

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA:
DEFINIÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E EMERGÊNCIA COMO
MODELO ORGANIZADOR E INTEGRADOR DE OUTROS
CONSTRUTOS DA MOTIVAÇÃO**

LUÍSA MARIA SOARES FARIA

2005

**CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA:
DEFINIÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E EMERGÊNCIA COMO
MODELO ORGANIZADOR E INTEGRADOR DE OUTROS
CONSTRUTOS DA MOTIVAÇÃO**

Sumário da lição elaborado nos termos da
alínea b) do artigo 9º do Decreto-Lei
301/72 de 14 de Agosto.

Apresentado por LUÍSA MARIA SOARES FARIA, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no quadro das provas para o título de agregado do 1º Grupo (Psicologia) desta Faculdade, a que foi admitida por despacho reitoral de 4 de Novembro de 2004.

Concepções Pessoais de Inteligência: Definição, Diferenciação e Emergência como Modelo Organizador e Integrador de outros Construtos da Motivação

Esta lição, sobre o tema programático das “*Concepções Pessoais de Inteligência*”, será abordada em torno de quatro pontos, a saber:

1. Definição e caracterização;
2. Desenvolvimento e diferenciação;
3. Emergência e fundamentação como modelo organizador e integrador de outros construtos da motivação;
4. Desenvolvimentos futuros: alargamento a outros contextos culturais.

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 uma capacidade fundamental ao longo da nossa existência, particularmente no que se refere à adaptação e sobrevivência do ser humano.

A própria origem da Psicologia Diferencial pode confundir-se com a da Psicologia da Inteligência, nomeadamente pelos estudos pioneiros de Galton sobre a hereditariedade do génio e sobre a avaliação da inteligência.

De facto, não parecem restar dúvidas quanto à importância deste construto 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 em interacções sociais e profissionais, em que frequentemente somos avaliados e avaliamos os outros do ponto de vista intelectual, embora, na maioria das vezes, de forma não manifesta mas coerente, cessando o consenso à volta da inteligência quando se trata de a definir e de estabelecer a sua origem.

Na verdade, quanto à definição de inteligência, têm surgido múltiplas definições e 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, particularmente através de testes e provas similares.

As teorias implícitas de inteligência, por sua vez, representam conjuntos de crenças – que podem ser apresentadas por leigos, por cientistas e, até mesmo, por grupos sócio-profissionais específicos, como por exemplo os 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).

Assim, nesta lição, no quadro das teorias implícitas de inteligência, propomo-nos analisar o modelo das concepções pessoais de inteligência, na perspectiva sociocognitiva de Dweck, que salienta um conjunto de crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual, à volta das quais se organizam objectivos de realização e padrões de realização, ou seja, de comportamentos, cognições e emoções distintos, demonstrando que estas crenças implícitas e diferenciadas podem desempenhar um papel de interface entre a inteligência e a motivação, pois os factores motivacionais contribuem para aumentar o poder explicativo dos factores intelectuais nas situações de realização, ao centrarem-se na identificação e caracterização do que influencia a iniciação, prossecução e concretização de comportamentos dirigidos para objectivos.

Deste modo, pretende-se:

- a) Definir e caracterizar este modelo, com a apresentação de duas concepções pessoais de inteligência, implícitas e qualitativamente diferentes (*estática e dinâmica*), que promovem a prossecução de diferentes objectivos de realização em contextos académicos;

- b) Demonstrar que a adopção de determinada concepção pessoal de inteligência é o resultado de um processo de desenvolvimento diferencial, provavelmente influenciado por certas características dos contextos de existência;
- c) 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;
- d) Alargar a outros contextos culturais as 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 4 objectivos apresentaremos as reflexões e os resultados de um conjunto de estudos, vários transversais e um longitudinal-sequencial, no contexto educativo português, conduzidos ao longo dos últimos 15 anos, que visaram não apenas apresentar, definir e delimitar o modelo das concepções pessoais de inteligência, mas também aplicá-lo, desenvolvê-lo e transformá-lo, quer pela construção de medidas de avaliação adequadas e do 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, esta lição, em torno do construto psicológico “Concepções Pessoais de Inteligência”, também evidenciará 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, cujas etapas principais passamos a apresentar mais detalhadamente.

1 – Definição e caracterização de “Concepções Pessoais de Inteligência”

O modelo sobre as concepções pessoais de inteligência revela-se particularmente importante e actual pelo seu carácter compreensivo, pois conjuga aspectos cognitivos,

afectivos e comportamentais, sendo, por isso, mais capaz de captar a complexidade do comportamento motivado em situações de realização, pois os factores motivacionais, apesar de serem independentes da capacidade intelectual real dos sujeitos, afectam a aquisição e o desenvolvimento de competências fundamentais nos contextos de realização, nomeadamente no académico.

Assim, a investigação no domínio das *teorias* ou *concepções pessoais de inteligência* apresenta um 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 por *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).

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. 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; Faria, 1998, 2002b).

Na verdade, os sujeitos com diferentes concepções de inteligência parecem adoptar *objectivos de realização* diferentes: 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. Pelo 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).

Por fim, saliente-se 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 e, em sentido contrário, 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).

É, ainda, 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.

2 – 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 provavelmente 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, enquanto que 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 vários domínios em que agem e interagem (Fontaine, 1986).

Idade/ano de escolaridade

Vários 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). Ora, 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, apoiando 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 nos vários estudos transversais e num estudo longitudinal-sequencial por nós desenvolvidos (Faria, 1998; 2002a).

Como explicar tais resultados? Na verdade, as mudanças políticas, sociais e económicas, bem como nos estereótipos ligados aos papéis sexuais, em Portugal, particularmente após o 25 de Abril, podem ter alterado o sentido previsto das diferenças: 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, tendo provocado a alteração dos padrões e das expectativas de realização e de sucesso para as mulheres (Faria, 2003), 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, que se fundam na análise de algumas vivências dos indivíduos do grupo de NSE baixo, nomeadamente na falta de oportunidades de ascensão social, que podem conduzir os sujeitos a adoptar concepções estáticas de atributos pessoais como a inteligência, através de mecanismos de aprendizagem social (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.

3 – Emergência e fundamentação das concepções pessoais de inteligência como modelo organizador e integrador de outros construtos da motivação

“O modelo ‘ideal’ da motivação deverá, segundo Bergen e Dweck (1989), permitir (a) organizar os fenómenos complexos de modo a que estes possam ser prontamente identificados e percebidos; (b) “explicar” o comportamento, isto é, apresentar as razões e os motivos para a sua ocorrência; (c) prever o comportamento; e (d) 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, configurando-se e emergindo como um modelo organizador e integrador de vários construtos no domínio da motivação.

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).

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, como os objectivos de realização, o auto-conceito, a auto-estima, a auto-eficácia e as atribuições e respectivas dimensões causais.

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 –, de tal modo que 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, enquanto que na concepção dinâmica, ao invés, o sujeito percebe o *self* como um conjunto de características e atributos susceptíveis de desenvolvimento, através das suas próprias acções, levando-o a prosseguir objectivos centrados na aprendizagem, como forma de manter e promover os sentimentos de competência e de valor pessoais.

Ou seja, 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 da auto-estima. Ora, para além da sua influência sobre o auto-conceito e a auto-estima, e do mesmo modo, podemos considerar que as concepções pessoais influenciam e determinam, por um lado, a formação das expectativas de auto-eficácia (ainda que indirectamente, através do auto-conceito), uma vez que parte destas se funda na percepção acerca das competências pessoais, e, por outro lado, 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).

Deste modo, as concepções pessoais de inteligência parecem emergir como capazes de 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. Tal modelo facilitará, igualmente, a abertura a novas pistas de investigação, incentivando, ainda, a sua utilização noutros contextos culturais.

4 – Desenvolvimentos futuros: alargamento a outros contextos culturais

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, logo, afectando a escolha de objectivos de realização, as atribuições causais para os resultados (sucessos ou fracassos), a eficácia da realização e a forma como é interpretada, com impacto nas expectativas de realização futuras (Little & Lopez, 1997). Contudo, 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 particulares em termos de comparação

intercultural, nomeadamente no que se refere à perspectiva de Dweck, acerca das concepções pessoais de inteligência (Faria, Pepi, & Alesi, 2004; 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, incluindo na definição de inteligência aspectos motivacionais – persistência -, sociais – competências sociais -, e emocionais – estabilidade emocional (Furnham, Shahidi & Baluch, 2002), podendo, assim, ser aplicadas a contextos de acção mais variados e alargados.

Podemos, ainda, 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, ser concebido independentemente dos valores sociais e dos objectivos da cultura, em geral, e da escola, em particular” (Faria, 2002b, p. 102).

Ora, os indivíduos de diferentes culturas foram alvo de práticas de socialização diferenciadas, o que os conduziu à assunção de crenças, valores, expectativas e normas diversas, sendo de esperar que valorizem de forma distinta atributos com relevância social, entre os quais destacamos a inteligência ou os resultados do desempenho, leia-se o sucesso e o fracasso (Salili, 1994).

Estudos transversais 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, 2003), portanto, um estudo conjunto, com sujeitos portugueses e italianos, irá permitir aprofundar algumas das manifestações desenvolvimentais e diferenciais das concepções pessoais de inteligência, como veremos.

Mais concretamente, Portugal e a Itália, enquanto 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 o é a inteligência, apesar de

ambos 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* evidenciaram o papel penalizador da escola, evidenciado pela selecção dos alunos com concepções mais dinâmicas e pela punição, através de retenção e mesmo de abandono, daqueles com concepções mais estáticas de inteligência, bem como a presença de especificidades culturais que salientaram a ausência de diferenciação em função do sexo, ao contrário dos resultados observados no contexto norte-americano, a par da existência de diferenças clássicas 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, 2003), 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.

Neste quadro, pareceu oportuno e importante realizar estudos de comparação das concepções pessoais de inteligência entre as duas culturas, não 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) terão 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.

Estes resultados parecem poder ser explicados à luz das especificidades dos sistemas educativos de ambos os países, exigindo maior aprofundamento em estudos futuros: de facto, 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, constituindo-se como desafios futuros para a investigação neste domínio.

Bibliografia

- Alesi, M. (2003). *Apprendere a scuola: analisi dei costrutti motivazionali*. Roma: Carlo Amore.
- Cain, K. M. & Dweck, C. S. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (pp. 47-82). 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. 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. (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. In S. Paris, G. Olsen & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol IV. Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-272.
- 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 autoestima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica, Série XXII*(4) – no prelo.
- Fontaine, A. M. (1986). Aspiration 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. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultured psychology* (vol. 1, pp. 191-219). 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.
- 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. (2003). Costrutti motivazionali e apprendimento scolastico in età evolutiva: una relazione complessa. *Età Evolutiva* (no prelo).
- Pepi, A., Faria, L., & Alesi, M. (2004). La rappresentazione dell'intelligenza e l'autostima: Uno studio crossculturale. *Ciclo Evolutivo e Disabilità*, VII(1) – no prelo.
- 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.