

# 1 MOTIVAÇÃO E PERCEÇÕES DE COMPETÊNCIA NA ADOLESCÊNCIA: IMPACTO NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

LUÍSA FARIA | E-MAIL:LFARIA@FPCE.UP.PT

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL

## INTRODUÇÃO

Este texto centra-se no impacto da motivação, enquanto aspeto dinâmico da ação, e das perceções de competência, enquanto conjuntos de crenças e de juízos dos indivíduos acerca das suas capacidades pessoais, na promoção da aprendizagem e do desempenho escolar durante a adolescência.

A competência, enquanto motivo psicológico básico do ser humano, e, mais particularmente, as conceções pessoais de competência, serão apresentadas no pressuposto de que são fundamentais na adaptação ao meio, impelindo e estimulando o comportamento no sentido da mestria, através da procura ativa de instrumentos, experiências e resultados otimizados (Elliot & Dweck, 2005).

Considerando que o papel da escola e dos vários agentes educativos, com maior destaque para os professores, não é igual ao longo dos vários ciclos de ensino, e que, nos graus que correspondem

à adolescência, os objetivos da escola se organizam mais em torno do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem dos alunos, havendo um aumento da organização formal das estruturas de ensino-aprendizagem, centraremos esta discussão na importância de incrementar o desenvolvimento de crenças motivacionais e de concepções de competência mais adaptativas e dinâmicas, enquanto facilitadoras e promotoras do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, sendo apresentadas medidas para a intervenção psicopedagógica, na senda do sucesso e da excelência.

## **DAS FONTES DE FRACASSO À MOTIVAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA**

Na sua atividade cotidiana, os professores têm que lidar com inúmeros problemas e realidades práticas, tendo que tomar decisões rápidas, fundadas não só na sua experiência diária, mas também nas suas crenças, concepções e percepções pessoais ou implícitas, que apesar de nem sempre estarem conscientes, afetam e orientam a sua ação de forma organizada e consistente (Faria, 2008a). As situações complexas com que os professores se confrontam, envolvendo múltiplos fatores e a tomada de decisões céleres, exigem que estes possuam esquemas mentais que facilitem a ação, tais como as concepções ou percepções pessoais de competência (Faria & Fontaine, 1993).

Na verdade, os professores de vários níveis de ensino tomam decisões fundadas na avaliação de inúmeros aspetos que incluem, entre outros, fatores relativos aos alunos nos domínios cognitivo, afetivo e motivacional.

Assim, no que se refere às características dos alunos, temos, ao longo de mais de duas décadas, vindo a estudar o papel da motivação, mais particularmente das concepções pessoais de competência,

bem como das teorias pessoais de inteligência dos alunos no desempenho e no sucesso escolar (Faria, 2008b). Temo-nos, assim, questionado sobre o papel da motivação e da desmotivação na vida de todos, particularmente no contexto académico, e de que forma os professores poderão lidar com as conclusões dos estudos, beneficiando e fazendo os outros beneficiar dos resultados da investigação, tornando o saber psicológico relevante e influente na vida dos alunos (Faria, 2013).

De facto, nas últimas décadas, a *motivação* – genericamente como o aspeto dinâmico da ação, isto é, o que leva o sujeito a agir, a iniciar uma ação, a orientá-la em função de objetivos, a prossegui-la e a terminá-la –, mudou de enfoque, passando do estudo dos motivos básicos, inatos e estáveis, para o estudo das crenças, concepções ou perceções pessoais acerca das capacidades ou da competência própria, mutáveis e suscetíveis de desenvolvimento, com a concomitante análise dos requisitos das tarefas e das implicações do sucesso e do fracasso no sentimento global de competência pessoal (Norem & Cantor, 1990).

Ora, é de referir que têm sido identificados inúmeros aspetos que impedem a aprendizagem e o desempenho em contexto escolar, enquanto fontes de desmotivação, denominados obstáculos à inteligência e ao desempenho ou fontes de fracasso.

Na perspetiva de Sternberg (1990, 2005a, 2005b) podemos identificar um conjunto de obstáculos à inteligência e ao desempenho, logo, fontes de fracasso a superar, nomeadamente na relação de ensino-aprendizagem, a saber:

- *Falta de motivação* – que constitui um dos fatores mais enunciados para justificar o baixo desempenho e o fracasso de alunos que, apesar de poderem apresentar capacidades cognitivas elevadas, não conseguem rendibilizá-las ou potenciá-las, por falta de interesse e de motivação. A inteligência representa um potencial que tem que ser

usado em benefício do próprio e dos outros, necessitando do dinamismo da motivação para ser potenciado, ativado e incrementado, sendo por vezes necessário que cada aluno encontre as melhores formas de se automotivar, porventura externas, num primeiro momento, e internas, numa fase mais amadurecida, em que o aluno encontra na aprendizagem o interesse intrínseco e a recompensa derradeira;

- *Falta de controlo dos impulsos* – as manifestações de impulsividade dos alunos podem conduzir à ação sem reflexão, o que dificulta a construção de soluções mais complexas e otimizadas das situações de aprendizagem, sendo um impedimento ao desenvolvimento da inteligência. Neste quadro, as decisões rápidas podem ser tomadas no âmbito de tarefas ou situações familiares, fruto da experiência anterior, exigindo a maioria das situações em contexto académico, porque menos familiares ou ambíguas, uma tomada de decisão refletida, logo, não impulsiva;

- *Falta de persistência e de perseverança* – a persistência ou manutenção da ação, a despeito das dificuldades, das frustrações e das adversidades, é um fator fundamental na realização em contexto escolar, distinguindo os alunos bem-sucedidos dos mal-sucedidos. A maior parte das situações de realização exigem uma certa capacidade para manter o nível de investimento e a constância da ação e, por isso, do ponto de vista motivacional, a pior situação é aquela em que o aluno desiste antes de ter tentado ou antes de ter esgotado as várias alternativas de ação, abandonando-a sem ter esgotado todos os recursos ou alternativas disponíveis;

- *Uso das capacidades erradas* – em diferentes situações, momentos ou, mesmo, contextos culturais, não são sempre exigidas ou estimuladas as mesmas capacidades e,

por isso, uma visão plural e multifacetada da inteligência é fundamental, reunindo desde as capacidades práticas e criativas, até às emocionais, muito para além das académicas ou analíticas, amplamente treinadas no contexto escolar. Assim, torna-se fundamental promover o conhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos de cada aluno, numa lógica de potenciação dos pontos fortes e de compensação dos pontos fracos, sendo importante, neste processo, o recurso a pais, professores e psicólogos para que os alunos tirem o melhor rendimento das suas potencialidades, explorando opções diversas e tirando partido das suas aptidões, distinguindo-se nos domínios em que agem;

- *Incapacidade de transformar o pensamento em ação* – a passagem do pensamento à ação é um elemento fundamental para atingir a realização do potencial individual. Assim, as ideias podem ser muitas e muito criativas mas podem perder todo o interesse, e não beneficiarão nem o próprio nem os outros, se não forem concretizadas e postas em ação. Do mesmo modo, é importante saber quando se deve esperar e quando se deve partir para a ação, e tal discernimento só pode ser adquirido se os indivíduos forem capazes, ao longo do seu percurso existencial, de colocar as suas ideias e as suas decisões em ação;

- *Falta de orientação para o resultado* – no contexto escolar, a orientação para o resultado é valorizada, pois sem resultados ou sem produtos do trabalho académico não há forma de valorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Contudo, muitos alunos descuram a importância de demonstrar ou de finalizar os produtos da sua ação, para poderem, assim, evidenciar os resultados do seu investimento em processos de aprendizagem. Assim, é importante que os professores incentivem esta faceta do

trabalho acadêmico, que implica demonstrar e produzir resultados, sem no entanto deixar de valorizar o processo, pois é da dialética entre a orientação para o processo e a orientação para o produto que pode resultar a aprendizagem e o sucesso;

- *Incapacidade para terminar as tarefas e para as levar a bom termo* – um dos fatores fundamentais que caracterizam a motivação é a capacidade para iniciar, orientar, prosseguir e terminar as ações empreendidas, pelo que aqueles que iniciam tarefas, atividades, investimentos ou ações, sem nunca as terminarem, podem sabotar não apenas a sua aprendizagem mas também a dos que os rodeiam. Revela-se, pois, importante que os professores dividam as tarefas mais complexas em tarefas mais simples, com etapas mais curtas, para que os alunos tenham mais hipóteses de as levar a bom termo;

- *Incapacidade para iniciar projetos, ações e tarefas* – a capacidade para iniciar as ações implica comprometimento, responsabilidade, investimento, esforço, manutenção da ação, persistência, vontade, todos estes ingredientes suscetíveis de serem treinados no contexto escolar, através da proposta de atividades e de tarefas relevantes e significativas para os alunos e do estabelecimento de metas e objetivos exequíveis, no quadro de tarefas de dificuldade ou de risco moderado ou intermédio, porque mais capazes de estimular o interesse e a motivação dos alunos, bem como de fornecer informações úteis acerca das características individuais dos alunos no que concerne ao desempenho;

- *Medo do fracasso* – o medo de errar ou de fracassar conduz muitos alunos a evitar a ação e a retirar estratégica e defensivamente o esforço, em momentos em que este seria mais necessário, para evitar serem designados como incompetentes,

escolhendo tarefas muito fáceis, porque nestas o fracasso é praticamente inexistente, ou muito difíceis, porque sendo de difícil concretização para a maioria, o fracasso é natural e desculpável. Ora, tais tipos de tarefas são menos promotoras do desenvolvimento porque dão mais informações sobre as características da tarefa do que sobre o próprio e a sua realização. O medo do fracasso pode ocorrer quer em alunos com baixa realização, porque porventura conhecem bem as suas consequências, quer em alunos com elevada realização, que parecem não ter aprendido que o fracasso ou o erro fazem parte do processo de aprendizagem, constituindo boas oportunidades para redobrar esforços e alterar estratégias de aprendizagem, de modo a não cometer os mesmos erros em futuras oportunidades;

- **Medo do sucesso** – apesar do aparente valor universal e positivo do sucesso, assumido por algumas teorias da motivação, nomeadamente pela teoria da motivação para a realização de Atkinson, já que o sucesso está associado a sentimentos positivos de estima e de competência pessoal, sendo fonte de emoções positivas como a alegria, o entusiasmo e o bem-estar, há pessoas que podem desenvolver medo do sucesso, quando este entra em conflito com valores mais importantes, como os de aprovação social. Este medo parece ser mais frequente em mulheres, nomeadamente nas que aderem a estereótipos de feminilidade, quando há perceção de incompatibilidade entre a expressão de competência e a expressão de feminilidade, em situações competitivas, particularmente com pares do sexo oposto. Assim, o medo do sucesso põe em relevo a influência de representações sociais sobre o valor atribuído a metas, aparentemente incontestáveis, como o sucesso, podendo levar os indivíduos a evitar ter sucesso,

frenando a sua atividade ou evitando-a, de modo a serem bem aceitos em grupos ou contextos sociais em que o sucesso é desvalorizado ou fonte de mal-estar. Cabe, pois, a todos os agentes educativos a tarefa de valorizar o sucesso nos contextos de aprendizagem, implementando simultaneamente condições para que todos possam ter sucesso sem se sentirem ameaçados por esta circunstância;

- ***Procrastinação*** – o adiamento constante da realização das tarefas até ao momento em que já não será possível realizá-las de forma adequada, por razões de pressão temporal, acompanhado de racionalizações de que se trabalha melhor sob pressão, originando assim um conjunto organizado de explicações que desculpabilizam e atenuam os efeitos nefastos do fracasso, ou inflacionam o ego perante o sucesso obtido, apesar da preparação em cima da hora, parece ser um quadro relativamente frequente no contexto escolar, tornando-se grave quando se constitui como forma habitual de ação. A organização e o planeamento atempado das tarefas, dividindo-as em tarefas mais curtas e exequíveis, podem atenuar os efeitos devastadores da procrastinação na aprendizagem e no autoconceito de competência dos alunos;

- ***Atribuições erradas de culpa*** – a atribuição de responsabilidade pelos nossos atos a fatores externos a nós mesmos, como por exemplo o papel dos professores e dos pais, o sistema escolar, o grau de dificuldade das matérias, bem como as atribuições a si próprio em circunstâncias em que há atenuantes externos, podem configurar atribuições erradas e distorcidas de culpa, impedindo uma análise adequada da situação de realização e provocando efeitos negativos no conceito de competência pessoal, com implicações debilitantes na ação. Será, pois, importante estimular análises causais

diversificadas, aliando fatores de capacidade, esforço, ou seja, de natureza mais interna, com fatores de natureza mais externa, como o professor, a dificuldade da tarefa ou mesmo a sorte;

- *Excessiva pena de si próprio* – a autocomiseração pode impedir a ação na medida em que é uma estratégia que se alimenta a si própria: sentir pena de si próprio pode impedir o exercício de esforço e de investimento para alterar a situação que é fonte de mal-estar, e que poderia reverter a situação a favor do próprio. Um aluno com dificuldades de aprendizagem e que por essa razão sente pena de si próprio, apelando constantemente à ajuda e pena dos outros, pode ser impelido a não se esforçar e a desculpar-se pelo trabalho mal realizado;

- *Excessiva dependência ou independência* – ao longo do percurso escolar, os alunos vão adquirindo progressivamente maior autonomia e independência, responsabilizando-se cada vez mais pelas tarefas e pelos compromissos acadêmicos, autonomizando-se dos adultos, sob pena do próprio sucesso escolar poder ficar em risco. Contudo, tal necessidade de independência e de autonomia no processo de aprendizagem não pode colocar em risco a necessidade da cooperação com pares e adultos, pelo que a excessiva independência pode também impedir o bom desempenho;

- *Resistência em ultrapassar as dificuldades pessoais* – ao longo dos nossos percursos existenciais encontraremos sempre obstáculos, escolhos e desafios, mais ou menos complexos, mais ou menos positivos, que teremos que enfrentar, sendo importante não nos deixarmos afundar pelos problemas e pelas adversidades, aceitando com serenidade e naturalidade quer as alegrias quer as tristezas. A melhor forma de

encarar as dificuldades pessoais será enfrentá-las, não as ignorando ou omitindo, procurando separar, na medida do possível, os aspetos da vida pessoal dos aspetos da vida profissional;

- *Falta de concentração* – a distração, a falta de atenção ou os períodos curtos de atenção são frequentes e alvo de queixas por parte dos professores, sendo motivo de fracasso e de falta de empenho. Deste modo, os alunos com problemas desta natureza, devem procurar organizar os seus ambientes de aprendizagem, evitando distratores, para que assim possam reduzir as hipóteses de fracasso. Os distratores são múltiplos e não são iguais para todos, podendo incluir o ruído ambiente, a desorganização do ambiente de trabalho e de estudo, os outros, ou mesmo, o cansaço e o tipo de tarefas. Os alunos poderão reduzir os distratores estabelecendo objetivos e organizando os seus tempos de lazer e de estudo de forma mais clara;

- *Incapacidade para planejar a relação entre tempo para o trabalho e tempo para o lazer* – a distribuição dos tempos de trabalho e de lazer é fundamental para aumentar a eficácia na ação e rendibilizar o tempo. As pessoas que aceitam demasiadas tarefas em simultâneo correm o risco de não conseguir concretizar nenhuma ou de progredir muito pouco em cada uma, enquanto os que aceitam poucas tarefas correm o risco de produzir pouco. A distribuição do tempo e a garantia de que há tempo para o trabalho e tempo para o lazer é fundamental para que a aprendizagem seja mais profícua;

- *Incapacidade para adiar a gratificação* – grande parte dos objetivos que têm realmente valor exigem tempo e adiamento da recompensa e da gratificação imediatas. Às vezes, para alcançar pequenas recompensas imediatas, os indivíduos são levados a

abandonar cursos de ação, que apesar de longos e plenos de escolhos, os poderiam levar a desafios e oportunidades de aprendizagem superiores. O sucesso exige esforços continuados e constantes durante largos períodos de tempo, por vezes sem nenhuma recompensa à vista, para que se possam atingir realizações verdadeiramente rentáveis.

- *Incapacidade para distinguir o principal do acessório* – por vezes alunos e professores perdem a perspectiva do que é importante na escola e nos seus percursos de aprendizagem, pois estão de tal modo embrenhados e envolvidos com as questões do quotidiano que perdem a capacidade para distinguir o principal do acessório, o que tem consequências do que não tem. As metas a alcançar implicam conhecer a razão para fazemos as coisas e o que pretendemos alcançar com elas, permitindo assim saber a razão pela qual lutamos para as alcançar. Tais convicções permitirão lidar melhor e com maior tenacidade e persistência com as adversidades e os desafios que sempre povoam os nossos percursos existenciais;

- *Falta de balanço entre o pensamento analítico, o sintético ou criativo e o prático* – durante o nosso percurso existencial há oportunidades para usar uma plêiade de capacidades, como as analíticas, quando, por exemplo, estudamos o pensamento de diferentes autores ou fazemos testes ou avaliações nos contextos académicos, as criativas, quando precisamos de criar alguma coisa nova ou aplicar velhos conceitos a novas situações, ou as práticas, quando precisamos de resolver problemas nas mais variadas situações da vida quotidiana. Mas acima de tudo, o mais importante é ser capaz de utilizar todos os tipos de pensamento, analítico, criativo e prático, em diferentes situações e de acordo com as necessidades. Em suma, analisar para poder produzir

soluções que sejam simultaneamente criativas e inovadoras, mas também suscetíveis de aplicação prática;

- *Pouco ou demasiada autoconfiança* – a falta de confiança nas capacidades pessoais pode bloquear a ação e impedir os indivíduos de atingir os seus objetivos, já que pode conduzir à desistência, ao uso inadequado das suas potencialidades e dos recursos do ambiente. Do mesmo modo, o excesso de confiança em si próprio pode levar os indivíduos a selecionar e iniciar cursos de ação e objetivos demasiado complexos, para os quais não estão preparados ou para os quais não têm aptidões adequadas, conduzindo ao fracasso e ao desânimo. Assim, quer a carência quer a inflação da autoconfiança podem conduzir ao fracasso, pondo em risco a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

O elenco de fontes de fracasso analisado, que podem influenciar os atributos individuais e as qualidades académicas dos indivíduos, põe em relevo a importância de intervir deliberadamente, desde cedo, no contexto escolar, para que os alunos possam desenvolver o seu potencial intelectual a par de qualidades motivacionais dinâmicas, suscetíveis de os proteger das adversidades e dos obstáculos dos percursos existenciais, combatendo as fontes de fracasso e revertendo-as a seu favor, tornando-os, assim, mais capazes de serem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento.

Ora, os resultados da nossa investigação no contexto escolar português indicam que várias características motivacionais, que designamos como *conceções pessoais de competência dinâmicas*, têm um impacto positivo no desempenho académico e no bem-estar psicológico global dos indivíduos, aplicando-se a noção de competência não apenas às ações concretas do quotidiano, aos resultados

específicos e aos padrões de habilidade, mas também às características abstratas como a inteligência (Elliot & Dweck, 2005), sendo esta o protótipo de competência mais valorizado pela escola e pela sociedade em geral (Sternberg, 1990).

De facto, a competência pode referir-se às habilidades e capacidades que cada um desenvolveu, ao grau de eficiência de cada um nas transações com o ambiente e ao grau de sucesso na realização individual (Schultheiss & Brunstein, 2005).

Assumindo a competência múltiplas dimensões e manifestações, a procura da competência como o *motivo psicológico básico* do ser humano (Kolligian & Sternberg, 1990), para além dos motivos de autonomia e de pertença, assume particular relevo, sendo esta aqui definida do ponto de vista das perceções, juízos e avaliações dos sujeitos acerca das suas capacidades pessoais, assumindo-se que as *conceções pessoais de competência* são determinantes essenciais na prossecução de objetivos orientados para a mestria, de um autoconceito positivo e de uma realização melhorada, de tal modo que sentir-se competente parece importar mais do que tornar-se competente (Faria, 2006).

De igual modo, as perceções ajustadas de competência pessoal conduzem a uma melhor adaptação e ajustamento pessoais e a um maior bem-estar psicológico global (Faria, 2002a): em suma, “mais competência” não é necessariamente sinónimo de “melhor competência”, podendo a competência estar associada, quer a resultados positivos, quer a resultados negativos (Weiner, 2005).

Assim sendo, quer seja no domínio privado (emocional, do bem-estar), quer seja no domínio público (escolar, laboral, desportivo, social), a competência percebida desempenha um papel fundamental, sendo fonte de emoções positivas, de orgulho e de ânimo ou, pelo contrário, de emoções negativas, de vergonha e de desânimo (Faria, 2006, 2008b, 2014).

## CONCEÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA ESTÁTICAS VS. DINÂMICAS

No quadro da investigação sobre o papel das concepções pessoais ou teorias implícitas acerca de vários atributos psicológicos relevantes nos domínios cognitivo, social e da personalidade, com destaque para a inteligência, Dweck (1986, 1999) enfatizou o papel que os sistemas de crenças e de significados pessoais têm no funcionamento psicológico dos indivíduos.

Deste modo, na sua investigação sobre as *teorias* ou *concepções pessoais de inteligência*, Dweck apresenta um modelo teórico organizado em duas concepções ou crenças implícitas, diferenciadas, acerca da natureza da capacidade intelectual, à volta das quais se organizam *objetivos de realização*, *comportamentos*, *afetos* e *cognições*. Estas concepções pessoais de inteligência são por vezes designadas por *teorias*, para transmitir a ideia de que as percepções dos sujeitos, acerca da natureza da capacidade intelectual, são relativamente sistemáticas e coerentes, sendo qualificadas de implícitas – *teorias implícitas* –, porque apesar de poderem não estar claramente expressas, influenciam o comportamento de forma sistemática e podem ser alvo de avaliação explícita (Cain & Dweck, 1989; Dweck, 1986, 1999; Dweck & Leggett, 1988).

A concepção *estática* envolve a crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável. Os indivíduos que adotam esta concepção acreditam que possuem uma quantidade fixa e específica de inteligência, demonstrável através da realização, cujos resultados a permitem avaliar.

Já a concepção designada como *dinâmica e desenvolvimental* envolve a crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, controlável e suscetível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais, portanto, os indivíduos que adotam

esta concepção de inteligência centram-se mais na promoção do seu desenvolvimento do que na sua demonstração (Dweck & Bempechat, 1983; Faria, 1998, 2002b, 2014).

Na Tabela 1.1 são apresentadas as características das concepções pessoais de inteligência, destacando-se o significado do esforço, do sucesso e dos erros à luz de uma concepção estática e de uma concepção dinâmica.

Tabela 1.1 - Características das concepções pessoais de inteligência

| Concepções pessoais de inteligência |   |   |
|-------------------------------------|---|---|
|                                     | Estática  | Dinâmica  |
| <b>A <i>Inteligência</i> é:</b>     | Um traço global e estável, avaliado através dos resultados da realização    | Um conjunto de competências que se podem desenvolver através do esforço |
| <b>O <i>Esforço</i> é:</b>          | Um risco que pode revelar baixa inteligência                                | Um investimento que permite desenvolver a inteligência                  |
| <b>O <i>Sucesso</i> é:</b>          | Apresentar resultados elevados ou baixo esforço em comparação com os outros | Aumentar a competência relativamente à realização anterior              |
| <b>Os <i>Erros</i> são:</b>         | Sinal de falta de competência   | Informação útil para o desenvolvimento da competência                   |

Ora, indivíduos com diferentes concepções de inteligência também parecem adotar *objetivos de realização* diferentes: a concepção estática, ao gerar preocupações com a imagem pessoal de competência e com os aspetos avaliativos da realização, promove a adoção de *objetivos centrados no*

*resultado*, mais suscetíveis de proteger a imagem pessoal, procurando juízos positivos e evitando juízos negativos.

Pelo contrário, a concepção dinâmica da inteligência, ao gerar preocupações relacionadas com o domínio da tarefa e o desenvolvimento de competências, através de investimentos e de esforços pessoais, promove a adoção de *objetivos centrados na aprendizagem*, mais adequados à promoção da mestria na tarefa e da competência pessoal (Elliott & Dweck, 1988; Grant & Dweck, 2003).

Do mesmo modo, diferentes objetivos de realização promovem a adoção de *padrões diferenciados de cognição, afeto e comportamento*, designados como *padrões de realização*: os objetivos centrados no resultado estão associados a *padrões de realização orientados para o fracasso ou para a desistência*, os quais enfatizam a obtenção de resultados elevados com baixo esforço, por comparação com os outros, sendo os erros considerados como sinais de incompetência e o esforço considerado como ameaçador da competência pessoal; em sentido contrário, os objetivos centrados na aprendizagem promovem a adoção de *padrões de realização orientados para a mestria ou para a persistência*, padrões estes que valorizam o aumento da competência em relação às realizações individuais passadas, considerando os erros como sinais úteis para o desenvolvimento da competência, sendo o investimento pessoal e o esforço elementos valorizados (Faria, 1999).

Saliente-se, também, que por volta do fim da escolaridade básica todos os sujeitos conseguem perceber os aspetos fundamentais de ambas as concepções, mas tendem a orientar-se preferencialmente por uma delas quando pensam acerca da inteligência (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Elliott, 1983; Elliott & Dweck, 1988; Faria, 1998). Ora, estas concepções funcionam como constructos organizadores, originando uma integração diferenciada de experiências dos

sujeitos nos vários contextos de realização e orientando de forma distinta a sua ação nos mesmos contextos (Fontaine & Faria, 1989).

As relações entre concepções pessoais de inteligência, objetivos e padrões de realização foram comprovadas quer em contexto laboratorial, quer em contexto natural, nomeadamente por estudos realizados no contexto norte-americano e no contexto português (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Faria, 2002b)

Em síntese, a Tabela 1.2 apresenta-nos a relação prevista entre as concepções pessoais de inteligência, os objetivos de realização e os padrões de realização. Parece-nos de realçar que as concepções dinâmicas acerca da inteligência (crença nas possibilidades de desenvolvimento da inteligência através do esforço e do investimento pessoais), representam respostas que permitem ultrapassar mais facilmente as situações de fracasso, estando relacionadas com interpretações e análises mais construtivas acerca do modo mais eficaz para lidar com dificuldades e obstáculos, podendo ser consideradas mais adaptativas e estimulantes de aprendizagens (Faria, 1996, 2014).

**Tabela 1.2 - Modelo das relações previstas entre concepções pessoais de inteligência, objetivos de realização e padrões de cognição-afeto-comportamento**

| <b>Concepções pessoais de inteligência</b> | <b>Estática</b>                               | <b>Dinâmica</b>   |
|--|---|---|
|  | (Inteligência como quantidade fixa e estável) | (Inteligência como conjunto de competências e conhecimentos que podem ser desenvolvidos através do esforço) |

| Objetivos de realização  | Centrados no resultado<br>(avaliar o nível de capacidade)          | Centrados na aprendizagem<br>(aumentar a capacidade)   |
|--|--|--|
| <b>Padrões de cognição-afeto-comportamento (Padrões de realização)</b> |  |  |
| Definição do sucesso   | Resultado elevado/<br>Baixo esforço em comparação<br>com os outros | Aumento da competência<br>relativamente à realização<br>passada                                  |
| Erros  | Sinal de falta de capacidade                                       | Informação útil para o<br>desenvolvimento da<br>capacidade                                       |
| Padrões de realização  | Rigorosos, rígidos   | Flexíveis, atingíveis  |
| Dispêndio de esforço   | Ameaçador  | Positivamente valorizado   |
| Reações afetivas   | Orgulho ou alívio, ansiedade                                       | Excitação, entusiasmo,<br>aborrecimento,<br>desapontamento                                       |
| Comparação social  | Função autoavaliativa  | Usada para adquirir<br>informação acerca das<br>melhores estratégias para a<br>solução da tarefa |
| Escolha de tarefas   | Que maximizem<br>a demonstração de capacidade                      | Que maximizem as<br>oportunidades de<br>aprendizagem   |

Adaptado de Bandura & Dweck (1985)

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

## MEDIDAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Parece-nos importante promover nos alunos concepções de inteligência (ou de competência) mais dinâmicas, pois estas permitem conceber o desenvolvimento do esforço de forma paralela e complementar ao desenvolvimento da capacidade e, ao enfatizar o papel ativo do sujeito neste processo, permitem conciliar o investimento nos resultados da realização com o desenvolvimento da capacidade intelectual através da aprendizagem e do esforço (Faria, 1998, 2008b).

Ora, os professores atribuem frequentemente o insucesso dos alunos ao seu meio familiar de origem e os pais queixam-se da escola, responsabilizando os professores pelo insucesso dos seus filhos, portanto, será relevante encontrar e apontar estratégias no sentido de promover a participação dos pais, num quadro de estreitamento de relações entre a escola e a família.

Deste ponto de vista, o papel dos *professores* poderá ser ainda mais crucial, pois, “[...] tal como os pais, servem de intérpretes privilegiados da realização objetiva das crianças e dos adolescentes, transmitindo crenças e expectativas, encorajando e reforçando comportamentos, avaliando

competências e ajudando a desenvolver as suas percepções pessoais de competência, num sentido mais ou menos congruente e ajustado.” (Faria, 2002a, p. 64).

Do mesmo modo, se os professores conhecerem melhor os mediadores psicossociais, através dos quais o meio exerce a sua influência sobre atributos psicológicos relevantes como a inteligência, será possível esperar ter alguma capacidade de intervenção no domínio das concepções pessoais, nomeadamente na promoção de concepções mais dinâmicas e flexíveis.

A questão de como melhor educar para a transformação individual e social é um desafio sem respostas fáceis. No entanto, os resultados de inúmeras investigações demonstram que, a par da pluralidade de métodos pedagógicos, é fundamental, desenvolver ambientes de aprendizagem que enfatizem a ligação entre o ensino e a aprendizagem, em que os alunos tenham a possibilidade de pensar de forma independente e crítica e de chegar às suas próprias conclusões, isto é, de chegar a reconhecer e a ouvir a sua voz (Tisdell, 1993).

Logo, as estratégias de ensino devem incluir atividades de resolução de problemas e de investigação, devem diversificar as formas de interação em aula, criando oportunidades de discussão entre os alunos e fomentando o trabalho de grupo e de projeto. Os professores devem procurar utilizar situações de trabalho que unam a teoria à prática e que envolvam contextos diversificados, nomeadamente pela utilização de experiências que se relacionem com a realidade e com a vida dos alunos, ou seja, as situações e os contextos de aprendizagem devem fazer apelo à reflexão e devem facilitar o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem, através da manipulação de materiais e do uso flexível dos manuais, como fontes importantes de estimulação da autoaprendizagem e do espírito crítico dos alunos (Associação dos Professores de Matemática – APM, 1998; Tisdell, 1993).

Mais ainda, a avaliação de conhecimentos, competências, atitudes e valores deve também encontrar formas diversificadas para além dos tradicionais testes, apelando à avaliação formativa, através do registo do desempenho dos alunos em vários indicadores ao longo do ano (APM, 1998).

Por sua vez, estando a construção dos *curricula* eivada de considerações políticas, qualquer material relacionado com grupos minoritários, que seja incluído no currículo, deverá analisar e contemplar a desigualdade nas relações de poder com as minorias, onde não se podem deixar de incluir, ainda, as mulheres e os indivíduos de níveis socioeconómicos desfavorecidos (Tisdell, 1993).

Só assim os professores – e a Escola – poderão proporcionar a todos os alunos, sem exceção, atividades intelectualmente estimulantes, experiências educativas ricas e plenas de significado, permitindo que todos tenham acesso à possibilidade de exercer uma ação social, presente e futura, mais autónoma, responsável e eficaz.

Finalmente, os educadores deverão também desafiar as suas crenças, representações e teorias implícitas acerca da inteligência e da competência, analisando a forma como estas afetam diariamente a sua ação (Faria, 2008b; Tisdell, 1993): tomar consciência do que nos leva a agir de determinado modo é o primeiro passo para podermos intencionalizar as mudanças que nos são exigidas.

Portanto, parece importante promover nos alunos concepções de inteligência mais dinâmicas, pois estas permitem conceber o desenvolvimento do esforço de forma paralela e complementar ao desenvolvimento da capacidade e, ao enfatizar o papel ativo do sujeito neste processo, permitem conciliar o investimento nos resultados da realização com o desenvolvimento da capacidade intelectual através da aprendizagem e do esforço (Faria, 1998).

Ora, o papel do professor e das suas teorias pessoais de inteligência assume aqui particular relevo, pois um professor com concepções mais dinâmicas de inteligência necessitará menos de utilizar estratégias de defesa da sua imagem profissional e de encontrar explicações externas para o insucesso dos alunos, aprendendo com esta situação e esforçando-se mais para a resolver. Ou seja, como as teorias pessoais de inteligência dos professores afetam a sua ação no quotidiano escolar, as concepções mais dinâmicas promoverão estratégias e práticas de interação com os alunos, as quais são mais suscetíveis de promover o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais através do esforço e do investimento.

Deste modo, considerando este quadro global, não podemos deixar de sugerir algumas propostas genéricas de intervenção psicopedagógica que, no contexto do processo de ensino-aprendizagem e desde as primeiras experiências de confronto com a aprendizagem e a realização no contexto escolar, tenham como objetivos: (1) Promover uma análise diversificada das explicações dos resultados da realização, sucessos ou fracassos; (2) Facilitar a análise do reconhecimento da contingência entre os comportamentos de realização e os resultados, de modo a aumentar as perceções de controlo sobre a realização e a facilitar a ação, promovendo, assim, o sentimento de competência própria; (3) Promover a complementaridade de causas como o esforço, a capacidade e o conhecimento na produção e na explicação dos resultados em contexto escolar (o esforço potencia a capacidade e facilita as aprendizagens e o conhecimento); (4) Promover estratégias de ensino orientadas para a mestria, pois nestas o sujeito recebe informações importantes acerca dos progressos da sua realização, facilitando a concentração no processo e a valorização do esforço; (5) Promover o desenvolvimento de capacidades que sejam facilitadoras da integração dos aspetos de ambas as concepções, estática e dinâmica, isto é, realçar e coordenar o reconhecimento da existência de

diferenças nas várias capacidades dos sujeitos, enfatizando o desenvolvimento e o progresso das mesmas (Faria, 1997); e (6) Sensibilizar os professores, desde a sua formação inicial, para a importância das teorias pessoais de inteligência dos alunos e dos próprios professores, bem como para o modo como afetam a ação dos indivíduos e o seu relacionamento com os outros.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Professores de Matemática (1998). *Matemática 2001. Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática. Relatório final*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). *Self-conceptions and motivation: Conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior*. Unpublished manuscript. Harvard University, Laboratory of Human Development.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.
- Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (pp. 47-82). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, P.A.: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*, 267-285.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. IV Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-272.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York: The Guilford Press.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Faria, L. (1996). Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(1), 17-33.
- Faria, L. (1997). Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. *Psychologica*, 17, 75-83.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (1999). Aspectos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 249-260.
- Faria, L. (2002a). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3(2), 55-70.
- Faria, L. (2002b). Teorias implícitas da inteligência. *Paidéia*, 12(23), 93-103.
- Faria, L. (2006). Apresentação do número. *Psicologia*, 2, 5-10 (número temático sobre “Concepções pessoais de competência: Perspectivas, avaliação e estudos interculturais”).
- Faria, L. (2008a). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Légis.
- Faria, L. (2008b). Psicologia da educação e motivação para a competência: Desafios da investigação no contexto português. *Pessoas & Sintomas*, 6, 10-14.
- Faria, L. (2013). Motivação para a competência, desempenho e sucesso: o que os futuros psicólogos devem saber e saber fazer. In P. Dias (Org.), *Ensino da Psicologia. Reflexões e práticas* (pp. 71-94). Braga: Aletheia – Associação Científica e Cultural.

- Faria, L. (2014). Concepções pessoais de competência: Contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In L. S. Almeida & A. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 9-46). Braga: ADIPSIEDUC.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 471-487.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Kolligian, J., Jr., & Sternberg, R. J. (1990). Preface. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. ix-xv). New Haven: Yale University Press.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1990). Cognitive strategies, coping, and perceptions of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 190-204). New Haven: Yale University Press.
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (2005). An implicit motive perspective on competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 31-51). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Prototypes of competence and incompetence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 117-145). New Haven: Yale University Press.
- Sternberg, R. J. (2005a). Intelligence, competence, and expertise. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2005b). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia.
- Tisdell, E. J. (1993). Feminism and adult learning: Power, pedagogy, and praxis. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (nº 57, pp. 91-103). San Francisco, C. A.: Jossey-Bass Publishers.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: The Guilford Press.