso da rivalidade com a União Soviética pela "conquista" do espaço, o discurso proferido por Guilford e o artigo *Toward a theory of a creativity* escrito por Rogers (1954), levaram à valorização da criatividade para o desenvolvimento pessoal e social (Pereira, 1996). Até então era maioritariamente estudada através da revisão biográfica de figuras reconhecidas como altamente criativas, a partir da década 50 a criatividade passa a ser estudada de maneira mais compreensiva, levando à construção de teorias que consideram a multiplicidade de factores envolvidos nesta capacidade (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). A criatividade passa a ser vista como uma variável contínua que pode ser estimulada ou inibida, com um papel fundamental no enriquecimento dos currículos e também como uma característica passível de ser avaliada. Nesta fase destacaram-se três grandes áreas de investigação da criatividade (Teffinger e Col, 1993, cit por Pereira, 1996), 1) o estudo da relação entre inteligência e criatividade, 2) o desenvolvimento de medidas de avaliação e 3) uma área que se dedicava a ao desenvolvimento de programas de promoção de competências criativas. Este momento do estudo da criatividade permitiu um grande avanço para a sua compreensão (Bahia, 2007). No entanto, é importante referir que a grande evolução das abordagens psicométricas tiveram repercussões positivas mas também negativas. Se por um lado facilitaram a investigação na medida em que permitiram o desenvolvimento de medidas fáceis de administrar, breves e objectivas. Por outro lado, foram muito criticadas por diversos autores que as consideravam triviais e inadequadas, sugerindo que os parâmetros sobre os quais incidiam – flexibilidade, fluência e originalidade – não eram suficientes para embarcar o conceito de criatividade (Lubart & Sternberg, 1996). Estas abordagens centravam-se no individuo e nas diferenças individuais relativamente à criatividade, descurando a importância do meio, das características comuns e contexto social (Bahia, 2007). Assim, seguiu-se a este um terceiro momento do estudo da criatividade, entre os anos 70 e 80. Nesta fase do estudo houve um aumento exponencial no desenvolvimento de programas de promoção da criatividade e uma diversificação dos critérios utilizados para avaliar esta competência (Pereira, 1996). Se até então o ênfase era colocado no perfil do indivíduo criativo e os programas eram construídos tendo em conta esta visão, a partir dos anos 70 os investigadores começaram a dar mais importância aos factores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da criatividade (Alencar & Fleith, 2003). Por fim, destaca-se um quarto momento. A partir da década de 90,

dá-se início a uma fase no estudo da criatividade conhecido como *ecological view*, ou abordagem sociocultural. O estudo da criatividade passa a ser feito através de modelos interactivos, é dado relevo à análise dos produtos criativos em detrimento das abordagens psicométricas tradicionais (Sternberg, 1993; Gardner, 1995 cit por Pereira, 1996).

Compreendemos agora a evolução do olhar da investigação sobre a criatividade. Resta-nos, no entanto, a questão: Afinal como podemos definir a criatividade? A verdade é que a literatura relativa a este assunto revela polivalência e arbitrariedade deste conceito (Pereira, 1996). Esta polivalência que lhe é característica impediu a construção de um conceito universalmente aceite da criatividade.

Foi, de facto, conceptualizada de diferentes formas pelas diversas correntes da psicologia, ao longo destes vários momentos históricos, afastando a possibilidade de um consenso na sua definição. Segundo a teoria psicanalítica da criatividade, desenvolvida por Freud, considerada como uma das primeiras aproximações teóricas do século XX (Lubart & Sternberg, 1996), a origem da criatividade, tal como da neurose, encontra-se no inconsciente. Considera o produto criativo como uma sublimação de complexos reprimidos (Alencar e Fleth, 2003), uma regressão ao pensamento infantil ou ainda uma forma segura de exprimir os desejos sexuais (Cramond, 2008). Os humanistas diferenciam a criatividade que reflecte um funcionamento mental saudável dos talentos especiais que podem acompanhar algumas doenças mentais; para os behavioristas a criatividade não passa de uma resposta aprendida a um estimulo; por outro lado os cognitivistas consideram que a criatividade é uma forma de pensar que pode ser ensinada. A estas visões podemos ainda acrescentar, a visão fisiológica onde a criatividade é vista como estando relacionada com o funcionamento e a organização neurológica. Cada uma das correntes teóricas fornece um olhar próprio sobre a criatividade, e possivelmente existe verdade em cada uma delas mas nenhuma é suficiente para explicar a sua complexidade (Cramond, 2008).

As tentativas de encontrar uma definição para o conceito criatividade, revelam e fomentam a procura de um maior conhecimento sobre esta temática que apesar de ainda não se traduzir numa definição consensual, revela já alguns pontos de concordância entre os vários olhares. Mais especificamente, a criatividade é vista como um processo determinado pela sociedade que requer a aplicação de aprendizagens anteriores em novas formas de olhar o mundo (Amabile, 1983 cit. por Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a) ao qual se associam competências cognitivas como a flexibilidade, a fluência, a imaginação, a visualização, a

expressividade e a abertura (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). Tendo em conta estes aspectos consensuais, a criatividade é frequentemente definida como a capacidade de produzir um trabalho que seja novo, original ou inesperado, apropriado, útil ou adaptativo tendo em conta as exigências da tarefa (Barron, 1998; Mackinnon, 1962; Perkins, 1981; Stein, 1953 cit. por Cramond, p.15, 2008).

A dificuldade em encontrar uma definição consensual do conceito de criatividade é consequência da dispersão dos conhecimentos sobre esta temática pelas diferentes correntes teóricas. Pois, dependendo das crenças teóricas nas quais se apoiam os investigadores, estes centram-se em diferentes características. Se por um lado, existem autores que dão mais ênfase ao processo criativo, outros darão ao produto, à análise do individuo criativo ou ainda ao estudo dos factores ambientais que favorecem a actividade criativa (Pereira, 1996).

Dos diferentes momentos da evolução do estudo da criatividade podemos perceber a mudança do olhar sobre a criatividade de uma abordagem individual para uma visão sistémica (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1996, cit por Alencar & Fleith, 2003). Levando a reflexões como a de Csikszentmihalyi[2] quando diz que "é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo" (Alencar & Fleith, 2003, p.2). Desta forma, facilmente se compreende que o meio no qual os sujeito estão inseridos e os diferentes contextos, família, escola, cultura e sociedade, passam a ser considerado como fundamentais no desenvolvimento da criatividade (Candeias, 2008).

As abordagens sistémicas compreendem uma visão multifacetada, onde são incluídos os vários factores envolvidos na criatividade (Bahia, 2007). São resultado de uma confluência de vários modelos no sentido de alcançar uma compreensão multidimensional da criatividade, centrando-se no estudo dos componentes necessários para o acto criativo (Candeias, 2008). Estas abordagens permitem uma compreensão mais holística daquilo que é a criatividade. Desta forma, revela-se importante desenvolver algumas abordagens de confluência de vários factores.

[2] Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity.* New York: HarperCollins in Alencar, E. M. L. S. e Fleith, D. e S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa No1, Vol.19, pp 001-008*

II.3 – Abordagens da confluência

As abordagens da confluência são uma área relativamente recente do estudo da criatividade. São modelos multifactoriais que consideram a necessidade de várias e distintas características para que se dê o acto criativo (Baer & Kaufman, 2006). Os autores que se centram nestas abordagens, recorrem a uma visão sistémica compreendendo a criatividade segundo um conjunto complexo de interacções entre o sujeito, a tarefa e o contexto histórico e familiar (Pereira, 1996). Serão aqui abordadas três teorias da confluência, a teoria componencial da criatividade desenvolvida por Amabile (1983, 1996); a teoria das perspectivas sistémicas de Csikszentmihalyi (1988); e a teoria do investimento criativo de Sternberg e Lubart (1991, 1995).

3.1. Teoria Componencial da Criatividade

Este modelo desenvolvido por Teresa Amabile (1983, 1996) foi pioneiro no que diz respeito à inclusão das características cognitivas, sociais, individuais e motivacionais no processo criativo (Bahia, 2007), procurando explicar como estas características influenciam o produto criativo (Alencar & Fleith, 2003). Tem como base a definição conceptual de criatividade de acordo com dois elementos essenciais, "um produto é considerado criativo na medida 1) em que é, ao mesmo tempo, novo e apropriado ou uma valiosa resposta à tarefa, 2) e a tarefa é heurística e não algorítmica" (Amabile, 1983, p. 360). Tarefas algorítmicas são tarefas que entendem uma solução clara; por outro lado, tarefas heurísticas são tarefas que não têm uma solução clara nem facilmente identificável (Amabile, 1983).

O modelo componencial da criatividade considera três grandes componentes, que aparecem como factores essenciais para o desenvolvimento de produtos criativos: capacidades e conhecimento num dado domínio, competências criativas relevantes e motivação intrínseca para a tarefa (Amabile, 1983, 1985)

A capacidade e conhecimento num dado domínio, diz respeito aos conhecimentos que o indivíduo revela sobre o domínio especifico no qual trabalha (Amabile, 1985). Aqui estão incluídos a perícia, o talento, a experiencia, as aptidões técnicas e o conhecimento adquirido através de uma educação formal ou informal (Alencar & Fleith, 2003; Bahia, 2007). Segundo este modelo, é impossível ser-se criativo num domínio se não se tiver algum conhecimento sobre ele. Este componente pode ser visto como o conjunto de caminhos

cognitivos para resolver um problemas ou desenvolver uma tarefa. Alguns caminhos podem ser mais comuns e mais óbvios que outros e o conjunto de caminhos pode ser mais ou menos vasto. Quanto mais vasto o conjunto de caminhos, maiores são as possibilidades de criar algo novo (Amabile, 1983), pois um maior conhecimento do domínio "permite transformá-lo ou combiná-lo de diferentes maneiras" (Bahia, 2007, p. 23). Ou seja, as produções criativas não surgem de forma inata, necessitam de um vasto conhecimento sobre o domínio em causa (Alencar & Fleith, 2003).

As competências criativas são uma componente que operam a um nível mais geral, incluem os estilos cognitivos, estilos de trabalho, capacidade para gerar novas ideias e os traços de personalidade (Amabile, 1985). A autora muda o nome deste componente para processos criativos, pois os traços de personalidade não são vistos como competências (Alencar & Fleith, 2003). O estilo cognitivo é caracterizado pela facilidade na compreensão de quadros complexos e a capacidade de quebrar com conhecimentos definidos durante a resolução de problemas. Vários estilos cognitivos parecem estar ligados com a criatividade, a quebra de padrões de pensamento, compreensão de complexidades, produção de várias hipóteses de resolução da tarefa, flexibilidade perceptiva, suspensão de julgamentos na produção de ideias, capacidade para fazer associações entre informação de diferentes domínios e capacidade de armazenar e recordar ideias (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003).

A capacidade de gerar novas ideias está relacionada com os princípios heurístico. Uma heurística pode ser definida como "qualquer principio ou dispositivo que contribui para a redução média na busca para uma solução" (Newell, e tal., 1962, p.152 cit por Amabile, 1983, p.365). Vários autores propuseram uma heurística para a criatividade, 1) torna estranho o que é familiar; 2) brinque com ideias; e 3) criar hipótese analisando estudos de caso, usar analogias, investigar incidentes paradoxais (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003).

Os traços de personalidade considerados nos processos criativos estão relacionados com a autodisciplina, a capacidade para adiar a gratificação, a perseverança e resistência à frustração, independência, ausência de conformidade no pensamento ou de dependência social, automotivação e desejo de arriscar (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003).

Desta forma, podemos compreender que os processos criativos têm um papel sobre a forma como são aplicados as capacidades e conhecimentos num domínio (Bahia, 2007).

Muitos autores referiram no seu trabalho a importância da motivação para a criatividade. De facto, a motivação intrínseca para uma tarefa é vista como um factor que

aumenta o nível de criatividade. Estas é a motivação gerada pela reacção do indivíduo à tarefa e não por factores externos. Inclui dois elementos, a atitude do indivíduo frente à tarefa e a percepção do indivíduo sobre as razões para realizar a tarefa (Amabile, 1983). Este factor é considerado o mais sensível dos três porque pode variar de uma tarefa num certo domínio para outra tarefa no mesmo domínio. Ou seja, o individuo pode revelar uma motivação intrínseca para uma tarefa num dado domínio e uma motivação extrínseca para uma tarefa aparentemente semelhante no mesmo domínio (Amabile, 1985). Enquanto que a motivação intrínseca aumenta a criatividade, a motivação extrínseca diminuirá o nível de criatividade do produto (Amabile, 1983, 1985; Bahia, 2007). Este factor pode ser visto como o mais determinante na diferença entre aquilo que o individuo tem a capacidade de fazer e aquilo que ele fará (Amabile, 1983). A motivação intrínseca poderá influenciar os dois componentes referidos anteriormente, na medida em que o interesse pela tarefa incentiva a procura de mais informação sobre o domínio e desta forma aumenta o conhecimento nesse domínio. Por outro lado, o interesse pode levar o individuo a experimentar novas ideias e a desenvolver novos processos criativos (Alencar & Fleith, 2003).

O modelo componencial diz-nos ainda que o processo criativo se divide em cinco fases distintas que estes três componente actuam em diferentes momentos deste processo. A primeira fase diz respeito ao momento de identificação do problema ou da tarefa a ser desenvolvida, aqui o sujeito identifica o problema e concede-lhe valor vendo-o como algo a ser resolvido. Nesta fase a motivação ganha um papel importante, ela é responsável por iniciar e manter o processo criativo; determina se a procura de uma solução inicia e se esta se mantém. Se o sujeito é movido por uma forte motivação intrínseca, ela será suficiente para que inicie o processo. A segunda fase consiste na preparação para a criação da resposta. O sujeito constrói ou activa a informação armazenada relevante para o problema em causa. Neste sentido, a capacidade e conhecimento no domínio surge como principal componente nesta fase do processo. É através do conhecimento que o sujeito tem sobre o domínio que irá determinar qual o caminho cognitivo será considerado inicialmente. Segue-se a fase onde é determinado o nível de originalidade do produto ou da resposta, denominada como geração de resposta. O individuo cria várias respostas, avaliando os caminhos disponíveis e os recursos relevantes para a tarefa. Nesta fase, tem recurso aos processos criativos na medida em que este irá determinar a flexibilidade com a qual explora os diferentes caminhos. A motivação intrínseca é, da mesma forma, um componente importante, pois, uma motivação intrínseca dota o sujeito de um interesse genuíno que desencadeia uma vontade de arriscar e, desta

forma, explorar aspectos que possam ter uma ligação menos obvia e mais pertinente com a resolução da tarefa. Neste caso, a motivação aumenta as capacidades criativas que o individuo possui. O quarto momento, comunicação e validação da resposta, é a fase do processo criativo onde é determinado se a resposta ou o produto é ou não adequada. A ideia tem de ser comunicada para que não fique apenas na mente do seu criador, ela deve ser testada. As capacidades e conhecimentos sobre o domínio vão permitir que o sujeito avalie em que extensão o seu produto, é adequado e criativo. O resultado, a quinta fase e ultimo passo do processo criativo, representa a tomada de decisão baseada na avaliação da fase anterior. Aqui o processo termina, quer a resposta ou o produto tenha sucesso ou fracasse na resolução do problema essencial. Ou seja, se a avaliação do produto for positiva significa que o processo chegou ao fim; se for negativa significa que a resolução produzida não é adequada, e então o processo também é interrompido. No caso da produção criativa apresentar-se apenas parcialmente adequada dá-se um recuo no processo, nesse caso as aprendizagem são armazenadas e utilizadas para produzir respostas mais criativas (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003).

Com este modelo a criatividade deixa de ser uma qualidade meramente pertencente ao individuo. Passa a ser vista sob uma complexa interacção entre as características do individuo e do meio. As novas ideias são produzidas pela pessoa e sujeitas à avaliação do meio (Alencar & Fleith). Apesar desta visão mulitfactorial, o modelo componencial apresenta falhas na forma como apresenta as relações entre os componentes (Bahia, 2007).

3.2. Teoria das Perspectivas Sistémicas

Mihaly Csikszentmihalyi (1988) desenvolveu a teoria das perspectivas sistémicas como uma proposta integrativa dos vários factores que considera importantes no processo criativo. Segundo o autor, o processo criativo é resultado das características pessoais e socioculturais (Csikszebtmihalyi, 1998). Uma ideia ou produto só poderá ser considerado criativo se assim for visto pela sociedade, a criatividade produz-se portanto na interacção do indivíduo com o contexto sociocultural (Csikszentmihalyi, 1998). Desta forma, o autor vê a criatividade mais como um fenómeno sistémico do que como um fenómeno individual, sendo que só resulta da inter-relação de um sistema de três factores: o domínio, o campo e o indivíduo (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004).

O domínio consiste no conjunto de regras e procedimentos simbólicos estabelecido,

ou seja o conhecimento simbólico e informação numa dada área acumulado e partilhado pela sociedade em particular ou toda a humanidade (Csikszentmihalyi, 1998; Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). Para se produzir uma ideia criativa é necessário agir dentro de um domínio (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). São exemplos de domínio, a psicologia, a matemática ou a escultura, entre outros.

Campo diz respeito ao conjunto de avaliadores que determinam se as ideias ou produtos criados são ou não criativos e, da mesma maneira, se integram ou não o domínio. São os especialistas da área que avaliam e determinam a validade e criatividade dos produtos. Para que uma nova ideia integre ou modifique o domínio deve, primeiro, passar pela avaliação e aprovaçãp do campo (Csikszentmihalyi, 1998; Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004; Bahia, 2007).

Por fim, o terceiro factor, indivíduo, é referente à pessoa que cria o produto ou a ideia. A criatividade acontece quando o individuo, usando os símbolos de um domínio, produz algo de novo que o campo valida e insere nesse mesmo domínio, modificando-o. Ou seja, quando é produzida uma mudança na informação dentro do domínio e campo no qual se insere o sujeito (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004).

Assim, segundo a teoria das perspectivas sistémicas, criatividade é qualquer acto que modifique o domínio; e criativo é o autor dos pensamentos ou actos que levam a essa mudança (Csikszentmihalyi, 1998). A essência do individuo criativo depende, então, do estado do domínio e do campo no qual se encontra. Segundo esta visão, os traços individuais são importantes para que um indivíduo seja considerado criativo, no entanto, por si só, não explicam a criatividade. Dependerão sempre dos factores domínio e campo, na medida em que são estes que definem quais os traços associados à criatividade, naquele momento histórico e cultural (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004).

3.3. Teoria do Investimento Criativo

Sternberg e Lubart (1991, 1995) sugeriram também uma teoria de confluência de factores, a teoria do investimento criativo. Segundo a visão destes autores, a pessoa criativa é vista como aquela que consegue "comprar barato e vender caro". Isto é, são pessoas que investem em ideias desconhecidas ou às quais não é dado ainda muito valor mas onde percebem um grande potencial. Estas ideias estão por vezes tão à margem daquilo que é normalmente aceite que pode acontecer que sejam mal recebidas, nesse caso os criativos

persistem na sua ideia e conseguirão eventualmente vendê-las "caras" (Lubart & Sterneberg, 1996).

Para caracterizar a criatividade, a teoria do investimento destaca a necessidade de uma confluência entre seis factores distintos mas inter-relacionados, 1) capacidades intelectuais, 2) conhecimento, 3) estilo cognitivo, 4) personalidade, 5) motivação e 6) o contexto (Lubart & Sterneberg, 1996).

A inteligência consiste num conjunto de vários processos mentais utilizados para receber, transformar e produzir informação (Lubart & Sterneberg, 1991 cit Sternberg, 1977). Assim, os autores destacam três **capacidades intelectuais** mais relevantes para a criatividade. Em primeiro lugar, a capacidade de síntese, que permite perceber um problema de novas maneiras e escapar às barreiras do convencional (Lubart & Sterneberg, 1996). Segundo Marckworth (1965 cit Lubart & Sterneberg, 1991), a criatividade pode surgir da definição ou redefinição de um problema, ou seja do *insight*. Um problema que inicial pode ser reformulado e dessa forma desenvolver-se de uma maneira diferente (Lubart & Sterneberg, 1991), através de uma codificação selectiva daquilo que não é convencional, de uma comparação selectiva, uma analogia entre o velho e o novo; ou através de uma combinação selectiva que acontece quando é necessário reunir peças dispersas de informação de uma nova forma (Lubart & Sterneberg, 1991; Bahia, 2007). Outra capacidade destacada é a capacidade de análise, ou seja, a capacidade de distinguir as ideias que têm valor daquelas que não têm (Lubart & Sterneberg, 1996). Esta capacidade envolve a análise do problema, a localização dos recursos disponíveis para a sua resolução e avaliar as ideias para compreender se são merecedoras de serem desenvolvidas (Candeia, 2008). E, por fim, destaca-se uma capacidade prática-contextual de persuasão. Ou seja, a capacidade de persuadir os outros do valor da ideia que foi produzida (Lubart & Sterneberg, 1996). Para que aconteça a criatividade, é importante que se dê a confluência destas três capacidades. Pois, a capacidade analítica isolada permite o pensamento crítico mas não o pensamento criativo. Por outro lado, uma capacidade de síntese isolada, leva a à produção de novas ideias que não passaram pela a avaliação que permite perceber a sua importância e valor. E ainda uma capacidade prática contextual isolada pode levar à transmissão de ideias, não por estas serem boas ou válidas mas sim por terem sido bem apresentadas (Lubart & Sterneberg, 1996).

O **conhecimento** aparece como um factor que pode desempenhar dois papeis opostos a produção criativa. Para poder ser criativo numa dada área é necessário possuir conhecimento sobre essa área, só dessa forma se conseguirá ir alem daquilo que já existe.

Saber em que estado se encontra, o que tem sido feito até há data, o que é preciso fazer e como se pode fazer e ainda saber de que forma as novas ideias serão recebidas e percebidas pelos outros. Na verdade, a falta de conhecimento poderá levar a uma simples reinvenção de algo que já existe. Perante um grupo avaliador, reinventar algo que já existe não considerado criatividade. No entanto, demasiado conhecimento sobre uma área pode reflectir-se numa perspectiva inflexível, fechada e muito enraizada que não permitirá ao sujeito ultrapassar a forma como sempre percecionou os problemas (Lubart & Sterneberg, 1991; Lubart & Sterneberg,, 1996; Candeias, 2008). Segundo um estudo desenvolvido por Simonton (1984), os sujeitos que desenvolvem ideias mais criativas, são aqueles que apresentam um conhecimento médio sobre a área em causa (Lubart & Sterneberg, 1991; Candeias, 2008).

Os **estilos cognitivos** não são considerados uma capacidade, da mesma forma como os dois factores anteriores, são antes vistos como a forma ou o caminho pelo qual se prefere utilizar as capacidades para abordar a tarefa ou a situação. Este factor divide-se, por sua vez, em três estilos cognitivos distintos que se referem à forma como a pessoa usa, explora ou utiliza a sua inteligência (Alencar & Fleith, 2003, p.2). Para explicar a diferença entre estes os autores fazem uma analogia com três funções do governos, a legislativa que diz respeito à formação de leis e princípios; a executiva, que implementa as leis e os princípios; e a judicial que avalia se essas leis e princípios são sólidos e se são seguidas. Desta forma, também um sujeito pode ter propensão para utilizar um estilo cognitivo legislativo, executivo ou judicial; ou ainda um estilo cognitivo que seja uma combinação de vários (Lubart & Sternberg, 1991). A criatividade está mais associada ao estilo cognitivo legislativo, pois as pessoas que utilizam este estilo têm prazer em desenvolver as suas próprias regras e ideias. Ou seja, há uma preferência para pensar de novas maneiras de acordo com as suas próprias escolhas, questionando o conhecimento convencional (Lubart & Sternberg, 1991; Lubart & Sternberg,1996). O estilo cognitivo pode ser influenciado pelo contexto, acontece por exemplo, as pessoas demonstrarem preferência por um estilo cognitivo legislativo, mas este ser desvalorizado e influenciado pelo sistema educativo que enfatiza o estilo executivo e encoraja as pessoas nesse sentido (Alencar & Fleith, 2003). Este factor mostra-nos como para alem das capacidades do sujeito, também a forma como estas são utilizadas é muito importante para a criatividade (Lubart & Sternberg, 1991).

No que diz respeito ao quarto factor aqui referido, a **personalidade**, este modelo destaca alguns traços de personalidade como mais frequentemente associados à criatividade. Segundo os autores, existem traços de personalidade que mais contribuem para a expressão

criativa (Bahia, 2007). A apetência para assumir riscos sensatos, vontade de ultrapassar obstáculos e perseverança perante estes, tolerância à ambiguidade, bem como coragem para expressar as suas ideias, expectativas de eficácia pessoal – autoconfiança – e apetência para desafiar a multidão, pois "comprar barato e vender caro" frequentemente significa desafiar a multidão, sendo necessário enfrentar o convencional para se agir e pensar de forma criativa (Alencar & Fleith, 2003; Bahia, 2007; Lubart & Sternberg, 1996).

A resistência à ambiguidade e a perseverança perante os obstáculos sã dois traços de personalidade considerados particularmente importantes para criatividade, pois o mais frequente durante o processo criativo é existir um período durante o qual o indivíduo está ainda a agrupar as várias partes do puzzle, este pode ser um processo difícil que despoleta alguma ansiedade. Neste caso estes dois traços são particularmente importantes, permitem que o sujeito consiga evitar a necessidade de uma conclusão prematura e precipitada que pode levar a uma solução inadequada (lubart & Sternberg, 1991).

Os traços de personalidade tratam-se de predisposições do indivíduo relativamente estáveis, no entanto estes podem sofrer algumas alterações ao longo do tempo por influencias do contexto no qual se encontra o sujeito. De facto, alguns destes traços são inibidos peos agentes sociais que tendencialmente não promovem a autoestima, a perseverança perante os obstáculos, a coragem para expressar ideias que possam ser diferentes (Alencar & Fleith, 2003).

Tal como na teoria componencial da criatividade, também aqui se destaca a **motivação** como factor importante da expressão criativa. Os autores basearam-se, aliás, nos estudos de Amabile (1983) onde é referido que desenvolver ideias numa área de genuíno interesse, sem se focar nas recompensas mas sim na tarefa em si, permite mais facilmente o desenvolvimento de ideais verdadeiramente criativas (Lubart & Sternberg, 1996). De facto para a expressão criativa não basta possuir as capacidades cognitivas, os conhecimentos ou os estilo cognitivos para guiar estas competências, é necessário ter motivação para activa-las e dirigi-las para a tarefa. A motivação intrínseca, direccionada para a tarefa, compreende uma motivação movida por interesses internos e que a própria realização da tarefa seja encarada como a recompensa (Lubart & Sternberg, 1991).

Finalmente, não basta que todos os factores referidos estejam presentes, é igualmente necessário um **contexto** que apoie a criatividade. O contexto tem um papel fundamental de enquadramento do sujeito, e se por um lado existem contextos que facilitam a criatividade incentivando-a através da oferta de estímulos que despoletam a produção de novas ideias, por

outro existem igualmente contextos que não transmitem bases para o desenvolvimento de qualquer ideia criativa. Esta oposição nestas duas realidades são a diferença entre a alimentação e a inibição da produção de ideias criativas. O contexto exerce ainda um importante papel na avaliação da criatividade. A avaliação da criatividade é feita de forma subjectiva tendo em conta o contexto no qual se encontram ambos o avaliador e o criador, desta forma o nível de criatividade de um dado produto varia de um contexto para outro (Lubart & Sternberg, 1991). Assim, compreende-se que mesmo que os factores internos existam numa pessoa, mas se o contexto não permitir um espaço ou um ambiente no qual o indivíduo possa expor as suas ideias inovadoras, então a criatividade pode nunca se manifestar (Candeias, 2008).

Esta teoria destaca a manifestação de três tipos de conjuntos criativos que contribuem para as diferentes áreas. Através destes seis factores é possível desenvolver ideias que se enquadram no conjunto dos contributos criativos que aceitam os paradigmas actuais e tentam aumenta-los, naqueles que rejeitam os paradigmas actuais e por isso tentam substitui-los e ainda aqueles que tentam integrar múltiplos paradigmas já existentes num só novo paradigma (Candeias, 2008) que é, no fundo, o caso desta teoria apresentada por Lubart e Sternberg (1991, 1995) onde foram integrados conteúdos desenvolvidos em diferentes abordagens de vários autores (Bahia, 2007).

A três abordagens de confluência referidas destacam, no fundo, a importância dos factores pessoais, sociais e culturais e a interacção entre todos na produção e compreensão da criatividade. Na verdade este olhar pode ser aplicado a vários temas relevantes da psicologia, permitindo uma compreensão holística destes e, por consequente, da sociedade em constante mudança e da relação do Homem com esta (Bahia, 2007). No entanto, apesar das contribuições teóricas que a confluência de factores permite, para uma abordagem teórica da criatividade de suporte é sentida a necessidade de uma maior concentração numa das quatro dimensões envolvidas na criatividade – pessoa, processo, produto ou persuasão (Bahia, 2007, p. 31). Estas quatro dimensões, os "quatro p's da criatividade" foram inicialmente apresentados por Mooney (1963) mas mais aprofundadamente desenvolvidas por Simonton (1988). No próximo ponto desta dissertação apresentamos os quatro P nos quais Simonton (1988) resumiu as diversas abordagens da criatividade (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a).

II.4 - Os quatro P's da criatividade

Em 1988, Simonton apresenta-nos a abordagem na qual reúne os quatro p's da criatividade. Segundo o autor, numa situação ideal não deveria ser importante em qual dos p's se centram as investigações, pois todos eles convergem para resultar no mesmo fenómeno. Ou seja, o processo criativo deve conter em si produtos criativos que emergem das mãos de pessoas criativas com o seu tipo de personalidade. Estas pessoas devem, através do mérito dos seus produto, convencer potenciais apreciadores do seu valor criativo (Simonton, 1988). Os "quatro p's da criatividade" permitem então uma sistematização das diversas maneiras de abordar a criatividade, tanto no campo da investigação como da intervenção (Bahia & Ibébrico Nogueira, 2005).

No primeiro P da sua abordagem, **Pessoa** ou personalidade, o autor coloca a compreensão das características de personalidades associadas aos sujeitos criativos (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). Como nos referem Sternberg e Tardif (1988), apesar de não existir um traço de personalidade que distinga as pessoas criativas das restantes, é possível identificar um conjunto de características frequentemente apontados nos estudos da personalidade de indivíduos criativos. Estes autores reuniram dados de diversas investigações e destacaram as características de personalidade mais frequentemente referidas. Identificaram a criatividade mais frequentemente associada a sujeitos que apresentam uma maior propensão para arriscar intelectualmente, maior curiosidade e hábito de questionar; apresentam maior abertura a novas experiências e crescimento, demonstram maior auto-disciplina e compromisso com o próprio trabalho, níveis elevados de motivação intrínseca, capacidade de atenção e concentração nas suas tarefas, uma liberdade de espírito que rejeita os limites, auto-organização e necessidade de auto-eficácia e desafio (Sternberg & Tardif, 1988). Um factor crucial para a criatividade é também o conhecimento sobre a área, sobre esta característica, como já foi referido anteriormente, Simonton (1991) realizou um estudo no qual concluiu que demasiado conhecimento numa dada área pode aparecer como factor impeditivo da criatividade na medida em que os sujeitos adquirem ideias menos flexíveis e mais enraizadas. Segundo este estudo, as pessoas mais criativas numa dada área são as que apresentam um conhecimento médio sobre essa mesma área (Simonton, 2004). Num estudo realizado em 2000, Cortizas distingue as pessoas criativas como sujeitos mais curiosos e que apresentam maiores níveis de inteligência, com facilidade em manter a atenção e de fazer associação

entres os conhecimentos adquiridos em várias áreas. Refere ainda que as pessoas criativas são sujeitos mais tolerantes do que os restantes e com preferência para produzir os seus próprios julgamentos à margem dos julgamentos convencionais e têm ainda maior flexibilidade no que diz respeito aos seus objectivos e aos meios para os atingir (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a).

Segundo estas características, a criatividade parece estar mais associada a contextos que fomentam a inconformidade das pessoas e a independência. Meios que consideram e apreciem diferentes perspectivas e compreendam em si um leque de diferentes interesses. Segundo Simonton (1987), por exemplo, existe mais probabilidade de associas níveis mais elevados de criatividades a pessoas que pertencem a famílias com conhecimentos enriquecidos e menos convencionais; que estiveram sujeitas a uma maior diversidade de modelos e experiencias educacionais (Simonton, 2004).

O segundo P, **Processo**, requer a distinção entre a pequena criatividade, ou criatividade com "c" minúsculo, e a grande criatividade, criatividade com "C" maiúsculo. A criatividade com "c" refere-se à criatividade do dia-a-dia, de resolução dos problemas de todos os dias, pode ser vista como pensamento divergente que como o próprio nome indica é a capacidade de pensar de forma diferente e dessa forma ver um problema de várias formas para encontrar uma solução. Este tipo de criatividade é mais frequente. A Criatividade com "C" refere-se à produção de grandes obras, como as obras de artes ou as grandes descobertas científicas. É uma criatividade mais rara e que só é visível a partir de uma certa idade em alguns sujeitos. Pensar no processo criativo é reflectir a diferença entre a pequena criatividade revelada por uma criança e a grande criatividade que se encontra nos feitos de alguns adultos, esta diferença e sobretudo a passagem de um tipo de criatividade para outro continua a ser uma das maiores questões da investigação neste campo. De facto, os investigadores tentam ainda compreender se a pequena criatividade numa criança prediz a grande criatividade do adulto (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a).

O **Produto**, compreende a análise das ideias ou produções criativas. Estas para serem consideradas criativas têm de passar por uma série de critérios (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). Os sujeitos criativos não podem avaliar o seu produto isoladamente, para ser considerado criativo este deve ser submetido a um júri que avaliará a originalidade e a funcionalidade do produto. Para que seja considerado criativo, o produto deve responder aos

dois critérios em simultâneo (Simonton, 2004). Os avaliadores deverão ser pessoas que tenham experiencia no domínio no qual o produto está a ser desenvolvido. A avaliação deve ser feita de forma independente mas tendo em conta o conhecimento que já existe neste domínio, é dentro deste critério que o produto tem de ser original e funcional (Amabile, 1983).

O quarto P diz respeito à **Persuasão**, dimensão que leva ao reconhecimento dado à criatividade. Sendo a criatividade um fenómeno interpessoal e social, então o espaço histórico, cultural e social no qual se encontra determina o seu reconhecimento e aceitação. Assim esta dimensão destaca a importância e está intimamente relacionada com o momento histórico e cultural no qual se encontra o contexto em que está inserida a pessoa criativa (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a).

Percebemos que o reconhecimento da criatividade acontece nos contextos que a valorizam, e valorizar a criatividade é a melhor forma de a estimular (Cramond, 2008). No entanto, verifica-se que por não reconhecerem o valor da criatividade muitos contextos sociais não promovem o seu desenvolvimento (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005a). De facto, apesar do seu importante papel no avanço do conhecimento, a criatividade é muitas vezes colocada em segundo plano quer a nível cultural, social ou mesmo experimental (Plucker, Beghetto & Dow, 2004 cit por Bahia, 2008a).

Para que nos diversos contextos sociais a criatividade seja encarada como um fenómeno a ser desenvolvido, esta deve encarada tendo como base duas premissas, a primeira diz respeito à ideia de que todas as pessoas podem ser criativas e a segunda onde a criatividade aparece como uma competência que pode ser estimulada. Ou seja, ainda que todos possam ser criativos, para que a criatividade se revele e se desenvolva esta deve ser estimulada. É necessário educar a criatividade (Bahia, 2008a).

Assim, faz sentido passarmos à discussão da importância da educação para a criatividade e acima de tudo a importância de considerar a criatividade na educação, e por consequente no sistema educativo, pelo papel que este tem no desenvolvimento das sociedades e das pessoas que o integram.

II.4 Educar a criatividade

O reconhecimento da importância que a criatividade representa no desenvolvimento e desempenho humano, levou à sua inclusão na educação desde os tempo mais antigos. De facto, de 4000 a.C. na China, até aos dias de hoje, passando pelas diferentes épocas históricas, a criatividade foi desempenhando um importante papel na educação dos sujeitos. Contudo, o valor, a atenção e investimento concedido a esta capacidade foi desde sempre reflexo da realidade politica e sócio-cultural da sociedade. Uma revisão das várias politicas e sistemas educativos ao longo dos tempos permite-nos verificar que, apesar deste reconhecimento histórico da criatividade, durante muito tempo a educação centrou-se apenas numa transmissão directa de conhecimentos esperando que os alunos os decorassem e os replicassem. Foi somente na década de 50 que a confluência de vários factores sociais levaram novamente à compreensão da criatividade como factor fundamental e imprescindível no desenvolvimento e por isso na educação. Então, com base em dois pressupostos: 1) todas as pessoas possuem potencial criativo e 2) a criatividade pode ser estimulada (Bahia, 2008a) e face ao reconhecimento da necessidade de incluir o desenvolvimento de competências criativas por forma a preparar melhor os alunos a uma realidade em constante mudança, e conceder-lhes as capacidades que lhes permitam adaptar-se e contribuir para o crescimento da sociedade, a instituição educacional começou a considerar a inclusão do desenvolvimento do potencial criativo nos seus objectivos (Alencar & Fleith, 2008a).

No entanto, apesar deste reconhecimento da importância da criatividade para o desenvolvimento pessoal e social, a realidade da prática educativa quotidiana é marcada por uma prática estática que pouco ou nada incentiva à criatividade. Encontramo-nos ainda muitas vezes perante uma educação que privilegia a memorização e reprodução de conhecimentos (Alencar & Fleith, 2008b). Frequentemente, a escola inibe o desenvolvimento do potencial criativo ao não permitir aos alunos a livre exploração, diversidade nas respostas e não concedendo o espaço para a curiosidade, fomentando, desta forma, o conformismo nos seus alunos (Almeida & Miranda, 2008).

Esta é uma realidade que se observa ao longo de todo o percurso académico, até ao ensino superior. Como refere Bahia (2008b), o papel do ensino superior compreende o desenvolvimento da capacidade de inovar e de análise critica e sendo a inovação vista como a capacidade de produzir ideias novas, esta está directamente ligada à criatividade, assim o desenvolvimento do potencial criativo deve também fazer parte da preocupação das

instituições do ensino superior. Para tal é importante que as instituições estejam preparadas para exercer esse papel, muitos autores destacam para a importância na atitude do professor como grande influenciador do desenvolvimento da criatividade dos alunos. Os professores que apresentam criatividade na forma de transmitir o conhecimento podem desempenhar um papel catalisador do potencial criativo no contexto de sala de aula (Oliveira, 2010). Segundo Castanho (2008 cit por Alencar & Fleith 2008b) o papel dos professores universitários passa pela formação de cidadãos atentos à realidade do mundo, com facilidade na mobilidade do pensamento, individualidade, com uma atitude empreendedora e activa na mudança da sociedade, espírito de análise e capacidade de organização.

No entanto por um lado, com a excepção dos cursos artísticos, a arquitectura e cursos da área da comunicação, raramente se aborda a criatividade nos diferentes cursos do ensino superior, e por outro lado a estrutura quer das disciplinas, quer dos programas educativos, oferece aos alunos oportunidade para exprimir as suas habilidades criativa (Alencar & Fleith 2008b).

Em Portugal, três estudos elaborados por Bahia (2008b) com um total de 262 alunos do ensino superior, permitiram constatar que os estudantes universitários revelam tendencialmente um potencial criativo pouco desenvolvido. Segundo a autora, os níveis de criatividade dos alunos do ensino superior aproximaram-se mais dos níveis de criatividade dos alunos do ensino básico e secundário que dos níveis de criatividade dos alunos. Outro estudo incidente em alunos do ensino superior desenvolvido por Bahia e Ibérico Nogueira (2005b) com 18 alunos de diferentes cursos, permitiram observar que os alunos revelavam um maior nível de especialização nas competências associadas à sua área de estudo. Pelo que os alunos dos cursos de artes revelaram um melhor desempenho nas provas figurativas enquanto que os alunos dos cursos humanísticos obtiveram melhores resultados nas provas verbais. Estes resultados alertam-nos para a ideia defendida por diversos autores relativamente à importância do contexto no desenvolvimento da criatividade.

Alencar e Fleith (2008b) desenvolveram uma investigação onde estudaram os factores apontados por estudantes de engenharia como sendo facilitadores ou inibidores do potencial criativo. Os alunos destacaram como factores facilitadores a par das características internas aos indivíduos como a preparação, competências cognitivas e características ligadas à personalidade, também características externas como o incentivo e a liberdade para expressar. O mesmo se sucedeu com os factores inibidores da criatividade onde destacaram características pessoais como o medo de errar, a timidez e falta de motivação e como factores

externos as características do ambiente de trabalho e o incentivo à expressão criativa.

Podemos compreender que para conseguir o desenvolvimento do potencial criativo não basta apenas interagir com alunos com muita expressão criativa, ou colocar professores altamente inovadores a leccionar, nem tornar tão simplesmente o contexto educativo num contexto criativo. Para se verificar uma mudança no potencial criativo é necessário envolver as três dimensões e desenvolver a criatividade nos alunos, nos professores e na escola enquanto organização (Oliveira, 2010).

Segundo diversos autores um clima educacional criativo compreende diversas características, exemplos de algumas características são por exemplo um ambiente que selecciona tempo para o pensamento criativo, recompensa ideias criativas, encoraja os alunos a correrem riscos, permite que os alunos explorem o ambiente, reconhece o erro como parte da aprendizagem, formula problemas e identifica diversas respostas, foca ideias gerais ao invés de conhecimentos específicos, fornece feedback positivo e significativo, envolve os alunos na avaliação do próprio trabalho, permite que os alunos tenham um leque de escolhas, valoriza a cooperação ao invés da competição e fornecer material diversificado (Sternber, 2003; Amabile, 1989 cit por Alencar & Fleith 2005). Estas características associadas a características dos professores como, a abertura à experiência, curiosidade, confiança em si, estimulação do questionamento e da criatividade, critica cautelosa e construtiva, procura do desenvolvimento do potencial dos alunos (Oliveira, 2010), vontade de uma constante aprendizagem e aperfeiçoamento que permitem transportar uma inovação favorável para a sala de aula e tornarem-se modelos para os jovens (Ruiz, 2004 cit por Alencar & Fleith, 2008b); permitem tornar a educação num contexto capaz de promover a criatividade e garantir aos alunos competências para se adaptarem à realidade social, económica, cultural e tecnológica.

De facto, a criatividade é vista como uma ferramenta essencial nos dias de hoje. Segundo Vygotsky (1978; cit por Bahia, 2008a) o desenvolvimento do potencial criativo permite que as pessoas contribuam para o futuro da sua cultura e que se tornem em inventores do seu futuro pessoal.

É com esta ideia de que a criatividade permite que as pessoas se tornem inventoras do seu futuro pessoal que passamos para a próxima parte do nosso trabalho onde discutimos a relação da criatividade com a formação da identidade.

III

CAPÍTULO **Criatividade e Identidade**

III.1 - Criatividade na identidade/ identidade na criatividade

1.1 – Abordagens teóricas da criatividade e identidade

"Contudo, eu sei que [pintura] é uma das áreas na qual é possível ser o próprio, rejeitar qualquer coisa, seguir qualquer capricho na tentativa de descobrir-nos a nós próprios sem magoar ninguém nesta egoísta auto-indulgência."

Leo Gavel[3]

"Eu escrevo, logo eu sou"

Samuel Johnson[4]

As afirmações de Leo Gavel e Samuel Johnson partilham um sentimento comum a muitos artistas e profissionais das artes, para quem, muitas vezes, a identidade e a criatividade estão intimamente ligadas. Se por um lado a expressão criativa é vista como um importante factor da construção da identidade, por outro também a identidade é muitas vezes vista como factor essencial na sua a expressão criativa. Apesar do sentimento enfatizado nos seus discursos, a relação entre a criatividade e a identidade foi raramente considerada por autores da área psicologia e quando considerada foi frequentemente de uma forma meramente teórica (Centeno, Dollinger & Dollinger, 2005).

Verifica-se que na área da psicologia poucos autores consideraram, até à data, estas temáticas em simultâneo nos seus estudos. Contudo podemos destacar alguns teóricos que consideraram a importância da criatividade no desenvolvimento da pessoa entre outros que ressaltaram a importância da construção da identidade no desenvolvimento da criatividade.

Não podemos, então, deixar de referir o pensamento de Vygotsky (1930) que veio defender a necessidade de uma maior aproximação à imaginação e à criatividade para que as

[3] Gavel, L. (1988) in Erikson, J. (1991/1988) *The wisdom of sense*. Norton inc editora. New York, p.139

[4] Johnson, S. . (1988) in Erikson, J. (1991/1988) *The wisdom of sense*. Norton inc editora. New York, p.137

crianças possam alcançar uma compreensão mais genuína de si própria (Vygotsky, 2009/1930). Na verdade, o autor concede uma grande importância ao papel da fantasia, que para si não é mais do que uma das manifestações da capacidade criativa. Concebe a esta o papel de permitir ao adolescente que encontre um sentido para a sua vida emocional e para a compreensão de si. Como função básica da criatividade, a fantasia, permite a compreensão do mundo envolvente, através da construção de novas imagens da realidade, ou mesmo de novas ideias, permitindo ao adolescente antecipar o seu futuro e aproximar-se de uma realização de si (Vygotsky, 1931). Da mesma forma, Rothenberg (1990 cit por Casey, 2006) afirma a importância da criatividade no desenvolvimento durante a infância. Para este autor a infância representa mais do que o período do agir, é o período do criar que serve de preparação para o futuro desenvolvimento da criatividade durante a adolescência (Casey, 2006). Apesar, dos autores considerarem a infância como um período facilitador das tendências criativas, ambos ressaltam a importância da adolescência referindo-se a esta como um período particularmente condutivo para o crescimento da criatividade (Casey, 2007; Moran & John-Steiner, 2003).

Para Vygotsky (1930) a criatividade trata-se de uma característica crucial para o desenvolvimento de complexos sistemas psicológicos subjacentes, como a identidade pessoal e os interesses nos quais a motivação intrínseca e a possível escolha profissional estão baseadas. Esta ideia expressa pelo autor vai de encontro à visão elaborada por Erikson (1980) para quem da experimentação lúdica da exploração de possíveis ocupações profissionais, papéis e filosofias, durante a infância, resultam as aprendizagens através das quais o adolescente forma a sua primeira criação, a identidade (Casey, 2007).

Como sabemos, Erikson (1980) é considerado um dos mais importantes teóricos no que diz respeito à temática da identidade e portanto não podemos deixar de referir o papel que a criatividade ocupa na sua teoria do desenvolvimento psicossocial. De facto, no seu trabalho editado podemos ler que o autor coloca a criatividade apenas como uma importante função durante o sétimo estádio – generatividade *versus* estagnação. Considera que a generatividade inclui, procriação, produtividade e criatividade, e assim a geração de novos seres, a criação de novos produtos e ideias (Erikson, 1994/1982). No entanto, uma revisão do seu trabalho não editado realizada por Hoare (2002) revela-nos que o autor discutiu a criatividade no sentido da perda de uma espontaneidade nos adultos, para o autor é esta espontaneidade que permite às crianças a exploração de novos elementos de identidade. De maneira geral o autor via a pessoa criativa como alguém que pensa visualmente, é capaz de confiar nos sentidos, tem espírito curioso e de reflexão e está confortável com a solidão (Centeno, Dollinger &

Dollinger, 2005). Apesar da referência que faz à criatividade, o autor não a ressaltou na sua teoria, devemos à sua esposa Joan Erikson (1988) o maior destaque desta, aquando da continuação da teoria desenvolvida por Erik Erikson (1980).

No seu trabalho, Joan Erikson (1985) enfatiza tanto a importância da criatividade no self como a importância do self para a criatividade. Ou seja, defendendo a descoberta do mundo através dos sentidos, acredita que através da imaginação, a experiência sensorial é transformada em autoconhecimento e em pensamento conceptual e que juntos estes contribuem para a construção de todo o conhecimento pessoal (Erikson, 1985). Para si, a vivência de actividades criativas oferece maiores desafios à autenticidade da sensibilidade, pois acredita que as pessoas não podem levar para essas vivências mais do que aquilo que lhes é realmente genuíno. Para Joan Erikson as pessoas são a acumulação da informação armazenada pelos sentidos (Erikson, 1985).

Por outro lado, a autora defende que a educação dos sentidos, na direcção de um apuramento da percepção, contribui para a vivência da experiência estética e da inteligência (Erikson, 1985). Refere ainda que o processo criativo exige a revisão e resolução de todas crises psicossociais sentidas ao longo do desenvolvimento. Acredita que os diferentes estádios crises são vividos de forma diferente pelos artistas, nomeadamente o quinto estádio, onde se dá a crise de identidade. Na medida em que para estes criar algo de genuíno significa criar algo partir daquilo que é único em si, este estádio representa um desafio ainda maior. Pois, é a resolução desta crise que concede a individualidade de cada um ao mesmo tempo que assenta firmemente a identidade na lealdade aos ideais, convicções e objectivos (Erikson, 1991/1988).

Como foi referido no início deste capítulo, poucos autores se preocuparam com a relação entre a criatividade e a identidade e, pela maioria, as reflexões que reuniam estas duas características são meramente qualitativas. O afastamento desta temática resulta numa carência de estudos empíricos da criatividade apoiados numa teoria psicológica da identidade (Centeno, Dollinger & Dollinger, 2005). Vamos agora apresentar os resultados de algumas das ultimas investigações realizadas dentro da temática aqui apresentada.

1. 2 – Estudos empíricos da relação entre identidade e criatividade

Apesar das poucas investigações, é possível destacar os trabalho apresentados por alguns autores que, de uma forma directa ou indirecta, são uma grande contribuição para o conhecimento dentro desta área da psicologia.

Waterman e Archer (1979), são autores de um estudo que teve como objectivo comparar a relação entre a expressão escrita – escrever poesia e escrever no diário – e o desenvolvimento da identidade, com base na teoria dos estatutos identitários de James Marcia (1966). Segundo os resultados obtidos, os jovens com o hábito de escrever poesia enquadravam-se, tendencialmente, no estatuto de identidade realizada. Acentuando, desta forma, uma diferença significativa com os estudantes que nunca tinha escrito poesia, sendo que estes apresentaram uma maior tendência para se encontrar nos estatutos difuso e *foreclosure* de identidade. Por fim, os autores não encontraram diferenças significativas entres estudantes que mantinham a escrita de um diário e aqueles que não mantinham a escrita de um diário. As diferenças apresentadas nos estatutos identitários, de uma forma de expressão escrita para outro, pode ser explicada pelo tipo de escrita considerada. Enquanto escrita de poesia é vista como uma forma de expressão criativa dos problemas emocionais, a escrita no diário é fundamentalmente vista como uma forma de gravar as actividade diárias e de descrever as relações com os amigos e os familiares. Ou seja, enquanto que escrever num diário permite aumentar a auto compreensão, a escrita de poesia relaciona-se com um processo de introspecção pessoal e de auto análise (Archer & Waterman, 1977). Waterman realizou também um estudo longitudinal com Goldman (1976) onde avaliaram o desenvolvimento da identidade nas áreas da escolha profissional, da religião e das ideologias politicas, mais uma vez, com base na teoria de Marcia (1966). Os autores observaram que a dimensão sofisticação cultural – *cultural sophistication* – onde se incluem os interesses artísticos predizia de uma futura identidade realizada (Goldman & Waterman, 1976). Mais recentemente podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Helson e Pals (2000), e Dollinger e seus colegas (Clancy & Dollinger, 1993; Clancy Dollinger & Dollinger, 1997; Centeno, Dollinger & Dollinger 2005).

Num estudo longitudinal onde foram utilizadas medidas de identidade e de criatividade, realizado com 105 estudantes de uma universidade de artes, Helson e Pals (2000) concluíram que a realização criativa, ou seja a expressão da criatividade, está relacionada tanto com o desenvolvimento intrapsíquico da personalidade como com o desenvolvimento

psicossocial (Centeno, Dollinger & Dollinger, 2005) de onde resulta a identidade. Igualmente contributivo para esta área do conhecimento é o estudo realizado por Dollinger e Clancy (1993) com 201 alunos do ensino superior onde lhes foi pedido para realizarem um ensaio fotográfico que respondesse à questão "quem és tu?". Dos ensaios fotográficos apresentados pelos alunos, os autores avaliaram a riqueza da auto descrição, criatividade *versus* ensaios fotográficos prosaicos, e características interpessoais do eu (Clancy & Dollinger, 1993). Esta investigação contribuiu para a compreensão das características de personalidade das pessoas que revelam maior criatividade ao mesmo tempo que criou a necessidade de se examinar os ensaios fotográficos em termos da identidade, do desenvolvimento do ego e dos valores (Clancy Dollinger, Dollinger, 1997). Dollinger, Preston, O'brien e DiLalla (1996 cit por Clancy Dollinger, Dollinger, 1997) cruzaram os ensaios fotográficos com a escala de aspecto da identidade elaborada por Cheek (1989), concluindo que os alunos que obtiveram valores mais elevados no ensaio fotográfico, ou seja apresentaram ensaios mais criativos, apresentavam igualmente resultados mais elevados no desenvolvimento do ego e inteligência verbal. No mesmo sentido, estes alunos revelavam igualmente seguir valores mais maduros (Clancy Dollinger, Dollinger, 1997). Em 1997 Dollinger e Clancy Dollinger realizaram uma nova investigação composta por dois estudos onde avaliaram a relação entre os estatutos identitário e os estilos identitários com a riqueza de ensaios fotográficos apresentados por 399 alunos do ensino superior. Os dois estudos realizados, permitiram concluir que os estudantes que passaram por ou se encontravam ainda num processo de exploração de identidade revelavam maior riqueza nos ensaios fotográficos, associando assim os maiores níveis de criatividade aos estatutos de identidade realizado ou moratória. Por outro lado, menor criatividade nos ensaios fotográficos foram apresentados por jovens que não tinham ainda iniciado ou tinham até mesmo evitado o processo de exploração – estatutos de difusão e *foreclosure* (Clany Dollinger & Dollinger, 1997). Por último, destaca-se ainda um estudo desenvolvido em 2005 por Stephen Dollinger, Clancy Dollinger e Leslie Centeno, que teve como objectivo compreender se os estilos identitários predizem a criatividade. Este estudo reforçou mais uma vez a relevância do processo de exploração da identidade para a expressão criativa. Segundo os autores, os alunos que tinham experienciado um processo de exploração e que enfatizavam a sua identidade pessoal apresentavam um maior potencial criativo e um maior número de realizações criativas. Por outro lado, os alunos que evidenciavam uma identidade normativa ou colectiva, ou seja que não tinham passado ou tinham evitado o processo de exploração da sua identidade, apresentavam menos realizações criativas ao longo

da sua vida (Centeno, Dollinger e Dollinger, 2005).

Assim, apesar de Dollinger *et al.* reconhecerem cada um dos oito estádios como potencialmente relevantes para a criatividade, reforçam a ideia explorada por diversos autores de que a adolescência aparece como ponto critico para o se desenvolvimento. Compreendem a identidade, a exploração associada à formação da sua identidade ocupacional, como um processo que se apoia nos interesses pessoais, nas características de cada indivíduo e nas suas realizações únicas, ou seja, criativas (Centeno, Dollinger e Dollinger, 2005).

Foi com base nesta relação apontada por diversos autores e reforçada em diversos estudos que optámos por conduzir esta investigação com uma população de jovens estudantes universitários. Segundo as referencias teóricas apresentadas ao longo da primeira parte desta dissertação, os estudantes universitários encontram-se na fase de desenvolvimento onde é encarada a crise de identidade ou resolveram a crise recentemente.

Com este trabalho pretendemos caracterizar os estatutos de identidade e o nível de criatividade dos estudantes do primeiro ciclo do ensino superior, analisar as diferenças nestas variáveis de acordo com algumas características sociodemográficas da amostra e finalmente analisar a relação entre os estatutos de identidade e o nível de criatividade.

Chega, portanto, o momento de desenvolver o estudo empírico proposto. A segunda parte desta dissertação divide-se essencialmente em três capítulos: um primeiro capítulo onde apresentamos a metodologia utilizada para realizar a investigação, onde será definida a amostra e apresentados os instrumentos de avaliação; no segundo capítulo apresentamos os resultados obtidos; e por fim, o terceiro capítulo, é dedicado à discussão destes resultados e às conclusões que advém deste estudo.

II

PARTE

Estudo Empírico

CAPÍTULO IV

Metodologia

IV.1 – Amostra

Focando-nos no objectivo de estudar a relação entre o estatuto identitário e a criatividade em estudantes do primeiro ciclo do ensino superior, a recolha da amostra realizou-se em diferentes universidades do país.

Trata-se de uma amostra de conveniência recolhida durante algumas aulas de diferentes cursos do ensino superior, de forma a facilitar a organização na recolha.

A amostra tida em conta para este estudo é composta por 319 participantes de ambos os sexos, sendo que , 196 (61,4%) são do sexo feminino e 123 (38,6%) do sexo masculino. Os sujeitos apresentam idades compreendidas entre os 17 e os 41 anos (M=20,97 e DP=3,779). Agrupados em dois grupos etários, com base nas divisões etárias definidas por Super, o primeiro grupo onde são considerados sujeitos dos 17 aos 24 anos correspondendo a 98.30% da amostra e um segundo grupo onde se encontram os sujeitos entre os 25 e os 44 anos, 10,70% da amostra.

Relativamente ao nível de escolaridade, como referido, todos os participantes são estudantes do 1º ciclo do ensino superior. Cumulativamente, 125 participantes (39,20%) frequentam o primeiro ano; 96 (30,10%) frequentam o segundo ano e 98 (30,70%) o terceiro ano.

Os participantes podem ainda ser caracterizados de acordo com a área de estudo na qual se encontram. O número total de cursos diferentes frequentados pelos sujeitos é quinze, para facilitar e sintetizar a informação, os cursos foram agrupados tendo em conta a sua área de acção. Segundo este critério, é possível destacar três grandes áreas de estudo, a área das artes, da ciências sociais e das ciências económicas. A distribuição embora equilibrada dos alunos revela uma maior percentagem de estudantes da área das ciências económicas destacando-se com 39,80% por oposição a 31% de estudantes da área das artes e 29,20% estudantes da área das ciências sociais.

De seguida podemos observar uma tabela (tabela 1.) onde se encontra reunidos, de forma clara e sistematizada, as variáveis referidas para caracterizar a amostra.

Tabela 1.

Frequência e Percentagem das variáveis características da amostra.

Variável		Frequência	Percentagem
Género	Masculino	123	38,60%
	Feminino	196	61,40%
Idade Agrupada	17 – 24 anos	285	89,30%
	25 – 41 anos	34	10,70%
Ano	1º ano	125	39,20%
	2º ano	96	30,10%
	3º ano	98	30,70%
Curso Agrupado	Ciências Económicas	127	39,80%
	Artes	99	31,00%
	Ciências Sociais	93	29,20%

Apresentadas as características da amostra seleccionada para o presente estudo, passaremos agora à descrição dos instrumentos utilizados para avaliar o estatuto identitário e a criatividade.

IV.2 – Instrumentos

Para a recolher os dados optámos por utilizar um pequeno questionário sóciodemográfico e dois instrumentos, para medir o estatuto identitário e o nível de criatividade dos participantes. Assim, para avaliar a os estatutos foi utilizado o EOMEIS - 2 e para a criatividade o TCT-DP.

2.1 - EOMEIS - 2 : Extended Version of the Objective Measue of Ego Identity Status

O EOMEIS – 2 (cf. Anexo 2.) é a terceira versão do instrumento desenvolvido em 1979 por Adams, Shea e Fitch e denominado *Objective Measure of Ego-Identity Status* - OMEIS. Os autores elaboraram uma medida que encarava a identidade segundo os contributos teóricos e Erik Erikson (1950; 1968) com o desenvolvimento psicossocial e de James Marcia (1966) com o modelo dos estatutos de identidade. O instrumento teve, alias, por base a análise das respostas de 300 adolescentes a uma entrevista semi-estruturada realizada por Marcia (1966). Tal como a entrevista de Marcia, o OMEIS avaliava a identidade dos sujeitos através da sua posição relativamente a três áreas, vocacional, religiosa e politica (Adams, 1998).

O EOMEIS – 2, resulta da revisão da versão extensa do *Objective Measure of Ego-Identity Status,* o EOMEIS – 1, desenvolvido em 1984 por Grotevant e Adams. A partir desta versão o isntrumento passa a considerar, para alem de quatro estatutos, a exestência de dois grandes domínios da identidade, o ideológico – ou pessoal – e o interpessoal – ou social – embarcando também mais áreas para a avaliação dos estatutos identitários. No domínio ideológico estão inseridas as áreas relativas à escolha profissional, à ideologia politica, ideologia religiosa e filosofia de vida. E no domínio interpessoal questionam-se as áreas das relações interpessoais, ou seja, a amizade, o namoro, os papéis sexuais e os tempos livres (Adams, 1998).

O instrumento utilizado nesta investigação, o EOMEIS-2, construído por Bennion e Adams em 1986 e mantém a divisão em dois domínios da identidade e as áreas consideradas. O instrumento é composto por um total de 64 itens que se dividem em 32 itens por cada domínio da identidade. A cada estatuto de identidade correspondem 16 itens – sendo que se dividem em 8 itens para o domínio ideológico e 8 para o domínio interpessoal (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

É uma medida de auto-avaliação à qual os participantes devem responder, dentro de uma escala de *Likert* de 6 pontos onde 1 significa discordo fortemente e 6 concordo fortemente, qual a sua posição para cada uma das 64 afirmações .

A cotação do instrumento é feita através da soma dos valores atribuídos às afirmações, podendo variar entre 16 e 76 pontos para cada um dos estatutos (ou entre 8 e 48 pontos se for considerada a divisão entre domínios). Desta forma, a partir das respostas dos participantes, é possível retirar 1) um perfil dos estatutos a partir da interpretação dos resultados em cada um dos domínios ou 2) a classificação dos sujeitos num só estatuto de identidade ou numa categoria de transição de acordo com o resultado obtido em cada um dos estatutos em toda a escala. A classificação dos sujeitos num estatuto de identidade ou numa categoria de transição, pode assumir três formas, ou responde a três condições, consoante os resultados obtidos para cada um dos estatutos (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

1) O sujeito poderá obter um *estatuto de identidade puro*, se obtiver, em apenas um dos estatutos, um resultado maior ou igual a um desvio de padrão acima da média, considerado ponto de corte, e em todos os outros estatutos um resultado inferior aos respetivos pontos de corte.
2) O sujeito poderá ser considerado num *estatuto de identidade de baixo perfil*, se obtiver, em todos os estatutos, um resultado inferior a um desvio de padrão acima média, ou seja, inferior ao seu ponto de corte. Segundo os autores do instrumento, o estatuto de identidade de baixo perfil identifica uma moratória indiferenciada (Adams, 1998).
3) E finalmente, poderá encontrar-se numa categoria de transição, ou *estatuto de transição*, se obter um resultado igual ou superior ao ponto de corte em mais do que um estatuto de identidade – geralmente em dois estatutos.

O EOMEIS – 2 foi traduzido, adaptado e validado para a população portuguesa pelas autoras Matos, Barbosa e Costa (2000). A validação do instrumento realizou-se com uma amostra de 530 estudantes do 12º ano de escolaridade, com uma idade média de 17,5 anos (DP. = 0,80), 57,5% dos participantes eram do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino.

Para avaliar a estrutura interna do instrumento, as autoras realizaram uma análise factorial confirmatória e uma análise factorial exploratória. Na análise factorial confirmatória, onde foram analisadas diversas estruturas, obtiveram resultados que revelavam a existência de parâmetros não aceitáveis nos coeficientes de regressão (com valores menores que -1 e

maiores que +1), sendo que os valores dos índices de ajustamento encontravam-se longe daquilo que é desejado. A análise factorial exploratória foi realizada, nos componentes principais, com o objectivo de encontrar uma estrutura factorial que definisse a organização dos dados. Desta análise, após uma rotação *Varimax*, resultou uma estrutura composta por 45 itens, distribuídos em 9 factores que explicam 50,8% da variância total. Foram eliminados os itens que apresentavam um baixo poder discriminativo, com percentagem superior a 50% numa única alternativa de resposta; itens que apresentavam uma saturação inferior ou igual a 0,35 num factor; e ainda itens que apresentavam uma correlação simultânea em dois factores com uma distancia entre os dois valores menos ou igual a 0,1 (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

À semelhança da análise realizada por Bennion e Adams (1986), as autoras recorreram a uma análise factorial exploratória a partir da do somatório de cada escala, ou seja de cada estatuto, e a uma análise de correlações Pearson também entre escalas, para avaliar a consistência teórica da escala. Relativamente à primeira análise, de acordo com o modelo teórico que suporta o instrumento, seria espectável encontrarem-se quatro factores referente a cada um dos quatro estatutos. No entanto, e tal como aconteceu com estudo norte americano, através do método de componentes principais com rotação *Varimax*, as autoras obtiveram 3 factores que explicam 64,9% da variância total. No factor 1, ambos os domínios ideológico e interpessoal do estatuto de identidade *achievement* saturaram negativamente, e o domínio interpessoal dos estatutos identidade difusa e moratória saturaram positivamente. No factor 2 aparece destacado o estatuto *foreclosure*, finalmente o 3º factor é composto pelo domínio ideológico dos estatutos de moratória e identidade difusa (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

Do segundo procedimento, correlações de *Pearson* entre escalas originais, as autoras puderam observar que a) o estatuto de identidade *achievement* apresenta correlações baixas a moderadas e negativas com o estatuto de difusão, e correlações positivas muito baixas com o estatuto de identidade *foreclosure*; b) os estatutos de identidade difuso e moratória apresentam um correlação moderada positiva em os domínios; c) por sua vês o estatuto *foreclosure* apresenta correlações baixas e positivas com o estatuto de identidade difusa e de moratória; e finalmente que d) os domínios interpessoal e ideológico apresentam, entre si, uma correlação moderada a elevada em cada um dos estatutos, verificando-se ainda que o estatuto *foreclosure* é o que apresenta maior correlação (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

Como conclusão para estes resultados, observa-se que a independência observada

dos constructos de cada estatuto apontam para a validade discriminante do instrumento. É de referir que a correlação observada entre os estatutos de identidade difusa e moratória poderá indicar que as escalas avaliam aspectos distintos mas teoricamente próximos, de uma dimensão alargada. E finalmente, verifica-se a validade convergente do instrumento pela correlação dos diferentes domínios em cada estatuto de identidade (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

No que diz respeito à avaliação da fiabilidade do instrumento, as autoras utilizaram o coeficiente *Alpha* de Cronbach para obter a consistência interna das escalas. Os valores de *alpha* de Cronbach optidos nesta avaliação variaram entre 0,47 e 0,71; valores que revelam uma baixa consistência interna das escalas. Para os factores encontrados na análise factorial exploratória, os valores de *alpha* de Cronbach variam entre 0,66 e 0,81; indicando uma consistência interna adequada.

Perante tais resultados, as autoras referem a necessidade de aperfeiçoamento do instrumento. Reforçando a ideia de que estas fragilidades requerem uma utilização cuidadosa do instrumento (Matos, Barbosa & Costa, 2000).

2.2. – TCT-DP: Test for Creative Thinking - Drawing Production

Em 1984/85 Klaus Urban e Hans Jellen desenvolveram o TCT-DP com o objectivo de criar um instrumento de rastreio que permitisse uma primeira, simples e económica, avaliação do potencial criativo dos sujeitos.

Tem como base teórica um modelo componencial da criatividade, que considera seis componentes interactivos no processo criativo. Três componentes cognitivos: pensamento divergente, conhecimento geral e conhecimento específico sobre uma área; três componentes personalísticos: atenção e comprometimento com a tarefa, motivação e abertura e tolerância à ambiguidade (Urban & Jellen, 1996).

O instrumento é constituído pela Forma A (cf. Anexo 3.) e Forma B, ambas as formas apresentam 6 figuras espalhadas por uma folha branca de tamanho A4; um semicírculo, um ponto, um ângulo de 90º graus, uma linha curva, uma linha tracejada e um quadrado aberto num dos lados. A única diferença entre as duas formas encontra-se na maneira como se distribuem as 6 figuras pela página.

O preenchimento do instrumentos consiste na realização de um desenho tendo como

base a folha com os 6 fragmentos, pode ser aplicado a sujeitos com idades entre os 5 e os 95 anos, preferencialmente isoladamente ou em pequenos grupos. Aos participantes é-lhes dada a seguinte instrução:

"*Nesta folha encontra-se um desenho que está incompleto. O artista que o começou foi interrompido antes de o poder acabar. Pedimos-lhe que finalize este desenho. Pode desenhar tudo aquilo que desejar. Nada será considerado errado. Tudo o que desenhar será considerado correcto. Quando terminar o seu desenho, por favor, faça um sinal para que o recolhamos"* (Urban & Jellen, 1996; pp. 14 e 15).

Os sujeitos têm um tempo máximo de 15 minutos para completar o seu desenho, à medida que os participantes terminam ou no final dos 15 minutos é apontado o tempo que demoraram a concluir e de seguida é-lhes pedido que escrevam um titulo ou um tema, caso se recordem, para o desenho que realizaram.

A avaliação do instrumento responde a 14 critérios, as continuações, completações, novos elementos, ligações com linhas, ligações para um tema, quebra do limite dependente, quebra do limite independente, perspectiva, humor, não convencional A, não conencional B, não convencional C, não convencional D e velocidade. A pontuação pode variar entre 0 e os 75 pontos, os sujeitos podem obter entre 0 e 6 pontos em todos os critérios à excepção dos não convencional A, B, C e D, onde as pontuações variam entre 0 e 3. Cada um destes critérios diz respeito a uma acção particular do sujeito sobre o desenho:

1. Continuações (cn): dá-se sempre que é utilizado, continuado, repetição do fragmento;
2. Completações (cm): dá-se quando há uma manipulação mais elaborada dos fragmentos;
3. Novos elementos (Nel): desenho de novos elementos, figuras ou símbolos;
4. Conexões feitas com linhas (Cl): dá-se quando existem linhas que interligam os fragmentos e os novos elementos;
5. Conexões para um tema (Cth): quando as figuras desenhadas se relacionam num tema;
6. Quebra do limite dependente (Bfd): quando é feita alguma alteração no pequeno quadrado incompleto colocado fora do quadrado grande;
7. Quebra do limite independente (Bfi): dá-se quando o desenho passa para lá das linhas do quadrado grande;
8. Perspectiva (Pe): dá-se quando as figuras apresentam dimensão ou quando o desenho

no todo representa profundidade;

9. Humor (Hu): sempre que o desenho ou fragmentos deste desencadeie uma resposta humorística no avaliador

10. Não convencional A (Uca): dá-se sempre que é feita uma manipulação não convencional da folha (ex. virar a folha);

11. Não convencional B (Ucb): quando é feita a inclusão, no desenho, de elementos surrealistas, abstractas ou ficcionais;

12. Não convencional C (Ucc): quando são utilizados símbolos ou sinais no desenho;

13. Não convencional D (Ucd): este critério avalia a utilização não estereotipada dos fragmentos;

14. Velocidade (Sp): a velocidade é contabilizada sempre que o sujeito obtenha um valor mínimo de 25 pontos no somatório dos critérios anteriores. A pontuação deste critério é em função do tempo, diminuindo à medida que é utilizado mais tempo (Urban & Jellen, 1996).

O TCT-DP encontra-se aferido para a população alemã e, de acordo com os autores, as mesmas normas que para a população alemã devem ser utilizadas em qualquer contexto ou nacionalidade. Num estudo elaborado pelos autores do instrumento com uma amostra de 2519 participantes de nacionalidade alemã, os autores definiram uma escala de classificação dos níveis de criatividade. Destacaram sete categorias de níveis de criatividade, A) muito abaixo da média – pontuações menor ou igual a 37, B) abaixo da média – pontuações entre 37 e 43, C) média – pontuações entre 44 e 56, D) acima da média – pontuações entre 57 e 63, E) muito acima da média – pontuações entre 64 e 70, F) extremamente acima da média – valores acima de 70 e G) fenomenal – acima do limite superior 72 (Urban & Jellen, 1996).

A análise das qualidades psicométricas do instrumentos realizada pelos autores resultou no que diz respeito à análise factorial, numa estrutura composta por 6 factores distintos com uma forte correlação forte entre os mesmo itens da forma A e da forma B. O 1º factor é composto pelos continuações, completações e quebra do imite dependente; o 2º factor, composto pelos critérios conexões feitas com linhas e conexões feitas para um tema; o 3º factori, agrupa os critérios perspectiva e velocidade; o 4º factor, composto pelos critérios não convencionais A, B, C e D e Humor da forma A; o 5º factor, agrupa os critérios não convencionais A, B, C e D e Humor da forma B, o 6º factor, engloba os novos elementos e a quebra do limite independente. A medida apresenta uma boa validade de constructo,

facilmente verificável, com correlações entre itens que variam entre 0,89 e 0,97.

Por outro lado, a validade empírica torna-se mais difícil de verificar por não existirem outros instrumentos com os quais possa ser directamente comparado. Neste sentido, os autores recolheram informação de diferentes fontes e instrumentos, nomeadamente de avaliação do potencial cognitivo e criativo, para avaliar a validade empírica.

Neste sentido, um estudo desenvolvido em 1990 por Wolanska e Necka onde foi utilizado o instrumento de avaliação do potencial cognitivo Matrizes Progressivas de Raven, com uma amostra de 600 participantes, verificou-se a existência de correlações significativas entre 0,21 e 0,44 com o TCT-DP. Noutro estudo, com um instrumento de avaliação do pensamento divergente o TDK, com uma amostra de 64 estudantes, verificaram-se correlações significativas entre alguns itens do TCT-DP e os 5 subtestes do TDK, estas correlações variavam entre 0,26 e 0,35. Foram ainda analisadas as correlações entre TCT-DP aplicado a alunos e o TSD-Z, instrumento utilizado para classificar a percepção que os professores têm da criatividade dos alunos, neste estudo encontraram-se correlações significativas que variam entre 0,44 e 0,82 (Urban & Jellen, 1996).

Relativamente à consistência interna do instrumento, foi avaliado o coeficiente de consistência interna alpha de *Cronbach* em diversos estudos, os valores de alpha variaram entre 0,89 e 0,97, apresentando valores bons de confiabilidade do instrumento e entre os diversos estudos (Urban & Jellen, 1996).

Apesar de não se encontrar ainda aferido para a população portuguesa, foram realizadas diversas investigações em Portugal com o TCT-DP no sentido de estudar as suas qualidades psicométricas. Um estudo realizado em 2008 realizado por Almeida, Ibérico Nigueira e Urban, 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 os 64 anos, apresentou bons índices de validade quer fiabilidade Almeida, Ibérico Nogueira & Urban, 2008).

Verificou-se a distribuição dos 14 itens por uma estrutura de 7 factores que explicam 62,7% do total da variância e uma boa consistência interna para a forma A (0,80) e para a forma B (0,78). No entanto, os resultados deste estudo não foram ao encontro dos resultados apresentados pelas mesmas autoras em 2006, e por (Almeida, Ibérico Nogueira e Bahia em 2007, nem com os dos autores do instrumento Urban e Jellen em 1996, pelo que é questionável o valor intercultural atribuído ao instrumento.

Importa ainda referir, que no âmbito desta investigação optámos por utilizar apenas a forma A do instrumento por duas razões principais. A primeira tem por base os resultados apresentados por diversos estudo que apontam para um elevada correlação entre as formas A e B, o que sugere que não existe distinção naquilo que avaliam. A segunda razão associa-se a questões de logística na aplicação do instrumento, tornando-se mais económico quer a nível de tempo, material ou financeiro.

IV.3 – Procedimento

Um trabalho de investigação requer uma preparação e uma organização de várias etapas que correspondem à metodologia adoptada. Neste subcapítulo será descrito cronologicamente o procedimento que permitiu a realização do estudo.

O primeiro passo desta investigação consistiu na escolha dos instrumentos e da população alvo. Então, procedeu-se a uma revisão bibliográfica de onde resultaram as teorias estruturais desta investigação e a escolha dos instrumentos e publico alvo.

De seguida procedeu-se aos pedidos de autorização, em primeiro junto dos autores dos instrumentos para obter a sua aprovação na utilização da medida para este estudo (cf. Apêndice 1. e 2.); o segundo pedido de autorização dirigiu-se às Universidades (cf. Apêndice 3.). Pois, para uma maior economia de tempo e sendo o público alvo os alunos do primeiro ciclo do ensino superior, foi decidido que as medidas seriam aplicadas em turmas completas no tempo de uma aula.

Com a devida autorização, quer da direcção da instituição quer do professor responsável pela aula, os questionários foram distribuídos pelos alunos no final de cada aula.

Antes da distribuição dos questionários, efectuou-se uma pequena apresentação onde os alunos foram alertados para o objectivo da investigação e para a confidencialidade dos dados, bem como para a participação voluntaria sendo que poderiam desistir a qualquer momento.

A aplicação dos questionários iniciou-se com a explicação das medidas, esclarecendo todas as questões antes de dar inicio às respostas. Foi pedido a todos os alunos que começassem a responder ao mesmo tempo o primeiro instrumento, TCT-DP, por este a exigir contagem do tempo, referindo a respectiva instrução.

À medida que os alunos terminavam de preencher a primeira medida era-lhes dada a indicação para continuarem a preencher as restantes partes do inquérito, o instrumento de dos estatutos identitários, EOMEIS-2, e finalmente o pequeno questionário sóciodemográfico (cf. Apêndice 4.).

Os questionários foram recolhidos à medida que os alunos terminavam o seu preenchimento, sendo que, no total, cada turma despendeu em média 25 minutos a responder ao questionário. Finalmente, procedeu-se à análise estatística dos resultados, onde foi utilizado o software SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* 18.0. Importa referir

que na interpretação dos resultados considerámos um índice de significância de $p \leq 0,05$, ou seja, foram considerados significativos os resultados onde p foi igual ou menor a 0,05 .

CAPÍTULO V

Resultados

V.1 – Análise dos resultados

Os resultados obtidos pela amostra atrás descrita foram submetidos a três análises estatísticas diferentes realizadas através do programa estatístico *SPSS Statistics 18.0*. Numa primeira fase verificou-se as qualidade psicométricas dos instrumentos utilizados, face à amostra em causa. Em seguida foram analisadas as diferenças tendo em conta as características da amostra e finalmente a análise da relação entre as variáveis ás quais nos propomos estudar.

V.2 – Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos

A análise das qualidades psicométricas consistiu na verificação da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Para tal realizou-se uma análise factorial e o estudo da consistência interna de cada uma das medidas.

2.1 - *EOMEIS - 2*: *Extended Version of the Objective Measue of Ego Identity Status*

2.1.1 – Validade do instrumento

O estudo da validade do instrumento foi realizado através de uma análise factorial exploratória. A análise factorial consiste num conjunto de técnicas estatísticas que pretendem explicar a correlação entre os itens, agrupando-os em factores de acordo com a correlação que existe entre si. Os métodos utilizados para a extracção dos factores foram o de análise dos componente principais, seguido de uma rotação ortogonal *Varimax*.

Os indicadores *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO=0,730) e o índice de esfericidade (sig. = 0,000), demonstraram a existência de uma correlação média entre variáveis pelo que permitiram confirmar a adequabilidade do instrumento a factorializar.

Numa primeira análise factorial, onde foram incluídos os 64 itens da medida, os indicadores estatísticos, variância dos factores e gráfico scree-plot, apontaram para a conveniência de uma estrutura composta por 3 factores. Realizou-se uma segunda análise factorial utilizando os mesmos métodos, rotação *Varimax* e análise dos componentes principais, onde foi solicitada a extracção de 3 factores. Para obter uma estrutura factorial mais forte, e de encontro ao procedimento adoptado pelas autoras Matos, Barbosa e Costa (2000) no estudo de validação da medida para a população portuguesa, foram eliminados 24 itens com base em três critérios distintos:

1) eliminaram-se os itens que apresentavam um baixo poder discriminativo, para tal considerou-se que os itens com mais de 50% de resposta em uma das 6 opções;

2) foram eliminados os itens que apresentavam um valor de saturação inferior a 0,35, no facto ao qual pertencem;

3) finalmente, foram eliminados os itens que apresentavam saturação simultânea em dois factores com uma diferença entre os dois valores menor ou igual a 0,1.

Este processo resultou em 40 itens distribuídos por 3 factores que explicam 31,16% da variância total do instrumento. Passaremos agora à discrição dos diversos factores.

No 1º factor (n=13) destaca-se o estatuto de identidade *foreclosure*, explicando 11,218% este factor é composto por 13 dos 16 itens que compõem originalmente o estatuto de identidade *foreclosure*.

O factor 2 (n=16) agrupa os estatutos de identidade moratória e difusa. É composto 9 itens originalmente pertencentes ao estatuto de identidade difusa e 7 itens do estatuto de identidade moratória, no total os 16 itens que explicam 10,624% do total da variância do instrumento. Importa referir que quando a analisa factorial evidencia o agrupamento dos itens de dois estatutos diferentes, como é o caso, este deverá ser considerado como representante do estatuto inferior sendo que os autores organizam os estatutos por uma ordem crescente da seguinte forma: difuso, *foreclosure,* moratória e *achievement* (Adams, 1998). Neste sentido, para as futuras análises consideramos que o 2º factor representa o estatuto de identidade difusa.

Finalmente, o 3º factor (n=11) é composto por 11 itens que explicam 9,318% da variância das respostas da amostra. Este factor parece reflecte o estatuto de identidade *achievement*, é composto por 11 dos 16 itens que compõem a escala original deste estatuto.

Os dados apresentados podem ser observados, de forma sistematizada, na tabela 2 que se segue.

Tabela 2.
Análise Factorial do Instrumento EOMEIS-2.

	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
Eigenvalues	4,933	4,453	3,078
% Variância	11,218	10,624	9,318
% Total da Variância	11,218	21,842	31,160
Itens	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
28. O estilo de vida que eu desejo para mim é aquele que os meus pais sempre valorizaram.	,667		
37. É muito importante que os meus pais aprovem os amigos com quem ando.	,643		
39. É muito importante para mim que os meus pais aceitem o(a) meu(minha) namorado(a).	,606		
64. A minha família tem convicções morais e políticas sobre determinados temas, que têm sido decisivas na formação das minhas opiniões.	,599		
63. Só me sinto bem a namorar com pessoas que os meus pais aprovem.	,598		
44. A visão dos meus pais sobre a vida parece-me suficientemente boa para mim. Não preciso de mais nenhuma.	,579		
27. A minha ideia acerca do que é ser homem e do que é ser mulher foi-me transmitida pelos meus pais e não tenho necessidade de a pôr em causa.	,564		
38. Nos tempos livres sinto-me bem a fazer o que os meus pais costumam fazer.	,548		
58. Nunca senti necessidade de questionar verdadeiramente a minha religião. Se está bem para os meus pais, também está bem para mim.	,530		
50. Pratico a mesma religião que a minha família. Nunca me questionei verdadeiramente porquê.	,504		
41. Os meus pais sempre tiveram projectos para mim em termos profissionais e eu penso seguir os planos deles.	,498		
21. Os meus pais sabem o que é melhor para mim no que se refere à escolha dos meus amigos.	,481		
24. Os meus pais tiveram uma influência decisiva nas minhas opções políticas.	,430		
23. Eu não penso muito em namorar. Aproveito as oportunidades que me surgem.		,562	

Itens	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
2. Não há nenhuma religião com que me identifique, mas também não estou muito preocupado(a) com isso.		,555	
4. Não me identifico com nenhum estilo de vida em particular.		,545	
12. Tenho pensado no estilo de vida que gostaria de ter, mas ainda não cheguei a uma conclusão.		,537	
6. Não costumo tomar a iniciativa de fazer qualquer coisa nos tempos livres. Vou para onde me levarem.		,532	
1. Eu ainda não escolhi o que quero fazer na vida em termos profissionais, nem estou muito preocupado(a) com isso		,513	
31. Tenho tido várias relações de namoro, mas ainda não estou seguro(a) do que quero para mim.		,498	
59. Hoje em dia, os papéis do homem e da mulher parecem bastante confusos. Por isso, não penso muito nesta questão.		,487	
47. Tenho vindo a pensar acerca do que espero de uma relação de namoro, embora ainda não tenha uma ideia clara.		,473	
36. Tenho-me interrogado acerca do que espero da vida, mas ainda não tenho nenhuma posição.		,473	
7. Namorar é um assunto com o qual não me preocupo muito.		,457	
61. Tenho-me interrogado acerca do valor da amizade, e ainda não estou certo do seu papel na minha vida.		,429	
53. Não tenho grandes amigos. Prefiro andar por aí com as pessoas e divertir-me.		,426	
5. Tenho tido diferentes tipos de amigos e ainda não sei bem com qual deles me sinto melhor.		,423	
57. Não consigo decidir que curso ou que profissão escolher. Existem tantas alternativas que me atraem.		,399	
19. Na verdade, eu nunca pensei seriamente na distribuição dos papéis masculinos e femininos no casamento. É um assunto que não me preocupa.		,396	
49. Demorei bastante tempo a decidir, mas agora estou bastante certo(a) da direcção a tomar em relação ao meu futuro profissional.			,694
33. Demorei algum tempo a decidir, mas agora sei que rumo dar à minha vida em termos profissionais.			,661
60. Depois de reflectir bastante, tenho uma ideia mais clara de como gostaria que fosse o meu estilo de vida.			,660

Itens	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
20. Tenho pensado bastante acerca do estilo de vida que gostaria de ter. Já cheguei a algumas conclusões.			,627
51. Pratico a mesma religião que a minha família. Nunca me questionei verdadeiramente porquê.			,507
22. Pensei em várias alternativas e escolhi uma (ou mais) actividade(s) que gosto de fazer nos tempos livres.			,481
55. Eu namorei com diferentes tipos de pessoas e sei melhor o que espero de uma relação e de um(a) namorado(a).			,469
46. Experimentei várias actividades de tempos livres e acabei por escolher uma que pratico regularmente.			,413
35. Tenho pensado sobre os papéis do homem e da mulher no casamento e acho que sei como gostaria que acontecesse comigo.			,403
15. Como já tive vários(as) namorados(as), sei o que procuro numa relação de namoro.			,401
45. Tive várias amizades diferentes a agora tenho uma ideia mais clara do tipo de pessoas com quem gosto mais de estar.			,396
49. Demorei bastante tempo a decidir, mas agora estou bastante certo(a) da direcção a tomar em relação ao meu futuro profissional.			,694

Os autores que construíram o instrumento, assim como as autoras que realizaram o estudo para a validação do mesmo para a população portuguesa, procederam a uma análise factorial utilizando as escalas originais, nos dois domínios, do instrumentos. Este procedimento pretendeu confirmar os constructos teóricos aplicados na construção do EOMEIS-2. Assim, seria de esperar que as escalas se organizassem em quatro factores cada um deles respeitante a um estatuto identitário.

Análise factorial com as escalas originais

Para realizar esta análise, à semelhança do procedimento anterior, foram utilizados os métodos de análise dos componente principais e uma rotação ortogonal *Varimax.* As oito dimensões, quatro do domínio ideológico e quatro do domínio interpessoal, organizaram-se em 3 factores que explicam 66,913% da variância total do instrumento. Esta distribuição em 3 factores assemelha-se ao resultado obtido tanto por Bennion e Adams (1986) como por Matos, Barbosa e Costa (2000).

Como é possível observar na tabela 3. onde aparece apresentada a distribuição

factorial, as escalas pertencentes ao estatuto de identidade difusa e identidade moratória agrupam-se no factor 1 explicando 25,082% do total da variância das respostas da amostra.

O factor 2 reflecte o estatuto de identidade *foreclosure*, é composto pelos componentes dos dois domínios deste estatuto e explica 23,242% da variância total do instrumento.

Finalmente o 3º factor explica 18,589% da variância total do instrumento e é construído pelos componente dos dois domínios do estatuto de identidade *achievement*.

Tabela 3.
Análise Factorial das escalas originais do EOMEIS-2.

	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
Eigenvalues	2,335	1,858	1,160
% Variância	25,082	23,242	18,589
% Total da Variância	25,082	48,324	66,913
Dimensões	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
INTDif	,791		
IDDif	,765		
INTMor	,690		
IDMor	,542		
INTFor		,880	
IDFor		,855	
INTAch			,847
IDAch			,827

2.1.2 - Análise da fiabilidade

A fiabilidade do EOMEIS-2 foi avaliada através do índice de consistência interna, *alpha de Cronbach*. Este procedimento foi realizado com o total do itens da medida, para cada um dos 6 factores resultantes da análise factorial e finalmente para cada uma das escalas

originais dos dois domínios da identidade.

Índice de consistência interna do instrumento total

Para o total do instrumento foi encontrado um índice de consistência interna de 0,786, não atingido valores notavelmente mais elevados com a eliminação de nenhum item.

Índice de consistência interna dos factores

Os valores de *alpha de Cronbach* encontrados para cada uma dos factores resultantes da análise factorial foram os seguintes: para o factor 1 foi encontrado um índice de 0,820; ao factor 2 corresponde 0,791 e ao factor 3 um valor de 0,757.

Na tabela 4 onde estão apresentados estes valores de forma sistematizada, é possível verificar que à excepção do primeiro factor, os valores apontam para uma fraca consistência interna.

Tabela 4.
Índice de consistência interna para cada factor.

Factor	Nº de itens	Valores de *alpha de Cronbach*
1: Estatuto Identidade *Foreclosure*	13	0,820
2: Estatuto Identidade Difusa	16	0,791
3: Estatuto Identidade *Achievement*	11	0,757

Índice de consistência escalas originais

Relativamente aos índices de consistência interna para cada uma das escalas originais, estes reflectem na maioria das escalas uma fraca consistência interna. Contudo, é importante referir que em análise com os estudos anteriores, estes valores assemelham-se aos obtidos pelos autores.

Tabela 5.
Índice de consistência interna para as escalas originais.

Escalas	Amostra deste estudo N = 319	Amostra do estudo de validação para população portuguesa N = 530	Amostra Norte-americana N = 160
Domínio Ideológico – Valores de *alpha de Cronbach*			
Achievement	0,661	0,57	0,62
Foreclosure	0,705	0,47	0,75
Moratória	0,608	0,68	0,75
Difusa	0,565	0,53	0,62
Domínio Interpessoal – Valores de *alpha de Cronbach*			
Achievement	0,619	0,62	0,60
Foreclosure	0,744	0,54	0,64
Moratória	0,598	0,71	0,80
Difusa	0,643	0,54	0,58

2.2 TCT-DP: *Test for Creative Thinking - Drawing Production*

2.2.1 Validade do instrumento

À semelhança do procedimento realizado com o instrumento EOMEIS-2, para verificar a validade do TCT-DP optou-se por uma análise factorial. Onde se utilizaram os métodos de rotação obliqua e de componentes principais. Os valores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,792) e o índice de esfericidade Barlett (0,000), permitem mais uma vez confirmar a adequabilidade do instrumento a factorializar.

Desta análise resultaram 4 estruturas factoriais que explicam 57% do total da variância do instrumento. Como é possível verificar na tabela 6, o factor 1 (n=5), explica 20,31% da variância total do TCT-DP, é composto pelos critérios Não Convencional B, Velocidade, Não convencional D, Novos Elementos e Ligações com Linhas. O 2º factor (n=4) engloba os critérios Ligações para um Tema, Humor, Perspectiva e Não Convencional C e explica 14,27% da variância total da medida. O factor 3 (n=3) compreende os critérios Quebra do Limite Dependente, Continuações e Completações explicando 13,77% da variância total. Finalmente, o 4º factor (n=2) composta apenas pelos critérios Não Convencional A e

Quebra do Limite Independente, explica 8,65% do total da variância dos resultados obtidos nesta medida.

Tabela 6.
Análise Factorial do TCT-DP.

	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.	Factor 4.
Eigenvalues	4,119	1,492	1,347	1,022
% Variância	20,313	14,270	13,768	8,650
% Total da Variância	20,313	34,583	48,351	57,002
Dimensões	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.	Factor 4.
Não Convencional B	,834			
Velocidade	-,714			
Não Convencional D	,701			
Novos elementos	,592			
Ligações com linhas	,577			
Ligações para um tema		,746		
Humor		,680		
Perspectiva		,533		
Não Convencional C		,491		
Quebra do limite dependente			,719	
Continuações			,700	
Completações			,558	
Não Convencional A				,829
Quebra do limite independente				,603

2.2.2 Análise da fiabilidade

A fiabilidade do instrumento de criatividade foi testada através do índice de consistência interna *alpha de Cronbach.* Uma primeira análise incidiu sobre o total do instrumento onde se obteve o índice de consistência interna do instrumento completo e o de cada item. Uma segunda análise procurou avaliar a consistência interna de cada factor resultante da análise factorial e de cada item dentro do seu factor.

Índice de consistência interna do instrumento total

Para o total da escala encontrou-se um índice de consistência interna de 0,611, a eliminação do item Velocidade (sp) contribuiria para o aumento do valor de *alpha de Cronbach* para 0,748 reflectindo uma consistência interna razoável.

Tabela 7.
Índice de consistência interna total do TCT-DP.

	Alpha de Cronbach total	Número total de itens
	0,611	14
Itens	**Correlação item-total**	***Alpha de Cronbach* se item eliminado**
Cn	0,545	0,568
Cm	0,554	0,538
Nel	0,320	0,578
Cl	0,435	0,548
Cth	0,341	0,578
Bfd	0,224	0,597
Bfi	0,374	0,573
Pe	0,360	0,578
Hu	0,432	0,573
Sp	-0,497	0,748
Uca	0,154	0,607
Ucb	0,297	0,584
Ucc	0,153	0,606
Ucd	0,556	0,551

Índice de consistência interna dos factores e itens correspondentes

Os valores de *alpha de Cronbach* encontrados para cada uma dos factores resultantes da análise factorial foram os seguintes: para o factor 1 foi encontrado um índice de 0,092; ao factor 2 corresponde um valor de 0,477; o factor 3 um valor de 0,633 e para o 4º factor foi encontrado um valor de 0,219. Nas tabelas 8 e 9 que se seguem, estão apresentados os valores do índice de consistência interna de cada factor bem como de cada um dos itens dentro do seu factor.

Tabela 8.
Índice de consistência interna para cada factor do TCT-DP.

Factor	Nº de itens	Valores de *alpha de Cronbach*
1	5	0,092
2	4	0,477
3	3	0,633
4	2	0,219

Tabela 9.
Índice de consistência dos itens de cada factor

	Correlação item-total	***Alpha de Cronbach* se item eliminado**
Factor 1		
Ucb	,352	-,277
Sp	-,542	,703
Ucd	,392	-,216
Nel	,248	-,195
Cl	,329	-,440
Factor 2		
Cth	,354	,465
Hu	,434	,332
Pe	,351	,364
Ucc	,178	,483
Factor 3		
Bfd	,327	,697
Cn	,462	,533
Cm	,650	,384
Factor 4		
Uca	,164	-
Bfi	,164	-

Passemos agora à apresentação de alguns dados com o objectivo de descrever as variáveis do estudo de acordo com as respostas dadas pelos participantes.

V.3. Caracterização das Variáveis

A análise descritiva consistiu numa avaliação das características aritméticas que as variáveis do estudo adoptaram perante as respostas apresentadas pelos participantes.

3.1 EOMEIS-2

3.1.1 Cálculo dos Pontos de Corte

Para o instrumento dos estatutos de identidade, de acordo com os três tipos de classificação sugeridos pelos autores, foram calculados para cada factor resultante da análise da validade do EOMEIS-2 a média, o desvio de padrão e o respectivo ponto de corte. Estes valores, permitem classificar os sujeitos num estatuto de identidade puro, em transição entre estatutos ou com um baixo perfil.

O ponto de corte considerado para esta classificação equivale ao somatório de um desvio padrão acima a média de cada estatuto. Este processo definiu para o primeiro factor, correspondente ao estatuto de identidade foreclosure, um ponto de corte igual a 41,746; para o segundo factor, onde estão agrupados os estatutos de identidade moratória e difuso, foi encontrado um valor de ponto de corte de 54,083; no terceiro factor – estatuto de identidade *achievement* – o ponto de corte é 49,90.

Tabela 10.
Valores do ponto de corte para cada factor do EOMEIS-2.

Estatuto de identidade Factores	Média	Desvio Padrão	Ponto de Corte
1: *Foreclosure*	32,06	9,686	41,746
2: Difusa	42,87	11,213	54,083
3: *Achievement*	41,48	8,420	49,90

3.1.2 Cálculo da Frequência para cada Estatuto de Identidade

Os pontos de corte foram aplicados de acordo com as três classificações propostas pelos autores:

a) estatuto de identidade pura: sujeitos que obtenham num só estatuto de identidade um valor maior ou igual ao respectivo ponto de corte, sendo que em todos os outros esse valor é menor.

b) estatuto de identidade de baixo perfil: onde se inserem os participantes que obtenham resultados inferiores ao ponto de corto em todos os estatutos.

c) estatuto de identidade de transição: diz respeito àqueles que obtêm um valor maior ou igual ao ponto de corte em mais do que um estatuto de identidade.

Os sujeitos que não se enquadram em nenhuma destas condições são considerados como indefinidos.

Resultou desta análise um total de 33 sujeitos associados ao estatuto de identidade *foreclosure* (1º factor), 34 associados ao estatuto de identidade difusa (2º factor) e 43 sujeitos com um estatuto de identidade *achievement* (3º factor). Foram ainda identificados 9 participantes num estatuto de transição *Foreclosure – Achievement*, 187 como tendo um estatuto de identidade de baixo perfil e 15 participantes não responderam às exigências de nenhuma classificação sendo considerados como indefinidos. Para as restantes análises foram excluídos os participantes considerados na classificação indefinido, reduzindo a amostra para 304 participantes.

Tabela 11.
Frequência dos estatutos de identidade.

Estatuto de identidade	Frequência	Percentagem (%)
Foreclosure	33	10,9
Difusa	34	11,2
Achievement	43	14,1
Transição *Foreclosure - Achievement*	9	3,0
Baixo Perfil	185	60,9
Total	304	100

3.2 TCT-DP

Para o instrumento de avaliação do nível de criatividade procedeu-se, em primeiro lugar, ao cálculo da média e do desvio padrão do nível de criatividade para toda a amostra. Seguiu-se uma caracterização dos níveis totais de criatividade, bem como de cada item do

instrumento.

O valor médio do nível de criatividade para o total da amostra é 17,80 com um desvio padrão de 10,075.

Tabela 12.
Média e desvio padrão dos níveis de criatividade.

	Número de sujeitos	Média	Desvio Padrão
TCT-DP	304	17,96	10,111

Na tabela 13 estão diferenciados os níveis de criatividade identificados neste estudo. Esta análise permite-nos igualmente compreender de que forma se distribuem as cotações de cada item pela amostra. Destacam-se os itens "continuações", "completações" e "velocidade" como itens nos quais os sujeitos abaixo do Percentil 20 pontuam. Os itens "ligações com linhas" e "não convencional d" são itens nos quais apenas os sujeitos acima do Percentil 40 pontuaram. Os itens "novos elementos" e "ligações com um tema" recebem pontuação apenas em sujeitos que se encontrem acima do Percentil 50, o item "não convencional b" recebe pontuação somente a partir do Percentil 68, os itens "perspectiva" e "humor" encontram pontuação apenas em sujeitos que se situam acima do Percentil 70. Finalmente destacam-se os itens "quebra do limite dependente", "quebra do limite independente", "não convencional a" e "não convencional c" que obtém pontuação somente acima do Percentil 80 e 90.

Tabela 13.
Caracterização dos níveis de criatividade.

Percentil	Itens														Total TCT
	Cn	Cm	Nel	Cl	Cth	Bfd	Bfi	Pe	Hu	Uca	Ucb	Ucc	Ucd	Sp	
	Cotações														
4	3														4
8	3	1													6
12	3	2												2	7
16	4	2												2	8
20	4	3												3	9
24	4	3												4	10
28	4	3												4	11
32	4	3												4	12
36	4	4												5	12
40	4	4												5	13
44	4	4		1										5	14
48	4	4		1									1	6	15
52	4	4		1	2								1	6	16
56	4	4	1	2	2								1	6	17
60	4	4	1	2	3								1	6	19
64	4	4	1	2	3								1	6	20
68	5	4	1	3	4						3		2	6	22
72	5	4	2	3	4			1			3		2	6	23
76	5	5	2	4	5			1	1		3		2	6	24
80	5	5	2	4	6			1	1		3		2	6	29
84	5	5	3	4	6			1	1		3		2	6	31
88	5	5	4	5	6		3	2	2		3		3	6	32
92	5	5	4	5	6		3	2	2		3	3	3	6	34
96	5	5	6	6	6	6	3	3	2	1	3	3	3	6	38

V.4 Análise da Distribuição das Respostas

Antes de iniciarmos a análise das diferenças entre os resultados da amostra com base nas suas características e a análise das correlações entre as variáveis consideradas no estudo, torna-se importante verificar a normalidade da distribuição dos resultados.

É a ausência ou presença de uma distribuição normal que define, entre paramétricas ou não paramétricas, as técnicas estatísticas mais adequadas a serem utilizadas para as análises que se seguintes. Pois a principal diferença entre os dois tipos de estatística encontra-se nos pressupostos, enquanto que a estatística paramétrica pretende trabalhar com parâmetros da população à qual pertence a amostra e por essa razão exige que as variáveis respondam a características como a distribuição normal e a existência de homogeneidade; a estatística não paramétrica não trabalha com esses parâmetros não exigindo a distribuição normal das

variáveis. É ainda importante referir que no caso de variáveis nominais ou ordinais, é utilizada a estatística não paramétrica.

4.1 Análise da Distribuição do EOMEIS-2

4.1.1 EOMEIS-2

Sendo a variável "Estatuto Identitário" uma variável nominal, não foram efectuadas as análises para verificar a normalidade da sua distribuição. Como referido anteriormente, as variáveis nominais são submetidas a técnicas estatísticas não paramétricas.

4.1.2 TCT-DP

A normalidade da distribuição foi analisada através do teste Kolmorogov-Smirnov, o valor obtido para o teste de criatividade, K-S = 2,076 com p = 0,000, é estatisticamente significativo, o mesmo sucede com cada um dos itens do instrumento, apontando para uma distribuição não normal.

A ausência de uma distribuição normal levou-nos a uma análise mais aprofundada das características da distribuição. Foram então verificados os valores de *Skewness* e *Kurtosis* que nos permitiram perceber de que forma se definiam as distribuições do TCT-DP e Daca um dos itens constituintes do instrumento.

Os valores de *Skewness* e *Kurtosis* revelaram para o total do teste de criatividade problemas de simetria positiva. No que diz respeito aos itens do instrumento, todos apresentaram problemas de simetria; negativa no caso dos itens "continuações", "completações" e "velocidade"; e positiva para os restantes itens. Relativamente à curtose, todos os itens à excepção da "velocidade" apresentaram problemas. Sendo que os itens "Ligações Com Linhas", "Ligações Para Um Tema", "Não Convencional B" e "Não Convencional D" revelam uma distribuição platicúrtica e os restantes uma distribuição lepticúrtica.

Tabela 14.

Análise da distribuição normal do TCT-DP e dos seus itens.

			Skewness			Kurtosis		
	K-S	Sig.	Statistic	Std. Error	Statistic/ Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic/ Std. Error
TCT-DP	2,076	0,000	0,710	0,137	- 0,959	- 0,261	0,272	5,182
Cn	4,636	0,000	- 0,653	0,137	- 4,76	2,274	0,272	8,360
Cm	4,714	0,000	- 1,060	0,137	- 7,37	0,855	0,272	3,143
Nel	5,586	0,000	1,506	0,137	10,99	1,465	0,272	5,386
Cl	4,098	0,000	0,752	0,137	5,489	- 0,749	0,272	- 2,754
Cth	5,554	0,000	0,557	0,137	4,066	- 1,347	0,272	- 4,952
Bfd	9,639	0,000	4,428	0,137	32,321	17,919	0,272	79,151
Bfi	9,196	0,000	2,957	0,137	21,584	8,387	0,272	65,879
Pe	7,196	0,000	2,790	0,137	20,364	9,052	0,272	46,095
Hu	7,475	0,000	3,149	0,137	22,985	12,538	0,272	30,835
Uca	9,633	0,000	4,825	0,137	35,219	21,529	0,272	79,151
Ucb	7,600	0,000	0,700	0,137	5,109	- 1,519	0,272	- 5,585
Ucc	9,454	0,000	2,617	0,137	19,102	4,877	0,272	17,930
Ucd	4,953	0,000	0,555	0,137	4,051	- 1,121	0,272	- 4,121
Sp	5,057	0,000	- 1,257	0,137	- 9,175	0,269	0,272	0,989

Assim, segundo estes valores, a variável criatividade deveria ser submetida a uma estatística não paramétrica. No entanto, segundo a Pallant (2007) a estatística paramétrica é aplicável em distribuições não normais em estudos cuja a amostra tenha pelo menos 200 participantes. Sendo a amostra deste estudo composta por 319 participantes, encontramo-nos na condição de utilizar técnicas estatísticas paramétricas.

V.5 Análise das Diferenças

5.1 Análise das Diferenças dos Estatutos de Identidade

Foram analisadas as diferenças dos estatutos de identidade com base no sexo e na idade dos participantes através do Qui-quadrado.

5.1.1 Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo

As diferenças observadas na proporção de participantes do sexo masculino e do sexo feminino em cada estatuto de identidade não são significativas. Verificam-se contudo algumas diferenças, a percentagem de participantes do sexo feminino é superior nos estatutos de identidade *foreclosure* (12,4%), no estatuto de identidade de transição de *foreclosure* para *achievement* (3,2%) e no estatuto de identidade de baixo perfil (65,1%), a percentagem de participantes em cada um destes estatutos é respectivamente 8,5%; 2,5% e 54,2%. Os rapazes destacam-se nos estatutos de identidade *achievement* (16,9%) e difusa (17,8%).

Tabela 15.
Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo.

Estid.	Masculino (%)	Feminino (%)
Foreclosure	8,5	12,4
Difusa	16,9	7,5
Achievement	17,8	11,8
Transição	2,5	3,2
Baixo Perfil	54,2	65,1

5.1.2 Diferenças nos estatutos de identidade em função da idade

Como podemos verificar na tabela 16, há uma maior percentagem de participantes do escalão de idades superior nos estatutos de identidade difusa e *achievement* representando 12,1% e 27,3% dos participantes que se encontram nestes estatutos por oposição a 11,1% e 12,5% que representam os participantes mais novos. Nos restantes estatutos destacam-se os sujeitos do escalão de idade mais novo, estes representam 11,8% do estatuto *foreclosure*;

3,3% do estatuto de transição e 61.3% do estatuto de baixo perfil. No entanto, as diferenças observadas não são significativas.

Tabela 16.
Diferenças nos estatutos de identidade em função da idade.

Estid.	17-24 (%)	25-41 (%)
Foreclosure	11,8	3,0
Difusa	11,1	12,1
Achievement	12,5	27,3
Transição	3,3	-
Baixo Perfil	61,3	57,3

5.1.3 Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo e da idade

Procedeu-se ainda à análise das diferenças na proporção de sujeito dos dois sexos para cada um dos escalões de idade nos diferentes estatutos de identidade. Observou-se uma maior frequência de sujeitos, pertencentes ao escalão de idades entre os 25 e os 41 anos, no estatuto de identidade *achievement* para ambos os sexos, representando 29,4% e 25% dos sujeitos deste estatuto. Os sujeitos masculinos mais velhos apresentam ainda uma maior frequência no estatuto de identidade de baixo perfil (58,8%) comparativamente aos mais novos; e os sujeitos femininos mais velhos uma maior frequência no estatuto difusa (12,5%) que os mais novos do mesmo sexo (7,1%).

Nos restantes estatutos, verificou-se uma maior frequência de sujeitos entre os 17 e os 24 anos em ambos os sexos. É ainda de referir a ausência de sujeitos mais velhos no estatuto de identidade de transição.

Tabela 17.
Diferenças nos estatutos de identidade em função do sexo e da idade.

	Masculino (%)		Feminino (%)	
Estid	17-24	25-41	17-24	25-41
Foreclosure	9,9	0	12,9	6,3
Difusa	17,8	11,8	7,1	12,5
Achievement	15,8	29,4	10,6	35,0
Transição	3,0	-	3,5	-
Baixo Perfil	53,5	58,8	65,9	57.6

5.2 Análise das Diferenças dos níveis de criatividade

5.2.1 Comparação dos níveis de criatividade com amostra alemã

O TCT-DP é um instrumento adaptado à população alemã ainda não validado para a população portuguesa desta forma revela-se importante uma comparação com os resultados obtidos com a amostra alemã.

Para realizar esta comparação foi utilizado o *One Sample T-test* onde foi comparada a média do nível de criatividade da presente amostra (M=17,96 e DP=10,11), com a média do nível de criatividade da amostra alemã (M=31,00 e DP=10,44).

Foram encontradas diferenças significativas ($t(304)= -22,486$ e $p=0,000$), verificando-se níveis de criatividade muito superiores na amostra alemã.

5.2.2 Diferenças dos níveis de criatividade em função do sexo

Para calcular as diferenças dos níveis de criatividade em função do sexo utilizou-se o *independent-samples t-test* que permite observar as diferenças de uma variável escalar em uma variável nominal com duas categorias.

Este procedimento permitiu-nos observar que a média do nível de criatividade dos sujeitos masculinos (M=18,72 e DP=10,59) é superior à média dos sujeitos femininos (M=17,67 e DP=9,813), no entanto esta diferença não se revelou estatisticamente significativa

como podemos observar na tabela 18.

Tabela 18.
Diferenças dos níveis de criatividade em função do sexo.

Sexo	Média	Desvio Padrão
Masculino	18,42	10,590
Feminino	17,67	9,813

independent-samples t-test

	t	df	Sig.
TCT-DP/ Sexo	0,636	302	0,526

5.2.3 Diferenças dos níveis de criatividade em função da idade agrupada

Foram calculadas as diferenças dos níveis de criatividade entre os dois grupos de idades definidos, para este efeito utilizou-se o procedimento estatístico não paramétrico *Mann-Whitney U Test*, devido à discrepância do número de sujeitos entre os dois grupos (cf. Tabela 1.) ser superior à discrepância tolerada pela estatística paramétrica.

Este procedimento permitiu-nos observar que a média do nível de criatividade dos sujeito mais novo (M= 18,08 e DP= 9,899) foi superior à média do nível de criatividade dos sujeitos mais velhos (M= 16,94 e DP= 0,322). No entanto, as diferenças observadas entre os dois grupos não se revelaram estatisticamente significativas.

Tabela 19.
Diferenças dos níveis de criatividade em função da idade agrupada.

Idade agrupada	Média	Desvio Padrão
17-24	18,08	9,899
24-41	16,94	11,835

Mann-Whitney U Test

	Mann-Whitney U Test	Z	Sig.
TCT-DP/ idade agrupada	399,50	-0,991	0,322

5.2.4 Diferenças dos níveis de criatividade em função do curso e ano de escolaridade agrupado

As diferenças dos níveis de criatividade em função das variáveis curso agrupado e ano de escolaridade agrupado foram analisadas através do procedimento estatístico *oneway Anova*.

Como se pode observar na tabela 20, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas duas variáveis.

Tabela 20.
Diferenças dos níveis de criatividade em função do curso e ano de escolaridade agrupado.

	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
TCT-DP/Curso agrupado	5870,572	2	2935,286	35,193*	0,000
TCT-DP/ ano esc. agrupado	5557,835	2	2778,918	32,908*	0,000

* diferença significativa para o nível de 0,05

A variável curso agrupado é constituída por três grupos que se referem a diferentes áreas de estudo, as ciências económicas, as artes e as ciências sociais. A *oneway Anova* revelou a existência de diferenças significativas entre os níveis de criatividade de cada um dos grupos ($F_{[2,301]}$=35,193 e p=0,000). Para analisar os grupo entre os quais se verificam as diferenças, tendo em conta que esta variável não revelou homogeneidade entre as variâncias (p=0,000), recorreu-se ao teste *Tamhane*. Assim, foram encontradas duas diferenças significativas uma entre o grupo da área das artes e das ciências sociais; e a outra novamente o grupo das artes com o grupo das ciências económicas (cf. Tabela 21.). Esta diferença verifica-se pelo grupo da área das artes apresentar níveis de criatividade (M=24,32 e DP=8,439) superiores ao grupo da área das ciências sociais (M=16,84 e DP=10,950) e ao grupo da área das ciências económicas (M=13,90 e DP=8,104).

Tabela 21.
Diferenças significativas nos níveis de criatividade entre cursos.

	Curso agrupado (I)	Curso agrupado (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tamhane	Artes	Ciências sociais	7,478*	1,448	0,000
		Ciências económicas	10,422*	1,144	0,000
	Ciências sociais	Artes	- 7,478*	1,448	0,000
		Ciências económicas	2,944	1,369	0,096
	Ciências económicas	Artes	- 10,422*	1,448	0,000
		Ciências sociais	- 2,944	1,369	0,96

* diferença significativa para o nível de 0,05

Os sujeitos encontram-se agrupados em três anos escolares, o primeiro corresponde aos alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, o segundo aos alunos do segundo ano e o terceiro aos alunos do terceiro e quarto ano. Foram encontradas diferenças significativas nos níveis de criatividade em função do ano escolar dos participantes ($F_{[2,301]}$= 32,908 e *p*= 0,000) que foram analisadas através do teste *Tukeys HSD* por se verificar homogeneidade na variância (*p*= 0,187). Verificou-se então, como se pode observar na tabela 22, diferenças significativas entre os alunos do 1º ano e os do 2º ano e ainda entre os alunos do 1º ano e os do 3º e 4º ano. Os alunos do 1º ano revelaram níveis de criatividade (M= 23,26 e DP= 9,636) superiores aos alunos do 2º ano (M= 15,73 e DP= 9,095) e aos alunos do 3º e 4º ano (M= 13,55 e DP= 8,695).

Tabela 22.
Diferenças significativas nos níveis de criatividade entre anos escolares.

	Ano escolar agrupado (I)	Ano escolar agrupado (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Tukeys HSD	1º ano	2º ano	7,522*	1,273	0,000
		3º e 4º ano	9,708*	1,277	0,000
	2º ano	1º ano	- 7,522*	1,273	0,000
		3º e 4º ano	2,186	1,344	0,236
	3º e 4º ano	1º ano	- 9,708*	1,277	0,000
		2º ano	2,186	1,344	0,236

* diferença significativa para o nível de 0,05

V.6 Análise das Correlações

Foram analisadas as correlações, através do coeficiente *Spearman's Rho,* entre as diferentes variáveis com o objectivo de observar a força e a direcção da correlação.

6.1 Identidade e Criatividade

Iniciámos por analisar a correlação entre as variáveis identidade e criatividade para toda a amostra. Os resultados, como se pode observar na tabela 23, apontaram para a ausência de uma correlação significativa.

Para permitir uma melhor compreensão do comportamento dos sujeitos de cada estatuto identitário no teste de criatividade, foram analisadas as diferenças dos níveis de criatividade entre os vários estatutos de identidade. Neste sentido foi realizada uma *Oneway Anova* que apontou para a existência de diferenças significativas entre os diferentes estatutos ($F_{[4,299]}$= 3,219 e p= 0,013). Procurou-se perceber os estatutos entre os quais se verificavam diferenças estatisticamente significativas, a medida apresentou a existência de homogeneidade de variância (p= 0,763) pelo que os resultados foram analisados através do *Tukey HSD.* Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de criatividade dos sujeitos pertencentes ao estatuto de identidade difusa (M= 23,15 e DP=11,450) e estatuto de identidade de transição (M= 12,22 e DP= 9,628) e ainda entre os

sujeitos do estatuto de identidade difusa e os sujeitos do estatuto de baixo perfil (M= 17,48 e DP= 9,643) (cf. Tabela 24.).

Tabela 23.
Correlação entre os estatutos de identidade e níveis de criatividade.

		EstId	TCT-DP
EstId	Spearman's Rho	1	- 0,071
	sig	-	0,217

Tabela 24.
Análise das diferenças dos níveis de criatividade em função dos estatuto de identidade.

Tukeys HSD	Estatuto de Identidade (I)	Estatuto de Identidade (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
	Foreclosure	Difusa	-5,268	2,435	0,197
		Achievement	0,669	2,306	0,998
		Transição	5,657	3,748	0,557
		Baixo Perfil	0,403	1,883	1,000
	Difusa	*Foreclosure*	5,268	2,453	0,197
		Achievement	5,938	2,287	0,074
		Transição	10,925*	3,736	0,030
		Baixo Perfil	5,671*	1,860	0,021
	Achievement	*Foreclosure*	-0,669	2,306	0,998
		Difusa	-5,938	2,287	0,074
		Transição	4,987	3,653	0,650
		Baixo Perfil	-0,266	1,687	1,000
	Transição	*Foreclosure*	-5,657	3,748	0,557
		Difusa	-10,925*	3,736	0,030
		Achievement	-4,987	3,653	0,650
		Baixo Perfil	-5,253	3,402	0,534
	Baixo Perfil	*Foreclosure*	-0,403	1,883	1,000
		Difusa	-5,671	1,860	0,021
		Achievement	0,266	1,687	1,000
		Transição	5,253	3,402	0,534

* diferença significativa para o nível de 0,05

6.2 Identidade e Criatividade, em cada sexo

Foi analisada, para cada um dos sexos, a correlação entre os estatutos de identidade e os níveis de criatividade. Como podemos verificar na tabela 25 os resultados apontaram para a ausência de uma correlação significativa.

Foram então analisadas as diferenças dos níveis de criatividade para cada estatuto em função do sexo. Foi utilizado o procedimento estatístico *Oneway Anova*, que destacou apenas a existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de criatividade entre dos diversos estatutos de identidade, do sexo feminino ($F_{[4,181]}$=3,654 e p=0,007). Verificando-se homogeneidade na distribuição, as diferenças foram analisadas através do *Tukey HSD*, destacaram a existência de diferenças significativas nos níveis de criatividade entre os sujeitos do sexo feminino do estatuto de identidade difusa (M= 24,79 e DP= 9,25) e os sujeitos do mesmo sexo do estatuto de identidade *achievement* (M=15,59 e DP= 8,534) e ainda do estatuto de identidade difusa com o estatuto de identidade de transição (M= 8,33 e DP= 5,125) (cf tabela 26.).

Tabela 25.
Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade em função do sexo.

		Masculino	Feminino
Estid*TCT-DP	Spearman's Rho	- 0,136	- 0,016
	Sig.	0,141	0,834

Tabela 26.
Análise das diferenças dos níveis de criatividade nos estatutos de identidade, em função do sexo feminino.

Tukeys HSD	Estatuto de Identidade (I)	Estatuto de Identidade (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Sexo Feminino	*Foreclosure*	Difusa	-7,481	3,235	,146
		Achievement	1,713	2,846	,975
		Transição	8,971	4,375	,246
		Baixo Perfil	-,448	2,171	1,000
	Difusa	*Foreclosure*	7,481	3,235	,146
		Achievement	9,195*	3,262	,042
		Transição	16,452*	4,656	,005
		Baixo Perfil	7,034	2,694	,073
	Achievement	*Foreclosure*	-1,713	2,846	,975
		Difusa	-9,195*	3,262	,042
		Transição	7,258	4,395	,467
		Baixo Perfil	-2,161	2,212	,865
	Transição	*Foreclosure*	-8,971	4,375	,246
		Difusa	-16,452*	4,656	,005
		Achievement	-7,258	4,395	,467
		Baixo Perfil	-9,419	3,991	,131
	Baixo Perfil	*Foreclosure*	,448	2,171	1,000
		Difusa	-7,034	2,694	,073
		Achievement	2,161	2,212	,865
		Transição	9,419	3,991	,131

* diferença significativa para o nível de 0,05

6.3 Identidade e Criatividade, para as idades agrupadas

Para cada grupo de idade foram verificadas correlações não significativas (cf tabela 27.). Uma análise das diferenças entre os níveis de criatividade dos diferentes estatutos para cada uma das idades agrupadas, não foram encontradas revelou diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 27.
Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade para as idades agrupadas.

		17-24	**25-41**
Estid*TCT-DP	Spearman's Rho	- 0,41	- 0,269
	Sig.	0,497	0,130

6.4 Identidade e Criatividade, nos cursos agrupados

Relativamente aos cursos agrupados, também não foram encontradas correlações significativas (cf tabela 28.), nem diferenças significativas, no que diz respeito aos níveis de criatividade dos estatutos de identidade em função dos cursos agrupados.

Tabela 28.
Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade para os cursos agrupados.

		C.Económicas	**Artes**	**C. Sociais**
Estid*TCT-DP	Spearman's Rho	- 0,151	0,03	- 0,169
	Sig.	0,147	0,980	0,064

6.5 Identidade e Criatividade, nos anos de escolaridade agrupados

Finalmente, foram analisadas as correlações entre os níveis de criatividade e os estatutos de identidade para cada ano escolar agrupado. Verificou-se a ausência de uma correlação significativa entre estas variáveis em função da escolaridade agrupada (cf tabela 29.).

No sentido de uma melhor compreensão da distribuição dos níveis de criatividade pelos diferentes estatutos de identidade ao longo dos anos de escolaridade agrupados, realizámos uma análise das diferenças. Não se verificaram diferenças significativas entre as variáveis em função dos anos de escolaridade dos participantes.

Tabela 29.
Correlação entre os níveis de criatividade e estatuto de identidade para os anos de escolaridade.

		1º	**2º**	**3º e 4º**
Estid*TCT-DP	Spearman's Rho	- 0,04	- 0,109	- 0,111
	Sig.	0,672	0,294	0,290

Efectuadas todas as análises e apresentados os resultados, passaremos agora à discussão desses resultados com base nos constructos teóricos introduzidos na primeira parte deste trabalho e à conclusão do estudo, onde se apresentam as suas limitações e contribuições.

VI

CAPÍTULO

Discussão e conclusão dos resultados

VI.1 Discussão dos Resultados

Este capítulo destina-se à discussão dos resultados tendo e conta os objectivos da investigação acima descritos. Antes de darmos início a essa discussão faz sentido relembrar tais objectivos. Com este estudo propusemo-nos caracterizar os participantes quanto ao seu estatuto de identidade e ao seu nível de criatividade; comparar os diferentes estatutos de identidade de acordo com a idade e sexo dos participantes; comparar os níveis de criatividade de acordo com o sexo, a idade e a área de estudo dos participantes; e ainda analisar possíveis relações entre a variável estatuto de identidade e a variável criatividade em função das características da amostra.

Ainda antes de passarmos à discussão destas informações, consideramos importante discutir as qualidades psicométricas que os instrumentos revelaram neste estudo. Assim, começamos por apresentar e discutir a análise factorial e o coeficiente de consistência interna de cada um dos instrumentos, comparando estes resultados com os valores obtidos pelos respectivos autores e os valores obtidos nos respectivos estudos de adaptação à população portuguesa.

Seguidamente serão discutidas as diferenças observadas em cada uma das variáveis em função das diferentes características da amostra e finalmente os resultados das correlações analisadas, à luz dos constructos teóricos apresentados na primeira parte deste trabalho.

VI.1.1 Discussão das Qualidades Psicométricas

As qualidades psicométricas dos instrumentos foram avaliadas, para ambos os instrumentos, através da análise factorial, que nos permitiu averiguar a validade de constructo, e através do coeficiente de consistência interna de onde obtivemos a fiabilidade do instrumento.

No que diz respeito ao EOMEIS-2, numa primeira análise factorial, o gráfico scree-plot, evidenciou a conveniência de uma estrutura distribuída por 3 factores. No sentido de aumentar a validade de constructo do instrumento, foram eliminados 24 itens com base nos critérios utilizados por Matos, Barbosa e Costa (2000) o que resultou num total de 40 itens. Assim, da análise factorial resultou uma estrutura de três factores que explicava 31,16% da variância total da amostra. O primeiro factor constituído por 13 itens, contribuiu para a explicação de 11,218% da variância total do instrumento. Este factor agrupou 13 dos 16 itens pertencentes ao estatuto de identidade Foreclosure. O segundo factor explicava 10,624% da variância do instrumento e reuniu 9 itens do estatuto de identidade difusa e 7 do estatuto de

identidade moratória. Segundo Adams (1998), quando dois estatutos se encontram agrupados num factor, esse factor deve ser interpretado como representativo do estatuto de identidade inferior. Os autores apresentam ainda os estatutos de identidade com a seguinte ordem crescente de valor: 1) estatuto de identidade difusa; 2) estatuto de identidade foreclosure; 3) estatuto de identidade moratória; e 4) estatuto de identidade *achievement* (Adams, 1998). Pelo que consideramos este segundo factor como representativo do estatuto de identidade difusa. Finalmente o terceiro factor composto por 11 itens do estatuto de identidade *achievement*, explicava 9,318% da variância total do instrumento.

Relativamente à estrutura factorial encontrada por Matos, Barbosa e Costa (2000) na aplicação do EOMEIS-2 à população portuguesa, as autoras encontraram uma estrutura com 45 itens distribuídos por 9 factores que explicaram 50,8% da variância total do instrumento. Sendo que o primeiro factor apareceu composto na totalidade por itens do estatuto de identidade *foreclosure*; o segundo factor, reuniu itens do domínio vocacional; o terceiro factor agrupou itens relativos às questões dos papéis sexuais e do namoro; o quarto factor representava o domínio filosofia de vida; o quinto factor reuniu itens da área do namoro nas visões dos estatutos de identidade moratória e difusa; o sexto factor agrupou itens relativamente às questões dos tempos livres; o sétimo factor considerava a área dos ideais políticos; oitavo factor volta a considerar as questões relativas ao namoro, desta vez na perspectiva do estatuto de identidade *achievement*; e o nono factor reúne questões relativamente às crenças religiosas.

Comparado com a análise factorial das autoras, o presente estudo revelou uma estrutura factorial com um menos número de factores que explicam aproximadamente menos 19% que a estrutura de 9 factores encontrada no estudo da população portuguesa. Não é possível proceder a esta análise com o estudo dos autores do instrumento, por não estar disponível no manual utilizado.

Foi igualmente analisada a estrutura factorial tendo por base as escalas originais do instrumento, estatuto de identidade difusa, *foreclosure*, moratória e *achievement*, do domínio interpessoal e do domínio ideológico. Esta análise resultou numa estrutura de 3 factores que explicavam 66,913% da variância total do instrumento. O primeiro factor representando o estatuto de identidade *foreclosure*; o segundo factor agrupando o estatuto de identidade difusa e moratória; e o terceiro factor representando o estatuto de identidade *achievement*. A mesma distribuição verificou-se quer no estudo para a população portuguesa, quer no estudo desenvolvido pelos autores do instrumento. Comparando as diferentes estruturas verifica-se

que a estrutura factorial do presente estudo explicou uma maior percentagem da variância total do instrumento (66,913%) que no estudo para a população portuguesa (64,9%) no entanto uma menor variância que no estudo levado pelos autores do instrumento (69,8%).

Os resultados obtidos na distribuição factorial, não foram de encontro à teoria dos estatutos de identidade subjacente ao instrumento. Segundo a perspectiva de Marcia (1966), seria de esperar encontrar 4 factores que representassem cada um dos estatutos de identidade.

Nesta análise, igualmente ao que aconteceu em outros estudos, verificou-se uma distribuição por 3 factores onde aparecem agrupados os estatutos de identidade difusa e moratória. Segundo Adams (1998), esta associação poderá dever-se a duas circunstâncias distintas. Por um lado pode acontecer que o instrumento não esteja apto a discriminar totalmente estes dois factores, por outro pode acontecer que a definição dos dois estatutos estejam mais próximas do que aquilo que a teoria considera (Adams, 1998).

Relativamente à fiabilidade, para o mesmo instrumento obtivemos um coeficiente de consistência interna razoável, muito próximo de ser considerado bom (0,786), segundo os parâmetros apresentados por Hill e Hill (2008). Analisada a fiabilidade de cada um dos factores, observou-se uma boa consistência interna para o primeiro factor (0,820) e uma consistência interna razoável, próxima de ser considerada boa para os restantes factores (0,791 e 0,757). Os autores do instrumento analisaram a fiabilidade do instrumento ao longo de 20 estudos diferentes onde obtiveram níveis de consistência interna variantes entre 0,30 e 0,91. Analisando a média dos coeficientes (0,66), o instrumento revelou, ao longo dos 20 estudos, uma consistência interna fraca e inferior à obtida no presente estudo. Não é possível proceder à comparação com a consistência interna do instrumento no estudo para a população portuguesa por não estar disponível tal informação.

No que diz respeito à analise psicométrica do Instrumento TCT-DP, também foram encontradas diferenças com os estudos anteriores.

A análise factorial resultou numa estrutura composta por 4 factores que explicavam 57% da variância total do instrumento. Aqui, a distribuição factorial será analisada e comparada com a distribuição factorial encontrada no estudo de Almeida e Ibérico Nogueira (2008) para a população portuguesa e pelos autores Urban e Jellen (1996), tendo em conta o número de factores, a constituição destes e a percentagem total explicada.

Assim, no presente estudo foram encontrámos menos dois factores que os autores do instrumento e o mesmo número de factores encontrados no estudo para a população portuguesa. Relativamente à constituição dos factores, coincide com a distribuição obtida

pelos autores o agrupamento apenas em três itens, a quebra do limite dependente com continuações e as completações. Não foram encontrados agrupamentos em comum com o estudo realizado para a população portuguesa. Como última análise observamos que a estrutura factorial encontrada por Almeida e Ibérico Nogueira (2008), explica mais 6% da variância total do instrumento do que a estrutura factorial encontrada no presente estudo.

Relativamente à fiabilidade para o total do instrumento, obtivemos um coeficiente de consistência interna fraco de 0,611. Sendo que a eliminação do item velocidade aumentaria consideravelmente este coeficiente para um valor considerado aceitável.

Os resultados obtidos na análise das qualidades psicométricas alertam-nos, quer por fraca validade de constructo, que por baixa consistência interna, para uma análise cuidadosa dos resultados. Sendo importante ter em conta as características psicométricas aquando uma extrapolação dos resultados.

VI.1.2 Discussão das Diferenças

No seguimento da análise estatística foram observadas as diferenças nas variáveis tendo em conta as características da amostra. Neste sentido, as diferenças nos estatutos de identidade foram analisados com base na idade e no sexo dos indivíduos.

Antes de apresentar estas diferenças importa referir como o conjunto de participantes se distribuiu pelos diferentes estatutos de identidade.

Observámos que mais de metade da amostra (60,9%) encontravam-se no estatuto de identidade de baixo perfil. Como referido na descrição do instrumento EOMEIS-2, este estatuto representa uma moratória indefinida. De acordo com diversos estudos, os sujeitos que se encontram neste estatuto apresentam comportamentos, crenças, valores, atitudes e até uma trajectória no seu desenvolvimento semelhante aos sujeitos que se encontram num estatuto puro de identidade moratória. Pelo que podemos considerar este estatuto como sendo uma moratória de baixo perfil (Adams,1998).

A moratória, como explicado na primeira parte desta dissertação, diz respeito a uma fase de exploração do sujeito e das oportunidades que o rodeiam. Quando num estatuto de moratória, o sujeito descobre e experimenta vários papeis e várias ofertas da sociedade na qual se insere, antes de iniciar o processo de investimento nas suas escolhas.

O segundo estatuto com maior frequência de sujeitos é o *achievement*, com 43 sujeitos que representam 14,1% da amostra. Estes sujeitos distinguem-se por terem passado

por um processo de exploração e terem iniciado o investimento nas suas escolhas que lhes permite apresentarem uma identidade melhor definida. A este estatuto segue-se o estatuto de identidade difusa com 11,20% da amostra, estes sujeitos encontram-se numa situação de total ausência de exploração e de investimento. Finalmente, o estatuto de identidade *foreclosure* representa 10,90% da amostra. Neste estatuto encontram-se os sujeitos que iniciaram o investimento sem passar por um processo de exploração, encontram-se neste estatuto sujeitos que seguem caminhos definidos por outros.

Observamos portanto que 65% dos sujeitos desta amostra passaram ou encontram-se num processo de exploração, enquanto apenas 13,10% dos sujeitos não vivenciaram esta fase de exploração.

Foram observadas diferenças no que diz respeito à percentagem de sujeitos em cada um dos estatutos de identidade de acordo com as diferentes idades agrupadas consideradas no estudo. Observou-se uma percentagem consideravelmente mais elevada nos sujeito do estatuto de identidade *achievement* no grupo de participantes entre os 25 e os 41 anos comparativamente aos mais novos. Por outro lado, houve uma notável diminuição de sujeitos dos estatuto de identidade *foreclosure* nos sujeitos mais velhos comparativamente aos mais novos. Estes resultados vão de encontro à teoria do desenvolvimento psicossocial onde é defendida a ideia da formação da identidade como um processo continuo que se dá ao longo da vida e que tem como momento central o final da adolescência e início da vida adulta (Erikson, 1958). Os participantes que se colocam no grupo dos anos mais velhos coincidem com aqueles que se encontram em anos mais avançados. Assim, a par da experiência pessoal que os sujeitos mais velhos poderão ter tido a oportunidade de vivenciar, temos também que o ensino superior como um meio onde é possível promover um ambiente estimulante, diversificado, desafiante e de crescimento pode também contribuir para este desenvolvimento psicossocial dos sujeitos (Ferreira, 2009). Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos em investigações anteriores com estudantes universitários, nas quais alunos de anos superiores revelaram uma identidade melhor definida.

Considerando a idade e o sexo dos sujeitos, verifica-se que, de uma maneira geral, as raparigas apresentam mais frequentemente um estatuto de identidade *foreclosure* e moratória baixo perfil enquanto que os rapazes apresentam com maior frequência um estatuto de identidade *achievement* e difusa. Apesar de se verificarem algumas diferenças, estas não são significativas e vão de encontro ao resultados obtido por Adams e Fitch (1982) num estudo longitudinal onde foram avaliadas as diferenças nos estatutos de identidade em cada sexo,

concluindo que não parece existir diferenças em função do sexo no que diz respeito à formação da identidade. Curiosamente, este resultados verificam-se apenas quando se divide os sujeitos por género sem considerar as idades agrupadas. Quando separados por idades, as raparigas mais velhas são quem apresentam com maior frequência estatutos de identidade *achievement* e difusa. Observando-se um aumento claro em cada um deste estatutos do grupo de raparigas mais novas para o grupo de raparigas mais velhas; e uma diferença considerável entre a frequência de rapazes e raparigas mais velhos nestes dois estatutos, destacando-se as raparigas. Este resultado poderá ser explicado por vários factores subjacentes às alterações no contexto que se dá na passagem para o ensino superior. Como referido na primeira parte deste trabalho, o ensino superior é visto como uma fase de grande exploração que permite a vivência de diversos papéis. Este período pode levar ao confronto com os valores dos alunos que, caso tenham valores muito rígidos como acontece nos estatutos de identidade *foreclosure*, resulta num confronto desses valores que os poderá levar ao evitamento da exploração ou a uma verdadeira exploração transferido esses sujeitos para um estatuto de identidade difusa ou moratória. Esse confronto pode ainda levar, no caso dos sujeito em exploração dos seus valores e portanto no estatuto de identidade moratória que é o que se verifica no estatuto de identidade moratória de baixo perfil, a uma avaliação dos seus valores e objectivos através de uma experimentação de papéis que facilitará a definição da sua identidade, transferindo estes sujeitos para um estatuto de identidade *achievement* (Costa, 1990). Assim, sendo que as raparigas mais novas são as que apresentam com maior frequência estatutos de identidade *foreclosure* e moratória de baixo perfil, estas condições sociais e contextuais subjacentes à passagem para o ensino superior, poderá explica a variação nos estatutos de identidade nas raparigas.

Relativamente ao TCT-DP, este revelou, de uma maneira geral, níveis de criatividade baixos comparativamente à amostra alemã, população para a qual o instrumento se encontra aferido. Dentro dos níveis de criatividade foram, ainda, analisadas as diferenças entre sexo, idade agrupada, ano escolar e curso agrupado.

No que diz respeito ao sexo, os rapazes apresentaram níveis de criatividade ligeiramente mais elevados, não perfazendo uma diferença estatisticamente significativa. Para as idades agrupadas verifica-se igualmente uma diferença, não estatisticamente significativa, destacando os participantes mais novos como ligeiramente mais criativos que os mais velhos. Por outro lado, apesar desta indiferenciação relativamente aos níveis de criatividade nos sujeito de idades diferentes, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no que

diz respeito à variável ano escolar agrupado. Nesta análise os alunos do primeiro ano destacaram-se como sendo claramente mais criativos que os alunos do 2º ano e do 3º e 4º ano. Verificaram-se ainda diferenças estatisticamente significativas entre os cursos agrupados, destacando-se os sujeitos dos cursos artísticos significativamente mais criativos que os sujeitos das áreas das ciências sociais e das ciências económicas.

Estes dois resultados poderão dever-se a vários factores já trabalhados na introdução teórica. Comecemos por analisar as diferenças entre as diferentes áreas de estudo, como referido os sujeitos dos cursos artísticos revelaram um desempenho significativamente mais criativo que os restantes. O estudo da criatividade e a importância que diversos autores têm vindo a colocar no papel da criatividade na educação parte do pressuposta de que todas as pessoas têm um potencial criativo que pode ser desenvolvido (Bahia, 2008a). E neste sentido, diversas teorias à volta da criatividade consideram o contexto como crucial na produção criativa (Amabile, 1985; Csikszentmihalyi, 1998; Lubart & Sternberg, 1991). É pois importante olhar para a situação académica dos sujeitos, naturalmente os alunos dos cursos artísticos encontraram-se com maior frequência em contexto onde tiveram a oportunidade de desenvolver características associadas ao pensamento criativo. O estudo das artes transportou os sujeitos para contextos escolares onde a criatividade aparecia facilitada pela exposição de diferentes estímulos que facilitam a produção de ideias inovadoras. Por outro lado, os restantes sujeitos, ciências sociais e económicas, seguiram um percurso académico onde tiveram menos oportunidade de desenvolver o seu pensamento criativo, por serem contextos onde é mais frequentemente exigida a aprendizagem de conhecimentos fortemente enraizados e raramente questionados que os alunos devem repetir. Esta exigência de retratar a realidade, muitas vezes não permitindo a introdução de uma componente imaginativa, inibe o desenvolvimento da criatividade (Amabile, 1998).

Relativamente às diferenças observadas nos níveis de criatividade respeitantes aos anos escolares, os resultados obtidos contrariam o pressuposto de que um maior conhecimento e estimulação intelectual leva a um desempenho mais criativo (Amabile, 1985; Lubart & Sternberg, 1991). Importa dizer que os alunos o grupo de alunos do primeiro ano é composto em 79,6% por alunos de cursos artísticos, enquanto que apenas 18,3% são da área das ciências sociais e 2.2% da área das ciências económicas, pelo que a diferença observada poderá não estar associada ao nível escolar mas sim novamente à área de estudo e por essa razão às diferenças na estimulação criativa das diferentes áreas.

VI.1.3 Discussão da Análise Correlacional

Finalmente, foram analisadas as correlações entre a variável criatividade e estatuto de identidade e destas com base nas características da amostra: sexo, idade agrupada, curso agrupado e ano de escolaridade.

Destas análises não se verificou nenhuma correlação entre as variáveis do estudo. No entanto uma análise das diferenças permitiu observar que apesar da ausência de correlação, os sujeito do estatuto de identidade difusa apresentavam níveis de criatividade ligeiramente superiores ao sujeitos dos estatutos de identidade *foreclosure* e *achievement*, e ainda níveis de criatividade significativamente superiores aos participantes dos estatutos de identidade moratória de baixo perfil e de transição. Estes resultados afastam-se dos resultados obtidos em investigações anteriores por diversos autores onde maiores níveis de criatividade apareciam relacionados com estatutos de identidade que requerem a passagem pelo processo de exploração.

Contudo, a falta de correlação verificada entre as variáveis pode dever-se a vários factores, nomeadamente uma avaliação pouco precisa das variáveis. Como foi possível verificar anteriormente, a escala dos estatutos de identidade EOMEIS-2, tende a não traduzir a teoria subjacente a esta (Albert, 1998), pelo que este poderá não ter retratado os estatutos reais dos alunos. Por outro lado, a definição de criatividade compreende diversos factores não considerados neste estudo, o que poderá igualmente significar que os níveis de criatividade avaliados não corresponde à criatividade real dos participantes.

É ainda importante relembrar que as qualidades psicométricas, debilitam a força destes resultados. No caso do EOMEIS-2 este revelou pouca validade de constructo, distribuindo-se por três factores que explicam apenas 31,160% da variância total do instrumento, por outro lado, da mesma forma o TCT-DP revelou debilidade nas suas qualidades psicométricas apontando para uma fraca consistência interna.

Outra possibilidade para a ausência de correlação entre estas duas variáveis poderá estar associada com uma falta de estimulação geral da criatividade na realidade educativa portuguesa por oposição à exigência de definição de um percurso de vida que se começa a fazer bastante cedo. Ou seja, podemos estar perante sujeitos a quem foi exigida uma definição do seu projecto de vida mas com quem pouco ou nada se trabalhou o potencial criativo.

Discutidos os resultados, passaremos agora para a conclusão deste estudo.

VI.2 Conclusão

Este trabalho iniciou com a explicação relativa à pertinência do estudo e ao longo das várias secções foi possível compreender a importância tanto da identidade como da criatividade para o desenvolvimento individual e colectivo. De facto, estas são duas características cada vez mais necessárias para enfrentar as condições não somente sociais e culturais como também económicas e tecnológicas. Por um lado existe uma crescente oferta de escolhas que levam a que cada um de nós se depare com realidades cada vez mais multifacetadas, por outro deparamo-nos com um avanço exponencial da realidade que exige uma adaptação constante e uma grande flexibilidade na maneira de nos construirmos a nós e ao mundo. Temos ainda aliada a estas constantes alterações, a necessidade cada vez mais premente de construir soluções inovadoras tanto para a realidade económica como social. Estes pressupostos requerem sujeitos conscientes de si, capazes de escolher e de se definir, e sobretudo capazes de produzir ideia que aumentem a realidade.

Segundo os constructos teóricos, estas duas características relacionam-se entre si. Ou seja, pessoas mais criativas apresentam maior facilidade de exploração da realidade e por isso maior facilidade na definição da sua identidade. E, por outro lado, pessoas com identidade melhor definida reflectem uma maior autoconfiança que se poderá traduzir numa maior confiança em apresentar ideias inovadoras, menos rigidez de pensamento e mais facilidade de exploração de áreas fora da sua zona de conforto.

Foi com base nestas ideias que decidimos avaliar a correlação entre os níveis de criatividade e os estatutos de identidade, acrescido a este, tivemos ainda como objectivo caracterizar os níveis de criatividade e os estatutos de identidade da amostra. Seguidamente serão apresentados as principais conclusões retiradas deste estudo.

Verificou-se, relativamente aos estatutos de identidade e de encontro aos pressupostos teóricos de Erikson e Marcia (1966), que os sujeitos mais velhos encontram-se com maior frequência no estatuto de identidade *achievement*. Observámos ainda que, de uma maneira geral, os rapazes apresentaram com maior frequência um estatuto de identidade *achievement* ou difuso, mas que separados por idades e por sexo, destacaram-se nestes dois estatutos as participantes do sexo feminino mais velhas. No que diz respeito aos níveis de criatividade, evidenciaram-se maiores níveis de criatividade nos sujeitos pertencentes a cursos onde o contexto estimula o pensamento criativo, estes resultados vão igualmente de encontro aos pressuposto teóricos defendidos por autores como Amabile (1985), Csikszentmihalyi

(1998) e Lubart e Sternberg (1991); e ainda que os rapazes apresentaram níveis de criatividade ligeiramente superiores às raparigas. Finalmente, apesar de os sujeitos do estatuto de identidade difusa apresentaram níveis de criatividade ligeiramente superiores aos dos estatutos de identidade *foreclosure* e *aichievement* e significativamente superiores aos dos estatutos de identidade moratória de baixo perfil e transição, não foram encontradas correlações entres os níveis de criatividade e os estatutos de identidade. Estes resultados levam-nos a questionar: será que estamos perante uma total ausência de relação entre variáveis?, ou por outro lado, será que a exigência das escolhas ao nível do percurso educativo e de definição de um plano de vida, acompanhado pela ausência de estimulação do potencial criativo nos alunos, nos transporta para uma realidade em que não desenvolvemos nos alunos competências que poderiam ser facilitadoras na definição da sua identidade?

Estas questões reflectem-se dos resultados obtidos nesta investigação, no entanto é necessário referir que ao longo do estudo deparámo-nos com limitações que poderão ter influenciado os resultados.

Em primeiro lugar é importante acrescentar que existem muitas variáveis e condicionantes que não foram tidas em conta neste estudo, como por exemplo os *hobbies* dos participantes que poderão ser um factor de estimulação da criatividade, o tipo de educação, a nacionalidade que poderá ter levado a ignorar os casos de estudantes estrangeiros, entre outras ligadas por exemplo à estrutura familiar.

Outra limitação sentida tem a ver com a forma de aplicação das medidas. Tendo sido feita esta aplicação em grupo, sentiu-se a influência que os alunos mais rápidos tinham nos restantes, levando a que estes não investissem tanto na tarefa para a terminar mais rapidamente.

A existência de alguns questionários que não foram respondidos até ao fim parece também reflectir uma falta de investimento pela parte dos alunos. Apesar de terem sido informados sobre a participação voluntária no estudo, poderão ter-se sentido obrigados a participar por terem sido interpelados no final da aula, ainda com a presença dos professores.

É ainda importante relembrar que este estudo foi realizado com uma amostra de conveniência e de pequena dimensão, pelo que os resultados obtidos não poderão ser generalizados para a população de estudantes universitários do ensino superior.

Assim, apesar de compreendermos as fragilidades apresentadas no estudo e

considerando que estes resultados não reflectirão os reais estatutos de identidade e níveis de criatividade dos participantes, esta investigação permite-nos concluir que revela-se necessário um maior investimento no desenvolvimento do potencial criativo ao longo dos vários ciclos escolares. Sugerimos para futuras investigações nesta temática, 1) a recolha de uma amostra representativa que permita fazer uma generalização dos resultados; 2) a elaboração de um estudo longitudinal que acompanhado de um programa de promoção da criatividade avalie a influência desta na definição de identidade; 3) a utilização de mais medidas de avaliação de ambas as variáveis, de modo a obter um olhar mais holístico sobre os níveis de criatividade e a definição de identidade; e ainda 4) a recolha de mais dados relativos aos sujeitos de forma conhecer mais variáveis que possam influenciar tanto a definição da identidade como o nível de criatividade.

Apesar das limitações sentidas, consideramos que esta investigação apresenta-se como uma mais valia para conhecimento científico, da psicologia em geral e da psicologia da educação em particular. Trazendo contribuições para a compreensão do papel da educação no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade e da identidade. Pois trata-se do estudo da relação de duas variáveis pouco analisada que contribuem para uma maior compreensão destas, e ao mesmo tempo, para um maior conhecimento sobre os instrumentos. Este estudo permitiu, ainda, levantar questões pertinentes e actuais que poderão ser consideradas em futuras investigações.

Bibliografia

Abuhamdeh, S. e Csikszentmihalyi, M. (2004) The artistic personality, a systems perspective. In *Creativity from potential to realization*. American Psychological Association, Washington. pp. 31-42

Adams, G. R. (1998). The objective measure of ego identity status: A reference manual.

Adams, G. R.; Ryan J. H.; Hoffman, J.; Dobson, W. R.& Nielsen, E. (1985). Ego Identity Status, Conformity Behavior, and Personality in Late Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology No5, Vol XLVII, 1091-1104*

Alencar, E. M. L. S. e Fleith, D. e S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa No1, Vol.19, pp 001-008*

Alencar, E. M. L. S. e Fleith, D. e S. (2005) Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa No1, Vol.21, pp 085-091*

Alencar E. M. L. S. e Fleith, D. e S. (2008a) Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa, Vol. 24, nº1*. pp 59-66.

Alencar, E. M. L. S. e Fleith, D. e S. (2008b) Criatividade pessoal: Factores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. *Magis, Revista internacional de investigacion en educacion*, 1, 113-126.

Amabile, T. M. (1983) The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology. Vol. 45, Nº2*. pp. 357-376.

Amabile, T. M (1985) Motivation and creativity: effects of Motivational orientation on Creative writers. *Journal of personality and social psychology. Vol. 48, Nº2*. pp. 393-399

Amabile, T. M. (1998) How to kill creativity. *Harvard Business Review. pp. 11-87*

Archer, S. & Waterman, A. S. (1979) Ego Identity and expressive writing amon high school and college students. *Journal of youth and adolescence, vol.8 nº3.*

Astalis, P. (2005). Locating Identity: The Influence of Erik H. Erikson on Society and the Social Construction of Adolescence, San Francisco

Baer, J. & Kaufman, C. (2006) Creativity research in english-speaking countries. *The international handbook of creativity.* EUA: Cambridge University Press. pp. 10-38

Bahia, S. (2007) Psicologia da criatividade. *Manual de apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade.* Mestrado em teatro e comunidade. ESTC/IPL

Bahia, S. (2008a) Promoção do ethos criativo. *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Psiquilibrios edições, Braga. pp. 229-252

Bahia, S. (2008b) Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Sísifo. Revista de ciências da educação, 07, pp. 51-62*

Bahia, S, & Ibérico Nogueira, S. (2005a). Entre a teoria e prática da criatividade. In G. Miranda e S. Bahia, *Psicologia da Educação*. *Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'água editores.

Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2005b). A criatividade dos estudantes universitários: como difere com a área de conhecimento. Actas do II Congresso Hispano-Português de Psicologia, Lisboa: FPCE. 22-25 de Stembro de 2004, Disponível em Revista Electrónica Iberpsicologia. http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/bahia/bahia.htm

Baumeister, R. F. (1987). How the Self Became a Problem: A Psychological Review

of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 52, No. I

Beal, S. J. E Crockett, L. J. (2010). Adolescentr' Ocupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. *Developmental Psychology No1, Vol. 46, 258-265.*

Candeias, A. (2008). Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a avaliação in *Criatividade: conceito, nessecidades e intervenção.* Psiquilibrios edições, Braga. pp. 41-64

Carvalho, C. C. (1999). Identidade e intimidade: Um percurso histórico dos conceitos psicológicos. *Análise. Psicológica*. [online]. dez., vol.17, no.4 , p.727-741. Retirado: Outubro, 19, 2010 de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000400009&lng=pt&nrm=iso

Casey, P. (2007). *Identity and Creativity Among Adolescents With Learning Disabilities*. Southern Illinois University Carbondale

Centeno L., Dollinger, S. J. & Dollinger S. M. (2005). Identity and Creativity. *Indentity*, 5: 4, 315 – 319 London

Clancy, S. M. & Dollinger, S. J. (1993) Identity, self, and personality: II. Glimpses through the autophographic eye. *Journal of personaloty and social psychology,* vol. 64, nº6

Costa, M. E. & Campos, B. P. (1990). Socio-Educational contexts and beginning university status identity devlopmen in *Interpersonal and identity devlopment New Directions*. Instituto de Consulta Psicológica e Desenvolvimento: Academia. Porto

Coté, J. E. & Levine, C. H. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture: A*

Social Psychological Synthesis. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual in *Criatividade: conceito, nessecidades e intervenção.* Psiquilibrios edições, Braga. pp. 13-40

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

Dortier, J. (2010). Imaginer, créer, innover. *Sciences Humaines Nº 221 Decembre 2010.* pp. 32-51.

Dollinger, S. J. & Dollinger, S. M.C. (1997) Individuality and Exploration: An autophotographic study. *Journal of Research in Personality. Nº31 pp.337-354*

Dollinger, S. J. & Dollinger, S. M.C. (1993) Identity, self and personality: II. Glimpses through the autophotographic eye. *Journal of personality and social-psychology. Vol 64, nº 6, pp. 1064 - 1071*

Eça, T. T. (2010). A Educação asrtística e as prioridades educativas do início do seculo XXI. *Revista Ibéroamericana de educación. Nº52 pp. 127-146*

Erikson, E. H. (1994). *Identity Youth and Crises*. New York: Norton and Company, inc. (originalmente publicado em 1968)

Erikson, E. H. (1963). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro : Zahar Editores.

Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: Norton and Company, inc. (originalmente publicado em 1959)

Erikson, E. H. & Joan Erikson (1998). The life cycle completed. New York: Norton and Company, inc. (originalmente publicado em 1982.)

Erikson, J. M. (1985) Vital senses: Sources of lifelong learning. *Journal of education, vol 167 nº 3, pp. 85-93*

Erikson, J. M. (1991) Wisdom and the senses: the way of creativity. New York: Norton and Company, inc. (originalmente publicado em 1988).

Ferriera, I. M. (2009) Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Factores familiares e sociodemográficos. *Textos universitários e ciências sociais e humana.* Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Geary, A. & Waterman, C. (1974) Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the sénior year at college. *Developmental psychology, vol 10, nº3. pp. 387-392.*

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The american psychologist, 5,* 444 – 454

Goldman, J. & Waterman, A. S. (1976) A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. *Journal of youth and adolescence, vol.5, nº4.*

Hill M. & Hill A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kroger, J., (1993). Ego Identity: An Overview. *Discussion on Ego Identity.* Lawrance Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey

Lubart, T. & Sternberg, R. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist, vol 51, No 7*, 677 - 688

Marcia, J. (1966). Devlopment and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology* vol 3, No 5, pp. 551 - 558 - New York

Marcia, J. (1993a). *Discussions on Ego Identity.* New Jersey: Lawrence Erlbaum

Associates, Inc. pp. xiii-xv.

Marcia, J. (1993b). The relational roots of identity. *Discussion on Ego Identity.* Lawrance Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey

Marcia, J. (2006). Ego identity and personality disorders. *Journal of Personality Disorder*, 20(6), pp. 577-596.

Matos, P. M., Barbosa, S. & Costa, M. E. (2000). A propósito da avaliação psicológica da identidade: estudo sobre EOMEIS-2. *Psychologica*. 25. pp. 45-66

Miranda, G. & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento de aprendizagem.* Lisboa: Relógio D'Água editores

Miranda, L. & Almeida, L. (2008) Estimular a criatividade: o programa de enriquecimento escolar in *Criatividade: conceito, nessecidades e intervenção.* Psiquilibrios edições, Braga. pp. 281-299

Moran, S. & John-Stein, C. (2003) Creativity in the making: Vygotsky contemporary contribution to the dialecto f development and creativity. In Marschark (ed). *Creativity and development*. New York: Oxford Press, 61 – 90.

OEI (2009). Declaração de Lisboa.IN *www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf.* Acedido a 02 de Novembro, 2010 em http://www.oeis.es/Declacao_Lisboa.pdf.

Oliveira, Z. (2010) O elo entre educação, o desenvolvimento sustentável e a criatividade. *Revista Iberoamericana de educación nº51/3*

Pereira, M. A. (1996) Criatividade: Um conceito irredutível à investigação psicológica? *Revista portuguesa de pedagogia, nº2,* 245-261

Raposo, M. E. (2005). A construção da pessoa, educação artística e competências

transversais. *Revista de Educação, vol. XIII nº 2,* 29-50

Runco, M. A. (1993). Creativity as an Educational Objective for Disadvantaged Students. *Creativity Research-Based Decision Making Series No 9306*. Califórnia

Simonton, D. K. (1988). *Creativity, leadership and chance*.(1ª ed, pp. 386 – 426). Retirado: Dezembro, 13, 2010, de http://books.google.com/books?id=ZYo5AAAAIAAJ&pg=PR6&lpg=PR6&dq=the+nature+of+creativity+contemporary+psychological+perspectives+creativity,+leadership+and+chance&source=bl&ots=ObagmxMudb&sig=79hmEcuBmcK_qzeAXY5n_yq8yLA&hl=en&ei=PRIGTf-3Acbwsgb86ZjwCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and research, 1,* 7-59

Smith, G. J. W. (2008) The Creative personality in search of a theory. *Creativity Research, 20:4,* 383 – 390

Sternber, R. J. & Tardif, T. Z. (1988) *Intergration and conclusions*. (1º ed, pp. 429 – 440). Retirado: Dezembro, 13, 2010, de http://books.google.com/books?id=ZYo5AAAAIAAJ&pg=PR6&lpg=PR6&dq=the+nature+of+creativity+contemporary+psychological+perspectives+creativity,+leadership+and+chance&source=bl&ots=ObagmxMudb&sig=79hmEcuBmcK_qzeAXY5n_yq8yLA&hl=en&ei=PRIGTf-3Acbwsgb86ZjwCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1996) *Test for creative thinking – drawing production (TCT-DP) Manual.* Amsterdam: Harcourt Test Publishers

Vygotsky, L. (1931) Imagination and creativity of the adolescent IN *www.marxists.org/.* Acedido a 14 de Dezembro, 2010 em http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/adolescent/ch12.htm

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância.* Lisboa: Relógio d'água (originalmente publicado em 1930).

Waterman, A. & Waterman, C. (1972). Relationship Between Freshman Ego identidty Status and Subsequent academic behavior: A Test Of The Predictive Validity Of Marcia's Categorization System For Identity Status. *Devlopmental Psychology No1, Vol VI. 179*

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagens da confluência, 40
Adams, 5, 6, 15, 66, 67, 68, 78, 81, 108, 109, 110, 111
Alencar, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 52, 53, 54
Amabile, 38, 40, 41, 42, 43, 47, 51, 54, 113, 115
Amostra, 8, 64, 84

B

Barbosa, 27, 66, 67, 68, 69, 77, 81, 107, 108
Bennion, 5, 6, 15, 66, 68, 81

C

Centeno, 13, 22, 56, 57, 58, 59, 60, 61
Clancy Dollinger, 59, 60
clima educacional, 54
Completações, 70
Conexões feitas com linhas, 70
Conexões para um tema, 70
confluência, 39, 40, 44, 45, 48, 52
Continuações, 70
Costa, 15, 27, 28, 31, 32, 66, 67, 68, 69, 77, 81, 107, 108, 112
criatividade, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 117
criatividade e identidade, 56
Csikszentmihalyi, 39, 40, 43, 44, 113, 115

D

desenvolvimento psicossocial, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 57, 60, 66, 111
Dollinger, 13, 22, 56, 57, 58, 59, 60, 61

E

educação, 5, 13, 14, 16, 36, 40, 51, 52, 54, 58, 113, 116, 117
EOMEIS - 2, 5, 6, 9, 15, 66
epigenético, 22, 24
Erikson, 8, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 56, 57, 58, 66, 111, 115
estádio, 8, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 57, 58
estatutos da identidade, 28
Estatutos Identitários, 28

F

Fleith, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 52, 53, 54
foreclosure, 7, 28, 29, 30, 31, 59, 60, 68, 78, 82, 88, 89, 94, 108, 111, 114

G

Guilford, 36, 37

H

Humor, 71

I

identidade, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 66, 67, 68, 69, 78, 82, 83, 88, 89, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117
identidade difusa, 5, 25, 26, 29, 31, 32, 68, 78, 89, 100, 102, 107, 108, 111, 112
identity achievement, 6, 28, 29
identity diffusion, 28, 29

J

Jellen, 5, 6, 15, 69, 70, 71, 72, 109

L

Lubart, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 113, 115

M

Marcia, 8, 16, 20, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 59, 66, 109, 115
Matos, 4, 15, 27, 66, 67, 68, 69, 77, 81, 107, 108
moratória, 7, 26, 29, 30, 31, 32, 60, 67, 68, 69, 78, 82, 88, 108, 109, 110, 111, 114
moratorium, 28, 29

N

Não convencional A, 71
Não convencional B, 71
Não convencional C, 71
Não convencional D, 71
Novos elementos, 70

P

P's da criatividade, 49
Perspectiva, 70

Q

Quebra do limite dependente, 70
Quebra do limite independente, 70

S

Simonton, 34, 35, 36, 46, 48, 49, 50, 51

Sternberg, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 113, 115

T

TCT- DP, 69
Teoria Componencial da Criatividade, 40
Teoria das Perspectivas Sistémicas, 43
Teoria do Investimento Criativo, 44

U

Urban, 5, 6, 15, 69, 70, 71, 72, 109

V

Velocidade, 71
Vygotsky, 34, 54, 56, 57

Apêndices

Apêndice 1. Pedido de autorização EOMEIS-2.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Pedido de Autorização

Caríssima Dra. Paula Matos,

Aproveito, desde já, para a felicitar pelo óptimo trabalho que tem vindo a desenvolver na área da psicologia, junto do desenvolvimento humano. Recorro a alguns dos seus trabalhos como suporte para o desenvolvimento da minha própria dissertação de mestrado.

Sou aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Faculdade de Psicologia, e estou este ano a concluir a minha formação base em Psicologia da Educação. O coordenador de área e simultaneamente orientador de tese de mestrado, Doutor Carlos Simões, incentivou-me a contacta-la com o intuito de obter da sua parte a autorização para utilizar, no estudo, a aferição que tem vindo a desenvolver juntamente com a Dra. Sónia Barbosa e Dra. Maria Emília Costa da prova dos estatutos de identidade de James Marcia (EOMIEIS - 2), para a população portuguesa. Visto ser a área de estudos "Criatividade e Estatutos Identitários em Jovens Universitários", gostaria imenso de poder ter acesso a esta aferição e à sua autorização para uso da mesma.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Algo que necessite da nossa parte ou até da instituição onde estudamos não hesite em contactar-nos.

Com os melhores cumprimentos,

Sandra Jacinto

08 de Fevereiro de 2010

Apêndice 2. Declaração da autorização do TCT-DP.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Declaração

Eu, Sandra Guerreiro Jacinto, titular do documento de identificação número 12848528, de nacionalidade Portuguesa, aluna da Faculdade de Psicologia, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, declaro que recebi autorização do Professor Doutor Klaus Urban, por intermédio da Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira, para utilizar a prova Test for Creative Thinking – Drawing Production com o objectivo de recolher dados para elaborar a minha Tese de Mestrado em Psicologia da Educação.

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

Sandra Jacinto

08 de Fevereiro de 2010

Apêndice 3. Pedido de autorização para recolha de dados nas universidades.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Pedido de Autorização

Exmo. Senhor,

Eu, Sandra Guerreiro Jacinto, estudante do segundo ano do mestrado de Psicologia da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a autorização para uma recolha de dados, na instituição que representa, com o objectivo de uma investigação.

Esta investigação destina-se à elaboração da tese, 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 orientador o Professor Doutor Carlos Simões.

São os pontos abordados no projecto a correlação entre a criatividade de alunos do ensino superior e o estatuto identitário no qual se encontram.

É minha intenção recolher os dados em turmas inteiras, sendo que é previsto que o preenchimento dos questionários se realize em aproximadamente 20 minutos.

Estarei totalmente disponível para combinar o dia e a hora mais conveniente para os professores, cujas turmas integrem este estudo, de forma a interferir o mínimo possível no decurso das actividades curriculares.

Gostaria de salientar mais uma vez, a importância da sua colaboração neste estudo pertinente e pioneiro para a investigação em Portugal.

Desde já agradeço a sua disponibilidade, fico a aguardar uma resposta.

Os mais sinceros cumprimentos,

Sandra Jacinto

Apêndice 4. Questionário sócio-demográfico.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA de Humanidades e Tecnologias *Humani nihil alienum*

Este estudo pretende avaliar a relação existente entre a criatividade e a forma como as pessoas se vêem. É direccionado a estudantes do 1º ciclo do ensino superior, desta forma pedimos a sua colaboração.
Os resultados serão tratados na totalidade e utilizados apenas para a investigação em causa, por essa razão os questionários são preenchidos de forma anónima.
A participação nesta investigação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

Se tiver alguma dúvida não hesite em perguntar.

Obrigada pela sua participação.

Dados Pessoais

Idade: _____

Género: M: ☐ F: ☐

Dados Académicos

Instituição: _____

Curso: _____

Ano: _____

Anexos

Anexo 1. Diagrama epigenético

	1	2	3	4	5	6	7	8
Primeira infância	Confiança VS Desconfiança							
Infância		Autonomia VS Vergonha						
Idade do jogo			Iniciativa VS Culpa					
Idade escolar				Produtividade VS Inferioridade				
Adolescência					Identidade VS Difusão de Identidade			
Jovem adulto						Intimidade CS Isolamento		
Adulto							Generatividade VS Estagnação	
Idade madura								Integridade VS Desespero

Anexo 2. EOMEIS-2: *Extended Version of the Objective Measue of Ego Identity Status*

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

EOMEIS – 2

Bennion & Adams, 1986

(Adaptação de P. Mena Matos & M.E. Costa, 1998)

Nas folhas que se seguem vai encontrar um conjunto de frases que dizem respeito a diversas áreas da vida dos jovens. Leia atentamente cada uma das frases e procure identificar as respostas que melhor exprimem o modo como pensa e sente relativamente a cada um dos assuntos. Para cada frase deverá escolher entre as seis alternativas identificadas por seis números, assinalando a sua opinião com uma cruz (X).

Discordo totalmente 1	Discordo 2	Discordo moderadamente 3	Concordo moderadamente 4	Concordo 5	Concordo totalmente 6

1. Eu ainda não escolhi o que quero fazer na vida em termos profissionais, nem estou muito preocupado(a) com isso.	**1 2 3 4 5 6**
2. Não há nenhuma religião com que me identifique, mas também não estou muito preocupado(a) com isso.	**1 2 3 4 5 6**
3. As ideias que eu tenho sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente influenciadas pelos meus pais.	**1 2 3 4 5 6**
4. Não me identifico com nenhum estilo de vida em particular.	**1 2 3 4 5 6**
5. Tenho tido diferentes tipos de amigos e ainda não sei bem com qual deles me sinto melhor.	**1 2 3 4 5 6**
6. Não costumo tomar a iniciativa de fazer qualquer coisa nos tempos livres. Vou para onde me levarem.	**1 2 3 4 5 6**
7. Namorar é um assunto com o qual não me preocupo muito.	**1 2 3 4 5 6**
8. Apesar de se poder ter poucas certezas acerca da política, acho importante ter as minhas opções.	**1 2 3 4 5 6**
9. Tenho pensado acerca das minhas escolhas vocacionais e ainda estou a tentar definir o meu projecto vocacional.	**1 2 3 4 5 6**
10. Preocupo-me pouco com questões que tenham a ver com a religião.	**1 2 3 4 5 6**
11. Há diferentes maneiras de dividir responsabilidades e tarefas no casamento. Tenho pensado acerca disso e ainda não sei bem como gostaria que acontecesse comigo.	**1 2 3 4 5 6**
12. Tenho pensado no estilo de vida que gostaria de ter, mas ainda não cheguei a uma conclusão.	**1 2 3 4 5 6**

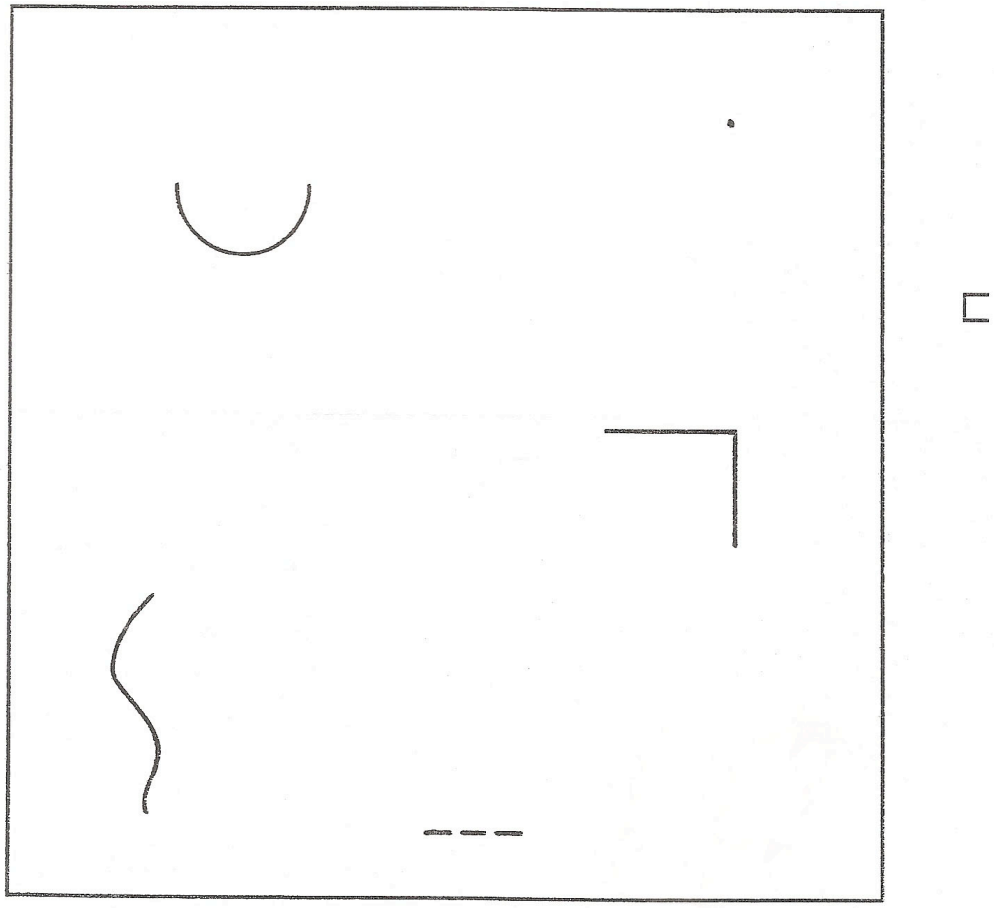
13.	Sei bem quais são os amigos com quem eu me sinto melhor.	**1 2 3 4 5 6**
14.	Tenho experimentado várias actividades de tempos livres, mas ainda não me decidi por nenhuma em particular.	**1 2 3 4 5 6**
15.	Como já tive vários(as) namorados(as), sei o que procuro numa relação de namoro.	**1 2 3 4 5 6**
16.	Nunca pensei verdadeiramente em política. Simplesmente não me interessa muito.	**1 2 3 4 5 6**
17.	Eu podia ter pensado numa série de profissões para o meu futuro mas, realmente, os meus pais tiveram um papel decisivo na minha escolha.	**1 2 3 4 5 6**
18.	A fé é algo de único. Eu próprio(a) penso várias vezes sobre a questão e tenho uma posição acerca dela.	**1 2 3 4 5 6**
19.	Na verdade, eu nunca pensei seriamente na distribuição dos papéis masculinos e femininos no casamento. É um assunto que não me preocupa.	**1 2 3 4 5 6**
20.	Tenho pensado bastante acerca do estilo de vida que gostaria de ter. Já cheguei a algumas conclusões.	**1 2 3 4 5 6**
21.	Os meus pais sabem o que é melhor para mim no que se refere à escolha dos meus amigos.	**1 2 3 4 5 6**
22.	Pensei em várias alternativas e escolhi uma (ou mais) actividade(s) que gosto de fazer nos tempos livres.	**1 2 3 4 5 6**
23.	Eu não penso muito em namorar. Aproveito as oportunidades que me surgem.	**1 2 3 4 5 6**
24.	Os meus pais tiveram uma influência decisiva nas minhas opções políticas.	**1 2 3 4 5 6**
25.	Não estou muito preocupado(a) com o meu futuro profissional.	**1 2 3 4 5 6**
26.	Tenho-me interrogado acerca do significado da religião para mim, mas ainda não me defini.	**1 2 3 4 5 6**
27.	A minha ideia acerca do que é ser homem e do que é ser mulher foi-me transmitida pelos meus pais e não tenho necessidade de a pôr em causa.	**1 2 3 4 5 6**
28.	O estilo de vida que eu desejo para mim é aquele que os meus pais sempre valorizaram.	**1 2 3 4 5 6**
29.	Não tenho grandes amigos e não sinto necessidade de nenhum, neste momento.	**1 2 3 4 5 6**
30.	Às vezes participo em actividades de lazer, mas não tenho necessidade de escolher uma actividade para praticar regularmente.	**1 2 3 4 5 6**
31.	Tenho tido várias relações de namoro, mas ainda não estou seguro(a) do que quero para mim.	**1 2 3 4 5 6**

32. Há tantos partidos e ideias políticas diferentes. Não consigo optar por nenhum até ter uma ideia mais clara acerca de cada um deles.	**1 2 3 4 5 6**
33. Demorei algum tempo a decidir, mas agora sei que rumo dar à minha vida em termos profissionais.	**1 2 3 4 5 6**
34. Actualmente a religião é um tema confuso para mim. Estou sempre a mudar as minhas opiniões acerca dele.	**1 2 3 4 5 6**
35. Tenho pensado sobre os papéis do homem e da mulher no casamento e acho que sei como gostaria que acontecesse comigo.	**1 2 3 4 5 6**
36. Tenho-me interrogado acerca do que espero da vida, mas ainda não tenho nenhuma posição.	**1 2 3 4 5 6**
37. É muito importante que os meus pais aprovem os amigos com quem ando.	**1 2 3 4 5 6**
38. Nos tempos livres sinto-me bem a fazer o que os meus pais costumam fazer.	**1 2 3 4 5 6**
39. É muito importante para mim que os meus pais aceitem o(a) meu(minha) namorado(a).	**1 2 3 4 5 6**
40. No que respeita à política, em alguns aspectos concordo com os meus pais, em outros discordo.	**1 2 3 4 5 6**
41. Os meus pais sempre tiveram projectos para mim em termos profissionais e eu penso seguir os planos deles.	**1 2 3 4 5 6**
42. Atravessei um período de questionamento acerca da fé e agora estou mais seguro acerca das minhas opções.	**1 2 3 4 5 6**
43. Não tenho ainda uma opinião formada acerca de como marido e mulher devem distribuir responsabilidades no casamento, mas tenho pensado acerca disso.	**1 2 3 4 5 6**
44. A visão dos meus pais sobre a vida parece-me suficientemente boa para mim. Não preciso de mais nenhuma.	**1 2 3 4 5 6**
45. Tive várias amizades diferentes a agora tenho uma ideia mais clara do tipo de pessoas com quem gosto mais de estar.	**1 2 3 4 5 6**
46. Experimentei várias actividades de tempos livres e acabei por escolher uma que pratico regularmente.	**1 2 3 4 5 6**
47. Tenho vindo a pensar acerca do que espero de uma relação de namoro, embora ainda não tenha uma ideia clara.	**1 2 3 4 5 6**
48. Estou a tentar definir-me politicamente.	**1 2 3 4 5 6**
49. Demorei bastante tempo a decidir, mas agora estou bastante certo(a) da direcção a tomar em relação ao meu futuro profissional.	**1 2 3 4 5 6**
50. Pratico a mesma religião que a minha família. Nunca me questionei verdadeiramente porquê.	**1 2 3 4 5 6**

51. Há muitas formas de um casal dividir as responsabilidade familiares. Tenho pensado em muitas delas e acho que sei o que desejo para mim.	**1 2 3 4 5 6**
52. Gosto da vida de uma forma geral e não estou a ver que tenha que adoptar necessariamente uma perspectiva pessoal acerca dela.	**1 2 3 4 5 6**
53. Não tenho grandes amigos. Prefiro andar por aí com as pessoas e divertir-me.	**1 2 3 4 5 6**
54. Tenho experimentado várias actividades recreativas na esperança de encontrar uma (ou mais) que realmente me agrade(m).	**1 2 3 4 5 6**
55. Eu namorei com diferentes tipos de pessoas e sei melhor o que espero de uma relação e de um(a) namorado(a).	**1 2 3 4 5 6**
56. Nunca me envolvi suficientemente em política para ter uma opinião formada sobre o assunto.	**1 2 3 4 5 6**
57. Não consigo decidir que curso ou que profissão escolher. Existem tantas alternativas que me atraem.	**1 2 3 4 5 6**
58. Nunca senti necessidade de questionar verdadeiramente a minha religião. Se está bem para os meus pais, também está bem para mim.	**1 2 3 4 5 6**
59. Hoje em dia, os papéis do homem e da mulher parecem bastante confusos. Por isso, não penso muito nesta questão.	**1 2 3 4 5 6**
60. Depois de reflectir bastante, tenho uma ideia mais clara de como gostaria que fosse o meu estilo de vida.	**1 2 3 4 5 6**
61. Tenho-me interrogado acerca do valor da amizade, e ainda não estou certo do seu papel na minha vida.	**1 2 3 4 5 6**
62. Os meus pais têm um papel decisivo na escolha das minhas actividades de tempos livres.	**1 2 3 4 5 6**
63. Só me sinto bem a namorar com pessoas que os meus pais aprovem.	**1 2 3 4 5 6**
64. A minha família tem convicções morais e políticas sobre determinados temas, que têm sido decisivas na formação das minhas opiniões.	**1 2 3 4 5 6**

Anexo 3. Forma A do TCT-DP: *Test for Creative Thinking - Drawing Production*

A
TSD-Z
TCT-DP



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