

# Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? (\*)

LUÍSA FARIA (\*\*)

ANNAMARIA PEPI (\*\*\*)

MARIANNA ALESI (\*\*\*)

## 1. TEORIAS DE INTELIGÊNCIA E CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

A inteligência é um dos atributos psicológicos mais valorizados socialmente, tendo assumido um valor fundamental ao longo da existência do homem, particularmente no que se refere à sua adaptação e sobrevivência.

Se todos parecem partilhar esta crença, o mes-

mo não acontece em relação à definição de inteligência, tendo 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, mais estudadas e divulgadas, representam conjuntos de construções teóricas de psicólogos, educadores e investigadores em geral, baseadas numa avaliação da inteligência presumivelmente objectiva – através de testes – e, por sua vez, as teorias implícitas de inteligência representam conjuntos de crenças, que podem ser apresentadas por leigos, por cientistas e, até mesmo, por grupos sócio-profissionais particulares com impacto social – 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).

---

(\*) Este artigo apresenta alguns dos resultados de um estudo intercultural mais alargado, conduzido no âmbito de um projecto internacional de colaboração científica entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)/Portugal e o Dipartimento di Psicologia – Università Degli Studi di Palermo/Italia – apoiado pelo Bando CoRI (2002) para a Cooperação Internacional/Universidade de Palermo e por fundos da FPCEUP –, intitulado “Le percezioni dell’intelligenza in adolescenza: Un confronto tra Italia e Portogallo” e conduzido pelas autoras.

(\*\*) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

(\*\*\*) Dipartimento di Psicologia, Università Degli Studi di Palermo.

Na verdade, as teorias implícitas representam um domínio em que é provável observar os efeitos do contexto sócio-cultural em que o indivíduo se integra, pois 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 do homem comum, 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.

Assim, 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).

No entanto, 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 (1999) acerca das concepções pessoais de inteligência. Por isso, o estudo aqui desenvolvido pretende contribuir para a ultrapassagem desta lacuna, apresentando uma comparação das concepções pessoais de inteligência, e das suas relações com a auto-estima global, entre estudantes do ensino secundário e do ensino superior de dois países do Sul da Europa, Portugal e Itália.

Ora, 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, poderá permitir aprofundar algumas das manifestações desenvolvimentais e diferenciais das concepções pessoais de inteligência, bem como as suas relações com a auto-estima (baixa vs. al-

ta), cujo nível dependerá respectivamente do tipo de concepção de inteligência assumida pelos indivíduos (estática vs. dinâmica).

## 2. CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

### 2.1. Definições

A investigação de Dweck e colaboradores, no domínio das concepções pessoais de inteligência, aponta para a existência de duas concepções opostas acerca da natureza da inteligência – concepção estática vs. concepção dinâmica –, que representam dois sistemas do *self* distintos, à volta dos quais se organizam cognições, afectos e comportamentos diferenciados (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Faria, 1998).

A concepção *estática* funda-se na crença de que a inteligência é um traço fixo e estável, um conjunto de competências que o indivíduo dificilmente pode alterar ou controlar. Esta concepção promove a adopção de *objectivos centrados no resultado*, baseados na demonstração de competência através do evitamento do fracasso, bem como na prossecução de *padrões de realização de desistência* (Dweck, 1999; Elliott & Dweck, 1988).

Ao invés, a concepção *dinâmica* funda-se na crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências, susceptível de desenvolvimento através do investimento e do esforço pessoais, logo, controlável. Esta concepção promove a adopção de *objectivos centrados na aprendizagem*, baseados no desenvolvimento e promoção da competência, mesmo que tal investimento confronte o indivíduo com o fracasso, bem como na prossecução de *padrões de realização de persistência* (Dweck, 1999; Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988).

Estas duas concepções pessoais de inteligência representam duas formas distintas de interpretar os factores que produzem o sucesso e o fracasso e podem ser cabalmente compreendidas pelos indivíduos por volta do fim da escolaridade básica, indivíduos estes que não deixam de se orientar por uma delas, preferencialmente, quando pensam acerca da inteligência (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Elliott, 1983).

Assim, estas concepções representam sistemas cognitivo-afectivos de crenças e representações acerca da inteligência e do seu carácter desenvolvimental, incluindo ainda objectivos de realização e estratégias para os alcançar (padrões de realização), funcionando como elementos organizadores, integradores e orientadores da acção dos indivíduos em contextos em que a inteligência assume papel de relevo (Faria, 1996; Fontaine & Faria, 1989).

Por fim, devemos salientar que as concepções dinâmicas são apresentadas por Dweck como mais adaptativas, nomeadamente quando se trata de estimular a aprendizagem e de adoptar uma atitude construtiva perante as dificuldades e os fracassos, enquanto que as concepções estáticas são apresentadas como menos promotoras da persistência, da aprendizagem e do desenvolvimento (Dweck, 1999). Contudo, refira-se que as concepções estáticas podem ser úteis em contextos de maior pressão competitiva, especialmente quando são exigidos resultados imediatos, sendo importante promover nos indivíduos a capacidade para integrar aspectos de ambas as concepções, logo, conciliando o investimento e a aprendizagem com a pressão avaliativa para os resultados (Faria, 1998).

Acrescente-se, ainda, que as concepções pessoais de inteligência são susceptíveis de desenvolvimento e de diferenciação em função de variáveis dos contextos de existência dos indivíduos, tais como a idade/ano de escolaridade, o sexo, o nível sócio-económico e o contexto cultural, cujas influências passamos a analisar.

## *2.2. Manifestações de desenvolvimento diferencial*

### *2.2.1. 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 resultados relativos à evolução das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência, no contexto norte-americano, levou-nos a explorar vários cenários possí-

veis para explicar os resultados observados no contexto português.

De facto, a observação de efeitos de interacção entre o ano de escolaridade e o nível sócio-económico (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 os seus níveis iniciais eram mais baixos, de tal modo que as diferenças nítidas observadas no 5.º ano de escolaridade, entre sujeitos de diferentes NSE, tendiam a desvanecer-se no 11.º 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 (Faria, 1998).

Os resultados destes estudos, desenvolvidos no contexto português, permitem afirmar que a maior susceptibilidade dos sujeitos com concepções estáticas de inteligência aos efeitos nefastos do fracasso, a menor persistência perante obstáculos e dificuldades, a desistência precoce, as cognições e afectos negativos, bem como as atribuições para o fracasso à falta de capacidade, tornaram-nos mais vulneráveis ao fracasso e mais susceptíveis de reprovar e de abandonar a escola, apoiando a necessidade de introduzir, no contexto escolar, formas de intervenção psicológica deliberada, no sentido de promover concepções mais adaptativas de inteligência (Faria, 1998), já que a escola, por si só, não parece configurar-se como um contexto promotor de sentimentos de competência pessoal.

Quanto ao contexto italiano, estudos transversais realizados por Alesi (2003) e Pepi e Alesi (2003), com alunos dos 8 aos 10 anos de idade, evidenciaram diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função da idade, apresen-

tando os alunos mais velhos concepções mais dinâmicas de inteligência, o que significa que a evolução das concepções pessoais de inteligência parece assemelhar-se em ambos os contextos, italiano e português, particularmente em estudos transversais, embora a amostra italiana inclua crianças e a amostra portuguesa adolescentes.

#### 2.2.2. 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 de inteligência (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.

Talvez o investimento no sucesso académico e profissional das mulheres seja não apenas desejável, mas também cada vez mais compatível com os papéis sociais atribuídos às mulheres na cultura portuguesa, não sendo, por conseguinte, impopular para as mulheres assumirem um papel mais saliente, mesmo que este seja considerado tradicionalmente masculino (Faria, 2002a).

Os resultados dos estudos de Alesi (2003) e de Pepi e Alesi (2003), com alunos italianos, também evidenciam a ausência de diferenças de sexo nas concepções pessoais de inteligência, embora os alunos deste estudo sejam mais novos, logo, podemos constatar semelhanças entre estes

dois contextos culturais, no que se refere à não diferenciação das concepções pessoais de inteligência em função do género.

#### 2.2.3. 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 de NSE médio), indivíduos estes que se apresentam mais dinâmicos (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 a 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 mesmo contexto, no estudo longitudinal-sequencial, observou-se uma perda selectiva dos alunos com concepções mais estáticas de inteligência, tornando as amostras dos diversos NSE mais semelhantes entre si no final do estudo (Faria, 1998).

Já no contexto italiano, Alesi (2003) e Pepi e Alesi (2003) observaram também diferenças claras entre os diferentes níveis sócio-económicos, favorecendo os indivíduos de nível sócio-económico alto, que se apresentaram mais dinâmicos, sugerindo, assim, que nos dois contextos, em função do NSE, existem mecanismos semelhantes de diferenciação das concepções pessoais de inteligência.

#### 2.2.4. Contexto cultural

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 independente-

mente 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, que os conduziram à assunção de crenças, valores, expectativas e normas diversas, sendo de esperar que valorizem de forma diversa atributos com relevância social, tais como a inteligência ou os resultados do desempenho, leia-se o sucesso e o fracasso (Salili, 1994).

Assim, nas culturas ocidentais, em geral mais individualistas, é valorizado o sucesso, que é produzido através do investimento, da mestria e do esforço pessoais, pois os indivíduos possuem um sentimento de independência emocional em relação aos valores dos grupos e das instituições a que pertencem, o que é incentivado e faz depender o sucesso essencialmente de atributos individuais como a inteligência (Henderson, Marx, & Kim, 1999; Hui, citado in Salili, 1994; Somech, 2000).

Ao invés, as culturas não-ocidentais, em geral mais colectivistas, valorizam e incentivam a cooperação, o encorajamento mútuo e a interdependência como factores promotores do sucesso, pois não são especialmente os atributos individuais que produzem o sucesso e a mestria, mas sim a pertença a grupos sociais ou a instituições colectivas, que protegem e incentivam os indivíduos em troca da sua lealdade (Hui, 1988, citado in Salili, 1994; Somech, 2000).

Na verdade, os indivíduos de culturas ocidentais e não-ocidentais podem evidenciar os mesmos comportamentos de realização, mas terão subjacentes razões e objectivos de realização substancialmente distintos.

Vejamos então algumas das características das sociedades individualistas, ao nível dos valores políticos e das ideias, que, na perspectiva de Hofstede (1997), incluem a circunstância dos interesses individuais estarem acima dos colectivos, o facto de todos terem direito à sua vida privada e à sua opinião pessoal, um elevado Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita*, o papel diminuto do Estado no sistema económico, uma economia baseada em interesses individuais, o poder político exercido pelos eleitores, a liberdade de imprensa, valores como a liberdade serem mais importantes do que os de igualdade e a

procura de auto-realização como uma das metas principais de cada indivíduo.

Ora, Portugal e a Itália cabem nesta definição de sociedade, onde parece existir uma relação causal directa entre o enriquecimento económico e o individualismo, na perspectiva de Hofstede, que afirma que «os países que alcançaram um rápido desenvolvimento económico assistiram a uma mudança face ao individualismo» (1997, p. 98). Não obstante, apesar da elevada convergência em direcção ao individualismo, devido ao florescimento económico, podem manter-se relações diferentes entre o indivíduo e o grupo nos países ocidentais.

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 individualistas, 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, que conduziu à selecção dos alunos com concepções dinâmicas e à punição, através de retenção e mesmo de abandono, daqueles com concepções estáticas de inteligência, bem como a presença de especificidades culturais que conduziram à ausência de diferenciação em função do sexo, ao contrário dos resultados observados no contexto norte-americano, e à 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, salientaram a importância de aprofundar algumas das manifestações desenvolvimentais e diferenciais das concepções pessoais de inteligência, bem como as suas relações com a auto-estima global.



### 2.3. Relações com a auto-estima

A auto-estima, genericamente e enquanto conjunto de aspectos avaliativos e emocionais do auto-conceito, pode definir-se como o resultado de julgamentos – positivos ou negativos – que o indivíduo faz acerca de si próprio, considerando aspectos relevantes do seu modo particular de existir.

Deste modo, a *auto-estima global* representa a soma de juízos de valor que um indivíduo produz acerca de si mesmo, constituindo uma avaliação de carácter geral das várias componentes da auto-estima – valor pessoal, respeito por si mesmo, auto-confiança e amor próprio (Rosenberg, 1986).

Segundo Dweck (1999), o sentimento de valor pessoal, além de ser básico, é fonte de bem-estar, não sendo algo que se possui ou não, mas o resultado de um conjunto de experiências e de sentimentos que têm origem em situações em que se age bem ou mal, no que se refere à capacidade para lidar com os desafios, para aprender e para ajudar os outros. Por conseguinte, no quadro de diferentes concepções pessoais de inteligência, os sentimentos de valor pessoal terão origens e formas de expressão diferenciadas.

De facto, as concepções pessoais de inteligência afectam a capacidade dos indivíduos para lidar adequadamente com as tarefas intelectuais e com a realização, influenciando ainda a forma como interpretam os resultados da realização e as expectativas de sucesso futuras.

Assim, a crença na inteligência enquanto traço fixo e estático conduz à preocupação com a demonstração de capacidade, criando ansiedade perante situações que possam pôr em causa a demonstração de competência, tornando o fracasso altamente ameaçador e criando padrões defensivos e desadaptados de realização (Dweck, 1999). Portanto, no quadro de uma concepção de inteligência estática, a auto-estima ficará vulnerabilizada, pois dependerá directamente da demonstração de resultados positivos e do evitamento de resultados negativos, pois os fracassos são sinónimo de incapacidade e ameaças ao valor pessoal.

Já no quadro de uma concepção dinâmica de inteligência, os desafios e as situações ambíguas são interpretados como estímulos incentivadores da aprendizagem e do desenvolvimento, mesmo se confrontarem os indivíduos com fracasso, que é

visto como parte de um processo que conduzirá ao desenvolvimento e à mestria. Então, esta concepção promoverá sentimentos positivos de auto-estima, que não dependerão directamente do resultado mas sim do processo, conduzindo à aprendizagem e ao desenvolvimento da inteligência (Dweck, 1999; Faria, 1998).

Em síntese, podemos afirmar que, assim, as concepções pessoais de inteligência podem ser preditivas da auto-estima, particularmente em situações de adversidade, que desafiam os sentimentos de valor pessoal, de tal modo que aqueles que se preocupam mais com a capacidade e com a sua demonstração se podem tornar mais vulneráveis e menos capazes de agir com mestria (Dweck, 1999): então, pode prever-se que os indivíduos mais estáticos apresentarão indicadores mais negativos de auto-estima global do que os indivíduos mais dinâmicos em ambas as culturas.

## 3. MÉTODO

### 3.1. Amostras

As amostras deste estudo encontram-se caracterizadas no Quadro 1 em função do contexto cultural (Itália vs. Portugal), do nível de ensino (secundário vs. superior), do sexo (feminino vs. masculino) e do NSE (alto, médio e baixo), sendo de salientar a existência de mais sujeitos italianos (52,7%) do que portugueses e da maioria da amostra ser do sexo feminino (59,0%), tal como nos dois graus de ensino considerados (secundário – 60,9% de mulheres – vs. superior – 57,3% de mulheres), predominando os indivíduos de nível socio-económico médio nos dois países (43,8% em Itália vs. 43,6% em Portugal). Refira-se ainda que, nos dois contextos culturais, os alunos do ensino secundário frequentam os 10.º e 12.º anos de escolaridade, enquanto que os alunos universitários são do 1.º ano de vários cursos.

QUADRO 1  
Distribuição da amostra em função do contexto cultural, do nível de ensino, do sexo e do nível sócio-económico (NSE)

| Sexo             | Nível de Ens.<br>NSE | Contexto Cultural |                 |            |                |                 |            |                |                 |             |
|------------------|----------------------|-------------------|-----------------|------------|----------------|-----------------|------------|----------------|-----------------|-------------|
|                  |                      | Itália            |                 |            | Portugal       |                 |            | Total          |                 |             |
|                  |                      | Ensino Secund.    | Ensino Superior | Total      | Ensino Secund. | Ensino Superior | Total      | Ensino Secund. | Ensino Superior | Total       |
| <b>Feminino</b>  | <b>Alto</b>          | 59                | 81              | 140        | 68             | 76              | 144        | 127            | 157             | 284         |
|                  | <b>Médio</b>         | 76                | 133             | 209        | 105            | 86              | 191        | 181            | 219             | 400         |
|                  | <b>Baixo</b>         | 61                | 54              | 115        | 80             | 30              | 110        | 141            | 84              | 225         |
|                  | <b>Total</b>         | 196               | 268             | 464        | 253            | 192             | 445        | 449            | 460             | 909         |
| <b>Masculino</b> | <b>Alto</b>          | 46                | 75              | 121        | 39             | 61              | 100        | 85             | 136             | 221         |
|                  | <b>Médio</b>         | 73                | 73              | 146        | 57             | 70              | 127        | 130            | 143             | 273         |
|                  | <b>Baixo</b>         | 42                | 38              | 80         | 31             | 26              | 57         | 73             | 64              | 137         |
|                  | <b>Total</b>         | 161               | 186             | 347        | 127            | 157             | 284        | 288            | 343             | 631         |
| <b>Total</b>     | <b>Alto</b>          | 105               | 156             | 261        | 107            | 137             | 244        | 212            | 212             | 505         |
|                  | <b>Médio</b>         | 149               | 206             | 355        | 162            | 156             | 318        | 311            | 362             | 673         |
|                  | <b>Baixo</b>         | 103               | 92              | 195        | 111            | 56              | 167        | 214            | 214             | 362         |
|                  | <b>Total</b>         | 357               | 454             | <b>811</b> | 380            | 349             | <b>729</b> | 737            | 803             | <b>1540</b> |

Nota: Existem 3 omissões na resposta à variável sexo e uma omissão na variável NSE.

### 3.2. Instrumentos e procedimento

#### 3.2.1. Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (ECPI)

A ECPI (Faria, 1990, 1998, 2003), é constituída por 26 itens (15 da concepção estática e 11 da concepção dinâmica) e foi administrada coletivamente, em conjunto com um questionário sócio-demográfico, a turmas inteiras, em horários lectivos, com leitura das instruções em voz alta e garantia de confidencialidade e de anonimato.

A versão portuguesa desta escala foi traduzida para italiano, num trabalho de colaboração das autoras portuguesa e italianas, tendo sido adoptados os mesmos procedimentos de administração em ambos os países, isto é, administração colectiva em tempos lectivos, leitura das instruções em voz alta e garantia de confidencialidade e de anonimato.

Os itens da escala são cotados de 1 a 6, cor-

respondendo a pontuação máxima (6) à concordância total com os itens da escala dinâmica ou à discordância total com os itens da escala estática. Assim, a escala está cotada no sentido dinâmico, ou seja, maior pontuação indica concepções mais dinâmicas ou menos estáticas de inteligência.

A propósito das qualidades psicométricas evidenciadas nestes estudos, refira-se que, quanto à fidelidade, os valores de *alpha* para a escala *dinâmica* são praticamente semelhantes nos dois contextos culturais (0,85 na amostra italiana vs. 0,86 na amostra portuguesa) e, por sua vez, o valor de *alpha* para a escala *estática* é ligeiramente inferior na amostra italiana (0,78 vs. 0,82 na amostra portuguesa), logo, estes valores permitem a utilização das escalas para a comparação entre grupos.

Por sua vez, quanto à validade, as análises factoriais realizadas extraíram dois factores para cada uma das amostras de estudantes italianos, os quais explicam cerca de 38% da variância total dos resultados (38,6% na estrutura factorial da amostra total, 38,2% na da amostra do ensino

secundário e 38,9% na da amostra do ensino superior), que se revelam, assim, ligeiramente inferiores às encontradas para as três amostras de estudantes portugueses (cerca de 40% da variância total explicada), mas evidenciando uma estrutura factorial com dimensões análogas.

### 3.2.2. Escala de auto-estima global

A escala de auto-estima global utilizada é da autoria de Rosenberg (1965), sendo uma medida unidimensional, que avalia a auto-estima global.

Apesar das suas limitações, nomeadamente no que se refere às suas qualidades psicométricas, esta escala continua a ser muito utilizada pela sua brevidade e facilidade de utilização, sendo considerada um marco histórico na avaliação do auto-conceito e da auto-estima (Keith & Bracken, 1996, citado in Faria & Silva, 2000).

A escala é constituída por 10 itens (5 itens considerados como indicadores de atitudes positivas em relação ao *self* e 5 itens considerados como indicadores de atitudes negativas), que se encontram misturados para tornar a estrutura da escala menos transparente. A versão portuguesa e a versão italiana foram objecto dos mesmos cuidados e colaboração entre as autoras e as condições de administração foram semelhantes às da ECPI.

Os itens da escala são cotados de 1 a 6, correspondendo a pontuação máxima (6) à concordância total com os itens que reflectem atitudes positivas em relação ao *self* ou à discordância total com os itens que reflectem atitudes negativas. Assim, a escala está cotada no sentido positivo, ou seja, maior pontuação indica maior auto-estima global.

A propósito das qualidades psicométricas evidenciadas nestes estudos, refira-se que, quanto à fidelidade, o valor de *alpha* para a escala de *Auto-Estima Global* é de 0,86 para a amostra portuguesa e de 0,83 para a amostra italiana, evidenciando uma boa consistência interna em ambos os contextos e superior à observada anteriormente por Faria e Silva (2000), numa amostra de mulheres adultas portuguesas (0,77).

Por sua vez, quanto à validade, as análises factoriais extraíram um factor que explica cerca de 40% da variância total dos resultados e a ordem dos itens, em termos de saturação, é muito semelhante nas amostras de ambos os contextos culturais.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DIFERENCIAIS E CORRELACIONAIS

Foram realizadas *análises de variância multivariada* (MANOVA) para explorar as diferenças nas concepções pessoais de inteligência (incluindo as escalas estática e dinâmica), consideradas como variáveis dependentes, em função do nível de ensino (secundário vs. superior), do sexo (feminino vs. masculino), do NSE (alto, médio e baixo) e do contexto cultural (Itália vs. Portugal), consideradas como variáveis independentes. Foram ainda realizadas *análises de variância univariada* (ANOVA) para o estudo mais aprofundado de cada uma das dimensões das concepções pessoais de inteligência e para a auto-estima global, considerando os efeitos principais e os efeitos de interacção das variáveis independentes. Para o NSE, com três categorias, utilizou-se o teste *post-hoc* de *Scheffé*, para uma análise mais precisa das diferenças.

Para o estudo das relações entre concepções pessoais de inteligência e auto-estima global foram realizadas correlações de *Pearson*.

### 4.1. Resultados das MANOVA para as concepções pessoais de inteligência

No Quadro 2 podemos observar os resultados das MANOVA para as concepções pessoais de inteligência, considerando quer os efeitos principais quer os efeitos de interacção das variáveis independentes.

As condições prévias para a realização das MANOVA foram asseguradas, nomeadamente a homogeneidade das variâncias e a normalidade das distribuições para cada dimensão das concepções pessoais de inteligência.

Os resultados indicam que, em geral, as variações em função dos factores de diferenciação da amostra têm um efeito aditivo, pois apenas se observa um efeito de interacção significativo entre o nível de ensino e o contexto cultural (Quadro 2).

Ou seja, constata-se que as concepções pessoais de inteligência variam em função do nível de ensino, do NSE e do contexto cultural (apresentando o NSE um valor de *F* claramente inferior, apesar de ainda ser significativo), e que o nível de ensino e o contexto cultural surgem como as



únicas variáveis com efeitos principais e de interação significativos na diferenciação das concepções pessoais de inteligência.

Ora, a existência de efeitos principais significativos de algumas variáveis independentes exprime os efeitos gerais de certos factores de diferenciação da amostra (nível de ensino, contexto cultural e NSE), cujas eventuais interações significativas com outros factores (por exemplo, entre nível de ensino e contexto cultural) não anulam nem substituem as tendências gerais de cada factor isoladamente, pelo que realizaremos a análise dos resultados, quer para os efeitos principais de cada uma das variáveis, quer para os efeitos de interação significativos.

Assim, a realização de análises de variância univariada para as concepções pessoais de inteligência permitirá conhecer as dimensões responsáveis pelas variações observadas.

#### 4.2. Resultados das ANOVA para as concepções pessoais de inteligência e para a auto-estima global

##### Nível de ensino

As diferenças observadas demonstram que os

alunos do ensino secundário se percebem como mais dinâmicos (escala dinâmica), não se observando diferenças significativas na escala estática.

Quanto à auto-estima global, são os alunos universitários que apresentam níveis superiores de auto-estima (Quadro 3), apesar desta diferença ser menos expressiva, devendo-se a sua significância, provavelmente, ao elevado contingente das amostras em estudo.

Assim, estes resultados parecem contrariar as previsões de aumento na crença do carácter dinâmico da inteligência, ao longo da escolaridade, o que foi observado em estudos transversais em ambos os contextos culturais, demonstrando que no contexto universitário os alunos partilham concepções de menor dinamismo da inteligência, talvez pelas características do novo contexto académico, mais exigente, mais competitivo e apelando a uma maior auto-regulação, logo, originando comparação e luta pelo resultado, em detrimento do processo e do desenvolvimento, gerando preocupações com a competência demonstrada e percepções de menor mutabilidade da inteligência.

O facto de os alunos universitários apresentarem maior auto-estima global (apesar da dife-

QUADRO 2  
MANOVA para as concepções pessoais de inteligência (estática e dinâmica)

| Factores                          | MANOVA   |         |    |        |
|-----------------------------------|----------|---------|----|--------|
|                                   | C. Wilks | F       | gl | sig.   |
| Nível de Ensino                   | 0,982    | 13,646  | 2  | 0,000* |
| Sexo                              | 0,999    | 0,685   | 2  | 0,504  |
| NSE                               | 0,993    | 2,821   | 4  | 0,024* |
| Contexto Cultural                 | 0,866    | 117,553 | 2  | 0,000* |
| N. Ensino * Sexo                  | 0,999    | 1,088   | 2  | 0,337  |
| N. Ensino * NSE                   | 0,997    | 1,173   | 4  | 0,320  |
| N. Ensino * C. Cultural           | 0,992    | 5,808   | 2  | 0,003* |
| Sexo * NSE                        | 0,996    | 1,482   | 4  | 0,205  |
| Sexo * C. Cultural                | 0,997    | 2,623   | 2  | 0,073  |
| NSE * C. Cultural                 | 0,997    | 1,062   | 4  | 0,373  |
| N. Ens. * Sexo * NSE              | 0,998    | 0,648   | 4  | 0,628  |
| N. Ens.* Sexo * C. Cultural       | 0,999    | 0,877   | 2  | 0,416  |
| N. Ens.* NSE * C. Cultural        | 0,995    | 1,741   | 4  | 0,138  |
| Sexo * NSE * C. Cultural          | 0,999    | 0,507   | 4  | 0,730  |
| N. Ens.* Sexo * NSE * C. Cultural | 0,997    | 0,960   | 4  | 0,428  |

\* $p < 0,05$

QUADRO 3  
Diferenças nas Concepções Pessoais de Inteligência e na Auto-Estima Global em função do nível de ensino frequentado

|                           | Ensino Secundário<br>N = 740 |       | Ensino Superior<br>N = 804 |        | ANOVA  |    |        |
|---------------------------|------------------------------|-------|----------------------------|--------|--------|----|--------|
|                           | M                            | DP    | M                          | DP     | F      | gl | sig.   |
| <b>ECPI Estática</b>      | 65,09                        | 9,787 | 64,65                      | 10,075 | 0,755  | 1  | 0,385  |
| <b>ECPI Dinâmica</b>      | 49,38                        | 8,912 | 46,38                      | 9,198  | 42,307 | 1  | 0,000* |
| <b>Auto-Estima Global</b> | 44,29                        | 8,593 | 45,80                      | 7,924  | 13,045 | 1  | 0,000* |

\*  $p < 0,05$

rença ser pouco expressiva, embora seja significativa), pode ficar a dever-se ao facto de terem ingressado recentemente na universidade, o que constitui um objectivo particularmente almejado e origina sentimentos de confiança no valor pessoal.

Globalmente, estes resultados salientam a importância de investigar o desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência e da auto-estima global no contexto universitário, nomeadamente pelos desafios pessoais e académicos que comporta, pois os estudos até aqui realizados têm-se limitado ao ensino básico e ao ensino secundário.

#### Sexo

Não se observaram diferenças de sexo nas escalas estática e dinâmica das concepções pessoais de inteligência (Quadro 4), corroborando os resultados anteriores obtidos em ambos os contextos culturais e demonstrando que as diferenças em função do género se manifestam de forma semelhante em ambos os contextos culturais.

Para a auto-estima, as diferenças favorecem os rapazes (Quadro 4). Ora, de acordo com Simmons (1987), o facto de as raparigas apresentarem uma tendência para se valorizarem menos do que os rapazes pode ficar a dever-se, por um lado, à pouca satisfação com o corpo e com a aparência física que caracteriza o sexo feminino na fase da adolescência, e, por outro lado, à maior externalização de afectos negativos perante as transforma-

ções físicas, hormonais, de relacionamento, sociais, e, também, académicas.

Podemos ainda acrescentar que a diferenciação da auto-estima, em função do sexo, de acordo com Diener e Diener (1995, p. 654) e Rosenberg e Simmons (1975, p. 249), reflecte os estereótipos de género, que definem os papéis cultural e socialmente adaptados para cada um dos sexos, e que, de acordo com Rosenberg e Simmons (1975), o facto de a mulher ser definida pela sociedade como “menos competente”, “menos racional” e “menos organizada” do que o homem, conduz a uma menor auto-estima feminina.

#### NSE

No que se refere ao NSE, as diferenças observadas relacionam-se apenas com a escala dinâmica das concepções pessoais de inteligência, favorecendo o NSE médio (em comparação com o alto), que se apresenta assim mais dinâmico (Quadro 5). Estes resultados não corroboram totalmente os anteriores, pois o NSE alto não se apresenta mais dinâmico, confirmando-os apenas para o NSE médio. Talvez os desafios sociais com que se confrontam os indivíduos de NSE médio, no que se refere à luta pelo sucesso e pela ascensão social, possam explicar o desenvolvimento de características e as percepções de maior dinamismo da inteligência aqui observadas.

#### Contexto cultural

Os resultados do estudo das diferenças, em função do contexto cultural (Quadro 6), sugerem que

QUADRO 4

*Diferenças nas Concepções Pessoais de Inteligência e na Auto-Estima Global em função do sexo*

|                    | Feminino<br>N = 909 |       | Masculino<br>N = 632 |        | ANOVA  |    |        |
|--------------------|---------------------|-------|----------------------|--------|--------|----|--------|
|                    | M                   | DP    | M                    | DP     | F      | gl | sig.   |
| ECPI Estática      | 64,40               | 9,645 | 65,53                | 10,311 | 1,367  | 1  | 0,243  |
| ECPI Dinâmica      | 47,91               | 8,769 | 47,78                | 9,663  | 0,121  | 1  | 0,728  |
| Auto-Estima Global | 44,14               | 8,211 | 46,47                | 8,167  | 30,036 | 1  | 0,000* |

\*  $p < 0,05$ 

QUADRO 5

*Diferenças nas Concepções Pessoais de Inteligência e na Auto-Estima Global em função do nível socio-económico (NSE)*

|                    | NSE Alto<br>N = 505 |       | NSE Médio<br>N = 674 |      | NSE Baixo<br>N = 364 |       | ANOVA |    |        | Post-hoc   |
|--------------------|---------------------|-------|----------------------|------|----------------------|-------|-------|----|--------|------------|
|                    | M                   | DP    | M                    | DP   | M                    | DP    | F     | gl | sig.   | Scheffé    |
| ECPI Estática      | 64,39               | 10,54 | 65,26                | 9,37 | 64,76                | 10,10 | 1,139 | 2  | 0,320  | —          |
| ECPI Dinâmica      | 46,89               | 9,41  | 48,36                | 8,94 | 48,09                | 9,25  | 3,944 | 2  | 0,020* | Alto<Médio |
| Auto-Estima Global | 45,46               | 8,23  | 44,94                | 8,36 | 44,79                | 8,22  | 0,844 | 2  | 0,430  | —          |

\*  $p < 0,05$ 

os alunos italianos são menos estáticos do que os alunos portugueses, mas que estes últimos têm uma representação mais dinâmica e mais desenvolvimental das suas capacidades intelectuais.

Estes resultados podem estar relacionados com características particulares dos sistemas de ensino português e italiano. A este propósito, podemos adiantar que, no caso português, o sistema de ensino está estruturado e dinamizado de tal modo que apela à competição, à demonstração de competência, à comparação com os pares e à luta pelas melhores notas, levando a que os alunos portugueses se centrem nos resultados das tarefas escolares (Faria, 1998), o que, de certo modo, pode justificar a sua menor pontuação na escala estática (mais estáticos).

De qualquer modo, parece que esta situação não impede que os alunos portugueses concebam a sua capacidade intelectual como um atributo dinâmico, apresentando uma pontuação mais alta na escala dinâmica, cujas diferenças se apresentam muito mais expressivas do que as observadas para a escala estática, a favor da amostra italiana (menos estáticos).

Ora, parece que apesar do sistema de ensino português ser competitivo e apelar à demonstração de resultados, os alunos portugueses se apresentam como mais dinâmicos, talvez porque a pressão sócio-cultural sobre a competência e sua demonstração seja mais permissiva em Portugal, quando comparada com a pressão que é exercida no contexto sócio-cultural italiano. Assim, no con-

QUADRO 6  
Diferenças nas Concepções Pessoais de Inteligência e na Auto-Estima Global em função do contexto cultural

|                    | Itália<br>N = 814 |       | Portugal<br>N = 730 |        | ANOVA   |    |        |
|--------------------|-------------------|-------|---------------------|--------|---------|----|--------|
|                    | M                 | DP    | M                   | DP     | F       | gl | sig.   |
| ECPI Estática      | 65,75             | 9,763 | 63,87               | 10,042 | 13,867  | 1  | 0,000* |
| ECPI Dinâmica      | 44,89             | 9,523 | 51,08               | 7,557  | 197,097 | 1  | 0,000* |
| Auto-Estima Global | 44,96             | 7,832 | 45,21               | 8,764  | 0,362   | 1  | 0,548  |

\*  $p < 0,05$

texto português o fracasso escolar, apesar de expressivo, parece ser encarado de forma mais tolerante, não afectando de modo muito significativo as concepções pessoais de inteligência, num sentido menos dinâmico.

Deste modo, importa salientar que, de acordo com a perspectiva de Dweck, urge promover nos alunos a capacidade para integrar aspectos de ambas as concepções, estática e dinâmica, pois é importante não apenas investir na aprendizagem, como também gerir a pressão avaliativa para os resultados (Faria, 1998).

Finalmente, quanto à auto-estima global, é de referir a ausência de diferenças entre os dois contextos sócio-culturais.

#### *Interacções significativas*

No que se refere à interacção significativa observada entre o *nível de ensino* e o *contexto cultural* (Quadro 7), as diferenças na escala estática (Quadro 8) mostram que os alunos que frequentam o ensino secundário italiano têm concepções de inteligência menos estáticas.

Ora, estes resultados parecem poder ser explicados a partir das características e especificidades do sistema de ensino italiano, em que a entrada para o ensino superior parece ser facilitada, particularmente no Sul de Itália, em que não está sujeita a *numerus clausus*, funcionando como um mecanismo de moratória ou de adiamento da entrada no mercado de trabalho, onde existe uma elevada taxa de desemprego entre os jovens.

Então, podemos conjecturar que, no fim do secundário, os alunos italianos se encontram preparados quer seja para os desafios do mercado de trabalho, quer seja para a continuação de estudos superiores, mas não consideram a universidade como um fim em si mesmo, considerando-a, na verdade, como um compasso de espera, o que pode explicar a manifestação de concepções menos estáticas de inteligência no fim deste ciclo de ensino.

Ao invés, os alunos portugueses do ensino secundário confrontam-se com dificuldades em ingressar no ensino superior, cuja entrada se torna muitas vezes um fim em si mesmo, confrontando-se apenas mais tarde, à saída da universidade, com dificuldades no mercado laboral, o que pode justificar as concepções mais estáticas de inteligência e, até mesmo, a menor auto-estima global evidenciadas.

Na verdade, as diferenças na auto-estima global sugerem que os alunos que frequentam o ensino superior português são aqueles que melhor percepção têm de si próprios, em termos de valor pessoal, enquanto que os alunos do ensino secundário português são os que apresentam uma auto-estima global mais baixa (Quadros 7 e 9).

Assim, a maior auto-estima global evidenciada pelos alunos portugueses do ensino superior poderá ficar a dever-se ao facto destes terem ingressado recentemente num contexto de ensino tão almejado e pelo qual lutaram arduamente, pois a entrada no ensino superior em Portugal está su-

QUADRO 7  
Análises de variância univariada (efeitos de interação)

| ANOVA                                   |                       |        |    |        |
|-----------------------------------------|-----------------------|--------|----|--------|
| Interações                              | Variáveis Dependentes | F      | gl | sig.   |
| Nível de Ensino * Sexo                  | ECPI Estática         | 0,704  | 1  | 0,402  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 1,915  | 1  | 0,167  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 1,318  | 1  | 0,251  |
| Nível de Ensino * NSE                   | ECPI Estática         | 1,492  | 2  | 0,225  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,356  | 2  | 0,701  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 0,787  | 2  | 0,455  |
| Nível de Ensino * Contexto Cultural     | ECPI Estática         | 11,114 | 1  | 0,001* |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,017  | 1  | 0,895  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 10,239 | 1  | 0,001* |
| Sexo * NSE                              | ECPI Estática         | 2,630  | 2  | 0,072  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,466  | 2  | 0,628  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 3,588  | 2  | 0,028* |
| Sexo * Contexto Cultural                | ECPI Estática         | 1,407  | 1  | 0,236  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 2,580  | 1  | 0,108  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 0,513  | 1  | 0,474  |
| NSE * Contexto Cultural                 | ECPI Estática         | 0,391  | 2  | 0,677  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 1,795  | 2  | 0,167  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 3,270  | 2  | 0,038* |
| Nível de Ensino * Sexo * NSE            | ECPI Estática         | 0,141  | 2  | 0,869  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,998  | 2  | 0,369  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 0,633  | 2  | 0,531  |
| Nível de Ensino * Sexo * C. Cultural    | ECPI Estática         | 1,500  | 1  | 0,221  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,035  | 1  | 0,852  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 1,634  | 1  | 0,201  |
| Nível de Ensino * NSE * C. Cultural     | ECPI Estática         | 1,384  | 2  | 0,251  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 1,251  | 2  | 0,287  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 0,087  | 2  | 0,917  |
| Sexo * NSE * Contexto Cultural          | ECPI Estática         | 0,952  | 2  | 0,386  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,017  | 2  | 0,984  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 0,615  | 2  | 0,541  |
| N. de Ensino * Sexo * NSE * C. Cultural | ECPI Estática         | 1,217  | 2  | 0,297  |
|                                         | ECPI Dinâmica         | 0,878  | 2  | 0,416  |
|                                         | Auto-Estima Global    | 0,253  | 2  | 0,776  |

\*  $p < 0,05$

QUADRO 8  
Médias (M) e desvios-padrão (DP) para a ECPI Estática, tendo em conta a interação significativa entre o Nível de Ensino e o Contexto Cultural

| Contexto Cultural | Nível de Ensino |     |     |          |      |     |       |      |      |
|-------------------|-----------------|-----|-----|----------|------|-----|-------|------|------|
|                   | Secundário      |     |     | Superior |      |     | Total |      |      |
|                   | M               | DP  | N   | M        | DP   | N   | M     | DP   | N    |
| <b>Itália</b>     | 67,1            | 9,2 | 359 | 64,7     | 10,0 | 455 | 65,8  | 9,8  | 814  |
| <b>Portugal</b>   | 63,2            | 9,9 | 381 | 64,6     | 10,2 | 349 | 63,8  | 10,0 | 730  |
| <b>Total</b>      | 65,1            | 9,9 | 740 | 64,7     | 10,1 | 804 | 64,9  | 9,9  | 1544 |

QUADRO 9  
Médias (M) e desvios-padrão (DP) para a Auto-Estima Global, tendo em conta a interação significativa entre o Nível de Ensino e o Contexto Cultural

| Contexto Cultural | Nível de Ensino |     |     |          |     |     |       |     |      |
|-------------------|-----------------|-----|-----|----------|-----|-----|-------|-----|------|
|                   | Secundário      |     |     | Superior |     |     | Total |     |      |
|                   | M               | DP  | N   | M        | DP  | N   | M     | DP  | N    |
| <b>Itália</b>     | 45,0            | 7,7 | 359 | 44,9     | 7,9 | 455 | 45,0  | 7,8 | 814  |
| <b>Portugal</b>   | 43,6            | 9,3 | 381 | 46,9     | 7,8 | 349 | 45,2  | 8,8 | 730  |
| <b>Total</b>      | 44,3            | 8,6 | 740 | 45,8     | 7,9 | 804 | 45,1  | 8,3 | 1544 |

QUADRO 10  
Médias (M) e desvios-padrão (DP) para a Auto-Estima Global, tendo em conta a interação significativa entre o Sexo e o NSE

| NSE              | Sexo     |     |     |           |     |     |       |     |      |
|------------------|----------|-----|-----|-----------|-----|-----|-------|-----|------|
|                  | Feminino |     |     | Masculino |     |     | Total |     |      |
|                  | M        | DP  | N   | M         | DP  | N   | M     | DP  | N    |
| <b>NSE Alto</b>  | 44,7     | 8,1 | 284 | 46,4      | 8,4 | 221 | 45,5  | 8,2 | 505  |
| <b>NSE Médio</b> | 43,5     | 8,4 | 400 | 47,1      | 7,8 | 273 | 45,0  | 8,3 | 673  |
| <b>NSE Baixo</b> | 44,4     | 8,0 | 225 | 45,4      | 8,5 | 137 | 44,8  | 8,2 | 362  |
| <b>Total</b>     | 44,1     | 8,2 | 909 | 46,5      | 8,2 | 631 | 45,1  | 8,3 | 1540 |



QUADRO 11

*Médias (M) e desvios-padrão (DP) para a Auto-Estima Global, tendo em conta a interacção significativa entre o NSE e o Contexto Cultural*

| Contexto Cultural | Nível Sócio-Económico (NSE) |     |     |       |     |     |       |     |     |       |     |      |
|-------------------|-----------------------------|-----|-----|-------|-----|-----|-------|-----|-----|-------|-----|------|
|                   | Alto                        |     |     | Médio |     |     | Baixo |     |     | Total |     |      |
|                   | M                           | DP  | N   | M     | DP  | N   | M     | DP  | N   | M     | DP  | N    |
| <b>Itália</b>     | 44,7                        | 8,3 | 261 | 45,4  | 7,5 | 356 | 44,6  | 7,9 | 197 | 45,0  | 7,8 | 814  |
| <b>Portugal</b>   | 46,3                        | 8,1 | 244 | 44,5  | 9,3 | 318 | 45,0  | 8,6 | 167 | 45,2  | 8,8 | 729  |
| <b>Total</b>      | 45,5                        | 8,2 | 505 | 44,9  | 8,4 | 674 | 44,8  | 8,2 | 364 | 45,1  | 8,3 | 1543 |

QUADRO 12

*Comparação das correlações entre a escala de Auto-Estima Global e a ECPI em função do contexto cultural*

|                      | Auto-Estima Global |                    |
|----------------------|--------------------|--------------------|
|                      | Amostra Italiana   | Amostra Portuguesa |
| <b>ECPI Estática</b> | 0,317 *            | 0,310 *            |
| <b>ECPI Dinâmica</b> | 0,156 *            | 0,189 *            |

\*  $p < 0,01$

jeita a *numerus clausus* e a médias de candidatura, em alguns casos dramaticamente elevadas.

Por sua vez, os alunos do ensino secundário português apresentam menor auto-estima global do que os congéneres italianos, sugerindo uma menor valorização pessoal, talvez devido ao facto de estarem confrontados com os desafios e a pressão competitiva inerentes à entrada no ensino superior.

Em suma, as variáveis *nível de ensino* e *contexto cultural* apresentam-se como as mais discriminantes no que se refere às concepções pessoais de inteligência, já que as restantes interacções significativas observadas são esporádicas e apenas se verificam para a auto-estima global.

Ainda para a auto-estima global, as interacções significativas entre *sexo* e *NSE* identificam os grupos do sexo masculino de classe média e de classe alta como tendo maior auto-estima global, quando comparados com os restantes grupos (Quadros 7 e 10). Assim, a partir destes resultados e em sentido contrário, podemos identificar o grupo de

mulheres de classe baixa e de classe média como apresentando maior risco do ponto de vista da sua percepção de valor e de estima pessoal, exigindo atenção particular e prioritária em termos de intervenção psicossocial.

Finalmente, nos Quadros 7 e 11 observamos interacções significativas entre o *NSE* e o *contexto cultural*, que demonstram que os indivíduos portugueses de classe alta apresentam maior auto-estima global quando comparados com todos os grupos de portugueses e de italianos de todas as classes sociais. Deste modo, estes resultados parecem indiciar que o fosso entre classes sociais é maior no nosso país, influenciando claramente a percepção de valor pessoal e de estima global.

#### 4.3. Correlações com a auto-estima global

As correlações observadas apresentam-se semelhantes para ambas as amostras, evidenciando relações positivas e mais fortes entre a auto-esti-

ma global e a escala estática (Quadro 12), ou seja, em ambos os contextos culturais às concepções menos estáticas de inteligência estão associados maiores índices de auto-estima global, apresentando-se a escala estática como a mais preditiva desta relação.

## 5. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo intercultural evidenciaram algumas particularidades que passamos a salientar.

Os alunos do ensino secundário apresentaram-se, em geral, como mais dinâmicos mas os alunos universitários apresentaram maior auto-estima global, sendo os alunos do secundário italianos os que apresentaram crenças menos estáticas acerca da sua capacidade intelectual, enquanto que os alunos universitários portugueses apresentaram a maior auto-estima global de todos os grupos.

Estes resultados parecem poder ser explicados à luz das especificidades dos sistemas educativos de ambos os países, destacando-se o papel diferencial que assume o ensino superior em ambos os contextos: de moratória, que adia a entrada no mercado de trabalho, no contexto italiano; a um fim almejado, como garantia de melhor emprego e de melhor estatuto social no futuro, no contexto português.

Desta forma, os desafios do contexto universitário em ambos os países transformam-no num dos mais importantes contextos de desenvolvimento dos indivíduos, sendo importante prosseguir estudos sobre as concepções pessoais de inteligência, bem como sobre as suas transformações e relações com o sentimento de valor pessoal durante o percurso académico universitário em ambos os contextos culturais.

A ausência de diferenças de sexo nas concepções pessoais de inteligência sugere semelhanças na não diferenciação em função do género entre Portugal e Itália, ao contrário do observado no contexto norte-americano.

Já as diferenças de sexo e de NSE para a auto-estima global, bem como as suas interações, demonstram que as mulheres de classes baixa e média apresentam menores valores nesta variável, surgindo como potenciais grupos-alvo de inter-

venção, com o objectivo da promoção da sua auto-estima.

Finalmente, e no que se refere aos resultados correlacionais, a escala estática apresenta correlações positivas e de magnitude apreciável com a auto-estima global, sugerindo a relevância de aprofundar as relações entre concepções pessoais de inteligência e auto-estima, em contexto académico, pois experiências e sentimentos diferenciados perante tarefas que envolvem a capacidade intelectual e a competência, serão fonte de variação na auto-estima global, que se apresenta não apenas como um analisador, mas também como um organizador da acção futura.

Em suma, urge transformar os contextos de ensino e de aprendizagem em meios promotores de concepções mais adaptadas de inteligência e de competência, potenciadoras do bem-estar psicossocial global dos indivíduos, estudando as suas especificidades e as suas manifestações diferenciais, bem como a forma como afectam os indivíduos em termos de sentimentos de capacidade, de competência e de valor pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alesi, M. (2003). *Apprendere a scuola: analisi dei costrutti motivazionali*. Roma: Carlo Amore.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: 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, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *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*, 30 (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. (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). Escala de concepções pessoais de inteligência (E.C.P.I.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (3), 471-487.
- Faria, L., & Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. *Psychologica*, 25, 25-43.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Furnham, A., Shaihi, 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.
- Henderson, B. B., Marx, M. H., & Kim, Y. C. (1999). Academic interests and perceived competence in American, Japanese, and Korean children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (1), 32-50.
- Hofstede, G. (1997). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- 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).
- Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. In M. Rosenberg, & H. B. Kaplan (Eds.), *Social psychology of the self-concept*. Illinois: Harlan Davidson, 1982.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Florida: Kruger Publishing Company.
- Salili, F. (1994). Age, sex, and cultural differences in the meaning and dimensions of achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (6), 635-648.
- Simmons, R. G. (1987). Self-esteem in adolescence. In T. Honess, & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Somech, A. (2000). The independent and the interdependent selves: different meanings in different cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 161-172.
- 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*, 2 (1), 17-39.

## RESUMO

Neste artigo apresentam-se alguns dos resultados de um estudo intercultural sobre as concepções pessoais de inteligência e a auto-estima global, comparando alunos de dois níveis de ensino (secundário e superior) de Portugal e de Itália.

A amostra total compreende 1540 alunos, 811 italianos e 729 portugueses, de ambos os sexos e de diferentes níveis sócio-económicos, frequentando os 10.º e o 12.º anos do ensino secundário e o 1.º ano de vários cursos universitários em ambos os países.

Os instrumentos utilizados foram a *Escala de Con-*

*cepções Pessoais de Inteligência* (Faria, 2003), com 26 itens, e a *Escala de Auto-Estima Global* (Rosenberg, 1965), com 10 itens, traduzidas e adaptadas para as versões portuguesa e italiana.

Os principais resultados salientam a existência de interações significativas entre o nível de ensino frequentado e o contexto cultural, em ambos os construtos, evidenciando ainda que os alunos italianos do ensino secundário têm concepções menos estáticas de inteligência, enquanto que os alunos universitários portugueses apresentam a maior auto-estima global de todos os grupos. Outras interações significativas observadas para a auto-estima global identificam os alunos portugueses de classe alta e os do sexo masculino e de classes média e alta como sendo os que apresentam maior auto-estima global.

*Palavras-chave:* Contexto cultural, concepções pessoais de inteligência, auto-estima global.

#### ABSTRACT

This article presents some results of an intercultural study on personal conceptions of intelligence and glo-

bal self-esteem, comparing students from two levels of education (secondary and university) from Portugal and Italy.

The total sample includes 1540 students, 811 Italians and 729 Portuguese, from both sexes and from different socio-economic statuses (SES), of the 10th and 12th secondary grades and of the first grade of several university courses in both countries.

The instruments used included *The Personal Conceptions of Intelligence Scale* (Faria, 2003), with 26 items, and *The Rosenberg's Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965), with 10 items, both translated and adapted to Portuguese and Italian versions.

The main results evidenced the existence of significant interaction effects between the level of education and the cultural context for both constructs, showing also that Italian secondary students had less static conceptions of intelligence, while the Portuguese university students presented the highest levels of global self-esteem of all. Other significant interactions for global self-esteem evidenced that both higher SES Portuguese students, and higher and middle SES males presented higher levels of global self-esteem.

*Key words:* Cultural context, personal conceptions of intelligence, global self-esteem.