

Concepções Pessoais de Inteligência: Aspectos Desenvolvimentais em Adolescentes Portugueses*

Luísa Faria**

Estudos realizados por Dweck e colaboradores no domínio das concepções pessoais de inteligência (concepções implícitas acerca da natureza da capacidade intelectual), demonstraram que diferentes concepções de inteligência promovem a adopção de diferentes objectivos de realização. Uma das concepções, a concepção *estática*, envolve a crença de que a inteligência é um traço fixo e incontrolável, um conjunto global e estável de competências que o indivíduo não pode mudar. A outra concepção de inteligência, a concepção *dinâmica*, envolve a crença de que a inteligência é uma qualidade flexível, controlável e susceptível de desenvolvimento, um grupo de competências dinâmicas, que se podem desenvolver através do investimento e esforço pessoais. Neste estudo pretende-se, em primeiro lugar, identificar de forma directa a presença eventual de mudança intraindividual das concepções pessoais de inteligência, observando os mesmos sujeitos repetidamente no tempo, e em segundo lugar, analisar algumas das causas possíveis dessa mudança. Utilizou-se, assim, uma metodologia longitudinal sequencial, com dois momentos de observação distintos, separados por dois anos de intervalo, com uma amostra de 577 adolescentes portugueses do 5º ao 11º anos de escolaridade. As conclusões do estudo reforçam o interesse de implantar a intervenção psicológica deliberada, com o objectivo de promover o desenvolvimento de estratégias mais adequadas para lidar com as situações de fracasso e com a pressão avaliativa do contexto escolar.

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

* Comunicação apresentada nas III Jornadas de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos, Porto, 24-25 de Outubro de 1996.

Algumas partes deste trabalho estão relacionadas com uma investigação mais alargada, publicada pela autora na Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXX - 1, pp. 17-33

** Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Estudos realizados por Dweck e colaboradores no domínio das concepções pessoais de inteligência (concepções implícitas acerca da natureza da capacidade intelectual), demonstraram que diferentes concepções de inteligência promovem a adopção de diferentes objectivos de realização (Dweck, 1991; Elliott & Dweck, 1988). Uma das concepções, a concepção *estática*, envolve a crença de que a inteligência é um traço fixo e incontrolável, um conjunto global e estável de competências que o indivíduo não pode mudar. Evidências empíricas relacionam esta concepção com a adopção de *objectivos centrados no resultado*, que implicam a preocupação em demonstrar e provar que se é inteligente/competente. Os sujeitos que percebem a sua inteligência como um traço estático centram-se na sua avaliação e interpretam os fracassos como reflexo ou avaliação da inteligência (Erdley & Dweck, 1993). A outra concepção de inteligência, a concepção *dinâmica*, envolve a crença de que a inteligência é uma qualidade flexível, controlável e susceptível de desenvolvimento, um grupo de competências dinâmicas, que se podem desenvolver através do investimento e

Quadro 1

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

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

Adaptado de Dweck & Leggett (1998)

esforço pessoais. Evidências empíricas demonstram que os sujeitos que percebem a inteligência como dinâmica prosseguem com maior probabilidade *objectivos centrados na aprendizagem* em contexto escolar, que implicam a preocupação em desenvolver e promover a capacidade intelectual (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988), (ver Quadros nº 1 e nº 2).

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

Estas concepções são construtos organizadores, que permitem a integração de experiências dos sujeitos nos vários contextos de realização e orientam a sua acção nos mesmos contextos (Fontaine & Faria, 1989).

As concepções dinâmicas acerca dos vários atributos (crença nas possibilidades de desenvolvimento de vários atributos através do esforço e investimento pessoais), parecem representar respostas que permitem ultrapassar mais facilmente as situações de fracasso, estando relacionadas com interpretações e análises mais construtivas das dificuldades e obstáculos. Podem ser consideradas mais adaptativas quando se trata de estimular a aprendizagem. Deste modo, será importante conhecer os processos desenvolvimentais que estão na base da emergência de diferentes concepções — estáticas vs. dinâmicas —, e os factores de diferenciação de tais processos, no sentido de facilitar a promoção do desenvolvimento de concepções mais adaptativas.

Neste estudo pretende-se identificar de forma directa a presença eventual de mudança intra-individual das concepções pessoais de inteligência, observando os mesmos sujeitos repetidamente no tempo.

Serão analisadas algumas das causas possíveis da mudança intra-individual das con-

Quadro 2

Características das concepções pessoais de inteligência

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

cepções pessoais de inteligência. Utilizou-se, assim, uma metodologia longitudinal sequencial, com dois momentos de observação distintos, separados por dois anos de intervalo, com o objectivo de analisar as mudanças intra-individuais das concepções pessoais de inteligência. Resultados inesperados conduziram a uma análise pormenorizada das características diferenciais dos sujeitos "perdidos" da primeira para a segunda fase do estudo e dos sujeitos que se mantiveram nas duas fases, no que se refere às concepções pessoais de inteligência, de modo a clarificar as razões do tipo de evolução (ou constância) ocorrido com o tempo.

Análise da mudança intra-individual das concepções pessoais de inteligência

Hipóteses relativas ao desenvolvimento intra-individual: Desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência com o tempo.

Os resultados dos estudos transversais, realizados no contexto português, demonstram uma evolução das concepções pessoais de inteligência no sentido de concepções progressivamente mais dinâmicas (Faria, 1990; 1995; Faria & Fontaine, 1989). Contudo, a ausência de resultados empíricos, no contexto norte-americano, relativos à evolução das concepções pessoais de inteligência com a idade, conduziu-nos a explorar vários cenários possíveis para explicar os resultados no contexto português. A observação de efeitos de interacção entre o ano de escolaridade e o NSE no contexto português (Faria, 1995), levou-nos a formular a hipótese de que o contexto escolar teria um efeito uniformizante no desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência, pois o desenvolvimento desta variável com a idade é tanto mais intenso quanto os seus níveis iniciais são mais baixos. Assim, as diferenças nítidas observadas no 5º ano, entre sujeitos de diferentes NSE, tendiam a desvanecer-se no

11º ano. No entanto, como estes estudos observaram os sujeitos exclusivamente no contexto escolar, as amostras dos diferentes anos de escolaridade não são totalmente comparáveis, em termos de NSE, devido aos processos de abandono selectivo da escolaridade, mais frequentes nos NSE baixos. Por outro lado, este abandono poderá incidir essencialmente sobre o grupo de sujeitos com concepção estática de inteligência. Neste caso, o efeito de uniformização escolar operar-se-ia em termos da selecção dos alunos com concepção dinâmica e não em termos da socialização para adesão a tais representações (Faria & Fontaine, 1994). Assim, a previsão do desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência com o ano de escolaridade/idade é apoiada por duas hipóteses alternativas: (1) desenvolvimento de concepções pessoais de inteligência progressivamente mais dinâmicas, devido ao efeito uniformizante da escola que conduz à adesão a tais representações, ou (2) selecção dos sujeitos com concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas: o efeito de uniformização da escola opera em termos da selecção dos alunos com concepções dinâmicas, provocando o abandono selectivo dos alunos com concepções estáticas. Estes dois mecanismos poderão, ou não, agir simultaneamente.

Método

Instrumento, Amostra e Procedimento

Para avaliar as concepções pessoais de inteligência, foi utilizada uma escala com 26 itens (15 da concepção estática e 11 da concepção dinâmica), que se traduz em três resultados, um para a escala total que avalia o carácter dinâmico da inteligência e um para cada uma das subescalas, estática vs. dinâmica, que foi administrada, num primeiro momento, que decorreu no ano lectivo de 1990/91, em conjunto com outros instrumentos, a uma amostra de 1529 alunos, do 5º ao 11º anos de escolaridade, rapazes e raparigas de três NSE (alto, médio e baixo), residentes em zonas rurais e urbanas, frequentando, na sua maioria, estabelecimentos de ensino público da zona Norte do país, de modo a ter grupos relativamente equilibrados nas diversas modalidades

dos três factores de selecção (sexo, NSE e zona de residência).

A amostra estudada no primeiro momento de avaliação foi de novo observada, dois anos mais tarde, no ano lectivo de 1992/93. Durante os dois anos de intervalo entre a primeira e a segunda fases do estudo, procurou-se acompanhar o percurso escolar dos alunos, tendo-se deparado com alguns obstáculos, nomeadamente a falta de registos em algumas escolas acerca dos estabelecimentos de ensino para onde se transferiam os alunos. Por outro lado, devido à inexistência de escolas com ensino secundário em algumas das localidades da zona rural, ocorreu um fenómeno de dispersão geográfica de uma larga percentagem de alunos que não conseguimos acompanhar, por razões de ordem económica e de tempo disponível. Este fenómeno de dispersão também ocorreu na zona urbana, tomando a forma de dispersão por escolas, sobretudo entre os alunos do 9º ano da primeira fase do estudo, já que devido à exigência de efectuar as escolhas vocacionais no 10º ano, muitos deles mudaram de escola em função dos agrupamentos escolhidos. Deste modo, uma amostra inicial com quatro anos de escolaridade, ficaria assim reduzida a três anos de escolaridade, pois a quase totalidade dos 375 alunos do 11º ano da primeira fase se “perderiam” e não seriam de novo observados na segunda fase, devido ao facto de terem concluído o ensino secundário. Contudo, devido à ocorrência de reprovações, a nossa amostra da segunda fase inclui agora alunos de todos os anos de escolaridade, entre o 5º e o 12º anos (Quadro 3). A amostra da segunda fase compreende 577 alunos, aproximadamente 50% da amostra inicial, se desta excluirmos os alunos do 11º ano. Dos 50% de alunos “perdidos”, 14.3% constituem perdas por abandono escolar.

A escala foi administrada colectivamente no contexto escolar, a turmas inteiras (grupos de 25/30 alunos), durante o horário escolar normal, por dois experimentadores previamente treinados. O conjunto das administrações em cada um dos momentos de avaliação do estudo decorreu durante o primeiro período de aulas (2 a 3 meses).

Quadro 3

Distribuição da amostra no segundo momento da avaliação em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

| ZONA | RURAL | | | URBANA | | | TOTAL | | |
|----------|-------|------|-------|--------|------|-------|-------|------|-------|
| SEXO | MASC. | FEM. | TOTAL | MASC. | FEM. | TOTAL | MASC. | FEM. | TOTAL |
| 5.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| M | — | — | — | — | 1 | 1 | — | 1 | 1 |
| B | — | — | — | 1 | — | 1 | 1 | — | 1 |
| TOTAL | — | — | — | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 6.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| M | — | — | — | — | 1 | 1 | — | 1 | 1 |
| B | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 6 | 5 | 5 | 10 |
| TOTAL | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 7 | 5 | 6 | 11 |
| 7.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | 13 | 21 | 34 | 19 | 19 | 38 | 32 | 40 | 72 |
| M | 17 | 21 | 38 | 7 | 15 | 22 | 24 | 36 | 60 |
| B | 14 | 38 | 52 | 13 | 15 | 28 | 27 | 53 | 80 |
| TOTAL | 44 | 80 | 124 | 39 | 49 | 88 | 83 | 129 | 212 |
| 8.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| M | 1 | 5 | 6 | 4 | 2 | 6 | 5 | 7 | 12 |
| B | 6 | 7 | 13 | 6 | 1 | 7 | 12 | 8 | 20 |
| TOTAL | 7 | 12 | 19 | 10 | 3 | 13 | 17 | 15 | 32 |
| 9.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | 12 | 21 | 33 | 32 | 27 | 59 | 44 | 48 | 92 |
| M | 15 | 17 | 34 | 15 | 18 | 33 | 30 | 37 | 67 |
| B | 12 | 10 | 22 | 9 | 6 | 15 | 21 | 16 | 37 |
| TOTAL | 39 | 50 | 89 | 56 | 51 | 107 | 95 | 101 | 196 |
| 10.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| M | 3 | — | 3 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 5 |
| B | — | — | — | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL | 3 | — | 3 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 7 |
| 11.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | 3 | — | 3 | 7 | 11 | 18 | 10 | 11 | 21 |
| M | 7 | 3 | 10 | 10 | 17 | 27 | 17 | 20 | 37 |
| B | 5 | 16 | 21 | 5 | 7 | 12 | 10 | 23 | 33 |
| TOTAL | 15 | 19 | 34 | 22 | 35 | 57 | 37 | 54 | 91 |
| 12.º ANO | | | | | | | | | |
| NSE A | 2 | 2 | 4 | — | — | — | 2 | 2 | 4 |
| M | 3 | 3 | 6 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 9 |
| B | 3 | 9 | 12 | — | 1 | 1 | 3 | 10 | 13 |
| TOTAL | 8 | 14 | 22 | 2 | 2 | 4 | 10 | 16 | 26 |
| TOTAL | | | | | | | | | |
| NSE A | 30 | 44 | 74 | 58 | 57 | 115 | 88 | 101 | 189 |
| M | 46 | 51 | 97 | 39 | 56 | 95 | 58 | 107 | 192 |
| B | 42 | 82 | 124 | 38 | 34 | 72 | 80 | 116 | 196 |
| TOTAL | 118 | 177 | 295 | 135 | 147 | 282 | 253 | 324 | 577 |

Resultados

Evolução das concepções pessoais de inteligência com o tempo

No sentido de observar a evolução das concepções pessoais de inteligência com o tempo, foram realizadas análises de variância multivariadas com medidas repetidas (MANOVA). O factor de diferenciação considerado foi o tempo (factor intra-sujeito). As análises foram realizadas para as escalas "estática", "dinâmica" e total das concepções pessoais de inteligência, separadamente. A homogeneidade das variâncias e a normalidade das distribuições foi confirmada para todas as escalas. Tendo em conta o número de sujeitos, só foram considerados os efeitos significativos a $P = .01$.

Os resultados das MANOVAS para a escala total ($F = 1.97$; $P < .161$; $G.L. = 1$), para a escala "estática" ($F = 2.93$; $P < .087$; $G.L. = 1$) e para a escala "dinâmica" ($F = .11$; $P < .737$; $G.L. = 1$) evidenciam a ausência de diferenças com o tempo.

Globalmente, podemos afirmar que não houve qualquer tipo de evolução nas concepções pessoais de inteligência com o tempo. Estes resultados infirmam a hipótese da socialização uniformizante da escola e serão, eventualmente, compatíveis com a da selecção baseada sobre a adesão a concepções pessoais de inteligência dinâmicas. A análise da amostra dos alunos "perdidos" é necessária para apoiar esta segunda hipótese.

Análise comparativa das concepções pessoais de inteligência entre os alunos "perdidos" e os alunos que permaneceram no estudo longitudinal

Com o objectivo de clarificar as razões para a ausência de qualquer tipo de evolução intra-individual, nas concepções pessoais de inteligência, comparámos os sujeitos "perdidos" com os sujeitos que permaneceram no estudo longitudinal, no que se refere às concepções pessoais de inteligência.

A análise das diferenças entre os alunos "perdidos" e os alunos que permaneceram no estudo, para as escalas total e "estática" das concepções pessoais de inteligência, permite

observar que o grupo de alunos "perdidos" (G1) evidencia valores médios significativamente inferiores aos do grupo que permaneceu no estudo (G2), (Figs. 1 e 2), o que significa que apresentam concepções mais estáticas de inteligência (menos dinâmicas). Refira-se que desta análise foram excluídos os alunos do 11º ano, pois já se previa a sua perda, entre a primeira e a segunda fases do estudo, por motivos de conclusão do ensino secundário. A análise da escala "dinâmica" não evidencia quaisquer diferenças significativas. A análise da Fig. 3, revela que as médias do grupo de alunos "perdidos" (G1) são sempre inferiores às do grupo que permaneceu no estudo (G2), para todos os anos de escolaridade, embora as diferenças sejam muito mais amplas no 5º ano.

Os resultados da comparação das concepções pessoais de inteligência entre alunos "perdidos" e alunos que permaneceram no estudo longitudinal confirma, assim, a hipótese da perda selectiva de alunos com concepções pessoais de inteligência mais estáticas (menos dinâmicas), no decorrer do estudo.

Discussão

A ausência de evolução das concepções pessoais de inteligência com o tempo, comprovada através da ausência de diferenças significativas nas escalas total, "estática" e "dinâmica" entre o primeiro e o segundo momentos do estudo, exigiu uma análise mais detalhada das características dos sujeitos "perdidos" da primeira para a segunda fase. Esta análise permitiu-nos concluir que ocorreu uma perda selectiva de sujeitos com concepção estática de inteligência. Assim, foi confirmada a hipótese da generalização de concepções progressivamente mais dinâmicas de inteligência, devido ao efeito uniformizante da escola, que opera em termos da selecção dos alunos com concepções dinâmicas e provoca o abandono selectivo dos alunos com concepções estáticas. Deste modo, perderam-se os alunos que potencialmente poderiam evoluir mais, ficando os que provavelmente não sofreriam grandes alterações evolutivas nas concepções pessoais de inteligência, o que justifica a ausência de diferenças intra-individuais entre as duas fases. A escola parece não ter assim

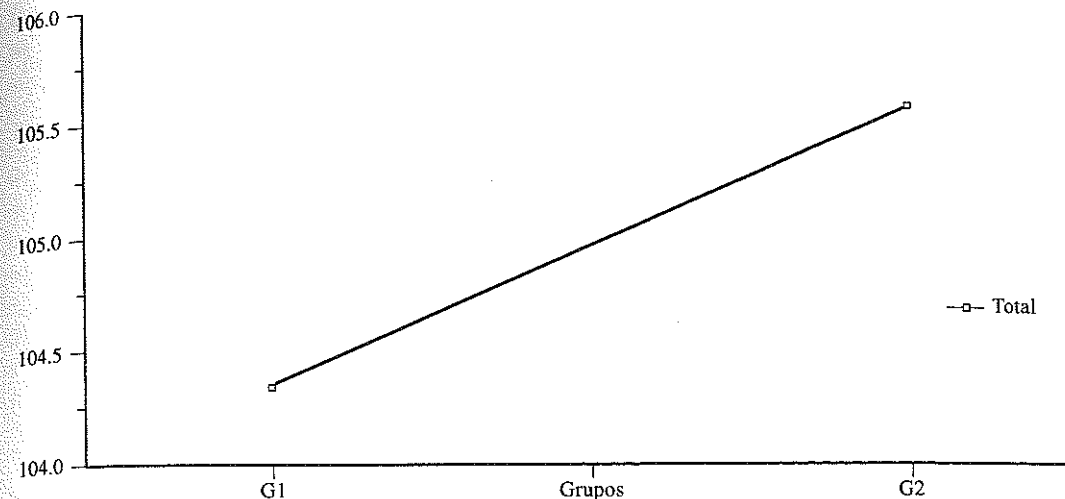


Fig. 1 - Diferenças nas concepções (esc. total) em função da permanência no estudo

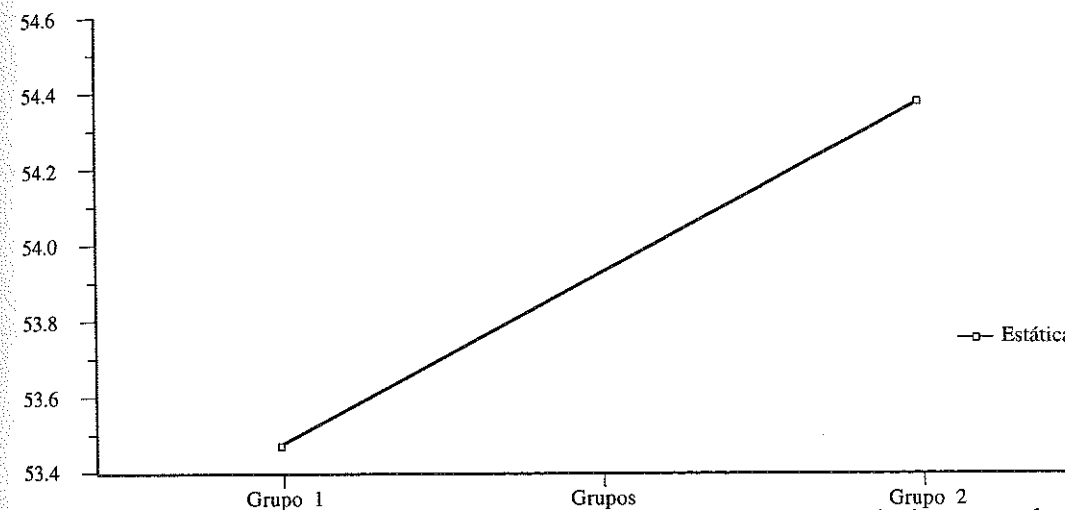


Fig. 2 - Diferenças nas concepções (esc. estática) em função da permanência no estudo

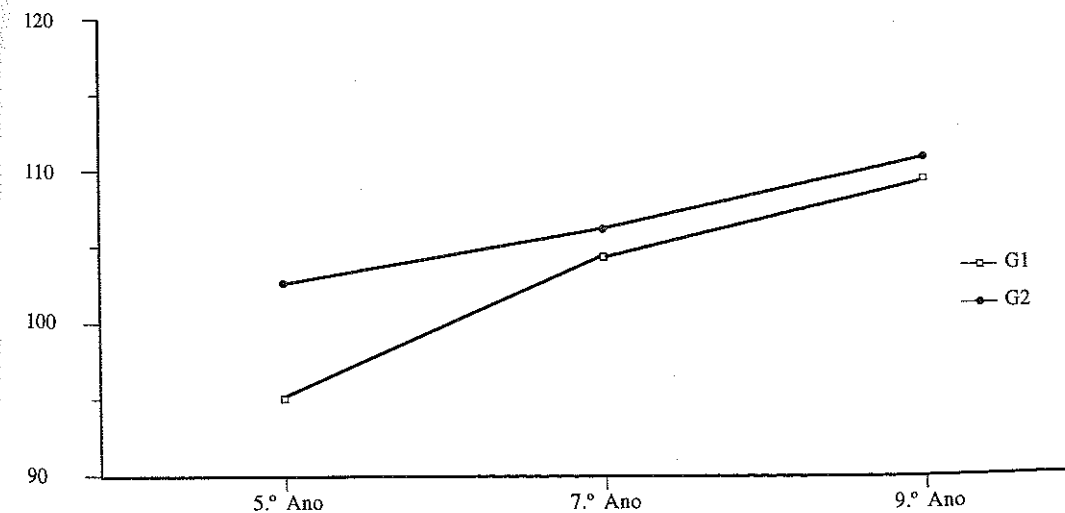


Fig. 3 - Escala total das concepções em função da permanência no estudo e do ano

proporcionado experiências susceptíveis de promover as concepções pessoais de inteligência dos sujeitos, num sentido mais dinâmico, limitando-se a exigir este tipo de concepção, penalizando com maior incidência os sujeitos com concepções estáticas, mais orientados para os resultados e para a comparação social, mais preocupados em obter avaliações favoráveis de competência e evitar juízos negativos da mesma. A maior susceptibilidade dos sujeitos com concepções estáticas de inteligência aos efeitos nefastos do fracasso, a menor persistência perante os obstáculos e dificuldades, a desistência precoce, as cognições e os afectos negativos frequentes, bem como as atribuições para o fracasso à falta de capacidade, torna-os mais vulneráveis ao fracasso e mais susceptíveis de reprovar e abandonar a escolaridade. O facto de nem todos os sujeitos "perdidos" entre a primeira e a segunda fases do estudo terem abandonado a escolaridade exige, contudo, maior cautela nas conclusões extraídas. No entanto, os resultados obtidos apoiam a necessidade de introduzir a intervenção psicológica deliberada no contexto escolar, no sentido da promoção de concepções pessoais de inteligência mais adaptativas, pois a escola, por si só, não parece constituir-se espontaneamente como contexto facilitador dessa promoção.

Sintetizando, os sujeitos "perdidos" no decurso do estudo longitudinal apresentam concepções pessoais de inteligência mais estáticas: estes resultados evidenciam o papel penalizador da escola, enquanto local de aprendizagem de normas sociais, capaz de determinar critérios de avaliação da inteligência e da normalidade e, conseqüentemente, de recompensar e/ou punir os comportamentos em função da sua maior ou menor adaptação às exigências imediatas. Tais conclusões reforçam a importância da implantação da intervenção psicológica deliberada, no sentido de promover o desenvolvimento de estratégias mais adequadas para lidar com as situações de fracasso e com a pressão avaliativa do contexto escolar.

Bibliografia

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Erdley, C. & Dweck, C.S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863-878.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Dissertação apresentada para provas de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- 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. (1994). Diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do contexto social de existência, *Psiquiatria Clínica*, 15, 153-158.
- Fontaine, A.M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.

Abstract

Faria L. Personal conceptions of intelligence: developmental aspects in a sample of portuguese adolescents. *Cadernos de Consulta*

Psicológica, 12, 1996, 71-79. The research on personal conceptions of intelligence (implicit conceptions about the nature of ability), has evidenced the existence of two different conceptions of intelligence that promote the adoption of different achievement goals. One conception, that of *entity*, holds that intelligence is a fixed or an uncontrollable trait, a global and stable amount of skills that the individual cannot change. The other conception, the *dynamic* one, holds that intelligence is a malleable, increasable, controllable quality, a group of dynamic skills, which can be developed through personal investment and effort. There are two aims for this study: the first to analyse the intra-individual development of personal conceptions of intelligence, in the scope of a longitudinal sequential design, with a sample of 577 Portuguese adolescents from 5th to 11th grade, observed twice with an interval of two years, and the second to explore possible causes related with intra-individual development. The conclusions of this study point to the importance of deliberate psychological intervention in the school context, in order to promote the development of adequate strategies to deal with failure and with pressure of competitive school contexts.

Résumé

Faria L. Conceptions personnelles de l'intelligence: aspects du développement chez des adolescents portugais. *Cadernos de Con-*

sulta Psicológica, 12, 1996, 71-79. Des études réalisées par Dweck et ses collaborateurs dans le domaine des conceptions personnelles de l'intelligence (théories implicites sur la nature de la capacité intellectuelle), ont prouvé que différentes conceptions de l'intelligence sont liées à l'adoption de différents objectifs de réalisation. L'une de ces conceptions, la conception *statique*, présente l'intelligence comme un trait stable et incontrôlable, un ensemble de compétences globales et stables que le sujet ne peut pas modifier. L'autre conception, la conception *dynamique*, présente l'intelligence comme une qualité flexible et contrôlable, un ensemble de compétences dynamiques qui peuvent être développées grâce à l'investissement personnel et à l'effort du sujet. Dans cette étude, nous voulons identifier directement la présence de changement intra-individuel des conceptions personnelles de l'intelligence, tout en observant les mêmes sujets deux fois dans le temps; nous analyserons aussi les causes possibles du changement intra-individuel des conceptions personnelles de l'intelligence. Cette étude est longitudinale séquentielle, avec deux moments distincts d'observation séparés par deux ans d'intervalle, avec un échantillon de 577 adolescents portugais, de la 5ème à l'11ème année de scolarité (11-17 ans). Les conclusions de cette étude renforcent l'importance de l'implantation d'une intervention psychologique délibérée dans le contexte scolaire, afin de promouvoir le développement de stratégies mieux adaptées pour affronter les situations d'échec et la pression évaluative du contexte scolaire.