

Escola e representações sociais da inteligência

VIRGILIO AMARAL (*)

As teorias implícitas ou de senso comum (representações sociais) bem como as teorias explícitas (científicas) sobre a inteligência encontram-se necessariamente ligadas à instituição escolar que, paradigmaticamente, mobiliza fortemente as competências intelectuais dos sujeitos e que também está subjacente ao desenvolvimento daquelas.

Dito doutro modo, as representações sociais da escola cruzam-se frequentemente com as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento.

É assim que, como refere Gilly (1989), com a «democratização» do ensino (prolongamento da escolaridade, ensino obrigatório e aberto ou, pressupostamente, «igualitário»), por um lado, e com o fenómeno do insucesso escolar, por outro lado, as representações no domínio escolar, como construções de significados partilhados que visam legitimar as funções da instituição «escola», mobilizam posições ideológicas e procuram caução científica na área das ciências sociais e humanas. Exemplo disto, são as «teorias» dos dons naturais (e.g. Herrstein & Murray, 1994), ou, no pólo oposto, a teoria dos handicaps socio-culturais.

Cabe particularmente referir a forte influência da psicologia, bem como o papel dos psicólogos, na modelagem das representações dos actores escolares.

A frequente utilização de testes de inteligência para avaliação/despiste dos casos de insucesso escolar, e, subsequentemente, as propostas sobre os conteúdos de uma educação compensatória, levanta questões extremamente pertinentes quando se trata de explorar as teorias implícitas ou de senso comum organizadoras das respostas comportamentais dos indivíduos.

Por exemplo, Mehan (1978), num estudo sobre o raciocínio de crianças da primeira classe, encontrou uma curiosa discrepância entre os resultados dum teste de inteligência, obviamente pensado e construído por adultos, e os significados constituintes do imaginário infantil que afectavam as respostas das crianças. Numa parte do teste solicitava-se-lhes que escolhessem, de entre três gravuras (representando um cão, um pássaro e um elefante), aquela que se aproximava mais da palavra «mosca». A resposta certa seria pássaro, mas muitas das crianças escolhiam simultaneamente o pássaro e o elefante ou simplesmente o elefante. Para os psicólogos, tratavam-se de respostas indicadoras de algum défice intelectual. Contudo, quando foram directamente questionadas pelo investigador sobre a razão das suas respostas, as crianças referiram que pretendiam representar o «Dumbo». Ou seja, tinham

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da UIPCDE.

compreendido o conceito em questão, mas respondiam em função do seu imaginário.

Este exemplo serve bem para mostrar a importância de estudar as teorias de senso comum ou representações sociais sobre a inteligência, ou seja os significados subjectivos e socialmente partilhados, no sentido de não nos deixarmos, enquanto psicólogos, ficar ancorados aos resultados de testes e teorias científicas sobre a inteligência.

Passaremos, por isso, seguidamente, a uma breve revisão de algumas pesquisas sobre as representações sociais da inteligência nos agentes educativos (pais e professores) e nos alunos, seguindo duas dimensões: a sociogénese e a ontogénese daquelas representações.

No plano da sociogénese, destaca-se o trabalho seminal de Mugny e Carugati (1985). Estes autores constataram que para os pais, a escola configura-se como um critério, senão mesmo um símbolo, da inteligência. Neste grupo, quando contrastado com um grupo de não-pais, co-ocorrente com a crença que associa a inteligência a um modelo cibernético, encontra-se a crença que assimila a inteligência ao sucesso nas disciplinas de maior valência escolar (nomeadamente a matemática) e a imputação às competências dos professores a garantia do desenvolvimento intelectual das crianças.

Contudo, ao contrastarem as respostas de professores pais com professores não-pais, verificaram que a principal diferença entre estes grupos consistia na refutação, por parte dos primeiros, da imputação do (in)sucesso escolar às competências dos professores. Além disso, surge mais saliente no primeiro grupo a crença de que a inteligência é naturalmente inata, e uma menor relevância da crença na inteligência assimilada à escola diferenciadora – ou seja, desresponsabilização da instituição escolar com o acentuar da naturalização da inteligência.

A representação dos pais-professores pode ser atribuída a um conflito identitário: «ce conflit (...) se traduit par (...) une sorte de derresponsabilization de l'enseignant comme individu et de l'enseignant comme relais de l'institution» (Mugny & Carugati, 1985, p. 159).

Neste âmbito, das relações entre as representações sociais da inteligência e as identidades sociais, procurámos (Amaral, 1997) comparar dois níveis de ancoragem – inserções sociais objecti-

vas (professores versus não-professores, e mães versus não-mães), ou nível de ancoragem sociológica, e a ancoragem psicossociológica nas identidades sociais (medidas pelas autocategorizações e identificações dos sujeitos, entre outras, às categorias «Mãe» e «Professor»).

Os resultados mostram diferenças em função dos níveis de ancoragem. Assim, por exemplo, relativamente aos resultados de uma análise de regressão linear múltipla, verificou-se que as autocategorizações dos sujeitos explicavam mais variância do que as inserções sociais objectivas, quando se tomavam as dimensões representacionais da inteligência como variáveis dependentes.

No quadro dos estudos sobre as ancoragens das representações sociais da inteligência, cabe também referir a pesquisa de Poeschl (1992), que analisou a actualização/reconstrução das representações sociais da inteligência em função da ancoragem grupal e no sistema de representações intergrupais.

Confrontando as representações de estudantes da via profissionalizante, estudantes da via académica e de adultos (professores e não-professores), a autora constatou que a dimensão «inteligência social» (sociabilidade e competências relacionais) se salienta no primeiro grupo, que o segundo grupo confere um maior relevo às competências escolares (sucesso escolar, por exemplo) e, finalmente, que as competências cognitivas são as mais valorizadas pelos adultos.

A valorização de distintas dimensões pelos dois grupos de estudantes remeterá para distintas experiências na instituição «escola», sendo as diferenças, mais uma vez, funcionais à manutenção de uma identidade positiva. Por exemplo, entre os estudantes da via profissionalizante a desvalorização da dimensão escolar pode estar relacionada com a experiência do insucesso escolar e, complementarmente, a dimensão social da inteligência poderá constituir uma dimensão gratificante para este grupo, no âmbito do processo comparativo com os estudantes da via académica.

No plano da ontogénese das representações sociais da inteligência, destacamos o estudo de Raty e Snellman (1993) sobre as imagens de «pessoa inteligente» e «pessoa normal», em crianças dos oito aos doze anos. Explorando os desenhos produzidos pelas crianças, Raty e

Snellman (1993) mostram que os elementos constituintes das imagens que objectivam a inteligência – masculinidade, estatuto, conhecimento – não são muito diferentes das dimensões encontradas por Poeschl (1992) nas respostas ao estímulo «alguém inteligente», numa amostra de adultos. Estes resultados indiciam que as crianças adoptam dimensões normativamente e culturalmente disponíveis de sistemas representacionais pré-existentes, mormente dos adultos.

Contudo, verifica-se uma progressiva diferenciação das representações da inteligência em função da idade.

Assim, por exemplo, Carugati, Selleri e Bison (1994), comparando crianças do final do período operatório concreto (dez anos) com pré-adolescentes (14 anos), constatam que a representação de «colega inteligente» nos mais novos é, sobretudo, caracterizada pelas dimensões cognitiva e motivacional (esforço, vontade), ao passo que entre os mais velhos se salientam uma componente social (cultura) a par de uma componente individual – possuir competências práticas.

Por fim, ainda que noutra âmbito que não o filão dos estudos das representações sociais, cabe referir a pertinência das pesquisas centradas na noção de «concepções pessoais de inteligência», proposta e desenvolvida por Carol Dweck (Dweck & Elliot, 1983; Dweck, Chiu & Hong, 1995).

Por «concepções pessoais» entendem-se as teorias implícitas dos sujeitos acerca de atributos pessoais ou constructos do self, como a inteligência.

As investigações neste campo levaram aquela autora a delimitar dois tipos predominantes de teorias/concepções: uma concepção estática, de acordo com a qual o atributo (como a inteligência) em questão é uma qualidade (traço) fixa, e uma concepção dinâmica, de acordo com a qual o atributo é flexível e pode ser desenvolvido. As crianças com concepções estáticas tendem a orientar-se para a demonstração da sua inteligência através das suas performances no desenvolvimento de tarefas, mantendo, frequentemente, o receio de cometer erros, em particular em contextos avaliativos. As crianças com concepções dinâmicas relacionam o desenvolvimento da sua inteligência com os processos de aprendizagem, percepcionando as novas tarefas como

desafios para o desenvolvimento da sua inteligência.

Num estudo de carácter longitudinal, Faria (1995) analisa a articulação da ontogénese das concepções pessoais da inteligência (idade) em adolescentes portugueses, com factores sociogenéticos (sexo, nível de escolaridade, nível socioeconómico, zona de residência). Observam-se efeitos do nível socioeconómico, sendo que os sujeitos de nível mais baixo apresentam concepções mais estáticas do que os sujeitos de nível mais elevado. A autora verificou também uma evolução de concepções estáticas para concepções mais dinâmicas no decorrer da escolaridade, embora se verifique um efeito de interacção entre o nível socioeconómico e o nível de escolaridade: as diferenças em função do nível socioeconómico tendem a esbater-se com o decorrer da escolaridade, sendo que os alunos de anos superiores revelam, prioritariamente, concepções dinâmicas. Este resultado sugere, segundo Faria (1995), que a escola terá um efeito uniformizante no desenvolvimento de concepções dinâmicas e que, levando a uma selecção dos alunos, esta incidirá sobre aqueles com concepções estáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, V. (1997). Níveis de análise da ancoragem das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento: das posições sociais objectivas às identidades sociais. *Análise Psicológica*, 15 (2), 305-317.
- Carugati, F., Selleri, P., & Bison, I. (1994). Compagni intelligenti e compagni bravi a scuola. *Rassegna di Psicologia*, 11 (2), 29-52.
- Dweck, C., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. IV: Social and personality development*. New York, Wiley.
- Dweck, C., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 4, 267-285.
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Herrstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. Boston: Little, Brown & Co.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1984). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: DelVal.
- Poeschl, G. (1992). *L'intelligence: un concept à la recherche d'un sens*. Tese de Doutorado, Université de Genève, Genève.
- Raty, H., & Snellman, L. (1993). *Bad and successful: children's image of an intelligent person*. Poster ao III Congress of Psychology, 4-9 Julho, Tampere, Finland.

RESUMO

Neste artigo procede-se a uma revisão de trabalhos empíricos articulando teorias de senso comum sobre a inteligência com dinâmicas escolares, dando-se particular relevo a pesquisas que se inserem no filão de estudos da teoria das representações sociais. As investigações são analisadas nas dimensões sociogenética e ontogenética das teorias de senso comum sobre a inte-

ligência. A teoria das concepções pessoais sobre a inteligência, desenvolvida por Carol Dweck, é também analisada, sendo referidas algumas conclusões de um interessante estudo português, que articula factores ontogenéticos e sociogenéticos.

Palavras-chave: Escola, inteligência, representações sociais.

ABSTRACT

In this article, the author proceed to a review of researches on social common sense theories about intelligence – a number of them with reference to the social representations theory – and its articulations with school dynamics. The researches are analysed following the sociogenetic and the ontogenetic dimensions of the common sense theories about intelligence. Finally, the theory of the personal conceptions of intelligence, developed by Carol Dweck, it is also analysed, and some conclusions of a interesting portuguese research, articulating ontogenetic and sociogenetic factors of this kind of lay theories, are referred.

Key words: School, intelligence, social representations.