

CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA E ATRIBUIÇÕES: AS SUAS RELAÇÕES RECÍPROCAS E AS SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A REALIZAÇÃO ESCOLAR

Luísa FARIA e Anne Marie FONTAINE

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

A investigação no domínio das concepções pessoais de inteligência evidenciou a existência de duas concepções opostas que promovem a adopção de diferentes objectivos de realização em contextos escolares. A concepção *estática* assume que a inteligência é um traço fixo ou incontrolável, um conjunto de competências estáveis e globais que o sujeito não pode mudar. Evidências empíricas relacionam esta concepção com a prossecução de objectivos centrados no resultado e com explicações causais que assumem uma relação inversa ou compensatória entre as atribuições causais de capacidade e de esforço, enquanto explicações para os resultados da realização. A outra concepção de inteligência, a *dinâmica*, assume que a inteligência é uma qualidade controlável, um conjunto de competências dinâmicas, que podem ser desenvolvidas através do esforço e investimento pessoais. Evidências empíricas relacionam esta concepção com a prossecução de objectivos centrados na aprendizagem e com explicações causais que assumem uma relação positiva entre atribuições de capacidade e de esforço para os resultados da realização. Serão aqui apresentados os resultados de um estudo longitudinal sequencial com dois anos de intervalo, com uma amostra de 577 alunos do ensino secundário, observada duas vezes, com o objectivo de avaliar o desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência e as suas relações com as atribuições causais e os resultados escolares. Os resultados do estudo foram testados através do programa LISREL e evidenciaram o importante papel dos resultados escolares no desenvolvimento de concepções mais dinâmicas de inteligência durante a adolescência.

A investigação no domínio das teorias ou concepções pessoais de inteligência indica que as crianças e adolescentes evidenciam duas concepções opostas acerca da natureza da capacidade intelectual, que afectam a adopção e prossecução de objectivos de realização em contexto escolar e a escolha e manifestação de diferentes padrões de comportamento nos mesmos contextos. Estas duas concepções podem ser conceptualizadas como dois sistemas diferentes do *self*, à volta dos quais se organizam cognições, afectos e comportamentos de realização (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

Estudos realizados por Dweck e colaboradores no domínio das concepções pessoais de inteligência (concepções implícitas acerca da natureza da capacidade intelectual), demonstraram que diferentes concepções de inteligência promovem a adopção de diferentes objectivos de realização (Dweck, 1991; Elliott & Dweck, 1988). Uma das concepções, a concepção *estática*,

envolve a crença de que a inteligência é um traço fixo e incontrolável, um conjunto global e estável de competências que o indivíduo não pode mudar. Evidências empíricas relacionam esta concepção com a adoção de *objectivos centrados no resultado*, que implicam a preocupação em demonstrar e provar que se é inteligente/competente. Os sujeitos que percebem a sua inteligência como um traço estático centram-se na sua avaliação e interpretam os fracassos como reflexo ou avaliação da inteligência (Erdley & Dweck, 1993). A outra concepção de inteligência, a concepção *dinâmica*, envolve a crença de que a inteligência é uma qualidade flexível, controlável e susceptível de desenvolvimento, um grupo de competências dinâmicas, que se podem desenvolver através do investimento e esforço pessoais. Evidências empíricas demonstram que os sujeitos que percebem a inteligência como dinâmica prosseguem com maior probabilidade *objectivos centrados na aprendizagem* em contexto escolar, que implicam a preocupação em desenvolver e promover a capacidade intelectual (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988), (ver Quadros 1 e 2).

QUADRO 1
Concepções pessoais de inteligência, objectivos de realização e padrões comportamentais em situações de realização

Concepções Pessoais de Inteligência	Objectivos de Realização	Padrões de Comportamento
<i>Estática</i> (A inteligência é um traço fixo)	Centrados no Resultado (O objectivo é obter juízos positivos de competência e evitar juízos negativos da mesma)	Orientado para o Fracasso (Evitar o desafio; baixa persistência)
<i>Dinâmica</i> (a inteligência é flexível)	Centrados na Aprendizagem (o objectivo é aumentar/desenvolver a competência)	Orientado para a Mestria (Procura de desafios que promovam a aprendizagem; elevada persistência)

Adaptado de Dweck & Leggett (1988).

QUADRO 2
Características das concepções pessoais de inteligência

	Concepções Pessoais de Inteligência	
	Dinâmica	Estática
A Inteligência é:	Um conjunto de competências que se podem desenvolver através do esforço	Um traço global e estável, avaliado através dos resultados da realização
O Esforço é:	Um investimento que permite desenvolver a inteligência	Um risco que pode revelar baixa inteligência
O Sucesso é:	Aumento da competência relativamente à realização passada	Elevados resultados / baixo esforço comparativamente aos outros
Os Erros são:	Informação útil para o desenvolvimento da competência	Sinal de falta de competência

As duas concepções pessoais de inteligência podem ser observadas por volta do fim da escolaridade básica e apesar dos sujeitos poderem adoptar uma ou outra concepção em diferentes domínios para além do intelectual (por exemplo, social, físico), há uma concepção que adoptam preferencialmente quando pensam acerca da inteligência em situações de realização.

As concepções pessoais de inteligência, estática vs dinâmica, representam duas formas opostas de interpretar as causas do sucesso e do fracasso e implicam o uso de diferentes regras inferenciais acerca das relações entre o esforço e a capacidade, enquanto causas atribucionais ou explicações causais para os resultados da realização, em situações que envolvem objectivos de realização em contexto escolar.

Assim, são avançadas algumas hipóteses acerca da relação entre concepções pessoais de inteligência e a interpretação de causas atribucionais para explicar o sucesso e o fracasso, que iremos testar num estudo empírico com adolescentes Portugueses.

A adoção de concepções estáticas de inteligência assume a existência de uma relação inversa entre o dispêndio de esforço e a capacidade, enquanto explicações causais para o sucesso e fracasso, que mantêm uma relação inversa ou compensatória entre si (*regra inversa ou compensatória*: mais esforço implica menos capacidade ou o esforço põe em causa a capacidade). De forma oposta, a adoção de concepções dinâmicas de inteligência assume a existência de relações positivas entre o esforço e a capacidade. O esforço influenciará não apenas o nível de capacidade atingido, mas também o desenvolvimento desta (*regra positiva ou cumulativa*: mais esforço activa mais capacidade ou o esforço utiliza a capacidade). Estes dois tipos de regras inferenciais têm diferentes consequências para a persistência e aprendizagem em contextos de realização. Os sujeitos que adoptam uma concepção estática da capacidade intelectual têm maiores probabilidades de desistir precocemente após confronto com fracassos, de evitar o desafio, de demonstrar realização debilitada, de evidenciar baixas expectativas e prognósticos negativos para a realização futura em tarefas semelhantes, evitando-as, porque interpretam as causas dos fracassos e obstáculos como não modificáveis e dificilmente ultrapassáveis através do esforço e investimento pessoais (interpretam as causas para os fracassos como estáveis e incontroláveis em termos de dimensões causais). Os sujeitos que adoptam uma concepção dinâmica de inteligência persistem mais perante as dificuldades e fracassos, esforçam-se mais e sentem-se mais satisfeitos com isso, evidenciam melhor realização, expectativas mais elevadas e prognósticos mais positivos para a realização futura nas mesmas tarefas, aceitando consequentemente realizar tarefas mais desafiantes, mais susceptíveis de aumentar a competência própria, porque interpretam as causas dos fracassos e obstáculos como dependentes dos esforços e investimento pessoais. As atribuições ou explicações causais para os resultados e o comportamento evidenciado sugerem que as dificuldades são ultrapassáveis (as causas para os fracassos são interpretadas como variáveis e controláveis em termos de dimensões causais).

As diferentes relações entre as concepções pessoais de inteligência e as explicações causais ou atribuições para o sucesso e o fracasso têm consequências diversas em contextos escolares. As atribuições causais estão relacionadas com o sucesso e o fracasso escolar e a adoção de diferentes regras inferenciais acerca das relações entre esforço e capacidade origina resultados diferentes em termos de realização e persistência. Neste estudo, o sucesso e o fracasso escolar serão avaliados através das notas escolares. Estas são uma importante medida do sucesso e fracasso no contexto Português, pois são consideradas como informações

relevantes acerca da capacidade intelectual, assim como acerca de outros traços pessoais e das probabilidades futuras de sucesso.

Os objectivos deste estudo são: (1) testar um modelo exploratório de inter-relações entre as concepções pessoais de inteligência, as explicações causais para o sucesso e fracasso (atribuições) e o rendimento escolar durante a adolescência, em que as concepções pessoais de inteligência são consideradas como constructos centrais e as explicações causais para o sucesso e fracasso (atribuições) são interpretadas como mediadores entre as concepções pessoais de inteligência e o rendimento escolar, através do programa LISREL (*Linear Structural Relations*) e (2) interpretar os resultados no contexto cultural Português, comparando-os com os resultados obtidos noutros contextos culturais.

1. Método

1.1. Instrumentos

As concepções pessoais de inteligência foram avaliadas através de uma escala adaptada ao contexto Português, baseada na teoria de Dweck e colaboradores e previamente testada junto de uma amostra de 1 500 alunos do ensino secundário (Faria & Fontaine, 1994). A escala compreende duas subescalas, uma com itens que reflectem a concepção estática e a outra com itens relacionados com a concepção dinâmica. Neste estudo será utilizada apenas a escala “estática”, que revela boas qualidades psicométricas, com um α de Cronbach de .80, compreendendo 15 itens, avaliados através de uma escala de Likert de 6 pontos, que varia entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente” (exemplo de itens “estáticos”: “tu tens uma certa quantidade de inteligência e não podes fazer muito para a mudar”; “se não és tão inteligente quanto o desejas não podes fazer muito para mudar isso”). Resultados elevados nesta escala significam que os sujeitos são menos estáticos (mais dinâmicos).

As atribuições ou explicações causais para o sucesso e fracasso escolares foram avaliadas através de uma escala com 68 itens, adaptada ao contexto Português e construída com base em instrumentos existentes no domínio (Bar-Tal, Goldberg, & Knaani, 1984), cujas qualidades psicométricas foram avaliadas junto de uma amostra de 1 500 alunos do ensino secundário (Faria & Fontaine, 1993), revelando-se satisfatórias (valores de α de Cronbach entre .77 e .87). A escala compreende quatro subescalas com 17 itens cada uma, que correspondem às causas mais usadas por adolescentes Portugueses para explicar o sucesso e o fracasso em contexto escolar (por exemplo: “capacidade intelectual”; “concentração durante o estudo”; “quantidade de estudo”), avaliando respectivamente a importância/influência das causas no sucesso e fracasso escolar e as três dimensões causais na perspectiva atribucional de Weiner: o *locus de causalidade* (interno vs externo), a *estabilidade* (estável vs instável) e a *controlabilidade* (controlável vs incontrolável), (Weiner, 1985), numa escala de Likert de 4 pontos. Neste estudo serão consideradas apenas as subescalas referentes às três dimensões atribucionais. Valores mais elevados nas subescalas significam que os sujeitos interpretam as causas como respectivamente mais internas, mais instáveis e mais controláveis.

O rendimento escolar foi avaliado através das notas do 3º período das disciplinas principais (excluindo Educação Física, Educação Musical, Desenho e Trabalhos Manuais/Oficinais, por não serem comuns aos vários alunos).

1.2. Amostra e Procedimento

As escalas foram administradas colectivamente durante o horário escolar normal a uma amostra de 577 alunos do ensino secundário, do 7º ao 11º anos, de ambos os sexos (ver Quadro 3).

QUADRO 3
Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade e do sexo

Sexo	Ano de escolaridade			Total
	7º	9º	11º	
Feminino	136	116	72	324
Masculino	89	112	52	253
Total	225	228	124	577

Este estudo utiliza uma metodologia longitudinal sequencial, tendo os dados sido recolhidos em dois momentos distintos, separados por um intervalo de dois anos (1990/91 e 1992/93).

O programa LISREL VII (*Linear Structural Relations*) foi usado para testar o modelo de relações entre as variáveis, mais adequado aos resultados. Os modelos foram definidos como recursivos, pois as variáveis em 1990/91 (primeiro momento de avaliação) são preditivas das variáveis em 1992/93 (segundo momento de avaliação). As concepções pessoais de inteligência e as dimensões atribucionais (*locus*, estabilidade e controlabilidade) são consideradas variáveis latentes (representadas por círculos no modelo), enquanto que as notas escolares são consideradas reais (representadas por rectângulos no modelo). Os modelos foram testados usando o procedimento “*maximum likelihood analysis of structural equations*” (Jöreskog & Sörbom, 1988). Foram considerados três indicadores, que avaliam o ajustamento do modelo aos dados: o Chi quadrado (χ^2), que avalia o grau de proximidade do modelo teórico aos dados e que deve ser não significativo, o “*adjusted goodness of fit index*” (AGFI), que indica a proporção de variâncias e covariâncias explicada pelo modelo, ajustada aos graus de liberdade, que varia entre 0 e 1, e o “*root mean square residual*” (RMSR), que é uma medida da médias das variâncias e covariâncias residuais e que deve ser o mais baixa possível. No caso de vários modelos se ajustarem igualmente bem aos resultados (χ^2 não significativo), a escolha de um deles é feita com base num teste de diferenças de χ^2 . Guiados pela necessidade de simplicidade, um modelo que envolva mais parâmetros só será preferido se se adequar significativamente melhor aos dados do que os outros.

As concepções pessoais de inteligência e as notas escolares, no primeiro momento de avaliação (1990/91), são consideradas variáveis independentes ou preditivas. As notas escolares estão aqui relacionadas com as concepções pessoais de inteligência, numa relação pré-determinada que não procuraremos explicar (relação representada por uma elipse no modelo).

As concepções pessoais de inteligência constituem a mais importante variável neste modelo, sendo consideradas enquanto constructos centrais e organizadores, determinando a manifestação de atribuições causais particulares (ver Figura 1).

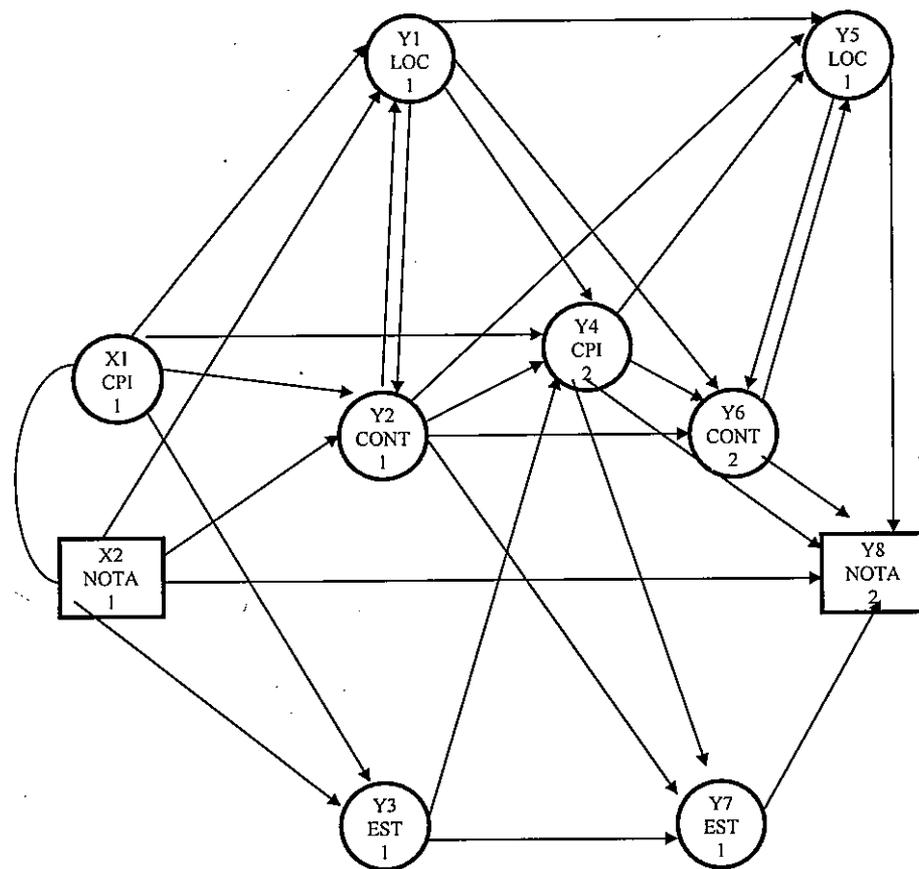


FIGURA 1
Modelo recursivo previsto para os resultados do estudo longitudinal
Variáveis X - independentes; Variáveis Y - dependentes

LEGENDA (Figuras 1 e 2)

- CPI 1 - Concepções pessoais de inteligência (1º momento de avaliação)
- NOTA 1 - Rendimento escolar (1º momento de avaliação)
- LOC 1 - Locus (1º momento de avaliação)
- CONT 1 - Controlabilidade (1º momento de avaliação)
- EST 1 - Estabilidade (1º momento de avaliação)
- CPI 2 - Concepções pessoais de inteligência (2º momento de avaliação)
- LOC 2 - Locus (2º momento de avaliação)
- CONT 2 - Controlabilidade (2º momento de avaliação)
- EST 2 - Estabilidade (2º momento de avaliação)
- NOTA 2 - Rendimento escolar (2º momento de avaliação)
- ESTAT 1 - Escala estática das concepções pessoais de inteligência (1º momento de avaliação)
- ESTAT 2 - Escala estática das concepções pessoais de inteligência (2º momento de avaliação)

Pretende-se analisar as relações entre as concepções pessoais de inteligência e as notas escolares no primeiro momento de avaliação (representado pelo algarismo "1" na Figura), consideradas variáveis independentes ou preditivas, com todas as outras variáveis (dimensões causais no primeiro e segundo momentos de avaliação; concepções pessoais de inteligência e notas escolares no segundo momento de avaliação), consideradas variáveis dependentes ou a explicar, bem como observar as inter-relações entre todas as variáveis dependentes. As variáveis independentes ou preditivas podem ter uma influência directa ou indirecta sobre as variáveis dependentes. As influências indirectas são mediadas pela relação com outras variáveis dependentes.

O modelo teórico recursivo para os resultados do estudo longitudinal pode ser observado na figura 1. Neste modelo as dimensões causais de locus, estabilidade e controlabilidade são consideradas variáveis mediadoras entre as concepções pessoais de inteligência e as notas escolares, em ambos os momentos de avaliação, podendo também manter relações directas com as concepções pessoais de inteligência e as notas escolares.

2. Resultados

A adequação do modelo teórico aos resultados foi testada para a amostra total (N = 577). O modelo encontrado, com algumas alterações em relação ao modelo teórico inicial, ajusta-se bem aos dados porque o χ^2 é estatisticamente não significativo (P = .211) e o valor de AGFI é superior a .90 (ver Quadro 4).

QUADRO 4
Resultados das análises de equações estruturais (LISREL)

N	G.L.	χ^2	P	AGFI	RMSR
577	8	10.83	.211	.975	1.310

LEGENDA

- G.L. - Graus de Liberdade
- AGFI - "Adjusted goodness of fit index": indica a proporção de variâncias e covariâncias explicada pelo modelo, ajustada aos graus de liberdade. Varia entre 0 e 1
- RMSR - "Root mean square residual": é uma medida da média das variâncias e covariâncias residuais e deve ser o mais baixa possível

O modelo obtido está representado na Figura 2. Neste modelo, todas as relações inferiores a .10 são representadas a tracejado. Os dois momentos de avaliação são representados pelos algarismos "1", para o primeiro momento (1990/91) e "2", para o segundo momento (1992/93), (ver Figura 2).

Assim, podemos observar: (1) uma forte influência directa das notas escolares no primeiro momento de avaliação, sobre as concepções pessoais de inteligência no segundo momento de avaliação (.78). Isto significa que as notas no primeiro momento (1990/91) afectam directamente as concepções pessoais de inteligência no segundo momento (dois anos mais tarde: 1992/93); (2) a influência directa da controlabilidade no primeiro momento sobre as outras dimensões causais no segundo momento (.27 para o locus e .21 para a estabilidade) e

sobre as notas escolares no segundo momento (.28). A dimensão causal de controlabilidade tem assim um papel e influência centrais entre as dimensões causais; (3) relações significativas entre as concepções pessoais de inteligência e as dimensões causais de controlabilidade (-.14) e de estabilidade (.18) no segundo momento de avaliação; (4) relações significativas entre as três dimensões causais (*locus*, estabilidade e controlabilidade) e as notas escolares no segundo momento de avaliação (.23, .18 e -.23), respectivamente.

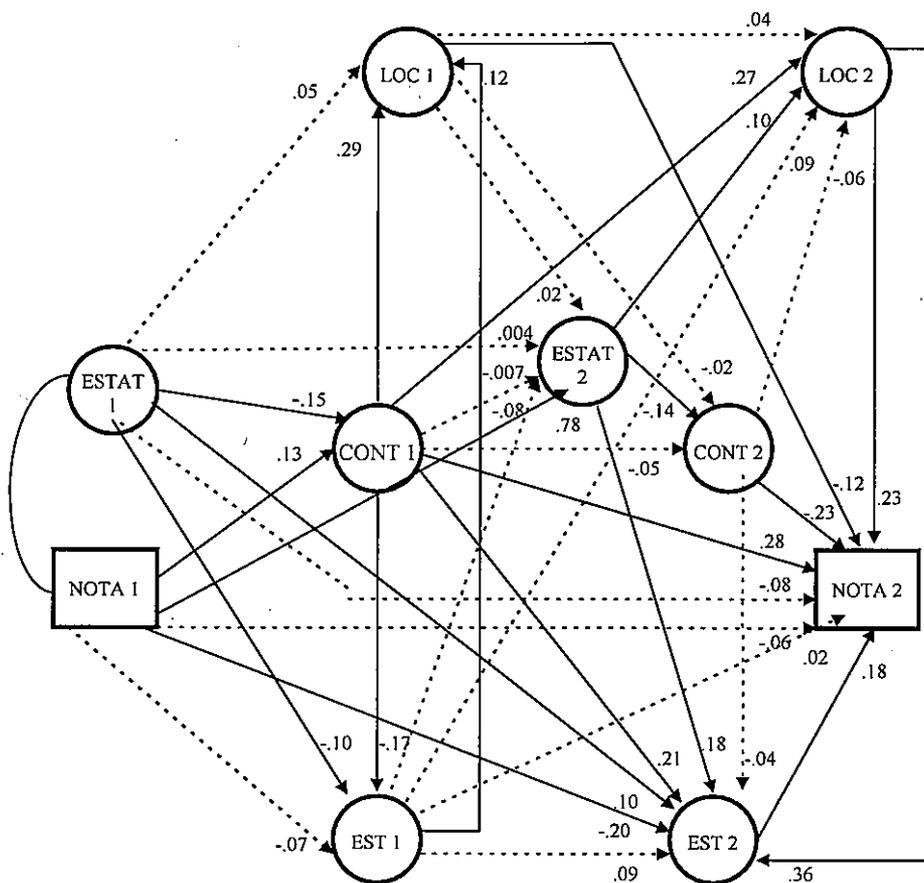


FIGURA 2
Modelo para a amostra total (N = 577)
com a escala "estática" das concepções pessoais de inteligência

LEGENDA
Ver legenda da Figura 1

3. Discussão

Os resultados obtidos com o LISREL evidenciaram que as notas escolares têm uma influência directa sobre as concepções pessoais de inteligência. Não se observaram relações indirectas entre as variáveis, ao contrário do previsto.

O papel preditivo das notas escolares sobre as concepções pessoais de inteligência é particularmente relevante, pois as notas influenciam todo o sistema de variáveis motivacionais, através de um efeito diferido: as notas escolares no primeiro momento (1990/91) afectam as concepções pessoais de inteligência no segundo momento (1992/93). Este efeito diferido apoia a existência de uma construção progressiva das características motivacionais, com base na interpretação das experiências prévias de sucesso e fracasso relevantes no contexto escolar.

A controlabilidade apresenta-se como a dimensão atribucional mais importante, afectando positivamente as dimensões de *locus* e de estabilidade. A sua influência sobre as notas escolares é também importante e aparentemente contraditória, principalmente no segundo momento de avaliação, porque se apresenta negativa. Isto significa que a curto prazo, a controlabilidade afecta negativamente as notas escolares (percepções de maior controlabilidade/responsabilidade sobre as causas do sucesso e fracasso no segundo momento de avaliação estão relacionadas com piores notas escolares no segundo momento de avaliação: -.23), enquanto que a médio prazo, a controlabilidade está positivamente relacionada com as notas escolares (percepções de maior controlabilidade/responsabilidade sobre as causas do sucesso e fracasso no primeiro momento estão relacionadas com melhores notas escolares no segundo momento: .28). As percepções de controlabilidade no segundo momento de avaliação parecem funcionar como mecanismos de defesa contra a ansiedade em situações de avaliação. De modo a obter melhores resultados escolares, os alunos são compelidos a responder rápida e eficazmente às tarefas escolares, procurando obter avaliações positivas e evitar avaliações negativas, em detrimento da aprendizagem e da descoberta. Desenvolvem, assim, percepções de desresponsabilização sobre as causas dos resultados escolares, como forma de se proteger contra os efeitos do fracasso, imputado ao aluno e frequente no contexto escolar competitivo. Neste sentido podemos explicar as relações negativas observadas entre as concepções pessoais de inteligência e a controlabilidade (-.14) e entre esta e as notas (-.23), no segundo momento de avaliação.

Estes resultados salientam a importante influência das notas escolares sobre as variáveis motivacionais, no contexto Português, tal como em outros contextos culturais, enquanto indicadores de realização e de capacidade, mas principalmente como preditores do sucesso futuro em contextos escolares. As notas escolares são também formas de avaliação do valor e competência pessoais e da capacidade de adaptação ao sistema escolar. Apesar de neste estudo se ter observado que melhores notas escolares promovem a adopção de concepções menos estáticas (mais dinâmicas) de inteligência, pelo menos a médio prazo, tais concepções estão associadas, pelas exigências do contexto escolar competitivo, a uma pseudo orientação para a mestria, a curto prazo: o aluno é forçado a responder às exigências imediatas das tarefas e objectivos escolares, as lições têm que ser aprendidas, não pelo seu interesse ou contributo para o desenvolvimento da competência, mas como forma de obter bons resultados e a aprovação dos agentes avaliadores (Dweck & Bempechat, 1983). Os alunos são levados a desenvolver percepções de menor controlabilidade/responsabilidade sobre as causas do sucesso e fracasso, como forma de proteger a auto-estima e valor pessoais, contra os efeitos nefastos do fracasso, imputado ao aluno.

Os sujeitos que adoptam concepções mais dinâmicas de inteligência (menos estáticas), parecem mais capazes de lidar com as exigências dos contextos competitivos, porque obtêm

melhores notas e demonstram competência, sem esquecer os objectivos de desenvolvimento e aprendizagem, através do esforço e investimento pessoais. Podemos concluir que as concepções pessoais de inteligência mais adaptativas são aquelas que conciliam a necessidade de responder à pressão avaliativa do contexto escolar - demonstrando competência e evitando juízos negativos da mesma nas tarefas escolares quotidianas -, com a prossecução de objectivos centrados na aprendizagem - desenvolvimento da competência através do investimento e esforço pessoais -, que promovem as escolhas independentes, o planeamento a longo prazo, a perseverança e a manutenção da auto-confiança perante os obstáculos (Dweck & Bempechat, 1983). Deste modo, parece ser possível prosseguir objectivos centrados no resultado, enquanto estratégias para lidar com as exigências das estruturas competitivas de aprendizagem, e simultaneamente adoptar concepções mais dinâmicas de inteligência.

REFERÊNCIAS

- BAR-TAL, D., GOLDBERG, M. & KNAANI, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender. A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- 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. In R. A. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DWECK, C. S. & BEMPECHAT, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- DWECK, C. S. & LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELLIOTT, E. S. & DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- ERDLEY, C. & DWECK, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863-878.
- FARIA, L. & FONTAINE, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: avaliação em contexto natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 43-53.
- FARIA, L. & FONTAINE, A. M. (1994). Diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do contexto social de existência. *Psiquiatria Clínica*, 15, 153-158.
- JÖRESKOG, K. G. & SÖRBOM, D. (1988). *LISREL VII: A guide to the program and applications*. Chicago: SPSS, Inc.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of emotion and motivation. *Psychological Review*, 92, 548-573.

REPRESENTAÇÃO MENTAL DE UM TEXTO DE ENSINO - SUA RELAÇÃO COM ALGUMAS CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS E DO LEITOR

Leonor LENCASTRE

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto

Duarte Costa PEREIRA

Faculdade de Ciências da Univ. do Porto

Neste estudo analisa-se a forma como algumas características textuais e o conhecimento prévio que os sujeitos apresentam sobre um certo domínio de conhecimento afectam a elaboração da representação mental construída aquando da leitura de um texto expositivo de ensino.

Supõe-se que os factores analisados, textuais e do leitor, devem influenciar o(s) formato(s) de representação construídos e, fundamentalmente, a preponderância que o leitor irá atribuir a um dos formatos de representação mental (do tipo da base de texto proposicional e do tipo dos modelos mentais).

Os resultados do estudo indicam que os sujeitos que preferem uma representação mental do tipo da base de texto proposicional são essencialmente os que apresentam um baixo conhecimento prévio do domínio.

De entre as características textuais analisadas (hipertexto, assinalamentos e ilustrações), e no caso dos sujeitos que apresentam um baixo conhecimento prévio do domínio, só as ilustrações parecem promover a construção de modelos mentais. No grupo de sujeitos com elevado conhecimento prévio do domínio, esse destaque das ilustrações, em relação às outras características textuais, já não se faz sentir.

1. Enquadramento teórico e objectivos

O processo de compreensão de um texto é um processo de procura de significado que envolve a interacção do leitor com o texto, com o objectivo de construir uma representação mental.

A informação textual processada, que constitui a matéria prima da actividade mental, deve estar representada internamente de alguma forma, podendo encarar-se o formato de representação mental construído como um factor de compreensão. Que características textuais e do leitor terão pois influência na determinação do(s) formato(s) dessa representação mental?

Não existe unanimidade relativamente à realidade psicológica das representações mentais multiníveis - diferentes formatos de representação. Bransford (Bransford & Franks, 1971; Bransford, Barclay & Franks 1972) refere que não devem existir representações superficiais, e que na memória a longo prazo só existem representações a nível situacional. Alguns autores (Bates, Kintsch, Fletcher & Giuliani, 1980), no entanto, mostram evidência da existência de traços superficiais por longos períodos de tempo (Anderson & Paulson, 1977;