

## CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA: ESTUDO INTERCULTURAL COM ESTUDANTES PORTUGUESES, ROMENOS E ITALIANOS

Luísa Faria\*, Laura Ciochină\*, Annamaria Pepi\*\* & Marianna Alesi\*\*

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal

[lfaria@fpce.up.pt](mailto:lfaria@fpce.up.pt) & [lauraciochina@portugalmail.pt](mailto:lauraciochina@portugalmail.pt)

\*\* Dipartimento di Psicologia – Università di Palermo, Italia

[ape@unipa.it](mailto:ape@unipa.it) & [marianna.alesi@unipa.it](mailto:marianna.alesi@unipa.it)

### Resumo

Este estudo pretende efectuar comparações das concepções pessoais de inteligência (CPI) entre estudantes portugueses, romenos e italianos. As CPI foram avaliadas pela *Escala de Concepções Pessoais de Inteligência*, com 26 itens e duas subescalas – *Estática* (15 itens) e *Dinâmica* (11 itens) –, construída e validada para a população portuguesa por Faria (1990-2006). A ECPI foi previamente validada para estes três contextos culturais, através de estudos de análise factorial confirmatória, nomeadamente estudos de invariância (Faria, Ciochină, Pepi, & Alesi, 2007).

Globalmente, nas subamostras portuguesa, romena e italiana as análises multivariadas e univariadas apontaram para a existência de um efeito principal significativo do contexto cultural na subescala dinâmica e para a existência de um efeito de interacção entre o contexto cultural e o género nesta subescala. Mais especificamente, quanto ao efeito do contexto cultural na subescala dinâmica, testes *post hoc* indicaram que portugueses e romenos têm concepções de inteligência mais dinâmicas do que italianos. Relativamente ao efeito de interacção entre o contexto cultural e o género na subescala dinâmica, os resultados apontaram para o facto de portuguesas e romenas terem CPI mais dinâmicas do que italianas, não existindo diferenças significativas entre portuguesas e romenas, nem entre rapazes dos três contextos culturais.

### Introdução

Molden e Dweck (2006) salientam o facto de que os indivíduos, para apreenderem o mundo exterior, o estruturam cognitivamente e com ele interagem a partir de um sistema de significados atribuídos aos eventos ocorridos no seu ambiente físico e psicossocial. Este sistema de significados organiza-se em teorias implícitas ou representações intuitivas, fortemente enraizadas no sistema cognitivo e resistentes à mudança (Pozo & Crespo, 2005), teorias estas construídas acerca do *self* e de elementos exteriores a este.

Desde logo, é de salientar o facto de as teorias implícitas, quer seja na área da Filosofia (Pepper, 1961), quer seja na área da Psicologia (Johnson, Germer, Efran, & Overton, 1988), terem sido conceptualizadas segundo dois eixos – o *estático* e o *dinâmico* –, organizando deste modo as diferentes percepções, expectativas e inferências sobre vários atributos ligados à própria pessoa, aos outros e a outros aspectos relevantes, exteriores ao *self*.

Deste ponto de vista, podemos distinguir dois enfoques – o estático e o dinâmico –, que foram teorizados na Psicologia com referência a vários parâmetros: por exemplo, Dweck (1999) e Dweck, Chiu e Hong (1995) salientam que as teorias ou as concepções estática e dinâmica podem estar relacionadas com vários atributos particulares (como, entre outros, a inteligência e a moralidade), com atributos pessoais globais (tais como as teorias acerca do *self* global) ou com atributos exteriores ao *self* (por exemplo, o mundo social em geral).

Sucintamente, a posição estática abarca a crença de que os atributos pessoais ou dos outros são relativamente fixos e inalteráveis, o que orienta o indivíduo para o objectivo de os demonstrar, medir ou avaliar. Na visão da teoria estática, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros realizam-se através do diagnóstico de tais atributos fixos. Por sua vez, a posição dinâmica salienta a natureza maleável dos atributos pessoais ou dos outros, o que orienta o indivíduo para o objectivo de os desenvolver e de compreender a dinâmica que está subjacente ao comportamento humano (Dweck, 1996).

Assim, considerando o objectivo deste trabalho apresentaremos, a seguir, as concepções pessoais de inteligência – estática e dinâmica –, à luz do modelo teórico de Dweck e colaboradores (Bandura & Dweck, 1985; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988).

### **Concepções pessoais de inteligência no modelo sociocognitivo de Dweck**

A identificação de um modelo teórico, acerca das concepções pessoais de inteligência, tem como ponto de partida a investigação de Bandura e Dweck (1985), que observaram que há dois tipos de pensamento sobre a inteligência aos quais os estudantes recorrem com frequência: o primeiro tipo, apresenta a inteligência como algo que gera preocupação, uma vez que a inteligência é percebida como estando presente apenas em “quantidade” limitada, que pode ou não ser suficiente, de tal modo que a representação resultante de tal posicionamento face à própria inteligência é que não se pode fazer muito para desenvolver este atributo psicológico; o segundo tipo de pensamento sobre a inteligência revela este atributo como algo que pode ser desenvolvido através do esforço e do investimento pessoal, uma vez que não se trata de uma “quantidade incontável”, mas sim de uma “qualidade flexível”, logo, “controlável”.

Tomando como ponto de partida esta representação dicotómica da inteligência, Bandura e Dweck (1985) identificaram duas concepções ou teorias adoptadas pelos alunos.

A primeira destas teorias, designada *concepção estática*, envolve a crença de que a inteligência é uma entidade imutável, concreta, um traço global e estável, logo, limitado em quantidade e incontável. Os indivíduos que adoptam esta concepção preocupam-se com a demonstração do seu potencial intelectual através da prossecução de *objectivos centrados no resultado* (Dweck & Elliott, 1983), objectivos esses que determinam a procura do sucesso e o evitamento do

fracasso, bem como a prossecução de *padrões de realização de abandono* (Diener & Dweck, 1980; Dweck, 1999; Dweck & Reppucci, 1973; Elliott & Dweck, 1988; Elliott & Harackiewicz, 1996) ou, segundo a terminologia de Faria e Fontaine (1989), *padrões de realização de desistência*.

Prosseguindo, a segunda das teorias, designada *concepção dinâmica*, funda-se na crença de que a inteligência representa um conjunto dinâmico de competências que o indivíduo pode controlar, no sentido de o desenvolver através do esforço e do investimento pessoais. Esta concepção promove a adopção pelo indivíduo de *objectivos centrados na aprendizagem* (Dweck & Elliott, 1983), reflectindo “um desejo de aprender novas competências, de dominar novas tarefas e de compreender coisas novas – um desejo de se tornar mais inteligente” (Dweck, 1999, p. 15). Tais objectivos estão relacionados com a prossecução de *padrões de realização orientados para a mestria* (Diener & Dweck, 1980; Dweck, 1999; Dweck & Reppucci, 1973; Elliott & Dweck, 1988; Elliott & Harackiewicz, 1996) ou, tal como foram identificados por Faria e Fontaine (1989), *padrões de realização de persistência*.

A este propósito, saliente-se que Faria (2003) oferece uma clarificação relacionada com a utilização do conceito «teoria» acerca das concepções pessoais de inteligência, considerando que este termo implica a ideia de que os alunos têm percepções relativamente sistemáticas e coerentes acerca da natureza da sua inteligência, sendo qualificadas de implícitas (teorias implícitas) porque embora não sendo claramente expressas, influenciam o comportamento de maneira latente, podendo ser alvo de avaliação explícita.

Continuando, no Quadro 1 apresenta-se a relação entre as três componentes do modelo sociocognitivo de Dweck e colaboradores a saber: as concepções pessoais de inteligência, os objectivos de realização e os padrões de cognição-afecto-comportamento que lhes estão associados.

Ora, é de referir que os estudos de Dweck e colaboradores apontam para o facto de os padrões de desistência e de persistência – com as crenças no carácter fixo e mutável dos atributos pessoais, respectivamente – poderem ser moldados pelo ambiente psicossocial da criança, nomeadamente pelas práticas educativas a que se recorre na família e na escola.

A este respeito, é de salientar que tais práticas estão bem enraizadas na complexidade do contexto sócio-cultural, pelo que a seguir descreveremos a natureza da relação entre as concepções pessoais de inteligência e o contexto sócio-cultural, procurando destacar o estatuto explicativo especial que a dimensão cultural de individualismo-colectivismo tem revelado possuir, muito particularmente nos estudos interculturais realizados acerca das concepções pessoais de inteligência.

### Abordagem intercultural das concepções pessoais de inteligência

Tomando em consideração o facto de a motivação desempenhar um papel central na realização académica, surge como imprescindível a necessidade de melhor entender os factores determinantes da aprendizagem e da motivação para a realização.

Quadro 1 – *Modelo das relações entre concepções pessoais de inteligência, objectivos de realização e padrões de cognição-afecto-comportamento*

Concepções pessoais de inteligência	Estática	Dinâmica
<b>Inteligência</b>	Quantidade fixa e estável	Conjunto dinâmico de competências que o indivíduo pode controlar e desenvolver através do esforço
<b>Objectivos de realização</b>	<b>Centrados no resultado</b> (avaliar/medir a capacidade)	<b>Centrados na aprendizagem</b> (aumentar a capacidade)
<b>Padrões de cognição-afecto-comportamento</b>		
<b>Definição do sucesso</b>	Resultado elevado e baixo esforço em comparação com os outros	Aumento da competência relativamente à realização passada.
<b>Erros</b>	Indicador de incompetência	Fonte de informações úteis para o desenvolvimento da capacidade
<b>Padrões de realização</b>	Rigorosos, rígidos	Flexíveis, atingíveis
<b>Dispêndio de esforço</b>	Ameaçador, sinal de falta de capacidade	Positivamente valorizado
<b>Reacções afectivas</b>	Orgulho ou alívio, ansiedade	Excitação, entusiasmo
<b>Comparação social</b>	Função avaliativa	Usada para adquirir informação acerca das melhores estratégias para a solução da tarefa
<b>Escolha de tarefas</b>	Que maximizem a demonstração de capacidade	Que maximizem as oportunidades de aprendizagem

Adaptado de Faria (1998).

Ora, embora a importância da motivação no sucesso académico tenha sido reconhecida por vários investigadores (Pintrich, 2000; Weiner, 1985), apenas recentemente foram feitos esforços para identificar os factores específicos que a influenciam. Assim, ao analisar a natureza da motivação, os psicólogos passaram do modelo cognitivo da motivação para o modelo sociocognitivo. O modelo cognitivo salienta a importância dos processos internos, tais como as atribuições para o sucesso e o fracasso (Weiner, 1985), enquanto que o modelo sociocognitivo

sugere que os alunos são motivados de modo múltiplo, sendo a motivação influenciada por factores intrínsecos – cognitivos –, bem como extrínsecos – sociais e culturais – (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006; Dweck & Leggett, 1988).

Deste modo, tal como salientam Komarraju, Karau e Ramayah (2007) a cultura pode representar um destes factores extrínsecos, através de influências manifestadas a nível social (incluindo as práticas educativas familiares e escolares), político e económico. A este respeito, é de referir que alguns dos estudos que procuraram relacionar a motivação para a realização com a cultura, tomaram em consideração a conceptualização da cultura na dimensão de individualismo-colectivismo (Komarraju *et al*, 2007; Sagie, Elizur, & Yamauchi, 1996; Verkuyten, Thijs, & Canatan, 2001).

No que se refere ao modelo sociocognitivo da motivação de Dweck e colaboradores, os estudos interculturais realizados invocaram também a dimensão de individualismo-colectivismo na explicação dos resultados obtidos.

Assim, os estudos de Faria, Pepi e Alesi (2004, 2006) e Pepi, Faria e Alesi (2006), realizados a respeito das CPI e dos padrões cognitivos, motivacionais e afectivos que lhes estão subjacentes, apontaram para a existência de vários factores que podem explicar as diferenças existentes nas CPI. A título de exemplo, refira-se que Pepi, Faria e Alesi (2006) salientam, na explicação das diferenças encontradas nas CPI, factores económicos, sociais e políticos, podendo, por exemplo, as concepções mais estáticas dos participantes italianos “reflectir uma visão geral de pessimismo e dificuldade económica” (Pepi, Faria, & Alesi, 2006, p. 623), enquanto que, segundo as referidas autoras, o renascimento económico de Portugal, a predominância de interesses pessoais, a preocupação com a auto-realização, se reflectiram em concepções de inteligência mais dinâmicas dos participantes portugueses.

De facto, tal como evidenciam as autoras, os resultados dos seus estudos podem ser explicados pela dimensão cultural de individualismo-colectivismo (IND/COL). Mais ainda, Pepi, Faria e Alesi (2006) consideram que a análise das concepções pessoais de inteligência “deveria ser encarada na sua relação com as conotações individualistas ou colectivistas associadas a qualquer país” (p. 619). Contudo, nestes estudos a dimensão de individualismo-colectivismo não foi avaliada, mas apenas utilizada para interpretar os resultados obtidos acerca das concepções pessoais de inteligência.

Na mesma linha metodológica, Ciochină e Faria (2007/2008) exploraram as concepções pessoais de alunos portugueses e romenos, chegando à conclusão de que os alunos portugueses têm concepções de inteligência mais estáticas do que os alunos romenos. Na explicação das diferenças observadas, as autoras também invocaram a dimensão de individualismo-colectivismo, sendo Portugal um país ocidental, presumivelmente mais individualista do que a

Roménia, país da Europa de Leste e herdeiro de um regime comunista. Assim sendo, as referidas autoras evidenciam que Portugal apresenta um sistema educativo que valoriza a comparação, a competição e a demonstração de competência, com saliência para os resultados. Consequentemente, neste estudo os participantes portugueses concordaram, em maior medida do que os romenos, com os itens ilustrativos da concepção estática de inteligência, pois esta enfatiza a obtenção de bons resultados, o evitamento dos erros e a demonstração da competência aos outros como formas essenciais de validação pessoal.

É de referir que o estudo de Ciochină e Faria (2007/2008) representa um exemplo de como a dimensão cultural de individualismo-colectivismo influencia a orientação estática e dinâmica das concepções pessoais de inteligência, através da moldagem das especificidades do sistema educativo de um determinado país.

Ora, o presente estudo propôs-se alargar o elenco das culturas em que as concepções pessoais de inteligência têm sido indagadas até agora, comparando três contextos culturais distintos – português, romeno e italiano –, tal como apresentaremos de seguida.

## Método

### *Participantes*

A amostra compreende 617 participantes, dos quais 200 são portugueses, 195 romenos e 222 italianos, sendo constituída em função do contexto cultural (Portugal, Roménia e Itália), do ano de escolaridade (10º e 12º), do sexo (feminino vs. masculino) e do nível sócio-económico – NSE (alto, médio e baixo). A distribuição da amostra por estas variáveis independentes encontra-se apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – *Caracterização das subamostras portuguesa, romena e italiana em função do ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico (NSE)*

		Ano escolar			Sexo			NSE			
		10º	12º	Total	Fem.	Masc.	Total	Alto	Médio	Baixo	Total
<b>PO</b>	N	100	100	<b>200</b>	131	69	<b>200</b>	49	77	73	<b>199</b>
	%	50,0	50,0	100	34,5	65,5	100	24,6	38,7	36,7	100
<b>RO</b>	N	97	98	<b>195</b>	134	61	<b>195</b>	59	122	2	<b>183</b>
	%	49,7	50,3	100	31,3	68,7	100	30,3	62,6	1,0	100
<b>IT</b>	N	111	111	<b>222</b>	110	112	<b>222</b>	87	93	42	<b>222</b>
	%	50,0	50,0	100	50,5	49,5	100	39,2	41,9	18,9	100

Legenda: PO – contexto português; RO – contexto romeno; IT – contexto italiano.

Nota: houve uma omissão nas respostas à variável NSE na amostra portuguesa e 12 omissões na amostra romena.

De referir que, nas três subamostras, os participantes de NSE médio são predominantes (38,7% na subamostra portuguesa, 62,6% na subamostra romena e 41,9% na subamostra italiana). Contudo, é de salientar o facto do NSE baixo estar insuficientemente representado na subamostra romena, devido às condições de administração que apenas permitiram o acesso a turmas de alunos de NSE médio e alto. Desta forma, dado que o referido desequilíbrio na composição da amostra não justificou a realização de estudos diferenciais que incluíssem a variável NSE, decidimos excluí-la das análises deste estudo, ficando a sua influência nas concepções pessoais de inteligência para ser explorada em trabalhos futuros.

Refira-se, ainda, que a média de idade dos participantes portugueses é de 17,6 ( $DP=1,86$ ), a dos participantes romenos é de 17,1 ( $DP=1,02$ ) e a dos participantes italianos de 17,0 ( $DP=1,00$ ).

### *Instrumento*

Neste estudo, foi utilizada a *Escala de Concepções Pessoais de Inteligência* (ECPI), construída e validada para a população portuguesa por Faria (1990, 1998, 2003, 2006; Faria & Fontaine, 1997), bem como as suas versões adaptadas e validadas para a população italiana (Pepi, Faria, & Alesi, 2007) e romena (Ciochină & Faria, 2006).

A ECPI é constituída por 26 itens, 15 ilustrativos da concepção estática (por exemplo, item nº 1 – “Tenho uma certa quantidade de inteligência e não posso fazer muito para a mudar.”) e 11 ilustrativos da concepção dinâmica (por exemplo, item nº 9 – “Posso tornar-me mais inteligente se quiser.”). Os itens são cotados de 1 a 6, correspondendo a pontuação máxima (6) à concordância total com os itens da escala dinâmica ou à discordância total com os itens da escala estática. A cotação dos itens estáticos é invertida, pelo que resultados mais elevados indicam concepções mais dinâmicas ou menos estáticas de inteligência.

Já no que se refere às qualidades psicométricas da ECPI, verificamos que o *alpha* de Cronbach para as subescalas Estática e Dinâmica tem valores relativamente semelhantes nos três contextos culturais, tal como se apresenta no Quadro 3. Assim, podemos concluir, a partir de tais resultados, que as duas subescalas da ECPI podem ser utilizadas para realizar comparações entre as três amostras – portuguesa, romena e italiana –, em função das variáveis independentes tomadas em consideração para este estudo.

Quadro 3 – *Valores de alpha para as subescalas Estática e Dinâmica nas amostras portuguesa, romena e italiana*

Subescalas	Portugal		Roménia		Itália	
	Nº itens	<i>alpha</i>	Nº itens	<i>alpha</i>	Nº itens	<i>alpha</i>
Estática	15	0,76	15	0,72	15	0,74
Dinâmica	11	0,78	11	0,77	11	0,84

### *Procedimento*

A ECPI foi validada para a população portuguesa, romena e italiana (Faria, Ciochină, Pepi, & Alesi, 2007), através de estudos de análise factorial confirmatória, nomeadamente estudos de invariância, após a sua tradução prévia (de português para romeno e para italiano), retroversão e estudos de reflexão falada dos itens traduzidos para romeno e italiano, procedimento este que teve como objectivo obter um equivalente linguístico e cultural fiel ao instrumento original (Van de Vijver & Hambleton, 1996) e, simultaneamente, à luz da observação de Maneesriwongul e Dixon (2004), garantir o facto de que os resultados obtidos não tenham sido causados por erros na tradução do instrumento, mas por semelhanças e diferenças válidas entre os contextos culturais analisados.

Nos três países foram rigorosamente adoptadas as mesmas condições de administração, nomeadamente a administração colectiva da ECPI, a turmas inteiras, em horários lectivos, sendo garantidos a confidencialidade e o anonimato. Os dados recolhidos foram analisados com o programa estatístico SPSS, versão 16.0.

### **Resultados e discussão**

Com o objectivo de explorar as diferenças nas concepções pessoais de inteligência (nas duas subescalas – Estática e Dinâmica –, consideradas como variáveis dependentes), realizámos análises de variância multivariada (MANOVA), considerando as seguintes variáveis independentes: o contexto cultural (Portugal vs. Roménia vs. Itália), o género (feminino vs. masculino) e o ano de escolaridade (10º vs. 12º).

Também foram realizadas análises de variância univariadas (ANOVA), a fim de explorar mais aprofundadamente os efeitos principais e de interacção das variáveis independentes nas duas dimensões já referidas (estática e dinâmica).

### *MANOVAS*

No Quadro 4 são apresentados os resultados das MANOVAS para as duas dimensões das concepções pessoais de inteligência, estática e dinâmica. Tal como se observa, os resultados



indicam a existência de um efeito principal significativo da variável contexto cultural e de um efeito de interacção significativo entre o contexto cultural e o género. Com o objectivo de estabelecer a direcção dos referidos efeitos, foram posteriormente realizadas ANOVAS univariadas.

*ANOVAS para o contexto cultural*

Os resultados das ANOVAS evidenciaram diferenças significativas entre os participantes dos três contextos culturais na subescala Dinâmica [ $F(2, 594) = 9,402; p < 0,05$ ], enquanto que na subescala Estática não se evidenciaram diferenças significativas entre os três contextos culturais [ $F(2, 576) = 2,479; p = 0,085$ ].

Quadro 4 – MANOVAS para a ECPI (Estática e Dinâmica)

Factores	MANOVAS			
	C. Wilks	F	gl	p
Contexto cultural	0,971	3,797	2	0,005*
Género	0,996	1,160	1	0,314
Ano de escolaridade	0,988	3,235	1	0,050
C. cultural * Género	0,975	3,315	2	0,010*
C. cultural * Ano de escolaridade	0,989	1,434	2	0,221
Género * Ano de escolaridade	0,999	0,179	1	0,836
C. cultural * Género * Ano de escolaridade	0,996	0,522	2	0,720

\*  $p < 0,05$

Ora, no que se refere às diferenças encontradas na subescala Dinâmica, tal como se observa nos Gráficos 1 e 2, os testes *post hoc* indicaram que os participantes portugueses têm concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas do que os participantes italianos [ $t(410) = 3,904, p < 0,05$ ], e que os participantes romenos têm concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas do que os participantes italianos [ $t(405) = 3,031, p < 0,05$ ], não havendo diferenças significativas entre os participantes portugueses e romenos [ $t(373) = 0,927, p = 0,355$ ].

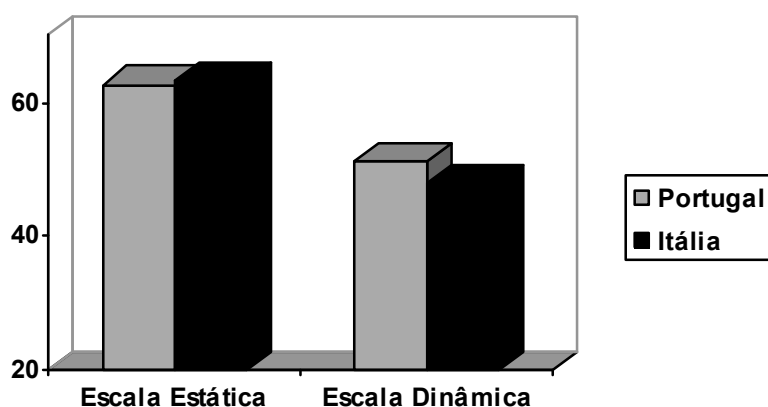


Gráfico 1 – Diferenças entre participantes portugueses e italianos nas subescalas da ECPI em função do contexto cultural

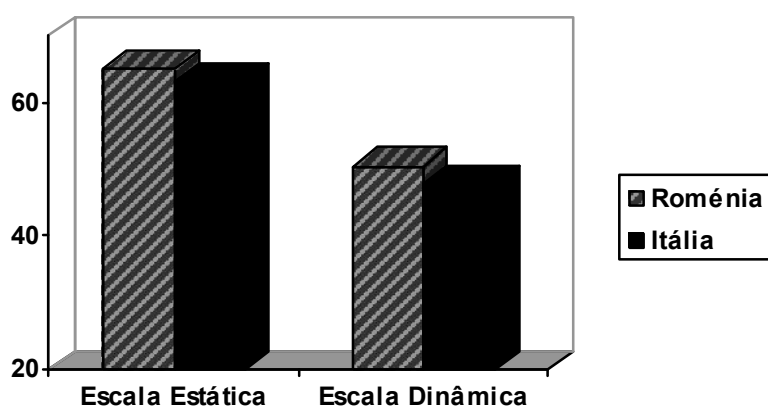


Gráfico 2 – Diferenças entre participantes romenos e italianos nas subescalas da ECPI em função do contexto cultural

No que se refere às concepções de inteligência mais dinâmicas dos participantes portugueses do que dos participantes italianos, podemos invocar como factor explicativo a dimensão cultural de individualismo-colectivismo, anteriormente referida. Mais concretamente, na classificação dos países a partir da sua posição na dimensão de IND/COL, Hofstede (1997) concluiu que a Itália detinha o lugar 7, sendo significativamente mais individualista do que Portugal, cuja posição nessa classificação era o lugar 33. Embora o estudo de Hofstede tenha sido realizado nos anos 80, é possível que esta diferença entre Itália e Portugal ainda se mantenha válida, apesar de provavelmente menos intensa, já que em muitos países do mundo há uma tendência de mudança

do colectivismo para o individualismo devido ao enriquecimento económico (Triandis, McCusker & Hui, 1990).

Assim, é de referir que, tal como salientam Heine, Kitayama, Lehman, Takata, Ide, Leung e Matsumoto (2001), as práticas educativas individualistas, em que o modelo do *self* predominante é o modelo independente, isto é: (i) o indivíduo é uma entidade autónoma definida por um conjunto de qualidades e atributos específicos; (ii) a configuração destes atributos internos determina significativamente o comportamento; e (iii) estes atributos são relativamente imutáveis e constantes e é preferível que os indivíduos os encarem como positivos, levam os indivíduos a desenvolver tendências psicológicas para identificar atributos positivos do *self*, a confirmá-los e a expressá-los no comportamento. Estas tendências são sustentadas pelo pressuposto, culturalmente moldado, de que o *self* representa uma entidade fixa e estável.

Consequentemente, podemos conjecturar que, à luz desta argumentação, os participantes italianos, provavelmente mais individualistas do que os participantes portugueses, revelaram concepções de inteligência menos dinâmicas, sendo a obtenção de uma validação positiva do *self* mais importante do que a preocupação em desenvolver o *self* e torná-lo melhor. Em contrapartida, numa cultura mais colectivista, tal como Portugal, o *self* é visto como fluído e em mudança, aparecendo a preocupação em melhorá-lo como mais importante e mais pertinente do que a procura da sua avaliação positiva (Heine *et al*, 2001).

A mesma explicação se aplica quanto ao facto de as concepções pessoais de inteligência dos participantes romenos serem mais dinâmicas do que as dos participantes italianos, sendo possível que a sociedade romena seja mais colectivista, devido à sua longa herança de comunismo.

#### *Efeitos de interação significativos*

Tal como se observa no Quadro 4, o único efeito de interação significativo encontrado foi o do contexto cultural e do género na subescala Dinâmica da ECPI. Mais concretamente, as raparigas portuguesas apresentaram concepções de inteligência mais dinâmicas do que as raparigas italianas –  $t(232) = 4,834, p < 0,05$  –, e as raparigas romenas apresentaram concepções de inteligência mais dinâmicas do que as raparigas italianas –  $t(233) = 4,732, p < 0,05$ .

Estes resultados, a par do facto de os rapazes dos três contextos culturais não terem revelado diferenças significativas na subescala Dinâmica, sugerem que numa cultura mais individualista, tal como a Itália, a preocupação em obter uma validação positiva do *self* é ainda mais importante no caso das raparigas, pois, tal como evidencia Dweck (1999), estas são mais sensíveis a avaliações exteriores, medindo os seus atributos pessoais a partir da sua realização,

quer no domínio intelectual, quer no domínio social. No caso concreto da inteligência, este padrão comportamental é fomentado por concepções menos dinâmicas de inteligência, tal como foi revelado pelas comparações entre as raparigas portuguesas, romenas e italianas.

### **Conclusões**

Começamos por referir que para o bom funcionamento dos indivíduos e da sociedade, na sua totalidade, é imprescindível melhorar a motivação para a aprendizagem e para a realização. Para tal, é preciso entender quais as facetas da motivação académica, bem como os factores que determinam a sua natureza e o seu desenvolvimento.

No que se refere aos factores causais da motivação académica, considerada na perspectiva de Dweck e colaboradores, é de salientar que a cultura aparece como um factor determinante e importante. Especificamente, tal como foi revelado pelos resultados da presente investigação, realizada em três contextos culturais distintos – português, romeno e italiano –, a variável cultural de individualismo-colectivismo revela-se particularmente importante, estando relacionada com a definição do *self* no contexto da dinâmica indivíduo-grupo, aspecto este relevante para a motivação académica, em geral, e para as concepções pessoais de inteligência, em particular.

De referir, ainda, que o presente estudo tem como limite principal o facto de o nível sócio-económico baixo estar insuficientemente representado na subamostra romena. Assim, no futuro, este estudo deverá ser replicado com uma amostra mais alargada e equilibrada do ponto de vista do NSE, para realizar comparações interculturais mais informativas e concludentes, entre os contextos português, romeno e italiano.

### **Referências bibliográficas**

- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). *Self-conceptions and motivation: conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior*. Unpublished manuscript. Harvard University, Laboratory of Human Development.
- Ciochină, L., & Faria, L. (2006). Concepções pessoais de inteligência de estudantes portugueses e romenos: Estudo preliminar de análise factorial confirmatória. *Psychologica*, 41, 171-191.
- Ciochină, L., & Faria, L. (2007/2008). Contributos para uma abordagem sócio-cultural das concepções pessoais de inteligência: Estudo intercultural com estudantes portugueses e romenos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 163-177.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: (II) The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Coords.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and achievement*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Coords), *Handbook of child psychology* (pp. 643-692). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- 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. (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. (2003). Escala de concepções pessoais de inteligência (E.C.P.I.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & Machado, C. (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1, pp. 131-144). Coimbra: Quarteto Editora.
- Faria, L. (2006). Escala de concepções pessoais de inteligência (E.C.P.I): Novos estudos. In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1, pp. 121-133, 2ª edição revista e actualizada com novos dados normativos). Coimbra: Quarteto Editora.
- Faria, L., Ciochină, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2007). Estudo comparativo de análise factorial confirmatória da Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (ECPI) entre estudantes portugueses, romenos e italianos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L.

Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2869-2880). A Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, ISSN: 1138-1663.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1997). Adolescents' personal conceptions of intelligence: the development of a new scale and some exploratory evidence. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 51-62.

Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, XXII(4), 43-60.

Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of intelligence: Cross-cultural comparisons between Portuguese and Italian students. *Social Behavior and Personality*, 34, 815-826.

Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 599-615.

Hofstede, G. (1997). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.

Johnson, J. A., Germer, C. K., Efran, J. S., & Overton, W. F. (1988). Personality as the basis for theoretical predilections. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 824-835.

Komaraju, M., Karau, S. J., & Ramayah, T. (2007). Cross-cultural differences in the academic motivation of university students in Malaysia and the United States. *North American Journal of Psychology*, 9, 275-292.

Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: a methods review. *Methodological Issues in Nursing Research*, 48(2), 175-186.

Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding „meaning” in psychology. A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61, 192-203.

Pepi, A., Faria, L., & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of intelligence, self-esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students. *Adolescence*, 41, 615-631.

Pepi, A., Faria, L., & Alesi, M. (2007). La Scalla delle Concezioni Personali dell'Intelligenza: Un confronto tra le caratteristiche psicometriche della versione portoghese e di quella italiana. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 251, 33-44.

Pepper, S. C. (1961). *World hypotheses*. Los Angeles: University of California Press.

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pozo, J. I., & Crespo, M. A. G. (2005). The embodied nature of implicit theories: The consistency of ideas about the nature of matter. *Cognition and Instruction*, 23, 351-387.
- Sagie, A., Elizur, D., & Yamauchi, H. (1996). The structure and strenght of achievement motivation: A cross-cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 431-444.
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.
- Van de Vjver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 378-408.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 92, 548-573.