

# Concepções pessoais de inteligência: na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação

*Lúisa Faria – Universidade do Porto*

## *Resumo*

Este artigo apresenta uma sùmula de perspectivas e prospectivas sobre as *Concepções Pessoais de Inteligência* (CPI – estáticas vs. dinâmicas), no quadro de vários estudos transversais e um longitudinal-sequencial, realizados no contexto educativo português, bem como alguns estudos interculturais (contextos português vs. italiano), por nós realizados ao longo dos últimos 20 anos. Assim, são analisadas as especificidades do contexto cultural português na manifestação de diferenças nas CPI, em função da idade/ano de escolaridade, sexo e nível sócio-económico (NSE), evidenciando os resultados que os alunos de anos e NSE superiores se revelam mais dinâmicos, não se constatando diferenças em função do sexo. Mais ainda, os resultados de estudos interculturais evidenciam efeitos significativos de interação entre o contexto cultural e o nível de ensino, nomeadamente porque os alunos italianos do ensino secundário revelam concepções menos estáticas de inteligência do que os alunos portugueses, desafiando-nos na prossecução da pesquisa das bases sócio-culturais das CPI.

*Palavras-chave:* concepções pessoais de inteligência, teorias implícitas, adolescência.

## **Personal conceptions of intelligence: in search of an organizer and integrative model in the motivational domain**

### *Abstract*

This article presents a group of perspectives and a prospective view on *Personal Conceptions of Intelligence* (PCI, static vs. dynamic), in the scope of cross-sectional and longitudinal-sequential designs, conducted in the Portuguese educational context, as well as some intercultural studies (Portuguese vs. Italian contexts), developed by us during the last 20 years. Therefore, the particularities of the Portuguese cultural context are analysed with regard to the manifestation of differences in the PCI by age/school grade, sex, and socio-economic status (SES), evidencing that pupils from higher grades and higher SES appear more dynamic, and the absence of sex differences. Moreover, the results from the intercultural studies reveal significant interaction effects between the cultural context and the school grade, showing that the secondary Italian pupils appear less static than the Portuguese ones, stimulating the search for the socio-cultural background of PCI.

*Keywords:* personal conceptions of intelligence, implicit theories, adolescence.

## **Concepciones personales de inteligencia: en la senda de un modelo organizador e integrador en el dominio de la motivación**

### *Resumen*

Este artículo presenta un compendio de perspectivas sobre las *Concepciones Personales de Inteligencia* (CPI – estáticas vs. dinámicas) en el panorama de varios estudios transversales y uno longitudinal-secuencial, realizados en el contexto educativo portugués, así como algunos estudios interculturales (contexto portugués vs. italiano), realizados por nosotros a lo largo de los últimos 20 años. Así, son analizadas las especificidades del contexto cultural portugués en la manifestación de diferencias en las CPI en función de la edad/año de escolaridad, sexo y nivel socio-económico (NSE), verificando que los alumnos de años y NSE superiores se muestran más dinámicos, no constatándose diferencias en función del sexo. Además, los resultados de estudios interculturales muestran efectos significativos de interacción entre el contexto cultural y el nivel de enseñanza, sobre todo porque los alumnos italianos de la enseñanza secundaria muestran concepciones menos estáticas de inteligencia que los alumnos portugueses, desafiándonos a continuar la investigación de las bases socio-culturales de las CPI.

*Palabras clave:* concepciones personales de inteligencia, teorías implícitas, adolescencia.

## **Introdução**

A inteligência é um dos atributos psicológicos mais valorizados socialmente, apresentando grande

relevância não apenas para educadores, pais e alunos (logo, para o sistema escolar em geral, cuja acção sobre a inteligência constitui um objectivo explícito), mas também para o homem comum, pois a inteligência

tem-se revelado como uma capacidade fundamental ao longo da existência, particularmente no que se refere à adaptação e sobrevivência do ser humano. Não parecem restar dúvidas quanto à importância deste construto, não só para a Psicologia – a existência de uma correlação positiva entre o quociente de inteligência (QI) e os resultados escolares é, aliás, uma das contribuições mais antigas e mais regularmente confirmadas pela Psicologia (Reuchlin, 1991) –, mas também para as condutas quotidianas e interações sociais e profissionais, em que frequentemente somos avaliados e avaliamos os outros do ponto de vista intelectual.

O consenso, em torno deste construto, cessa quando se trata de definir a inteligência e de estabelecer a sua origem. Na verdade, quanto à definição de inteligência, têm surgido múltiplas teorias – sobretudo no domínio da Psicologia e da Educação –, que podemos agrupar em *teorias explícitas* e em *teorias implícitas de inteligência* (Faria, 2002b; Faria & Fontaine, 1993; Sternberg, 1985; Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981).

As teorias explícitas de inteligência, até agora as mais estudadas e divulgadas, representam conjuntos de construções teóricas de psicólogos, educadores e investigadores e são ancoradas numa avaliação da inteligência presumivelmente objectiva, através de testes e provas similares. Por sua vez, as teorias implícitas de inteligência representam conjuntos de crenças – que podem ser apresentadas por leigos, por cientistas e, até mesmo, por grupos sócio-profissionais específicos como, por exemplo, o dos professores – acerca da natureza, do desenvolvimento e das implicações da inteligência para as condutas dos indivíduos nos mais variados contextos de acção (Dweck & Elliott, 1983; Faria, 2002b; Faria & Fontaine, 1993; Goodnow, 1980; Mugny & Carugati, 1989; Nicholls, Patashnick, & Mettetal, 1986; Vandenplas-Holper, 1987).

Ora, é no quadro das teorias implícitas de inteligência que nos propomos analisar o modelo das concepções pessoais de inteligência (CPI), na perspectiva sociocognitiva de Dweck, que salienta um conjunto de crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual, em torno das quais se organizam objectivos e padrões de realização – isto é, comportamentos, cognições e emoções distintos –, que apontam no sentido destas crenças implícitas e diferenciadas poderem desempenhar como que um papel de interface entre a inteligência e a motivação.

De facto, os factores motivacionais contribuem para aumentar o poder explicativo dos factores intelectuais nas situações de realização, nomeadamente ao centrarem-se na identificação e caracterização do que influencia a iniciação, prossecução e concretização de comportamentos dirigidos para objectivos.

Assim sendo, neste artigo pretende-se: (i) definir e caracterizar um modelo teórico fundado em duas concepções pessoais de inteligência, implícitas e qualitativamente diferentes – *estática e dinâmica* –, que promovem a prossecução de diferentes objectivos de realização em contextos académicos; (ii) analisar e reflectir sobre a adopção de determinada concepção pessoal de inteligência como resultado de um processo de desenvolvimento diferencial, provavelmente influenciado por certas características dos contextos de existência; (iii) apresentar e propor o modelo das “Concepções Pessoais de Inteligência” de Dweck como modelo organizador e integrador, capaz de reunir num mesmo quadro conceptual outros construtos afins da motivação, tais como os objectivos de realização, o auto-conceito, a auto-estima, a auto-eficácia e as atribuições e respectivas dimensões causais; (iv) propor o alargamento a outros contextos culturais das conclusões teórico-práticas obtidas no contexto cultural português acerca das concepções pessoais de inteligência, no pressuposto de que é importante adoptar uma perspectiva intercultural no estudo e diferenciação do impacto de dimensões do desenvolvimento psicológico, pois os mesmos factores de desenvolvimento e de diferenciação não têm sempre a mesma influência em todos os contextos.

Para cumprir estes objectivos apresentaremos reflexões e conclusões sobre um conjunto alargado de estudos, por nós conduzidos ao longo dos últimos 20 anos, no contexto educativo português – vários transversais e um longitudinal-sequencial –, que visaram: (i) apresentar, definir e delimitar o modelo das concepções pessoais de inteligência; (ii) aplicar, desenvolver e transformar este modelo, quer pela construção de medidas de avaliação adequadas e pelo estudo das especificidades do contexto cultural português na manifestação de diferenças no construto, quer pela aplicação desses resultados a outros contextos culturais, no quadro de estudos interculturais.

Assim, este trabalho, em torno do construto psicológico “Concepções Pessoais de Inteligência”, também procurará evidenciar todo um processo de assimilação, (re)construção, aplicação e transformação deste

construto no quadro da investigação-acção, ilustrando igualmente a história de um percurso de pesquisa em Psicologia – o percurso da autora.

#### *Definição e caracterização de “Concepções Pessoais de Inteligência”*

O modelo das concepções pessoais de inteligência revela-se particularmente importante e actual pelo seu carácter compreensivo, parecendo mais capaz de captar a complexidade do comportamento motivado em situações de realização, ao conjugar aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais. A investigação no domínio das *concepções pessoais de inteligência* funda-se num modelo teórico ancorado em duas concepções ou crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual, em torno das quais se organizam *objectivos de realização, comportamentos, afectos e cognições*.

Tais concepções pessoais de inteligência são por vezes designadas como *teorias*, para transmitir a ideia de que as percepções dos sujeitos, acerca da natureza da capacidade intelectual, são relativamente sistemáticas e coerentes, sendo qualificadas de implícitas – *teorias implícitas* –, porque apesar de poderem não estar claramente expressas, influenciam o comportamento de forma sistemática e podem ser alvo de avaliação explícita (Cain & Dweck, 1989; Dweck, 1986, 1999; Dweck & Leggett, 1988, 2000).

Concretizando, uma das concepções, designada como *estática*, envolve a crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável. Os indivíduos que adoptam esta concepção acreditam que possuem uma quantidade fixa e específica de inteligência, demonstrável através da realização, logo, cujos resultados a permitem avaliar. Já a outra concepção, designada como *dinâmica e desenvolvimental*, envolve a crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, controlável e susceptível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais, portanto, os indivíduos que adoptam esta concepção de inteligência centram-se mais na promoção do seu desenvolvimento do que na sua demonstração (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Molden, 2005; Faria, 1998, 2002b).

Os sujeitos com diferentes concepções de inteligência parecem adoptar *objectivos de realização* distintos, pois a concepção estática, ao gerar preocupações com a imagem pessoal de competência e com os aspectos

avaliativos da realização, promove a adopção de *objectivos centrados no resultado*, mais susceptíveis de protegerem a imagem pessoal, procurando juízos positivos e evitando juízos negativos. Em sentido contrário, a concepção dinâmica da inteligência, ao gerar preocupações relacionadas com o domínio da tarefa e o desenvolvimento de competências, através de investimentos e de esforços pessoais, promove a adopção de *objectivos centrados na aprendizagem*, mais adequados à promoção da mestria na tarefa e da competência pessoal (Elliott & Dweck, 1988; Grant & Dweck, 2003). Saliente-se, ainda, que diferentes objectivos de realização promovem a adopção de *padrões diferenciados de cognição, afecto e comportamento*, designados como *padrões de realização*.

Os objectivos centrados no resultado estão associados a *padrões de realização orientados para o fracasso ou a padrões de desistência*, que enfatizam a obtenção de resultados elevados com baixo esforço, por comparação com os outros, sendo os erros considerados como sinais de incompetência e o esforço considerado como ameaçador da competência pessoal. Por sua vez, os objectivos centrados na aprendizagem promovem a adopção de *padrões de realização orientados para a mestria ou de padrões de persistência*, que valorizam o aumento da competência em relação às realizações individuais anteriores, considerando os erros como sinais úteis para o desenvolvimento da competência, sendo o investimento pessoal e o esforço elementos valorizados (Faria, 1999).

Por fim, ainda é de referir que as relações entre concepções pessoais de inteligência, objectivos e padrões de realização foram comprovadas quer em contexto laboratorial, quer em contexto natural, nomeadamente por estudos realizados no contexto norte-americano e no contexto português.

#### *Desenvolvimento e diferenciação das concepções pessoais de inteligência*

A adopção de determinada concepção pessoal de inteligência resulta de um processo de desenvolvimento diferencial, processo esse que, provavelmente, é influenciado por certas características dos contextos de existência. Assim, em vários estudos realizados no contexto português, as diferenças de *idade/ano de escolaridade* são apresentadas como elementos de “apreciação” das mudanças desenvolvimentais.

Já as diferenças de *sexo* e de *nível sócio-económico* (NSE) são consideradas elementos de “diferenciação”

dos contextos de existência (Faria, 1998), pois factores como o sexo e o NSE determinam os valores, as normas, os padrões de excelência e o tipo de experiências a que os sujeitos são mais frequentemente expostos nos diversos contextos em que agem e interagem (Fontaine, 1986).

#### Idade/ano de escolaridade

Os estudos transversais, realizados no contexto português com adolescentes, comprovaram a existência de uma evolução das concepções pessoais de inteligência num sentido progressivamente mais dinâmico (Faria, 1990, 1998). No entanto, a ausência de outros resultados relativos à evolução das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência, nomeadamente no contexto norte-americano, levou-nos a explorar vários cenários possíveis para explicar os resultados observados no contexto português.

De facto, a observação de efeitos de interacção entre o ano de escolaridade e o NSE, no contexto português (Faria, 1998), levou-nos a formular e a testar a hipótese de que o contexto escolar, durante a adolescência, teria um efeito uniformizador no desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência, pois o desenvolvimento desta variável com a idade era tanto mais intenso quanto mais baixos eram os seus níveis iniciais, de tal modo que as diferenças nítidas observadas no 5º ano de escolaridade, entre sujeitos de diferentes NSE, tendiam a desvanecer-se no 11º ano. Contudo, como os estudos transversais não permitem separar os efeitos da idade dos efeitos de coorte, não foi possível observar diferenças no modo de mudar (Faria, 1996). Então, com este objectivo, foi conduzido um estudo longitudinal-sequencial que permitiu confirmar a existência de um efeito uniformizante da escola, não no sentido da adesão a concepções mais dinâmicas de inteligência, mas sim em termos de selecção dos alunos com concepções mais dinâmicas, provocando o abandono dos alunos com concepções mais estáticas, que foram sendo penalizados por retenções e, até, pelo abandono escolar.

Estes resultados apoiaram a necessidade de introduzir no contexto escolar formas de intervenção psicológica deliberada, no sentido de promover concepções mais adaptativas de inteligência, já que a escola, por si só, não parece configurar-se como um contexto promotor de sentimentos de competência pessoal (Faria, 1998).

#### Sexo

No contexto norte-americano, a investigação aponta para a existência de diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do sexo, sugerindo que o sexo feminino apresenta concepções mais estáticas (Licht & Dweck, 1984; Licht, Linden, Brown, & Sexton, 1984; Leggett, 1985). Este facto conduziu-nos à realização de um conjunto de estudos no contexto português, no sentido de testar tal hipótese: os resultados obtidos sugerem a existência de especificidades culturais, pois não são observadas quaisquer diferenças de sexo nem nos vários estudos transversais, nem no estudo longitudinal-sequencial (Faria, 1998; 2002a).

Como explicar tais resultados? Na verdade, as mudanças políticas, sociais e económicas, a par das ocorridas nos estereótipos ligados aos papéis sexuais em Portugal, particularmente após o 25 de Abril, podem ter alterado o sentido previsto das diferenças.

Concretizando, o número massivo de mulheres que entraram no mercado de trabalho e em todos os níveis do sistema educativo, especialmente na universidade, onde já constituem a maioria dos estudantes, pode estar associado a tais mudanças, podendo ter provocado a alteração dos padrões e das expectativas de realização e de sucesso para as mulheres (Barreto, 1996; Faria, 2003; Lobel & Bempechat, 1992), bem como os papéis e valores sócio-profissionais que são interdependentes e interagem com os referidos padrões e expectativas de realização e de sucesso pessoal e profissional.

#### Nível sócio-económico (NSE)

No quadro teórico das concepções pessoais de inteligência deparamo-nos com a ausência de estudos que comparem as manifestações deste construto em função do NSE de pertença dos indivíduos. Contudo, no contexto português, os resultados dos estudos transversais apresentam-se estáveis, evidenciando diferenças que favorecem sempre os indivíduos de NSE alto (e por vezes os de NSE médio), indivíduos estes que se apresentam com concepções mais dinâmicas (Faria, 1998).

Para explicar estes resultados foram avançadas algumas hipóteses exploratórias, fundadas na análise de algumas vivências dos indivíduos do grupo de NSE baixo, nomeadamente na falta de oportunidades de ascensão social, o que pode conduzir os sujeitos a adoptar concepções estáticas de atributos pessoais como a inteligência, através de mecanismos de apren-



dizagem social (Brooks-Gun, Linver & Fauth, 2005; Faria, 1996). Por sua vez, ainda no contexto português, no estudo longitudinal-sequencial observou-se uma perda selectiva dos alunos com concepções mais estáticas de inteligência, de tal modo que as amostras dos diversos NSE se tornam mais semelhantes entre si no final do estudo (Faria, 1998).

Em suma, podemos afirmar que a convicção de que as concepções pessoais de inteligência sofrem um processo de desenvolvimento diferencial e são influenciadas pelas características dos contextos de existência foi apoiada, no contexto português, por um conjunto alargado de evidências empíricas.

*Concepções pessoais de inteligência: Modelo organizador e integrador de construtos no domínio da motivação?*

“O modelo ‘ideal’ da motivação deverá, segundo Bergen e Dweck (1989), permitir: (i) organizar os fenómenos complexos de modo a que estes possam ser prontamente identificados e percebidos; (ii) “explicar” o comportamento, isto é, apresentar as razões e os motivos para a sua ocorrência; (iii) prever o comportamento; (iv) fornecer pistas e incentivos para a pesquisa. Por outras palavras, um modelo compreensivo e explicativo deverá dizer o que está a acontecer, porque é que está a acontecer, o que acontecerá a seguir e de que modo se pode descobrir mais sobre o fenómeno” (Faria, 1998, p. 51).

Ora, o modelo das concepções pessoais de inteligência parece reunir algumas destas características, podendo configurar-se e emergir como um modelo organizador e integrador de vários construtos no domínio da motivação: e porquê?

De facto, as concepções pessoais, enquanto sistemas organizados e organizadores de crenças acerca de vários atributos pessoais, entre os quais a inteligência, abarcam a forma como os sujeitos se percebem a si mesmos e percebem aquilo que os rodeia, integrando e influenciando, por conseguinte, outros construtos pessoais, nomeadamente os objectivos de realização, o auto-conceito, a auto-estima, a auto-eficácia e as atribuições e respectivas dimensões causais. E a propósito das concepções pessoais de inteligência, Dweck (1991) refere que estas podem ser consideradas como dois sistemas do *self* qualitativamente diferentes, representando duas formas distintas de conceber o auto-conceito – uma estática e outra dinâmica.

A concepção estática conceptualiza o *self* como um conjunto de traços estáticos, percepção esta que

leva o indivíduo a prosseguir objectivos centrados no resultado, por forma a proteger a sua auto-estima e o seu sentimento de competência pessoal. Já na concepção dinâmica o sujeito percepção o *self* como um conjunto de características e atributos susceptíveis de desenvolvimento através das suas próprias acções, o que o leva a prosseguir objectivos centrados na aprendizagem, como forma de manter e promover os sentimentos de competência e de valor pessoais. Assim sendo, podemos afirmar que as concepções pessoais acerca da natureza da capacidade intelectual afectam a construção e o desenvolvimento do auto-conceito, bem como o tipo de mecanismos responsáveis pela manutenção e, até, promoção da auto-estima.

Para além da sua influência sobre o auto-conceito e a auto-estima, e do mesmo modo, podemos considerar que as concepções pessoais também influenciam e determinam: a formação de expectativas de auto-eficácia – ainda que indirectamente, através do auto-conceito, uma vez que parte destas se funda na percepção acerca das competências pessoais; a manifestação de determinados tipos de atribuições causais, pois a crença na maior ou menor flexibilidade da capacidade intelectual afecta a forma como os sujeitos explicam os resultados que alcançam, sobretudo no que respeita às percepções de estabilidade e de controlabilidade das causas (dimensões causais), resultados estes já demonstrados no contexto português (Faria, 1998). Mais ainda, segundo Fontaine e Faria (1989), as concepções ou teorias pessoais de sucesso constituem conjuntos de *crenças e interpretações pessoais* que fazem parte de um leque de “teorias individuais implícitas a que cada um recorre para compreender, explicar e prever a ocorrência de sucesso ou de fracasso” (p. 5).

Em síntese, as concepções pessoais de inteligência parecem emergir como um construto com potencialidades para organizar e integrar, num mesmo quadro conceptual, construtos afins da motivação, possibilitando a elaboração de um esquema conceptual alargado, mais adequado para a compreensão e para a explicação do desenvolvimento da motivação em contextos de realização.

*Em jeito de conclusão: Perspectivas e prospectivas sobre as CPI*

As teorias implícitas de inteligência têm-se revelado muito importantes, na medida em que influenciam o pensamento e a acção dos indivíduos, sobretudo em contextos de realização, afectando a escolha de objectivos de realização, as atribuições causais para

os resultados (sucessos ou fracassos), a eficácia da realização e a forma como esta é interpretada, com impacto nas expectativas de realização futuras (Little & Lopez, 1997). No entanto, a sua influência não será provavelmente a mesma em todos os contextos culturais, conforme nos demonstraram os estudos sobre o desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência no contexto português, por comparação com os resultados do contexto norte-americano.

Na verdade, apesar da importância e da relevância social das teorias implícitas de inteligência, não tem havido preocupações significativas em termos de comparação intercultural acerca das concepções pessoais de inteligência, particularmente no que se refere à perspectiva conceptual de Dweck (Faria, Pepi, & Alesi, 2004, 2006; Pepi, Faria & Alesi, 2004). Contudo, as teorias implícitas representam um domínio em que é provável observar os efeitos do contexto sócio-cultural em que o indivíduo se integra, agindo e interagindo, pois estas teorias assumem uma dupla função, que se reparte entre a “construção de um conjunto de explicações mentalmente plausíveis e coerentes a nível individual e a construção de uma identidade social e pessoal gratificantes” (Faria, 2002b, p. 94).

Acresce, ainda, que as teorias dos leigos, ou das pessoas comuns, parecem ser mais abrangentes do que as dos especialistas (Furnham, Shahidi & Baluch, 2002), incluindo na definição de inteligência aspectos motivacionais – persistência –, sociais – competências sociais –, e emocionais – estabilidade emocional –, podendo, assim, ser aplicadas a contextos de acção mais variados e alargados. Também podemos observar que o desenvolvimento da inteligência, interpretada socialmente como um recurso humano fundamental e valioso, “requer a incorporação das normas e dos valores sociais que determinam os critérios de sucesso ou de fracasso, bem como a distribuição de reforços ou de punições, não podendo, portanto, este desenvolvimento ser concebido independentemente dos valores sociais e dos objectivos da cultura, em geral, e da escola, em particular” (Faria, 2002b, p. 102).

Refira-se, então, que os indivíduos de diferentes culturas ao serem alvo de práticas de socialização diferenciadas, são conduzidos à assunção de crenças, valores, expectativas e normas distintas, sendo de esperar que valorizem de forma diversa atributos com relevância social, entre os quais destacamos a inteligência ou os resultados do desempenho, leia-se o sucesso e o fracasso (Salili, 1994).

Neste quadro, parece de referir que estudos interculturais recentes, conduzidos em Portugal e em Itália, evidenciaram uma evolução das concepções pessoais de inteligência semelhante e paralela, isto é, num sentido progressivamente mais dinâmico (Alesi, 2003; Faria, 1998; Pepi & Alesi, 2005). Portugal e Itália, países do Sul da Europa, apresentam algumas semelhanças, mas também algumas especificidades históricas, culturais, económicas e educacionais que podem alterar o desenvolvimento e a diferenciação de um atributo com relevância social como a inteligência, apesar de ambos os países se enquadrarem em culturas ocidentais de tipo individualista, apresentando sistemas sociais e educativos marcados pela pressão competitiva e pela luta individual pelo sucesso e pela excelência.

Os estudos realizados no *contexto cultural português* têm demonstrado o papel penalizador da escola, evidenciado pela selecção dos alunos com concepções mais dinâmicas, e pela punição, através de retenção e mesmo de abandono escolar, daqueles com concepções mais estáticas de inteligência:

De referir que foi ainda observada a presença de especificidades culturais que conduziram à ausência de diferenciação em função do sexo – ao contrário dos resultados observados no contexto norte-americano –, bem como a existência de diferenças, clássicas na investigação no domínio, favorecendo as classes de estatuto social superior. Por sua vez, no *contexto italiano*, a evolução das concepções pessoais de inteligência com a idade num sentido dinâmico, a ausência de diferenças de sexo e as diferenças de classe social, favorecendo os alunos de classes altas (Alesi, 2003; Pepi & Alesi, 2005), tal como no contexto português, evidenciaram a importância de aprofundar algumas das manifestações desenvolvimentais e diferenciais das concepções pessoais de inteligência, sobretudo porque os estudos conduzidos neste contexto cultural foram apenas transversais.

Assim, perante estes resultados, pareceu oportuno e importante realizar estudos de comparação das concepções pessoais de inteligência entre as duas culturas, não se assumindo como universais os processos de desenvolvimento diferencial ocorridos numa cultura em particular e utilizando instrumentos adaptados às culturas em estudo, com o objectivo de observar se os mesmos factores (ano de escolaridade, sexo e NSE) teriam os mesmos efeitos sobre o mesmo construto psicológico em duas culturas distintas.

Ora, os principais resultados deste estudo intercultural salientam a existência de interações significativas entre o nível de ensino frequentado e o contexto cultural, evidenciando que: por um lado, os alunos italianos do ensino secundário têm concepções menos estáticas de inteligência, quando comparados com os restantes grupos (alunos portugueses do ensino secundário e superior e alunos italianos do ensino superior); e, por outro lado, a ausência de diferenças de sexo nas concepções pessoais de inteligência, o que sugere semelhanças na não diferenciação em função do sexo entre Portugal e Itália, ao contrário do observado no contexto norte-americano.

Em suma, estes resultados parecem poder ser explicados à luz das especificidades dos sistemas educativos de ambos os países. No futuro, parece desejável um maior aprofundamento em novos estudos, pois os aspectos que diferenciam ambas as culturas exigem a respectiva identificação e avaliação ulterior, nomeadamente no sentido de investigar as bases sócio-culturais das concepções pessoais de inteligência.

### Referências

- Alesi, M. (2003). *Apprendere a scuola: analisi dei costrutti motivazionali*. Roma: Carlo Amore.
- Barreto, A. (1996). *A situação social em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Bergen, R. S. & Dweck, C. S. (1989). The functions of personality theories. Em R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Orgs.), *Advances in social cognition: Vol. 2. Social intelligence and cognitive assessments of personality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brooks-Gun, J., Linver, M. R., & Fauth, R. C. (2005). Children's competence and socio-economic status in the family and neighborhood. Em A. J. Elliot & C. S. Dweck (Orgs.), *Handbook of competence and motivation*. New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Cain, K. M. & Dweck, C. S. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework. Em R. J. Sternberg (Org.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. Em R. A. Dienstbier (Org.), *Nebraska symposium on motivation: vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, P.A.: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. Em S. Paris, G. Olsen & H. Stevenson (Org.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. Em P. H. Mussen (Gen. Org.) & E. M. Hetherington (Vol. Org.), *Handbook of child psychology: vol IV. Social and personality development*. New York: Wiley.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-272.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. Em E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Orgs.), *Motivational science: social and personality perspectives*. Philadelphia, P.A.: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Molden, D. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. Em A. J. Elliot & C. S. Dweck (Orgs.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Faria, L. (1996). Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(1), 17-33.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (1999). Aspectos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 249-260.
- Faria, L. (2002a). Sex differences in the personal conceptions of intelligence: Particularities of the Portuguese cultural context. *Psychological Reports*, 90, 786-788.
- Faria, L. (2002b). Teorias implícitas da inteligência. *Paidéia*, 12(23), 93-103.
- Faria, L. (2003). Concepções pessoais de inteligência: Teoria e prática revisitadas. *Psicologia e Educação*, II(2), 37-55.

- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 471-487.
- Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4(XXII), 747-764.
- Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of intelligence: Cross-cultural comparisons between Portuguese and Italian students. *Social Behavior and Personality*, 34(7), 815-826.
- Fontaine, A. M. (1986). Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 119-132.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Furnham, A., Shaihidi, S., & Baluch, B. (2002). Sex and culture differences in perceptions of estimated multiple intelligence for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 270-285.
- Goodnow, J. J. (1980). Everyday concept of intelligence and its development. Em N. Warren (Org.), *Studies in cross-cultured psychology*. New York: Academic Press.
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Leggett, E. L. (1985). *Children's entity and incremental theories of intelligence: Relationships to achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Licht, B. G. & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-638.
- Licht, B. G., Linden, T. A., Brown, D. A. & Sexton, M. A. (1984). *Sex differences in achievement orientation: An "A" student phenomenon?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Little, T. D. & Lopez, D. F. (1997). Regularities in the development of children's causality beliefs about school performance across six sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 33(1), 165-175.
- Lobel, T. E. & Bempechat, J. (1992). Socialization of achievement: influence of mothers' need for approval on children's achievement cognitions and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 84, 529-536.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholls, J., Patashnick, M. & Mettetal, G. (1986). Conceptions of ability and intelligence. *Child Development*, 57, 636-645.
- Pepi, A. & Alesi, M. (2005). Rappresentazioni dell'intelligenza e apprendimento scolastico. *Età Evolutiva*, 81, 19-30.
- Pepi, A., Faria, L. & Alesi, M. (2004). La rappresentazione dell'intelligenza e l'autostima: Uno studio crossculturale. *Ciclo Evolutivo e Disabilità*, VII(1), 31-48.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF.
- Salili, F. (1994). Age, sex, and cultural differences in the meaning and dimensions of achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), 635-648.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J.L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37-55.
- Vandenplas-Holper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *European Journal of Psychology of Education*, II(1), 17-39.

Recebido em: abril/2007

Revisado em: maio/2007

Aprovado em: junho/2007

#### Sobre a Autora:

**Luísa Faria** é doutorada em Psicologia Diferencial e da Personalidade e Agregada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal, onde é docente desde 1985, desempenhando actualmente as funções de Professora Associada com Agregação.