

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES

“INTELIGÊNCIAS”:

**Estudo das representações sociais da Inteligência – Perspectivas
“desenvolvimentistas” e de Género e dinâmicas representacionais**

Virgílio Jorge Rodrigues Ribeiro do Amaral

**DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
ORGANIZACIONAL:**

Especialidade em Psicologia Social

Reg. 15725
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

**ORIENTAÇÃO: Professor Doutor Felice Carugati
Professor Doutor Jorge Vala**

Lisboa, 2004

*A Joaquim Amaral, cuja memória me estará
sempre presente
A meus Pais e Irmãs*

AGRADECIMENTOS

Todo o projecto (inconsciente) deste trabalho se iniciou nos anos de 1988/1989, quando Frederico Pereira escreveu uma carta a Felice Carugati para que me recebesse a mim, à Maria Gouveia Pereira e à Antónia Fernandes, para podermos realizar um ano do Programa Erasmus (o primeiro ano de tal Programa) na Universidade de Bolonha. E não é que deu certo!?

As atribuições de Itália já fazem parte de uma memória comum aos três “portugueses – bolonheses” e respectivos amigos italianos, bem como aos colegas e aos docentes do “Corso di Perfezionamento in Psicologia Sociale”, do Dipartimento di Scienze Dell’ Educazione da Università di Bologna.

Com Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari, Bruna Zani e tantos outros consegui adquirir e sedimentar conhecimentos de Psicologia Social, nomeadamente de extracção Europeia, e algumas tomadas de posição (provavelmente, ideológicas) sobre a Psicologia, em geral, e a Psicologia Social do Desenvolvimento, em particular.

Lembro-me de que foi importante o curso em Itália na entrevista com Jorge Vala, em 1992, para ingressar no Mestrado em Psicologia Social e Organizacional do ISCTE, que durou por mais quatro anos. Valeu que Jorge Vala me tivesse dito: “já está na especialidade de Cognição Social!” Queria mais eu ? Fazer a especialidade de Psicologia Organizacional, mas os acasos encontram-se, e realizei a Cognição Social.

Por quatro anos prossegui um intenso trabalho do Mestrado, com os meus colegas, e foi nesse âmbito que conheci duas pessoas que se tornaram meus *primum-inter-pares*, académicos e intelectuais: a Vera Santana e o Abílio Oliveira.

No entretanto, tornei-me tão cúmplice como tão amigo do Abílio Oliveira. A este amigo e colega, devo tanto na aprendizagem metodológica de Análise Factorial de Correspondências (como todos os colegas do Mestrado), como devo tanto às suas críticas salutares.

Retorno ao Mestrado, para sublinhar o papel de Jorge Vala.

Orientador sabedor, pessoa profundamente conhecedora dos âmbitos de estudo da Psicologia Social, incluindo o campo das teorias implícitas sobre a inteligência, forneceu-me, no Mestrado, amplos conhecimentos de prática de investigação.

Mestrado feito.

Assentes Felice Carugati e Jorge Vala, aos quais devo.

Eis o passo para um percurso de seis anos de trabalhos de Doutoramento.

Durante este percurso doutoral, houve um conjunto de outras pessoas que tanto me ajudaram, e às quais também agradeço:

José Carlos Testas, Lisete Brito, Silvino Cordeiro, Miguel Abrantes, Vasco Costa, Noélia Macedo, Paula Fernandes, Sandra Sousa, Lígia Amâncio, Gabrielle Poeschl, Maria Benedicta Monteiro, Luísa Lima, Luísa Faria, Francisco Peixoto, António José dos Santos, Luís Soczka, Manuela Veríssimo, Isaura Pedro, Angela Vila-Real, João Marouco, Maria Gouveia-Pereira, Alexandra Marques Pinto, Paula Castro, Francisco Nunes e Margarida Alves-Martins.

Nunca será demais sublinhar o meu reconhecimento à Coordenadora da Unidade em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação do ISPA, precisamente Margarida Alves-Martins, bem como a todos os colegas da Unidade que não referi. A todos, um abraço.

À São. À Catarina.

Aos meus Pais, sem os quais se teria tornado muito difícil realizar este trabalho.

Este trabalho foi realizado com o apoio de uma bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia (Praxis XXI/BD/15697/98), entidade à qual agradeço.

ÍNDICE

Introdução Geral	11
Parte I: Das representações sociais às teorias implícitas sobre a inteligência	21
Introdução à Parte I	23
Capítulo 1. Representações Sociais	27
Capítulo 2. Sexo e Género: clarificação de conceitos	53
Capítulo 3. Teorias explícitas acerca da inteligência	57
Capítulo 4. Teorias implícitas acerca da Inteligência nos adultos	78
Capítulo 5. Concepções de senso comum acerca da inteligência nas crianças e nos adolescentes	93
Capítulo 6. Abordagens cognitivas e Teoria das representações sociais: perspectivas sobre o desenvolvimento e a Inteligência	109
Parte II: Conteúdos representacionais acerca da inteligência em crianças e adolescentes de ambos os sexos	121
Introdução à Parte II	123
Capítulo 7: Desenvolvimento cognitivo, sexo e representações sociais da inteligência: Um estudo exploratório (Estudo 1)	125
Capítulo 8: Desenvolvimento cognitivo, sexo e sucesso académico e representações sociais da inteligência: um estudo quantitativo (Estudo 2)	141
Conclusões da Parte II	161
Parte III: Processos sociocognitivos nas representações sociais da inteligência em crianças e adolescentes de ambos os sexos	163
Introdução à Parte III	165
Capítulo 9: Estudo da ancoragem figurativa da inteligência através dos desenhos e sua verbalização, e da hipótese intermutabilidade figuras/sentidos, de acordo com o sexo e o desenvolvimento cognitivo (Estudo 3)	167
Capítulo 10: Estudo do processo de ancoragem figurativa das representações sociais da inteligência através dos protótipos (Estudo 4)	189

Capítulo 11: Análise dos exemplares e atributos de exemplares relacionados com a inteligência (Estudo 5): estudo do processo de ancoragem figurativa através da personificação das representações sociais da inteligência	197
Conclusões da Parte III	209
Parte IV: Regulações psicossociais na organização das crenças sobre a inteligência	211
Introdução à Parte IV	213
Capítulo 12: Impacto da “não familiaridade” com o objecto de representação e relações entre as representações sociais da inteligência e as concepções individuais de inteligência (Estudo 6)	215
Conclusões da Parte IV	228
Conclusões	231
Bibliografia	243
Anexos	255
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	
Anexo 5	

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos J e I (estudo 1)	???
Quadro 2: Temas, consignes e categorias de resposta associados a cada um dos pólos do eixo (estudo 1)	???
Quadro 3: Caracterização da amostra (estudo 2)	
Quadro 4: Estrutura Factorial das Representações Sociais da Inteligência (estudo 2)	
Quadro 5: Factores – valores próprios, variância explicada e fidelidade (estudo 2)	
Quadro 6: Resumo de médias (estudo 2)	

Quadro 7: Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos J e I (estudo 3)

Quadro 8: Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos I e J (estudo 3)

Quadro 9: Coordenadas, Contribuições absolutas e Relativas dos elementos I e J (estudo 3)

Quadro 10: Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos elementos I e J (estudo 3)

Quadro 11: “Pessoa Inteligente” – elementos icônicos e verbalizações

Quadro 12: “Pessoa pouco Inteligente” – elementos icônicos e verbalizações

Quadro 13: Coordenadas, Contribuições absolutas e Relativas dos elementos I e J (estudo 4)

Quadro 14: Caracterização da amostra (estudo 5)

Quadro 15: Coordenadas, Contribuições absolutas e Relativas dos elementos I e J (estudo 5)

Quadro 16: Coordenadas, Contribuições absolutas e Relativas dos elementos I e J (estudo 5)

Quadro 17: Coordenadas, Contribuições absolutas e Relativas dos elementos I e J (estudo 5)

Quadro 18: Caracterização da amostra (estudo 6)

Quadro 19: Estrutura Factorial das Concepções Pessoais de Inteligência (estudo 6)

Quadro 20: Factores – valores próprios, variância explicada e valores de alpha (estudo 6)

Quadro 21: Estrutura Factorial das Representações Sociais da Inteligência (estudo 6)

Quadro 22: Factores – valores próprios, variância explicada e valores de alpha (estudo 6)

Quadro 23: Médias e desvios-padrão em função da maior ou menor “familiaridade com a Inteligência”

Quadro 24: Regressão múltipla para o factor “Estático”:
variáveis no modelo, valores beta, valores t e significância

Quadro 25: Regressão múltipla para o factor “Dinâmico”:
variáveis no modelo, valores beta, valores t e significância

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica dos elementos I (categorias de resposta – elementos em linha) e J (elementos em coluna) resultantes da entrevista semi-directiva

Figura 2: Rapaz inteligente

Figura 3: Rapariga inteligente

Figura 4: Representação de “Pessoa Inteligente” – conteúdos icónicos

Figura 5: Representação de “Pessoa Inteligente” – conteúdos verbais

Figura 6: Resposta de sujeito no operatório concreto –
- rapariga “pouco inteligente”

Figura 8: Resposta de sujeito no operatório formal –
- rapaz “não inteligente”

Figura 9: Representação de “Pouco Inteligente” –
- conteúdos verbais

Figura 10: Protótipo de “Pessoa Inteligente”

Figura 11: Atributos dos Exemplares no domínio
das Artes e Literatura

Figura 12: Atributos dos Exemplares no domínio
das Ciências Exactas

Figura 13: Atributos dos Exemplares no domínio
das Ciências Humanas

INTRODUÇÃO GERAL

A “inteligência” é um fenómeno psicológico em torno do qual um conjunto de teorias e de autores têm alimentado uma forte polémica, sobretudo no que diz respeito às definições e sua natureza. O confronto com conceitos limítrofes, como a criatividade, e outros processos cognitivos, bem como a mensuração da inteligência, são tópicos de intenso debate na Psicologia.

Por outro lado, a filiação ideológica das diversas concepções científicas acerca da inteligência, em particular no que toca às questões de hereditariedade e influência de factores do meio, ou ainda a reprodução de valores dominantes no tecido sócio-económico e familiar, tem dado origem a diferentes premissas nas abordagens ao estudo da inteligência, e a formas diversas de interpretação dos dados empíricos.

Deste modo, a inteligência afigura-se um fenómeno merecedor de múltiplas definições com polémica actualidade.

O trabalho que apresentamos versa sobre as representações sociais da inteligência. Procuraremos os possíveis sentidos sobre a inteligência, já não em termos teorias explícitas (científicas), mas antes à luz das teorias implícitas.

Três grandes objectivos norteiam este trabalho.

O primeiro objectivo é o de estudar os efeitos do desenvolvimento cognitivo, operacionalizado de acordo com estádios piagetianos do operatório concreto e do operatório formal, nas representações sociais da inteligência. Trata-se, portanto, de analisar o efeito da ontogénese cognitiva no desenvolvimento das próprias representações sociais acerca da inteligência. O estudo da ontogénese cognitiva de “noções sociais” aparece bastante influenciado pelas pesquisas de Jahoda (1959, 1984), a propósito das percepções de crianças sobre as desigualdades socio-económicas. Na sua investigação de 1984, Jahoda (1984) procura identificar factores subjacentes ao desenvolvimento da noção de desigualdades económicas, e a sua relação com o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático – génese cognitiva daquelas noções sociais nas crianças que é privilegiada, nomeadamente no quadro da Psicologia Genética de Piaget.

Monteiro (1984), procura entender o desenvolvimento psicossocial das concepções de violência e de agressão, em sujeitos entre os 9 e os 20 anos, tendo em conta também os quadros situacionais e sociais dos actos violentos. Uma premissa daquela autora é a de que a Psicologia Social do Desenvolvimento se pode fundamentar na articulação entre teorias da Cognição Social – a teoria da aprendizagem social de Bandura, mas, sobretudo, no caso específico dos estudos de Monteiro (1984), a teoria da

atribuição causal de Heider – e a teoria piagetiana, no caso particular das pesquisas daquela autora, os trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento moral.

Também integrados numa linha psicogenética, os trabalhos de DeRosa (1984) sobre o desenvolvimento das noções de loucura e doença mental dão ao prelo, conceptualizando-se as crenças sobre a loucura como “representações sociais”, e procurando De Rosa (1984) articular a perspectiva desenvolvimentista com certas dinâmicas psicossociais esplanadas pela teoria das representações sociais – é o caso da determinação dos núcleos (imagísticos/icónicos e verbais) centrais das representações.

Ainda nos anos oitenta do século passado, Lima (1986), revendo as pesquisas de Jahoda sobre a construção – numa perspectiva ontogenética/cognitiva – da percepção das desigualdades sociais, apela para o potencial de articulação da ontogénese cognitiva dos conteúdos de tais “noções” com o conceito de “representações sociais”. Ademais, propõe a análise da influência das pertenças às diversas categorias sociais sobre a estruturação dos conteúdos multidimensionais das representações.

Na realidade, as questões deixadas em aberto por Lima (1986) dizem respeito à articulação da ontogénese cognitiva com as fontes de génese social de representações sobre objectos sociais, em sujeitos em desenvolvimento.

Mais recentemente, Lloyd e Duveen (1990) investigaram o desenvolvimento das representações do género em crianças. Aqueles autores demonstraram que a identidade de género, bem como as interacções associados aos papéis masculino e feminino, se desenvolvem e sedimentam em função do espaço simbólico estruturado pelas representações de género socialmente disponíveis. Neste caso estamos perante um fenómeno de génese social. Mas, por outro lado, Duveen (1994) acrescentará mais tarde a necessidade de ter em consideração que, para o desenvolvimento de noções sociais, não concorrem só processos de internalização de dimensões simbólicas pré-existentes, mas que as crianças devem também ser perspectivadas como sujeitos activos na construção e reconstrução sociocognitiva daquelas noções no quadro das relações com outreém, apelando Duveen (1994) para as modalidades de relação heterónomas ou autónomas estudadas por Piaget a propósito da génese da moralidade, tal como Monteiro (1984) havia já colocado em relevo.

O segundo objectivo da nossa tese é, precisamente, o de analisar a génese social que deriva das segmentações sociais ligadas ao desenvolvimento do género. Em concreto, pretendemos estudar o impacto da variável sociodemográfica sexo sobre as representações sociais da inteligência, sendo que nos propomos a considerar os

conteúdos representacionais – portanto, a variável dependente – como conteúdos de género, portanto como conteúdos psicossociais. A revisão de literatura que apresentaremos na parte I do nosso trabalho evidencia a carência de pesquisas neste âmbito, se exceptuarmos os trabalhos de Poeschl (1992) e de Raty e Snellman (1992a, 1993).

Queremos pois sublinhar que a pertinência dos dois objectivos atrás enunciados, prende-se com o facto de serem raras as investigações, por um lado, sobre os efeitos do desenvolvimento cognitivo sobre as teorias implícitas acerca da inteligência e, por outro, sobre o impacto da variável sexo naquelas teorias em crianças e adolescentes, ou da interligação entre as duas variáveis – uma genética em termos do desenvolvimento, a outra genética em termos sociais.

Um terceiro objectivo geral do trabalho que apresentamos é o do estudo das dinâmicas e da lógica própria das representações sociais. Trata-se, por exemplo, dos aspectos processuais da objectivação e da ancoragem, da ontogénese social tomada como processo inerente à teoria das representações sociais vista como uma teoria genética, ou também do estudo de hipóteses teóricas próprias da teoria das representações sociais, tais como as hipóteses da intermutabilidade sentidos/figuras e da familiarização com os objectos representacionais, sobretudo aqueles que se configuram como complexos e abstractos como é o caso da inteligência.

O nosso trabalho é formado por quatro partes. Na primeira parte procede-se à recensão teórica e à revisão de literatura que constitui a base do levantamento de um conjunto de problemas de investigação, que se apresentam pertinentes tendo em conta quer os objectivos do nosso trabalho, quer certas lacunas ou insuficiências detectadas na literatura.

Passemos, agora, a resumir em substância os capítulos e problemas formulados na parte I da tese.

Esta é formada por seis capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a teoria das representações sociais, ou não fosse esta a teoria de base que fundamenta o nosso trabalho. Neste capítulo, e após uma análise da teoria das representações sociais, mormente dos aspectos processuais de objectivação e ancoragem, propomos o conceito de “ancoragem figurativa” para sintetizarmos a forma solidária como aqueles dois processos psicossociais se cruzam. É deste modo que, também na parte empírica, recorreremos ao termo ancoragem figurativa. Uma questão de investigação que deriva, precisamente, da abordagem aos processos de objectivação e ancoragem – dito de outro

modo, de abordagem à “ancoragem figurativa” – tem a ver com o modo alternativo ou complementar que, do ponto de vista da cognição social, os sujeitos categorizam a realidade social: com recurso a exemplares ou personagens – no nosso caso, exemplares ou personagens “inteligentes” – ou pela abstracção de atributos associados à inteligência de forma constituir um protótipo, isto é uma imagem média de um “inteligente”.

As investigações seminais de Ordaz e Vala (1997) sobre a construção sociocognitiva da ideia de suicídio na imprensa escrita, nomeadamente pela categorização dos “suicidas” através de protótipos e exemplares, encontram-se subjacentes à nossa preocupação de procurar integrar aqueles processos cognitivos com os mecanismos psicossociais de objectivação e ancoragem, postulados pela teoria das representações sociais. As pesquisas daqueles autores corroboram as de Rothbarth e Taylor (1992), no sentido em que se pode deduzir que o potencial indutivo de categorias naturais e sociais é, possivelmente, semelhante.

Uma outra questão que levantamos diz respeito à consistência empírica – ou a sua ausência – que pode, ou não, fundamentar a hipótese teórica da intermutabilidade sentidos/imagens, formulada já pelo autor da teoria das representações sociais – Serge Moscovici – no trabalho seminal de 1961 sobre a imagem pública da psicanálise.

No capítulo 2 procuramos clarificar os conceitos de sexo e género, tal como são tratados na literatura em Ciências Sociais e Humanas, propondo que a noção de sexo seja tratada como variável sociológica ou sociodemográfica, variável independente nas nossas pesquisas, e que a noção de “genderização”, relativa aos conteúdos representacionais de género, isto é que às características atribuídas à inteligência em função da construção dos géneros corresponda ao termo mais justo para nos referirmos à(s) diferenciação (ções) das representações sociais da inteligência em função do sexo dos sujeitos.

No terceiro capítulo apresentamos, de forma resumida, as teorias explícitas ou científicas sobre a inteligência, acompanhando tanto quanto possível o percurso histórico da forma como a inteligência foi abordada pelos diversos autores mais salientes na psicometria, nomeadamente as controvérsias em relação à existência de um Factor Geral e a sua natureza. As teorias mais actuais, cognitivas, são também referidas. Finalmente, a teoria genética de Piaget é descrita de modo mais aprofundado, uma vez que um dos objectivos deste trabalho é o de analisar os efeitos do desenvolvimento cognitivo nas representações sociais, exactamente, do objecto “inteligência”.

No capítulo posterior, discorreremos brevemente sobre as pesquisas mais clássicas relativas às teorias implícitas acerca da inteligência nos adultos, e do efeito da variável

sexo naquelas teorias (Poeschl, 1992, 1998). Para além disso, são apresentados estudos que se baseiam na abordagem exemplarista da cognição social às construções sociais – nomeadamente, às imagens, o que nos evoca, sobretudo, o processo da objectivação – da inteligência. De forma mais aprofundada, é descrito o trabalho seminal de Mugny e Carugati (1985), que, no quadro da teoria das representações sociais da inteligência, operacionalizaram a hipótese de que a maior ou menor familiaridade com o objecto de representação – a inteligência – constitui um princípio organizador das representações, mormente da naturalização do objecto de representação. Uma questão que formulamos é se com uma população mais jovem se replicam os mesmos resultados.

No penúltimo capítulo teórico, procede-se a uma revisão de literatura sobre as teorias implícitas sobre a inteligência em crianças e adolescentes, procurando um enquadramento das principais linhas teórico-empíricas. De notar que, genericamente, os diversos autores não se citam, pelo que consideramos este capítulo um contributo – ainda que modesto – para uma visão mais integrativa da literatura. Deste ponto de vista, o conceito de representação social, como um conceito integrativo de níveis psico-sociais mais micro – como seja a teoria das concepções pessoais da inteligência (Dweck, 2000) – com níveis mais macro que dão, até, acesso aos conteúdos culturais, configura-se como um conceito ou teoria mais abrangente, sem prescindir da contextualização no meio social, como é o caso do sexo, neste trabalho.

No sexto e último capítulo da primeira parte do nosso trabalho, discutimos as abordagens cognitivas e a da teoria das representações sociais aos temas da inteligência e do desenvolvimento. Mostramos que os trabalhos teórico-empíricos que se inscrevem no primeiro tipo de abordagens se centra no paradigma do processamento de informação por parte dos indivíduos, ao passo que na teoria das representações sociais o *locus* da construção de crenças é, fundamentalmente, social. Dito de outro modo, aquelas crenças encontram-se profundamente ancoradas na cultura, alimentando-se de argumentos socialmente disponíveis e resultando das comunicações e interações entre sujeitos sociais. Apresentamos o enfoque “sociodinâmico” dos investigadores ligados à Universidade de Bolonha, que consideram as representações sociais não como processamento de informação de estímulos sociais, mas como princípios organizadores de crenças e teorias implícitas. Por outro lado, introduzimos uma perspectiva da teoria das representações sociais como teoria sócio-genética (Duveen & Lloyd, 1990) que confrontamos com a teoria genética de Piaget e os contributos para a compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças de Vigotsky. Finalmente procede-se a uma

comparação entre o modelo da ontogénese cognitiva de Piaget, mormente ao nível do desenvolvimento de crenças de objectos sociais, e a forma como alguns estudos explicitamente filiados na teoria das representações sociais concebem aquele desenvolvimento. Conclui-se pela pertinência de um estudo, como é o caso do nosso trabalho, que considere os contributos da teoria desenvolvimentista piagetiana e de uma psicologia social genética, tal como se configura a teoria das representações sociais

A segunda parte do trabalho é constituída por dois capítulos empíricos, que se referem ao levantamento de conteúdos das representações da inteligência..

O primeiro (capítulo 7) corresponde a um estudo de carácter qualitativo, ou misto, e de natureza exploratória, sobre os referidos conteúdos das representações da inteligência, em função do desenvolvimento cognitivo – sujeitos, respectivamente, no estágio concreto e formal – e da categoria sexual de pertença. Trata-se de uma investigação estruturante relativamente a estudos posteriores. Alguns resultados são interpretados à luz da teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo, e de certas linhas teóricas sobre o desenvolvimento do *Self* na adolescência, uma vez adquirido o pensamento formal e abstracto. Por outro lado, os conteúdos representacionais em função da variável sociodemográfica sexo, são interpretados como conteúdos de género (ou respostas “genderizadas”).

O capítulo subsequente (capítulo 8) consubstancia-se numa pesquisa de carácter quantitativo, comportando algumas hipóteses resultantes dos resultados da investigação anteriormente enunciada. Para além dos efeitos das variáveis desenvolvimento cognitivo e sexo, procura-se também, de um modo exploratório, verificar o efeito da variável sucesso académico.

Na terceira parte da tese, o principal foco de interesse movimenta-se no sentido investigar, já não apenas os conteúdos, mas sobretudo os processos sociocognitivos de ancoragem e objectivação, como processos base de formação e dinâmica das representações sociais. Esta terceira parte é constituída por três capítulos

Assim, no primeiro capítulo da terceira parte (capítulo 9) pretende-se explorar os efeitos do desenvolvimento cognitivo e do sexo sobre a objectivação e ancoragem das representações sociais da “inteligência” e da “não inteligência” – ou, dito de outro modo, e para sintetizar a interdependência entre aqueles dois processos sociocognitivos, do que denominamos como “ancoragem figurativa” dos aspectos referidos. A amostra corresponde à amostra do primeiro estudo exploratório da tese (capítulo 7). A metodologia utilizada é de carácter misto (qualitativa e quantitativa). Procura-se também

testar a hipótese teórica da intermutabilidade figuras/sentidos, hipótese esta formulada no âmbito da teoria das representações sociais. Os resultados obtidos confirmam, globalmente, aquela hipótese.

O objectivo da investigação que consta no subsequente capítulo 10, é o de analisar os processos de objectivação e ancoragem – a “ancoragem figurativa” – mediante o processamento e categorização da informação social sobre a inteligência através dos protótipos. As variáveis independentes são, de novo, o sexo e o desenvolvimento cognitivo. A investigação é exploratória, e, em termos metodológicos, baseia-se na técnica de associação de palavras ao estímulo “pessoa inteligente”, sendo os dados ou respostas processados através da análise factorial de correspondências, tal como, de resto, nas investigações de carácter misto de todo o nosso trabalho.

Por fim, no último capítulo desta parte (capítulo 11), debruçamo-nos sobre a objectivação da inteligência pelo recurso ao processamento da informação, e respectiva categorização, por exemplares ou instâncias. Neste caso, trabalhou-se apenas com uma amostra de sujeitos no operatório formal, considerando-se como variáveis independentes o sexo e as áreas académicas dos sujeitos a frequentar o ensino secundário (nomeadamente, as áreas de Humanidades e de Ciências). Para além do levantamento dos exemplares “inteligentes” em três domínios previamente definidos – Artes e Literatura, Ciências Exactas e Ciências Sociais e Humanas –, procurou-se também analisar os atributos dos exemplares evocados pelos sujeitos.

Finalmente a quarta e última parte do trabalho denominada de “Regulações psicossociais na organização das crenças sobre a inteligência”, consiste num capítulo empírico em que nos propomos, por um lado, analisar o efeito da variável “familiaridade” (ou “não familiaridade”) dos sujeitos com o objecto inteligência, como princípio psicossocial que intervém na modulação das crenças e teorias implícitas acerca da inteligência. Por outro lado, pretendeu-se também realizar um estudo sobre as relações entre as representações sociais da inteligência e as concepções de inteligência. Ou seja, de que forma os conteúdos psicossociais de um nível mais macro ou cultural – as dimensões das representações sociais da inteligência – permitem predizer o tipo de concepções pessoais de inteligência, isto é de um nível psicológico mais micro.

PARTE I

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS TEORIAS IMPLÍCITAS SOBRE A INTELIGÊNCIA

INTRODUÇÃO

Iniciamos a primeira parte do nosso trabalho com uma revisão das teorias, conceitos e evidência empírica que constituem a base, ou suportam, um certo número de questões de investigação que, sendo decorrentes da revisão teórica-empírica apresentada, formulamos na maioria dos capítulos da parte I desta Tese.

O título desta primeira parte (das representações sociais às teorias implícitas sobre a inteligência) denota, já por si, o quadro teórico em que nos movemos (a teoria das representações sociais) e o objecto de estudo que escolhemos (a inteligência).

Assim, no primeiro capítulo procuraremos caracterizar o conceito teórico de representações sociais, desde a sua origem até às dinâmicas e funções do pensamento social de “senso-comum”, as potencialidades de integração de outros conceitos derivados da cognição social no estudo da teoria das representações sociais, bem como as principais linhas de pesquisa mais actuais.

No capítulo dois tentaremos clarificar e diferenciar os conceitos de sexo e género, tendo em conta que a variável sexo, na sua acepção sociológica, constitui uma das variáveis independentes do nosso programa de pesquisas, e que as crenças relativas às características atribuídas à inteligência feminina e masculina – que reenviam para o conceito de género – constituem uma das variáveis dependentes do trabalho.

No terceiro capítulo, exporemos, de forma sintética, as principais teorias “explícitas”, no sentido de serem teorias científicas sobre a inteligência. Apresentaremos, de forma diacrónica e breve, as abordagens teóricas clássicas e, de um modo mais detalhado, as concepções de Guilford sobre o pensamento divergente, relativo à criatividade (por contraposição ao pensamento convergente, relativo às operações cognitivas classicamente estudadas), na medida em que tal forma de pensamento sugere uma reavaliação das definições tradicionais da inteligência. As abordagens mais recentes, de cariz cognitivo, comparadas em diferentes momentos da história com as chamadas abordagens psicométricas tradicionais, são também abordadas. Exporemos, com maior pormenor, a teoria de Piaget, na qual nos apoiamos para estudarmos o impacto do desenvolvimento cognitivo nas representações sociais do objecto inteligência, que não é pensado só pela ciência, mas também pelos leigos, mesmo sendo estes crianças e adolescentes.

No capítulo 4 analisaremos, precisamente, um conjunto de pesquisas acerca das “teorias implícitas” (assim denominadas por se referirem a crenças de senso-comum ou não científicas) nos adultos. Para além do interesse dos conteúdos destas “teorias”, ou crenças, dos adultos, para o nosso programa de pesquisas - seja porque as mesmas podem afectar as crenças de sujeitos em desenvolvimento, seja devido às variações em função do sexo dos sujeitos - algumas das investigações recenseadas, filiadas na teoria das representações sociais, operacionalizam determinadas variáveis de natureza psicossocial, importantes para compreender as dinâmicas representacionais, ou seja dinâmicas do “conhecimento de senso-comum”. Por outro lado, outras investigações filiadas numa perspectiva mais cognitivista – especificamente, na cognição social americana (entendida como uma perspectiva centrada no processamento de informação por parte dos indivíduos) – fornecem importantes contributos para a compreensão dos processos de estruturação dos conteúdos representacionais.

No quinto capítulo desta primeira parte, procederemos a uma revisão de estudos empíricos que abordam as concepções de crianças e adolescentes, ou seja, de sujeitos em desenvolvimento, acerca da inteligência. O nome do capítulo – “concepções de senso-comum acerca da inteligência nas crianças e adolescentes” –, e, nomeadamente, o termo de “concepções de senso-comum”, afigura-se lato, porque no mesmo se procura realizar um enquadramento das principais perspectivas teórico-empíricas, nas quais se utilizam os termos de “teorias implícitas”, “crenças”, “representações” e, mesmo, “concepções”, com acepções diversificadas. Neste mesmo capítulo (capítulo 5), analisam-se também os conteúdos das “concepções de senso-comum” em função da ontogénese cognitiva, bem de variáveis de génese social, em particular a variável sexo.

Finalmente, no sexto e último capítulo desta parte do trabalho, procuraremos confrontar as perspectivas da cognição social e das representações sociais, salientando, de acordo com certos autores, que as representações sociais não se limitam às crenças ou teorias implícitas, e que, tendo uma lógica própria, compreendem determinados princípios organizadores dos conteúdos daquelas crenças e teorias implícitas. No mesmo sentido, a teoria das representações sociais será analisada como uma teoria social genética, que permite dar conta do desenvolvimento, no contexto sócio-grupal, das (re)construções de conteúdos representacionais (conteúdos de crenças e teorias implícitas), de identidades sociais e de modos de interacção social. Deste modo, e confrontando a teoria das representações sociais com as perspectivas da cognição social, constatar-se-á que tais perspectivas concebem o indivíduo como o *locus* das construções

dos conteúdos de crenças, centrando-se nas formas de processamento individual da informação. Proceder-se-ão a algumas reflexões sobre as diferenças e possíveis complementaridades da teoria genética de Piaget e da teoria das representações sociais.

Capítulo 1. Representações Sociais

1. Das representações colectivas às representações sociais: a origem de um conceito

Em Psicologia Social, a caracterização do termo “representações sociais” afigura-se de difícil definição por remeter para um conceito, um conjunto de fenómenos de que este dá conta, uma teoria e uma área de investigação, o que também não está desligado da pluralidade de definições já existente. Como refere Vala (1986a, 1993, 2000), trata-se de um conceito articulador de conceitos de médio alcance – como os de crenças ou de teorias implícitas (Paicheler, 1984) – ou frequentemente articulado com outros de âmbito mais lato – como o de ideologia (Deconchy, 1984).

O conceito de “representação social” foi pela primeira vez introduzido por Serge Moscovici em 1961, a propósito dum objecto social do conhecimento como a psicanálise – isto é, uma teoria científica.

De acordo com Jodelet (1984), aquele conceito poder-se-ia incluir na família dos sistemas conceptuais contemporâneos, socialmente elaborados, como as ideologias, as religiões ou a ciência.

Referenciando-se a estes sistemas – juntamente com os mitos e categorias da linguagem – Durkheim (1898) introduziu a noção de representações colectivas, na qual Moscovici (1961) se baseia explicitamente para definir o constructo de representações sociais.

Consideradas por Durkheim como categorias lógicas e invariantes, cuja função seria a de estabilizar a variedade de ideias e palavras numa sociedade, a noção durkheimiana permitia salientar a especificidade do pensamento colectivo em relação ao pensamento individual, assim como a tese de que os fenómenos sociais são irreduzíveis aos fenómenos psíquicos individuais (Herzlich, 1972; Moscovici, 1984). Segundo Moscovici (1988), as representações colectivas são formas gerais e estáveis do conhecimento social, que muito lentamente mudam de estrutura e de conteúdos, constituindo o que se poderá designar como a memória colectiva de uma sociedade.

Contudo, é precisamente na natureza abrangente e estática do conceito durkheimiano que se divisam as diferenças com o conceito de representações sociais.

De facto, aquelas características não correspondem às de um instrumento heurístico útil no quotidiano dos sujeitos (Palmonari & Doise, 1986), no quadro de sociedades marcadas pela rapidez circulação de ideias e informações acerca dos fenómenos sociais, como o são as sociedades modernas (Jodelet, 1984). Jodelet (1984) refere ainda como elementos distintivos do novo conceito de representações sociais o isolamento conceptual da ciência, e a necessidade de dar conta da mobilidade social de indivíduos e grupos.

Além disso, o carácter homogéneo das categorias de conhecimento incluídas no conceito de “representações colectivas”, pressupunha que uma mesma representação fosse uniformemente partilhada numa sociedade (Palmonari & Doise, 1986), o que constitui uma contradição com os resultados do estudo de Moscovici sobre a “imagem pública da psicanálise” (Moscovici, 1961), uma vez que se constata uma pluralidade de representações sobre o mesmo objecto.

Finalmente, uma terceira linha de diferenciação – desta vez, no plano da análise teórica – é referida por Moscovici (1988): a importância que a noção de representação colectiva assume na teoria de Durkheim seria similar à da noção de átomo na física clássica – útil como conceito teórico, mas de estrutura aparentemente impenetrável. Ora, como refere Jodelet (1984), a compreensão dos conteúdos das representações sociais – de natureza sociocognitiva – passa pela análise da estrutura e dos processos de formação e funcionamento das representações sociais. Concluindo, é através das representações sociais que os processos sociocognitivos de tipo cultural, científico ou ideológico, podem afectar o curso quotidiano das interacções sociais, as dinâmicas grupais e, em última análise, o pensamento de cada indivíduo.

Moscovici (1961, p.302) refere três características distintivas de uma representação social:

- 1) É uma actividade de reprodução cognitiva das propriedades de algo: dum objecto do conhecimento (como a psicanálise), dum sujeito social (o “psicanalista”, o “doente mental”), dum acontecimento ou de uma ideia;
- 2) Essa reprodução efectua-se a um nível concreto, figurativo ou metafórico;
- 3) A representação do objecto implica a atribuição de significados, e tem uma componente simbólica.

2. Tipologia das representações sociais

Moscovici (1988) considera uma tipologia que engloba três modalidades de representações sociais.

Uma dessas modalidades são as representações hegemónicas, que correspondem a sistemas de crenças e valores amplamente partilhados, com um carácter de coercitividade, no sentido de que a estas representações não são conferidas de - nem suscitam a - controvérsia social. Reportam frequentemente a temas genéricos, como por exemplo a natureza do Homem, e correspondem às representações colectivas tal como Durkheim (1898) as definiu.

As denominadas representações emancipadas são um outro tipo de representações sociais. Resultando das interacções (dos diálogos em torno do objecto) entre sujeitos sociais (indivíduos ou grupos), apresentam alguma autonomia em relação aos grupos sociais, no sentido em que expressam experiências partilhadas, não sendo, contudo, indiscutíveis nem coercitivas.

Finalmente, as representações polémicas são formações que decorrem de processos de conflitualidade entre grupos sociais: as identidades e relações de discriminação intergrupais (em função das quais se delimitam as identidades) constituem os *loci* de produção desta modalidade de representações.

Estes três tipos de representações sociais são pensados de forma analítica, o que quer dizer que, por exemplo, uma representação hegemónica pode incluir dimensões polémicas, como mostram Clémence, Doise e Lorenzo-Cioldi (1994), a propósito de um objecto genérico como a “sociedade”.

Face a esta tipologia, às dificuldades referidas no ponto anterior relativamente à definição do conceito, bem como às mencionadas características distintivas das representações sociais, propomo-nos retomar a definição inicial de Moscovici (1961), para, com Jodelet (1989a), especificarmos "le schema de base caracterisan les représentations comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet" (Jodelet, 1989a, p. 43).

3. Representações sociais, senso comum e ciência

Como já referimos, o trabalho seminal de Moscovici de 1961 aborda a difusão de uma teoria científica, no caso como a psicanálise se transforma e se torna presente no quotidiano da sociedade francesa, na década de cinquenta do século passado. As fontes de informação do público acerca da psicanálise eram, naquela época, basicamente as comunicações não institucionais: os meios de comunicação de massa (imprensa e rádio) que correspondem a formas de comunicação direccionada, e a conversação, a troca de informações e de opiniões que se efectua nas interacções quotidianas.

De facto, as representações sociais nascem e transformam-se naquelas comunicações e trocas sociais, que se não limitam a veicular mensagens, mas antes distorcem e traduzem em “expressões socializadas” os objectos sociais (Moscovici, 1961). Nessa medida, suscitam novos temas de comunicação e contribuem para a criação de modelos de leitura do real, os quais serão mediados pelas opções ideológicas, valores, códigos culturais e representações preexistentes nos grupos de pertença.

Assim, Moscovici (1961) constatou que a difusão da psicanálise suscitava um modo particular de explicar a personalidade. A definição que a maioria dos sujeitos dava de psicanálise, como ciência ou saber organizado (por vezes, como terapia), aparecia associada a vários pares de oposições (escondido/descoberto, voluntário/involuntário, etc.), ou a traços de organização psíquica em que a relação consciente/inconsciente expressava esses pares de oposições. Por outro lado, na maior parte dos grupos da amostra, a palavra “complexo” era comum às definições, surgindo como elemento central da representação. Pelo contrário, a noção de “libido”, central na teoria psicanalítica, era o termo menos referido.

A representação social da psicanálise suscitou, assim, um novo modo de conceber a personalidade e a organização psíquica: centrada numa relação conflitual entre o consciente e o inconsciente, que exprime a ideia de recalçamento, e da qual resultam “complexos”. A eliminação da “libido”, como elemento organizador da personalidade, remeteria para os valores conservadores dominantes na sociedade francesa da altura.

Podemos verificar pelo estudo de Moscovici (1961), que as representações sociais definem, em parte, a própria realidade social. Constituem um instrumento privilegiado do conhecimento do senso comum, uma vez que as actividades perceptivas e cognitivas dos sujeitos se adaptam, em parte, a substitutos representacionais dos estímulos e informações.

Mais do que uma reprodução mental, as representações sociais operam uma reconstrução da realidade (Jodelet, 1986a), tornando-se, deste modo, uma parte importante do ambiente social. Intervêm no plano cognitivo e prático da vida social dos indivíduos e grupos, quer como construção sociocognitiva – ou “pensamento constituinte” – quer como “pensamento constituído” que se impõe aos sujeitos sociais (Moscovici, 1984).

Estas entidades correspondem a um segmento da “sociedade pensante” (Moscovici, 1984), a qual se divide em duas categorias do conhecimento social (Moscovici & Hewston, 1989): o “pensamento crítico” ou “universo reificado”, que adopta os instrumentos científicos para apreender o real; e o conhecimento de senso comum, ou “universo consensual”, no qual as representações sociais são instrumento privilegiado.

No “universo reificado”, a sociedade é vista em função de uma divisão de papéis e categorias, segundo as competências de cada indivíduo em áreas específicas do conhecimento (os vários campos e disciplinas da ciência). As competências de cada especialista dizem respeito ao facto de dominar as metodologias e informações adequadas. Todos os novos factos observados contêm uma potencial ambiguidade, e são tratados de forma a tornarem-se precisos. A epistemologia científica é caracterizada pela aplicação de regras lógicas e de recolha sistemática de informações pertinentes, o que permite negar ou confirmar os próprios raciocínios (Moscovici, 1984, 1986).

No “universo “consensual”, a sociedade é vista como um grupo de indivíduos com iguais competências para ajuizar os fenómenos. O conhecimento é, na prática, fragmentado por uma cultura de massas que tem como público a generalidade dos não especialistas. Estes tentam compreender uma parte das situações e comportamentos, construindo explicações vagas e pouco precisas. O consenso social, “espontaneamente” produzido, transmite o carácter de evidência irrefutável a essas explicações. A visualização dos fenómenos é outra diferença entre o discurso da ciência e a linguagem associada às representações sociais. Palavras como “inconsciente” ou “inflação”, que no registo da ciência são tratadas como conceitos abstractos, aparecem sob a forma de imagens ou esquemas figurativos, num processo denominado exactamente como figuração (Moscovici, 1984; Moscovici & Hewstone, 1989).

Para Moscovici (1988), o conhecimento do senso comum resulta, fundamentalmente, da divulgação social de teorias e conceitos científicos. A evolução dos próprios conhecimentos científicos, força os indivíduos e grupos a um esforço de assimilação, que origina novas representações sociais.

Contudo, como bem nota Vala (2000), e como releva de Berger e Luckman (1994), todo o conhecimento de senso comum é objectivado, o que implica a transformação dos conceitos em imagens, pelo que poderemos dizer que não só as teorias científicas como qualquer fenómeno ou atributo social pode dar origem a representações sociais

4. Dinâmica das representações sociais

Segundo Moscovici (1984), a Psicologia Social sugere três hipóteses gerais sobre as razões que levam os sujeitos a elaborar representações sociais.

1. Hipótese da Desejabilidade: os conteúdos representacionais seriam distorções da realidade, que permitindo aos sujeitos compreendê-la, ou então que corresponderiam aos esforços de um grupo que tenta dominar outro grupo.
2. Hipótese do Equilíbrio: as representações sociais tendem a reconstituir um equilíbrio perdido em situações de tensão psicológica, devido à má integração dos sujeitos.
3. Hipótese do Controlo: os grupos criam representações que filtram as informações exteriores, permitindo controlar os comportamentos individuais.

Moscovici (1984) propõe uma nova Hipótese- a “Hipótese da Familiaridade”. A criação de representações sociais corresponde a um esforço de adaptação por parte de indivíduos e grupos relativamente a informações novas ou abstractas, tornado-as usuais, familiares e ligadas a aspectos da sua realidade e da sua vida quotidiana. Nesta medida, as representações sociais criadas correspondem a um “saber prático”.

A função de “familiaridade com o estranho” será assegurada pelos dois principais mecanismos sociocognitivos geradores de representações sociais: a objectivação e a ancoragem.

5. Mecanismos sociocognitivos na formação e dinâmica das representações sociais

Os mecanismos sociocognitivos de objectivação e ancoragem, que conferem um carácter processual às representações sociais, permitem que o objecto da representação

seja facilmente interpretável, porque lhes conferem um certo grau de “realismo”, associado à atribuição de uma funcionalidade ao objecto (assim, à psicanálise era reconhecida uma utilidade terapêutica), suscitando novos sistemas de interpretação de objectos colaterais (da doença ou da inadaptação social, por exemplo).

Recorremos ainda ao trabalho da representação social da psicanálise. Moscovici (1961) verificou que o psicanalista era frequentemente descrito com base numa série de categorias e imagens sociais já existentes – o médico, o padre, etc. - e em investimentos culturais – como o modo de vestir ou o tipo de olhar -, o que originava uma figura dotada do “realismo” de que falámos.

Neste sentido, mas também pelas suas funções e “eficácia” sociais (Jodelet, 1989a), constatamos que as representações sociais são, na verdade, e tal como atrás referimos, um “saber prático”.

Os processos de objectivação e ancoragem são concomitantes, ou não sequenciais, e são socialmente regulados (Vala, 2000).

5.1. Objectivação

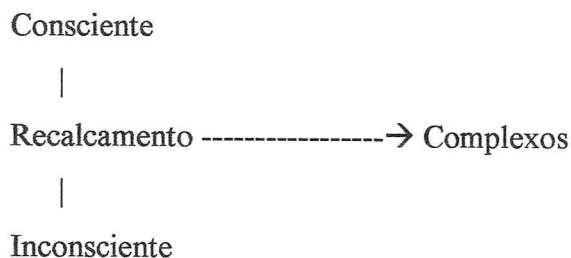
Moscovici (1961) distingue duas etapas neste processo: a retenção selectiva e a naturalização.

5.1.1. Retenção Selectiva

As informações acerca do objecto da representação, descontextualizadas do discurso teórico e abstracto da ciência, como era o caso da teoria psicanalítica na investigação de Moscovici (1961), são retidas de forma selectiva, num processo em que os principais critérios são o poder figurativo dos conceitos (a possibilidade de facilmente se traduzirem em situações concretas), o nível cultural dos sujeitos e os valores e normas sociais. Vala (2000) nota que os elementos do objecto são alvo de uma redução, para que aquele se torne mais simples, breve e preciso, ou seja “mais comunicável e útil” (Vala, 2000, p.466), e, paralelamente, de uma acentuação, de tal modo que outros elementos são ampliados, tornando-se elementos estruturantes da representação. As informações são reorganizadas em torno de um núcleo figurativo – núcleo duro -, baseado nas tais noções simples e concretizáveis, que é também completo, no sentido que permite explicar uma

variedade de fenómenos - a propósito da psicanálise, como vimos, a doença mental, a inadaptação social, etc. -, concentrando a maioria dos conceitos.

Retomando a representação social da psicanálise, o funcionamento psíquico é esquematizado da seguinte forma:



Neutralizada deste núcleo, a libido apresenta, contudo, um forte poder figurativo, surgindo de forma autónoma em alguns grupos inquiridos por Moscovici (1961) (por exemplo, os estudantes universitários) como “imagem” duma vida sexual liberta ou da própria vida sexual.

5.1.2 Naturalização

A esquematização da teoria psicanalítica permite transformar aquilo que era mediato – expressão abstracta e generalizada de fenómenos – na expressão imediata de factos concretos. Os conceitos ou instrumentos intelectuais (que ordenam os fenómenos estabelecendo relações aproximativas entre si) são materializados em categorias da linguagem que permitem classificar as pessoas, os comportamentos e acontecimentos. Tornam-se, portanto, em instrumentos “naturais” da compreensão.

As palavras autonomizam-se em forças psíquicas e personificam-se. A noção de complexo evoca a imagem de uma personalidade complexada; crêem-se perceber inconscientes felizes e recalcamientos que se produzem pela tensão entre as forças opostas do psiquismo. Estas adquirem uma existência quase física: por exemplo, para alguns sujeitos, como a ciência e a psiquiatria se referem a órgãos físicos, e a psicanálise será uma dessas ciências, então o consciente e o inconsciente são órgãos do sistema psíquico.

Estes mecanismos ou etapas do processo de objectivação consistem, afinal, numa transformação icónica (Wagner & Elejabarrieta, 1994) de objectos tão abstractos como os que atrás referimos. De facto, para Wagner e Elejabarrieta (1994) “a distância que

separa o representado do objecto desaparece de modo que as imagens substituem a realidade” (Wagner & Elejabarrieta, 1994, p.831).

Note-se, contudo, que os aspectos figurativo e significativo ou simbólico são inseparáveis (Moscovici, 1961). As representações sociais são definidas como um processo de mediação entre conceitos e perceptos, no qual ambos os termos são intermutáveis, fazendo corresponder a cada imagem um sentido e a cada sentido uma imagem (Moscovici, 1961; Palmonari & Doise, 1986).

Por exemplo, no estudo de Jodelet (1976) sobre a representação social do corpo, um sujeito entrevistado enuncia a vagina como “o tabernáculo sagrado da vida”. Como refere Jodelet (1984), toda uma série de significados se encontram associados a esta imagem: significados que advêm duma certa cultura religiosa, com os seus interditos – “sagrado” -, com as suas prescrições – a “vida”, fazendo coincidir a sexualidade com a reprodução. Como afirma Jodelet (1984): “tout un programme, et il est evident que penser en ces termes aura une incidence sur la vie sexuelle” (Jodelet, 1984, p. 363).

Apesar dos contributos da pesquisa de Jodelet (1984), a hipótese teórica da intermutabilidade Sentido/Figura afigura-se ainda com pouco suporte empírico. Consideramos esta hipótese como uma questão a investigar e propomo-nos pesquisá-la neste trabalho, no âmbito das representações sociais da inteligência,

Retomando, de novo, o processo de naturalização, Moscovici e Hewstone (1989), referindo-se em particular à apropriação das teorias científicas pelo senso comum, indicam três formas da sua “transformação” ou naturalização (i.é, materialização de uma ideia abstracta numa imagem): a personificação, a figuração e a ontologização.

1. Personificação: A personificação dos conhecimentos e fenómenos é considerada o principal processo da naturalização. Por exemplo, qualquer teoria científica é imediatamente identificada com um indivíduo, um personagem que simboliza essa teoria: Freud e a psicanálise ou Einstein e a teoria da relatividade. Trata-se dum primeiro processo em que a teoria (abstracta) adquire uma existência concreta, em função da sua assimilação a um personagem.
2. Figuração: Como já atrás referimos, trata-se da substituição dos conceitos mais abstractos por imagens ou metáforas. A encefalopatia espongiforme (que conceito tão abstracto), para dar um exemplo recente, dá lugar à imagem

social das “vacas loucas” com comportamentos fora do normal, e esta imagem evoca consequentemente a doença. Wagner, Elejabarrieta e Lahnsteiner (1995) mostram como a fecundação de um óvulo pelo espermatozóide é comparada com os papéis sexuais dos homens e mulheres, em termos dos seus comportamentos sexuais: o espermatozóide é visto como activo, poderoso e dominante, o óvulo como dominado e passivo.

3. Ontologização: Transformar entidades lógicas em “coisas”, conferir-lhes qualidades ou forças, dar uma verdadeira vida ontológica “a qualcosa che non e piu che un ‘essere’ logico anche se verbale” (Moscovici & Hewstone, 1989, p. 154), define este processo. No estudo sobre a representação da psicanálise, verificámos, já, que a “libido” ou os “complexos” ganham uma vida própria, e como o inconsciente e o consciente são “vistos” como órgãos físicos.

Tal como o exemplificado pelo trabalho de Wagner et al. (1995), processo de figuração corresponde, no caso, à assimilação da fecundação aos comportamentos e papéis sexuais socialmente expectáveis – a dominação masculina e a passividade feminina –, verificando-se assim que a objectivação é co-ocorrente do processo de ancoragem. É último mesmo processo que passaremos a caracterizar.

5.2 Ancoragem

A ancoragem corresponde, em primeiro lugar, à inserção do objecto num sistema de categorias sociais, culturais ou linguísticas, ou ainda práticas existentes num dado momento.

Por exemplo, a psicanálise, novidade na altura, era assimilada a práticas familiares como a confissão religiosa ou o hipnotismo (Moscovici, 1961), e o psicanalista assumia os traços das categorias correspondentes – padre, charlatão –, absorvendo os valores associados a cada uma dessas categorias (figuras), valores esses que variam “selon les groupes sociales don’t elles (as representações) tirent leurs significations comme sur des savoirs anterieures reactivés par une situation particuliere”, no dizer de Jodelet (1989a, p. 35).

Num segundo sentido, a ancoragem contribui para a organização de condutas sociais, tem uma função instrumental (Vala, 2000), como veremos à frente.

Responsável directa pela familiaridade dos sujeitos com a novidade veiculada pelo objecto, a ancoragem é, como já sublinhámos, co-ocorrente da objectivação e mantêm uma relação recíproca com este último processo. Assim o verificámos com os exemplos da ancoragem do psicanalista em categorias sociais pré-existentes: trata-se dum caso de “ancoragem figurativa”.

Doise (1992) propõe três níveis de análise da ancoragem.

As representações sociais podem ancorar em experiências intraindividuais ou inter-individuais – trata-se da ancoragem psicológica. Exemplo do autor, é um dos resultados da investigação de Mugny e Carugati (1985) sobre as representações sociais da inteligência, que mostra diferenças entre grupos de pais e de não pais, em função, por isso, da experiência (psicológica, deduz-se) parental.

Um outro nível é o da ancoragem em clivagens objectivas da estrutura social, que se revela, por exemplo, nas diferenças na representação da psicanálise em distintas posições de classe (operariado, burguesia, etc.). É a ancoragem sociológica.

Finalmente, as representações sociais podem ainda ancorar na dinâmica de relações (simbólicas) entre grupos – ancoragem exemplificada pelas diferenças representacionais sobre um movimento de contestação estudantil, entre organizações estudantis divergentes (DiGiacomo, 1980) -, ou também nas representações das relações intergrupais, como mostra Poeschl (1992) no seu trabalho sobre a ancoragem das representações sociais da inteligência. Segundo Doise (1992), este último trabalho exemplifica uma perspectiva de análise da ancoragem psicossociológica.

6. Objectivação, ancoragem e processos de categorização social

Como atrás referimos, falar de objectivação como um processo isolado da ancoragem parece difícil.

A ancoragem, especificamente, remete para a inserção do objecto “estranho” num sistema de categorias sociais, culturais ou linguísticas existente num dado momento. Remete, portanto, de forma breve, para os processos os de categorização social. Contudo, a objectivação, como vimos, pode também ser pensada como um processo de ancoragem

figurativa de um objecto. De facto, no estudo de Moscovici (1961) sobre a representação social da psicanálise, verifica-se que esta, ao ser assimilada a práticas familiares como a confissão religiosa, a conversação ou, em certos grupos, ao hipnotismo, também a representação do psicanalista adquire então traços característicos de categorias correspondentes, veiculando os valores destas categorias ou imagens sociais (do “charlatão”, do médico, etc.). Moscovici (1961, 1984), verifica, no entanto, que outros elementos são acentuados quando se pedia aos sujeitos que descrevessem o “psicanalista americano”, surgindo como elementos estruturantes (Vala, 2000) a “riqueza”, o *status* ou a “inflexibilidade”. Ou seja, são evocados outros valores. Valores que, seguindo Jodelet (1989), variam de acordo com os grupos sociais, “don’t elles (as representações) tirent leurs significations comme sur des savoirs anterieurs reactivés par une situation particuliere” (Jodelet, 1989, p. 35).

Propomos o conceito de “ancoragem figurativa” como um outro exemplo de ancoragem psicossociológica, dado pressupor, simultaneamente, a saliência de uma imagem (categoria) social, e dos valores e significados sociais que lhe estão associados.

6.1. Análise dos processos de objectivação e ancoragem figurativa através dos protótipos e dos exemplares: perspectivas socio-cognitivas sobre as categorizações prototípica e exemplarista

Como defende Moscovici (1984), a principal característica de uma categoria – no sentido de que a torna facilmente “manipulável” – é a de que fornece um modelo que leva a representar, sob uma espécie de *fotokit*, todos os indivíduos que se supõe que pertençam a essa mesma categoria. Aquele modelo, ou *fotokit*, configura-se como uma espécie de matriz icónica de atributos rapidamente identificáveis (Moscovici, 1984). Moscovici (1984) refere-se explicitamente à ancoragem figurativa através dos protótipos, um modo de categorizar um objecto através de uma imagem mental.

No entanto, sintetizando as linhas teórico-empíricas da Cognição Social sobre os processos de categorização social, Fiske e Taylor (1990) identificam duas correntes

alternativas: a categorização por protótipos e a categorização por instâncias ou exemplares. Como veremos mais à frente, é possível entender que estas duas modalidades se podem complementar (Fiske & Taylor, 1990).

6.1.1 . Categorização por protótipos

Os processos de categorização por protótipos foram amplamente estudados por Rosch (Rosch, 1976, Rosch, 1978; Rosch & Mervis, 1975; Rosch, Mervis, Gray, Johnson & Boyes-Brahem, 1976).

De acordo com Rosch (1978) dois princípios subjazem à formação de categorias. O primeiro princípio postula que um sistema categorial existente numa dada cultura fornece o máximo de informação aos indivíduos com o mínimo esforço cognitivo para estes. A formação de categorias deve levar a uma redução das infinitas diferenças entre estímulos equivalentes, dum modo que seja cognitivamente adequado e útil para que os indivíduos se movimentem no seu campo perceptivo.

Ora, o segundo princípio postula exactamente que os sujeitos percebem o real como estruturado. Como afirma Rosch (1978), as segmentações e construções categoriais são fortemente influenciadas pelos sistemas de categorias já existentes numa determinada cultura, num dado momento. Melhor dizendo, por categorias já codificadas na linguagem e na cultura, num certo momento.

Desta forma, como observam Corneille e Leyens (1994) as estruturas “s’imposent à eux (aos indivíduos) et contraignent leur activité de categorisation” (Corneille & Leyens, 1994, p. 44).

Estes dois princípios têm implicações ao nível das dimensões vertical – que se refere à categorização de um determinado estímulo por sucessivos níveis de inclusão e abstracção (por exemplo, mesa de cozinha, mesa, mobiliário) – e horizontal – que diz respeito à separação/segmentação das categorias da forma mais clara possível, exigindo, por isso, o menor esforço cognitivo possível para o indivíduo.

Em termos verticais, Rosch distingue três níveis hierárquicos: nível inferior (por exemplo, “mesa de cozinha”), um nível base (mesa) e um nível superior ou supraordenado (“móveis”).

Dado que Rosch (1978) pensa as categorias como um “conglomerado” (*cluster*) de atributos rico em informação, podemos bem constatar as diferenças, nestes termos,

dos três níveis hierárquicos de categorias (o nível inferior mais rico, o nível supraordenado menos rico).

Uma das proposições fundamentais de Rosch (1976, 1978) é a de que os níveis de base - níveis de abstracção intermediários (“mesa”) – são os níveis nos quais os indivíduos podem obter o máximo de informação possível com o mínimo de esforço cognitivo. Ou seja, na medida em que a categorização intervém para reduzir as diferenças entre estímulos, o nível base seria o nível mais global e mais geral no qual as categorias manteriam a capacidade de delimitar estruturas (conglomerados) de atributos mais comuns, relativamente ao mundo real.

Uma segunda proposição fundamental de Rosch diz respeito à segmentação horizontal das categorias. Para Rosch (1978), estas diferenciam-se não em termos de fronteiras claras e estáveis, mas em termos do grau de “tipicalidade” ou “prototipicalidade” dos atributos. Ou seja, mantêm entre si fronteiras pouco claras (*fuzzy*). Rosch fala de tipicalidade, ou mais concretamente de “prototipicalidade”, porque certos membros de uma determinada categoria são mais representativos da mesma do que outros. Tais membros partilham com os demais mais atributos comuns e partilham menos atributos comuns com membros de outras categorias. Os membros prototípicos, ou “exemplares prototípicos” (Kosslyn & Kagan, 1981), ou ainda membros médios de uma categoria, são aqueles que são mais facilmente reconhecidos e designados para nomear – na linguagem comum, numa determinada cultura - os membros mais representativos dessa mesma categoria. São, por outro lado, aqueles cuja “diagnosticidade” (Marques & Paez, 2000) – é assim que Marques e Paez (1999) traduzem o termo *cue-validity* (Rosch et al., 1978) – permite uma maior saliência perceptiva e acessibilidade cognitiva.

Por exemplo, e adaptando, de forma *naif*, um exemplo de Corneille e Leyens (1994) para a cultura portuguesa, um advogado de direito criminal será possivelmente mais facilmente reconhecido como o “exemplar prototípico” da categoria dos advogados do que um especialista de direito canónico trabalhando no Vaticano.

Note-se que, com este exemplo, estamos a pensar num ajustamento da teoria de Rosch para o campo do social. Neste domínio, é de salientar os estudos de Cantor e Mischell (1979) que mostram a “utilidade” de pensar categorias sociais, em termos da já referida dimensão vertical dos processos de categorização, a um nível intermédio.

Um confronto entre o modelo dos protótipos de Rosch e a teoria das representações sociais – uma teoria psicossociológica cujas pesquisas se centram predominantemente no campo do social – é realizado por Semin (1989). Para Semin

(1989) o modelo dos protótipos reenvia para uma concepção dos sujeitos sociais como sujeitos individuais, no sentido de que são os indivíduos que, através de processos cognitivos intraindividuais e isolados da influência social, constroem os protótipos por necessidades meramente cognitivas e intraindividuais (como sejam, confrontar-se com um real estruturado, construir isoladamente categorias através de sucessivos processos de abstracção e funcionar, de uma forma fragmentada – e fragmentária –, com o máximo de economia cognitiva possível). Para Semin (1989), o modelo dos protótipos tal como é apresentado por Rosch e colegas (Rosch, 1976, 1978; Rosch & Mervis, 1975) não tem em conta os contextos sociais que estão ligados à origem e às funções dos processos de categorização social. Para aquele autor, a alternativa é pensar que os processos de categorização social ancoram em bases discursivas de uma determinada sociedade ou contexto social, e que os processos de categorização são processos de classificação simbólica, ou seja processos que permitem adjudicar objectos sociais a símbolos convencionais e comunicáveis.

Reparemos, contudo, que, como atrás referimos, Rosch (1978) entende as categorias e sistemas de categorias como estando codificadas pela linguagem numa determinada cultura num dado momento (cf. Rosch, 1978, p.28). Embora os seus estudos seminais se debrucem sobre categorias naturais (por exemplo, as taxonomias biológicas) e artificiais (“mesa”, “carro”, etc.), a autora afirma de forma clara: “When we speak of the formation of categories, we mean their formation in the culture” (Rosch, 1978, p. 28).

Corneille e Leyens (1994) procuram contribuir para a ultrapassagem de uma visão estritamente cognitivista dos processos de categorização por protótipos, retomando o conceito de “essencialismo psicológico” desenvolvido por Rothbarth e Taylor (1992). Para Corneille e Leyens (1994), as categorias são construções que derivam da interacção entre o objecto e o sujeito percepiante, construções essas que implicam – mormente, as categorias sociais – teorias *naifs* (diremos, representações sociais) que lhes estão subjacentes.

Segundo Rothbarth e Taylor (1992) existe uma diferença marcante entre categorias naturais e categorias sociais, no que respeita ao seu potencial indutivo. Enquanto o potencial indutivo das categorias naturais é fortíssimo devido ao facto de as estruturas e regularidades subjacentes na natureza serem extremamente estáveis, as categorias sociais reflectem valores e crenças sociais, que variam de acordo com as culturas e ao longo do tempo.

E, no entanto, as categorias sociais são também percebidas como sendo, a um dado momento, inalteráveis e como tendo “o mesmo grau de exterioridade, objectividade e verdade que é atribuído às categorias vistas como naturais” (Ordaz & Vala, 1997, p. 852).

Isto sucederá porque, como bem observam Corneille e Leyens (1994), determinadas teorias *naifs* explicativas (diremos, de novo, representações sociais) são evocadas nos processos de categorização. Estas “teorias” (construções sociais) constituem propriedades subjacentes que justificam a existência “verídica”, “natural” das categorias e sistemas de categorias sociais. É assim que, por exemplo, um conflito e uma incompatibilidade religiosas se encontram subjacentes e inerentes a “conflitos naturais” como os da Irlanda do Norte ou do Médio Oriente, quando as diferenças religiosas são ignoradas noutros contextos (por exemplo, nos Estados Unidos da América) (Rothbarth & Taylor, 1992). A estas propriedades subjacentes que nos possibilitam categorizar “naturalmente”, “veridicamente”, um islamita ou um judeu, Rothbard e Taylor (1992) denominam de “essências”.

6.1.2 . Categorização por exemplares

A abordagem exemplarista (Smith & Medin, 1981; Smith & Zárate, 1992) sugere que os sujeitos, ao categorizarem, evocam atributos de instâncias ou exemplares específicos e memorizados, em vez dum protótipo médio abstraído a partir da experiência. Estamos perante o mecanismo de objectivação por personificação (Moscovici & Hewstone, 1989), que é comum à objectivação de qualquer “objecto” e não necessariamente de um objecto científico (como a psicanálise), como bem verificam Ordaz e Vala (1997) a propósito da personificação do suicídio.

Ao contrário do modelo dos protótipos, o modelo exemplarista permite dar conta da variabilidade de atributos em função dos diferentes exemplares evocados (Fiske & Taylor, 1990).

Por outro lado, como referem Fiske e Taylor (1990) a perspectiva exemplarista é mais clara que o modelo dos protótipos relativamente às mudanças categoriais. Assim, uma nova instância – por exemplo, relacionada com a inteligência - pode de ser somada às instâncias memorizadas, levando a uma transformação dos julgamentos categoriais (no caso, a categoria dos “inteligentes”).

Uma outra função, relativa à hipótese da “familiaridade com o estranho” que a teoria das representações sociais postula (Moscovici, 1984), tem a ver com o facto de que o recurso a instâncias concretas - no caso da inteligência, como referem Mugny e Carugati (1985, p.52), Einstein, Mozart ou Bach – permitir que o que é estranho e abstracto – a inteligência – se torne algo de familiar, tão familiar quanto a inteligência é comparada aos atributos de personagens como Einstein, Mozart ou Bach. É assim que, segundo Fiske e Taylor (1990), “Familiarity, that is, similarity to a previous known individual, whether consciously perceived or not, may create a sense of shared attitudes, attraction, predictability and safety” (Fiske & Taylor, 1990, p. 114). A este propósito, importa também citar as considerações de Ordaz e Vala (1997), no seu estudo sobre a objectivação do suicídio. Para estes autores, as “personagens (exemplares) cumprem ... a tarefa de dar um rosto a um fenómeno que, de abstracto e estranho, passa a concreto e familiar, adquirindo sentido e vida no espaço de histórias pessoais concretas” (Ordaz & Vala, 1997, pg.866).

De acordo com Rothbard (1981) a categorização por protótipos ou, alternativamente (talvez, complementarmente), por exemplares, depende, em larga medida, do grau de familiaridade dos indivíduos com os membros de uma categoria: quanto maior a familiaridade, maior a propensão para organizar a informação em termos de instâncias ou exemplares concretos (com recurso, portanto, ao conhecimento de atributos particulares de personagens ou indivíduos, tal como estes são, representados pelo percipiente); e, quanto uma menor familiaridade com os membros de uma categoria (suponhamos, a categoria dos “inteligentes”) maior a tendência para a organização da informação em termos mais genéricos e abstractos.

Marques e Paez (2000) alertam para razões de economia cognitiva: referindo-se a processos de estereotipia - como processos de codificação e organização de informação sobre os grupos –, afirmam os autores que os sujeitos, quando expostos a escassa informação sobre o alvo a categorizar (no caso, os membros de um grupo X), pensam mais facilmente no numero de membros grupais associados aos poucos traços personológicos a que são expostos, estruturando, portanto, essa informação em termos colectivos e não de forma individualizante.

Contudo, e como já salientámos, a experiência directa – ou seja, a maior familiaridade – com os membros de uma determinada categoria social (“grupo”), leva a um armazenamento da informação em termos de instâncias. Tal é a conclusão de Devos, Comby e Deshamps (1995), num trabalho de síntese dos modelos e abordagens teórico-

empíricas, respectivamente, exemplarista e por abstracção (leia-se, de modo estereotipado), no que respeita, pelo menos, às representações intra e inter-grupais.

A informação pode, no entanto, não advir necessariamente de contactos directos com os membros da categoria em questão, e resultar de atributos socialmente memorizados e amplamente disponíveis nos processos de comunicação social. Marques e Paez (2000) ilustram como “a activação de uma etiqueta categorial gera uma melhor recuperação (recuperação menmónica, acrescentamos nós) de certos membros do grupo” (Marques & Paez, 2000, p. 362) ou categoria social. Assim, segundo aqueles autores, o estímulo (etiqueta) social “romanos” pode evocar a imagem do personagem Júlio César, e podemos pensar naquela categoria a partir de atributos como “imperador”, “estratega” ou “político”; podemos também, alternativamente ou adicionalmente, lembrarmo-nos do personagem Nero e de atributos que lhe estão associados (“imperador”, “pirómano”, “decadente”, etc.). Os atributos de ambos os personagens podem, então, levar a representar os antigos “romanos” com base em dimensões correspondentes aos atributos dos dois personagens referidos (império, política, decadência, etc.). Uma representação (re)construída desta forma, surge com uma notável “plasticidade” interna – por comparação às representações prototípicas-, seja em termos dos respectivos conteúdos ou atributos, como em termos da percepção da variabilidade/heterogeneidade dos seus membros.

6.2 Objectivação e ancoragem figurativa por protótipos e exemplares: processos alternativos ou complementares?

De acordo com Fiske e Taylor (1990), é provável que as abordagens dos protótipos e dos exemplares se complementem: as pessoas podem evocar exemplares específicos para classificar novas instâncias, mas os exemplares específicos – no caso da inteligência, Einstein, Mozart, Bach, Newton, etc. – podem dar origem a generalizações categoriais, facilitando a classificação de novas instâncias.

A análise dos processos de objectivação por protótipos e exemplares (assim como pelos processos de metaforização) foi alvo do referido trabalho de Ordaz e Vala (1997), acerca do suicídio.

Inspirados nesta pesquisa, consideramos como uma questão relevante de investigação a objectivação das representações sociais da inteligência por protótipos e

exemplares, nomeadamente em crianças e adolescentes e tendo, também, em conta variáveis como o sexo ou as áreas académicas em sujeitos no ensino secundário. Procuraremos dar resposta a esta questão através de investigações que efectuámos, e que apresentaremos mais à frente neste trabalho.

7. Funções das Representações Sociais

Atribuir um sentido à realidade social, significá-la através dum sistema de interpretação, corresponde, portanto, a uma função social das representações sociais.

Uma segunda função consiste na orientação de comportamentos como modos desejáveis de acção, o que não está desligado da função significativa: exprimindo a relação particular do sujeito com o objecto, as representações sociais orientam os comportamentos face ao segundo. É neste sentido que podemos dizer que o processo de ancoragem tem uma função de organização das condutas sociais.

O trabalho de Jodelet (1989b) sobre a doença mental, objecto que ancora numa ancestral ideia de contaminação, ilustra comportamentos regulados por diversos princípios e interditos implícitos: por exemplo, há uma série de práticas segregacionistas na partilha do espaço habitacional, no convívio quotidiano (refeições, momentos de lazer) e dias festivos, que permitem aos aldeões manter os não “civís” (os doentes) a uma considerável distância social, e levar os hóspedes a aceitar o facto de constituírem um grupo à parte da comunidade.

A investigação de Jodelet (1989b) dá conta duma terceira função das representações: a diferenciação entre grupos sociais. As referidas práticas segregacionistas, assim como uma certa indiferença expressa pela atitude de “fazer de conta que não se vê” (Jodelet, 1986a) e um tratamento dos pacientes num registo aproximativo (Jodelet, 1986b) – “como se não fossem tolos”, “como se fossem crianças” –, contribuem para a diferenciação psicossocial e a manutenção/protecção da identidade social do grupo cicerone, cujos conteúdos identitários se assimilam à representação de “normalidade”. Doise (1976) sugere que a discriminação categorial dá lugar a diferenciações ao nível das representações cognitivas, avaliações e comportamentos entre grupos. O conteúdo das representações modifica-se segundo a natureza das relações entre grupos, mas influencia também o seu desenrolar, antecipando-as ou justificando-as.

O carácter social das representações sociais diz não só respeito à sua funcionalidade, como também à sua génese. A este respeito, e para além da matriz social da ancoragem e da objectivação, Vala (2000) assinala dois outros critérios:

1) A consensualidade (de opiniões, atitudes, crenças, etc.) entre os membros de um grupo acerca de determinado objecto social.

2) O papel das interacções e comunicações na criação e recriação das representações sociais, como notou Moscovici (1976) nas transformações das representações da psicanálise e nas modalidades de comunicação em que aquelas assentam (na difusão jornalística, propagação e propaganda), entre as décadas de cinquenta e setenta do século XX.

8. Análise dimensional das representações sociais

As representações sociais são analisáveis segundo três dimensões (Moscovici, 1961): as atitudes, a informação e o campo da representação.

As atitudes são, geneticamente, a primeira dimensão das representações, no sentido em que estas se podem estruturar em torno das atitudes, ainda que veiculando uma informação reduzida e um campo representacional pouco organizado.

Existem outras formas de organização das condutas, também presentes nas representações sociais: as opiniões, respostas verbais, simples e abertas (ao passo que as atitudes são complexas e latentes, e podem ser mediatizadas por processos não verbais); e os estereótipos, que traduzem um conjunto de opiniões e atitudes rígidas, com forte componente avaliativa e afectiva.

A segunda dimensão das representações é a informação. Diz respeito à quantidade e qualidade (banal, estereotipada ou original) dos conhecimentos acerca do objecto.

O campo da representação reporta à organização e hierarquia dos conteúdos representacionais, à estruturação figurativa e à riqueza dos elementos constitutivos (o tipo de julgamentos avaliativos, de opiniões ou de teorias implícitas presentes) (Moscovici, 1961).

9. Estrutura cognitiva, princípios organizadores e transformação das representações sociais

9.1 Representações sociais e themata

Moscovici e Vignaux (1994) privilegiam a análise dos discursos sociais, suportes da circulação e transformações das representações, suportes também de “disposições de significações” através dos quais os sujeitos se apropriam dos objectos, os reconhecem e se reconhecem por relação aos objectos. É em torno destas “ideias-força” ou “quadros de pensamento pré-existentes”, fortemente ancorados na memória social e amplamente partilhados numa dada cultura, que se actualizam as representações sociais.

Os “themata”, com um estatuto de imagens genéricas, são concebidos como fenómenos de coesão sócio-discursiva, como princípios organizadores (“prismes inductores”) de sistemas de crenças gerais, relativas a objectos genéricos (por exemplo, a representação do “Homem”). Encontramo-nos, portanto, no terreno da análise de representações colectivas.

A análise dos themata – de número limitado – põe em relevo a repetição selectiva de determinados conteúdos (processos de tematização) que regem os regimes sociais dos discursos e as práticas sociais, no decurso da história de uma dada cultura. Deste modo, a propósito de um fenómeno relativamente novo como a Sida, consta-se a emergência de “velhas” teorias relativamente à propagação – o sangue e o esperma, mas também outros líquidos orgânicos como o suor ou a saliva – que regulam frequentemente as práticas sociais. É assim que, retomando um exemplo de Vala (2000), a metaforização da Sida como “peste do século XX” leva a comportamentos parecidos com os outrora utilizados em relação à peste.

9.2 Teoria do Nó Central e Representações Sociais

A abordagem dos investigadores da Universidade de Aix-en-Provence (Abric, 1994; Flament, 1994) aos processos de funcionamento e dinâmica das representações, passa pela análise da estrutura – organização interna das representações – e da sua relação com as práticas sociais.

Com base na noção de núcleo figurativo, a teoria do nó central vem propor que a organização das representações seja efectuada, em última análise, em torno de um sistema de elementos estáveis, cuja composição determina a natureza das ligações entre os elementos das representações – função organizadora – e o que significam (por relação ao objecto da representação) – função geradora.

Na origem dos trabalhos dos investigadores de Aix, encontram-se duas características aparentemente paradoxais das representações (Abric, 1994): a estabilidade e a flexibilidade adaptativa face a diferentes práticas sociais, a consensualidade quanto a certas dimensões e a pluralidade quanto a outras.

O funcionamento e organização das representações é regulado pelo sistema central – tributário da memória social e do sistema de normas de um grupo, e relativamente independente do(s) contexto(s) imediato(s) – e por um sistema periférico funcional, no sentido de que “c’est grâce a lui que la représentation peut s’ancrer dans la réalité du moment” (Abric, 1994, p.79). Os elementos que compõem ambos os sistemas são conceptualizados como cognemas (Codol, 1969), ou ainda como esquemas (Flament, 1987).

Ao nível do sistema periférico, constata-se uma relativa heterogeneidade dos elementos segundo grupos que partilham do mesmo conjunto coerente de elementos do núcleo (i.é, a mesma representação). O sistema periférico tem essencialmente funções adaptativas face à diversidade (contextos, integração de novas informações ou emergência de novas práticas decorrentes de transformações sociais), e permite modulações específicas das representações à variedade de experiências grupais.

O sistema periférico joga, assim, um papel de gestão do conflito representacional, ou seja, garante uma continuidade da significação de uma representação, assumindo-se como instância integrativa – dando lugar, por exemplo, a racionalizações de aspectos contraditórios. Nesta medida, é um factor de economia cognitiva (Abric 1994; Flament, 1994)

Face a elementos “estranhos” ligados a práticas novas – que podem decorrer de mudanças estruturais, como é o caso do desenvolvimento das novas tecnologias (Singery, 1994), ou de eventos também relacionados com a evolução das sociedades (pós) modernas, como os desequilíbrios naturais (Guimelli, 1989), - a percepção da reversibilidade das situações (possibilidade ou não de retorno às práticas antigas) determina a natureza das transformações das representações sociais. Assim, se a prática é percebida como reversível, os elementos “estranhos” ligados a práticas

contraditórias (novas), serão integrados por uma transformação do sistema periférico: transformação superficial, que não a da significação última da representação, porque não há mudança do núcleo.

A multiplicação, ao longo do tempo, de elementos novos, e as múltiplas racionalizações frequentemente contraditórias, podem originar uma situação de incoerência, superada por uma rápida transformação do núcleo, portanto a transformação da representação – novos significados dão então sentido às práticas novas. Trata-se de uma transformação “resistente”.

Se as práticas novas não são frequentemente contraditórias com o núcleo, uma transformação “progressiva” pode ocorrer. Por exemplo, Guimelli (1989) verificou que, face à escassez de recursos cinegéticos numa região de França, esquemas antigos, que constavam de textos sobre métodos da caça datados dos anos trinta, e que remetiam para a gestão do ambiente, eram activados pelos caçadores, fundiam-se gradualmente com esquemas do núcleo, emergindo, finalmente, uma representação da caça – centrada na gestão de recursos ecológicos – diferente da representação tradicional – centrada nos métodos de caça.

Por fim, se as práticas novas, duradouras e percebidas como irreversíveis contradizem directamente a significação de uma representação, pode ocorrer uma transformação directa do núcleo – a chamada transformação “brutal” (Abric, 1994).

9.3 Princípios organizadores das representações sociais:

Alguns autores ligados à Universidade de Génève, dos quais Willem Doise será porventura o mais destacado representante, propõem uma abordagem que passa pela articulação entre as representações sociais e as relações sociais (Doise, 1989; Clémence, Doise & Lorenzo-Cioldi, 1994).

As representações sociais são definidas como princípios geradores ou organizadores de tomadas de posição simbólicas face ao objecto e a outros sujeitos sociais, sendo que aquelas posições simbólicas se podem organizar de formas diversas – como opiniões, atitudes ou estereótipos –, de acordo com a forma como ancoram em inserções específicas no quadro das relações sociais (Doise, 1989; Clémence et al., 1994).

Deste modo, uma representação social é perspectivada como um metassistema comum de regulação das tomadas de posições simbólicas dos indivíduos.

A pluralidade de representações – ou de posições simbólicas, ancoradas em diferentes posições sociais – sobre um objecto, remete para a activação de diferentes princípios organizadores.

Por exemplo, Poeschl (1992) mostra como as representações sociais da inteligência se modificam em função da activação dum – ou ancoragem em – determinado sistema categorial (d)os psicólogos ou (d)os pedagogos, (d)o homem ou (d)a mulher.

Importa insistir na noção de metassistema. As representações sociais são metassistemas comuns porque “si les individus s’insèrent dans une structure représentationnelle commune, cela peut tout simplement signifier qu’ils se referent aux mêmes systemes de signification institutionnalisées” (Clémence, Doise & Lorenzo-Cioldi, 1994, pg.121).

Sendo as representações sociais concebidas como saber partilhado ou metassistema comum, a respectiva transformação implica uma modificação dos sistemas de significação institucionalizados, ou, por outras palavras, do metassistema.

A dimensão social de uma representação partilhada por vários indivíduos, reenvia para dois critérios: por um lado, a própria partilha de crenças e valores subjacentes às tomadas de posição, por outro lado, o grau de adesão àquelas dimensões simbólicas (cf. Clémence, Doise & Lorenzo-Cioldi, 1994, pp. 121-123), que regula, a montante, as relações sociais.

Paralelamente à primeira formalização das representações sociais entendidas como “princípios organizadores” (Doise, 1989), Mugny e Carugati (1985) procuravam operacionalizar aquele conceito na sua monografia sobre as representações sociais da inteligência (Mugny & Carugati, 1985), mostrando que variáveis psicossociais como a menor ou maior familiaridade com o objecto de representação, a carência de informação declarada pelos sujeitos quanto à compreensão da inteligência, bem como a preservação de identidades sociais positivas, modulavam a organização de crenças e teorias implícitas acerca da inteligência.

Mais recentemente, Carugati, Selleri e Scapini (1994) testaram, através de análises factoriais confirmatórias, o impacto daquelas variáveis – “princípios organizadores” – na “arquitectura” de diferentes “posições simbólicas” – como a organização de indicadores empíricos em “concepções” (cf. Carugat, Selleri & Scappini,

p. 3) e a organização das relações entre tais “concepções” em “teorias”, de acordo com os já referidos princípios organizadores (identidades sociais, carência informativa acerca do objecto “inteligência” e grau de familiaridade com o mesmo), comprovando que as relações entre as diferentes tomadas de posição simbólica ancoram, não num *vacuum* social, mas , de forma directa, em dinâmicas sociocognitivas que, por seu lado, dependem, em última análise, das posições sociais.

Esta perspectiva, que enfatiza sobretudo a ancoragem das posições simbólicas (“crenças”, “concepções” , “teorias”), ou da respectiva “arquitectura”, em determinadas dinâmicas sociocognitivas (como as referidas), e que vários investigadores ligados à Universidade de Bolonha têm estudado (Carugati, Emiliani & Molinari, 1990; Emiliani & Molinari, 1995; Carugati, Selleri & Scapinni, 1994), tem recebido o nome de perspectiva “sociodinâmica” (Emiliani & Molinari, 1995; Carugati & Selleri, 1998).

Capítulo 2. Sexo e Género: clarificação de conceitos

1. Perspectivas genéricas

Parece existir hoje um consenso acerca das definições dos conceitos de Sexo e Género. Deaux (1985), tal como Amâncio (1994), consideram o conceito de Sexo como referente às diferenças biológicas entre homem e mulher. O termo Género é reservado para o conjunto de crenças e avaliações que se realizam em função de factores não biológicos, mas antes a traços ou características atribuídas às categorias sociais masculina e feminina.

Na sua revisão de literatura, Deaux (1985) observa que a noção de Sexo tem estado subjacente a estudos de psicologia diferencial, nos quais se acentuam causas biológicas para explicar diferenças cognitivas ou de personalidade.

Já a noção de Género evoca explicações baseadas na socialização dos papéis feminino e masculino (Deaux, 1985). Neste caso, são frequentemente utilizados na literatura as noções derivadas de identidade de género, estereótipos associados aos género ou papéis de género (*gender roles*).

2. Sexo e Género como conceitos nas Ciências Sociais e Humanas

Numa recensão sobre os dois conceitos no âmbito mais lato das Ciências Sociais e Humanas, Mathieu (1990) propõe três tipos de conceptualização: a identidade sexual, a identidade sexuada e a identidade de sexo.

A identidade sexual baseia-se numa consciência individualista do sexo, no sentido da vivência psicológica do sexo biológico. Nesta perspectiva procura-se uma adequação entre traços pessoais, psicológicos e sociais, por um lado, e os traços biológicos, por outro lado.

Assim as diferenças de sexo são concebidas como fundadoras da identidade pessoal e das ordens social e simbólica.

Ao nível da psicologia, a teoria psicanalítica - que admite duas personalidades, uma feminina, outra masculina - tornou-se um paradigma desta conceptualização.

Um segundo modo de entender o sexo e o género tem na base o conceito de identidade sexuada (no sentido de “genderizada”). Reporta às elaborações sociais sobre o biológico, à ideia de uma divisão da categoria “sexo” em duas categorias sociais: masculina e feminina.

Não se trata já da perspectiva anteriormente mencionada, segundo a qual a pessoa se situa individualmente em relação ao seu sexo biológico. Pelo contrário, a identidade pessoal - e social – encontra-se fortemente ligada a uma consciência de grupo. O sexo já não é apenas vivido como um destino individual ligado ao anatómico. Existe uma consciência de que determinados comportamentos sociais são impostos na base do sexo biológico, e esta problemática passa a ser pensada como um elaboração cultural e uma construção social da diferença. A referência principal torna-se a do Género. Estudos sobre as expectativas sociais e os papéis sexuais, sobre a relação entre os grupos ou acerca do construção do Género são pensadas por Mathieu (1990) nesta segunda acepção.

Finalmente, com a noção de identidade de sexo passa-se a considerar que a noção de Género precede a de Sexo. Deste modo, a bipartição clássica é concebida, em última análise, como estranha à realidade biológica, e intimamente ligada às definições e funções ideológicas da bipartição de Sexo.

Neste plano, o da relação entre o biológico e o social, são considerados dois aspectos: de que forma as sociedades utilizam a definição biológica para construir uma verdadeira hierarquia do género, e, em segundo lugar, de que modo as sociedades manipulam a realidade biológica em proveito de explicações acerca da diferenciação social dos Géneros.

3. Representações e dimensões simbólicas

Para Amâncio (1994), se é certo que os processos de socialização podem explicar de que forma os sujeitos internalizam os respectivos papéis sexuais (por exemplo, numa perspectiva tradicional, caberá ao homem trabalhar e à mulher as tarefas caseiras e a educação dos filhos), tais processos, contudo, passam a reproduzir apenas conteúdos simbólicos profundamente ancorados no sistema social.

O “pensamento social”, ou, em outros termos, as representações sociais sobre o Género (note-se que, aqui, a referência às construções sociais é directa) e sobre as categorias sociais relacionadas, implicam uma deslocação do nível de análise para um

domínio do simbólico, que considera que essas categorias não serão apenas diferentes, “mas também valorativamente desiguais” (Amâncio, 1994. p.27).

Os diversos estudos referidos por Deaux (1985) em que o termo género é considerado um referencial, mostram uma assimetria dos papéis sexuais, de que decorre o facto de as mulheres serem um grupo minoritário pela sua posição social na hierarquia objectiva do género, para utilizar a expressão de Mathieu (1990).

Para Amâncio (1994), torna-se ainda fundamental verificar essas assimetrias no plano do subjectivo, no quadro das relações sociais, reais ou simbólicas, estabelecidas entre os dois grupos.

Os resultados das investigações desta autora (Amâncio, 1994) mostram que quer os conteúdos acerca do masculino e feminino, como as explicações dos comportamentos e as posições de assimetria que privilegiam os homens, dependem de aspectos absolutamente consensuais nas representações dos grupos de pertença ou intergrupais, o que Amâncio (1994) refere como uma verdadeira ideologia ou referentes universais. É em função desses consensos, que atribuem aos homens uma posição social “naturalmente” superior, nomeadamente ao nível do trabalho, que as mulheres negociam as suas identidades femininas com tais valores dominantes (e de acordo com a especificidade das situações) na condição de trabalhadoras e das suas aspirações profissionais.

4. Sexo, Género e “Genderização”

Se o Género diz respeito aos processos e contextos culturais, simbólicos e psicossociais que levam à definição da feminilidade ou da masculinidade como formações sociais (Oakley, 1999), de que forma poderemos pensar as respostas de sujeitos de ambos os sexos quando interrogados sobre o significado de “inteligência”, objecto do nosso trabalho? Tratar-se-á de respostas directamente decorrentes de diferentes anatomias?

Propomo-nos adoptar o conceito de sexo como variável sociodemográfica, quando tal for adequado, mormente como variável independente nos nossos estudos.

Por outro lado, propomo-nos considerar que os conteúdos das representações que se revelam claramente regulados pelas construções sociais em torno das categorias masculina e feminina, como sendo conteúdos de género, ou respostas “genderizadas”

(*engendered*) (Oakley, 1999). Isto significa que os conteúdos representacionais, ou seja as respostas aos inquéritos – variável dependente – são consideradas daquela forma.

De facto, a literatura francófona e portuguesa tem sugerido o termo sexuado (Mathieu, 1990) ou sexualizado (Amâncio, 1999), para referir as construções sociais de ambas as categorias sexuais, ou outros discursos sociais, relativas a qualquer atributo social (a inteligência, a escola, a saúde, etc.). No entanto, estes regimes discursivos, que visam a regulação social das relações entre ambas as categorias, evocam mais claramente a noção de Género. Parece-nos assim mais adequado adoptar o termo “Genderização”, derivado do termo inglês *Genderness*, para nos referirmos aos conteúdos representacionais que dependem não do sexo biológico, nem do sexo como variável sociodemográfica, mas do Género.

Capítulo 3. Teorias explícitas acerca da inteligência

1. Teorias Factoriais: O Factor G e a natureza da inteligência

Na sua revisão das teorias da inteligência, Almeida (1988) identifica os primeiros estudos sobre a inteligência com autores como Galton, Cattell e Binet. Estes autores, do final do século XIX e princípios do século XX, têm em comum o facto de terem procurado desenvolver técnicas de medição da inteligência, seja a partir, fundamentalmente, de índices fisiológicos, de coordenação motora ou sensoriais (os casos de Galton e de James Cattell), seja, também, a partir de funções mentais – como a memória, atenção, compreensão e raciocínio- como é o caso de Binet.

Um segundo conjunto de estudos e teorias, que marcaram o debate científico desde os anos 20 até aos anos 60 do século passado, são identificadas por Almeida (1988) como as teorias factoriais. As teorias factoriais procuram compreender a inteligência a partir de um conjunto de entidades estáticas e latentes, subjacentes às diferenças individuais, entidades essas que são denominadas factores.

Spearman (1923, 1927), um dos percursores deste tipo de teorias, propõe que um Factor Geral se encontra na base e é comum a toda actividade intelectual, havendo outros factores específicos responsáveis por tarefas particulares, mormente tarefas simples, mas tendo sempre como subjacente o Factor Geral. O Factor G seria entendido como uma espécie de energia mental, de natureza neurológica e inato, enquanto os factores específicos seriam educáveis e treináveis.

As diferenças individuais ao nível do Factor G traduzem, por um lado, diferenças na quantidade de energia mental em que cada pessoa pode utilizar na resolução de tarefas intelectuais, e, por outro lado, diferenças na capacidade para utilizar três princípios qualitativos da cognição – apreensão de experiências, dedução de relações e de correlações .

Thurstone (1938) e Thurstone e Thurstone (1941) não aceitam a existência de um factor intelectual único nem tão pouco de factores específicos, “alimentados” pelo Factor G. Thurstone (1938), numa investigação com 218 estudantes universitários, identificou sete factores independentes: espacial, perceptivo, numérico, compreensão verbal, memória, indução e raciocínio (que engloba dois subfactores: raciocínio aritmético e dedução). Para o autor, trata-se de aptidões básicas ou primárias, que a técnica

matemática da análise factorial permite discernir a independência entre si. Cada uma destas entidades isoladas estará fortemente ligada à realização de tarefas particulares, e completamente desligada da realização de outras. É desta forma que se explicam diferenças cognitivas individuais relativamente às diferentes situações, que apelam mais por umas do que por outras aptidões primárias.

A polémica entre Spearman e Thurstone dará origem a subseqüentes teorias factoriais, que em comum procuram uma integração das perspectivas daqueles dois autores. Almeida (1988) refere em particular os modelos hierárquicos da inteligência e a teoria de Raymond Cattell (1971) sobre as inteligências fluida e cristalizada.

Convém agora estabelecer uma definição geral sobre o Factor Geral, nas diversas teorias factoriais. Segundo Almeida (1988), o Factor G “tende a traduzir a capacidade básica dos sujeitos estabelecerem relações ou a facilidade de pensarem abstractamente” em situações novas e particulares, sem recurso a aprendizagens ou treino (Almeida, 1988, p.47). Os factores específicos seriam treináveis e educáveis.

Burt (1940, 1949) propõe uma organização hierárquica das competências cognitivas em quatro níveis supraordenados, numa hierarquia que vai da base ao topo: primeiro as sensações e reacções, o segundo nível formado pelas percepções e coordenações motoras, seguindo-se o nível da memória associativa e formação de hábitos e, por fim, ao nível mais supraordenado, a compreensão e o raciocínio lógico. A crescente complexidade das competências do primeiro ao ultimo nível é patente. O nível mais supraordenado – compreensão e raciocínio – parece próximo do Factor G de Spearman.

Vernon (1961) formaliza a chamada Teoria Hierárquica da Inteligência. Em tal hierarquia, aquele autor propõe, de forma muito clara, um primeiro nível, subjacente aos seguintes, que corresponde ao Factor G. O segundo nível (denominado de Factores de grande grupo) inclui as dimensões verbal-educativa e perceptiva-mecânica. O nível subseqüente corresponde às aptidões primárias identificadas por Thurstone, e finalmente, no último nível encontramos factores diversos e tão específicos como a leitura, ciências, matemática, ortografia, etc..

Raymond Catell (1971) propõe uma abordagem baseada nas matrizes de correlações entre factores, distinguindo-se factores de primeira ordem, de segunda, terceira e quarta ordens.

De facto, posteriormente, Hakstian e Cattell (1978) identificaram 19 factores primários, ou de primeira ordem, que incluem a compreensão verbal, espacial, o raciocínio indutivo, julgamento estético, aptidão mecânica, etc..

Análises factoriais de segunda ordem, conduzidas por Horn e Cattell (1966), levavam já a uma delimitação de cinco factores mais gerais, nos quais se incluem dois de primordial importância, já que se manterão constantes nos níveis de terceira e quarta ordem. Trata-se da aptidão ou inteligência fluida, e da aptidão ou inteligência cristalizada. A primeira é composta por relações cognitivas complexas, de inferência e indução, que estarão na base do potencial intelectual das pessoas e cuja origem será biológica. A segunda corresponde a uma capacidade intelectual geral que evolui em função da aculturação dos sujeitos, sendo medida pela maioria dos teste de inteligência, como sejam os verbais, mecânicos ou numéricos (Almeida, 1988). Frequentemente estes factores encontram-se correlacionados, embora possamos fazer corresponder a inteligência fluida ao Factor G de Spearman .

Ao contrário dos autores anteriormente referidos, Guilford (1967) introduz um modelo não hierárquico, dito morfológico, o qual também exclui a existência de um Factor G. Guilford identifica a existência de 120 aptidões intelectuais (tendo este numero posteriormente alterado para 150), que resultariam da combinação de três parâmetros ou dimensões intelectuais: a operação mental, o conteúdo (campo de informação) e o produto que deriva da aplicação de uma operação mental num determinado conteúdo.

As operações intelectuais são de cinco tipos:

1. Cognição: compreensão, discernimento, descoberta ou redescoberta e reconhecimento de informação.
2. Memória: armazenamento da informação.
3. Produção Divergente: produção de alternativas possíveis com base numa determinada informação, sendo a variedade – ao nível da quantidade como, sobretudo, da qualidade – da produção um factor extremamente relevante. Segundo Ferreira Gomes (1975) , à produção divergente encontram-se associadas as aptidões directamente relacionadas com a criatividade.
4. Produção convergente: produção de conclusões lógicas a partir de determinada informação, conclusões essas que correspondem aos resultados convencionalmente considerados os melhores.
5. Avaliação: comparação de itens de informação e emissão de juízos relacionados com critérios valorativos (exactidão, coerência, acuidade,

desejabilidade, etc.).

Quanto à dimensão do conteúdo, esta compreende quatro categorias:

1. Figural: informação apreendida ou evocada na forma de imagens.
2. Simbólica: concerne à informação sob a forma de sinais denotativos (letras, notas de música, palavras).
3. Semântica: informação sob a forma de ideias ou construções mentais que se organizam por via das palavras.
4. Comportamental: informação predominantemente não verbal, implicada ao nível das interacções sociais (atitudes, percepções, intenções, etc).

O produto, ou seja a forma que a informação toma, engloba seis categorias:

1. Unidades: itens de informação.
2. Classes: agrupamentos dos itens de informação sob a forma de concepções.
3. Relações: conexões entre itens de informação com base em variáveis ou pontos de contacto que se lhes aplicam.
4. Sistemas: agregados de itens de informação organizados ou estruturados.
5. Transformações: redefinições, substituições, transições ou modificações da informação actual.
6. Implicações: conexões circunstanciais entre itens de informação, sob qualquer condição que os una ou associe.

Se de acordo com Almeida (1988) os aspectos do conteúdo comportamental (que basicamente corresponde à chamada “inteligência social”, e que poderá reflectir aspectos da personalidade dos indivíduos) e da produção divergente têm ocasionado polémica, importa-nos, aqui, sobretudo discutir esta última dimensão estritamente associada à criatividade.

Para Guilford (1950) a produção criativa implica muitos aspectos para além da definição tradicional da inteligência, pelo menos no modo como esta é aferida. De facto, os testes de inteligência requerem sobretudo objectividade e não subjectividade, e apresentam-se como um produto acabado (como é o caso de testes de escolha múltipla), impedindo que os indivíduos manifestem a divergência ou criatividade.

Na sua recensão sobre os trabalhos de Guilford relativamente à criatividade, Ferreira Gomes (1985) sumariza duas importantes conclusões: em primeiro lugar que o

pensamento divergente se apresenta como um conceito novo no vocabulário psicológico, em segundo lugar que as investigações de Guilford mostram que as correlações entre o Q.I. tradicional e as produções divergentes tendem a ser baixas.

É assim que, para Ferreira Gomes (1985), das investigações de Guilford surge a identificação de novas aptidões criativas – como a fluência (verbal, associativa, ideativa), a flexibilidade, a originalidade, sensibilidade, etc. – que, na sua maioria, não encontram correspondência com uma concepção tradicional de inteligência, suscitando uma importante redefinição da mesma.

2. A abordagem cognitiva

A partir da década de sessenta, formularam-se novas teorias, ditas da abordagem cognitiva, abordagem esta que procura compreender quais os processos cognitivos implicados na resolução de tarefas e problemas. Há uma maior ênfase na delimitação do constructo “inteligência”, e uma maior desvalorização de “até que ponto os indivíduos a têm”. Por consequência, constata-se também uma desvalorização da psicologia diferencial e do uso das técnicas psicométricas, seja em termos da investigação da inteligência, como em termos da sua avaliação.

Sternberg (1981), tentou sistematizar as várias teorias cognitivas, tendo-as agrupado em quatro vertentes principais: tarefas relacionadas com a cognição, componentes cognitivas, treino cognitivo e conteúdos cognitivos.

Sternberg (1990) apresenta uma comparação detalhada das definições sobre a natureza da inteligência entre um Simpósio de 1921, promovido pelos editores do *Journal of Educational Psychology* (*Intelligence and its measurement*), e outro de 1986, este último promovido pelo próprio Sternberg e outro colega (Sternberg & Detterman, 1986).

Por seu turno, Carugati e Selleri (1998) procedem a uma meta-análise entre as definições apresentadas nos dois Simpósios.

É com base nas meta-análises de Sternberg (1990) e de Carugati e Selleri (1998) dos Simpósios de 1921 e de 1986 que procuraremos, de forma breve, delimitar os aspectos comuns e as diferenças entre as concepções mais clássicas (psicométricas) e as mais recentes (cognitivas).

Alguns atributos da inteligência permanecem comuns, como a adaptação ao ambiente, ou os processos mais abstractos do pensamento como o raciocínio, resolução

de problemas, processos de tomada de decisão. Definições biológicas dos elementos cognitivos são comuns nos dois Simpósios, embora no de 1986 se refiram aspectos como a motivação e a personalidade.

Quanto às diferenças, a meta-cognição (entendida como conhecimento sobre, e controlo de, uma cognição) e a própria concepção de cognição vulgar, concebida como o que é conhecido e controlado pelos processos meta-cognitivos, são aspectos novos do Simpósio de 1986. Um maior relevo é atribuído pelos autores de 1986 ao papel do conhecimento e à interacção entre o conhecimento e os processos mentais; além disso, estes são vistos em função de dois *loci* (independentes ou interagindo entre si), como sejam o organismo e a cultura, aspectos também ausentes nas definições dos autores no primeiro Simpósio. Por fim, se em 1921 se constatava uma orientação predominantemente psicométrica, as orientações predominantes em 1986 são a contextual e a do paradigma do processamento de informação.

Para uma compreensão das teorias cognitivas apresentaremos de seguida a teoria de Sternberg (“modelo triádico da inteligência”) e, de forma mais aprofundada, porque muito pertinente para os nossos estudos, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner.

2.1 A teoria Triádica da Inteligência

Sternberg (1990) propõe um modelo integrativo entre três aspectos da inteligência, ou três subteorias da inteligência, que interagem entre si: os mecanismos mentais que estão subjacentes ao comportamento inteligente – abordagem componencial –; o uso destes mecanismos na interacção do dia-a-dia, de tal modo que a inteligência se adapte ao meio ou contexto – abordagem contextual –; e a relação entre a inteligência e a experiência dos sujeitos, perante tarefas já experimentadas e habituais, ou novas.

Para Sternberg (1990), a primeira dimensão supracitada diz respeito à relação entre a inteligência e o mundo interno dos indivíduos, a segunda à relação com o mundo externo e a terceira às mediações entre os mundos internos e externos.

Relativamente à vertente componencial, Sternberg (1990) estipula três componentes básicas do processamento de informação: as metacomponentes, as componentes de execução e as componentes de aquisição e elaboração de informação.

As metacomponentes dizem respeito à planificação, monitorização e avaliação da informação processada, ou, dito de outro modo, à supervisão e gestão (consciente e

voluntária) da solução de problemas. As metacomponentes incluem o reconhecimento da existência de um problema, a decisão sobre a natureza desse problema, a selecção de processos e estratégias para resolver o problema, as representações mentais sobre esses processos e estratégias, a monitorização da resolução do problema e a avaliação final.

As componentes de execução são responsáveis pela concretização das metacomponentes. Incluem a codificação da informação, mapeamento, aplicação, comparação, justificação e resposta.

Finalmente as componentes de aquisição de informação, ou de elaboração da informação, surgem como centrais no funcionamento intelectual no âmbito da teoria de Sternbeg. Encontramos aqui processos elementares como a codificação, combinação e comparação selectivas da informação.

A abordagem contextual leva a um entendimento do comportamento inteligente como definido em função do contexto em que ocorre, englobando os aspectos de adaptação ao meio, à sua configuração de forma a conseguir um melhor ajustamento e à selecção do meio, caso não haja adaptação. Fala-se aqui do contexto imediato, aquele que o sujeito vive directamente, de certo modo independente da sociedade ou cultura em que se insere.

Finalmente, de acordo com a abordagem experiencial, a inteligência é preferencialmente e mais facilmente mensurável em experiências que envolvem tarefas e situações que são relativamente novas ou que são habituais e mentalmente automatizadas. O recurso à noção de *script*, como mecanismo mental nesta abordagem ou subteoria, é central.

Em resumo, as componentes ou recursos intelectuais interagem com factores do meio e com as experiências individuais. Trata-se de três aspectos analisados separadamente em outras teorias, e que Sternberg (1990) procura integrar. Para o autor as três componentes ou subteorias são universais, embora Sternberg (1990) considere que as suas manifestações sejam relativas em função do meio sociocultural.

2.2 A Teoria das Múltiplas Inteligências

Howard Gardner (1983) postulou que, ao contrário da existência de uma inteligência, se deveriam considerar diversas inteligências, independentes entre si. Cada inteligência é um sistema de determinadas aptidões, e não uma aptidão de um sistema mais lato, tradicionalmente entendido como “inteligência”. Essas inteligências serão

independentes, porque a avaliação de cada uma delas, ou do conjunto de aptidões que requerem, não permite prever as aptidões subjacentes a outro tipo de inteligência. Finalmente, o último princípio da teoria de Gardner (1983) é o de que as inteligências, embora distintas, podem interagir entre si na resolução de um determinado problema.

São sete as inteligências propostas por Gardner (1983): inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência cinestésica-corporal, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

Antes de passarmos a analisar detalhadamente aquelas formas de inteligência, apresentaremos para já os critérios ou hipóteses que levaram Gardner (1983) a propor diversas inteligências.

Em primeiro lugar, os dados neuropsicológicos revelados a partir de lesões cerebrais. Tais dados poderão ser úteis na identificação de determinadas localizações cerebrais, responsáveis por funções mentais particulares.

A existência de indivíduos prodigiosos ou excepcionais. Estes indivíduos (Mozart, Einstein, Proust) poderão, por hipótese, ter desenvolvido fortemente uma determinada área do cérebro, o mesmo é dizer uma área específica do funcionamento intelectual, em detrimento de outras áreas.

A identificação de determinados conjuntos ou sistemas de operações poderá fornecer, de futuro, alguma plausibilidade à existência de cada uma das inteligências.

Da mesma forma, a análise dos padrões de desenvolvimento diferencial poderá constituir um dado empírico sobre a existência de cada uma das sete inteligências.

A perspectiva evolucionária pode também fornecer uma base filogenética e etológica para perceber o desenvolvimento, por exemplo, de uma inteligência musical, a partir da análise das canções dos pássaros, ou ainda a organização social dos primatas se pode encontrar na base do desenvolvimento da inteligência interpessoal.

Os dados empíricos de investigações experimentais, isolando determinados sistemas de operações, ou derivados da psicometria, mormente das intercorrelações entre factores ou da sua independência, são também uma possível base para a determinação de inteligências separadas.

Finalmente em cada inteligência podem estar subjacentes sistemas de códigos e símbolos distintos, como seja a linguagem no que se refere à inteligência linguística ou o sistema de notações lógicas ou matemáticas, no que respeita à inteligência lógico-matemática.

Analisaremos agora, de forma mais detalhada, cada uma das sete inteligências.

A inteligência linguística inclui as competências requeridas pela escrita, fala ou leitura. Gardner e Walters (1993) notam que uma área específica do cérebro – a área de Broca – é directamente responsável pela produção de frases gramaticais, e que as pessoas com lesões nesta área apresentam dificuldades em produzi-las.

A inteligência lógico-matemática, que compreende a linguagem numérica, resolução lógica de problemas e um conjunto de aptidões descritas pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, será aquela que nas sociedades ocidentais se dá mais importância, surgindo como um paradigma do pensamento científico.

A inteligência espacial, refere-se ao reconhecimento e capacidade de movimentação no espaço, à identificação de detalhes no espaço, ou ainda a experiências como o reconhecimento de faces. Para Gardner (1983), as capacidades para perceber visualmente o mundo, as transformações a partir de uma percepção, ou a recriação de aspectos de uma experiência visual mesmo na ausência dos estímulos físicos, são aspectos centrais da inteligência espacial. De acordo com Gardner e Walters (1993), lesões na região posterior direita do cérebro levam a limitações naquelas capacidades

A inteligência musical, tal como próprio nome indica, diz respeito à composição musical, à sua performance, à sensibilidade a uma música ou a transformações musicais. Aparentemente as competências requeridas por este tipo de inteligência localizam-se no hemisfério direito do cérebro.

A inteligência corporal-cinestésica corresponde à capacidade para usar o corpo ou componentes do corpo na solução de problemas, ou na construção de produtos como seja a dança. Envolve ainda actividades como o desporto ou a representação teatral. Esta inteligência encontra-se claramente localizada no cortex motor.

A inteligência interpessoal relaciona-se com um conjunto de competências (verbais ou não verbais) que permitem detectar e realizar distinções entre os indivíduos, nomeadamente ao nível das suas emoções, motivações, temperamentos ou intenções. É particularmente relevante em actividades como a política, o ensino ou a prática psicoterapêutica.

Já a inteligência intrapessoal se refere à autocompreensão: a compreensão das próprias emoções, dos comportamentos próprios mais ou menos adequados a necessidades e objectivos pessoais, a *insights* sobre o modo como cada um age. Gardner (1983) encontra estas componentes na escrita introspectiva de Marcel Proust.

As duas últimas formas de inteligência referidas acima, têm recebido o nome de “inteligência emocional” (Goleman, 1995).

A teoria das múltiplas inteligências tem sido alvo de diversas e cerradas críticas, sumarizadas por Sternberg (1990) e respondidas por Gardner e Walters (1993).

Por exemplo, uma crítica fundamental diz respeito à definição do termo “inteligência”: trata-se de conteúdos, de um produto ou de um processo?

Para Gardner e Walters (1993), a inteligência pode ser definida como um potencial biopsicológico, que todas as espécies exercem através de um conjunto de faculdades intelectuais. Ao falar de faculdades intelectuais, fala-se sobretudo de conteúdos, como os das sete inteligências propostas por Gardner (1983).

No entanto, estes conteúdos parecem assemelhar-se mais aos constructos de “talentos” ou de “dons”. A resposta de Gardner e Walters (1993) é que é indiferente o uso dos termos.

Uma terceira crítica é a de que a “teoria” de Gardner não é uma verdadeira teoria científica, por falta de evidência empírica, nomeadamente no que respeita à independência das “inteligências”. Gardner e Walters (1993) argumentam que apenas as inteligências lógico-matemática e linguística é que são passíveis de ser mensuráveis pelos testes convencionais, dado que correspondem ao paradigma das definições de inteligência nas culturas ocidentais. Assim, outros testes poderiam ser desenvolvidos.

Já em relação à independência das inteligências, os autores consideram-na apenas uma boa hipótese de trabalho (Gardner & Walters, 1993).

Finalmente, podemos acrescentar, e é essa a nossa posição, que a teoria das múltiplas inteligências constitui uma teoria explícita derivada das intuições dos autores que trabalham com aquela.

3. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget

De formação na biologia, Piaget (1967) considera que é a dupla natureza biológica e lógica da inteligência que constitui o ponto de partida para uma definição da inteligência. Seja do ponto de vista da biologia e da evolução dos seres vivos, seja no caso do desenvolvimento da lógica – portanto da inteligência -, há um aspecto central e comum: em ambos casos se concebe quer a vida biológica quer a mental como uma adaptação a condições variáveis do meio (Dolle, 1983). Assim a inteligência lugar é definida como uma forma de adaptação (Piaget, 1963).

Toda a teoria de Piaget é uma teoria genética, que pressupõe estádios do desenvolvimento cognitivo progressivos, ou seja, formas cada vez mais diferenciadas de adaptação entre o sujeito/organismo e o meio. A finalização de cada estágio corresponde a um patamar de equilíbrio (Dolle, 1983), já que o desenvolvimento cognitivo de cada um dos estádios para o estágio sucessivo corresponde a um processo de equilíbrios sucessivos. Para Piaget (1978), o equilíbrio é definido “pela compensação devida às actividades dos sujeitos em respostas às perturbações exteriores” (Piaget, 1978, p.136).

Este processo de desenvolvimento da inteligência assenta em duas invariantes funcionais: a assimilação e a acomodação. A assimilação corresponde, em Piaget (1967), à incorporação de elementos do meio aos esquemas de comportamento (esquemas mentais) que transforma aqueles elementos em elementos do próprio esquema¹. A acomodação corresponde à modificação das estruturas cognitivas por pressão do meio.

O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação está na base da adaptação, ou formas de adaptação, isto é da inteligência, ou das diferentes formas de inteligência no decurso do desenvolvimento do sujeito (Piaget, 1967).

Finalmente, uma outra noção central na teoria piagetiana é a das “desfasagens”, que são de natureza horizontal e vertical. As desfasagens horizontais ocorrem no mesmo período do desenvolvimento, quando uma mesma operação se aplica a conteúdos diferentes (Piaget, 1977). Assim, por exemplo, aos 7/8 anos uma criança consegue realizar uma série de operações (como seriar, classificar, enumerar quantidades de matéria e de comprimento) e de chegar a noções de conservação relativamente a cada um daqueles conteúdos, mas ao mesmo tempo é incapaz de aplicar essas operações em relação ao peso, só o conseguindo dois anos depois, e só mais tarde também em relação ao volume (Dolle, 1983). As desfasagens verticais, como o próprio nome indica, não se realizam num mesmo estágio de desenvolvimento. Pelo contrário, correspondem à reconstrução de uma estrutura por meio de operações diferentes. Um exemplo de Piaget (1977) diz respeito ao grupo dos deslocamentos de objectos. No final do estágio do sensório-motor a criança já adquiriu o grupo prático dos deslocamentos. Mais tarde, com o aparecimento e a consolidação da linguagem, a criança irá representar internamente os deslocamentos, ou seja vai reconstruir o grupo dos deslocamentos no plano da representação mental, e já não no plano da prática.

¹ Por esquema entende-se “aquilo que há de mais generalizável numa acção e de mais transponível como tal de uma acção a outra” (Dolle, 1983, p.57)

Por referência a todas teorias da inteligência anteriormente analisadas, convém assinalar dois aspectos. Em primeiro lugar, se a inteligência é adaptação, essa adaptação progressiva leva a um entendimento da inteligência como sendo lógico-matemática, tal como se constata nos estádios finais do desenvolvimento. Em segundo lugar, o sujeito (a criança ou o adolescente) progride em grande parte devido à experiência, física ou lógico-matemática, sobre os objectos, num processo de equilibrações sucessivas, em que cada estágio é concebido como uma nova forma de pensar e organizar a realidade. Deste modo, o sujeito é entendido como sujeito epistémico do seu próprio desenvolvimento.

3.1 Factores do desenvolvimento intelectual

Piaget (1977) identifica quatro factores do desenvolvimento intelectual.

Em primeiro lugar a hereditariedade e a maturação interna. Contudo, se a maturação intervém sob todos pontos de vista, os seus efeitos são indissociáveis dos efeitos da experiência e da aprendizagem.

Um segundo factor constitui a experiência física ou acção sobre os objectos do meio. O autor dá sobretudo ênfase à acção sobre os objectos, a actividade do próprio sujeito, e menos à experiência extraída do objecto.

Um outro factor é o factor educativo ou a transmissão social entre adultos e crianças. Mas para Piaget (1977), também este factor é insuficiente, porque para que tal aconteça é necessária a assimilação da criança, que é condicionada pelas leis gerais do desenvolvimento. Por exemplo, a inclusão, de uma subclasse numa classe, na fase de desenvolvimento da linguagem, encontra-se expressa pelas próprias palavras, mas aquela operação só se estabelece definitivamente quando for completamente construída no domínio das acções interiorizadas.

O último factor, aquele que é considerado fundamental, é o da equilibração. Toda a descoberta ou noção adquirida deve equilibrar-se com as anteriores, através dum jogo regulações e de compensações por reacção do indivíduo às perturbações do meio, para que se chegue a um novo estado de coerência. Para Piaget (1977), é o processo de equilibrações sucessivas que levará, finalmente, ao estágio de reversibilidade operatória na fase final do desenvolvimento da inteligência das crianças.

3.2 Estádios do desenvolvimento cognitivo

O período que decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem é marcado pela assimilação sensório-motora, por via das percepções e movimentos, do universo prático que corresponde ao meio físico exterior. Do nascimento até a 1 mês, portanto na preparação da chamada inteligência sensório-motora, a vida psicológica ou mental reduz-se ao exercício de reflexos inatos, como sejam o reflexo de sucção ou o reflexo de preensão. Estes reflexos acabam por se coordenarem esquemas heterogéneos (Lourenço, 1997), como por exemplo a sucção e a preensão em simultâneo. Deste modo os reflexos iniciais vão acabar por se integrar em hábitos e percepções organizadas (Piaget, 1978).

É assim que do 1º mês aos 4º meses surge a inteligência sensório-motora propriamente dita, na medida em que surgem hábitos na sequência da repetição de das acções sensório-motoras. Segundo Piaget (1978), é já suficiente que de qualquer movimento do bebé obtenha (de forma fortuita) um resultado interessante, no sentido de que seja assimilável a um esquema anterior, para que a criança repita os novos movimentos. É a esta reprodução de comportamentos que se chama reacção circular, que corresponde a uma forma mais evoluída de assimilação, cabendo-lhe um papel central no desenvolvimento sensório-motor (Piaget, 1978). Mas estes comportamentos, aprendidos e que se exercem ainda sobretudo sobre o próprio corpo – por exemplo morder o lábio – (Lourenço, 1997), não são ainda considerados como comportamentos inteligentes porque carecem de intencionalidade, ou seja a diferenciação entre meios e fins, e a mobilidade que permite a adaptação contínua e sistemática a novas situações (Piaget, 1963).

O subsequente subestádio da inteligência sensório-motora é designado como o das reacções circulares secundárias, e decorre entre os 4 e 8 meses. Neste período, as acções repetem-se, mas são já dirigidas para objectos exteriores e não para o corpo. A criança tende a conservar os resultados da sua acção sobre os objectos exteriores, e a reproduzi-las. Por exemplo, a criança descobre que se puxar um fio do berço ligado a objectos e verificar que os mesmos se mexem, passa a puxar o fio sistematicamente. Há já aqui uma intencionalidade, isto é uma diferenciação entre meios e fins, o que leva Piaget (1963) a considerar as acções, neste sub-estádio, como tendencialmente inteligentes.

Posteriormente (dos 8 aos 12 meses), a criança passa a aplicar os esquemas de acção a situações novas, existindo uma coordenação entre variados meios, e

independentes entre si, para atingir um fim. Uma novidade muito interessante é que os objectos podem já não ser visíveis para a criança. Isto é, passa a existir, para a criança, um mundo de exterioridade diferenciado da sua interioridade. Os objectos passam a existir independentemente da acção sobre os mesmos. Se, como referimos, passa a haver uma maior coordenação, mas também uma maior mobilidade dos esquemas no sentido de que surgem novas coordenações e sínteses, assiste-se também, por outro lado, à coordenação genérica, quando a criança procura atingir um fim desejado, entre um esquema final – o que atribui um fim para a acção – e um esquema transitivo – aquele que é utilizado como meio. Relativamente a todas as estas mudanças cognitivas, e dada a intencionalidade já clara na criança, Piaget (1963) fala de uma revolução “Copernicana”, podendo-se falar já de comportamentos inteligentes.

No sub-estádio das reacções circulares terciárias (12 meses-18 meses) as crianças procuram, sobretudo, descobrir meios novos por experimentação activa. A criança varia intencionalmente os movimentos de modo a que o efeito novo seja modificado para que a criança capte a sua natureza. São as chamadas “experiências para ver o que acontece” (Piaget, 1978). Neste caso há uma ênfase na acomodação ou procura de meios novos, ainda que no campo perceptivo. Surgem toda uma série de condutas instrumentais, como usar uma vara para aproximar um objecto distante, ou ainda experiências como variar a força relativa que se imprime a uma bola para a ver mais ou menos distante, de tal forma que a criança vai criando situações novas, demonstrando uma certa “inteligência inventiva” (Lourenço, 1997). Esta nova adaptação ao real, através de um jogo de sucessivas assimilações e acomodações, por um lado cada vez mais diferenciadas, mas, por outro lado, a caminho de uma cada vez maior integração, corresponde a uma estruturação do meio exterior em objectos permanentes e em relações espaciais coerentes (Piaget, 1963).

Sucessivamente, a criança passa a um novo estágio – o da “invenção de meios novos por combinação mental” – que marca o final do estágio sensório-motor para o período pré-operatório. O que há de novo é que as invenções deixam de se efectuar a um nível prático, e passam-se a efectuar a um nível mental ou da representação. Se por um lado, a assimilação estrutura os esquemas e coordena-os sob a forma de combinações mentais (Dolle, 1983), por outro lado a invenção passa a ser sinónimo de acomodação mental daqueles esquemas a situações novas, e deste modo a acomodação (agora em termos representativos) supera a assimilação (Piaget, 1963).

A aquisição da linguagem aos 2 anos leva a uma reestruturação da inteligência que, de sensório-motora ou prática, se prolonga em pensamento, sob a influência da linguagem (função semiótica) e da própria socialização da criança, que aquela facilita (Piaget, 1978).

A este novo estágio, que vai dos 2 aos 6/7 anos, Piaget (1963, 1978) denomina-o como de pré-operatório, subdividindo-o em duas fases: a do pensamento simbólico ou pré-conceptual (2-4 anos) e a do pensamento intuitivo (4-7 anos).

A criança passa a relacionar-se com o mundo já não através de acções sensório-motoras, mas por acções mentais, representativas ou simbólicas, ainda que na primeira fase acima referida as acções mentais se apoiem muito na percepção.

De facto, a linguagem da criança ainda não corresponde à linguagem do adulto, pois a linguagem do adulto corresponde a um sistema de signos convencionais e fixados arbitrariamente, não havendo uma relação necessária de semelhança entre os significantes e os significados. Ora, se para a criança a representação ou imagem permite já evocar um objecto, pessoa ou situação, trata-se ainda de pessoas, objectos ou situações particulares, sob a forma de imagem-cópia ou lembrança-imagem (Dolle, 1983). Deste modo, a palavra é ainda um pré-conceito, e não um conceito, na precisa medida em que a criança, encerrada na sua particularidade, não sabe pensar a generalidade (Dolle, 1983), ou seja, não ordena os elementos do real por classes gerais. Por exemplo, se pronuncia a palavra cão, pensa ainda num cão familiar ou conhecido – num exemplar-tipo (Piaget, 1967)-, e não na generalidade do conceito de cão. Piaget (1967) toma de empréstimo a Stern o termo transdução para designar os raciocínios “que não procedem por dedução (duma classe geral – os cães – a algo particular – um cão conhecido), mas por analogias imediatas” (Piaget, 1967, p.168).

Existindo ainda uma profunda subjectividade e um domínio claro da assimilação, o pensamento, tal como a linguagem, apresentam-se de uma forma egocêntrica. Uma das formas mais manifestas do “pensamento egocêntrico puro” (Piaget, 1978, p.37) é o chamado jogo simbólico, em que a criança transforma o real conforme as suas necessidades e desejos momentâneos. Por exemplo, em função do mecanismo de assimilação ainda muito ligado à percepção, a criança brinca com uma concha representando um gato, ou então um prato ou um barco. Por outro lado, a criança pode organizar de vários modos jantares com bonecas, de forma reconstituir a sua própria vida, mas de acordo com as exigências de desejos particulares. Estes jogos de imitação e de imaginação permitem uma assimilação “deformante” da realidade ao eu da criança

(Piaget, 1978), manifestando o pensamento egocêntrico neste período do desenvolvimento.

Este egocentrismo reflecte-se nos planos social e moral. Em primeiro lugar, as conversas entre as crianças estão ainda ligadas sobretudo às acções materiais, elas opõem-se com afirmações contrárias mas não discutem (Piaget, 1978). As suas relações são mais egocêntricas que socializadas (Lourenço, 1997). Assim, por exemplo, seja nos seus jogos, seja nos trabalhos de grupo escolares, o experimentador não consegue distinguir o que é actividade privada e o que é colaboração com os colegas, as crianças adoptam mais monólogos do que diálogos (Piaget, 1978). Por outro lado, em termos do juízo moral, este encontra-se mais ligado a um respeito unilateral e heterónimo do que a um respeito mútuo e recíproco. Nos jogos entre crianças, nomeadamente o jogo do berlinde que surge como um paradigma das observações e estudos de Piaget (1985) relativamente à interacção entre crianças, verifica-se que estas entendem, numa primeira fase, que as regras do jogo têm, para as crianças, uma origem divina ou então advêm dos adultos (“realismo moral”). Já numa segunda fase, dos 4 aos 6/anos procuram imitar os mais velhos, retendo já algumas regras do jogo, mas devido ao seu egocentrismo ou incapacidade de se descentrar, cada um joga com as suas próprias regras, ao seu modo, não existindo qualquer coordenação entre os jogadores da mesma idade (Piaget, 1985).

É exactamente por volta dos 4 anos que se inicia a fase da inteligência intuitiva. Assiste-se a uma conceptualização crescente, com uma coordenação progressiva das relações representativas. O facto de o pensamento ser denominado “intuitivo” significa apenas que a criança é capaz de ir ajustando os seus julgamentos em termos representativos, ou realizar experiências representativas, de modo semelhante aos ajustamentos e experiências perceptivas no estádio do sensorio-motor. Um exemplo comum é o das experiências da (“não”) conservação dos líquidos ou de quantidades, ou melhor a (não) conservação do todo, descritas em Piaget (1967) e Lourenço (1997), que passamos a resumir sinteticamente: apresentam-se dois recipientes de forma ou dimensão iguais, com água ou com pérolas, à criança, posteriormente o conteúdo de um dos recipientes é despejado para um recipiente mais alto e adelgado, e o conteúdo do outro recipiente para um mais baixo mas mais largo; ao perguntar-se à criança se a quantidade variou, ela dirá que há mais no copo mais alto, porque é alto, ou menos, porque é mais fino. Para Piaget (1967) a criança possui já a noção de conservação de um objecto individual, mas não do conjunto, já que por exemplo a elevação de um recipiente ilude a criança. Havendo já uma percepção das relações, esta é ainda uma construção intelectual

incompleta, irreversível: a criança não compreende que pode anular a acção da passagem de um líquido ou duma quantidade de pérolas do recipiente A para B se executar a acção inversa (B para A). Contudo há já uma intuição sobre as configurações de conjunto que correspondem a regulações representativas, que já não incidem somente sobre figuras (Piaget, 1967).

Para além do egocentrismo, da irreversibilidade lógica e a incapacidade de descentração, Lourenço (1997) resume a generalidade das características e estruturas do período pré-operatório. Assim, como vimos a propósito das experiências de conservação, há um domínio da afirmação sobre a negação, como se verifica na prova dos líquidos ou das pérolas: a criança afirma que há mais quantidade no recipiente mais alto, sendo esta a dimensão figurativa ou perceptiva mais saliente, contudo não há negação porque para tal seria necessário inferir, para além da percepção, que a quantidade é a mesma ao passar o conteúdo de um recipiente para o outro. Existe um subjectivismo que leva a criança à compreensão de relações autónomas apenas em termos de acções pessoais. Decorrente disto, existe uma indistinção entre o real, o possível e o necessário, e uma insensibilidade à contradição: por exemplo, nas provas de conservação, a criança não aceita opiniões contrárias ao seu “conhecimento” ou crença. As regulações cognitivas, como já referenciámos, são pré-operatórias: a criança na prova dos líquidos ou tamanhos, não é capaz de regular (neste caso anular) a perturbação exterior por ausência de compensações operatórias, como sejam a identidade (a quantidade de água é a mesma porque não se subtraiu nem acrescentou, apenas se mudou de recipiente), a reversibilidade por inversão (se se retornar ao recipiente de origem a quantidade mantém-se) ou por compensação (na passagem para o segundo recipiente a quantidade mantém-se, simplesmente este é mais alto mas ao mesmo tempo mais fino).

O subsequente estágio, que se inicia por volta dos 7/8 anos e termina aos 11/12 anos, é denominado como o estágio das operações concretas. Piaget (1977) define o conceito de operações como “acções interiorizadas (ou interiorizáveis), reversíveis (na medida em que podem desenvolver-se nos dois sentidos e, por conseguinte, comportando a possibilidade duma acção inversa que anula o resultado da primeira) e que se coordenam em estruturas, ditas operatórias, apresentando leis de composição que caracterizam a estrutura na sua totalidade como sistema. A adição, por exemplo, é uma operação porque resulta das acções de reunir, porque contém uma inversa (subtracção) e porque o sistema das subtracções e adições manifesta leis de totalidade” (Piaget, 1977, pp. 85-86). Nesta fase as operações são ditas concretas porque “incidem apenas na

própria realidade e, em particular, nos objectos tangíveis, susceptíveis de serem manipulados e submetidos a experiências efectivas” (Piaget, 1978, p. 91) ao contrário das operações formais que incidem sobre hipóteses. A aquisição da reversibilidade lógica constitui um elemento fundamental neste período. Permite chegar à conservação, como é o caso da prova dos líquidos ou dos tamanhos, permitindo agora um equilíbrio móvel, em pensamento, quando as transformações ocorrem simultaneamente nos seguintes níveis: o esquema de acção torna-se reversível, como já dissemos; duas acções sucessivas podem coordenar-se numa só; um mesmo ponto pode ser atingido sem se alterar, por duas vias diferentes; o retorno ao ponto de partida permite encontrar este idêntico a si próprio; a mesma acção, quando se repete, ou nada acrescenta si própria ou então trata-se de uma nova acção com efeito cumulativo (Piaget, 1967). Encontramos assim a composição transitiva, a reversibilidade, a associatividade e a identidade, que caracterizam os agrupamentos lógicos ou os grupos aritméticos (Piaget, 1967). Se a inteligência pré-operatória se baseia muito mais na percepção, a inteligência operatória está já ligada às transformações propriamente ditas, e, como sublinha Lourenço (1997), subordina as configurações às transformações.

Piaget (1978) menciona algumas transformações, de tal forma que nenhuma operação possa existir em estado isolado, mas antes em função da totalidade de operações do mesmo género, ou seja que levam à aquisição de estruturas como sistemas de conjuntos. Um exemplo é o da capacidade de seriação: assim, no que respeita à seriação qualitativa de objectos – por exemplo, dois paus – se a criança, na primeira infância consegue distinguir o tamanho dos elementos $a < b < c$, e, logo, $b > a$, tal deve-se ainda a uma relação meramente perceptiva ou intuitiva, que só se efectua quando os elementos se encontram visíveis, não correspondendo ainda a uma operação lógica que pressuporia que $a < c$ e logo sendo $a < b$ então $b < c$, mesmo que um dos objectos não se encontre visível. Só a reversibilidade operatória é que permite a conquista da operação inversa, de tal modo que a criança seja capaz de deduzir que se $a < b$ e $b < c$ então $a < c$. É assim, que nesta fase os números – seriação quantitativa – já não aparecem de forma independente uns dos outros, mas são entendidos como elementos de uma sucessão ordenada em que 1, 2, 3, 4 ...etc. (Piaget, 1978).

Dum ponto de vista lógico, as transformações solidárias referidas manifestam uma total descentração intelectual. O mesmo é dizer que, ao contrário dos estádios anteriores em que o sujeito se centrava numa particularidade dum objecto e sob um ponto de vista particular do sujeito, a descentração passa a permitir a ultrapassagem do

egocentrismo intelectual que caracterizava os estádios anteriores (Piaget, 1967). O sujeito é então capaz de passar a coordenar pontos de vista distintos, num sistema de reciprocidades, o que terá, como adiante veremos, um impacto muito significativo nos planos social e moral da criança.

A descentração dá lugar, também, ao perspectivismo, no sentido de que a criança já não se centra apenas num ponto de vista, mas é capaz de aceder a vários pontos de vista ou várias perspectivas, por exemplo, no desenho (Lourenço, 1997). Também no paradigma ou prova das três montanhas, descrito em Piaget e Inhelder (1948), a criança é já capaz de entender que as montanhas podem ser vistas de pontos de vista ou perspectivas diferentes, consoante as diferentes posições dos observadores. Lourenço (1997) adianta mesmo que, com a conquista do perspectivismo, a criança é já capaz de ultrapassar imagens simplesmente reprodutoras para imagens mentais antecipadoras.

A coordenação entre afirmações e negações é outra característica do pensamento operatório concreto. Tal coordenação “significa (...) ser capaz de ver que o que parece absoluto ou oposto à primeira vista é, afinal, relativo, ou se possível de ser posto em relação” (Lourenço, 1997, pp.271-272). Tal acontece nas provas de transvasamento de líquidos ou das pérolas: agora percebe que a quantidade se mantém porque a altura e a largura dos recipientes são parâmetros relativos e interdependentes, o que permite que as diferenças se compensem.

Como atrás dissemos, a descentração que dá origem à ultrapassagem do egocentrismo intelectual, e que permite a coordenação de pontos de vista diferentes, leva a um avanço significativo no plano das relações sociais e conduz a uma nova moralidade, dita autónoma, porque não relacionada com a obediência exterior (Piaget, 1985).

Nos jogos colectivos, as crianças passam a submeter-se de uma forma coordenada a um conjunto de regras comuns. Ou seja a possibilidade de coordenação de pontos de vista leva a que as regras sejam adoptadas, implícita ou explicitamente, como fruto de um acordo entre as crianças, e são respeitadas, de forma autónoma, como resultado desse mesmo acordo entre pares. A percepção da justiça imposta pelos mais velhos dá lugar a uma justiça não imposta, mas antes acordada sob a dupla forma de justiça distributiva, isto é, tendo em conta a condição de igualdade entre os pares, e retributiva, ou seja para além das acções concretas de desvio às regras nos jogos, tem também em conta as circunstâncias, as intenções dos sujeitos e as atenuantes (Piaget, 1985). Ao constituírem assim, no dizer de Piaget (1985), verdadeiras jurisprudências, as crianças discutem entre si, argumentam, fazem perguntas, críticas e pedidos de informação, passando da

linguagem egocêntrica do período anterior, a uma linguagem verdadeiramente socializada, baseada na reciprocidade. Um outro progresso social, que remete para os novos sentidos de justiça, é o da cooperação (em vez da submissão) e do respeito mútuo entre pares, que a organização e o desenrolar dos jogos implica. O respeito unilateral face aos adultos ou aos mais velhos dá lugar, progressivamente, ao respeito mútuo, e, por outro lado assiste-se, por aquela razão, a uma autonomia relativa da consciência moral dos sujeitos (Piaget, 1978).

No entanto, será no período seguinte – entre os 14/15 e 17/18 anos -, denominado operatório formal, que o indivíduo se torna verdadeiramente mais autónomo em termos psicológicos, ao aceder ao pensamento formal ou abstracto, “ou como se diz num termo bárbaro, mas claro, ‘hipotético-dedutivo’” (Piaget, 1978, p.91).

Trata-se de um pensamento que já não opera só sobre conteúdos concretos – apesar de o próprio pensamento que se reflecte em operações concretas envolver também a representação (cf. Lourenço, 1997, p. 316; Piaget, 1978, p.93)) – mas sobre hipóteses. Um exemplo é dado por Piaget (1978, pp 91-92) numa prova de seriação que exige um enunciado e puras hipótese verbais: “A Edite tem os cabelos mais escuros do que a Lili. Os da Edite são mais claros do que os da Susana. Qual das três tem os cabelos mais escuros?”. Os sujeitos do operatório formal são capazes de resolver este problema que envolve três hipotéticas meninas, os do operatório concreto só chegam, no plano da verbalização, a uma seriação por pares não coordenados, respondendo, tipicamente, da seguinte forma: “tendo a Edite e a Lili cabelo escuro, e a Edite e a Susana cabelo claro, é a Lili a mais escura, a Susana a mais clara, e a Edite meio clara, meio escura” (Piaget, 1978, p.92).

Ou seja o pensamento formal – as operações formais – traduz-se (as operações formais traduzem-se) em operações sobre operações, isto é reflecte sobre operações concretas (de seriação, classificação, etc.), pelo que se pode dizer que as operações formais são de segunda ordem (Lourenço, 1997). Ou, como afirma Piaget (1978) trata-se de uma reflexão que engloba operações, independentemente dos objectos tangíveis, os quais substitui por proposições: “o pensamento concreto é a representação de acções possíveis e o pensamento formal a representação de uma representação de acções possíveis” (Piaget, 1978, p.93), isto é, de suposições (Piaget, 1967).

Para além do que já foi dito, Lourenço (1997) resume outras das principais características do pensamento formal.

Uma destas características é a da inversão de sentido entre o real e o possível. Até ao estágio das operações formais a criança ora concebe um possível decalcado do real, ou dum real deformado – o que é designado como um possível analógico –, ora concebe um possível distinto do real, mas limitado em termos de uma possibilidade futura independente do presente (co-possível concreto), ou seja ligado a um limitado número de possibilidades imaginadas a partir do conhecido. Nestes termos, o sujeito do operatório formal pensa que o possível ligado à realidade imediata é somente uma das várias possibilidades virtuais. Existindo algumas destas que se actualizam no tempo do dia-a-dia, isto não implica que todo um universo de virtuais possíveis sejam admitidos pelo sujeito. Pelo contrário, cada actualização novas aberturas ao nível de possibilidades imaginadas em termos de futuro. Trata-se do denominado “co-possível formal”, que implica uma inversão de sentido entre o real e o possível: “em vez de derivar do real, é o possível que dá sentido à realidade” (Lourenço, 1997, p.318).

Tal inversão só é possível na medida em que o sujeito for capaz de combinar exaustivamente e de forma sistemática um certo número de possibilidades de partida. O facto de ser combinatório é uma outra característica do pensamento formal.

Por último, a coordenação das duas formas de reversibilidade (por inversão ou negação, ou por compensação ou reversibilidade), é ainda uma das características do pensamento formal, dando acesso ao grupo INCR².

2 O indivíduo chega à compreensão que uma acção ou operação directa (I) pode ser anulada por operação inversa ou negativa (N), ou compensada por uma recíproca (R) e esta, por sua vez, anulada pela sua negativa, isto é por uma operação correlativa (C) da operação inicial.

Capítulo 4. Teorias Implícitas acerca da Inteligência nos adultos

1. Estudos seminais da Cognição Social

Sternberg, Conway, Ketron e Bernstein (1981) realizaram uma pesquisa em que procuraram analisar as teorias implícitas acerca da inteligência em estudantes universitários, peritos e leigos. Esta pesquisa envolve vários estudos experimentais, e relaciona aquelas teorias implícitas com a organização de protótipos, de acordo os contextos sociais e as categorias de pertença.

Assim, numa primeira experiência pediram a sujeitos leigos presentes em contextos não acadêmicos - como supermercados e estações ferroviárias -, bem como a estudantes numa biblioteca universitária, que listassem as características de uma pessoa inteligente, referenciando-se a três consignes: inteligência acadêmica, inteligência quotidiana e inteligência em geral. Pediu-se ainda aos sujeitos que caracterizassem a própria inteligência. As correlações entre os contextos em que os dados foram recolhidos (contextos acadêmico ou não) mostram que os estudantes percebem a inteligência em geral como próxima da inteligência acadêmica, ao passo que os restantes sujeitos percebem a inteligência em geral como próxima da inteligência quotidiana, mas não da inteligência acadêmica. Quanto à auto-atribuição de traços ou comportamentos “inteligentes”, nos estudantes estes encontra-se fortemente correlacionados com a descrição de “inteligência acadêmica” e moderadamente com a “inteligência quotidiana”. Nos restantes sujeitos verifica-se uma forte correlação entre os traços e comportamentos “inteligentes” auto-atribuídos e a “inteligência quotidiana”. Segundo os autores, os resultados mostram que os sujeitos organizam as suas teorias implícitas sobre a inteligência (incluindo a própria inteligência) recorrendo a diferentes protótipos de inteligência (no caso, acadêmica ou quotidiana), de acordo com os contextos em que são inquiridos, os quais evocam diferentes auto-categorizações.

Na segunda experiência, foram inquiridos peritos em inteligência (psicólogos com o grau de doutoramento, com pesquisas efectuadas, ou em curso, relacionadas com o tópico da “inteligência”) e leigos sobre características e comportamentos inteligentes, bem como da importância dessas características e comportamentos na definição de “pessoa idealmente inteligente”, “pessoa idealmente inteligente” no plano académico e “pessoa idealmente inteligente” no quotidiano. Os sujeitos foram

igualmente inquiridos acerca das características da sua própria inteligência e a de outra pessoa que conheci bem. Os dados obtidos revelam que os leigos organizam uma imagem sobre a “pessoa idealmente inteligente”, nomeadamente em termos da importância conferida aos comportamentos/características, como próxima das suas teorias implícitas sobre a “pessoa idealmente inteligente” no plano académico ou no plano do quotidiano. O mesmo sucede com os peritos, embora neste caso as correlações sejam mais fortes. Consta-se que, em ambos os grupos, a relação entre os protótipos de “pessoa idealmente” inteligente no plano académico e no plano do quotidiano não existe, ou seja, verifica-se uma clara diferenciação nos protótipos associados ao domínio académico e ao do quotidiano. Quanto ao grau de associação das características atribuídas a si próprios ou a outra pessoa, os sujeitos organizam, de forma clara e diferenciada, as suas teorias sobre as três inteligências (ideal, académica e do quotidiano) quando se trata dos outros, mas mostram dificuldades em separá-las quando se referem a si próprios.

A organização dos conteúdos das “inteligências” requeridas, foram analisados através de análises factoriais. Quanto aos factores relativos às três consignes encontramos em comum nas estruturas factoriais dos dois grupos a “capacidade de resolução de problemas” (“raciocínio lógico e acertado”, “boa associação entre ideias”, “possuir recursos para lidar com problemas”) e as “competências verbais” (“fluente”, “boa conversação”, “leitura fácil”). Trata-se de duas componentes de ordem cognitiva, o que mostra a sua centralidade nas definições das inteligências, seja por parte dos leigos como por parte dos peritos.

Factores como a “motivação” caracterizam para os peritos a “inteligência académica”, enquanto a dimensão “competências sociais” é, para os leigos, comum às definições dos três tipos de inteligência. A “inteligência prática” (“identifica bem as situações”, “determina os meios para atingir os objectivos”, “interessado pelo mundo”), é uma dimensão, no grupo dos peritos, comum às estruturas factoriais que caracterizam a inteligência ideal e a inteligência quotidiana. Aquela componente é vista, pelos autores, como também uma forma de adaptação social.

Assim, se surgem dimensões prototípicas diferentes para caracterizar as várias inteligências de acordo com os grupos em questão, Sternberg et al. (1981) concluem, contudo, que a “capacidade de resolução de problemas” e as “competências verbais” bem, como de algum modo, competências de adaptação social, são componentes

fundamentais na organização dos protótipos, por parte de leigos e peritos, correspondentes às “inteligências” investigadas.

Numa outra pesquisa, Sternberg (1985) analisou as diferenças de conteúdos das teorias implícitas sobre a inteligência, criatividade e sabedoria em estudantes universitários. Relativamente à inteligência, verifica-se, de novo, que a capacidade de resolução de problemas práticos e a capacidade verbal se salientam nas teorias dos sujeitos. Interessa também referir os conteúdos das teorias implícitas acerca dum indivíduo criativo: a heterodoxia (“espírito livre”, “define as regras por que se segue”), a integração intelectual (realizar bem associações e diferenças entre ideias), os gostos estéticos, a imaginação e a flexibilidade ao nível das decisões a tomar, são algumas das dimensões relativas aquelas teorias implícitas.

Um estudo desta pesquisa pretende ainda analisar de que forma a percepção de si próprio - como inteligente, criativo ou sabedor - e a percepção dos outros - naquelas mesmas dimensões - são organizadas. Para o facto os sujeitos tinham que se auto-descrever como “inteligentes”, “criativos” e “sabedores”. Tinham também que, com base em cartas de recomendação descrevendo as características de personagens fictícios, classificá-los como inteligentes, criativos ou sabedores, a partir dos atributos fornecidos. Os resultados mostram que os sujeitos usam as teorias implícitas na avaliação de si próprios bem como nas dos outros.

2. Estudos no âmbito da teoria das Representações sociais

Já explicitamente no âmbito do quadro teórico da representações sociais, Le Dissert (1983), utilizando os traços descritos em testes de personalidade, investigou, a partir das teorias explícitas reveladas por aqueles testes, de que forma vários grupos de sujeitos (estudantes universitários, sujeitos de gerações mais velhas, quadros de empresas ou do Estado e professores do ensino secundário) organizavam as suas próprias teorias implícitas acerca de “pessoa inteligente” e de “pessoa criativa”. Foram identificadas várias diferenças de atributos nos perfis das duas consignes. Assim a “pessoa inteligente” é considerada racional, metódica, conformista, organizada e realista, enquanto a “pessoa criativa” é descrita como original, com fantasia, crítica, sensível e “intuitiva”. Verificam-se diferenças entre os vários grupos: por exemplo, os estudantes valorizam mais o “não conformismo” como característica

de “pessoa criativa”, ao passo que os sujeitos de gerações mais avançadas valorizam mais o “trabalho”. Por outro lado, ainda relativamente à “pessoa criativa”, uma comparação entre quadros e professores, mostra que os primeiros valorizam mais o espírito metódico, a organização, a racionalidade e o realismo, e os segundos valorizam mais a originalidade, espírito crítico, curiosidade, sensibilidade e fantasia. Estas diferenças são explicadas pelo autor como derivadas de diferentes concepções ideológicas mobilizadas pelos grupos sociais estudados.

Utilizando um questionário estruturado, Poeschl (1992) estudou as representações sociais da inteligência de sujeitos adultos suíços, em função do sexo e da saliência de dimensões diversas atribuídas pelos sujeitos aos estímulos “homem inteligente” e “mulher inteligente”.

Na sequência de factorizações das respostas dos sujeitos para cada uma das consignes, constata-se, em primeiro lugar, que as competências sociais (“ser tolerante”, “saber adaptar-se”, “ser sociável”) se configuram como dimensão mais importante das representações, seja do “homem inteligente” como da “mulher inteligente”. Contudo, relativamente à representação de “mulher inteligente”, surgem, no mesmo factor, os elementos “criatividade” e “sensibilidade”, constituindo-se assim como atributos distintivos no âmbito de um mesmo factor genérico (“Competências Sociais”), no sentido de que caracterizam, particularmente, as representações da inteligência feminina.

O factor que a autora denomina como “sucesso social” (“dirigir”, “ter sucesso”, “ser culto”, “intelectual”) é o segundo na estrutura factorial nas representações da inteligência masculina, isto é, é o que explica mais variância naquela estrutura factorial, se se exceptuar o factor “competências sociais”.

Relativamente ao factor “sucesso social”, e analisando as diferenças de acordo com o sexo dos respondentes, verifica-se que as mulheres são o grupo que mais importância confere a esta dimensão, considerando-a como típica da inteligência masculina. Já na estrutura factorial das representações de “mulher inteligente”, observa-se que o segundo factor que explica maior variância é o “sucesso profissional”.

É assim que, de acordo com Poeschl (1992), o “sucesso social” não parece portanto constituir uma dimensão saliente da representação da “inteligência feminina”, contrariamente ao “sucesso profissional” (cf. Poeschl, 1992, pg. 197).

Aliás, a análise da estrutura das representações relativamente a cada um dos estímulos ("homem inteligente", "mulher inteligente") revela que o "sucesso social" constitui uma característica típica da representação da inteligência masculina, ao passo que a representação da inteligência feminina se organiza em torno da dimensão "competências sociais", sendo também particularmente salientes o "sucesso profissional", um elemento de uma dimensão de feminilidade ("ser atractivo") e o item "cultura".

Ainda no que concerne às estruturas factoriais das representações da inteligência masculina e da inteligência feminina, o terceiro factor que no primeiro caso (inteligência masculina) se realça é um factor que inclui elementos de ordem motivacional e cognitiva ("espírito vivo", "capacidade de reflexão", "ser curioso", "compreender"), enquanto na estrutura factorial da representação da inteligência feminina trata-se de um factor que remete, precisamente, para feminilidade ("ser atractivo", "ser culto", "conservar características tradicionalmente atribuídas aos representantes do seu grupo sexual"), o qual é apelidada de "eterno feminino".

Ora, observando as diferenças nas respostas de acordo com o sexo dos sujeitos, verifica-se que, para as mulheres, a dimensão cognitiva caracteriza fortemente a inteligência masculina e que, para o mesmo grupo, a dimensão de feminilidade ("eterno feminino") caracteriza de forma muito evidente a inteligência feminina.

Relativamente a este conjunto de resultados, afirmará Poeschl (1998) que "une identification des sujets à leur categorie sexuelle d'appartenance entraine des différences dans leurs représentations des deux formes d'intelligence" (Poeschl, 1998, p. 97).

Uma pesquisa de Amaral (1997) sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento, em mulheres com e sem responsabilidades educativas, mostra que uma concepção de inteligência social, que se define pela aprendizagem de regras sociais e de adaptação ao meio social, é a dimensão mais relevante nas representações dos sujeitos inquiridos, sobretudo nas mulheres mães. Já as professoras tendem a valorizar uma forma de inteligência social que deriva da conformidade da criança a regras e a valores familiares, acentuando a responsabilidade educativa da família e descartando a responsabilidade da escola e dos professores. Relativamente ao desenvolvimento da inteligência, aquele grupo valoriza fortemente a autonomia da acção da criança no desenvolvimento da sua

própria inteligência, crença porventura tributária duma pedagogia piagetiana, e desvaloriza o inatismo, nomeadamente o acaso genético.

Mugny e Carugati (1985) realizaram um estudo diferencial sobre as representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento, que incidiu sobre uma amostra de 728 sujeitos, segmentados em diferentes grupos contrastados: estudantes de pedagogia, professores do 1º ciclo, sujeitos com outras actividades profissionais, sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, grupos de pais e não pais. O instrumento utilizado foi um questionário que abrangia as seguintes temáticas: definições sobre a inteligência, crenças sobre o desenvolvimento da inteligência, procedimentos didácticos ou pedagógicos mais eficazes para lidar com dificuldades escolares, a importância das várias ciências para compreender a natureza da inteligência e imagens da criança inteligente (protótipos).

Os resultados mostram que entre pais e não pais, as crenças inatistas (desigualdades naturais da inteligência), denominadas como “teoria dos dons”, assim como a crença que assimila a inteligência a um modelo cibernético (“o computador é o exemplo do que é a inteligência, “a lógica e as matemáticas são o protótipo da inteligência”), são as mais salientes nas representações dos pais. Nos não pais, as crenças na herança familiar dos dotes intelectuais e na escola reveladora das diferenças de inteligência são as mais relevantes.

A presença distinta do inatismo nas crenças dos dois grupos, reflectirá uma possível estratégia de preservação da identidade social dos pais, já que a crença nas desigualdades naturais reenviará para o acaso genético, e não para uma filiação que decorre da herança familiar. Possivelmente, seria também esta a razão por que a crença na função diferenciadora da escola se encontra ausente nas respostas dos pais: tal crença reenviaria para a revelação de diferenças pré-existentes nos diferentes meios familiares.

Contudo, no que respeita às teorias implícitas sobre o desenvolvimento, constata-se que os pais imputam às competências dos professores a garantia do desenvolvimento intelectual dos seus filhos, o que não estará dissociado do referido modelo cibernético, nem da crença que assimila a inteligência ao sucesso nas disciplinas de maior valência escolar (matemática, por exemplo). De acordo com os autores, a escola configura-se, assim, para os pais, como um critério, senão o símbolo, da inteligência, já que este grupo atribui também à avaliação escolar formal uma determinante no desenvolvimento intelectual.

Ainda no âmbito das teorias implícitas sobre o desenvolvimento intelectual, salienta-se nos pais uma concepção desse mesmo desenvolvimento como resultante de uma programação biológica, o que parece consistente com as suas crenças inatistas.

No contraste entre as respostas de professores pais e professores não pais, a diferença mais significativa é a refutação, por parte dos primeiros, da crença de que o sucesso escolar será imputável às competências dos professores. Nos professores pais salienta-se mais, também, a crença inatista ou “teoria dos dons naturais”, o que estará associada à menor relevância da crença na inteligência assimilada à escola diferenciadora – portanto, assiste-se à desresponsabilização da instituição escolar, com o acentuar da naturalização da inteligência.

Ainda no campo das crenças sobre a inteligência, a concepção da inteligência como adaptação às regras sociais dominantes (“conformismo ou inteligência social”) é mais saliente nos pais professores. Também neste se constata a teoria maturacionista do desenvolvimento da inteligência, ou seja a “negação do desenvolvimento”. Apesar disso, o mesmo grupo valoriza igualmente o equilíbrio socioafectivo e relacional da criança, seja no meio escolar como no meio familiar, como factores do desenvolvimento cognitivo; e confere, em simultâneo, maior importância do que o grupo de professores não pais quer à autonomia no desenvolvimento intelectual, quer à avaliação formal da escola, como factores benéficos do desenvolvimento cognitivo.

Este conjunto de dados relativos às representações sociais dos pais professores, aparentemente contraditórios, traduzem um posicionamento ambivalente, como notam Mugny e Carugati (1985): “à la fois plus severe (du point de vue scolaire ?) et plus et plus ‘empathique’ (du point de vue familiale?)” (Mugny & Carugati, 1985, p. 158). Os resultados apontam também para a existência de uma estrutura mais complexa nas representações dos pais professores do que nos professores não pais, o que os autores atribuem a um conflito identitário no primeiro grupo: “ce conflit (...) se traduit par (...) une sorte de deresponsabilisation de l’enseignant comme individu et de l’enseignant comme relais de l’institution” (Mugny & Carugati, 1985, p.159).

Quer a ideologia do dom, que revela uma naturalização da inteligência, quer a concepção maturacionista do desenvolvimento, cumprem a função de protecção da identidade social, ou melhor, de cruzamentos identitários que se expressam no grupo pais professores. Finalmente, a crença na “inteligência social/conformismo”, as “teorias” sobre os benefícios do equilíbrio afectivo e relacional, da autonomia do desenvolvimento intelectual e da avaliação escolar, manifestam uma representação

multifactorial sobre a inteligência que decorre da diversificação dos objectivos educativos nas duas sedes de socialização: a família e a escola.

As identidades sociais, no caso os conflitos identitários, constituem, para Mugny e Carugati (1985), um dos princípios psicossociais organizadores de diferentes representações sociais da inteligência.

Outros princípios psicossociais organizadores das representações sociais da inteligência, enunciados por estes autores, correspondem à maior ou menor familiaridade com o objecto da representação – de acordo com as propostas de Moscovici (1984) – e à carência de informação sobre o objecto “inteligência”.

Quanto à maior ou menor familiaridade com o objecto “Inteligência”, Mugny e Carugati (1985) operacionalizaram esta variável através do seguinte item: “a existência de diferenças de inteligência entre indivíduos constitui um problema misterioso que a ciência se mostra incapaz de resolver”. As respostas dos sujeitos foram bipartidas entre os pólos positivo e negativo de uma *rating scale*, apurando-se assim aqueles que respondiam positivamente – os sujeitos não familiarizados com a inteligência – e os que respondiam negativamente – os sujeitos familiarizados com o objecto da representação. A existência do que é “estranho” ou não familiar é assegurada pela incapacidade de as ciências – fonte de autoridade do conhecimento – não fornecerem uma explicação racional para o objecto de “estranheza”: as diferenças interindividuais de inteligência. Apurados os dois grupos – os “não familiarizados” e os “familiarizados” – procedeu-se à comparação dos seus *scores* factoriais nos vários factores sobre as crenças acerca da natureza da inteligência e sobre as teorias implícitas sobre o desenvolvimento da mesma.

A diferença mais significativa diz respeito à crença nas desigualdades naturais da inteligência, ou crença nos dotes naturais, sendo este factor mais relevante no grupo dos sujeitos menos familiarizados. Este mesmo grupo é também o que mais refuta as crenças na função adaptativa da inteligência (“a inteligência é a capacidade dos indivíduos se adaptarem à sociedade” ou ao “meio físico”) e na possibilidade de influência do meio familiar, ou seja de uma filiação familiar (por exemplo: “as crianças inteligentes provêm de famílias nas quais os pais valorizam a inteligência”). Pelo contrário, a responsabilidade dos professores no insucesso escolar é uma dimensão representacional mais saliente no grupo em questão.

No que respeita às teorias implícitas sobre o desenvolvimento da inteligência, é também aquele grupo que atribui mais às competências dos professores o

desenvolvimento da inteligência, e o que crê mais numa noção maturacionista (biológica), ou seja numa explicação que afasta a própria ideia de desenvolvimento. O desenvolvimento, de facto, é reconhecido apenas na vertente da socialização (“aprendizagem de regras sociais”), sendo também conferida maior relevância à avaliação formal da escola sobre o desenvolvimento intelectual.

Em síntese, os sujeitos que expressam menor familiaridade com o objecto da representação, são os que tendem a naturalizar a inteligência em dotes naturais, inatos, a par de uma teoria implícita que atribui à maturação biológica o desenvolvimento da inteligência. Assiste-se, paralelamente, à diferenciação das aptidões intelectuais (por exemplo, uma definição de inteligência como adaptativa), consideradas inatas, das aptidões sociais. A ideia de que existe uma filiação familiar da inteligência é refutada em proveito da responsabilização dos professores e da escola no desenvolvimento de, nomeadamente, uma “inteligência social”.

Para investigar o efeito da falta de informação sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência, os autores propuseram aos respondentes uma escala relativa à importância de várias disciplinas científicas juntamente com um item que revela a ignorância dos sujeitos.

Comparando grupos de estudantes de pedagogia, aqueles que se confessam ignorantes, mostram, segundo os autores, uma representação pouco organizada, quando comparados com os estudantes que atribuem importância a uma ou várias disciplinas científicas. Aquela representação corresponde a uma tendência clara para recusar as várias dimensões das crenças sobre a inteligência ou sobre o desenvolvimento da inteligência, ao contrário dos estudantes “não ignorantes”.

Já quanto à restante amostra – sujeitos não estudantes –, aqueles que se declaram como sem informação, tendem a organizar uma representação bem estruturada, que se define em torno de várias dimensões: a teoria dos dons ou crença nas desigualdades naturais da inteligência, uma visão maturacionista sobre o desenvolvimento da inteligência (negação da própria noção de desenvolvimento), o modelo “cibernético” da inteligência, o conformismo associado à aprendizagem de regras sociais e a imputação da responsabilidade do desenvolvimento intelectual às competências dos professores.

Ou seja, o sentimento de falta de informação, no caso dos não estudantes, leva à organização de uma representação bem estruturada, em torno, novamente, da naturalização da inteligência sob a forma de desigualdades naturais, muito semelhante

ao que os sujeitos, no estudo anterior, expressavam pouca familiaridade com o objecto “inteligência”.

As hipóteses levantadas sobre a organização das representações sociais da inteligência no estudo de Mugny e Carugati (1985), foram posteriormente testadas, através de modelos estatísticos estruturais, por Carugati, Selleri e Scapini (1994), considerando a mesma amostra da pesquisa de Mugny e Carugati (1985).

2.1 A “familiaridade” com o objecto “Inteligência” como princípio organizador das crenças sobre a inteligência

Na sua pesquisa, Carugati, Selleri e Scapini (1994) constataam, em relação aos sujeitos com menor familiaridade com o objecto da representação, que existe uma co-variação entre dois núcleos representacionais: a crença nos dons naturais e a crença na “inteligência social”.

A primeira destas crenças encontra-se relacionada com o modelo cibernético da inteligência (ênfase, portanto, nas competências cognitivas), com uma concepção sobre o desenvolvimento da inteligência que faz dos erros da criança (na perspectiva dos sujeitos adultos) como reveladores de insuficiências cognitivas, com a concepção maturacionista ou do não desenvolvimento, com uma perspectiva de que a pressão do educador sobre a criança é o procedimento pedagógico mais eficaz (por exemplo, “levar a criança a repetir várias vezes as respostas correctas” ou “repetir exercícios várias vezes”) e com o conformismo.

Quanto à crença na “inteligência social”, esta encontra-se relacionada com a aprendizagem de regras sociais, o conformismo, as funções adaptativas da inteligência e o mesmo procedimento pedagógico de pressão do educador sobre a criança.

Uma investigação de Snellman e Raty (1995), sobre as crenças acerca da inteligência e as teorias implícitas sobre o desenvolvimento intelectual, com os instrumentos usados por Mugny e Carugati (1985) adaptados à realidade finlandesa, mostra que os sujeitos com menor familiaridade com a inteligência são os que acentuam mais as teorias implícitas sobre o desenvolvimento que têm por base o inatismo (por exemplo, “o limite máximo da capacidade de aprendizagem de uma criança é determinado por factores genéticos”) e uma concepção de “aprendizagem espontânea” (por exemplo, “o aluno inteligente aprende sem praticar”).

Se, nestes últimos estudos revistos, insistimos mais sobre os efeitos da “não familiaridade” com o objecto da representação, é porque nos questionamos se também, com sujeitos não adultos, a maior ou menor familiaridade com a inteligência se mostra um princípio organizador das representações sociais da inteligência e de teorias implícitas relativas ao desenvolvimento da inteligência do próprio sujeito.

3. Estudos actuais da Cognição Social: a importância dos processos cognitivos – a abordagem exemplarista

Sternberg (2000) chama a atenção da relevância da abordagem exemplarista às teorias implícitas da inteligência. A percepção e memorização de atributos relativos à inteligência pode basear-se em múltiplos exemplares considerados pelos sujeitos como “inteligentes”. Assim, numa sociedade meritocrática, que valoriza o sucesso individual, como a sociedade americana, bons resultados em testes de inteligência, que frequentemente são usados para as admissões nas universidades – ou ainda mais, nas “melhores” universidades -, os resultados escolares (relativamente aos quais os testes são considerados bons preditores) e boas performances num trabalho de alto prestígio, podem revelar um perfil de atributos que derivam da valorização de determinados exemplares “de sucesso” naquela sociedade (por exemplo, Bill Gates e outros personagens “brilhantes”). Contudo, mesmo nos próprios Estados Unidos, se o percurso de uma criança ou adolescente se realizar num *ghetto* urbano, então pode suceder que aqueles sujeitos valorizem atributos de exemplares “inteligentes” muito diferentes, como sejam traficantes de droga - guiando carros dispendiosos, usando jóias caras, etc.. São estes atributos de tais exemplares com um outro tipo de sucesso nas culturas de *ghetto*, que poderão dar origem a outras teorias implícitas acerca da inteligência.

Paulhus e Landolt (2000) realizaram uma pesquisa empírica no Canadá sobre os factores preditores do grau de similaridade de exemplares relacionados com a inteligência. Num primeiro momento pediram a estudantes universitários que nomeassem exemplares-ideais “inteligentes”. Comparando os resultados percentuais das nomeações dos sujeitos, com as nomeações de antigos estudantes da mesma universidade ao longo de dezasseis anos (de 1982 a 1997), os autores verificaram uma relativa estabilidade nos 15 personagens mais nomeados no decurso daquele período,

sendo Einstein o que sempre recolheu mais nomeações, seguindo-se os presidentes dos EUA e os primeiros –ministros do Canadá, e outros ícones como Freud, Madonna, Gates, Shakespear, etc.

Numa fase posterior solicitaram a 250 juizes, todos eles estudantes universitários, que avaliassem o grau de similaridade de 50 exemplares-ideais recolhidos na fase anterior, com base em quatro factores: familiaridade do juiz com o exemplar, preferências pessoais, semelhança das atitudes dos exemplares com as atitudes do próprio juiz e semelhanças das áreas de ocupação dos exemplares (Ciências, Artes, Política, Negócios, etc.) com os interesses e vocações pessoais dos juizes. Como variável preditora, os autores tiveram ainda em conta o sexo dos juizes e a categoria sexual dos alvos ou exemplares. Os resultados mostram que a variável que explica melhor o grau de semelhança entre os exemplares é a familiaridade dos respondentes com os mesmos, seguindo-se as preferências pessoais. Por sua vez, a variável “familiaridade” foi avaliada em três vertentes: a categoria sexual do respondente e do personagem, as áreas de ocupação dos exemplares e dos juizes e os interesses dos exemplares com os interesses dos personagens-alvo. Todos os três tipos de familiaridade se encontram relacionadas com o grau de similaridade entre exemplares avaliada pelos sujeitos.

Mais recentemente, Paulhus, Werhr, Harms e Strasser (2002) pesquisaram não só os exemplares, com notoriedade pública na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), ligados à “definição” de “pessoa-inteligente”, como também as dimensões de inteligência veiculadas e protagonizadas por aquelas figuras públicas. A pesquisa incidiu, principalmente, sobre uma amostra de estudantes universitários (estadunidenses e canadianos). Os resultados das dimensões de inteligência veiculadas pelos 15 exemplares mais representativos, mostra, numa primeira abordagem (através de uma análise do tipo *multidimensional scale*), uma oposição, por um lado, entre os domínios da comunicação (“inteligência comunicativa”) pública (políticos ou figuras de entretenimento televisivo, como Oprah Winfrey) versus privada (cientistas e escritores, por exemplo e respectivamente, Einstein e Shakespeare), e, por outro lado, de personagens que se movimentam num domínio mais subjectivo (Mozart, Gandhi) ou num domínio mais ligado ao mundo físico e objectivo (Ted Turner, Edison, Bill Gates).

Posteriores análises de conglomerados (*clusters*) dos exemplares, revelam cinco áreas, mais específicas, de “inteligências” associadas a cada *cluster*:

“inteligência científica” (Einstein, Steve Hawking), “inteligência artística” (Mozart, Shakespeare), “inteligência empresarial” (Bill Gates, Donald Trump, Ted Turner), a já citada “inteligência comunicativa” pública (políticos e figuras do entretenimento) e, finalmente, a “inteligência moral” (Ghandi, Marter Luther King). Os autores concluem que aqueles cinco tipos de “inteligência” correspondem a uma taxonomia clara da inteligência, representada por exemplares ou personagens públicas e com notoriedade, ou seja, ícones das “inteligências”, estando estes ligados, bem como as “inteligências” que representam, a determinadas dimensões culturais norte-americanas, sobre-valorizadas relativamente ao objecto, cultural e social (assim o interpretamos) “Inteligência”.

Os resultados das investigações de Paulhus e colegas, reportadas anteriormente, mostram, segundo os próprios autores que, e passamos a citar, “stabililty in exemplares of intelligence represents a ‘shared cognition’ that servers to facilitate communication, social interaction and group decisions” (Paulhus, Wehr, Harms & Strasser, 2002, p.1058).

Tal afirmação não pode deixar de recordar as principais, e mais consensuais, definições de “representações sociais”, bem como as respectivas funções, tal como sintetizámos no capítulo 1 deste trabalho, não esquecendo os mecanismos sociocognitivos associados à formação e dinâmica das representações socialmente partilhadas.

Por outro lado, as pesquisas e considerações de Paulhus e Landolt (2000) mostravam como o factor “familiaridade”, no caso em específico com os personagens “inteligentes”, mas, genericamente, com o objecto de representação – personificado pelos exemplares –, parece constituir um importante factor na apropriação do objecto de representação, algo que os autores da cognição social não abordam.

Não se pode também excluir que as generalizações dos atributos das instâncias ou exemplares nomeados, alimentando determinados protótipos acerca da inteligência, são processos relevantes para a compreensão dos conteúdos do objecto de representação, que variam segundo factores mais sociais, como o sexo, ou mais individuais, como as áreas de interesse dos sujeitos.

Se nos referimos já à pertinência do grau de familiaridade (ou “não familiaridade”) como um ponto a explorar no nosso trabalho, perguntamo-nos também se não será importante estudar a estruturação dos conteúdos das representações sociais da inteligência – ou, na terminologia norte-americana, as

teorias implícitas sobre a inteligência – em função das abordagens prototípica e exemplarista.

De facto, se parece quase “imprescindível “ identificar conteúdos – até porque não existem representações sociais sem conteúdos - interrogamo-nos também acerca da pertinência de investigar a integração daquelas duas abordagens cognitivas (prototípica e exemplarista), com os aspectos processuais das representações sociais, como a objectivação e a ancoragem, nomeadamente na senda do trabalho seminal de Ordaz e Vala (1997) sobre a representação social do suicídio na imprensa escrita portuguesa, mas, desta vez, relativamente às representações da inteligência em sujeitos em desenvolvimento (crianças e adolescentes) e de ambos os sexos.

Capítulo 5. Concepções de senso comum acerca da inteligência nas crianças e adolescentes

1. Introdução

É escassa a literatura sobre as teorias implícitas de crianças e adolescentes acerca da inteligência, seja do ponto de vista das pesquisas da ontogénese, como da sociogénese daquelas concepções.

Neste âmbito, podemos, contudo, identificar três tipos de abordagens: a teoria das concepções pessoais da inteligência (Dweck, 2000; Dweck & Elliot, 1983; Dweck, Chiu & Hong, 1995; Cain & Dweck, 1989); uma abordagem estritamente cognitiva-desenvolvimentista (Lehay & Hunt, 1983; Nicholls, Pataschnick & Mettetal, 1986; Stipek, 1981; Stipek, 1987; Stipek & Tannatt, 1984; Stipek & Daniels, 1988; Stipek & Mac Iver, 1989); e um confronto intercultural de pesquisas centradas numa análise multidimensional dos conteúdos representacionais da inteligência, em crianças e adolescentes (Yussen & Kane, 1983; Raty & Snellman, 1993; Selleri, Carugati & Bison, 1994).

2. A Teoria das Concepções Pessoais da Inteligência

No domínio dos estudos sobre as concepções pessoais de inteligência, em crianças e adolescentes, salientam-se os trabalhos de Dweck (2000), Dweck e Elliot (1983), e, particularmente, de Faria e Fontaine (1989, 1997) e Faria (1995).

Por concepções pessoais entendem-se as teorias implícitas dos sujeitos acerca de atributos pessoais ou constructos do *self*, como a inteligência, a moralidade, as competências pessoais (Cain & Dweck, 1989; Dweck, Chiu & Hong, 1995) ou sociais (Faria, 1997).

As investigações neste campo permitiram delimitar dois tipos de teorias ou concepções: uma concepção estática, de acordo com a qual o atributo em questão é qualidade (traço) fixa, e uma concepção dinâmica, de acordo com a qual o mesmo 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 (Dweck, 2000; Dweck & Elliott, 1983). As crianças com concepções dinâmicas relacionam o desenvolvimento da sua inteligência com os processos de aprendizagem, adoptando uma orientação mais para a aprendizagem do que para a demonstração de performances, percepcionando as novas tarefas como desafios para o incremento da sua inteligência (Dweck, 2000; Dweck & Elliott, 1983).

De acordo com Dweck (2000), as concepções pessoais da inteligência têm importantes consequências sobre as dimensões motivacionais, mormente no que respeita às aprendizagens escolares.

Por exemplo, numa pesquisa recente, Stipek e Gralinski (1996) mostram que crianças com idades entre os 8 e os 11 anos tendem a acreditar de forma diferente na eficácia do esforço pessoal e adoptar diferentes estratégias de aprendizagem em função do tipo de concepções: as crianças com concepções estáticas acreditam menos no factor esforço e adoptam estratégias superficiais e ineficazes, as crianças com concepções dinâmicas adoptam, predominantemente, estratégias de mestria e crêem mais na eficácia do esforço.

Como mostra Dweck (2000), as concepções pessoais de inteligência são passíveis de mudança em função de processos de influência social. Por exemplo, numa investigação relatada por aquela autora (Dweck, 2000), a apresentação a estudantes de psicologia de um artigo supostamente científico, segundo o qual a inteligência era, numa das versões, inata e não mutável, e, na outra versão, o seu incremento resultaria do esforço e de factores ambientais, influenciava as concepções pessoais de inteligência dos estudantes, bem como dos seus padrões de realização perante o insucesso em tarefas académicas.

Num estudo transversal efectuado por Faria e Fontaine (1989, 1997) foi observado o impacto de algumas variáveis independentes sobre as concepções pessoais de inteligência em adolescentes. Essas variáveis são de natureza sociográfica, como o sexo e o nível socio-económico, bem como relativas ao percurso escolar. Os resultados mostram que, no contexto português, não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, e que os sujeitos com nível socio-económico mais baixo apresentam concepções mais estáticas do que os sujeitos de nível socio-económico mais elevado. Observa-se ainda, numa escala de concepções estáticas, uma evolução

para este tipo de concepções no decorrer da escolaridade, sobretudo entre os alunos do 5º e 9º ano de escolaridade.

Segundo Faria e Fontaine (1997), as exigências escolares que levam os alunos a patentear bons resultados e boas *performances*, torna o desenvolvimento para concepções estáticas um modo de adaptação pessoal à exigências da escola.

Já o facto de se não evidenciarem diferenças significativas entre os alunos do 9º e do 11º anos, leva as autoras a uma interpretação em termos de factores de desenvolvimento cognitivo e das experiências dos adolescentes. Assim, por um lado, os sujeitos no período formal mostrar-se-ão mais capazes de definir projectos e de conceber as suas capacidades como sendo modificáveis. Por outro lado, com novas experiências no período adolescencial, poderão vir a representarem-se como promotores activos das suas competências e da sua inteligência.

Faria (1995) aprofundou, posteriormente, os estudos de validação da escala de concepções pessoais de inteligência desenvolvida por Faria e Fontaine (1989) sobre uma amostra de adolescentes maior e mais diferenciada, num estudo de carácter longitudinal. Simultaneamente, testa os efeitos do género, nível de escolaridade (do 5º ao 11º ano), nível socioeconómico (baixo, médio e alto) e zona de residência (rural ou urbana), enquanto "factores de diferenciação dos contextos de existência" (Faria, 1995, p.228).

Confirmaram-se os resultados de Faria e Fontaine (1989) em relação à ausência de diferenças ao nível das categorias sexuais de pertença e existência de diferenças em função do nível socioeconómico.

Observaram-se ainda dois efeitos de interacção. Um entre o nível de escolaridade e o nível socio-económico, constatando-se que os sujeitos de nível socio-económico elevado se apresentam mais "dinâmicos" que os de nível socio-económico baixo nos primeiros anos de escolaridade, diferença que tende a esbater-se no decorrer da escolaridade, revelando os sujeitos nos últimos anos de escolaridade concepções dinâmicas. Este resultado sugere, segundo a autora, que a escola terá um efeito uniformizante no desenvolvimento de concepções dinâmicas e que, levando a uma selecção dos sujeitos, a mesma incidirá sobre aqueles com concepções estáticas.

O segundo efeito de interacção regista-se entre o nível de escolaridade e a zona de residência, que mostra que, no 9º ano, os sujeitos da zona urbana surgem menos "estáticos" que os da zona rural, e o inverso sucede em anos mais avançados.

Segundo Faria (1995), este resultado corrobora a hipótese da selecção dos sujeitos "dinâmicos" ao longo da escolaridade, aqui mais visível entre os da zona rural.

Num artigo de recensão acerca das investigações que identificam a influência do sexo sobre as concepções pessoais de inteligência, Faria (1998a) nota que, na cultura norte-americana, se verificam diferenças, apresentando as raparigas concepções mais estáticas e os rapazes concepções mais dinâmicas. Estas diferenças dever-se-ão, sobretudo, às diferenças na avaliação por parte dos professores das competências de rapazes e raparigas. Assim, enquanto os rapazes são negativamente apreciados ao nível de aspectos não intelectuais (comportamentais ou motivacionais), já as avaliações negativas das raparigas dizem respeito aos aspectos intelectuais. Deste modo, o significado atribuído ao tipo de avaliações a que são sujeitos, por parte dos rapazes, reporta às atitudes dos avaliadores (face ao fracasso académico, os rapazes tendem a culpar os avaliadores pelas suas atitudes e comportamentos). As raparigas interpretam as avaliações negativas como subsequentes à falta de capacidades intelectuais.

Segundo Faria (1998a), dado que as concepções estáticas levam a padrões de realização baixos, este aspecto reflectir-se-ia na escolha, pelas raparigas, de profissões menos exigentes, pelo menos no contexto cultural norte-americano.

Como atrás constatámos, os estudos de Faria (Faria, 1995; Faria & Fontaine, 1989; Faria & Fontaine, 1997) mostram a inexistência de efeitos do factor género em Portugal.

Faria (1998b) avança com uma hipótese explicativa, que tem a ver com características do actual contexto cultural português e de factores de socialização associados.

O papel feminino pode ter-se alterado, com a crescente feminilização do mercado de trabalho e do ensino. Este último aspecto é, aliás, confirmado por Grácio (1997). Assim, ao contrário dos dados evidenciados nos anos oitenta por Fontaine (1986), o nível das aspirações das raparigas já não se revela inferior ao dos rapazes. Pelo contrário, parece existir hoje uma tendência para a igualização das oportunidades sociais entre os sexos, sendo a escola um importante factor desta mudança social. Um nível de aproveitamento escolar superior nas raparigas indicia, porventura, um cada vez maior investimento no sucesso académico.

Faria (1998a) conclui pela necessidade de, em Portugal, se proceder a novas pesquisas acerca das representações sociais da inteligência detidas pelos agentes socializadores (professores, pais) em função do género dos/as alunos/as e filhos/as.

3. A perspectiva cognitiva-desenvolvimentista

Através de entrevistas semi-directivas sobre o significado da inteligência, realizadas com crianças de seis e dez anos e adolescentes de dezasseis anos, Lehay e Hunt (1983) delimitaram três níveis de desenvolvimento das concepções sobre a inteligência: o nível "obediente-periférico" (6 anos), o nível das "concepções psicológicas" (10 anos) e o nível das concepções centradas nas interacções sociais (16 anos).

A maior parte das explicações sobre o significado da inteligência referem, como ponto fulcral, a obediência à autoridade (pais ou escola), pelo que, segundo os autores, associada às concepções sobre a inteligência se encontra uma moralidade heterónoma, colocada em relevo por Piaget (1985).

No segundo nível, das concepções psicológicas, a inteligência define-se em função dos resultados obtidos nos testes escolares. As diferenças entre "inteligentes" e "não inteligentes" são atribuídas a factores de ordem motivacional, como o estudo e o esforço. Trata-se, segundo os autores, de uma fase transitória, já que tais "concepções psicológicas" se mantêm salientes durante a adolescência.

Quanto ao terceiro nível, o nível das concepções centradas nas interacções sociais, a inteligência ganha um novo significado, envolvendo referências a competências sociais e às formas de interacção social. É assim que, para os adolescentes, ser inteligente implica ser capaz de se conformar às expectativas dos outros e compreender os outros. Segundo Lehay e Hunt (1983), subjacente a esta saliência das relações interpessoais nas concepções da inteligência, estará, por um lado, a passagem para uma moralidade autónoma caracterizada pela preocupação pela opinião dos outros e, paralelamente, o desenvolvimento da capacidade de coordenação de perspectivas, o que permite a construção de significados comuns, segundo a teoria piagetiana (Piaget, 1970).

Também numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, um conjunto de estudos levados a cabo por Stipek e colegas (Stipek, 1981; Stipek, 1987; Stipek &

Tannatt, 1984; Stipek & Daniels, 1988; Stipek & Mac Iver, 1989) analisam o desenvolvimento das concepções sobre competências intelectuais e o desenvolvimento dos critérios de avaliação das mesmas.

No que respeita ao desenvolvimento das concepções sobre competências intelectuais, constata-se que as crianças do pré-escolar até à primeira classe (6 anos) não diferenciam competências sociais e competências académicas. Um estudo de Stipek e Tannatt (1984), corroborando esta conclusão, mostra que 40% das crianças em idade pré-escolar se referem a comportamentos sociais e lúdicos – por exemplo, jogar com outra criança – quando os investigadores lhes pedem que expliquem o que é a inteligência.

Uma progressiva diferenciação vai-se estabelecendo entre os dois tipos de competências no decurso da escola primária.

Contudo, esta diferenciação é mais tardia quando se trata de qualificar as competências intelectuais de pares, o que segundo Stipek e Mac Iver (1989) poderá estar relacionado com o egocentrismo intelectual e a importância que assumem, nestas idades, os comportamentos sociais dos pares relativamente aos sujeitos. Assim, por exemplo, as crianças podem valorizar mais a partilha de brinquedos com os seus colegas do que os conhecimentos que estes têm dos números ou do alfabeto.

De acordo com os resultados de Stipek (1981) e Stipek e Tannatt (1984), as crianças aos 7 e 8 anos avaliam as suas próprias competências intelectuais, bem como as dos seus pares, seja em função de hábitos de trabalho (esforço, destreza), seja em função de aspectos comportamentais que remetam para o respeito de regras estabelecidas na instituição escolar.

Quanto ao desenvolvimento dos critérios de avaliação das competências intelectuais, constata-se que a informação utilizada para essa mesma avaliação assume diversas formas, em função da idade.

No período pré-operatório as crianças recorrem a dois tipos de informação: a mestria na realização de tarefas e o *feedback* ou reforço social, nomeadamente o elogio por parte dos adultos. Ou seja, até ao período das operações concretas as crianças reconhecem total autoridade moral e avaliativa aos adultos.

No período das operações concretas, a informação objectiva dos resultados de resolução de tarefas passa a assumir uma maior importância no que respeita às inferências sobre as próprias competências intelectuais.

Aliás, a este respeito, também os estudos de Stipek (1987) e Stipek e Daniels (1988) permitem constatar que só no período do operatório concreto é que as crianças hierarquizam as notas escolares em termos avaliativos no que respeita às suas competências intelectuais.

Na base desta hierarquização das notas em termos avaliativos encontra-se, presumivelmente, o desenvolvimento de operações como a seriação (Stipek, 1987; Stipek & Daniels, 1988; Stipek & Mac Iver, 1989).

Tal como a mestria, o esforço é um forte indicador na avaliação das competências intelectuais nas crianças do período do pré-operatório. Aparentemente, as crianças acreditam que o empenho na resolução de tarefas resulta num incremento das competências intelectuais.

Esta indiferenciação inicial entre o esforço e as percepções de competências intelectuais dá lugar a uma progressiva diferenciação entre ambas com o início do período do operatório concreto, em função da distinção da realização da tarefa propriamente dita, e as noções de capacidade, por um lado, e de dificuldade da tarefa, por outro lado (Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1983).

Deste modo, por volta dos 10 anos (período do operatório concreto), ao compreenderem a relação inversa entre esforço e capacidades, as crianças poderão aferir as suas capacidades de acordo com grau de empenho que as tarefas (mais ou menos difíceis) exigem.

No período do operatório formal, embora as informações a partir da mestria na resolução de tarefas e os resultados escolares se mantenham como poderosos indicadores de avaliação das competências intelectuais, acresce um novo factor: os processos de comparação social com os colegas, sobretudo em termos de notas escolares (Stipek & Mac Iver, 1989).

De acordo com Stipek e Mac Iver (1989), será o desenvolvimento da noção de competência como traço estável – isto é, como capacidade – que facilitará a comparação social com as performances escolares dos pares.

Esta dedução, aliás estritamente cognitiva no que respeita, por exemplo, à importância dos pares no período adolescencial, não só contraria os resultados obtidos por Faria (1995), bem como, tal como se verá de seguida, com os dados obtidos por Yussen e Kane (1983).

Ainda numa perspectiva cognitiva-desenvolvimentista, e reportando-se ao desenvolvimento das concepções acerca, também, das competências intelectuais,

requeridas, especificamente, em tarefas verbais e abstractas (não verbais), encontramos o estudo de Nicholls, Mettetal e Pataschnick (1986), com uma amostra de crianças, adolescentes e jovens, cobrindo uma faixa etária dos 6 aos 22 anos.

Utilizando para o efeito, exactamente, tarefas verbais e não verbais, seguidas de entrevistas sobre a forma como os sujeitos se diferenciam em função dos dois tipos de tarefas, os autores identificam três níveis naquelas concepções, de acordo com a idade dos sujeitos.

Num primeiro nível, aos 6/7 anos, as competências intelectuais são avaliadas em termos das dificuldades subjectivas das tarefas, embora as propriedades intrínsecas das diferentes competências não sejam referidas.

A partir dos 8/9 anos, e atingindo a sua maior expressão aos 12/13 anos, verifica-se que as concepções sobre a competências intelectuais se desenvolvem no sentido de assimilar a inteligência à aquisição de informação sobre as tarefas e ao esforço de aprendizagem.

Neste segundo nível, verifica-se ainda que, dos 10 aos 13 anos, os dois tipos de raciocínio requeridos pelas tarefas experimentais se vão, progressivamente, diferenciando ao nível do esforço e empenhamento, relativamente à aquisição de informação pertinente. É assim que, se numa primeira fase, os dois tipos de raciocínio não são representados como inerentemente diferentes, posteriormente as oportunidades para a aquisição de informação são vistas como sendo diferentes: há mais oportunidades para adquirir vocabulário e menos oportunidades para aprender tarefas abstractas (não verbais).

Finalmente, num terceiro nível, dos 14/15 aos 22 anos, a aquisição de informação e a resolução de problemas encontram-se diferenciadas.

As concepções sobre a inteligência incluem uma dicotomia entre o raciocínio verbal, que reflectirá um esforço mnemónico (o material verbal pode ser memorizado mas não o material abstracto), e, por outro lado, o raciocínio abstracto, que é representado em termos de capacidade de pensamento, reflectindo senso comum e experiência geral.

4. Estudos multidimensionais das concepções de senso comum sobre a inteligência

A linha de investigações que apresentaremos de seguida diferencia-se, por um lado, do modelo bidimensional de Carol Dweck (Dweck, 2000; Dweck & Bempechat, 1983; Dweck, Chiu & Hong, 1995), na medida em que daquelas pesquisas relevam múltiplas dimensões/conteúdos e, por outro lado, da perspectiva cognitiva-desenvolvimentista, já que não se pressupõe que o desenvolvimento das concepções de senso comum sobre a inteligência possam decorrer do desenvolvimento cognitivo da criança descontextualizado do meio social e cultural em que esta se insere.

Acresce que algumas das investigações, que referiremos, têm também em conta o factor género como factor diferenciação das representações sobre a inteligência, o que não é, de forma patente, o caso dos estudos da linha cognitiva-desenvolvimentista que expusemos.

Numa das suas pesquisas, Yussen e Kane (1983) investigaram o desenvolvimento das concepções sobre a inteligência em crianças americanas de 6, 9 e 11 anos.

Constatou-se que, nestas idades, uma dimensão que se mantém constante na caracterização da natureza da inteligência é o saber, entendido como a quantidade de informação que uma pessoa possui.

Nas crianças mais novas (6 anos), as competências interpessoais e comportamentais constituem a componente mais relevante nas suas concepções sobre a inteligência, perdendo a sua importância com o decorrer da idade. Paralelamente, as competências académicas vão surgindo com cada vez maior relevo, verificando-se que são as mais valorizadas aos 11 anos.

É igualmente interessante constatar que as crianças mais novas têm uma visão inatista da inteligência, ao passo que as crianças mais velhas enfatizam as experiências como factor decisivo na modulação dos níveis de inteligência, seja nas suas componentes sociais, académicas ou gerais.

Os sujeitos foram também inquiridos sobre a constância versus maleabilidade da inteligência. Ou seja, procurou-se testar, na prática, o modelo bidimensional de Carol Dweck, em função da idade. Observa-se que, independentemente da idade, as crianças demonstram uma concepção dinâmica da inteligência - experiências

específicas benéficas podem levar ao incremento da inteligência -, resultado curioso a dois títulos: em primeiro lugar porque, aparentemente, embora as crianças mais novas representem a inteligência como algo com que já se nasce, não excluem o factor experiencial; em segundo lugar porque este dado empírico contraria, claramente, a hipótese de Stipek e Mac Iver (1989), de acordo com os quais, tal como foi referido, a noção de competência intelectual se desenvolveria, progressivamente, como traço ou capacidade estável.

Numa outra pesquisa, Yussen e Kane (1983) analisam o tipo de competências atribuídas à definição de inteligência de uma criança de 1 ano de idade, de uma criança de 10 anos de idade, de um adulto de 35 anos e, finalmente, de um adulto de 65 anos.

Para o efeito, utilizaram fotografias, que foram apresentadas a uma amostra constituída por crianças de 8 anos, adolescentes de 16 anos e adultos, todos de nacionalidade americana.

No que concerne ao protótipo de uma criança de 1 ano, as respostas dos sujeitos convergem no que respeita a índices de controlo sensório-motor (por exemplo, agarrar um objecto), ao desenvolvimento de uma tendência para realizações sem ajuda de outrem (o que os autores denominam como "autocontrolo e independência") e a aquisição de competências linguísticas. Para os adolescentes e adultos da amostra, a capacidade de aprendizagem - embora os tipos de aprendizagens não sejam explicitados pelos autores -, integra o respectivo protótipo de uma criança inteligente de um ano de idade. Por último, a motivação e curiosidade ("olhar atento", "curiosa") e a actividade ("criança activa"), são dimensões referidas apenas pelos adultos.

Quanto às dimensões que caracterizam uma criança inteligente de 10 anos, são comuns, nas respostas de todos os sujeitos, o conhecimento ou saber, as competências sociais e as *performances* escolares.

As crianças e os adolescentes da amostra estudada referem em comum, e especificamente, o domínio da matemática, da leitura e competências físicas ("ser bom desportista") como caracterizando uma criança inteligente de 10 anos.

Ainda relativamente a este protótipo-alvo, encontram-se como elementos exclusivos, nas respostas dos adultos, factores motivacionais (esforço, curiosidade), capacidade de aprendizagem (potencial e rapidez de aprendizagem), o pensamento abstracto, a autonomia, a criatividade e a afiliação grupal.

As maiores discrepâncias registadas nos grupos que constituem a amostra, nomeadamente entre, por um lado, crianças e adolescentes, e, por outro lado, adultos, são as que se referem aos atributos do protótipo de um adulto inteligente de 35 anos.

Enquanto as crianças e adolescentes reportam elementos que remetem para o papel e a imagem do adulto - por exemplo, gestão de dinheiro, tratar dos filhos, conduzir um automóvel -, as respostas dos adultos da amostra centram-se em traços psicológicos gerais - elementos ligados à adaptação social ("autonomia", "tratar as outras pessoas com respeito e consideração"), factores de ordem motivacional ("gostar da vida", "gostar da carreira profissional", "procurar novos desafios"), valores ("politicamente implicado", "ter um espírito aberto") e factores cognitivos gerais ("capacidade de abstracção", "conhecimentos aprofundados", "capacidade de compreensão").

Em relação ao protótipo-alvo correspondente a um adulto inteligente de terceira idade (65 anos), as crianças referem sobretudo cuidados ligados ao bem estar e saúde física, mas também um saber e memória ricos e a disponibilidade para partilhar esses conhecimentos com os mais novos. Esta representação é também comum às respostas dos adolescentes, assim como actividades ligadas ao preenchimento do quotidiano - por exemplo, *hobbies*.

As respostas dos adultos da amostra incidem sobre a "sabedoria" das pessoas de terceira idade, a partilha deste conhecimento "acumulado" com pessoas mais novas (diríamos, que têm muito a ensinar), o ajustamento pessoal ("manterem interesse pela vida") e um esforço para se manterem intelectualmente activos ("dinâmicos", "evitar a senilidade").

Estes resultados mostram que as representações de "pessoa inteligente" em função da idade do protótipo-alvo, dependem das expectativas que, em cada faixa etária, os sujeitos criam relativamente ao protótipo-alvo, o que possivelmente não estará desligado, por um lado, dos tipos de interacções específicas que os sujeitos mantêm, respectivamente, com crianças mais novas (1 ano), crianças em idade escolar (10 anos), adultos (35 anos) e pessoas da terceira idade, e, por outro lado, dos papéis sociais dos protótipos-alvo.

Embora trabalhando só com uma amostra de adultos finlandeses, parece-nos de todo pertinente, no seguimento deste último estudo mencionado de Yussen e Kane (1983), referir uma pesquisa de Raty e Snellman (1992a), sobre as características atribuídas a uma "pessoa inteligente" e a um "aluno inteligente".

Os sujeitos, que eram ou pais ou professores, de ambos os sexos, deveriam atribuir a idade e o género seja à pessoa seja ao(à) aluno(a) alvo.

Em primeira linha, constata-se que a pessoa-alvo é um adulto (média de idade: 41 anos), sendo também maioritariamente descrito pelos sujeitos, seja do sexo masculino seja do sexo feminino, como sendo um homem.

No que respeita ao aluno inteligente, é descrito maioritariamente como sendo um rapaz, de idade média 13 anos.

Os autores procuraram analisar os efeitos quer da categoria sexual de pertença dos respondentes quer do género atribuído ao protótipo-alvo, nas respostas a um questionário estruturado sobre os atributos do protótipo-alvo.

Os resultados mostram que os sujeitos de sexo feminino conferem, seja ao adulto-inteligente seja ao aluno-inteligente, mais atributos que reenviam para o saber ou conhecimento geral, a educação e a reflexão.

Quando o protótipo-alvo é caracterizado como sendo uma rapariga, e independentemente da categoria sexual dos respondentes, àquele aparecem associadas competências de ordem social/relacional, como de cooperação ("ajuda os outros", "sabe ouvir os outros", é "amiga"), ou de assertividade social ("exprime as suas opiniões", "tem iniciativa").

Já quando o protótipo-alvo é caracterizado como sendo um rapaz, e, da mesma forma, independentemente da categoria sexual de pertença dos respondentes, surge como mais saliente uma componente que reenvia para a inteligência prática (aplicação de conhecimentos na resolução de problemas).

Esta mesma componente aparece também genericamente associada à descrição de aluno inteligente de género masculino, bem como atributos de ordem cognitiva (aptidões verbais, "interesse em matérias que requerem reflexão"), ao passo que certos atributos que revelam independência e vivacidade caracterizam a aluna-inteligente (por exemplo, "testar os seus próprios limites", "não ter medo nem necessidade de recorrer à autoridade"). A dimensão mais relevante do(a) aluno(a) inteligente é o sucesso escolar.

Selleri, Carugati e Bison (1994) estudaram o que pensam os alunos de uma escola "elementar" (com idades compreendidas entre 10 e 11 anos) e duma escola "média" (com idades compreendidas dos 12 aos 14 anos) sobre o que significa ser inteligente.

As respostas à pergunta aberta foram submetidas a análise de conteúdo, a partir da qual se identificaram 6 áreas temáticas (englobando 26 categorias) a saber:

1. Características gerais: inclui referências à variabilidade inter-individual (alguns são mais inteligentes "porque alguns têm mais capacidades", "porque depende da mentalidade das pessoas"), à "normalidade" ("é ser normal como os outros") e à identificação do inteligente como "bom aluno";

2. Características de natureza cognitiva: capacidade de reflexão ("pensar", "saber aquilo que se faz"), de compreensão e raciocínio ("usar o cérebro", "compreender as coisas", "rapidez"), capacidades lógico-matemáticas ("resolver problemas difíceis com a cabeça") e linguísticas (saber ler, escrever ou falar de modo correcto, saber explicar as coisas);

3. Características de personalidade: qualidades positivas ("ser bom", "paciente", "compreensivo"), motivacionais (empenho e força de vontade, quer na escola quer na vida), autoconfiança nas próprias capacidades, astúcia, competências práticas ou saber fazer ("aproveitar oportunidades", "saber-se organizar", "não se enganar"), cultura ("saber", "alargar conhecimentos"), interesse ("estar informado", "saber aquilo que acontece") e disponibilidade para aprender ("desejo de aprender sempre mais");

4. Dons naturais: por exemplo, respostas como "Deus deu mais inteligência a uns do que a outros" ou "é-se bom aluno porque se tem esse dom";

5. Aspectos institucionais da escola: sucesso escolar, estudar, realizar os trabalhos de casa, e uma categoria comportamental positiva ("estar com atenção nas aulas", "não copiar");

6. Relações interpessoais: sociabilidade ("ser sociável", "respeitar os outros"), altruísmo ("ajudar quem tem dificuldades"), comportamentos em relação aos adultos ("obedecer", "seguir conselhos dos adultos"), comportamentos em relação aos professores ("saber responder às perguntas dos professores"), comportamentos em relação aos colegas ("saber ouvir as opiniões de um amigo", "ajudar um colega").

As áreas temáticas mais referidas são as Características de natureza cognitiva, Características de personalidade e "Dons".

Em específico, as categorias que surgem maior frequência são a "capacidade de compreensão", "rapidez" (de raciocínio) e "cultura".

Uma análise de *clusters* sobre as categorias de respostas obtidas, permitiu constatar cinco tipologias de respostas, relativas às representações sociais da inteligência.

Um primeiro *cluster* associa a inteligência à rapidez de compreensão e à dimensão dos “dons naturais”. Um segundo *cluster* remete para uma dimensão motivacional geral: o empenhamento. O subsequente *cluster* mostra que, para os sujeitos, ser inteligente significa ter bons resultados escolares, estudar e adoptar comportamentos correctos (“comportar-se bem”) na escola. O subsequente conglomerado (*cluster*) reúne o altruísmo e a sociabilidade. Finalmente, o último *cluster* põe em evidência o saber geral e a cultura (“ser culto”).

Constatam-se diferenças nas categorias de resposta em função da idade e da categoria sexual de pertença dos entrevistados.

Nos mais novos (escola “elementar”) salientam-se, nas suas representações acerca da inteligência, as competências práticas, o altruísmo, a sociabilidade e “ser culto”.

Nas representações dos mais velhos (escola “média”) realçam-se as competências cognitivas e os factores de ordem motivacional (“empenhamento”, “força de vontade”).

Quanto às diferenças em função da categoria sexual de pertença, o “saber desembaraçar-se” (categoria que remete para as competências de inteligência prática e sociais) caracteriza as respostas das raparigas, enquanto o empenhamento e a cultura se salientam nas representações dos rapazes.

Raty e Snellman (1993) investigaram as representações sociais de “pessoa inteligente” por comparação a “pessoa vulgar”, em crianças finlandesas de ambos os sexos, com idades entre os 8 e 12 anos, a partir de desenhos produzidos por estas.

A análise de conteúdo dos desenhos dos personagens-alvo incidiu sobre seis parâmetros: idade, género, aparência, vestuário, actividade e contexto.

Genericamente, as crianças desenhavam a “pessoa inteligente” como um adulto de sexo masculino, ao passo que a “pessoa vulgar” é desenhada, sobretudo pelos mais novos, como, precisamente, uma criança.

Registam-se também outras diferenças em função da idade e da categoria sexual de pertença das crianças, no que diz respeito ao sexo dos personagens: são as crianças mais velhas que tendem a desenhar mais personagens de sexo masculino e,

no caso particular das raparigas, são ainda as mais velhas que desenham com maior frequência personagens do sexo masculino.

A "pessoa inteligente" é igualmente desenhada pela maioria das crianças como tendo óculos, vestindo roupas de trabalho, nomeadamente uma bata de laboratório ou então vestuário que foi cotado como sendo o de um homem de negócios, ou, quando personagem desenhado é de género feminino, uma indumentária de duas peças (saia e camisola).

Finalmente, quanto aos parâmetros "actividade" e "contexto", a "pessoa inteligente" é desenhada como desempenhando uma actividade mental (estudar, ler, pensar, ensinar), no contexto de uma escola, laboratório ou biblioteca.

Por seu lado, a "pessoa vulgar" é desenhada como vestindo roupas cotadas como vulgares, mormente com calças "Levi's", com cabelo curto, no estilo dos personagens da série "Simpsons", do mesmo género sexual e idade dos "artistas", não exercendo uma actividade bem definida, nem sendo inserida num contexto particular, ao contrário da "pessoa inteligente".

Raty e Snellman (1993) concluem que as crianças associam, portanto, à inteligência a masculinidade, o conhecimento (traduzido quer pela actividade mental dos personagens "inteligentes" quer pelos contextos em que se inserem), um estatuto elevado (expresso pelo tipo de vestuário, nomeadamente do(a) executivo(a)), revelando que assimilam a inteligência a valores e dimensões simbólicas, que caracterizam uma certa imagem/representação do "inteligente", nas sociedades ocidentais.

De facto, à parte do estatuto, os elementos de masculinidade e conhecimento (envolvendo as personagens desenhadas em operações cognitivas), não diferem muito dos resultados, que relatámos no capítulo 4, da pesquisa de Poeschl (1992, 1998), embora o estudo desta autora tenha sido realizado com adultos.

5. Conclusões do capítulo

Passámos em revista três linhas de investigações sobre o desenvolvimento e diferenças de género nas teorias implícitas ou concepções de senso comum acerca da inteligência, em crianças e adolescentes, e ainda de adultos quando se justificava. Enquanto uma linha estritamente cognitivo-desenvolvimentista se centra na

criança/adolescente como sujeito epistémico do seu desenvolvimento, claramente influenciada pela perspectiva piagetiana, duas outras linhas de pesquisa são também esplanadas: a das concepções pessoais de inteligência e a que denominámos como dos estudos multidimensionais, sendo esta claramente influenciada pela teoria das representações sociais (nomeadamente os estudos europeus). Ambas apresentam em comum um esforço para ligar a evolução das teorias implícitas acerca da inteligência não só com o género, como com factores sociais e culturais.

Especificamente, as pesquisas sobre as representações sociais colocam em relevo a influência de processos psicossociais, como sejam as dinâmicas identitárias ou a familiaridade com o “estranho”.

Tal como enunciámos na introdução geral deste trabalho, estabelecemos como objectivos de estudo o levantamento de conteúdos representacionais em sujeitos em desenvolvimento, procurando articular a ontogénese cognitiva com a génese social – tendo por base a variável categoria sexual de pertença – das representações da inteligência. Trata-se um trabalho que, tal como verificamos no término deste capítulo, ainda por efectuar, dada a inexistência de pesquisas articuladoras do impacto dos dois tipos de génese nas crenças sobre a inteligência em crianças e adolescentes.

De reter também, que nos baseamos na teoria das representações sociais, que, como acima referimos, reenvia para processos psicossociais entendidos como princípios organizadores das concepções e crenças, pretendendo nós investigar um a influência desses princípios, mormente da “familiaridade” com o objecto de representação.

Capítulo 6. Abordagens da Cognição social e da Teoria das representações sociais: perspectivas sobre o Desenvolvimento e a Inteligência

1. Crenças dos adultos acerca da inteligência e o desenvolvimento das crianças

Uma primeira aproximação às clivagens entre as duas correntes da Psicologia Social do Desenvolvimento – a Cognição social e a Teoria das representações sociais – prende-se com as diferenças conceptuais do próprio desenvolvimento.

Como releva das recensões de Goodnow e Collins (1990), e, em Portugal, de Monteiro, Castro e Ventura (1993), as investigações que se filiam na Cognição Social tendem a diferenciar o desenvolvimento cognitivo do desenvolvimento social da criança, na construção das “crenças” dos adultos, para adoptar um termo de Sigel (1985), ou simplesmente “ideias” dos adultos, nos termos de Monteiro e Castro (1997), termos esses geralmente, e, indistintamente, usados nos estudos da Cognição Social. Assim, a delimitação dos factores sociais que condicionam o desenvolvimento de competências cognitivas, por um lado, ou sociais, por outro, é uma preocupação que se revela na forma adoptada pelos referidos autores para tratarem destas matérias, o que é visível no modo como introduzimos este capítulo: identificação de influências de nível mais “macro” ou mais “micro” (Monteiro, Castro & Ventura, 1993). A análise de “per si” de cada factor, ou do modo como se relacionam, para determinar o desenvolvimento, o estudo “fino” dos processos cognitivos que medeiam as influências sociais e a elaboração de crenças sobre o desenvolvimento em adultos, e mais especificamente nos agentes educativos, afiguram-se como importantes vectores da abordagem da cognição social. Por outro lado, neste tipo de abordagem, é sobretudo o paradigma do processamento de informação que prevalece. Por exemplo, no modelo de Sigel (1985), as concepções dos adultos sobre o desenvolvimento são perspectivadas como crenças que se constróem segundo processos de abstracção e generalização de informação derivada de experiências individuais (nomeadamente em contexto familiar), de convenções culturais, da educação dos sujeitos, da exposição aos media ou da interacção com outros significativos.

O ponto central é o do processamento da informação no indivíduo, sendo portanto o indivíduo o *locus* de construção das concepções sobre o desenvolvimento da criança (Carugati, 1990a.).

A teoria das representações sociais, que vem introduzir o “escândalo do pensamento social” (Moscovici, 1998, p.209), implica a consideração de que as representações sociais se encontram profundamente ancoradas na cultura e no conhecimento de senso comum. Como já demonstrámos num capítulo precedente (capítulo 1), o pensamento social tem uma lógica própria, por muito pouco objectivo que seja.

Mantendo-nos ainda no plano do “pensamento” dos adultos, Carugati (1990a, 1990b) considera que, não menosprezando as experiências individuais, essas experiências suscitam questões específicas às quais os sujeitos procuram responder, integrando a informação decorrente da experiência quotidiana com o conhecimento socialmente partilhado que deriva, em grande parte, da transformação dos saberes científicos operada nos e pelos grupos sociais. De facto, um primeiro ponto a reter é o de que as representações derivam das posições sociais dos actores, das pertenças categoriais e identidades sociais (Carugati, 1990b). Ainda que co-existam concepções socialmente partilhadas e consensuais em diferentes grupos, como se demonstra nos trabalhos de Sternberg (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981; Sternberg, 1985), relativamente aos pontos de contacto entre teorias implícitas e explícitas acerca da inteligência em grupos (vários) de leigos e peritos, a informação necessária às questões que os sujeitos se colocam, socialmente produzida, é também plural, confrontando-se os sujeitos com interpretações várias. A maior ou menor saliência dessas informações sociais, e o modo como as mesmas são utilizadas, remete para as clivagens de natureza também social e psicossocial, como as enunciadas por Carugati (1990b).

Os trabalhos de Mugny e Carugati (1985), sobre as representações da inteligência e do seu desenvolvimento, bem como os de Emiliani e Molinari (1995), sobre as representações acerca do desenvolvimento das crianças, vêm introduzir uma perspectiva, já referida no capítulo 1, que os investigadores da Universidade de Bolonha designam como perspectiva sociodinâmica (Emiliani & Molinari, 1995; Carugati & Selleri, 1998).

De acordo com esta perspectiva, e agora repetimo-lo, as representações sociais são consideradas não apenas como formas de processamento de informação relativa a

estímulos sociais, mas como princípios organizadores de crenças ou teorias implícitas (Mugny & Carugati, 1985; Carugati, Selleri & Scapinni, 1994), protótipos normativos e práticas sociais. Assim, os conflitos identitários derivados de determinadas práticas sociais (por exemplo, o caso dos pais-professores, na pesquisa de Mugny e Carugati, relatada no capítulo 4), a falta de informação objectiva sobre os contributos das diversas disciplinas científicas, um sentido de inexplicabilidade subjectiva que deriva da não familiaridade com os objectos da representação - a inteligência ou o desenvolvimento, mas como se verifica em outros estudos, a psicanálise (Moscovici, 1961), a doença (Herzlich, 1973) ou a doença mental (Jodelet, 1989b) – são exemplos daqueles princípios organizadores, que levam a ancoragens e objectivações específicas. Também Carugati, Emiliani e Molinari (1990), estudando uma amostra de mães, mostram que aquelas para as quais o carácter da criança é algo de misterioso, ou que demonstram carência de informação sobre o desenvolvimento das crianças, ou ainda que valorizam a biologia como a ciência mais explicativa, consideram o carácter como um “dom natural”, e o desenvolvimento como maturação espontânea. A esta explicação naturalizante, encontra-se ligado um protótipo de uma criança com “bom e forte carácter” (na versão positiva) ou “obstinada e desobediente” (na versão negativa).

Estas investigações, sobre a Inteligência e o Desenvolvimento, mostram bem que o conhecimento de senso comum, isto é as representações sociais, têm, realmente, uma lógica própria, como sublinhámos detalhadamente no primeiro capítulo. Mesmo que a perspectiva da cognição social tenha em conta as influências culturais nos conteúdos das crenças, é aquela lógica das representações sociais que deve ser sublinhada.

É assim que para Emler (1987) “constructivists use the content-form distinction more generally as a way of handling cultural influences on thought; culture may affect the content but not the form of social knowledge” (Emler, 1987, p.378).

2. A teoria das representações sociais como uma teoria genética

Mais recentemente, Duveen e Lloyd (1990) consideram que as representações sociais podem ser conceptualizadas como estruturas significantes que permitem a

identificação quer do grupo que constrói a representação, quer do conteúdo que é representado.

Sendo as representações sociais uma construção, ou seja o resultado dum processo desenvolvimentista, Duveen e Lloyd (1990) propõem uma perspectiva genética das representações sociais (a que chamam uma psicologia social genética) que inclui três níveis : a sociogénese das representações sociais, a ontogénese e a microgénese.

A sociogénese diz, aqui, respeito à construção, transformação e reconstrução das representações sociais por determinados grupos sociais acerca de um determinado objecto. O estudo de Moscovici (1961) sobre a psicanálise é um exemplo típico deste processo genético, já que dá conta da difusão social (e portanto da transformação) da psicanálise no senso comum, bem como a sua reconstrução específica por diferentes grupos sociais. A posterior obra diacrónica de Moscovici (1976) dá conta de uma dimensão histórica das representações sociais, que caracteriza também o processo de sociogénese.

A ontogénese diz respeito ao desenvolvimento dos indivíduos por relação às representações sociais disponíveis. De facto, as crianças nascem e desenvolvem-se no âmbito de uma “sociedade pensante”, o mesmo é dizer marcada pelas representações sociais da comunidade em que se inserem (por exemplo, dos respectivos agentes educativos, ou das instituições educativas). É no âmbito deste envolvimento “pensante”, que as crianças acedem àquelas representações, e se tornam mesmo actores da “sociedade pensante” (Duveen & Lloyd, 1990; Duveen, 1994), ou seja passam a participar na vida de uma comunidade ou de um grupo.

Regressando à distinção entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social, que marca os trabalhos da cognição social e do constructivismo cognitivo, Duveen (1994) refere que a abordagem das representações sociais ao estudo do “desenvolvimento” implica a consideração conjunta – como se de um mesmo processo se tratasse – quer do desenvolvimento social como do desenvolvimento cognitivo: a ontogénese cognitiva e social traduz e traduz-se nas experiências sociais do sujeito. Todo um conjunto de investigações da influência de experiências sociais – a marcação social, o conflito sócio-cognitivo, o jogo cooperativo – no desenvolvimento da inteligência nas crianças (Doise & Mugny, 1981) são, aliás, paradigmáticas de uma “Psicologia social das construções cognitivas”, para utilizar um termo de Gilly (1989).

Duveen (1994), procurando relacionar a abordagem ao desenvolvimento da teoria das representações sociais com a teoria de Piaget (1985) e de Vigotsky (1994), considera que “se as designações ‘social’ e ‘desenvolvimento’ passaram a significar categorias distintas em Psicologia, para uma epistemologia construtivista essa é uma distinção que necessariamente sucumbe” (Duveen, 1994, p.262).

O trabalho de Lloyd e Duveen (1990) sobre o desenvolvimento da representação social do género ilustra esta perspectiva. O desenvolvimento de representações é tributário dum sistema de representações que caracteriza a realidade social e estrutura o espaço simbólico das práticas e relações sociais. A internalização destas representações está subjacente à construção da representação do género: deste modo, o desenvolvimento pode ser visto numa óptica próxima da teoria de Vigotsky (1994), que enfatiza a internalização do sistema de signos sociais. Aquela construção tem sede no quadro das relações com outrem (adultos, pares): neste sentido, o desenvolvimento pode ser visto na óptica adoptada por Piaget (1985) nos seus trabalhos sobre o desenvolvimento da moral. Os processos cognitivos que concorrem para o desenvolvimento da noção (representação e categoria) de género, não resultam tão só das experiências, ou acções sobre o meio, da criança, vista como sujeito epistémico (sujeito do seu próprio desenvolvimento), como se deduz dum pressuposto que atravessa a maior parte dos trabalhos de Piaget. O *locus* da construção do género é, de facto, claramente social. Mas, por outro lado, a criança não pode ser conceptualizada como um sujeito passivo de um desenvolvimento que decorre dos processos de internalização (Duveen, 1994).

O desenvolvimento da representação de género contribui para o desenvolvimento de uma identidade de género, no âmbito do espaço social e simbólico em que a criança se encontra inserida. Mas Lloyd e Duveen (1990) mostram também que as crianças desenvolvem certas práticas, comportamentos e modalidades de (inter)acção – face às crianças ou adultos do mesmo sexo ou de sexo oposto – que, sendo reguladas pelas representações disponíveis, contribuem também para a reconstrução das representações de género nas crianças. Existe, portanto, uma interacção entre as experiências sociais e as representações de género.

Passemos agora a analisar a microgénese, a terceira dimensão genética das representações sociais. A microgénese diz respeito à evocação de determinadas representações, na regulação, precisamente, das interacções sociais. São determinadas representações sociais que permitem aos indivíduos construir e entender as situações

de interacção, e localizar-se a si próprios, bem como os seus interlocutores, como sujeitos sociais (Duveen e Lloyd, 1990), bem como negociar e definir as suas identidades sociais.

Um trabalho de Corsaro (1990) sobre a cultura de pares em dois jardins infantis, um americano e o outro italiano, ilustra o processo microgenético. A participação nas rotinas sociais das instituições, definidas por estas instituições ou pelos adultos (os educadores), leva as crianças a uma série de adaptações secundárias (Goffman, 1961), ou seja, a acções que levam a adoptar meios não autorizados ou com o objectivo de obter finalidades não autorizadas. A emergência de um sistema de representações sociais acerca dos papéis dos adultos e, paralelamente, a construção de uma cultura entre pares antitética às rotinas impostas, leva as crianças a entender e a participar, de modo desviante, nesse sistema de rotinas impostas pelos adultos, e, simultaneamente, a definir uma identidade grupal ou social própria.

3. Crenças das crianças acerca de objectos sociais

Os estudos de Lloyd e Duveen (1990) e de Corsaro (1990) mostram já de que modo se podem organizar as crenças das crianças acerca de objectos sociais.

Queremos, neste ponto, discutir as abordagens cognitivo-construtivistas (nomeadamente a teoria genética de Piaget) e a das representações sociais.

A maioria dos estudos piagetianos, cuja premissa é a de que a acção do indivíduo sobre o ambiente está na base do desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, foram efectuados sobre o mundo material e físico, e não sobre o mundo social. Exceptuamos aqui os trabalhos sobre o desenvolvimento da moral e a compreensão da justiça (Piaget, 1985.), e sobre a representação da inteligência e do pensamento (Piaget, 1976).

O *locus* das representações é o indivíduo, cuja organização mental, mais ou menos avançada, permite, por exemplo, compreender a justiça duma forma mais rudimentar (serão os adultos ou outra entidade com a qual mantêm uma relação heterónoma que impõem as regras) ou mais sofisticada (serão operações mentais que envolvem a coordenação de pontos de vista que permite o acesso a certas noções de justiça retributiva, como por exemplo uma maior atenção às intenções do que às consequências). É também o estágio individual de desenvolvimento da inteligência

que permite avanços na socialização, como seja no diálogo com os outros ou no entendimento entre pares sobre as jurisdições de um jogo colectivo.

Como referem Emler, Ohana e Dickinson (1990), grande parte da investigação de Piaget passa por levar o sujeito, através da sua acção individual (repetimo-lo), a resolver provas e problemas que envolvem materiais inertes. O pressuposto é o de que a repetição dessas actividades leva ao desenvolvimento cognitivo, e que a relação com objectos inertes pode ser transposta para as relações com os objectos (ou o mundo) sociais.

Finalmente, os estádios e estruturas intelectuais são tomados como universais, podendo a cultura e os meios socio-económicos em que os sujeitos estão inseridos contribuir para atrasos ou avanços do desenvolvimento cognitivo (Morgado, 1982, 1998), embora alguns estudos inter-culturais, como os de Shurmans e Dasen (1992), constatem que diferentes organizações sociais, como a Ocidental (no caso, a Suíça) ou a Africana (no caso, a Costa do Marfim) requerem dos sujeitos diferentes representações da inteligência (uma mais assente em competências cognitivas, outra em competências sociais).

Emler, Ohana e Dickinson (1990) discutem aprofundadamente as diferenças entre o construcionismo cognitivo de Piaget e a teorias das representações sociais.

Para já, estamos em crer que um ponto a reter é a interpretação de Suhrmans e Dasen (1992) acerca das diferentes representações da inteligência em diferentes culturas e sociedades.

Isto significa que o meio social que envolve os sujeitos não é neutral, e que fornece um repertório de crenças sociais mais ou menos valorizadas, o que afectará as representações dos sujeitos acerca dos objectos sociais. Este facto permite uma outra constatação: não é só o sujeito que age sobre o meio, mas o próprio meio social age sobre o sujeito.

Por outro lado, as crenças sobre os objectos sociais, de acordo com a teoria das representações sociais, não são formadas individualmente, mas em grupo, e nas comunicações entre sujeitos, quer estes sejam pares – como verifica Corsaro (1990) – quer sejam adultos, e ainda nas instituições sociais em que as crianças se inserem. Tais instituições, como a escola, disponibilizam um capital simbólico de crenças e justificações normativas que afectam as representações dos sujeitos acerca dos objectos sociais, como seja a “inteligência”.

Em contraposição à concepção de que os *loci* sociais constituem o(s) contexto(s) da construção das representações sociais, tenha-se em conta a falta de importância conferida, por Piaget, ao contexto, nas suas investigações sobre a representação objectos sociais, como é o caso da representação do pensamento e da inteligência (Piaget, 1976). Piaget (1976) mostra que as crianças dos 5 aos 8/9 anos crêem que o pensamento corresponde a uma espécie de voz interior. A memória, para uma criança de oito anos, consiste num objecto oval, que contém em si histórias. Para outra criança, de 9 anos, o pensamento consubstancia-se no “cerebelo” que tem a configuração de uma “bola” ou de um “berlinde”. Finalmente, para outra criança de 8 anos, pensa-se através da inteligência, a qual se pode ver e tocar abrindo a cabeça. Em suma, até aos onze anos as crianças inquiridas por Piaget (1976) representam o pensamento e a inteligência em termos substanciais e materiais (cf. Piaget, 1976, p.54), o que é denominado por “realismo infantil”. Cabe, sem dúvida, questionar o papel do contexto (laboratorial ou não, o que o autor não explicita) em que as crianças foram interrogadas, bem como o facto de serem todas de nacionalidade suíça e de pertencerem a determinados extractos socioculturais e socioeconómicos, também não especificados por aquele autor.

Como evidencia uma investigação de Selleri, Carugati e Bison (1994) (ver capítulo 5) , efectuada em contexto escolar, os conteúdos das representações da inteligência em crianças italianas apresentam, frequentemente, argumentos dos adultos e dos discursos das instituições escolares, como por exemplo o sucesso escolar, o dons naturais ou as competências de natureza cognitiva.

Um outro estudo, também já por nós relatado (ver capítulo 5), de Raty e Snellman (1993), é ainda mais claro na contribuição dos valores sociais e das dimensões sócio-simbólicas nas representações de crianças finlandesas, dos 8 aos 12 anos, sobre a inteligência. Assim, enquanto uma pessoa inteligente é representada como sendo de elevado estatuto social – vestindo bata de laboratório, ou indumentária dum homem ou mulher de negócios – e intelectual, desempenhando uma actividade mental (estudar, pensar, ensinar, etc.) no contexto de uma escola ou dum laboratório, e, geralmente, sendo de sexo masculino, já a “pessoa vulgar” é representada com roupas vulgares, sem actividade precisa, nem inserida num contexto particularmente típico.

Finalmente, a propósito da influência de variáveis sociais, mormente da classe sócio-económica de origem, recordemos uma pesquisa de Emler et al. (1990), para aferir do seu impacto nas representações sobre objectos sociais.

Emler, Ohana e Dickinson (1990), ao estudarem as representações das desigualdades sociais em crianças (com idades entre os 8 e 13 anos) de meio operário, médio e alto, na Escócia e na França, constataram que as crianças de classe média são mais resistentes sobre a igualdade de remunerações pelo exercício do trabalho do que as crianças de meio de origem operário. Fornecem, também, mais explicações – aliás socialmente disponíveis – que têm a ver com a complexidade (qualificações e competências exigidas) das profissões (por exemplo ser médico ou professor *versus* ser condutor de autocarros) e a sua importância para a sociedade. Este estudo vem mostrar não só que os conteúdos das representações sociais das crianças se alimentam de argumentos socialmente disponíveis, como também que estes argumentos diferem de acordo com marcação sócio-económica.

4. O Construcionismo cognitivo de Piaget e a Teoria das representações sociais: algumas reflexões

A teoria piagetiana afigura-se como uma teoria do desenvolvimento cognitivo incontornável, na Psicologia. É-o, sobretudo, nas sociedades ocidentais, como a nossa. Discutimos já as diferenças entre aquela teoria e a teorias das representações sociais.

Uma das ilações a reter é a de que, no construcionista cognitivo piagetiano, a maior parte dos estímulos apresentados às crianças são socialmente neutros, porque consistem em material inerte. Mas a transposição do mundo material para o mundo social não é linear. De facto, como tivemos ocasião de observar, os conteúdos das representações das crianças acerca de qualquer objecto social, são eminentemente sociais, porque a criança é alvo de influências sociais, seja dos adultos, dos pares, das instituições em que se inserem – como o caso da escola –, seja dos valores e dimensões simbólicas das sociedades e culturas em que se desenvolvem.

Queremos, contudo, frisar que apesar das diferenças, ambas as teorias nos parecem válidas, e, até, complementares.

De facto, trata-se de duas teorias genéticas, embora o *locus* do desenvolvimento seja diverso: na teoria clássica de Piaget é o indivíduo, na teorias das

representações sociais é o grupo. Mas trata-se de duas teorias desenvolvimentistas, como mostram Duveen e Lloyd (1990). De acordo com Leman (1998), a teoria genética de Piaget foca a construção do conhecimento pela criança, enquanto a teoria das representações sociais, como psicologia social genética, foca a construção do conhecimento social. Aliás o próprio Moscovici (1990) reconhece: “social psychology and development psychology were concerned with the same thing, the former in space and the later in time, the first by the way of exterior and the second by the way of interior. They are in sum two faces of a single science” (Moscovici, 1990, p. 161).

O estudo das contribuições das duas teorias no desenvolvimento de noções sociais, como a inteligência, afigura-se-nos como bastante pertinente e complementar, apesar das diferenças já enunciadas.

Convém insistir sobre as principais clivagens, para melhor chegar à pertinência de articular ambas as teorias. Se Piaget se centra, principalmente, no modo como o indivíduo se constitui como “sujeito do próprio desenvolvimento” (“sujeito epistémico”), tendo em linha de conta os processos de assimilação e acomodação como processos inerentes à adaptação sujeito ao meio - adaptação essa que leva a um entendimento da inteligência como sendo lógico-matemática -, e se uma preocupação central dos seus trabalhos é a génese das diferentes estruturas cognitivas (diferentes formas de conhecer), a que correspondem os sucessivos estádios tendentes às operações formais, isto é tendentes à lógica do adulto; a teoria das representações sociais foca, sobretudo, as influências sociais (grupais e comunicacionais) como factores genéticos daquelas representações (Duveen, 2001).

A este respeito, procuraremos analisar o impacto de uma variável de génese social, como é o caso da variável sociodemográfica “sexo”. Mas se Piaget (1976) introduz o estudo dos conteúdos das representações da inteligência e do pensamento em crianças, não analisa aqueles conteúdos como forma de conhecimento não científico, ou de senso-comum, e é esta tarefa que Moscovici (1961) se propõe realizar, no caso não com crianças, mas com adultos, reconhecendo, no entanto, que deve à obra de Piaget o seu interesse pela matéria (Moscovici, 2003).

De facto, Moscovici (1961), na sua obra pioneira sobre a representação da psicanálise, indicia já que o estudo do conhecimento de senso-comum – isto é, das representações sociais - deve cindir, para além dos respectivos conteúdos, também sobre a génese da sua organização, bem como (s) dinâmica(s) e lógica(s) própria(s) àquela forma de conhecimento, que se afigura, aparentemente, ilógico face à(s)

lógica(s) cognitiva(s) da estrutura das representações das crianças acerca de noções sociais, investigadas por Piaget (1976).

Toda a linha de pesquisas acerca dos “princípios organizadores” psicossociais das representações sociais - princípios que permitem dar conta da generatividade das mesmas (Moscovici, 2003) - procura, precisamente, dar uma resposta à gênese da organização dos conteúdos das representações sociais. Neste sentido, propoemo-nos (ver capítulo 4), e propomo-nos, investigar o efeito da “familiaridade com o objecto de representação” como princípio organizador das representações sociais da inteligência em sujeitos em desenvolvimento, adoptando a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Quanto à lógica (ou “ilógica”) interna ao pensamento social, sublinhámos já (ver capítulo 1) que a hipótese da intermutabilidade sentidos/figuras constitui uma hipótese fecunda a explorar, dado a quase total ausência de evidência empírica, mormente, de novo, em sujeitos em desenvolvimento.

Por fim, interligados com a mediação sentidos/figuras, os mecanismos sociocognitivos que intervêm na formação e dinâmica das representações sociais – ancoragem e a objectivação – parecem-nos de toda a relevância a pesquisar, não só por assegurarem a relação entre os conteúdos icónicos e os conteúdos dos sentidos verbais das representações, mas também porque (como procurámos mostrar no capítulo 1) conferem uma regulação social a processos cognitivos de categorização da realidade social, mediante a formação de protótipos ou de categorização através de instâncias concretas (exemplares).

PARTE II

CONTEÚDOS REPRESENTACIONAIS ACERCA DA INTELIGÊNCIA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE AMBOS OS SEXOS

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os conteúdos das representações sociais constituíram grande parte duma primeira geração de pesquisas no âmbito da teoria das representações sociais, mormente já o estudo inicial de Moscovici (1961) sobre a psicanálise, bem como, por exemplo, as investigações de Herzlich (1973) sobre a Saúde/Doença ou de Jodelet (1986a, 1986b, 1989b) sobre a doença mental, adoptando esta autora métodos de tipo etnológico e antropológico.

De acordo com uma interpretação de Emiliani e Molinari (1995), trata-se do filão originário da conceptualização das representações sociais, tributária duma perspectiva etnográfica que colocava em relevo o conceito durkheimiano de representações colectivas, de que decore, segundo Emiliani e Molinari (1995), uma orientação, essencialmente, para os conteúdos.

Nesta parte do nosso trabalho debruçamo-nos, precisamente, sobre os conteúdos das representações sociais da inteligência, em crianças e adolescentes de ambos os sexos, nos estádios do operatório concreto e formal, respectivamente.

A inexistência de pesquisas portuguesas, nomeadamente no quadro do que anteriormente denominámos de “Estudos Multidimensionais sobre concepções de senso comum acerca da inteligência” (ver capítulo 5) em crianças e adolescentes, justifica, só por si, uma primeira abordagem empírica às dimensões dos conteúdos.

Note-se, aliás, que a excepção dos trabalhos de Faria e Fontaine (1989) e de Faria (1995), embora filiadas na teoria da concepções pessoais de inteligência, é notável no panorama português no que concerne ao assunto em questão.

Por outro lado, a identificação de conteúdos representacionais sobre o objecto social “Inteligência” no âmbito do desenvolvimento cognitivo, surge apenas em trabalhos, sobretudo norte-americanos, que se restringem a efeitos de competências cognitivas neste ou naquele estágio de desenvolvimento, sem articulação com a influência de factores sociais, como os meios socioeconómicos e sócio culturais de proveniência, ou, também, da variável categoria sexual de pertença.

De facto, como constatámos oportunamente (Amaral, 2002), os estudos que apelidámos de uma linha Cognitiva-Desenvolvimentista, claramente influenciados pela perspectiva piagetiana, consideram apenas os sujeitos em desenvolvimento como sujeitos epistémicos daquele processo (o desenvolvimento cognitivo), como se os sujeitos

existissem num vazio social. Fizemos já, aliás, algumas reflexões (ver capítulo 6) sobre as abordagens do Construtivismo Cognitivo e da teoria das representações sociais, concluindo que uma articulação entre ambos os contributos teórico-empíricos se pode revelar frutuoso.

Estas são algumas das razões por que iniciamos o programa dos trabalhos empíricos desta tese com uma tentativa de identificar os conteúdos das representações sobre a inteligência de acordo, por um lado, com o desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva tributária da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1978), e, por outro lado, da categoria sexual de pertença.

Esta última variável, estritamente ligada aos conteúdos de género, surge com suficiente pertinência no âmbito da linha de investigações que denominámos como “Estudos Multidimensionais” (ver capítulo 5), próxima da teoria das representações sociais (Amaral, 2002).

No caso do nosso trabalho, trata-se de aferir a influência da categoria sexual de pertença (ou variável “sexo”) nos conteúdos representacionais sobre a inteligência identificando não só os conteúdos de género, como possíveis interações com a própria variável Desenvolvimento Cognitivo ou outras variáveis importantes para a população que estudamos, como seja o Sucesso Escolar.

Capítulo 7: Desenvolvimento cognitivo, sexo e representações sociais da inteligência:

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO (ESTUDO 1)

1. Introdução

Neste capítulo procuramos analisar os conteúdos representacionais acerca da inteligência em crianças e adolescente de ambos os sexos que, de acordo com a teoria de Piaget (1978), se situam nos estádios do operatório concreto e do operatório formal. Um outro objectivo é o de investigar as diferenças de conteúdos de género nas respostas dos sujeitos de sexo masculino ou feminino.

Dado a inexistência de estudos portugueses sobre o levantamento e mapeamento dos conteúdos representacionais sobre a inteligência, mormente de um ponto de vista desenvolvimentista, propomo-nos realizar uma pesquisa exploratória, para, posteriormente, formularmos outras investigações recorrendo ao levantamento de hipóteses.

A interpretação dos resultados centra-se na literatura já revista sobre o desenvolvimento das concepções de inteligência, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista tributária da teoria de Piaget (1978), bem como de uma linha de estudos multidimensionais acerca da inteligência, próxima da teoria das representações sociais (Moscovici, 1990). Do mesmo modo, as diferenças em função do sexo decorrem da revisão de literatura apresentada na parte I da tese (ver também Amaral, 2002).

Este trabalho reveste um carácter qualitativo e, como já dissemos, exploratório, não havendo, portanto, hipóteses à partida.

2. Método

2.1 Sujeitos

A amostra é constituída por 60 sujeitos, dos quais 15 do operatório concreto (8-11 anos) e sexo masculino, 15 do operatório concreto (8-11 anos) e sexo feminino, 14 do operatório formal (14-18 anos) e sexo masculino e 16 (14-18 anos) no operatório formal e sexo feminino. O processo de amostragem foi de conveniência, tendo aquela sido realizada em escolas do Ensino Básico e Secundário na Região da Grande Lisboa (Lisboa, Almada e Barreiro).

2.2 Material e Procedimentos

A identificação análise dos conteúdos da representação social da inteligência nos dois estádios e de acordo com o sexo foi realizada mediante entrevistas semi-directivas individuais.

O guião da entrevista baseou-se na literatura revista sobre as representações da inteligência, seja de estudos efectuados com crianças como de estudos efectuados com adultos (ver capítulos 2 e 3).

As consignes da entrevista relevam de cinco grandes temáticas recorrentes na literatura, a saber: cultura (por exemplo, “Ir ao cinema ou ouvir música é inteligente? ... Porquê?”), inteligência social (por exemplo, “Achas que ajudar os outros tem a ver com a inteligência? ... Porquê?”), dimensão cognitiva (por exemplo, “Os inteligentes compreendem mais depressa? ... Porquê?”, dimensão escolar e motivacional (por exemplo, “Os alunos que têm ou tiveram melhores notas na escola são mais inteligentes? ... Porquê?”), vocação profissional (por exemplo, “os mais inteligentes costumam ir para alguma profissão ... Porquê?”), género (“As raparigas ou os rapazes são mais inteligentes ou são iguais? ... Porquê?”) e o domínio da inteligência inata *versus* adquirida (“*nature vs nurture*”) (por exemplo, “Já se nasce inteligente ou não? ... Porquê?”).

2.3 Identificação dos sujeitos nos estádios do Operatório Concreto e do Operatório Formal

Tendo em vista o despiste dos estádios formal e concreto, procedeu-se à aplicação da prova "jogo de palavras" da bateria "*Échelle collective de développement logique*". As razões da escolha daquela prova radicam no facto de a mesma ter sido alvo de aplicação e adaptação em Portugal (Marchand, 1992) e de ser considerada pela autora como a de maior poder discriminativo pelo seu forte conteúdo abstracto. Esta prova consiste em arranjos possíveis de letras. Assim, na primeira questão, as crianças que efectuam 6 arranjos diferentes são cotadas como pertencendo ao estádio do operatório concreto. Os sujeitos que na segunda questão efectuam pelo menos 24 combinatórias diversas são cotados como pertencendo ao estádio do operatório formal.

2.3 Variáveis

As “variáveis independentes” são o desenvolvimento cognitivo e o sexo, esta última como variável socio-demográfica. As “variáveis dependentes” são as respostas representacionais dos sujeitos acerca da inteligência.

Foram consideradas e controladas as variáveis estatuto sociocultural, através das habilitações pais e o sucesso escolar. Deste modo foram seleccionados sujeitos de nível sociocultural médio-alto e alto e com percurso de sucesso escolar. Em relação à primeira variável, foram considerados sujeitos cujos pais apresentavam habilitações ao nível do 12º ano – estatuto médio-alto – ou frequência ou curso universitário concluído – estatuto alto. No que respeita à segunda variável – sucesso escolar – consideraram-se, quanto aos adolescentes e às crianças frequentando já o 2º ciclo do ensino básico, aqueles sujeitos que apresentavam menos que duas repetências disciplinares e nenhuma reprovção. Quanto às crianças no 1º ciclo do ensino básico, foram também consideradas as que não apresentavam, à altura da entrevista, nenhuma reprovção.

3. Resultados

Após uma análise de conteúdo simples das respostas dos sujeitos, as categorias apuradas foram submetidas a uma análise factorial de correspondências simples, tomando como elementos J (variáveis independentes) os estádios de desenvolvimento e o sexo dos sujeitos. Ambos os factores explicam 100% da inércia.

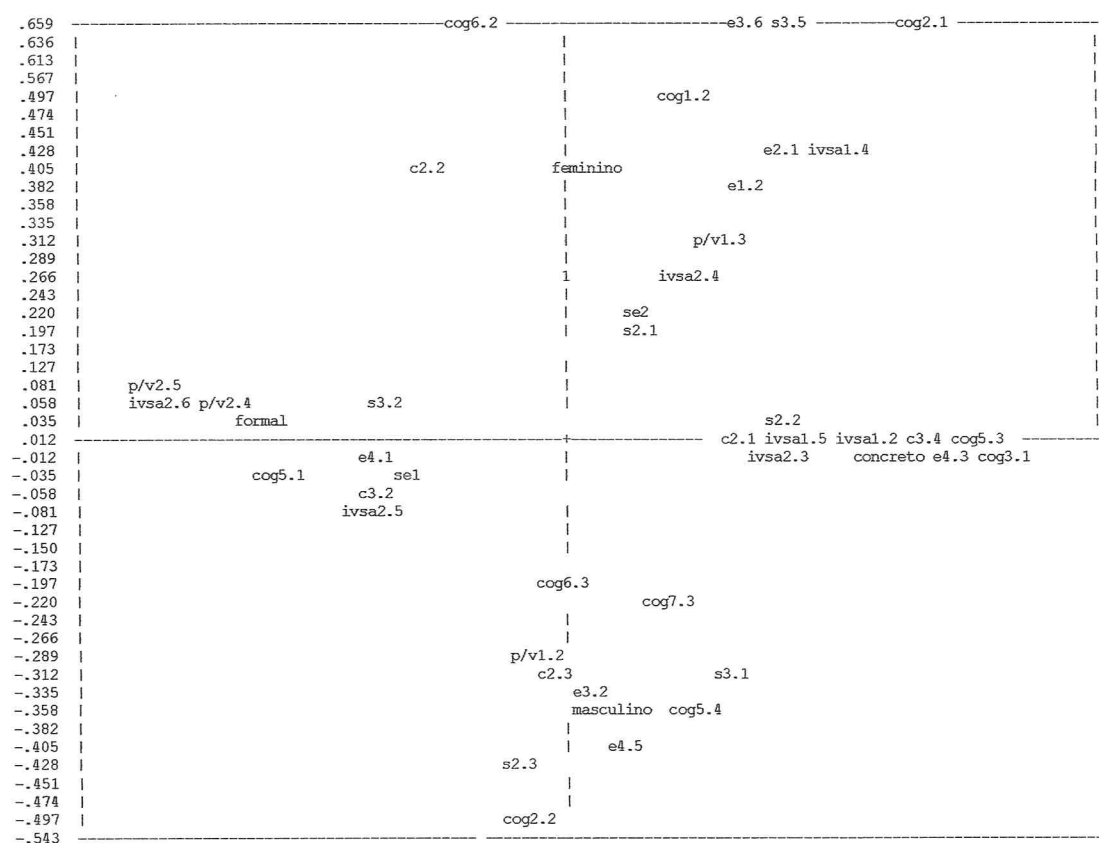
O número de frequências de categorias de resposta retidas para efeitos das análises de correspondências foi de 4. Os critérios subjacentes à escolha deste número de frequências foram, em primeiro lugar, o de reter o máximo de categorias de respostas, e, em segundo lugar, o de reter o máximo de categorias de resposta que conferem sentido aos eixos factoriais. Deste modo, na sequência de várias soluções, e conjugando os dois critérios atrás referidos, o número de frequências escolhido surge, a nível psicológico, como o mais pertinente. Para efeitos de identificação dos elementos associados a cada um dos eixos factoriais, consideraram-se as contribuições absolutas (isto é, das variáveis para os factores), seguindo os procedimentos de Giovannini e Lorenzo-Cioldi (1983) e das pesquisas com este tipo de análise recenseadas por Doise, Clémence e Lorenzo-Cioldi (1992).

Em relação aos resultados, obtivemos 105 variáveis I. Para uma maior legibilidade e interpretação das categorias de respostas associadas a cada eixo factorial, retivemos apenas os elementos I com contribuição absoluta igual ou superior a .6.

Assim foram apuradas 40 variáveis (categorias de respostas) em linha (elementos I). De seguida mostramos a representação gráfica dos resultados bem como um quadro (Quadro 1) com as Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos em Coluna (Elementos J) e em Linha (Elementos I).

De seguida apresentamos a representação gráfica dos resultados bem como a tabela de coordenadas, de contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J.

Figura 1: Representação gráfica dos resultados obtidos



Legenda das temáticas abordadas:

- C – Cultura
- S – Sociabilidade
- Cog. – Cognitivo
- E – Escola/Estudos
- P/V. – Profissão/Vocação
- Se – Sexo/Género
- Ivsa – Inatismo Versus Adquirido

Quadro 1:

Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos J e I

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Concreto	.48	-.02	44.4	.1	1.00	.00
Formal	-.60	.02	55.4	.1	1.00	.00
Masculino	-.02	-.36	.1	48.6	.00	1.00
Feminino	.03	.38	.1	51.2	.00	1.00
C2.1	.40	.00	.9	.0	1.00	.00
C2.2	-.24	.38	.5	2.5	.28	.72
C2.3	-.09	-.33	.0	.9	.07	.93
C3.2	-.39	-.06	1.1	.1	.97	.03
C3.4	.63	-.01	1.6	.0	1.00	.00
Cog1.2	.18	.48	.2	2.9	.12	.88
Cog2.1	.67	.70	1.8	4.0	.48	.52
Cog2.2	-.10	-.51	.1	4.3	.04	.96
Cog3.1	.63	-.01	1.6	.0	1.00	.00
Cog 5.1	-.59	-.05	2.4	.0	.99	.01
Cog5.3	.64	.22	2.5	.6	.89	.11
Cog5.4	.14	-.38	.2	2.7	.12	.88
Cog6.2	.24	-.19	.6	.8	.62	.38
Cog6.3	-.20	-.23	.7	1.3	.53	.47
Cog7.3	.15	-.22	.1	.6	.30	.70
E1.2	.29	.36	.3	1.1	.40	.60
E2.1	.37	.43	.7	1.9	.43	.57
E3.2	-.09	-.33	.9	.0	.90	.10
E3.6	-.33	-.02	1.0	.8	.72	.28
E4.1	-.35	-.02	1.6	.0	1.00	.00
E4.3	.63	-.01	1.6	.0	1.00	.00
E4.5	.04	-.41	.0	1.7	.01	.99
Ivsa1.2	.40	.00	.9	.0	1.00	.00
Ivsa1.4	.37	.43	.7	1.9	.43	.57
Ivsa1.5	.60	-.01	1.6	.0	1.00	.00
Ivsa2.3	.29	-.03	1.8	.0	.99	.01
Ivsa2.4	.17	.25	.3	1.1	.32	.68
Ivsa2.5	-.39	-.06	1.1	.1	.97	.03
Ivsa2.6	-.79	.06	2.5	.0	1.00	.00
P/v1.2	-.16	-.30	.3	2.0	.22	.78
P/v1.3	.24	.31	.4	1.4	.38	.62
P/v2.4	-.61	.05	3.0	.0	.99	.01
P/v2.5	-.79	.06	2.5	.0	1.00	.00
S2.1	.11	.19	.1	.6	.24	.76
S2.2	.40	.00	.9	.0	1.00	.00
S2.3	-.10	-.45	.1	2.5	.05	.95
S3.1	.23	-.31	.6	2.3	.35	.65
S3.2	-.43	.04	1.5	.0	.99	.01
S3.5	.31	.71	.4	4.2	.16	.84
Se2	.13	.21	.2	1.0	.27	.73

Para uma melhor visualização do posicionamento dos elementos I e dos elementos J nos pólos dos factores, passamos a apresentar um segundo quadro (Quadro 2) que agrega as categorias de resposta a cada modalidades dos elementos J (variáveis independentes).

Quadro 2:**1º Eixo Factorial (Concreto vs. Formal)****Temas, consignes e categorias de resposta associados a cada um dos pólos do eixo**

TEMA	CONCRETO	FORMAL
CULTURA		
c2 - Saber um pouco de tudoporquê?	c2.1 "saber um pouco de tudo define a inteligência"	
c3 - Ir ao cinema, ouvir música....porquê?	c3.4 "não porque desperdiça-se tempo de estudo"	c3.2 "sim, porque os inteligentes interessam-se, gostam"
SOCIABILIDADE		
s2 - E por exemplo ajudar os outros....porquê?	s2.2 "sim é inteligente ajudar os outros. Porquê? Porque isso é inteligente"	
s3 - Os inteligentes adaptam-se melhor à vida do dia a dia ..porquê?		s3.2 "sim, porque sabem o que fazer para resolver os problemas"
COGNITIVO		
cog3 - Decoram melhor e mais coisas? Porquê?	cog3.1 "sim, porque são inteligentes"	
cog5 - O que é que aprendem? Porquê?	cog5.3 "aprendem a ler e a escrever"	cog5.1 "aprendem tudo.porque se interessam"
ESCOLA / ESTUDOS		
e4 - Os inteligentes são melhores a matemática, a fazer contas? Porquê?	e4.3 "sim porque os inteligentes estudam mais"	e4.1 "Sim, porque exige maior maior rapidez e capacidade de raciocínio"
PROFISSÃO / VOCAÇÃO		
p/v2 - Os mais inteligentes costumam ir para alguma		p/v2.4 "não, depende dos interesses, gostos, objectivos" /v2.5 "não, depende das oportunidades"
INATISMO VS ADQUIRIDO		
ivsa1 - No dia a dia também se desenvolve a inteligência? Como? porquê?	ivsa1.2 "sim, estudando ou na escola" ivsa1.5 "sim, porque vamos conhecendo coisas novas"	
ivsa2 - Já se nasce inteligente ou não? Se não como é que se pode tornar mais inteligente? Porquê?	ivsa2.3 "não se nasce inteligente, porque é aprendendo na escola e estudando que as pessoas se tomam inteligentes"	ivsa2.5 "já se nasce inteligente porque já temos algumas capacidades à partida" ivsa2.6 "já nascemos com alguma inteligência que se desenvolve se a exercitarmos"

Quadro 2 (continuação):
2º Eixo Factorial (Feminino vs. Masculino)
Temas, consignes e categorias de resposta associados a cada um dos pólos do eixo

TEMA	FEMININO	MASCULINO..
CULTURA		
c2 - Saber um pouco de tudoporquê?	c2.2 “sim, porque quanto saber/cultura mais inteligência”	c2.3 “sim, porque facilita a resolução de problemas”
SOCIABILIDADE		
s2 - E por exemplo ajudar os outros....porquê?	s2.2 “sim, porque os outros podem-nos ajudar”	s2.3 “não, porque não é preciso ser inteligente”
s3 - Os inteligentes adaptam-se melhor à vida do dia a dia ...porquê?	s3.5 “não, são iguais aos outros”	s3.1 “sim, porque como sabem mais têm mais ...facilidade em adaptar-se”
COGNITIVO		
cog1 - Ser inteligente é saber pensar bem... o que é que tu achas...Porquê?	cog1.2 “sim, pensar bem antes de cometer erros”	
cog2 - Os inteligentes compreendem mais depressa? Porquê?	cog2.1 “sim, porque querem saber mais coisas”	cog2.2 “sim, porque têm mais capacidades”
cog5 - O que é que aprendem? Porquê?		cog5.4 “aprendem as coisas da escola e da vida”
cog6 - Onde é que aprendem? Porquê?	cog6.2 “na TV, jornais e livros”	cog6.3 “na escola e na vida”
cog7 - Quem tem mais dificuldades em aprender é menos inteligente?		cog7.3 “sim, porque não estudam
ESCOLA / ESTUDOS		
e1 - Quando querem ser mais inteligentes estudam mais? Porquê?	e1.2 “sim, porque gostam/quêrem saber mais”	
e2 - Os que têm ou tiveram melhores notas na escola, são mais inteligentes? Porquê?	e2.1 “sim, porque estudam mais para tirar melhores notas”	
e3 - Os inteligentes são melhores a que disciplinas na escola? Porquê?	e3.6 “são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito, porque os inteligentes estudam muito/mais”	e3.2 “são melhores nas disciplinas mais teóricas (matemática, línguas) e piores nas disciplinas mais práticas”
e4 - Os inteligentes são melhores a matemática, a fazer contas? Porquê?		e4.5 “Sim, porque os inteligentes fazem melhor/mais rapidamente as contas”
PROFISSÃO / VOCAÇÃO		
p/v1 - Podem não ser inteligentes para os estudos mas serem para outras coisas? Porquê?	p/v1.3 “podem não ser inteligentes para os estudos mas serem inteligentes para as artes	p/v1.2 “podem não ser muito inteligentes para os estudos mas serem para o desporto”
SEXO		
se2 - As raparigas ou os rapazes são mais inteligentes ou são iguais? Porquê?	se2.1 “iguais, porque todos temos as mesmas capacidades”	
INATISMO VS ADQUIRIDO		
ivsa1 - No dia a dia também se desenvolve a inteligência? Como? porquê?	ivsa1.4 “sim, aprendendo com o apoio dos outros”	
ivsa2 - Já se nasce inteligente ou não? Se não como é que se pode tornar mais inteligente? Porquê?	ivsa2.4 “não se nasce inteligente, porque a inteligência se desenvolve, aprendendo com os pais, os mais velhos, os outros (inclui pares)”	

3. Análise e Discussão dos resultados

3.1. Resultados em função do desenvolvimento cognitivo

No que respeita ao 1º eixo factorial (67,55% da inércia), que contrapõe as respostas dos sujeitos do concreto e do formal, constatamos, no pólo do concreto, explicações sobre o desenvolvimento da inteligência (categoria de resposta ivsa 1.2 : “no dia-a-dia a inteligência desenvolve-se estudando ou na escola”) que remetem, claramente, para as aprendizagens formais - estudo e escola. O mesmo sucede sobre a natureza das aprendizagens dos “inteligentes” (categoria cog 5.3: “aprendem a ler e a escrever”). É assim que também os aspectos culturais (c3: “ir ao cinema, ouvir musica”) não só não têm nada a haver com a inteligência, como se revelam um desperdício de tempo de estudo (categoria c3.4).

Estes dados corroboram também a importância conferida ao estudo e à escola como releva das pesquisas de Stipek (1987) e Stipek e Daniels (1988), bem como das imagens sociais das crianças inteligentes como mostram Yussen e Kane (1983).

A representação da inteligência centra-se, portanto, em critérios institucionais/escolares, ou seja ancora no espaço simbólico e institucional da escola, o que configura uma ancoragem de tipo psicossociológica, seguindo os critérios de classificação das tipologias da ancoragem propostos por Doise (1992).

Um segundo ponto a reter consiste na tautologia como resposta ao “porquê?” – tautologia que se nota bem nas respostas às consignes c2 (“Saber um pouco de tudo tem a ver com a inteligência? Porquê?”), s2 (“E por exemplo ajudar os outros? Porquê?”) e cog3 (Decorar melhor e mais coisas? Porquê?”) -, o que parece consonante com a hipótese de Berger e Luckman (1994), segundo os quais a tautologia é uma forma elementar de conferir plausibilidade aos “universos simbólicos” ou como forma de os legitimar, nas crianças.

A linha de raciocínio dos adolescentes surpreende a todos os títulos, face à literatura existente sobre as concepções de senso comum acerca da inteligência no operatório formal, já que remete para a necessidade de individuação própria desta fase, e para o desenvolvimento do *Self* articulado com certas perspectivas temporais (Erikson, 1959; Palmonari, Carugati, Ricci-Bitti & Sarchielli, 1979).

É importante realçar que o acesso ao pensamento abstracto na adolescência permite, na óptica de Piaget (1978), uma reflexão mais livre do que no período do operatório concreto, ou seja uma reflexão menos ligada aos dados da realidade actual, ou imediata, do sujeito. Neste sentido, e ainda segundo Piaget (1978), os adolescentes, com o acesso ao pensamento hipotético-dedutivo, são já capazes de projectar verdadeiros “programas de vida”.

Cabe aqui, justamente, referir o modelo do desenvolvimento do *Self*, articulado com os estádios piagetianos de desenvolvimento, de Susan Harter (1983).

O modelo de Harter (1983) descreve, sobretudo, os conteúdos do *Self*, podendo-se determinar três estádios, correspondentes ao pré-operatório, ao operatório concreto e ao operatório formal.

No pré-operatório os conteúdos aparecem sobretudo como descrições, seja de dimensões observáveis (atributos físicos ou descrições comportamentais) seja de dimensões psicológicas (descrições de emoções, pensamentos, motivações).

No estágio posterior, do operatório concreto, o *Self* engloba a integração de comportamentos específicos em termos de traços, incluindo a inteligência. Assim, num primeiro nível a criança pode-se considerar inteligente ou “burra” consoante o seu sucesso escolar ao nível de disciplinas de forte valência, como a matemática, as línguas ou as ciências. Posteriormente passa a avaliar-se também em termos de outras disciplinas de menor valência escolar, como as artes ou a música, podendo considerar-se de uma forma mais diferenciada e abrangente ao nível da sua inteligência, por exemplo, mais inteligente nas artes e menos em matemática.

Na adolescência, ou no estágio do operatório formal, os sujeitos auto-descrevem-se a um nível mais abstracto, que inclui a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, como é o caso da inteligência, ou também de reflectir sobre o modo como se formaram comportamentos, emoções e motivações. O adolescente, ao proceder a esta reflexão, é agora capaz de reintegrar apreciações como a de considerar-se modesto em termos de uma inteligência mais convencional (escolar, ou relativamente a indicadores do QI) e mais forte em termos de inteligências menos convencionais, como a criatividade artística ou poética.

Ora, se as respostas das crianças no período do operatório concreto, por nós inquiridas, revelam a integração do atributo “inteligência”, definida em termos convencionais – ou seja, ligada a tarefas escolares –, no respectivo *Self*, tal como previa o modelo de Harter (1983), já o tipo de respostas dos sujeitos no operatório

formal – respostas essas, tal como atrás referido, ligadas a necessidades de individuação e de projecção no futuro -, não são suportadas pelo modelo daquela autora.

Para a compreensão dessas respostas, e para além das constatações de Piaget (1978), é de todo relevante recorrer às reflexões de Erikson (1959) sobre o desenvolvimento do *Self*, embora aquele autor se apoie explicitamente na teoria freudiana do desenvolvimento psicosssexual.

A adolescência é tempo de formação de uma identidade pessoal, única, de uma integração de imagens de si próprio passadas, presentes ou projectadas no futuro. É este sentido de continuidade existencial, bem como a percepção de permanência no espaço e no tempo, que permite a formação do que Erikson (1959) chama de identidade do *self* ou identidade pessoal (cf. Dias, 1996), por contraposição à confusão de identidade, quando o adolescente não é capaz de resolver a crise ou vulnerabilidade própria desta idade.

Palmonari, Carugati, Ricci-Bitti e Sarchielli (1979) debruçaram-se precisamente sobre os objectivos e as motivações principais, bem como as perspectivas temporais, na adolescência, dum ponto de vista fenomenológico e existencial, sustentando e especificando a teoria de Erikson (1959).

Assim, Palmonari et al. (1979) identificam um certo número de categorias e subcategorias motivacionais, relativas a realização de Si nos adolescentes, a saber: objectivos referidos a Si (inclui objectivos referentes às realizações e prestações, seja nos domínios escolar ou profissional, seja noutros domínios do campo psicossocial dos adolescentes), objectivos referentes à realização de Si (inclui a realização de Si em âmbito escolar e profissional), objectivos relativos às relações sociais (inclui o objectivo de experimentar algo recebido dos outros, bem a experiência de dar algo aos outros), e, finalmente, objectivos referentes à aquisição de conhecimentos e à exploração cultural (possuir conhecimentos, experiências de divertimento e objectivos transcendentais).

Todas estes objectivos são projectados ou experimentados em determinadas fases temporais: por tempos indeterminados ou prolongados (quer num período que cobre todo o futuro do sujeito, quer num presente-aberto, ou seja num campo intencional presente que se projecta para o futuro, ainda que este não seja explicitamente referido), por períodos prolongados mas definidos (juventude,

passagem para o estado adulto, período adulto, etc.) e por tempos breves (um dia ou uma semana).

Ora, os elementos mais recorrentes nas respostas dos adolescentes no operatório formal, entrevistados para este estudo, são os "gostos", "interesses" e "objectivos" individuais, quer no que respeita à pertinência de aspectos culturais (c3 – “ir ao cinema, ouvir musica”), aos conteúdos das aprendizagens (consigne cog5), ao futuro profissional ou às vocações (consigne p/v2).

Analisemos, em detalhe, os aspectos motivacionais ou projectos existenciais (Palmonari, Carugati, Ricci-Bitti & Sarchielli 1979) referentes à realização de Si, procurando integrá-los nas perspectivas temporais dessa realização.

Os inteligentes vão ao cinema "porque se interessam, gostam" - objectivos referidos à realização de Si -, "aprendem tudo por que se interessam" - idem, no âmbito temporal do presente-aberto -, a escolha da profissão (consigne p/v2: “Os inteligentes costumam ir para alguma profissão?”) "depende dos interesses, gostos, objectivos" (categoria de resposta p/v2.4) - objectivos referidos à realização de Si em âmbito escolar ou profissional, sendo o período temporal o período adulto - e, além disso, depende das oportunidades (categoria de resposta p/v2.5) - ideia tão actual, referente também ao período adulto.

Assim, e com Piaget (1978), concluímos que o acesso ao pensamento abstracto e hipotético-dedutivo, permite aos adolescentes, por nós entrevistados, que coloquem, de forma hipotética, planos prospectivos, neste caso associados à representação da inteligência.

Podemos também dizer que as representações sociais da inteligência, que se revelam nas respostas até agora analisadas, ancoram em percepções e projecções individuais e fenomenológicas integradas no *Self* dos adolescentes. Neste sentido, concluímos, também, que estamos perante uma ancoragem de tipo psicológica, seguindo os critérios de níveis de análise do processo de ancoragem propostos por Doise (1992).

Finalmente, as respostas à consigne ivsa2 (“Já se nasce inteligente?”) revelam uma crença inatista "porque já temos algumas capacidades à nascença" (categoria ivsa2.5), mas estas desenvolvem-se se forem exercitadas (categoria ivsa2.6).

São também patentes uma componente de inteligência prática (categoria s3.2) e a valorização da dimensão cognitiva, a qual remete para o pensamento abstracto,

lógico-matemático (categoria e4.1), o que corrobora os resultados de Nicholls et al. (1989).

3.2. Resultados em função da categoria sexual de pertença

Quanto ao 2º eixo factorial (32,45% da inércia), que contrapõe o masculino e o feminino, a análise das categorias de resposta permite identificar as principais temáticas que configuram as principais linhas de clivagem, quer por presença num dos pólos e ausência no outro, quer pelo contraditório de respostas à mesmas consignes.

Aos aspectos cognitivos no pólo masculino - os inteligentes compreendem mais depressa "porque têm mais capacidades" (categoria cog2.2), são melhores a matemática porque "fazem melhor/mais rapidamente as contas" (categoria e4.5) - contrapõem-se, pela sua ausência no pólo masculino e presença significativa no pólo feminino, os temas do Saber - não desligado duma componente motivacional - (categoria c2.2: os inteligentes sabem um pouco de tudo "porque quanto mais saber/cultura, mais inteligência"; categoria e1.2: quando querem ser mais inteligentes estudam mais "porque gostam ou querem saber mais") e do Estudo : se têm melhores notas são mais inteligentes "porque estudam mais" (categoria e2.1) e "são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito porque os inteligentes estudam muito/mais" (categoria e3.6).

A inteligência prática caracteriza as concepções dos rapazes: os inteligentes adaptam-se melhor à vida do dia/dia "porque como sabem mais têm mais facilidade em adaptar-se" (categoria s3.1); e saber um pouco de tudo revela inteligência "porque facilita a resolução de problemas" (c2.3).

Alguns resultados são genericamente consistentes com a literatura (ver capítulos 4 e 5), mormente com o estudo de Raty e Snellman (1992a). De facto, embora procurando caracterizar os protótipos de adultos no que concerne ao "aluno" e "aluna" inteligentes, verificou-se, naquela pesquisa, uma valorização da inteligência prática no caso do sexo masculino.

Poeschl (1992), analisando as representações de uma "pessoa idealmente inteligente", constatou que os sujeitos masculinos a caracterizam fortemente pelas suas competências cognitivas (cf. Poeschl, 1992, p.208), ao passo que as mulheres valorizam mais (entre outras dimensões) a motivação e o saber.

Um outro elemento distintivo é a valorização de competências sociais como a cooperação por parte das raparigas do nosso estudo, realçando-se o elemento de reciprocidade nas suas respostas (categoria s2.1 : ajudar os outros é inteligente "porque os outros podem-nos ajudar"), sendo a proposta da mesma consigne refutada pelos rapazes (categoria s2.3: "não, porque não é preciso ser inteligente") . Estes dados mostram a importância das dimensões de altruísmo e cooperação nas raparigas, corroborando os resultados de Raty e Snellman (1992a).

A análise de Poeschl (1992) sobre a representação da "mulher inteligente" mostra que um elemento de criatividade discrimina aquela representação da de "homem inteligente", no factor "competências sociais" (cf. Poeschl, 1992, pp. 191 e 197). Por outro lado, registam-se também diferenças significativas nas representações do homem e da mulher inteligentes no elemento da sensibilidade, sendo este mais característico na concepção da "mulher inteligente".

É deste modo que se podem compreender as conotações de criatividade e sensibilidade nas respostas das raparigas da nossa amostra, à consigne p/v1 ("Podem não ser inteligentes para os estudos mas serem para outras coisas?") : as pessoas podem não ser inteligentes para os estudos mas "serem para as artes" (categoria p/v1.3). Para a mesma consigne (p/v1) os rapazes evocam o desporto como alternativa ao estudo, resposta possivelmente mais próxima do estereótipo masculino, em que se destaca a virilidade (cf. Poeschl, 1992, pp. 191 e 197).

O *locus* e a natureza das aprendizagens dos "inteligentes" são também diferentes para os dois grupos. Para os rapazes os inteligentes aprendem "as coisas da escola e da vida" (categoria cog5.4) e "na escola e na vida" (categoria cog6.3). Para as raparigas a inteligência desenvolve-se no dia/dia "aprendendo com o apoio dos outros" (categoria ivsa1.4), até porque "não se nasce inteligente porque a inteligência se desenvolve aprendendo com os pais, os mais velhos, os outros (inclui pares)" (categoria ivsa2.4).

De novo, a ligação da inteligência ao Social surge com maior relevo no pólo feminino, tal como mostravam já os resultados de Raty e Snellman (1992a) e Poeschl (1992).

Uma possibilidade de compreender as diferenças de conteúdos representacionais entre rapazes e raparigas, consiste em perspectivá-las como diferenças de género, ou seja como construções sociais.

De facto, a ênfase nas competências sociais surge já na “representação da mulher” (Amâncio, 1994). Por outro lado, podemos compreender o maior investimento nos estudos e na escola como um passo de mobilidade social para uma afirmação do estatuto social das raparigas. Tal como constata Poeschl (1992) o sucesso profissional - que passa pelo sucesso escolar - surge como uma dimensão saliente e distintiva da inteligência feminina.

Ao contrário da instrumentalidade dos conteúdos de género feminino, já as representações dos rapazes acerca da inteligência mostram, como vimos, uma valorização das componentes cognitivas, surgindo assim uma inteligência que se pode considerar universal. De facto, não só a nossa pesquisa como todos os trabalhos recenseados mostram uma incidência maior sobre os aspectos cognitivos da inteligência nas representações rapazes, ou nos traços atribuídos à “inteligência masculina” (Poeschl, 1992). Ou seja, trata-se da representação de uma inteligência abstracta, a bem dizer universal.

No seguimento da investigação apresentada neste capítulo, e tendo por base os resultados até agora obtidos, apresentaremos, no próximo capítulo, um segundo estudo de natureza quantitativa, que engloba a formulação de algumas hipóteses, que se procurarão testar, relativamente aos efeitos das variáveis sexo e desenvolvimento cognitivo nos conteúdos representacionais acerca da inteligência.

Capítulo 8: Desenvolvimento cognitivo, sexo e sucesso académico e representações sociais da inteligência: um estudo quantitativo (Estudo 2)

1. Introdução

O estudo anterior (exploratório), bem como a literatura, revelam algumas tendências significativas no que respeita às diferenças nas representações sociais da inteligência em função do desenvolvimento cognitivo e do sexo.

Assim, relativamente às fases do desenvolvimento cognitivo estudadas (operatório concreto e operatório formal), verificou-se que as aprendizagens formais – o estudo e a escola – caracterizam predominante as respostas das crianças no estágio do operatório concreto, tal como Stipeck (1987), Stipek e Daniels (1988) e Harter (1983) haviam também verificado. No estágio do operatório formal destaca-se uma representação dominada por aspectos motivacionais mais ligados à necessidade de individuação própria dos adolescentes – os gostos, interesses e objectivos individuais –, por exemplo no que diz respeito a aspectos culturais extra-escolares – ir ao cinema, ouvir música – bem como em relação aos conteúdos das aprendizagens e ao futuro vocacional dos sujeitos.

As explicações tautológicas sobre a inteligências são um outro resultado a destacar nas representações das crianças no operatório concreto.

Também em detrimento dos saberes escolares, os sujeitos do operatório formal salientam mais dimensões cognitivas nas representações da inteligência, resultados que apoiam investigações de outros autores, como Nicholls et al. (1986).

Por outro lado, verificámos que são também os rapazes que valorizam mais aquelas dimensões, bem como uma componente de virilidade, ao passo que para as raparigas são mais importantes certas dimensões motivacionais relacionadas com o Estudo, a Criatividade e Competências Sociais, como o altruísmo. Estes dados foram articulados com resultados empíricos de Poeschl (1992) e de Raty e Snellman (1992a), e discutidos no âmbito das diferenças de género.

Os resultados referidos permitem-nos formular um conjunto de hipóteses em relação aos conteúdos das representações sociais da inteligência, que procuramos agora investigar, através de uma pesquisa de carácter quantitativa com recurso a um

questionário estruturado, com sujeitos de ambos os sexos e nos estádios do operatório concreto e do operatório formal.

A natureza do instrumento aplicado envolve não apenas a sua construção, mas também a sua validação, o que constitui, também por si, uma finalidade desta investigação.

Finalmente, tendo em conta que o sucesso académico dos sujeitos (controlado no estudo anterior pela selecção de sujeitos todos eles com percurso escolar sem reprovações) se pode configurar como uma variável mediadora dos efeitos do desenvolvimento cognitivo, o que, pelo que constatámos da literatura acerca dos conteúdos representacionais em crianças e adolescentes (ver capítulo 5), ainda não foi testada, considerá-la-emos também nesta investigação como variável independente, ainda que de forma exploratória.

2. Objectivos e Hipóteses

Os objectivos do presente estudo são os seguintes:

- . Construção e validação de um questionário estruturado sobre as representações sociais da inteligência a partir dos dados obtidas na investigação qualitativa precedente.
- . Análise dos efeitos das variáveis desenvolvimento cognitivo e sexo. Quanto à variável desenvolvimento cognitivo incluímos uma etapa de transição entre os estádios do operatório concreto e do operatório formal, que designamos como fase intermédia. Neste caso, o nosso objectivo é o de estudar os conteúdos representacionais num período em que, teoricamente, se esperam discrepâncias e desfasagens cognitivas na transição do operatório concreto para o operatório formal.

A título exploratório propomo-nos também analisar os efeitos do sucesso académico sobre as representações sociais da inteligência. Foi ainda considerada como co-variável o meio sociocultural

No que respeita aos efeitos da variável desenvolvimento cognitivo, tendo em conta os resultados do estudo 1 bem como da literatura revista e apresentada de novo na introdução deste capítulo, colocamos as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 - Os sujeitos mais novos valorizam mais o estudo e a escola nas suas representações da inteligência, e os sujeitos do operatório formal mobilizam mais as dimensões cognitivas e aspectos relacionados com interesses extra-escolares.
- Hipótese 2 - Os sujeitos mais novos dão mais respostas tautológicas que os mais velhos.

Relativamente aos efeitos da variável sexo, tendo em conta os resultados por nós obtidos no estudo 1 bem como os resultados dos estudos de Poeschl (1992) e Ratty e Snellman (1992) referidos na introdução deste capítulo, formulamos as seguintes hipóteses:

- Hipótese 3 - As raparigas mobilizam mais o estudo e a motivação nas suas representações da inteligência, e os rapazes mobilizam mais factores de ordem cognitiva
- Hipótese 4 - As raparigas salientam mais o altruísmo, nas suas respostas representacionais, do que os rapazes
- Hipótese 5 - Elementos de criatividade e sensibilidade são mais salientes nas representações das raparigas, enquanto elementos de virilidade se destacam mais nas representações dos rapazes.

3. Método

3.1 Sujeitos, material e procedimentos

A uma amostra de 493 sujeitos, de ambos os sexos e nos períodos do operatório concreto, “intermédio” e formal, foi aplicado um questionário estruturado, construído a partir das dimensões de respostas obtidas anteriormente em estudo exploratório de tipo qualitativo (estudo 1).

Antes da aplicação do questionário, procedeu-se a reflexão falada com alguns sujeitos, de forma a apurar se as frases correspondentes aos itens eram bem compreendidas.

Relativamente à idade dos sujeitos, que se encontra ligada à operacionalização da variável desenvolvimento cognitivo, procedeu-se ao controlo dos grupos etários, sempre correspondentes à operacionalização dos estádios daquela variável, da seguinte forma:

. Pela discriminação dos grupos de sujeitos segundo as faixas etárias tendo-se considerado os seguintes níveis de desenvolvimento: dos 9 aos 11 anos no período do operatório concreto, dos 12 aos 13 anos no período de transição do operatório concreto para o operatório formal – grupo de sujeitos que apelidámos de grupo “intermédio” – e, finalmente, dos 15 aos 19 anos correspondendo ao grupo de sujeitos no período do operatório formal.

. Pela aplicação da prova “Jogo de Palavras” da Bateria “*Échelle Collective de Development Logique*”, adaptada para Portugal por Marchand (1992), e já por nós utilizada anteriormente, que permitiu a discriminação e identificação dos sujeitos nos períodos do operatório concreto e do operatório formal

O critério dominante na discriminação dos estádios piagetianos – períodos do operatório concreto e operatório formal – foram os resultados da prova do “jogo de palavras”

A necessidade de se ter em conta as faixas etárias deve-se a dois motivos.

Por um lado, por Marchand (1992), na sequência de propostas Piaget (1971), apontar que na idade dos 14 anos o acesso ao pensamento formal é na maioria dos casos limitado. Deste modo, não considerámos no presente estudo, e dado o tamanho da amostra, os dados de sujeitos 14 anos para efeitos de análises estatísticas, pelo risco que poderíamos incorrer de uma mortalidade experimental muito grande

considerando sujeitos daquela idade. Assim definimos a faixa a partir dos 15 anos como aquela em que, com maior probabilidade, a maioria dos sujeitos viria a resolver a segunda tarefa da prova “jogo de letras” que aplicámos. Apesar disso ocorreu uma mortalidade experimental de 36 sujeitos na faixa etária dos 15 aos 19 anos.

Por outro lado, tornava-se também necessário definir um período de transição. De facto, embora em pesquisa anterior (ver estudo 1), com amostras consideravelmente menores, termos identificado alguns sujeitos de 14 anos como formais, na sequência da aplicação da mesma prova “jogo de palavras”, esta idade configurava-se apesar de tudo, e à partida, como ambígua. A faixa etária de transição foi assim definida, previamente, como a de 12/13 anos.

Este questionário é formado por 56 itens (ver anexo), com resposta numa escala tipo likert, com 5 níveis (1: totalmente em desacordo, 5: totalmente de acordo).

Para a recolha da amostra procedeu-se a uma amostragem por conveniência. A amostra foi recolhida em várias escolas da região de Lisboa.

3.2 Variáveis

As variáveis dependentes correspondem às dimensões representacionais.

Quanto às variáveis independentes, para além do sexo e sucesso escolar, considerámos a variável desenvolvimento cognitivo em três níveis: sujeitos no período do operatório concreto, sujeitos no período do operatório formal, e sujeitos na fase intermédia entre os dois períodos de desenvolvimento.

Como variável caracterizadora, foi considerado o meio sociocultural de origem, controlado através da informação fornecida pelos alunos acerca das habilitações literárias de ambos os pais. Assim consideraram-se 4 níveis, relativamente a esta variável, a saber: ambos os pais sem escolaridade mínima obrigatória (Baixo), com escolaridade mínima obrigatória (Médio-Baixo), com o 12º ano ou curso profissionalizante (Médio-Alto) e, por último, com curso superior ou com a sua frequência (Alto). Nos casos em que os progenitores dos sujeitos se encontravam em níveis diferentes, aqueles não foram considerados para o estudo.

No quadro seguinte (Quadro 3) apresentamos uma completa caracterização da amostra, incluindo a distribuição dos sujeitos pelos níveis do meio sociocultural de origem.

Quadro3: Caracterização da amostra

		SEXO	
		N (%)	Masculino / Feminino
IDADE/ESTÁDIO	9-11	112 (22,7%)	49 (43,7%) / 63 (56,2%)
	12-13	230 (46,7%)	119 (51,7%) / 111 (48,2%)
	15-19	151 (30,6%)	51 (33,7%) / 113 (74,8%)
	TOTAIS	493 (100%)	214 (43,4%) / 279 (56,5%)
MEIO SÓCIO-CULTURAL	Baixo (1)	130 (26,3%)	47 (36,1%) / 83 (63,8%)
	Médio-Baixo (2)	96 (19,4%)	42 (43,7%) / 54 (56,2%)
	Médio-Alto (3)	129 (26,1%)	59 (45,7%) / 70 (54,2%)
	Alto (4)	138 (27,9%)	66 (47,8%) / 72 (52,1%)
	TOTAIS	493 (100%)	214 (47,4%) / 279 (56,6%)
REPROVAÇÕES	Sem Reprovação	378 (76,7%)	160 (42,3%) / 218 (57,7%)
	Com Reprovação	115 (23,3%)	54 (46,9%) / 61 (50,1%)
	TOTAIS	493 (100%)	214 (47,4%) / 279 (56,6%)

3.3 Factorização das respostas ao questionário e identificação das variáveis dependentes

Como atrás referimos, as representações sociais da inteligência constituem as variáveis dependentes. Os factores resultantes das análises factoriais utilizando o método da máxima verosimilhança e rotação varimax das respostas ao questionário, bem como certos indicadores que se revelaram importantes no estudo qualitativo anteriormente efectuado, correspondem a dimensões representacionais tomadas como variáveis dependentes.

A razão de termos utilizado o método da máxima verosimilhança prende-se com o facto deste possuir um teste que avalia o número de factores para explicar as correlações observadas (Hill e Hill, 2000). Por outro lado, permite que os factores extraídos não apresentem nenhuma correlação entre si, e que tais factores expliquem também a maior correlação possível das variáveis ou itens do questionário (Biorcio e Pagani, 1997) .

Uma primeira análise factorial das respostas ao questionário originou uma solução de 13 factores.

De forma a reduzir o numero de dimensões extraídas, procederam-se a análises factoriais separadas segundo a variável estágio. Foram então retidos os itens comuns às três estruturas factoriais (correspondendo, respectivamente e separadamente, às estruturas obtidas pelos sujeitos de cada um dos estádios), os quais foram submetidos a uma nova análise factorial.

Apresentamos, assim, os itens 18 comuns submetidos à análise factorial final:

Item 1- “Ser inteligente é saber muito”

Item 5 – “Já nascemos com alguma inteligência que se desenvolve se a trabalharmos”

Item 6 – “É inteligente ajudar os outros porque podemos precisar da ajuda deles”

Item 8 – “Quanto mais saber se tem, mais inteligente se é”

Item 9 – “As pessoas inteligentes compreendem mais depressa porque têm mais capacidades”

Item10- “Os inteligentes são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito, porque estudam muito ou mais que os outros”

Item 11 – “Já se nasce inteligente porque já temos algumas capacidades à nascença”

Item 14 – “Os inteligentes são melhores a matemática porque fazem melhor e mais rapidamente as contas”

Item 15 – “As pessoas que têm mais facilidade em aprender são menos inteligentes porque não estudam”

Item 17 – “Ajudar os outros é uma acção inteligente”

Item 19 – “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais capacidade de memória”

Item 20 – “Os inteligentes têm melhores notas porque estudam mais”

Item 23 – “Os inteligentes são melhores a matemática porque compreendem mais depressa”

Item 24 – “O que os inteligentes aprendem são as coisas da escola (ler, escrever, fazer contas, etc.)”

Item 49 – “As pessoas inteligentes não tiram melhores notas do que os outros porque isso tem a ver com esforço, estudo e trabalho”

Item 50 – “Decorar melhor e mais coisas não tem nada a ver com a inteligência, porque o importante é compreender, não é decorar”

Item 53 – “As pessoas inteligentes aprendem na escola ou nas universidades”

Item 56 – “Quanto mais cultura se tem, mais inteligente se é”

4. Resultados

4.1 Estrutura das representações sociais acerca da inteligência

Da análise factorial efectuada, resultou a estrutura factorial final que resumimos no quadro seguinte (Quadro 4).

Quadro4: Estrutura Factorial das Representações Sociais da Inteligência

Itens	F1: Estudo/ Motivação	F2: Cognitivo	F3: Altruismo	F4: Inatismo	F5: Cultura/Saber
I20-Os inteligentes têm melhores notas porque estudam mais	.70	.26	.12	-.07	.18
I10 – Os inteligentes são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito, porque estudam muito ou mais que os outros	.69	.24	.12	.00	.16
I15-As pessoas que têm mais dificuldades em aprender são menos inteligentes porque não estudam	.63	.11	.08	.02	.13
Item 24 - O que os inteligentes aprendem são as coisas da escola (ler, escrever, fazer contas, Tc)	.42	.40	.16	-.13	.09
Item 53 – As pessoas inteligentes aprendem na escola ou nas universidades	.35	.32	.09	-.13	.17
Item 23 – Os inteligentes são melhores a matemática porque compreendem mais depressa	.21	.77	.00	-.04	.04
I14 - Os inteligentes são melhores a matemática porque fazem melhor e mais rapidamente as contas	.28	.65	-.00	.08	.04
I9-As pessoas inteligentes compreendem mais depressa porque têm mais capacidades	.03	.53	-.06	.10	.31
I19-As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais capacidade de memória	.24	.50	.01	-.04	.27
I6 –É inteligente ajudar os outros porque podemos precisar da ajuda deles	.18	.10	.70	.14	.08
I17-Ajudar os outros é uma acção inteligente	.12	-.04	.60	.15	.12
I5-Já nascemos com alguma inteligência que se desenvolve se a trabalharmos	-.06	.08	.05	.62	.00
I11-Já se nasce inteligente porque já temos algumas capacidades à nascença	.00	.17	-.06	.61	.00
I49 – As pessoas inteligentes não tiram melhores notas do que os outros porque isso tem a ver com esforço, trabalho e estudo	.02	-.03	.09	.19	.00
I50 – Decorar melhor e mais coisas não tem a ver com a inteligência, porque o importante é compreender, não é decorar	-.05	-.05	.05	.11	.01
I56 – Quanto mais cultura se tem mais inteligente se é	.13	.11	.08	.11	.51
I8- Quanto mais saber se tem mais inteligente se é	.32	.14	.14	-.03	.51
I1- Ser inteligente é saber muito	.29	.29	.13	-.20	.33

Com base nos itens mais saturados em cada factor (igual ou acima de .50) , construíram-se indicadores, constituídos, precisamente, pela média de tais itens ou variáveis saturadas a .50 ou mais. Por razões de conveniência discursiva, passaremos a designar tais indicadores também como factores.

Do quadro seguinte, constam os valores próprios de cada factor original/real, as percentagens de variância explicada por cada um deles, a variância total (58,54%) bem como a fidelidade de cada indicador/factor testada pelo índice alpha de Cronbach.

Quadro 5: Factores- valores próprios, variância explicada e fidelidade

Factores	F1: Estudo/ Motivação	F2: Cognitivo	F3: Altruísmo	F4: Inatismo	F 5: Cultura/ Saber	
Valores próprios	4,64	1,71	1,60	1,12	1,08	
% de variância explicada	25,82%	9,54%	8,89%	6,24%	6,03%	% de var.total: 58,54%
Valores de alpha	.78	.64	.61	.61	.60	

O primeiro factor, que designamos de “Estudo/Motivação”, revela-nos claramente a assimilação da Inteligência ao Estudo, motivação para o mesmo e saberes da escola. A elevadíssima percentagem de variância explicada por este factor (25,82% da variância total) revela-nos que se trata de uma espécie de Factor Geral. Ou seja, o investimento no “Estudo” das matérias escolares, requerido pela Escola, marca fortemente a representação da inteligência. Não será inútil recordar que, de acordo com Raty e Snellman (1992b), as representações da inteligência dos actores escolares decorrem fortemente dos objectivos escolares, e os mesmos reenviam, naturalmente, para o estudo e para a aquisição de saberes escolares ou formais.

Veremos porém, mais à frente, que a sua importância depende também de variáveis como o estágio e o sucesso/insucesso escolar.

O segundo factor denominamo-lo factor “Cognitivo”, porque mobiliza precisamente competências cognitivas: cálculos matemáticos, rapidez de compreensão e capacidade de memória.

O terceiro factor reenvia para elementos de cariz relacional, com o primeiro item indicando a aquisição da reciprocidade que deriva de “ajudar os outros” . Chamamos-lhe dimensão “Altruísta”.

O subsequente factor remete-nos para o “Inatismo”. Note-se, contudo, que se já nascemos inteligentes porque “já temos algumas capacidades à partida”, a inteligência não se mantém como uma qualidade fixa e imutável, como poderíamos deduzir, por exemplo, da teoria das concepções pessoais da inteligência elaborada por Dweck (2000). Desenvolve-se se for exercitada, lembrando a formalização teórica piagetiana acerca da natureza da inteligência: depende de factores inatos, mas desenvolve-se em função do exercício activo pelo sujeito epistémico, isto é o sujeito do seu desenvolvimento intelectual. Esta ideia de que é pela sua acção que a criança ou o adolescente desenvolve as suas capacidades intelectuais inatas, pode ser tributária de uma certa pedagogia escolar e de uma representação dominante nos professores, tal como mostramos em estudos anteriores (Amaral, 1997) mostramos numa pesquisa sobre as representações dos professores acerca da natureza e do desenvolvimento da inteligência.

Finalmente, o último factor extraído, a que chamaremos “Cultura/Saber”, leva a uma identificação de um desenvolvimento da inteligência em função da acumulação de Saber, entendido tal saber como saber cultural.

4.2 Indicadores complementares das dimensões representacionais da inteligência

Para além das dimensões resultantes da análise factorial, foram ainda considerados outros itens, para efeitos de análises estatísticas separadas, como indicadores de outras tantas dimensões que se revelaram importantes nos estudos exploratórios.

Passamos, assim, a descrever essas dimensões e respectivos indicadores:
 . “Saber Procedimental”:

- Item 52: “Ser inteligente é saber fazer coisas (como pôr uma cassete vídeo, ligar a luz, etc.)”
- “Inteligência Social”:
 - Item 28: “Ser inteligente é ter comportamentos correctos”
- “Respostas tautológicas”:
 - Item 35: “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque são inteligentes”
- “Masculinidade/virilidade e inteligência”:
 - Item 22: “Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para o desporto”
- Feminilidade/sensibilidade e inteligência”:
 - Item 38: “Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para as artes”
- Dimensão biológica da inteligência:
 - Item 55: “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro”
- Interesses dos jovens e adolescentes (item na negativa):
 - Item 12: “Ir ao cinema ou ouvir musica não tem nada a ver com a inteligência porque perde-se tempo de estudo”

4.3 Análise dos efeitos das variáveis desenvolvimento, sexo e sucesso escolar: apresentação dos resultados

Tomando como variáveis independentes as acima mencionadas (estádio de desenvolvimento, género e sucesso académico) realizámos uma Análise Multivariada (MANCOVA), tomando como co-variável o estatuto sociocultural, sobre os “factores”/indicadores apurados na análise factorial, assim como os itens ou indicadores das dimensões consideradas relevantes a estudar, atrás referidas (Saber procedimental, Inteligência social, Masculinidade e Feminilidade, Dimensão biológica da inteligência e Interesses dos adolescentes).

Os testes Pillai's trace revelam-se significativos para os efeitos principais das variáveis estádio ($F(24,854)=7,38$, $p=.00$) e sucesso académico ($F(12,426)=3,25$,

$p=.00$). Não se registou nenhum efeito de interacção significativo. Verifica-se que o Sexo não tem qualquer efeito principal, pelo que não se confirmam as nossas terceira, quarta e quinta hipóteses. Finalmente, quanto à co-variável meio sociocultural não se encontrou, também, nenhum efeito significativo.

Os testes univariados subsequentes (ANOVA) revelam mostram alguns efeitos significativos das variáveis Estádio e Sucesso Escolar.

Assim, relativamente à variável Estádio verificam-se efeitos principais significativos para o factor 1 (Estudo/Motivação) ($F(2,448)=39,38$; $p=.00$), factor 2 (Cognitivo) ($F(2,448)=12,96$; $p=.00$), factor 3 (Altruísmo) ($F(2,448)=12,13$; $p=.00$), factor 5 (Cultura/Saber) ($F(2,448)=6,92$; $p<.01$). Constatam-se também efeitos principais significativos para os seguintes indicadores, que operacionalizam outras tantas dimensões: item 12 (“Interesses dos jovens e adolescentes”) ($F(2,448)=29,21$; $p=.00$), item 28 (“Inteligência Social”) ($F(2,488)=23,12$; $p=.00$), item 35 (“Respostas Tautológicas”) ($F(2,488)=13,12$; $p=.00$), item 52 (“Saber Procedimental”) ($F(2,488)=10,99$; $p=.00$) e item 55 (“Dimensão Biológica da Inteligência”) ($F(2,488)=32,06$; $p=.00$).

No que respeita à variável Sucesso Escolar, constata-se efeitos principais do factor 1 (Estudo/Motivação) ($F(1,488)=8,78$; $p<.05$) e das seguintes dimensões operacionalizadas pelos indicadores/itens já referidos: item 35 (Respostas Tautológicas) ($F(1,488)=4,87$; $p<.01$), item 52 (“Saber Procedimental”) ($F(1,488)=20,10$; $p=.00$) e item 55 (“Dimensão Biológica da Inteligência”) ($F(1,488)=8,53$; $p=.00$).

No quadro seguinte (Quadro 6), sumarizamos as diferenças entre as médias das modalidades da variável Estádio, que resultaram do teste pós-hoc de Sheffé. No mesmo quadro apresentamos as médias, desvios-padrão e número de casos para as modalidades da variável Sucesso Académico, sendo que a significância das diferenças entre médias foi apurada através do teste t de Student.

Quadro 6: Resumo das médias

	Desenvolvimento cognitivo			Sucesso escolar	
	Concreto N= 103	Intermédio N= 208	Formal N= 138	Insucesso	Sucesso
F1(Estudo/ Motivação)	3.67a	3.11b	2.48c	Média=3,24* (dp= 1.05)	Média=2,95* (dp= 0.99)
F2(Cognitivo)	3.52a	2.99b	2.99b	Média=3,26 (dp= 0.82)	Média=3,06 (dp= .75)
F3(Altruísmo)	4,43a	4,28a	3,66b	Média=4,20 (dp= .79)	Média=4,08 (dp= .91)
F4(Inatismo)	3,33	3,50	3,62	Média=3,61 (dp=.79)	Média=3,47 (dp=.88)
F5(Saber)	3,38a	3,55b	3,28c	Média=3,60 (dp=.77)	Média=3,51 (dp= .84)
I12(Inter. jovens/ adolescentes)	3,46a	2,66b	1,92c	Média=2,80 (dp=1,27)	Média=2,53 (dp=1,39)
I22(Masculini- dade/virilidade)	4,05	3,99	3,67	Média=4,02 (dp=.85)	Média=3,83 (dp=.94)
I28(Inteligência social)	3,59a	3,05b	2,42c	Média=2,99 (dp=1,23)	Média=2,94 (dp=1,19)
I35(Tautologia)	3,45a	2,85b	2,78b	Média=3,14* (dp=1,04)	Média=2,94* (dp=1,03)
I38(Feminilidade/ sensibilidade)	4,03	3,94	3,79	Média=3,86 (dp=.82)	Média=3,89 (dp=.86)
I52(Saber procedimental)	2,29a	1,72b	1,65c	Média=3,00 (dp=1,09)	Média=2,88 (dp=.99)
I55(dimensão biológica)	2,85a	2,03b	1,65c	Média=2,41* (dp=1,28)	Média=2,02* (dp=1,07)

As letras e asteriscos indicam médias significativamente diferentes para $p < 0,05$

Começamos por analisar os efeitos da variável Desenvolvimento Cognitivo.

Pelos resultados acima apresentados verificamos uma crescente desvalorização ao longo do desenvolvimento do investimento no Estudo e domínio dos Saberes Formais da Escola como reveladores do que é uma pessoa inteligente.

Os dados mostram que os indicadores cognitivos (factor 2) são, de forma significativa, mais mobilizados na representação da inteligência pelas crianças no estágio do concreto, do que nas duas fases de desenvolvimento cognitivo subsequentes. Os “comportamentos altruístas” (factor 3) são mais valorizados pelas crianças no concreto e no período intermédio, do que pelos adolescentes.

As diferenças de acordo com as fases do desenvolvimento, revelam que a dimensão que faz corresponder a aquisição de saber e cultura ao desenvolvimento da inteligência (factor 5) vai sendo progressivamente desvalorizada até ao estágio do formal.

As diferenças no item 12 mostram que os jovens e adolescentes da nossa amostra, ao contrário das crianças no operatório concreto e dos sujeitos da fase intermédia, consideram que a inteligência se desenvolve de acordo com interesses próprios da fase da adolescência e da juventude, e não assimilam a inteligência apenas ao estudo e aos saberes escolares.

A inteligência social (item 28), que aqui diz respeito à conformidade a regras comportamentais (“ter comportamentos correctos”), é valorizada pelas crianças do operatório concreto, sendo desvalorizada pelos sujeitos da fase intermédia em comparação com os do concreto e fortemente desvalorizada pelos adolescentes do período do operatório formal.

As diferenças entre médias obtidas relativas ao indicador de uma representação tautológica da inteligência (item 35), tal como consta no quadro (Quadro 6), caracteriza o sistema representacional das crianças no estágio mais precoce, ou seja no concreto.

Quanto ao saber procedimental (item 52), que se revela em “scripts” de acções básicas (acender a luz, pôr uma cassete num vídeo), é considerado um acto inteligente pelas crianças no operatório concreto.

As crianças no período do concreto e na fase de transição mostram uma representação biologizante (item 55), ao contrário dos adolescentes do período do operatório formal.

Quanto à variável sucesso académico, os testes *t* de diferenças revelam diferenças entre médias para os seguintes factores e dimensões: Factor 1 (Estudo/Motivação), Item 35 (Resposta Tautológica), e Item 55 (explicação biológica da inteligência).

Os sujeitos com insucesso académico mobilizam mais a dimensão de investimento no estudo e a aquisição de saberes formais (factor 1) que os indivíduos com insucesso académico na representação da inteligência.

Os indivíduos com insucesso salientam mais as explicações tautológicas (item 35) da inteligência do que os sujeitos com sucesso académico.

Finalmente, os sujeitos com insucesso académico ancoram as suas representações sobre explicações biológicas e maturacionistas (item 55), ao contrário dos sujeitos com sucesso académico.

5. Discussão dos resultados

No que concerne às diferenças obtidas entre as fases do desenvolvimento dos sujeitos, constatamos, em primeiro lugar, que os factores requeridos pela instituição escolar, como o investimento no estudo e a aprendizagem de saberes formais, bem como as competências cognitivas, se realçam nas representações da inteligência das crianças mais novas. Deste modo, confirma-se parcialmente a nossa primeira hipótese.

Trata-se, contudo, de conteúdos requeridos pelos objectivos da instituição escolar relativos às definições de inteligência dos actores escolares (Raty & Snellman, 1992b). Estes dados vão, aliás, na linha dos resultados obtidos por Mugny e Carugati (1985), que, trabalhando com a variável “profissionalização dos professores”, através da comparação entre estudantes de pedagogia (futuros professores) e professores, mostraram que estes últimos acentuam claramente as disciplinas de forte valência escolar (Matemática, Línguas), em detrimento por exemplo das actividades expressivas, bem como elementos que reenviam para uma forte componente cognitiva (factor que os autores denominam “protótipo cibernético da inteligência”) (cf. Mugny & Carugati, 1985, pg.155). Os “comportamentos altruístas”, como factor de uma certa Inteligência Social que se salienta nas representações das crianças (períodos do concreto e intermédio), e que se encontram desvalorizados pelos adolescentes no formal, podem resultar da intersecção de aspectos desenvolvimentistas e psicossociais.

Por um lado, em termos desenvolvimentistas, encontramos um dos aspectos que Piaget (1978) considera dos mais distintivos do pensamento operatório, e que domina todo o período das operações concretas: o da reversibilidade lógica. No caso, temos, em particular, que o facto de as crianças do concreto e da fase de transição para o formal pensarem as suas relações sociais – “ajudar os outros” – em termos de uma acção de dois sentidos – “é inteligente ajudar os outros porque os outros podem-nos ajudar” – ou seja reversível e, além disso, mostrando uma capacidade antecipadora ou de perspectiva futura (Lourenço, 1997).

Por outro lado, a desvalorização dos comportamentos altruístas, mesmo na base de uma reversibilidade, por parte dos adolescentes, pode dever-se a factores psicossociais, sendo dados adquiridos a “bondade” – e a desejabilidade social - do altruísmo, e estando completamente consolidada a capacidade de reversibilidade lógica e de antecipação, neste caso no campo do social. De facto, até à adolescência, ou seja até ao período da finalização das operações formais, as crianças regem o seu comportamento social em função de uma relação heterónima com os adultos, passando posteriormente para uma moral mais autónoma (Piaget, 1985). Ora, num trabalho anterior que já referimos (Amaral, 1997), mostrou-se que a Inteligência Social assimilada a regras de convívio socialmente desejáveis é o factor mais saliente numa amostra de adultos, com ou sem responsabilidades educativas, ao nível das suas representações sociais da inteligência das crianças. É assim que se percebe que os sujeitos mais novos da amostra do presente estudo, para além da demonstração duma aquisição cognitiva – a reversibilidade lógica – que se consolida do concreto até ao período de transição para o formal, mostrem uma tendência para assumir uma representação mais adequada às ideias/representações dos adultos, por se encontrarem, como se disse, ainda numa fase de forte heteronomia em relação aos mesmos, e, por esse mesmo motivo, assimilarem as concepções dos adultos como princípios reguladores das suas representações e condutas.

É por estas duas últimas razões que se compreendem também os resultados relativos à conformidade de regras comportamentais (Item 28: “ter comportamentos correctos”), mais expressivos nas representações dos mais novos (nos períodos do concreto e do intermédio).

A maior valorização do saber por parte das crianças mais novas corrobora resultados encontrados por nós no anterior estudo exploratório.

Verifica-se uma maior aderência ao Item 12 (“ir ao cinema ou ouvir musica não tem nada a ver com a inteligência porque perde-se tempo de estudo”) por parte das crianças nos períodos do concreto ou intermédio, e a discordância clara por parte dos adolescentes no período do operatório formal. O que é um resultado que confirma, parcialmente, a nossa primeira hipótese; e que se configura como natural, já que as actividades lúdico-culturais constituem um foco de interesse dos adolescentes e jovens, como importantes contributos, para além das aprendizagens formais da escola, para o desenvolvimento intelectual.

Dois resultados realçam-se também nas representações da inteligência das crianças mais novas, ou seja do período do operatório concreto.

Por um lado, estas distinguem-se dos pré-adolescentes e adolescentes dos períodos intermédio e formal por considerarem que o “saber procedimental”, que neste caso se consubstancia em *scripts* de acção básicas (como “acender a luz”, “pôr uma cassete num vídeo”), é um importante indicador dum comportamento inteligente. Isto compreende-se porque se trata de actos concretos, que não implicam o levantamento de hipóteses mais abstractas (isto é, que não relacionadas com um domínio ainda muito concreto), ou ainda o pensamento com hipóteses sobre hipóteses, que se revelam em fases mais tardias do desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, e confirmando a nossa segunda hipótese, derivada dos dados obtidos anteriormente no primeiro estudo, as explicações tautológicas surgem como elemento legitimador dos universos simbólicos (Berger & Luckman, 1994), ou seja em termos das representações sociais. Embora Piaget (1978) considere que os sistemas de conjunto se formem com a aquisição da capacidade de reversibilidade lógica – um exemplo comum ao citado por Berger e Luckman (1994) é o dos sistemas de parentesco –, sendo então possível segundo Piaget (1978) que os indivíduos compreendam um sistema de relações análogas (por exemplo: o meu tio é meu tio porque é irmão do meu pai/mãe) “cuja totalidade constitui um sistema de parentesco” (Piaget, 1978, pg.74), os nossos resultados são mais consentâneos com as considerações de Berger e Luckman (1994). Parece assim, de facto, que a explicação tautológica, pré-teórica, se forma como base do “‘conhecimento’ evidente” (Berger & Luckman, 1994, pg. 129) que corresponde às representações sociais construídas num nível de desenvolvimento precoce.

Finalmente, os mais novos crêem mais numa explicação biológica da inteligência (Item 55: “as pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro”) do que os mais velhos (período do formal). Este facto pode-se explicar por uma progressiva descentração, ao longo do desenvolvimento, de operações intelectuais sobre elementos (neste caso “representados” ou “visualizados” como) concretos.

Discutidos os resultados que derivam do impacto da variável desenvolvimento, passamos agora a debruçarmo-nos sobre o impacto da variável “sucesso académico”. Em todos os resultados apresentados no ponto 4.3, verificam-se médias mais elevadas nos sujeitos com insucesso.

No primeiro caso apresentado (Factor 1: Estudo/Motivação) parece lógico que os sujeitos com insucesso académico sejam pressionados, precisamente, para o investimento no estudo e na aquisição dos saberes formais da escola, e que, assim, mobilizem, de forma mais patente, este factor nas suas representações da inteligência.

As interpretações sobre os restantes dados por nós obtidos, que de seguida apresentaremos, apontam para a exclusão da hipótese de atrasos nos processos de desenvolvimento, por duas razões: os resultados do teste de despistagem sobre os níveis de desenvolvimento aplicado aos sujeitos da amostra não indiciam atrasos no mesmo, e porque não obtivemos efeitos de interacção entre a variável desenvolvimento e o rendimento escolar.

Quanto ao dado que indica que os mais novos sublinham de modo mais patente as explicações tautológicas da inteligência, aquele poderá dever-se ao facto de, como repetentes, conviverem numa cultura de sujeitos mais novos, na qual este tipo de explicação pode legitimar a explicação da “inteligência”.

Por fim, a média mais elevada sobre o item que remete para uma explicação biológica e determinista da inteligência pode indicar um processo de atribuição interna, estável e não controlável, sugerindo que estes sujeitos se encontram numa situação de baixa auto-estima, talvez desmotivados. O cruzamento desta hipótese com os resultados dos estudos filiados no modelo bidimensional das “concepções pessoais da inteligência” de Dweck (2000), nomeadamente sobre as consequências motivacionais de concepções estáticas, bem como com os estudos de Faria (1995, 1998c), incidindo sobre uma articulação daquela teoria com os resultados escolares e as atribuições causais, pode levar a um esclarecimento desta questão.

Podemo-nos questionar, por exemplo, se uma representação biológica da inteligência leva a concepções pessoais estáticas e, consequentemente, a uma menor auto-estima dos sujeitos no que respeita a acções que levem ao incremento do que avaliam ser “a sua inteligência”.

Procuraremos dar resposta à primeira parte desta questão no último estudo deste trabalho.

CONCLUSÕES DA PARTE II

Tal como referimos na introdução à parte II do nosso trabalho, pretendeu-se, nesta parte, identificar os conteúdos representacionais acerca da inteligência em sujeitos de ambos os sexos e nos períodos de desenvolvimento cognitivo, respectivamente, do operatório concreto e do operatório formal. Para o efeito realizámos dois estudos empíricos que constam nos capítulos 7 e 8.

A primeira investigação (capítulo 7) é de natureza exploratória e de carácter qualitativo ou misto. Genericamente, muitos dos resultados são conformes à literatura revista no capítulo 6. Assim, no que respeita à variável sexo, constatou-se que os rapazes valorizam mais as dimensões cognitiva e prática da inteligência, e as raparigas as competências sociais, o saber, o estudo e a motivação.

Os conteúdos de género feminino revelam uma noção instrumental da inteligência, possivelmente ligada a processos de mobilidade social dos sujeitos de sexo feminino, ao passo que os rapazes revelam uma noção abstracta, que afirmámos como sendo universal já que toda a literatura, quer no que respeita a amostras com adultos quer no que refere a amostras com populações mais jovens (ver, respectivamente, capítulos 5 e 6), evidencia uma ligação, senão mesmo uma identificação, da inteligência aos aspectos cognitivos.

Nessa mesma investigação, introduzimos uma variável pouco estudada – o desenvolvimento cognitivo.

Os dados obtidos mostram que os sujeitos no período do operatório concreto associam a inteligência à escola e às aprendizagens formais, e tendem a explicar a inteligência de forma tautológica. Já os adolescentes, no período do operatório formal, evocam outros interesses alternativos à escola, e, dado novo, associam a inteligência a factores motivacionais relativos ao desenvolvimento do *Self*. Constatámos que é o acesso ao pensamento hipotético-dedutivo, que permite, aos adolescentes, uma centração prospectiva em conteúdos referentes relacionados com a realização do *Self*.

Do ponto de vista do processo de ancoragem das representações sociais acerca da inteligência, as crianças ancoram os conteúdos representacionais no espaço real e simbólico da instituição “escola”, precisamente a instituição social que mais fornece recursos representacionais ligados à(s) definição(ões) da inteligência.

Seguindo a tipologia analítica proposta por Doise (1992) relativa aos níveis de análise do processo de ancoragem, trata-se de uma ancoragem de tipo psicossocial. Já no caso dos sujeitos no período do operatório formal, ao ligarem o tópico inteligência a aspectos e experiências motivacionais psicológicas, se constata uma ancoragem das respectivas representações de tipo psicológico.

Na pesquisa seguinte, que descrevemos no capítulo 8, de carácter eminentemente quantitativo, introduzimos um conjunto de hipóteses relativas aos conteúdos representacionais que uma amostra, mais ampla do que a utilizada na investigação exploratória anterior, poderia revelar.

Verificou-se, no entanto, que não havia nenhum impacto da variável sexo. No que concerne aos efeitos da variável desenvolvimento cognitivo, quase todas as hipóteses se confirmam, nomeadamente que as crianças fornecem explicações tautológicas sobre a inteligência e que os adolescentes no período do operatório formal mobilizam mais dimensões cognitivas ao representarem a “inteligência”, associando-a, simultaneamente, a interesses extra-escolares.

No entanto, o estudo e escola revelam-se igualmente importantes quer nas representações sociais sobre a inteligência das crianças como nas dos adolescentes, infirmando parcialmente a nossa primeira hipótese.

Este dado não previsto, pode explicar-se pela natureza do instrumento – um questionário estruturado – utilizado no nosso segundo estudo (em contraste com as entrevistas semi-directivas que conduziram ao levantamento dos dados no caso do primeiro estudo). Trata-se de uma forma mais impositiva de recolha de dados, em comparação com o modo como procedemos na pesquisa exploratória que apresentamos no capítulo anterior (capítulo 7), revelando-se, assim, conteúdos amplamente aceites na sociedade, no que respeita a uma definição formal/escolar da inteligência.

Se nesta parte do nosso trabalho (parte II) nos debruçámos, sobretudo, sobre os conteúdos representacionais da inteligência, foi realizada também uma leitura dum ponto de vista mais processual – o processo de ancoragem – relativamente às representações sociais da inteligência.

Propomo-nos, precisamente, estudar os processos sociocognitivos de ancoragem e objectivação das representações sociais da inteligência nos próximos capítulos.

PARTE III

PROCESSOS SOCIOCOGNITIVOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE AMBOS OS SEXOS

INTRODUÇÃO

Tal como foi referido no capítulo teórico sobre as representações sociais (capítulo 1), os processos sociocognitivos de objectivação e ancoragem permitem a transformação de objectos de representação complexos e abstractos – como é o caso da inteligência – em objectos facilmente interpretáveis, simples e dotados de “realismo”, sobretudo com forte poder icónico de tal modo que a realidade abstracta é substituída por imagens concretas (Wagner & Elejabarrieta, 1994), mediante três formas de “naturalização”: personificação, figuração e ontologização (Moscovici & Hewstone, 1989).

Paralelamente, de acordo com Moscovici (1961) e Palmonari e Doise (1986), as imagens não estão desligadas, antes pelo contrário são inseparáveis, dos aspectos significantes ou simbólicos que veiculam. Trata-se da hipótese teórica da intermutabilidade sentido/figura: as representações sociais correspondem a processos de mediação entre perceptos e conceitos.

Por seu lado, a ancoragem, mecanismo co-ocorrente da objectivação, se surge como o processo directamente responsável pela familiarização com o objecto da representação (Vala, 2000), é-o também numa relação recíproca com a objectivação. A este propósito, vimos que no estudo de Moscovici (1961) sobre a representação social da psicanálise a ancoragem do psicanalista e da prática psicanalítica em categorias e imagens sociais preexistentes: do médico ao charlatão, e respectivas práticas associadas. Denominámos este processo como “ancoragem figurativa”.

Como referimos no capítulo 1 desta Tese, Doise (1992) propõe uma tipologia analítica da ancoragem em experiências, sejam estas individuais ou inter-individuais (ancoragem psicológica), em clivagens da estrutura social – ancoragem sociológica – e na dinâmica – real ou simbólica – das relações intergrupais – ancoragem psicossociológica.

No entanto, no texto de Moscovici (1961) releva, sobretudo, a ancoragem em conteúdos, que correspondem a “imagens” sociais que veiculam os valores e significados sociais de cada categoria social correspondente, tal como exemplificámos acima.

Aqueles exemplos de Moscovici (1961) ilustram também como a familiarização com um objecto de representação abstracto corresponde a uma reciprocidade entre os dois processos sociocognitivos referidos, que assegura a mediação entre as imagens e os sentidos.

Trata-se de um problema de investigação que tem recebido pouco apoio empírico. Para além da investigação de Jodelet (1976) sobre a representação social do corpo em adultos, alguns estudos sobre as representações sociais de diversos objectos sociais em crianças, através de metodologias abertas como a produção de desenhos e entrevistas semi-directivas (De Rosa, 1984; Galli & Nigro, 1990, 1992; Raty & Snellman, 1993), têm fornecido algumas respostas (mesmo que não seja essa a intenção dos autores) àquele problema: o da ancoragem figurativa, solidário da hipótese teórica da intermutabilidade sentido/figura.

Neste trabalho, propomo-nos também estudar os processos solidários da objectivação e ancoragem da inteligência, e a hipótese mencionada atrás, em função do sexo dos sujeitos e dos estádios (operatório concreto e operatório formal) do desenvolvimento cognitivo. Para esse fim realizámos uma investigação sobre os processos sociocognitivos da objectivação e ancoragem através de desenhos e a verbalização dos seus conteúdos.

Relativamente à objectivação e ancoragem em certas categorias sociais – ancoragem figurativa –, vimos que os protótipos constituem uma forma de figuração importante que veiculam certas e determinadas explicações “naifs” acerca do objecto de representação. Procedemos também a uma pesquisa sobre os protótipos acerca da inteligência, que mais à frente apresentaremos, tendo como variáveis independentes o sexo e os estádios do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Finalmente, como nos propusemos nos capítulos teóricos sobre as representações sociais e as teorias implícitas acerca da inteligência, efectuámos um estudo sobre a objectivação da inteligência através de exemplares, mormente a análise dos atributos dos “personagens”. O estudo incidiu sobre os adolescentes no operatório formal, tendo como variáveis independentes o sexo e as áreas académicas dos sujeitos.

Capítulo 9: Estudo da ancoragem figurativa da inteligência através dos desenhos e sua verbalização, e da hipótese da intermutabilidade figuras/sentidos verbais, de acordo com o sexo e o desenvolvimento cognitivo (Estudo 3)

1 . Introdução : estudos dos processos de objectivação e ancoragem através do desenho

De Rosa (1984) estudou as representações sociais de “pessoa louca” e de “loucura” em crianças e pré-adolescentes (12/13 anos) italianos. Nos seus estudos qualitativos, considerou a expressão verbal (através de entrevistas semi-directivas) e não verbal (desenhos) como formas de aceder às representações da “loucura”.

A hipótese básica da autora era a de que as representações sociais do “louco” e da “loucura”, e as relações com os “loucos”, variam de acordo com a idade e o desenvolvimento cognitivo.

Numa análise de conteúdo dos elementos verbais, a autora verificou que, aos 5/6 anos, a representação do “louco” é a de alguém desviante (um criminoso, um vagabundo, um alcoólico), ou, a um nível mágico ou de fantasia, de um monstro.

Genericamente, observa-se que as crianças identificam a “loucura” como desvio social ou “malvadez”. As causas da loucura são genéticas ou orgânicas, e a loucura pode ser vista como contagiosa.

Aos 8/9 anos, as representações surgem mais marcadas por critérios médicos (o louco é visto como alguém cujo “cérebro não funciona”, ou como um deficiente mental). As hipóteses etiológicas são mais diferenciadas: traumas físicos ou psíquicos, ou abuso de substâncias (álcool ou droga).

Nos pré-adolescentes, a representação da loucura passa de uma dimensão orgânica para uma dimensão psicológica. O “louco” é um “demente” ou um “psicopata”.

Num estudo separado, De Rosa (1984) procedeu a uma análise de conteúdo dos desenhos dos pré-adolescentes. Surgem imagens do louco como um criminoso e/ou como uma pessoa com uma doença orgânica, e, por outro lado, mantêm-se de um mundo outro, fantástico e mágico (figuras mitológicas, monstros, diabos, etc.).

Da discrepância entre a imagem e os conteúdos verbais nos pré-adolescentes, De Rosa (1984) deduz que nos deparamos com duas linguagens (verbal e não verbal) que

revelam dois tipos da representação social da loucura, profundamente ancorados no imaginário colectivo (tal como se verifica pelo tipo de desenhos produzidos pelos pré-adolescentes, em relação às figuras mágico-fantásticas, discrepantes das respostas verbais à entrevista).

Repare-se, que quer no regime representacional icónico, quer no regime representacional verbal (no caso, apenas, dos pré-adolescentes), a “loucura”, genericamente, e o “louco” em particular, ancoram em figuras e imagens que se enquadram em determinadas categorias sociais – o “desviante”, o “deficiente mental”, o “psicopata”, ou ainda categorias dum imaginário mágico-fantástico -, revelando o estudo de DeRosa (1984) o processo que denominámos de ancoragem figurativa.

Num outro estudo de Galli e Nigro (1990), realizado em Itália poucos depois do incidente nuclear de Tchernobyl, as autoras estudaram a representação da radioactividade em crianças dos 9 aos 12 anos, de ambos os sexos.

Para o efeito utilizaram desenhos, entrevistas sobre os conteúdos dos desenhos e pediram às crianças que respondessem à questão “o que é a radioactividade?”.

A análise de conteúdo das produções gráficas incidiu nos elementos presentes: pessoas, animais, plantas, nuvem radioactiva, central nuclear, etc..

Constata-se que as crianças “materializam” a radioactividade através duma “nuvem radioactiva”, e a sua contaminação sobre pessoas, animais, plantas, legumes, etc..

As descrições dos desenhos, através das respostas à entrevista, foram categorizadas pelas autoras em três dimensões: definições, avaliações, efeitos/consequências e interdições.

A maioria das crianças organiza o seu discurso em torno dos efeitos/consequências do acidente nuclear, em detrimento do mesmo. A maior parte das referências reporta a danos ecológicos irreversíveis.

Nas respostas à pergunta genérica “o que é a radioactividade?”, verifica-se também uma identificação desta com a nuvem radioactiva, elemento preponderante nos desenhos. De facto, os temas articulam-se em torno dos efeitos nocivos da nuvem, da contaminação e da poluição, e, também, sobre as interdições alimentares que a radioactividade determinou, que são precisamente aquelas que foram introduzidas pelas autoridades italianas.

A identificação da radioactividade com a “nuvem radioactiva” permite deduzir que esta se configura como núcleo figurativo da representação da radioactividade.

A radioactividade “coisifica-se”, é uma realidade que se autonomiza sob a forma de uma nuvem, de um “ar mau”, de um “gás nocivo”.

Do ponto de vista do processo de ancoragem figurativa, o discurso verbal das crianças centra-se nas práticas e interdições determinadas pelas autoridades italianas, as quais não estão desligadas da ideia-figura da nuvem (“ar, “gás”) nociva, elementos de um sistema de representações preexistente.

Galli e Nigro (1992) efectuaram também um estudo com crianças de 8 a 10 anos, e utilizando o desenho, sobre a representação social do poder. A análise de conteúdo das produções icónicas, permitiu detectar várias dimensões: dum personagem (um rei, um guerreiro, uma pessoa rica) que detém o poder, a banca, a escola ou o castelo como lugares de poder; a aquisição de poder monetário pelo jogo na lotaria ou a descoberta dum tesouro; ou o exercício do poder por meios ilícitos (violência, agressão, prevaricação).

As crianças foram, posteriormente, questionadas verbalmente sobre a natureza do poder (“o que é o poder?”), como se acede ao poder, onde se encontra o poder.

É assim que o poderoso é descrito como um personagem rico, forte ou corajoso; que na origem do poder se encontra o dinheiro, a força, a vontade ou Deus; e o poder (o seu “lugar”) se encontra na riqueza, na força, ou como característica interna do poderoso.

A representação da diferença entre a pessoa poderosa e outra que não o é, baseia-se em respostas dicotómicas opostas (rico/pobre, forte/fraco, capaz/incapaz, malvado/bom).

Verifica-se, nesta pesquisa, que, mais uma vez, o objecto de representação – o poder – leva os sujeitos a interpretarem-no em função de elementos figurativos e personagens, familiares para as crianças, e que conferem um grau de concretização – ou “materialização” – a uma noção social complexa, como a de “poder”.

Raty e Snellman (1993) investigaram as representações sociais de “pessoa inteligente” por comparação a “pessoa vulgar”, em crianças finlandesas de ambos os sexos, com idades entre os 8 e 12 anos, a partir de desenhos produzidos por estas.

A análise de conteúdo dos desenhos dos personagens-alvo incidiu sobre seis parâmetros: idade, sexo, aparência, vestuário, actividade e contexto.

Genericamente, as crianças desenhavam a “pessoa inteligente” como um adulto de sexo masculino, ao passo que a “pessoa vulgar” é desenhada, sobretudo pelos mais novos, como, precisamente, uma criança.

Registam-se também outras diferenças em função da idade e do género sexual das crianças, no que diz respeito ao sexo dos personagens: são as crianças mais velhas que tendem a desenhar mais personagens de sexo masculino e, no caso particular das raparigas, são ainda as mais velhas que desenhavam com maior frequência personagens do sexo masculino.

A "pessoa inteligente" é igualmente desenhada pela maioria das crianças como tendo óculos, vestindo roupas de trabalho, nomeadamente uma bata de laboratório ou então vestuário que foi cotado como sendo o de um homem de negócios, ou, quando personagem desenhado é de sexo feminino, uma indumentária de duas peças (saia e camisola).

Finalmente, quanto aos parâmetros "actividade" e "contexto", a "pessoa inteligente" é desenhada como desempenhando uma actividade mental (estudar, ler, pensar, ensinar), no contexto de uma escola, laboratório ou biblioteca.

Por seu lado, a "pessoa vulgar" é desenhada como vestindo roupas cotadas como vulgares, mormente com calças "Levi's", com cabelo curto, no estilo dos personagens da série "Simpsons", do mesmo género sexual e idade dos "artistas", não exercendo uma actividade bem definida, nem sendo inserida num contexto particular, ao contrário da "pessoa inteligente".

Raty e Snellman (1993) concluem que as crianças associam, portanto, à inteligência a masculinidade, o conhecimento (traduzido quer pela actividade mental dos personagens "inteligentes" quer pelos contextos em que se inserem), um estatuto elevado (expresso pelo tipo de vestuário, nomeadamente do(a) executivo(a)), revelando que assimilam a inteligência a valores e dimensões simbólicas, que caracterizam uma certa imagem/representação do "inteligente" nas sociedades ocidentais. Encontramo-nos de novo perante o processo de ancoragem figurativa.

Os estudos até agora revistos nesta introdução, revelam que a objectivação de noções sociais em torno de determinados núcleos figurativos, é solidária da ancoragem em conteúdos de categorias sociais pré-existentes, que se expressam, sistematicamente, em correspondentes "imagens sociais", "materializando" ou "naturalizando" o que há de novo, de complexo e de abstracto nos objectos de representação, em ícones socio-culturais bem concretos e familiares aos sujeitos

É de notar, que neste processo concomitante de objectivação e ancoragem, a que chamamos "ancoragem figurativa", as imagens sociais mobilizadas veiculam uma série de sentidos sociais – dimensões simbólicas –, fazendo, precisamente, corresponder às

figuras ou perceptos uma série de conceitos/significados do regime simbólico, permeado de uma série de valores e códigos socio-culturais. Assim, tal como referimos no capítulo 1 desta Tese, os aspectos figurativos e os correspondentes aspectos significantes ou simbólicos parecem ser intermutáveis em regimes do pensamento social como as representações sociais, constituindo uma importante dimensão da lógica própria do fenómeno psicossocial das representações sociais.

Propomo-nos, deste modo, investigar o processo de ancoragem figurativa e a intermutabilidade figuras/sentidos nesta pesquisa.

2. Objectivos e Hipóteses

Um dos objectivos desta pesquisa é o de investigar os processos dialécticos de objectivação das representações da inteligência e, inversamente, da não inteligência, nomeadamente o processo de figuração através do desenho e da explicitação verbal dos conteúdos icónicos, e da ancoragem daquelas representações. Para nos referirmos de forma breve e concisa a ambos os processos – objectivação e ancoragem – utilizamos o termo de ancoragem figurativa.

Através da análise dos conteúdos icónicos (figuras) e análise dos conteúdos verbais (sentidos) procuraremos também testar a hipótese teórica da intermutabilidade figura/sentido verbal (Moscovici, 1961; Palmonari & Doise, 1986).

3. Método

3.1 Sujeitos

A amostra corresponde aos 60 sujeitos entrevistados no estudo exploratório da representação social da inteligência.

3.2. Material e Procedimentos

Pediu-se aos sujeitos que desenhassem uma pessoa inteligente e uma pessoa pouco inteligente. Em seguida, e seguindo os parâmetros de categorização utilizados por

Raty e Snellman (1993) para a análise dos desenhos de “pessoa inteligente” produzidos por crianças finlandesas, pediu-se também aos sujeitos que descrevessem cada um dos personagens, em função da sua actividade, da idade e do contexto em que se encontravam inseridos.

Estes dados serviram para efectuar uma primeira categorização simples dos elementos icónicos. Para esta categorização foram também tidos em conta outros critérios adoptados por Raty e Snellman (1993): o sexo dos personagens, o modo de vestir. O facto de usar ou não usar óculos, tendo em conta os resultados do estudo de Raty e Snellman (1993), foi também considerado.

Após a realização dos desenhos, pedimos aos sujeitos que explicassem porque é que as personagens desenhadas eram inteligentes ou pouco inteligentes. As respostas foram submetidas a uma primeira categorização simples, tendo em conta parâmetros de categorização derivados da revisão de literatura efectuada (ver capítulo 5), bem como as categorias apuradas na primeira investigação apresentada (ver capítulo 7), efectuada exactamente com os mesmos sujeitos.

As categorias apuradas, quer no caso dos conteúdos icónicos descritos pelos sujeitos, quer no caso das razões (conteúdos) verbais, foram submetidas a uma análise factorial de correspondências em que se cruzavam as dimensões dos dois regimes de representação – categorias icónicas e categorias de conteúdos verbais –, em função dos estádios do desenvolvimento cognitivo e do sexo dos sujeitos.

Os resultados dessa análise de correspondências foram pouco esclarecedores, pelo que se procederem a análises de correspondências separadas, uma para as categorias icónicas, outra para as categorias dos conteúdos verbais, ambas em função dos estádios de desenvolvimento cognitivo e sexo dos sujeitos da amostra (elementos J).

Deste modo, para além da imagem produzida através do desenho, procurámos detectar também os conteúdos conceptuais através da expressão verbal das representações sociais da “pessoa inteligente” e da “pessoa pouco inteligente”.

O número de frequências de categorias retidas para efeitos das análises de correspondências foi de quatro, pelas razões enunciadas no estudo 1 (capítulo 7), ou seja de modo a reter o máximo de categorias de resposta que conferiam, em termos psicológicos, sentidos coerentes aos eixos factoriais.

Note-se que induzimos os sujeitos a representarem as duas consignes de “pessoa inteligente” e de “pessoa pouco inteligente”, quer no caso dos desenhos quer no caso das explicações verbais desses mesmos desenhos porque, a literatura orientada para os

conteúdos das representações sociais mostra que os mesmos se formam por núcleos antinômicos (para uma revisão, ver Emiliani & Molinari, 1995). Com os dois e opostos estímulos (“pessoa inteligente” e “pessoa pouco inteligente”) forçamos os sujeitos, de forma separada, a pensar na “inteligência” e “falta de inteligência”, evitando a sistemática oposição dos conteúdos nas suas respostas, de forma a identificar separadamente os conjuntos de elementos verbais e icônicos relativos a cada estímulo, na expectativa de que para cada uma das consignes fossem comparáveis os conjuntos de elementos icônicos e verbais, dada a hipótese que se pretende estudar da intermutabilidade figura/sentido verbal.

3.4. Variáveis

As variáveis independentes são o sexo e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. As variáveis dependentes correspondem aos conteúdos icônicos e verbais das respostas dos sujeitos.

4. Resultados

4.1 Representação social da “pessoa inteligente”

De seguida apresentamos os resultados das análises de correspondências relativos quer à expressão icónica quer à expressão verbal da representação social de “pessoa inteligente”.



Figura 2: Rapaz inteligente

4.1.1 Resultados relativos à imagem desenhada de “pessoa inteligente” em função do estágio cognitivo e do sexo

A taxa de inércia explicada pela análise factorial de correspondências para os dois eixo factoriais é de 100%.

De seguida apresentamos o quadro das coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J.



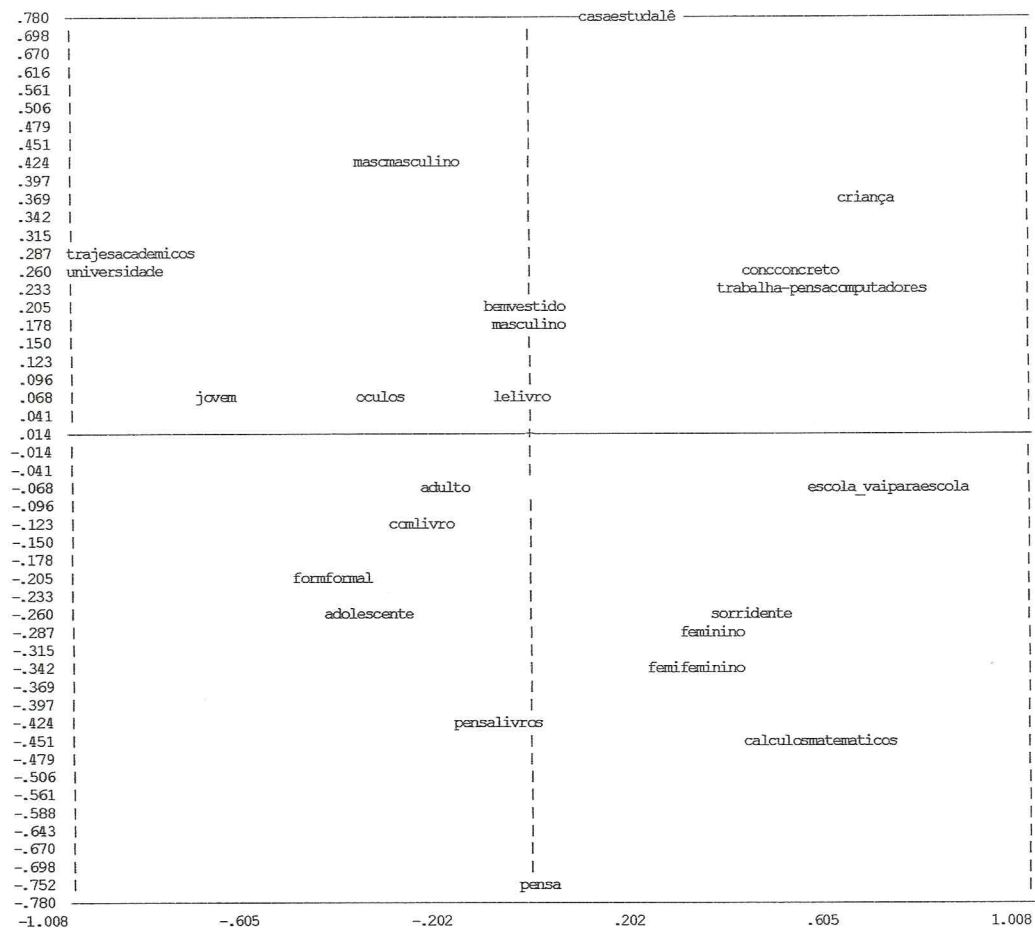
Figura 3: Rapariga Inteligente

Quadro 7: coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Concreto	.50	.25	36.9	15.0	.80	.20
Formal	-.46	-.23	34.2	13.9	.80	.20
Masculino	-.33	.40	15.4	37.9	.40	.60
Feminino	.29	-.35	13.5	33.2	.40	.60
Adolescente	-.39	-.28	9.7	7.6	.57	.43
Adulto	-.20	-.07	1.4	.3	.88	.12
Bem vestido	-.10	.20	.2	1.6	.19	.81
Calculos matemáticos	.50	-.47	3.6	5.3	.53	.47
Casa/estuda/lê	.21	1.03	.5	20.6	.04	.96
Com livro	-.30	-.14	1.1	.4	.83	.17
Criança	.64	.36	27.7	14.2	.77	.23
Escola/vai para a escola	.58	-.08	4.9	.1	.98	.02
Feminino	.35	-.29	6.8	8.0	.59	.41
Jovem	-.64	.07	9.5	.2	.99	.01
Lê livro	.00	.05	.0	.10	.00	1.00
Masculino	-.15	.19	2.6	6.9	.39	.61
Óculos	-.32	.05	3.9	.1	.98	.02
Pensa	-.02	-.80	.0	18.5	.00	1.00
Pensa/livros	-.11	-.44	.1	3.7	.06	.94
Sorridente	.38	-.26	7.7	5.9	.69	.31
Trabalha/pensa em computadores	.54	.25	1.5	.0	.97	.037
Trajes académicos	-.98	.27	11.2	1.4	.93	.07
Universidade	-.98	.27	11.2	1.4	.93	.07

Para uma melhor visibilidade dos elementos em cada eixo factorial, apresentamos de seguida a representação gráfica dos resultados da análise de correspondências.

Figura 4: Representação de “Pessoa Inteligente” – conteúdos icónicos



O primeiro eixo factorial (horizontal) mostra-nos a contraposição das dimensões dos desenhos produzidos, respectivamente, por sujeitos do concreto e sujeitos do formal. Os primeiros desenhavam, precisamente, crianças, com expressão sorridente. Os personagens encontram-se na escola ou vão para a escola, ou então trabalham ou pensam em computadores.

Os sujeitos do formal desenhavam personagens da sua idade (adolescentes) ou então jovens (20 anos) ou adultos. Os personagens lêem ou encontram-se com um livro, por vezes são desenhados com trajes académicos no contexto da universidade.

Assim, enquanto as crianças (sujeitos do concreto) se projectam em função da própria idade (desenham crianças), já os adolescentes (sujeitos do formal) parecem projectar-se também no futuro.

Quanto ao segundo eixo (vertical), os sujeitos do sexo feminino desenham raparigas pensando em livros ou realizando cálculos matemáticos. Já os sujeitos do sexo masculino desenham personagens também do mesmo sexo, a ler livros ou em casa a estudar e, curiosamente, bem vestidos.

4.1.2 Resultados das respostas à pergunta “Porque é que é uma pessoa inteligente?”

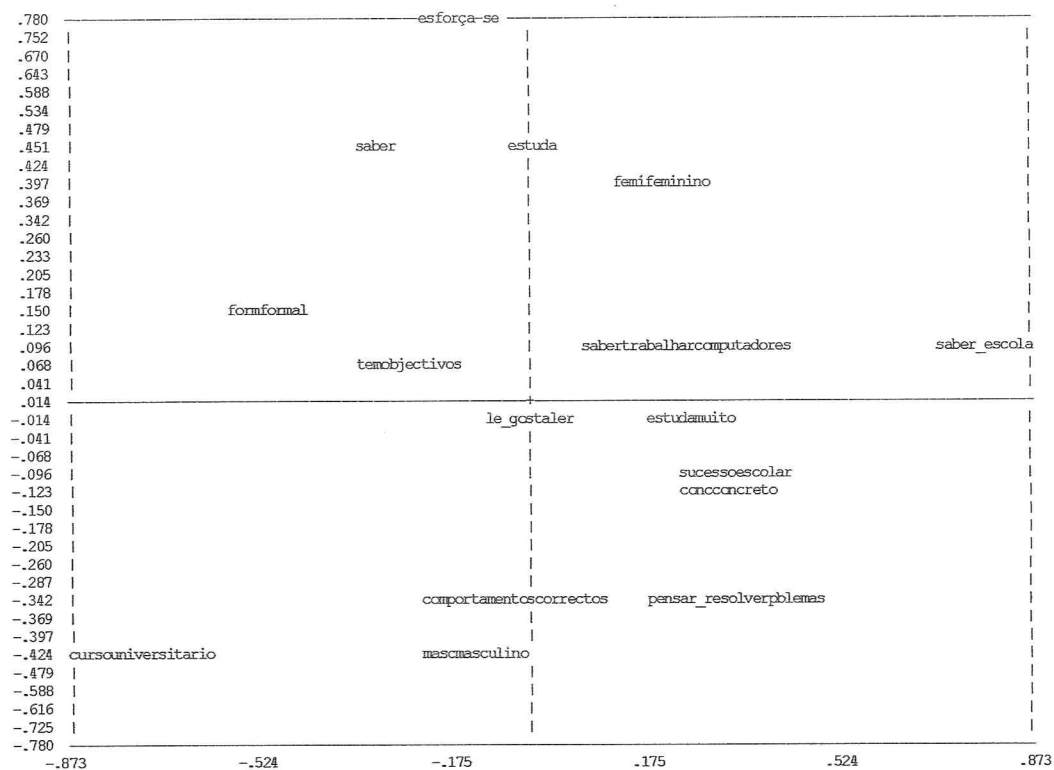
De novo a taxa de inércia explicada pelos dois eixos factoriais é de 100%.

Seguidamente apresentamos o quadro das coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J, bem como a representação dos elementos em cada eixo.

Quadro 8: coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Concreto	.43	-.13	41.3	4.5	.92	.08
Formal	-.51	.15	49.0	5.3	.92	.08
Masculino	-.16	-.44	5.2	47.7	.12	.88
Feminino	.15	.40	4.6	42.5	.12	.88
Comportamentos correctos	-.18	-.36	1.5	7.4	.21	.79
Curso universitário	-.97	-.47	43.7	13.0	.81	.19
Esforça-se	-.19	.76	1.6	34.3	.06	.94
Estuda	-.07	.43	5.6	17.8	.28	.72
Estuda muito	.25	-.02	5.1	.0	.99	.01
Lê/gosta de ler	-.07	-.02	.6	.1	.93	.07
Pensar/resolver problemas	.23	-.37	.3	13.5	.03	.97
Saber	-.30	.43	.3	6.1	.03	.97
Saber trabalhar com computadores	.11	.07	.7	.4	.70	.30
Sucesso escolar	.27	-.13	6.7	2.0	.81	.19
Tem objectivos	-.30	.05	10.7	4.1	.67	.33
Saber/escola	.71	.10	23.9	.5	.98	.02

Tal como anteriormente, apresentamos de seguida a representação gráfica dos resultados da análise de correspondências.

Figura 5: Representação de “Pessoa Inteligente” – conteúdos verbais

Vejamos agora as respostas à entrevista. O primeiro eixo contrapõe as dimensões categoriais das respostas das crianças (operatório concreto) e do(a)s adolescentes (operatório formal). No primeiro caso encontram-se três dimensões explicativas ligadas às aprendizagens escolares: saber as matérias da escola, estudar muito e o facto de se ter sucesso escolar. Acresce como explicação de os personagens desenhados serem inteligentes o facto de saberem trabalhar com computadores.

Quanto às dimensões verbalizadas pelos adolescentes, o ler muito ou gostar de ler, o ter um curso universitário ou, não desligado disto, ter objectivos, explicam por que é que os personagens desenhados são inteligentes.

O segundo eixo (vertical) contrapõe as explicações dos sujeitos em função do sexo. As raparigas enunciam dois factores motivacionais – o esforço, o estudo – e o saber. Quanto aos rapazes, os “comportamentos correctos” (“porque não fuma”; “porque está a pensar que não se deve tomar drogas e se deve ler e estudar”; “apanha uma lata do chão para meter no lixo e isso é um acto de inteligência”; “comparo os inteligentes a pessoas bem comportadas, certinhas”) e um elemento de inteligência prática – pensar em e/ou resolver problemas – são as dimensões explicativas evocadas.

4.2 Representação social da “pessoa pouco inteligente”

Passamos agora a apresentar os resultados das análises factoriais de correspondências relativas à caracterização dos desenhos de “pessoa pouco inteligente” e à explicitação verbal das razões.

4.2.1 Resultados relativos à imagem desenhada de “pessoa pouco inteligente” em função do estágio cognitivo e do sexo

A taxa de inércia explicada pela análise factorial de correspondências para os dois eixos factoriais é de 100%. De seguida apresentamos o quadro das coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J.

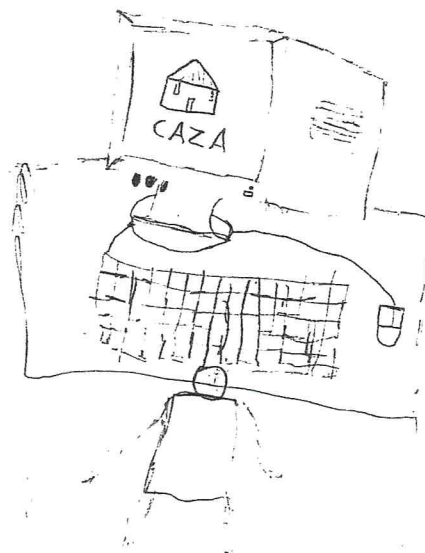


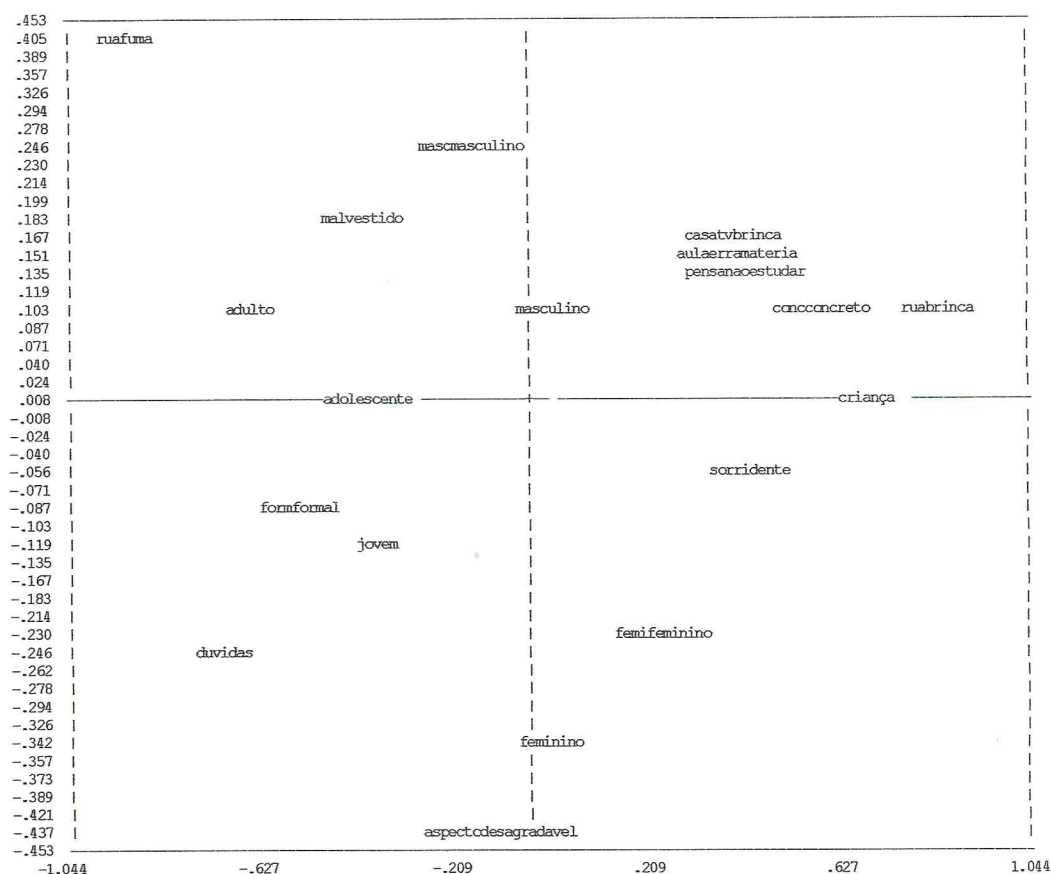
Figura 6: Concreto – rapariga “pouco inteligente”

Quadro 9: coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Concreto	.54	.09	42.5	6.9	.97	.03
Formal	-.55	-.10	43.5	7.1	.97	.03
Masculino	-.22	.24	7.1	43.5	.46	.54
Feminino	.22	-.23	6.9	42.5	.46	.54
Adolescente	-.41	-.00	14.3	.0	1.00	.0
Adulto	-.59	.10	8.6	1.2	.97	.03
Aspecto desagradável	-.25	-.55	1.1	27.8	.17	.83
Aula/erra matéria	.32	.14	1.0	.4	.16	.84
Casa/tv/brinca	.32	.14	1.0	.4	.16	.84
Criança	.68	.01	35.7	.0	1.00	.00
Dúvidas	-.67	-.26	9.3	5.0	.87	.13
Feminino	-.02	-.35	.0	35.0	.00	1.00
Jovem	-.34	-.13	1.6	1.2	.88	.12
Mal vestido	-.451	.17	4.0	3.9	.85	.15
Masculino	.00	.10	.0	10.9	.00	1.00
Pensa não estudar	.32	.14	1.0	.4	.16	.84
Rua/brinca	.50	.10	6.0	1.3	.96	.04
Rua/fuma	-.93	.40	12.1	11.7	.85	.15
Sorridente	.44	-.07	4.4	.8	.98	.02

Seguidamente apresentamos a representação gráfica dos resultados da análise de correspondências.

Figura 7: Representação de “Pessoa pouco Inteligente” – conteúdos icónicos



Analisemos as características dos desenhos de “pessoa pouco inteligente” produzidos por sujeitos do concreto e do formal (primeiro eixo, horizontal). Os primeiros desenhos, de novo, crianças sorridentes envolvidas em actividades lúdicas, em casa ou na rua, a pensar em não estudar, ou então na aula errando matérias escolares (por exemplo, fazendo mal as contas).

Os sujeitos do formal desenhavam, também de novo, personagens da sua idade (adolescentes) ou jovens ou adultos, com dúvidas, na rua a fumar, ou descrevendo-os como mal vestidos.

Quanto ao segundo eixo (vertical), que contrapõe as dimensões associadas aos desenhos de acordo com o sexo dos “artistas”, verificamos que as raparigas desenhavam predominantemente personagens femininas e os rapazes personagens masculinas.

As raparigas descrevem, frequentemente, os personagens como tendo má aparência (“aspecto desagradável”).



Figura 8: Formal, “não inteligente”

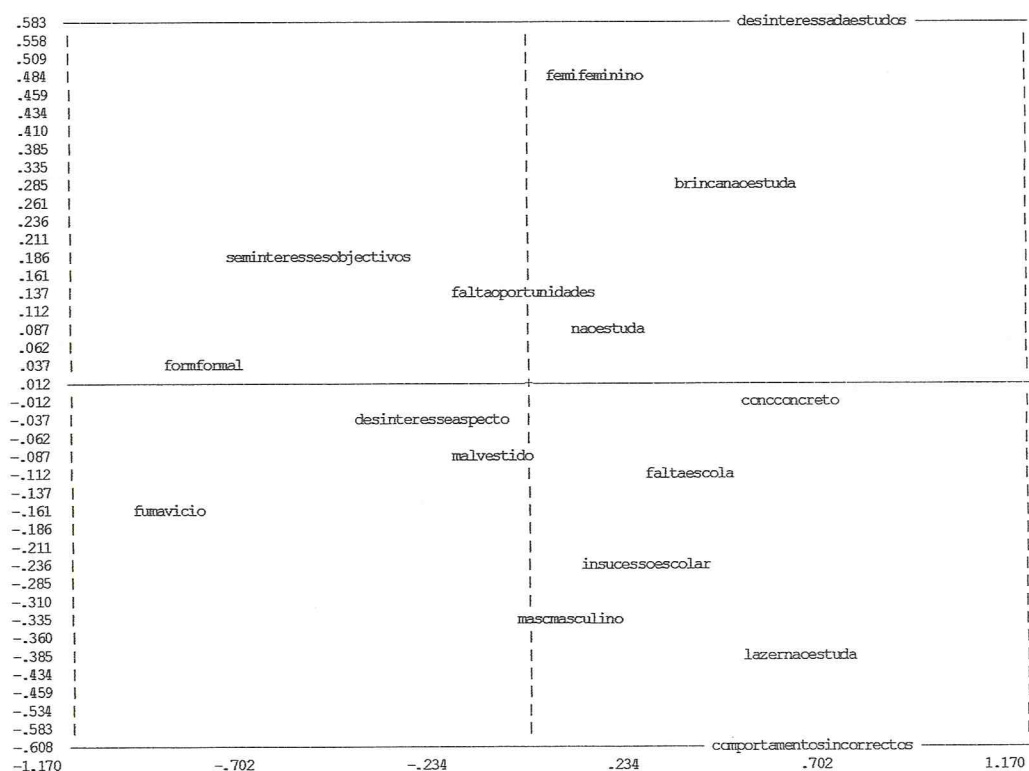
4.2.2 Resultados das respostas à pergunta “porque é que é uma pessoa pouco inteligente?”

De novo, taxa de inércia explicada pela análise factorial de correspondências para os dois eixos factoriais é de 100%.

De seguida apresentamos o quadro das coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J, bem como a representação gráfica dos resultados da análise de correspondências.

Quadro 10: coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Concreto	.51	-.02	37.2	.2	1.00	.00
Formal	-.86	.03	62.4	.3	1.00	.00
Masculino	-.04	-.34	.2	41.2	.01	.99
Feminino	.05	.48	.2	58.4	.01	.99
Brinca/não estuda	.38	.28	7.1	10.4	.65	.35
Comportamentos incorrectos	.51	-.63	6.2	26.2	.39	.61
Desinteresse nos estudos	.51	.49	12.4	32.1	.51	.49
Desinteresse no aspecto	-.39	-.05	10.1	.4	.99	.01
Falta à escola	.29	-.13	3.2	1.8	.83	.17
Fuma/vício	-.93	-.17	20.0	2.0	.97	.03
Insucesso escolar	.16	-.25	.7	4.0	.31	.69
Lazer/não estuda	.52	-.39	11.9	5.1	.64	.36
Mal vestido	-.19	-.10	1.3	1.1	.78	.22
Não estuda	.19	.11	2.7	1.7	.74	.26
Sem interesses/objectivos	-.72	.17	23.5	13.9	.95	.05
Falta de oportunidades	-.18	.14	.8	1.2	.63	.37

Figura 9: Representação de “Pouco Inteligente” – conteúdos verbais

Os resultados das respostas à entrevista, por parte das crianças, revelam que são novamente os critérios escolares que estão subjacentes às razões enunciadas para explicar, desta vez, porque é que os personagens são pouco inteligentes: porque não estudam, porque faltam à escola, porque se envolvem em actividades de lazer e não estudam (“anda na borga em vez de estudar”, “só quer ver tv”, “anda na rua a passear, não está a aprender”).

Quanto às respostas dos adolescentes, a falta de objectivos ou de interesses, em termos prospectivos (por exemplo, completar ou continuar estudos, alcançar uma boa profissão), constitui uma das razões para caracterizar uma pessoa pouco inteligente. Este resultado vem confirmar a importância dos aspectos motivacionais e projectos existenciais, relativos à realização de Si, num âmbito temporal dum presente-aberto, ou seja projectado no futuro, como como havíamos verificado no nosso primeiro estudo exploratório. Outras razões, não desligadas da que foi enunciada, prendem-se com a aparência e a actividade dos personagens: mal vestidos e desinteressados no seu aspecto, são “pouco inteligentes” também porque a actividade mais relevante é a avaliada como um vício – o vício de fumar.

Quanto ao segundo eixo factorial (vertical), que contrapõe as respostas de rapazes e raparigas, verifica-se que factores de ordem motivacional ligados ao estudo – os personagens são indivíduos desinteressados no estudo, ou em vez de estudarem brincam – são evocados, outra vez, pelas raparigas, para explicar, agora, porque é que os personagens são pouco inteligentes. Existe, contudo, uma atribuição extrínseca, ao domínio social: não desenvolvem as suas potencialidades porque não lhes são dadas oportunidades (de continuar a estudar, de realizar as suas aspirações profissionais). Relativamente às respostas dos rapazes, a adopção de “comportamentos incorrectos” (“porque está a pensar que não faz mal tomar drogas”, “porque no recreio está sempre a chatear os colegas, à tarefa, a armar confusão”, etc.) e o insucesso escolar são as razões evocadas para explicar por que é que os personagens são pouco inteligentes. Saliente-se que se encontra, de novo, o aspecto comportamental referido pelos rapazes.

5. Discussão de resultados

Os resultados da análise das produções gráficas e dos conteúdos verbais, no que respeita às crianças do operatório concreto, vêm no sentido dos dados obtidos na primeira pesquisa que apresentámos. De facto, são os critérios institucionais-escolares que estão na base da representação da pessoa inteligente, sendo que indicadores convencionais ligados às tarefas escolares estruturam a representação social da inteligência (e, inversamente, as faltas aos deveres escolares estão na base da representação da falta de inteligência). Deste ponto de vista, podemos dizer que a representação social da inteligência nas crianças ancora no espaço extrínseco, mas real e simbólico da instituição escolar. Dito de outro modo, é a instituição escolar (espaço extrínseco), e as dimensões convencionais e simbólicas que aquela veicula, que fornecem os elementos constitutivos do Self nas crianças (Harter, 1983), quando chamadas a pronunciar-se sobre o objecto inteligência. Trata-se de uma ancoragem das representações sociais da inteligência de tipo psicossociológico. Acresce contudo um dado novo, mesmo em relação aos estudos de Raty e Snellman (1993): a representação social da inteligência em função, já não somente da escola, mas também das novas tecnologias.

Também os resultados dos sujeitos no operatório formal são compreensíveis em função dos dados do primeiro estudo exploratório que apresentámos. Assim, com o acesso ao pensamento abstracto, estes sujeitos tendem a projectar-se no futuro, como anteriormente vimos, desenhando personagens adolescentes, jovens ou adultos. Essa projecção é realizada nomeadamente em termos do enriquecimento que se traduz no facto de realizarem um curso universitário, de, portanto, terem objectivos específicos, que revelam uma necessidade de individuação própria da adolescência, uma forma de se verem como únicos (Erikson, 1959). Estamos perante a ancoragem psicológica no *Self* dos adolescentes, ou seja em conteúdos intrapessoais, embora os mesmos revelem também o efeito de determinados valores sociais associados a um estatuto social e académico elevado.

Quanto às dimensões agregadas ao pólo feminino, constata-se em primeiro lugar que o saber, neste caso não desligado das necessárias operações cognitivas em termos iconográficos (o desenho de personagens seja numa espécie de pensamento contemplativo, ou pensando em livros – logo, um critério também cultural –, ou, dado novo, realizando cálculos matemáticos), explica por que é que uma pessoa é inteligente. Por outro lado, elementos motivacionais como o esforço e o estudo são também

corroborados pela primeira pesquisa que apresentámos neste trabalho. No pólo masculino, surgem, em termos das produções gráficas, investimentos cognitivos, concretamente na leitura. Uma vez que as raparigas desenhavam também os seus personagens com investimentos cognitivos, mormente a matemática, trata-se, porventura, de um resultado que nos leva a formular nova questão de investigação. Na realidade, um elemento que se retira da primeira investigação exploratória que tivemos a oportunidade de apresentar, é o facto de os rapazes caracterizarem os inteligentes, no domínio da escola, como os que obtêm melhores resultados nas disciplinas de maior valência escolar – a matemática e as línguas –, ao passo que as raparigas referem, genericamente, disciplinas que exigem maior esforço ou estudo.

A dimensão “bem vestido”, no que respeita ao parâmetro “vestuário”, não encontra paralelo nos estudos finlandeses de Raty e Snellman (1993).

O mesmo sucede com o sexo dos personagens: no nosso estudo, observa-se que rapazes e raparigas tendem a favorecer o grupo de pertença.

Finalmente, observe-se que surge, no pólo masculino, o elemento dos “comportamentos correctos”, como um critério da representação social da inteligência. O elemento de inteligência prática – “pensar ou resolver problemas” – corrobora os resultados de Raty e Snellman (1992a), surgindo, portanto, como uma dimensão que caracteriza, também na nossa cultura, e do ponto de vista do género, a “inteligência masculina”.

5.1 Discussão de resultados à luz da hipótese da intermutabilidade da figura e do sentido

Para efeitos de uma melhor visibilidade do conjunto de resultados obtidos – conteúdos verbais versus imagens – que serão discutidos neste ponto, apresentamos seguidamente tabelas de comparação das respostas icónicas e verbais relativas às consignes “pessoa inteligente” e “pessoa pouco inteligente”. A negrito evidenciam-se as categorias que apresentam mais correspondências entre as dimensões verbais e as dimensões icónicas.

Quadro 11: “PESSOA INTELIGENTE”

ELEMENTOS ICÓNICOS	VERBALIZAÇÕES
CONCRETO ESCOLA COMPUTADORES CRIANÇA SORRIDENTE	Escola, estudo, sucesso escolar, saber-escola Saber trabalhar com computadores
FORMAL Universidade, trajes académicos Adolescente, jovem, adulto Com livro Oculos	Curso universitário Tem objectivos Lê, gosta de ler
MASCULINO Masculino Bem vestido Lê livro	Pensar resolver problemas (“inteligência prática”) Comportamentos correctos (“Inteligência social”)
FEMININO Pensa, pensa em livros, cálculos matemáticos Feminino	Saber, estudo, esforça-se (“Esforço/Motivação”)

Quadro 12: “PESSOA POUCO INTELIGENTE”

ELEMENTOS ICÓNICOS	VERBALIZAÇÕES
CONCRETO Rua/brinca, Casa/tv/brinca Aula/erra a matéria, pensa não estudar CRIANÇA SORRIDENTE	Falta à escola, Lazer/não estuda Não estuda
FORMAL Rua/fuma Mal vestido Dúvidas Adolescente, jovem, adulto	Fuma/vício Desinteressado no aspecto, mal vestido Seminterresses/objectivos
MASCULINO Masculino	Masculino Insucesso escolar Comportamentos incorrectos
FEMININO Feminino Aspecto desagradável Feminino	Feminino Desinteressado nos estudos, brinca/não estuda Falta de oportunidades

Muitos dos resultados que temos vindo a discutir, vêm suportar a hipótese da intermutabilidade das figuras e dos sentidos, tal como a enunciámos na introdução.

No que respeita às representações da pessoa inteligente e de pessoa não inteligente, parece claro que são as práticas e todo um espaço simbólico existentes – a escola – que modulam as respectivas produções iconográficas e o sentido das mesmas nas respostas dos sujeitos no operatório concreto. Quanto à representação social de pessoa inteligente surge um dado novo quer ao nível do sentido quer ao nível imagístico: as novas tecnologias, os computadores. Trata-se de um exemplo da apropriação, pelas crianças de um dado cultural relativamente novo, na cultura contemporânea.

Se ao nível da idade, os sujeitos do operatório concreto projectam personagens do mesmo nível etário – quer na representação de pessoa inteligente quer na de pessoa não inteligente –, os sujeitos do operatório formal projectam-se num presente aberto ao futuro, desenhando adolescentes, jovens ou adultos. O mesmo sucede ao nível do sentido: a perspectiva de uma realização do *Self*, está associada ao facto de as pessoas definirem interesses e objectivos – representação social da “pessoa inteligente” – ou não – representação social de “pessoa pouco inteligente”. É assim que, o inteligente, é representado, em termos figurativos, como um indivíduo de trajes académicos, de óculos, com um livro e num contexto universitário. Elementos que, aliás, traduzem, também, um determinado investimento cultural, como bem observava Moscovici (1961) a propósito da representação do psicanalista. O indivíduo “pouco inteligente”, por seu turno, é desenhado como alguém com dúvidas, presumivelmente quanto ao seu futuro pessoal (ou à definição do mesmo), investido por outras premissas culturais: mal vestido, na rua a fumar, é um indivíduo que, portanto, se encontra desinteressado no seu aspecto, na sua auto-apresentação perante a sociedade, agarrado a um vício, a um comportamento avaliado negativamente pelos adolescentes, e, acrescentamos, socialmente reprovado pelos adultos em relação aos (seus) adolescentes.

Analisemos, agora, o conjunto de dados relativos às dimensões de género apuradas em função do sexo dos respondentes.

Quanto às raparigas, às actividades de natureza cognitiva dos personagens “inteligentes” desenhados – pensar ou, mais concretamente, pensar em livros, ou então realizar cálculos matemáticos, portanto uma descrição dos personagens seja ao nível do que Gardner (1990) define como uma inteligência linguística, no primeiro caso, seja ao nível do que o mesmo autor (Gardner, 1990) define como inteligência lógico-matemática, no segundo caso – corresponde, ao nível do sentido, quer uma explicação de carácter

motivacional – o personagem é inteligente porque estuda, porque se esforça – quer de acumulação de conhecimentos – adquirir “saber”. Ao nível do significado, trata-se de dois elementos que surgiam também na primeira que explanámos, bem como em pesquisas efectuadas na Suíça por Poeschl (1992), embora, neste caso, com adultos.

Ao nível dos conteúdos verbais, os critérios motivacionais caracterizam também as razões da “pouca inteligência” dos personagens desenhados em função desta consigne: são pouco inteligentes porque “brincam e não estudam”, porque, em suma, estão “desinteressados no estudo”. Estes elementos não encontram contudo correspondência em termos icónicos: personagens de “aspecto desagradável”. No entanto, esta imagem pode estar ligada a uma dimensão simbólica do campo Social – os sujeitos não se desenvolvem em termos intelectuais por “falta de oportunidades”. Esta espécie de sensibilidade social se, por um lado, parecia caracterizar também as respostas dos adolescentes relativamente a escolhas profissionais particulares – como verificámos também no primeiro estudo exploratório deste trabalho – , surge-nos na presente investigação como já não estando ligada a escolhas vocacionais / profissionais, portanto a uma projecção no futuro, mas a uma constatação projectada ou no presente ou no passado. Deste modo, parece-nos de todo pertinente sublinhar, em termos de género, portanto ao nível simbólico, a conexão com aspectos que têm a ver com a referida sensibilidade social das raparigas , constatados também no nosso primeiro estudo exploratório: a representação da inteligência em função de comportamentos de cooperação e de reciprocidade relacional. Critérios de género que aparecem, também, na pesquisa de Ratty e Snellman (1992a).

A hipótese da intermutabilidade imagem-sentido parece, contudo, não encontrar sustentação no que concerne a alguns elementos icónicos e às explicações (isto é, porque é que o personagem é inteligente) que resultaram da análise de conteúdo das respostas dos rapazes . De facto, como observámos anteriormente, elementos imagísticos que se podem caracterizar também como de tipo inteligência linguística – os personagens estudam lendo, ou simplesmente lêem livros – e , surpreendentemente, a sua descrição como estando “bem vestidos”, não encontram correspondência ao nível das verbalizações explicativas: as componentes comportamental e de inteligência prática. Quanto ao personagem “pouco inteligente”, é-o, de novo, porque adopta “comportamentos incorrectos” e, conseqüentemente, não tem sucesso escolar.

Em conclusão, apesar destes resultados, o conjunto de dados discutidos à luz da hipótese da intermutabilidade imagens-sentidos, parece apoiar, globalmente, a mesma.

Capítulo 10. Estudo do processo de ancoragem figurativa das representações sociais da inteligência através dos protótipos (Estudo 4)

1. Introdução

Uma das formas da figuração do objecto de representação, e da sua ancoragem figurativa, processa-se em função de uma imagem (categoria) social média (Ordaz & Vala, 1997) disponível entre as categorias (imagens) sociais disponíveis numa determinada cultura (Rosch, 1976, 1978). Os estudos de Moscovici (1961), sobre a representação social da psicanálise, bem como de Ordaz e Vala (1997), sobre o suicídio, mostram exactamente como os objectos das representações se objectivam (e ao mesmo tempo ancoram) nos perfis de protótipos ou certas imagens/categorias sociais. Estes veiculam explicações “naifs” (Corneille & Leyens, 1994) sobre os objectos das representações.

Até agora, nesta terceira Parte do nosso trabalho, dedicada apenas aos aspectos processuais de objectivação e ancoragem – ou, para nos referirmos a ambos, ao processo de ancoragem figurativa – das representações sociais da inteligência, explorámos tal mecanismo de ancoragem figurativa – e concomitante fenómeno de intermutabilidade figuras/sentidos – através da análise de conteúdo de produções gráficas acerca do “inteligente” e do “não inteligente”, em sujeitos em desenvolvimento (estádios do operatório concreto e do operatório formal) de ambos os sexos. Na pesquisa anteriormente apresentada, e para procurar testar a intermutabilidade figuras/significantes, o(s) sentido(s) conceptual(ais) verbal(ais), ou as explicações no plano dos significados verbais, sempre ligadas aos conteúdos icónicos/imagísticos expressos nos desenhos, acerca da “pessoa inteligente” e da “pessoa pouco inteligente”, foram também estudadas.

Neste capítulo (capítulo 10) propomo-nos analisar a ancoragem figurativa através do processo de categorização social da inteligência de forma protípica, ou seja através dum processo cognitivo de categorização dos objectos sociais, que entendemos contribuir para uma nova visão sobre a forma de objectivar e ancorar os objectos das representações sociais, na senda, em grande parte, das referências de Moscovici (1984) à ancoragem figurativa, e, sobretudo, da relevante pesquisa de Ordaz e Vala (1997), na qual se procura

uma integração dos processos cognitivos no âmbito dos fenómenos das representações sociais.

Reportando-nos a sujeitos em desenvolvimento de ambos os sexos, o problema da investigação neste capítulo empírico é de o desvendar os efeitos das variáveis desenvolvimento cognitivo e categoria sexual de pertença nos processos de representação protípica acerca da “Inteligência”.

2. Objectivos

Tal como anteriormente enunciámos, um dos objectivos dos estudos dos processos de objectivação e ancoragem das representações sociais da inteligência, que marcam a terceira parte do nosso trabalho, consiste numa investigação sobre os protótipos acerca da inteligência, de acordo com as variáveis independentes do desenvolvimento cognitivo e do sexo. É, precisamente, o objectivo da pesquisa que passamos agora a apresentar.

3. Método

3.1 Sujeitos

Os sujeitos da amostra sobre os quais incidiu a presente pesquisa apresentam sucesso escolar e são de nível sociocultural de origem médio ou médio-alto. O total de sujeitos inquiridos é de 84, dos quais 42 no operatório concreto (22 rapazes e 20 raparigas) e 42 no operatório formal (20 rapazes e 22 raparigas). Procedeu-se a uma amostragem por conveniência, em duas escolas da região de Lisboa

3.2 Material e Procedimentos

Os sujeitos responderam a um questionário de associação livre de palavras ao estímulo "pessoa inteligente".

As palavras associadas ao estímulo foram submetidas a uma análise factorial de correspondências simples, tendo como elementos em coluna (elementos J) o estágio e o sexo. Tal como nos estudos anteriores com o mesmo procedimento estatístico, o número de palavras retidas para efeitos de análise foi de 4. Foi garantida a discriminação dos estádios de desenvolvimento cognitivo através da já referida prova do "jogo de palavras".

3.3 Variáveis

As variáveis independentes são o desenvolvimento cognitivo e o sexo. As variáveis dependentes são as respostas representacionais dos sujeitos. As variáveis controladas são o sucesso académico (todos os sujeitos apresentam sucesso académico) e o nível sociocultural de origem (todos os sujeitos se encontram nos níveis médio-alto e alto, de acordo com a operacionalização apresentada no capítulo 8).

4. Resultados

Em seguida apresentamos a tabela das coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos J e I.

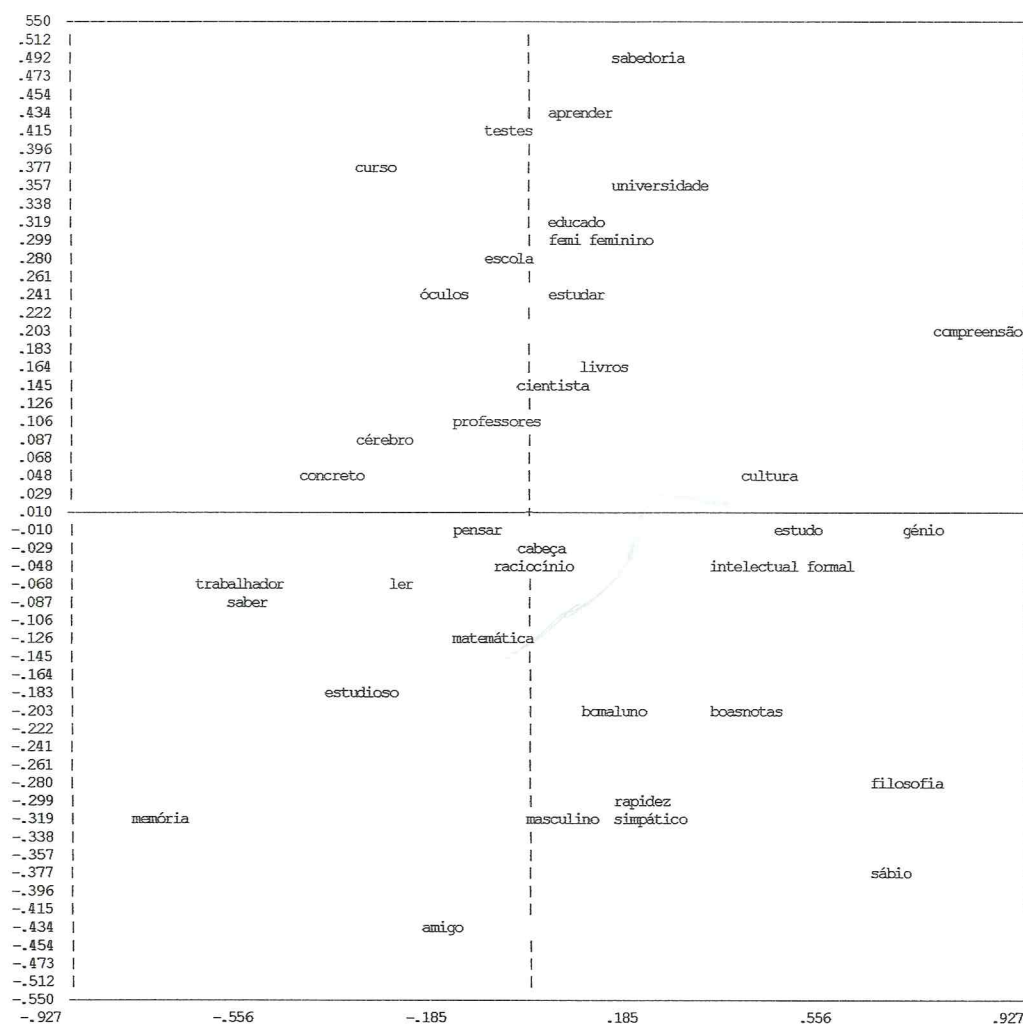
Quadro 13: Coordenadas, Contribuições Absolutas e Contribuições Relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Concreto	-.51	.05	48.2	1.2	.99	.01
Formal	.53	-.05	49.5	1.2	.99	.01
Masculino	-.09	-.33	1.2	51.6	.06	.94
Feminino	.08	.29	1.1	46.0	.06	.94
Amigo	-.20	-.44	3.7	11.0	.17	.83
Aprender	.08	.43	.1	6.1	.03	.97
Boas notas	.30	-.21	5.7	4.9	.77	.23
Bom aluno	.12	-.20	.1	1.2	.26	.74
Cabeça	.00	-.04	.0	.1	.01	.99
Cérebro	-.30	.08	3.1	.7	.92	.08
Cientista	.03	.13	.0	.8	.05	.95
Compreensão	.76	.20	4.5	.9	.93	.07
Cultura	.44	.03	5.9	.1	.99	.01
Curso	-.29	.36	.7	3.0	.30	.61
Educado	.06	.31	.0	2.1	.03	.97
Escola	-.08	.27	.2	6.8	.07	.93
Estudar	.05	.24	.0	3.2	.04	.96
Estudo	.52	-.02	3.7	.0	1.0	.0
Filosofia	.68	-.29	4.6	2.4	.85	.15
Génio	.72	-.01	10.4	.0	1.0	.0
Intelectual	.50	-.06	6.3	.3	.98	.02
Ler	-.24	-.08	1.9	1.2	.89	.11
Livros	.11	.16	.4	2.8	.31	.69
Matemática	-.11	-.13	.3	1.3	.44	.56
Memória	-.76	-.32	10.2	5.3	.85	.15
Óculos	-.19	.23	.4	1.8	.31	.69
Pensar	-.15	-.02	10.0	6.8	.98	.02
Professores	-.10	.09	3.5	4.5	.51	.49
Raciocínio	.00	-.04	.0	.1	.01	.99
Rapidez	.20	-.31	.5	3.3	.29	.71
Sabedoria	.17	.49	.5	12.2	.10	.90
Saber	-.53	-.10	8.4	.9	.96	.04
Sábio	.67	-.38	5.3	5.0	.75	.25
Simpático	.20	-.31	.5	3.3	.29	.71
Testes	-.07	.40	.1	4.0	.03	.97
Trabalhador	-.60	-.07	8.5	.3	.99	.01
Universidade	.21	.36	.4	3.6	.25	.75

Como tem sido uso neste trabalho, apresentamos também a representação gráfica dos resultados da análise factorial de correspondências.

O 1º eixo factorial opõe os pólos concreto e formal e as palavras respectivamente associadas, explicando 73,96% da inércia total.

Figura 10: Protótipo de "Pessoa Inteligente"



Uma primeira leitura deste eixo factorial permite constatar uma oposição entre palavras que reenviam para uma certa imagem de "pessoa inteligente" no pólo do formal - "gênio", "intelectual", "sábio" - e, no pólo do concreto, uma formação de palavras que reenviam quer para operações intelectuais, estrito senso ("pensar", "memória"), quer para a actividade intelectual - "ler"-, bem como para certos atributos do inteligente - "estudioso", "saber", "trabalhador". Desta constelação de palavras no pólo do concreto, não se pode desligar o órgão físico ex-libris da produção cognitiva – o "cérebro".

Já no pólo formal, à imagem de pessoa inteligente é associada uma única operação intelectual - "compreensão" -, sendo mais patente o investimento no "estudo", na "cultura" e, curiosamente, na "filosofia", apesar do escrutínio do protótipo do inteligente se encontrar marcado por critérios institucionais/escolares - "boas notas".

O segundo eixo factorial, que opõe as respostas dos rapazes e das raparigas, explica 26,04% da inércia.

A oposição mais visível entre os dois pólos parece ser, por um lado, a saliência das operações intelectuais - raciocínio, rapidez de raciocínio, pensamento lógico-matemático - , obviamente processadas pela "cabeça", no que respeita à representação dos rapazes, e, por outro lado, palavras associadas a critérios escolares e ao percurso escolar e educativo - "escola", "estudar", "aprender", "testes", "livros", "professores", "curso" e "universidade" - no que concerne à representação das raparigas.

Ainda nas raparigas, as respostas denotam também uma certa imagem da pessoa inteligente, numa vertente de actividade profissional - "cientistas", "professores" -. pessoa de "óculos", que possui "sabedoria".

Nos rapazes, a única imagem evocada remete para o escrutínio escolar - "bom aluno". Surpreendentemente, face aos resultados de estudos já citados (Raty & Snellman, 1992a, 1993; Poeschl, 1992), são também valorizados atributos de ordem relacional - "simpático", "amigo".

5. Discussão de resultados

No que respeita ao primeiro eixo factorial, que opõe as respostas das crianças no operatório concreto às dos sujeitos no operatório formal, conjunto das respostas das crianças parece marcadamente centrado na figura concreta do ex-libris orgânico das operações e actividades intelectuais - o cérebro. O facto de surgirem, neste grupo, um certo número de actividades mentais - memória, pensar, ler - corrobora os resultados de Raty e Snellman (1993), em que as crianças finlandesas desenham personagens "inteligentes" desempenhando uma actividade intelectual. Mas aqueles resultados referidos que surgem do nosso estudo, não se encontram desligados de atributos que reenviam para uma ética de trabalho, que se revela nos atributos "trabalhador" e "estudioso". A aferição da "pessoa inteligente" neste plano, vem confirmar os resultados de Stipeck (1981) e Stipeck e Tannatt (1984), que mostram que as crianças no operatório concreto avaliam as suas competências intelectuais em função de hábitos de trabalho.

Já os sujeitos no operatório formal, evocam imagens mais abstractas do inteligente - "intelectual", "génio", "sábio" - , imagens estas que requerem "estudo" e "cultura".

Quanto ao segundo eixo factorial, e no que concerne aos rapazes, o protótipo do inteligente como “bom aluno” associado a uma série de operações intelectuais, demonstra, mais uma vez, que os sujeitos do sexo masculino associam a inteligência, predominantemente, à racionalidade. No pólo oposto, as raparigas valorizam toda uma série de elementos que denotam o percurso académico. Estes dados confirmam os resultados que obtivemos no nosso primeiro estudo, e que ligámos à representação dos géneros: à representação de uma inteligência abstracta e universal, que acenta nas operações cognitivas, no caso dos rapazes, opõe-se uma representação instrumental no que diz respeito à representação da inteligência nas raparigas. De facto, a predominância de elementos ligados ao percurso académico, pode reproduzir uma forma de mobilidade social que permita a afirmação, em termos de estatuto social e profissional (Poeschl, 1992), por parte dos sujeitos do sexo feminino. Como afirma Amâncio (1999), a propósito do género e educação em Portugal, “o capital escolar é, no caso delas, mas não no deles, a condição indispensável para a mobilidade ascendente” (Amâncio, 1999, p.200).

Resta tentar compreender os conteúdos relacionais - “amigo”, “simpático” - que os rapazes associam à imagem de “pessoa inteligente”, e que são contraditórios com os resultados de investigações nossas que apresentámos previamente, bem como alguma literatura (Poeschl, 1992; Raty e Snellman, 1992a).

Dum ponto de vista metodológico, interessa notar, antes de mais, que, relativamente às nossas pesquisas anteriores (Estudos 1, 2 e 3), adoptámos, nesta investigação, um método mais aberto – a associação livre de palavras a um estímulo -, o mesmo é dizer menos impositivo ou guiado. Por esse facto, temos razões para acreditar que as respostas foram, neste caso, as mais espontâneas, ou as com menos influência do modo de inquérito efectuado pelo investigador. Pensamos que, por isso, surjam agora elementos mais espontâneos como os citados, que contrariam a literatura bem como o conjunto de dados que por nós obtidos nos estudos, com metodologias mais impositivas, anteriormente apresentados.

Uma revisão de algumas pesquisas sobre o sexo e as identidades sociais em jovens (Vala, 1986b) e as representações do género (Amâncio, 1994), mostram que dimensões afiliativas e sociais ou são comuns às representações da categoria supraordenda de “pessoa” (Vala, 1986b) por parte de sujeitos de ambos os sexos, ou são ainda mais valorizados por sujeitos adultos do sexo masculino (Amâncio, 1994). Para Amâncio (1994), a valorização de dimensões de sociabilidade positivas associadas à

imagem ou representação do masculino parece constituir uma especificidade da cultura portuguesa.

É neste âmbito que podemos compreender a presença de elementos relacionais ou sociais com forte expressão positiva no protótipo de “Pessoa inteligente” dos rapazes. Isto é, a representação daquela categoria supraordenada parece ser influenciada pela dominância de traços de sociabilidade, específica na cultura portuguesa.

Tendo-se, neste capítulo empírico, procedido a uma análise da ancoragem figurativa do objecto social “inteligência” em protótipos, ou “imagens médias” da categoria “pessoa inteligente”, que, como vimos, veiculam uma série de teorias explicativas “implícitas” sobre o objecto da representação, propomo-nos estudar uma segunda forma de categorização do objecto “inteligência”, desta vez em função da perspectiva exemplarista, que remete para o processo de “personificação” (Moscovici & Hewstone, 1989) da inteligência.

Capítulo 11. Análise dos Exemplos e atributos de Exemplos relacionados com a inteligência (Estudo 5): estudo do processo de ancoragem figurativa através da personificação das representações sociais da inteligência

1. Introdução

O estudo do processo de personificação das representações sociais surge de todo consentâneo com a análise dos processos de categorização cognitiva mediante o recurso a instâncias ou exemplos concretos (Smith & Medin, 1981; Smith & Zarate, 1992). Ordaz e Vala (1997), numa investigação sobre a objectivação nas representações sociais do suicídio na imprensa escrita, mostraram como este fenómeno social se concretiza nos atributos de personagens ou exemplos conhecidos, e da perplexidade que pode suscitar dá origem a um sentido mais familiar em função do modo como aqueles exemplos são descritos, ou seja os seus atributos enquanto suicidas.

Por seu turno, Sternberg (2000) reflecte sobre o modo como, no decorrer da sua socialização, crianças, adolescentes e jovens constróem teorias implícitas da inteligência, com base em diversos exemplos dispostos nas culturas específicas em que se inserem. Para Sternberg (2000), os talentos, diversamente valorizados segundo os contextos socioculturais (considere-se, por exemplo, o sucesso em testes de inteligência, no âmbito académico e profissional), de pessoas famosas e reconhecidas como brilhantes – Bill Gates, por exemplo, na cultura dominante dos Países da América do Norte –, passarão a constituir atributos de base nas teorias implícitas acerca da inteligência que as pessoas formam.

Deste ponto de vista, pode dizer-se que as teorias implícitas ou representações sociais sobre a inteligência não se constituem num vácuo. A ancoragem figurativa em exemplos/personagens bem concretos é aqui bastante clara.

Por outro lado, se é pertinente estudar a personificação da inteligência no nosso trabalho, não deixa também de ser importante identificar os atributos dos mesmos, seja em função da perspectiva da construção de género, seja em função das áreas em que os personagens se salientam como celebridades, seja em função das áreas de interesse dos sujeitos da representação (Paulhus & Landolt, 2000; Paulhus, Wher, Harms & Strasser, 2002).

2. Método

2.1 Sujeitos

Participaram neste estudo 200 sujeitos do período do operatório formal, isto é adolescentes, frequentando os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, de uma escola secundária de Lisboa. A razão de se não considerar, neste estudo, crianças no operatório concreto, deve-se ao facto de, numa pesquisa anterior (Amaral, 2000) se ter verificado que os exemplares escolhidos pelas crianças correspondiam a personagens idiossincráticas (o melhor amigo, o pai, a mãe, etc.), tornando impossível uma identificação dos atributos sociais daqueles.

A amostra foi segmentada de acordo com o sexo e a pertença às áreas académicas de Ciências ou Humanidades. A variável meio sociocultural de origem foi considerada como uma variável de caracterização, por não ter sido possível, na fase de recolha da amostra, estabelecer uma *baseline* num dos níveis daquela variável.

Seguidamente apresenta-se o quadro resumo da distribuição dos sujeitos

Quadro 14: Caracterização da amostra

Meio socio-cultural			Área de Ciências	Área de Humanidades	Totais
Baixo	Sexo	Masculino	8	11	19 (9,5%)
		Feminino	16	9	25 (12,5%)
	Total Parcial		24	20	44 (22%)
Médio-baixo	Sexo	Masculino	11	5	16 (8%)
		Feminino	6	10	16 (8%)
	Total Parcial		17	15	32 (16%)
Médio-alto	Sexo	Masculino	10	12	22 (11%)
		Feminino	12	17	29 (14,5%)
	Total Parcial		22	29	51 (25,5%)
Alto	Sexo	Masculino	21	22	43 (21,5%)
		Feminino	16	14	30 (15%)
	Total Parcial		37	36	73 (36,5%)
	TOTAL FINAL				200 (100%)

2.2 Variáveis

Foram consideradas como variáveis independentes o sexo e as áreas académicas dos estudantes (Humanidades ou Ciências). As variáveis dependentes são os exemplares enunciados e respectivos atributos. A variável meio sociocultural de origem constitui uma variável de caracterização.

2.3 Material e Procedimentos

Para despiste do nível cognitivo dos sujeitos aplicou-se, como nos anteriores estudos, a prova “jogo de palavras”. No que respeita à recolha das respostas dos sujeitos, estes responderam a um questionário de pergunta aberta, em que se perguntava dez características de pessoas que considerassem inteligentes nos domínios das Ciências Exactas (Matemática, física, química, etc.), das Ciências Sociais e Humanas (filosofia, psicologia, história, etc.) e das Artes e Literatura (escritores, compositores, pintores, pessoas da área do teatro, etc.). De seguida pedia-se aos sujeitos para identificarem os personagens em que tinham pensado. Para evitar o efeito de ordem, a apresentação das páginas dos questionários foram aleatorizadas.

Os atributos dos exemplares “inteligentes” foram submetidos a análises factoriais de correspondências.

4. Resultados e Discussão

Passaremos a apresentar os resultados relativos aos exemplares mais evocados obtidos, em função das domínios/consignes, do sexo dos sujeitos e das áreas académicas de pertença, bem como aos atributos daqueles exemplares.

Simultaneamente os resultados são discutidos com base na literatura.

4.1. Exemplos e atributos de exemplos da Domínio das Artes e Literatura

Os exemplos mais evocados, neste domínio, e de acordo variáveis independentes, foram os seguintes:

Pólo Masculino

Exemplos	Percentagens
José Saramago	19,2%
Fernando Pessoa	8,7%
Luis Camões	8,7%
Mozart	8,7%
(Total: 45,3%)	

Pólo Feminino

Exemplos	Percentagens
Fernando Pessoa	10,3%
Luis Camões	9%
Salvador Dali	9%
José Saramago	6,4%
Paulo Coelho	6,4%
(Total: 41,1%)	

Pólo Estudantes de Ciências

Exemplos	Percentagens
Fernando Pessoa	11,7%
José Saramago	10,2%
Salvador Dali	8,8%
Mozart	8,8%
Luis Camões	5,7%
(Total: 45,2%)	

Pólo Estudantes de Humanidades

Exemplos	Percentagens
Luis Camões	12,5%
José Saramago	10,4%
Fernando Pessoa	6,2 %
Picasso	6,2 %
Ruy Carvalho	6,2 %
(Total: 41, %))	

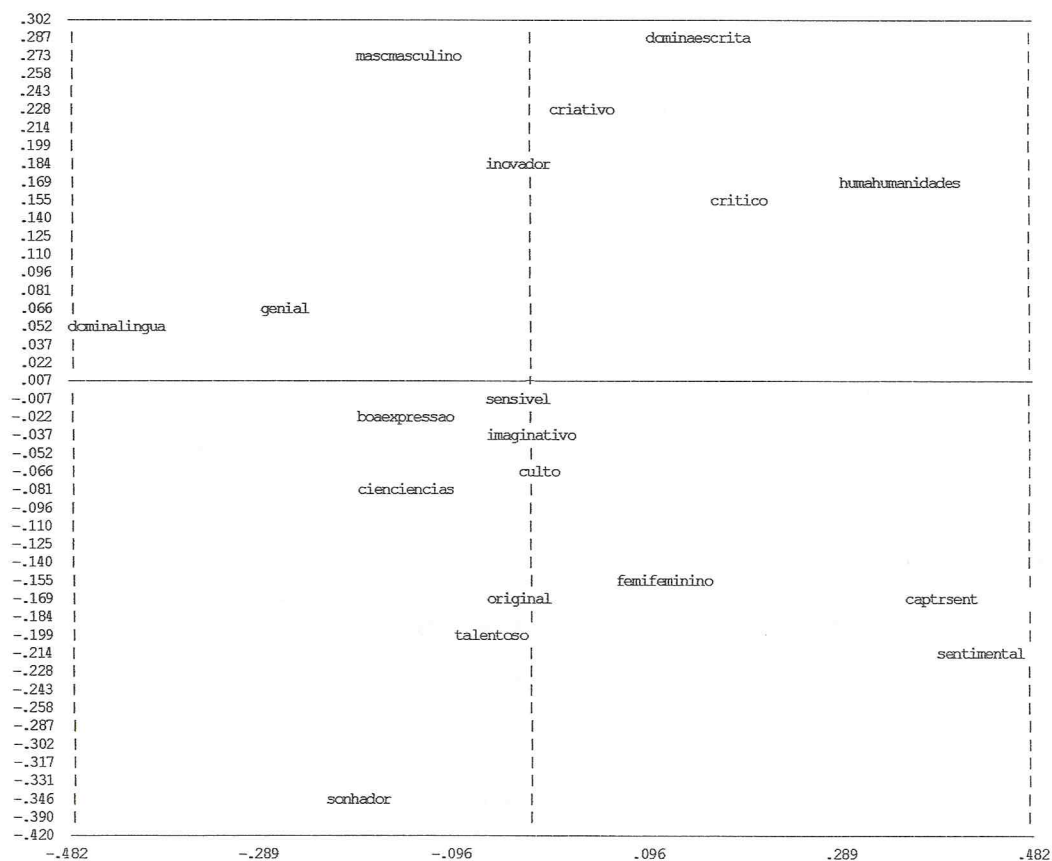
Vejamos, agora, os atributos dos exemplos evocados, em função das variáveis sexo e áreas académicas dos respondentes. Para o efeito procedeu-se a uma análise factorial de correspondências, cujos dois primeiros eixos explicam 100% da inércia. Seguidamente apresentamos a tabela das coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos J e I.

Quadro 15: Coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Masculino	-.17	.26	14.1	46.6	.28	.72
Feminino	.10	-.16	8.6	28.7	.28	.72
Ciências	-.15	-.10	26.9	8.9	.52	.48
Humanidades	.33	.16	50.4	15.9	.81	.19
Capacidade de transmissão de sentimentos	.39	-.17	22.6	5.6	.75	.25
Criativo	.03	.23	.3	23.3	.07	.93
Critico	.20	.15	7.5	3.7	.65	.35
Culto	-.01	-.08	.1	3.4	.25	.75
Domina a escrita	.13	.27	3.7	22.1	.18	.82
Domina a língua	-.59	.05	34.2	.3	.86	.14
Genial	-.27	.06	9.1	.6	.91	.09
Imaginativo	-.03	-.05	.3	1.2	.40	.60
Inovador	-.03	.18	.1	4.3	.03	.97
Original	-.02	-.17	.0	5.4	.28	.72
Sensível	-.04	-.01	.3	.0	.52	.48
Sentimental	.42	-.22	17.4	6.4	.72	.28
Sonhador	-.20	-.35	4.3	18.3	.30	.70
Talentoso	-.05	-.21	.2	5.5	.40	.60

Abaixo apresentamos a representação gráfica dos resultados da análise efectuada.

Figura 11: Atributos dos Exemplos no domínio das Artes e Literatura



Vejamos o primeiro eixo factorial, que contrapõe as respostas dos estudantes de Ciências às dos estudantes de Humanidades.

No pólo dos estudantes de ciências, as dimensões de domínio da língua e boa expressão remetem sobretudo para o que Gardner (1990) designa como “inteligência linguística”. Encontramos ainda um elemento ligado à representação da criatividade – “sensível” -, como mostram os resultados de Le Dissert (1983); finalmente o elemento “genial”, sinónimo de “inteligente”, segundo Neisser (1979).

Já no pólo das Humanidades, predominam elementos que reenviam para a “inteligência intrapessoal” (Gardner, 1990): “sentimental” e “capacidade de transmissão de sentimentos” (“captrsent”). Junta-se um elemento de “não conformismo” – “crítico” -, elemento comum à representação da inteligência e da criatividade (Le Dissert, 1983).

Quanto ao segundo eixo factorial, que contrapõe os sujeitos de ambos os sexos, constatamos uma representação mais diversificada no pólo feminino.

Assim, enquanto os rapazes evocam atributos ligados à criatividade - “inovador”, “criativo” - e à inteligência linguística própria dos escritores - “domínio da escrita” -, as raparigas produzem mais elementos ligados à criatividade - “sonhador”, isto é um “fantasista” (Le Dissert, 1983), “original”, “imaginativo” e “talentoso” -, mostrando assim um universo representacional e semântico mais lato na representação dos “inteligentes criativos”. Soma-se um elemento recorrente na representação social da inteligência - “culto” - como mostram os dados do nosso primeiro estudo exploratório, bem como os da investigação de Poeschl (1992).

4.2. Exemplares e atributos de exemplares na área das Ciências Exactas

Pólo Masculino

Exemplares	Percentagens
Einstein	49,2%
Pitágoras	7,3%
Newton	5,2%
Marie Curie	4,1%
(Total: 65,8%)	

Pólo Feminino

Exemplares	Percentagens
Einstein	47,1%
Marie Curie	7,4%
Pitágoras	6,0%
Newton	5,2%
(Total: 65,7%)	

Pólo Estudantes de Ciências

Exemplares	Percentagens
Einstein	50,9%
Newton	8,2%
Pitágoras	2,5%
Marie Curie	2,5%
	(Total: 64,1%)

Pólo Estudantes de Humanidades

Exemplares	Percentagens
Einstein	42,5%
Pitágoras	10,2%
Newton	3,4%
Marie Curie	2,2%
	(Total: 59,3%)

Einstein é o personagem que reúne o maior consenso, seja nos exemplares evocados pelos rapazes (47,2% das referências) como pelas raparigas (49,2 %), e nas áreas disciplinares de Ciências (50,9%) e das Humanidades (42,5%).

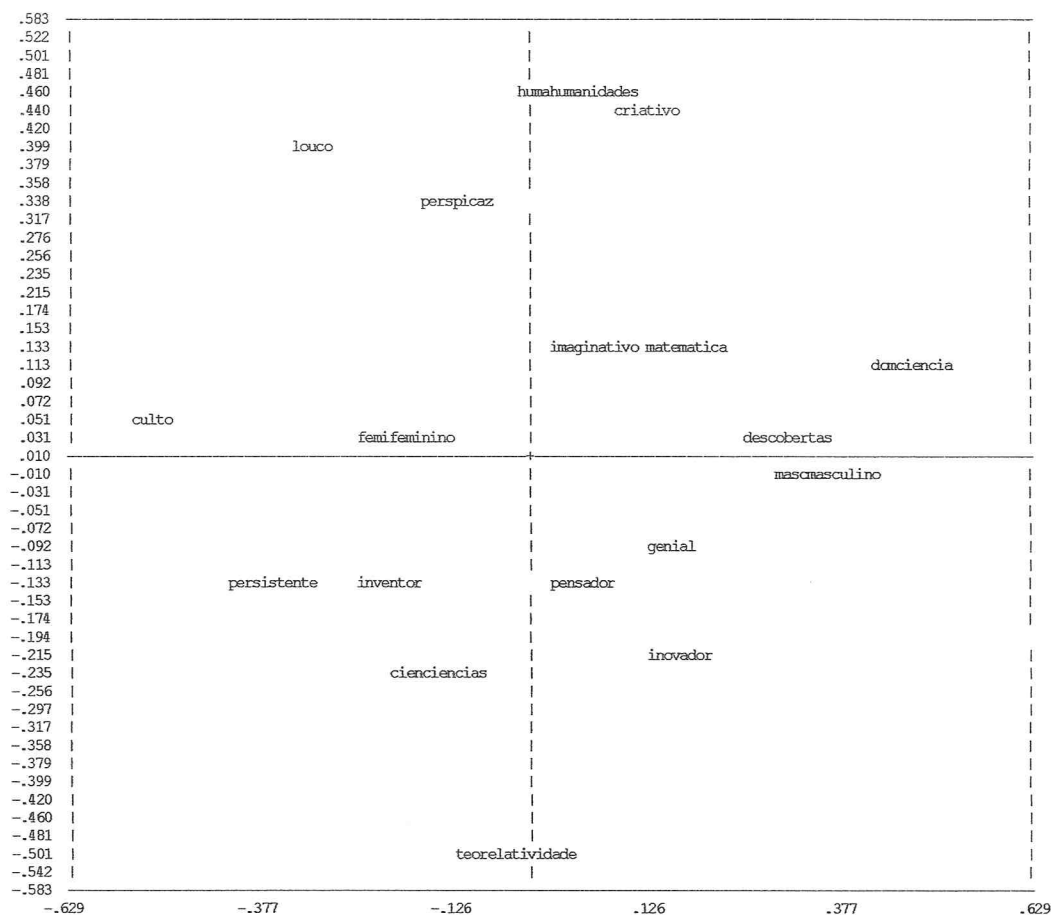
Vejamos agora os atributos dos exemplares evocados, que resultam de uma nova análise factorial de correspondência, em que ambos os eixos explicam 100% da inércia.

Para o efeito apresentamos a tabela de coordenadas, contribuições absolutas e relativas e, sucessivamente, a representação gráfica dos elementos I e J.

Quadro 16: Coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Masculino	.32	-.03	29.7	.3	.83	.17
Feminino	-.19	.02	17.8	.2	.83	.17
Ciências	-.18	-.25	12.4	34.9	.36	.64
Humanidades	.01	.45	40.1	64.6	.00	1.00
Criativo	.13	.42	1.7	22.3	.21	.79
Culto	-.52	.03	29.6	.1	.95	.05
Descobertas	.29	.02	13.9	.1	.87	.13
Domina a ciência	.44	.10	18.4	1.1	.85	.15
Genial	.17	-.11	3.8	1.9	.69	.31
Imaginativo	.06	.13	.2	1.4	.43	.57
Inovador	.16	-.23	2.1	10.7	.37	.63
Inventor	-.19	-.14	2.2	1.4	.58	.42
Louco	-.30	.38	10.6	19.7	.39	.61
Matemática	.17	.12	2.0	1.2	.68	.32
Pensador	.04	-.15	.2	2.5	.11	.89
Persistente	-.38	-.15	13.6	2.3	.82	.18
Perspícaz	-.13	.32	1.1	8.4	.28	.72
Teoria da relatividade	-.08	-.52	.6	26.8	.02	.98

Figura 12: Atributos dos exemplares no domínio da Ciências Exactas



Veamos o primeiro eixo (horizontal), que contrapõe as respostas em função do sexo dos sujeitos. No pólo do masculino encontramos referências à dimensão cognitiva da inteligência: “matemática” – ou seja o investimento nesta ciência que mobiliza o pensamento lógico-matemático -, o “domínio de uma ciência” (no caso de Einstein, a Matemática e a Física), o que permite chegar a “descobertas”, ou seja a algo que existia mas que ainda não se conhecia. O atributo “genial” é, como vimos anteriormente, um sinónimo de inteligente. Se no pólo do masculino, os personagens “descobrem”, no pólo do feminino os personagens “inventam” – inventividade que remete já não para uma representação meramente cognitiva, mas para a criatividade, elemento que surge estruturante nas representações da inteligência ligadas à construção do género por parte dos sujeitos de sexo feminino, como já notámos (ver o primeiro estudo deste trabalho, ver também Poeschl, 1992).

Quanto ao segundo eixo (vertical), os sujeitos da área das “humanidades” evocam a imagem de um cientista “louco” não desligado de uma certa loucura criativa que se

expressa nos elementos “criativo” e “imaginativo”. Surge ainda um elemento cognitivo – “perspicaz”. No que respeita às respostas dos sujeitos da área disciplinar de ciências, mobilizam a imagem de um “pensador”, realçando assim uma actividade cognitiva profunda e prolongada, relevam também um elemento de criatividade – “inovador”. A referência à teoria da relatividade é uma referência óbvia a Einstein – teoria possível devido a uma actividade cognitiva profunda e prolongada, e a uma intuição inovadora.

4.3.Exemplares e atributos de exemplares na área das Ciências Humanas

Tal como fizemos anteriormente, passamos a apresentar os exemplares mais evocados pelos rapazes e raparigas das áreas das Ciências e das Humanidades.

Pólo Masculino

Exemplares	Percentagens
José Hermano	
Saraiva	20%
Sócrates	30%
Freud	10%
	(Total: 60%)

Pólo Feminino

Exemplares	Percentagens
Sócrates	28,9%
Freud	13,1%
José Hermano	
Saraiva	18,4%
	(Total: 61,4%)

Pólo Estudantes de Ciências

Exemplares	Percentagens
José Hermano	
Saraiva	16,9%
Sócrates	16,9%
Freud	12,6 %
Daniel Sampaio	7,0
	(Total: 53,4%)

Pólo Estudantes de Humanidades

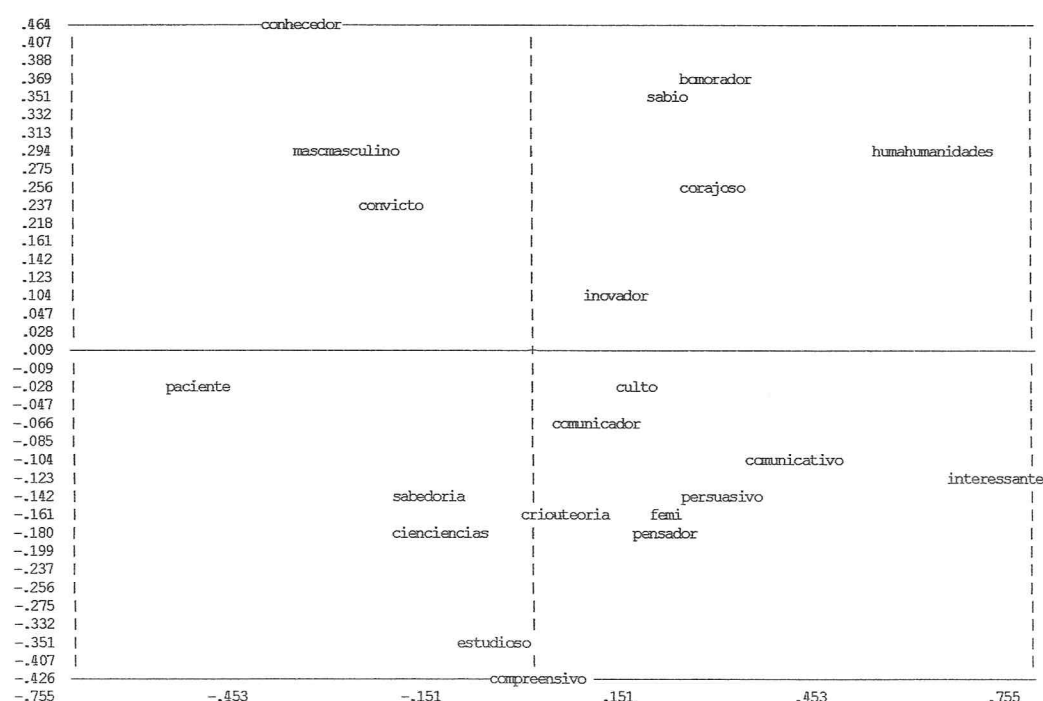
Exemplares	Percentagens
Sócrates	34,7%
José Hermano	
Saraiva	15,2%
Freud	6,5%
	(Total: 56,4%)

Apresentam-se, de seguida, os resultados referentes aos atributos dos exemplares evocados, na sequência de uma nova análise factorial de correspondência, cujos dois primeiros eixos explicam 100% da inércia.

Quadro 17: Coordenadas, contribuições absolutas e relativas dos elementos I e J

Elementos	Coordenadas		Contribuições Absolutas		Contribuições Relativas	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Masculino	-.33	.29	21.9	33.0	.55	.45
Feminino	.19	-.17	12.4	18.8	.55	.45
Ciências	-.18	-.18	19.9	23.2	.46	.54
Humanidades	.54	.29	45.7	25.0	.22	.78
Bom orador	.26	.35	5.4	19.1	.37	.63
Compreensivo	-.06	-.44	.2	18.0	.03	.97
Comunicador	.03	-.08	.0	.4	.45	.55
Comunicativo	.35	-.11	6.2	1.2	.91	.09
Conhecedor	-.40	.45	5.6	13.9	.91	.09
Convicto	-.26	.23	2.3	3.5	.44	.56
Corajoso	.24	.24	2.5	4.8	.48	.52
Criou teoria	.00	-.17	.0	3.1	.19	.81
Culto	.14	-.03	2.4	.2	.62	.38
Estudioso	-.08	-.36	.2	9.9	.05	.95
Inovador	.10	.10	.4	.6	.55	.45
Interessante	.76	-.13	36.2	1.1	.97	.03
Paciente	-.56	-.04	27.0	.1	.84	.16
Pensador	.23	-.17	4.0	4.1	.55	.45
Persuasivo	.27	-.15	3.4	2.0	.77	.23
Sabedoria	-.21	-.15	1.9	1.8	.57	.43
Sábio	.18	.35	2.3	16.1	.25	.75

Figura 13: Atributos dos exemplares no domínio das Ciências Humanas



Como se pode verificar, os atributos dos personagens “inteligentes” na área das Ciências Sociais e Humanas são completamente diferentes dos observados nas áreas das Artes e Literatura e das Ciências Exactas.

No que respeita ao primeiro eixo factorial, que opõe os estudantes de Ciências e das Humanidades, verificamos um universo semântico mais rico por parte destes últimos, reunindo elementos que reenviam para aptidões verbais e sociais – “persuasivo” e “comunicativo” – com o facto de os personagens serem “cultos” e “interessantes”. Já no pólo dos estudantes de Ciências, encontramos ligados a “sabedoria”, que, para ser alcançada, requer uma característica de personalidade: “paciência”.

Quanto ao segundo eixo factorial, que opõe os rapazes às raparigas, encontramos no universo semântico daqueles, a imagem de um “sábio”, “conhecedor”, “bom orador” – um elemento de inteligência linguística – à semelhança dos filósofos antigos e, tal como Sócrates, “convicto” e “corajoso” – elementos que podem reenviar para uma dimensão simbólica do “masculino” – mas também inovador – elemento de criatividade. No universo semântico das raparigas, o “cientista” social ou filósofo é visto como um “estudioso” – elemento, como vimos em pesquisas anteriores neste trabalho, recorrente nas representações sociais da inteligência das raparigas – ou um “pensador”, que “criou um teoria”, a que são, também, agregados elementos de competências verbais – “comunicador” – e de inteligência intrapessoal – “compreensivo”.

CONCLUSÕES DA PARTE III

Todos os capítulos empíricos que apresentámos nesta Parte III do nosso trabalho, centraram-se, predominantemente, em aspectos processuais das representações sociais, mormente nos mecanismos sociocognitivos de objectivação e ancoragem, cuja co-ocorrência e dialéctica nos levou a sintetizar ambos (os mecanismos) sob a forma da expressão “ancoragem figurativa”.

No capítulo 9 verificámos que, no âmbito da ancoragem figurativa do objecto “Inteligência”, o estudo da hipótese teórica da intermutabilidade figuras – operacionalizada esta dimensão figurativa pelos elementos icónicos dos desenhos - e sentidos – operacionalizada esta dimensão pelas expressões verbais – revela resultados que conferem plausibilidade àquela hipótese no âmbito da dinâmica e da lógica intrínseca das representações sociais.

No posterior capítulo (capítulo 10) procurámos abordar o processo de figuração – a ancoragem figurativa – da “Inteligência” mediante a análise dos protótipos – ou imagens sociais (categorias figurativas) “médias” -, procurando integrar a categorização sociocognitiva dos objectos – no caso, a inteligência -, por meio, exactamente, do processo de representação protípica, no âmbito da perspectiva mais lata das representações sociais.

Finalmente no capítulo 11, uma outra via cognitiva de categorização social – a representação e categorização do objecto social “inteligência” mediante instâncias ou exemplares – foi também explorada, revelando-se a “personificação” do objecto um processo válido na ancoragem figurativa.

Apesar da índole marcadamente processual ao estudo das representações sociais da inteligência dos estudos empíricos apresentados nesta Parte III, concluímos que qualquer dos mecanismos explorados da ancoragem figurativa da “inteligência” não dispensa o recurso à análise dos conteúdos representacionais, só ganhando significados específicos em função dos mesmos.

Se é assim que a análise de mecanismos processuais internos na formação e dinâmica das representações sociais da inteligência implica uma concepção de que a pesquisa das representações sociais não prescinde dos conteúdos das mesmas, afigura-

se-nos de todo pertinente estudar como certos princípios reguladores da organização de tais conteúdos - das crenças, ou teorias implícitas, acerca da inteligência - caracterizam a lógica própria do pensamento social de senso-comum.

É o estudo dessas regulações psicossociais que nos propomos efectuar na quarta e última Parte da Tese.

PARTE IV

REGULAÇÕES PSICOSSOCIAIS NA ORGANIZAÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE A INTELIGÊNCIA

INTRODUÇÃO

Como referimos no capítulo 5 (Parte I da Tese), e nas conclusões da Parte I do nosso trabalho, as representações sociais incluem princípios organizadores de crenças (conteúdos) acerca do objecto de representação. Tal é o caso do grau de “familiaridade” (ou “não familiaridade”) com o objecto de representação. Esta hipótese de geração de crenças sobre os objectos de representação foi postulada por Moscovici (1984), tendo sido operacionalizada e testada, no caso do objecto “Inteligência”, por Mugny e Carugati (1985), com uma amostra de adultos.

Trata-se de uma hipótese que consideramos de todo relevante estudar, com o mesmo objecto de representação, sobre uma amostra diferente, no caso de sujeitos em desenvolvimento, como os adolescentes.

A organização e regulação psicossocial das crenças sobre a inteligência, tem sido estudada ao nível das representações sociais, que definem o “ambiente pensante” em que os sujeitos – grupos, indivíduos – se movem, e caracterizam a lógica do pensamento social.

Contudo, a revisão de literatura acerca das crenças sobre a inteligência em sujeitos em desenvolvimento (ver capítulo 5), mostra uma outra vertente teórico-empírica, focada sobre as crenças ou percepções que os sujeitos adoptam sobre a sua própria inteligência. Trata-se de um conjunto de investigações sobre as denominadas Concepções Pessoais de Inteligência (Dweck, 2000). Neste caso encontramos-nos ao nível de crenças sobre o atributo individual “inteligência”.

Uma questão levantada por Faria (1995) diz respeito à influência das representações sociais – como nível macro, de cariz cultural e de fenómeno de pensamento social – sobre as concepções pessoais de inteligência, entendidas como um teorias implícitas individuais, e, portanto, de nível micro.

Pretende-se na IV e última parte deste trabalho investigar, não só as regulações psicossociais na organização de crenças sobre o objecto geral “Inteligência” – domínio das representações sociais –, como também destas na regulação de crenças sobre atributos pessoais, precisamente as concepções pessoais de inteligência.

Capítulo 12: Impacto da “não familiaridade” com o objecto de representação e relações entre as representações sociais da inteligência e as concepções pessoais de inteligência (Estudo 6)

1. Introdução

A lógica das representações sociais, ou do pensamento social, foi já sublinhada nos capítulos teóricos que se debruçavam sobre a teoria das representações sociais e do seu confronto com as abordagens cognitivistas. A perspectiva sociodinâmica, teoricamente e empiricamente formalizada por autores ligados à Universidade de Bolonha (Mugny & Carugati, 1985; Emiliani & Molinari, 1995; Carugati & Selleri, 1998), vem considerar alguns princípios organizadores das representações sociais sobre a inteligência e o desenvolvimento, como seja a “não familiaridade” com o objecto da representação e a consequente naturalização do mesmo sob a forma de uma teoria implícita dos “dotes naturais” ou ainda a valorização de dimensões biológicas tal como, por exemplo, constaram Mugny e Carugati (1985) a propósito da representação social da inteligência. Torna-se, portanto, relevante perceber como, por exemplo, a “não familiarização” com a Inteligência afecta as dimensões representacionais sobre a mesma, agora já não com adultos (como é o caso de todas as investigações citadas), mas com sujeitos em desenvolvimento, como é o caso dos adolescentes.

Por outro lado, parece-nos também interessante de que forma as representações sociais da inteligência afectam as percepções pessoais da inteligência, ou seja como um nível mais macro, ou cultural, afecta o que os sujeitos pensam sobre si próprios, no caso da sua inteligência. Aqui, a relação entre as representações sociais e as concepções pessoais da inteligência, estas últimas amplamente estudadas por Dweck (para uma revisão ver Dweck, 2000) ou, em Portugal, por Luisa Faria (Faria, 1995), parece-nos particularmente relevante.

Os dois estudos, sobre a mesma amostra, que apresentaremos de seguida, procuram responder às questões acima formuladas.

2. Objectivos e Hipóteses

Os objectivos desta pesquisa são, por um lado, o de analisar a relação preditiva das dimensões representacionais da inteligência relativamente às concepções pessoais, estática e dinâmica, acerca da inteligência, nos adolescentes (operatório concreto). Algumas hipóteses serão especificadas adiante. Por outro lado, investigar o impacto da “não familiaridade” com o objecto representacional sobre as dimensões da representação da inteligência bem como sobre as concepções pessoais da inteligência. Também neste caso, contemplamos algumas hipóteses.

As hipóteses operacionais que consideramos são as seguintes:

1. Como primeira hipótese consideramos que a “não familiaridade” com a inteligência leve à sua “naturalização” em formas biológicas e inatistas, como decorre do estudo de Mugny e Carugati (1985), embora este último com adultos.
2. A nossa segunda hipótese é a de que as dimensões representacionais biológicas e inatistas, o mesmo é dizer teorias implícitas “rígidas” ou menos maleáveis, acerca da inteligência, predigam positivamente uma concepção estática e negativamente uma concepção dinâmica, pelo “fixismo” e “finalismo” que implicam.
3. De igual modo, que a “não familiaridade” com o objecto prediga positivamente uma concepção estática (fixista e finalista) e, negativamente, uma concepção dinâmica (mais maleável) da inteligência.

3. Método

3.1 Sujeitos

A uma amostra de 144 adolescentes (período do operatório formal), de ambos os sexos, foram aplicados um questionário estruturado sobre as representações sociais da inteligência e um questionário estruturado sobre as concepções pessoais da inteligência, de Faria (1995).

As variáveis sexo, sucesso académico e meio sociocultural de origem constituem variáveis de caracterização da amostra.

A razão de termos apenas considerado sujeitos no período do operatório formal prende-se com o facto de o instrumento que mensura as Concepções Pessoais de Inteligência ter sido aferido e utilizado apenas em adolescentes (Faria, 1995).

No quadro seguinte apresentamos uma síntese da caracterização da amostra de acordo com a sua segmentação em função daquelas variáveis.

Quadro 18: Caracterização da amostra

Meio socio-cultural			Com Re- provação	Sem Re- provação	Totais
Baixo	Sexo	Masculino	4	1	5 (3,4%)
		Feminino	2	6	8 (5,5%)
	Total		6	7	13 (9%)
Médio-baixo	Sexo	Masculino	4	12	16 (11,1%)
		Feminino	4	8	12 (8,3%)
	Total		8	20	28 (19,4%)
Médio-alto	Sexo	Masculino	4	10	14 (9,7%)
		Feminino	2	19	21 (14,5%)
	Total		6	29	35 (24,3%)
Alto	Sexo	Masculino	6	28	34 (23,6%)
		Feminino	5	29	34 (23,6%)
	Total		11	57	68 (47,2%)
	Totais				144 (100%)

3.2 Material e Procedimentos

O questionário sobre as representações sociais da inteligência deriva, na sua maior parte, do questionário da investigação quantitativa precedente (Estudo 2), retendo-se, nomeadamente, os 18 itens que foram alvo da análise factorial final naquela pesquisa (ver questionário da presente investigação em anexo).

Mantivemos também todos os indicadores de dimensões representacionais, alvo de análises estatísticas a título de variáveis dependentes no estudo referido, que constavam igualmente do questionário anterior, a saber:

Item 9: Interesses dos jovens e adolescentes (item na negativa) – “Ir ao cinema ou ouvir musica não tem nada a ver com a inteligência porque perde-se tempo de estudo”.

Item 19: Respostas Tautológicas- “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque são inteligentes”;

Item 15: Masculinidade/Virilidade – “Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para o desporto”;

Item 18: Inteligência Social – “ser inteligente é ter comportamentos correctos”

Item 20: Feminilidade/Sensibilidade – “Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para as artes”;

Item 25: Dimensão biológica da inteligência - “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro”;

Foram incluídos ainda mais dois itens:

O item 7 - “A inteligência é algo de misterioso e inexplicável”- deriva da pesquisa de Mugny e Carugati (1985), operacionalizando a “não familiaridade” com a Inteligência.

O item 27 – “Alguns já nascem muito inteligentes, outros pouco inteligentes” – é um novo indicador, que pretende operacionalizar a teoria dos “dons naturais”, sendo de esperar que este sature a dimensão “Inatista”.

Quanto ao questionário sobre as Concepções Pessoais de Inteligência, foi aplicado o instrumento aferido e adaptado para Portugal por Faria (1995). Para evitar o “efeito de ordem” foram aplicados os dois instrumentos de forma alternada, e as aplicações foram efectuadas com uma semana de separação.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Os itens do questionário das representações sociais da inteligência, com excepção dos indicadores de dimensões representacionais específicas como os que foram já mencionadas, foram alvo de factorização, com o método da máxima verosimilhança e rotação varimax.

Utilizando o mesmo método e tipo de rotação, procedeu-se também à análise factorial dos itens do questionário sobre as Concepções Pessoais de Inteligência.

De seguida apresentamos as estruturas factoriais obtidas bem como a sua interpretação.

4.1. Estrutura Factorial das Concepções Pessoais de Inteligência

No quadro seguinte apresentamos a estrutura factorial das concepções pessoais de inteligência.

Quadro 19: Estrutura factorial das concepções pessoais de inteligência

Itens	F1: “Estática”	F2: “Dinâmica”
Item 18 – Se não és tão inteligente quanto o desejas, não podes fazer muito para mudar isso	.66	-.09
Item 22 – Não podes mudar muito a inteligência que possuis	.66	-.12
Item 16 – Quando te esforças mostras que és pouco inteligente	.61	-.13
Item 8 – A procura de novas soluções ou estratégias para resolver uma tarefa demonstra que não consegues dominá-la	.61	-.15
Item 5– A má realização numa tarefa que tens que realizar pode fazer pensar que és pouco inteligente	.53	-.28
Item 7 – Por mais te esforces nunca conseguirás mudar a tua inteligência de base	.53	-.41
Item 1- Tu tens uma certa quantidade de inteligência e não podes fazer muito para mudar	.53	-.47
Item 12 – Podes aprender coisas novas mas não podes realmente mudar a tua inteligência de base	.51	.06
Item 15 – Não podes aumentar a inteligência com que nasceste	.48	.11
Item 20 – Os erros que cometes devem ser esquecidos porque mostram que és pouco inteligente	.48	-.29
Item 21 – Realizar bem uma tarefa pode permitir desenvolver a tua inteligência	-.43	.42
Item 2 – As dificuldades e desafios que encontras impedem-te de desenvolver a tua inteligência	.43	-.40
Item 8 – Os resultados obtidos nas tarefas que realizas são mais importantes do que aquilo que aprendes com estas tarefas	.35	.13
Item 4 – Aquilo que aprendes com as tarefa é mais importante que os resultados nelas obtido	.35	-.16
Item 14 – A boa preparação para uma tarefa pode ser uma maneira de provares aos outros que és inteligente	-.17	.79
Item 21 –Realizar bem uma tarefa pode permitir desenvolver a tua inteligência	-.24	.69
Item 6 – Os erros que cometes podem ser uma oportunidade ara desenvolver a tua inteligência	-.15	.66
Item 11 – Os desafios e as dificuldades que enfrentas ajudam-te a desenvolver a tua inteligência	-.08	.57
Item 19- Conseguir bons resultados nas tarefas que realizas é uma prova da tua inteligência	.30	-.47
Item 3 – O esforço permite-te tornar mais inteligente	.20	.47
Item 17 – Quando aprendes coisas novas a tua inteligência aumenta	-.06	.38
Item 9 –Podes tornar-te mais inteligente se quiseres	-.06	.37
Item 13 – Com esforço podes conseguir mudar a tua inteligência de base	-.15	.34
Item 26 – Podes fazer alguma coisa para mudar a tua inteligência	.02	.28
Item 10 - Realizar bem uma tarefa permite mostrar aos outros que és inteligente	-.08	-.18

Do quadro seguinte, constam os valores próprios de cada factor, as percentagens de variância total (39,14%) e de cada factor, bem como a fidelidade de cada factor testada pelo índice alpha de Cronbach.

Quadro 20: valores próprios dos factores, variância explicada e valores de alpha

Factores	F 1: "Estática"	F2: "Dinâmica"	
Valores próprios	6,22	2,38	
% de variância explicada	28,30%	10,83%	% var. total: 39,14%
% de variância acumulada	28,30%	39,14%	
Valores de alpha	.60	.77	

O primeiro factor, reúne itens que revelam uma concepção estática da inteligência, acentuando-se que a inteligência não é susceptível de mudança nem em função da dimensão esforço (itens 16 e 7), nem por meio da mestria de possíveis estratégias para resolver tarefas (item 8).

O segundo factor mostra uma percepção maleável e incremental da inteligência, incluindo indicadores que mostram que a inteligência pode ser incrementada por meio do *feedback* das aprendizagens (itens 21 e 6), correspondendo ao factor "Dinâmico".

4.2. Estrutura Factorial das Representações sociais da inteligência

No quadro seguinte apresentamos a estrutura factorial das sociais da inteligência.

Quadro 21: Estrutura factorial das representações sociais da inteligência

Itens	F1: Cognitivo	F2: Estudo/ Motivação	F3: Inteligências Alternativas	F4: Saber	F5: Altruismo	F6: Inatismo
I16-Os inteligentes são melhores a matemática porque compreendem mais depressa	.77	.17	.03	.00	.05	-.07
I10-Os inteligentes são melhores a matemática porque fazem melhor e mais rapidamente as contas	.75	.03	.05	.09	.04	.05
I13-As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais capacidade de memória	.61	.20	.04	.12	.06	-.07
I5-As pessoas inteligentes compreendem mais depressa porque têm mais capacidades	.54	.05	-.11	.18	-.10	.19
I27 – Alguns já nascem muito inteligentes, outros pouco inteligentes	.36	.17	.02	-.12	-.07	.19
I17-O que os inteligentes aprendem são coisas da escola	.15	.71	-.05	-.05	.05	.08
I14-Os inteligentes têm melhores notas porque estudam mais	.06	.67	.04	.23	-.12	.07
I6-Os inteligentes são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito porque estudam muito ou mais que os outros	.16	.55	.11	.19	.02	-.07
I24 – As pessoas inteligentes aprendem nas escolas ou universidades	.05	.43	.03	.12	.05	.00
I11- As pessoas que têm mais dificuldades em aprender são menos inteligentes porque não estudam	.09	.42	.03	.13	.05	.00
I20-Pode-se não ser inteligente para os estudos mas ser para as artes	.13	.02	.91	.04	.02	.08
I15-Pode-se não ser inteligente para os estudos mas ser para o desporto	.05	.16	.65	-.04	.07	.11
I21- As pessoas inteligentes não tiram melhores notas porque isso tem a ver com esforço, estudo e trabalho	-.14	-.11	.37	.00	.18	.24
I22 – decorar melhor ou mais coisas não tem nada a ver com a inteligência porque o importante é compreender, não é decorar	-.10	-.26	.27	.00	-.04	.06
I4-Quanto mais saber se tem, mais inteligente se é	.11	.18	-.07	.78	-.09	.03
I26 – Quanto mais cultura se tem, mais inteligente se é	.04	.10	.05	.45	.03	-.03
I1 – Ser inteligente é saber muito	.08	.28	.04	.33	.07	-.01
I12-Ajudar os outros é uma acção inteligente	-.02	.03	.13	-.03	.98	.11
I3 – é inteligente ajudar os outros porque podemos precisar da ajuda deles	.05	.13	.07	.31	.34	.21
I8-Já se nasce inteligente porque já temos algumas capacidades à nascença	.06	.06	.11	-.11	.07	.75
I2-Já nascemos com alguma inteligência que se desenvolve se a trabalharmos	.03	-.14	.19	.12	.10	.53

Com base nos itens mais saturados em cada factor (igual ou acima de .50), construíram-se indicadores constituídos média de tais itens ou variáveis saturadas a .50 ou mais. Por razões de conveniência discursiva, passaremos a designar tais indicadores também como factores.

No quadro a seguir apresentado constam os valores próprios de cada factor original/real, as percentagens de variância total (57,96%) explicadas por factor, bem como a fidelidade de cada factor testada pelo índice alpha de Cronbach :

Quadro 22: Valores próprios dos factores, variância explicada e valores de alpha

Factores	F 1: “Cogniti- vo”	F 2: “Estudo/M otivação”	F 3: “Inteligênc ias Alternativ as”	F 4: “Saber”	F 5: “Altruísmo ”	F 6: “Inatismo”	
Valores próprios	3,75	2,53	1,94	1,43	1,30	1,18	
% de variância explicada	17,89%	12,08%	9,27%	6,85%	6,20%	5,66%	% var. total: 57,96%
% de variância acum.	17,89%	28,97%	38,94%	46,79%	52,99%	57,96%	
Valores de alpha	.77	.71	.75			.56	

O primeiro factor denominamo-lo factor “Cognitivo”, já que para o mesmo concorrem competências cognitivas, mostrando também uma forte valorização da inteligência lógico-matemática.

O 2º factor é o factor clássico de “Estudo/Motivação”, agregado à instituição escolar, que já obtivérámos em pesquisa anterior.

O subsequente factor liga a inteligência, não ao estudo, mas a dimensões alternativas como o desporto ou as artes. Chamamo-lhe a componente “Inteligências Alternativas”.

O 4º factor revela, como o próprio e único item que o satura, o “Saber”.

O 5º factor mostra uma dimensão de “Altruísmo”.

Finalmente o último factor, já encontrado em investigação precedente, corresponde ao “Inatismo”. Devemos aqui notar que o item que operacionaliza a teoria dos “dons naturais” (item 27: “Alguns já nascem inteligentes, outros pouco inteligentes”) não satura o factor “Inatismo”. De facto, este reenvia, mais uma vez, para uma noção mais piagetiana – maturação de capacidades, desenvolvimento da inteligência pelo exercício da mesma – do que para o acaso genético. Constatamos, portanto, e mais uma

vez, a possível influência duma possível pedagogia piagetiana, amplamente difusa nos agentes e instituições educativas, sobre o modo como os adolescentes pensam a natureza da inteligência.

4.3 Efeitos da “não familiaridade” sobre as dimensões representacionais

Para testar a nossa primeira hipótese, procedemos à recodificação do item que operacionaliza a “não familiaridade” com a inteligência (item 7: “A inteligência é algo de misterioso e inexplicável”) em dois níveis, obtendo-se assim a percepção subjectiva dos sujeitos de maior ou menor familiaridade com o objecto representacional. Seguidamente procedemos a um teste t-student considerando como variável independente o indicador da “não familiaridade” com a inteligência, e como variáveis dependentes, o indicador da dimensão biológica da inteligência (item 25: “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro”), bem como, apesar de não saturar o factor “Inatismo”, o item que operacionaliza a teoria dos dons naturais (item 27: “Alguns já nascem muito inteligentes, outros pouco inteligentes”).

Efectuamos o ainda teste t-student sobre os factores obtidos, para verificar de forma exploratória o impacto da “não familiaridade” com a inteligência sobre as componentes representacionais obtidas por análise factorial.

Os resultados mostram médias significativamente diferentes nos indicadores da dimensão biológica da inteligência ($t=-3,85$, $p=.00$) e da teoria dos “dons naturais” ($t=-2,00$, $p=.048$), em função da variável independente “não familiaridade”.

Quadro 23: Médias e desvios-padrão em função da maior ou menor familiaridade com a Inteligência

“familiaridade”		N	Médias	Desvios-padrão
Item 25	“maior familiaridade”	41	1,46	.59
	“menor familiaridade	53	2,22	1,15
Item 27	“maior familiaridade”	41	2,63	1,19
	“menor familiaridade”	53	3,07	.93

Como podemos verificar pelas médias, os sujeitos que se percebem com menor familiaridade com a inteligência, valorizam mais a dimensão biológica da inteligência, tal como hipotizámos. Por outro lado, são também os sujeitos que se percebem com menor familiaridade com a inteligência que tendem a “naturalizá-la” mais em termos de “dons naturais”, o que corrobora os resultados de Mugny e Carugati (1985).

4.4 Análise das relações entre as Representações Sociais da Inteligência e as Concepções Pessoais da Inteligência

De modo a estudar as relações entre as representações sociais da inteligência e as concepções pessoais da inteligência, procedemos a análises de regressão múltipla, tendo como variáveis independentes a “não familiaridade” com a inteligência (item 7), bem como os factores extraídos da análise factorial e os itens/indicadores das anteriormente já referidas dimensões representacionais da inteligência. Passamos de novo a referir tais itens/indicadores:

O item 7 - “A inteligência é algo de misterioso e inexplicável”- operacionaliza a “não familiaridade” com a Inteligência.

Item 9: Interesses dos jovens e adolescentes (item na negativa) – “Ir ao cinema ou ouvir musica não tem nada a ver com a inteligência porque perde-se tempo de estudo”.

Item 18: Inteligência Social – “Ser inteligente é ter comportamentos correctos”.

Item 25: Dimensão biológica da inteligência - “As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro”.

Como variáveis dependentes consideram-se as concepções pessoais “Estática” e “Dinâmica” da inteligência.

A título exploratório, consideramos ainda na equação da regressão, e como variável independente, o item 27 (“Alguns já nascem muito inteligentes, outros pouco inteligentes”), que operacionaliza a teoria dos “dons naturais”.

4.4.1 Regressão Múltipla para o factor “Estático”

Quadro 24: Variáveis no modelo, valores beta, valores t e significância

R2=.13	Valores beta	T	Significância
Item 7 (“Familiaridade”)	.08	.95	.34
Item 9 (“Interesses dos adolescentes e jovens”)	.09	.98	.32
Item 18 (“Inteligência Social”)	.13	1,44	.15
Item 19 (“Tautologia”)	-.14	-1,36	.17
Item 23 (“Saber Procedimental”)	.03	.37	.70
Item 25 (“Dimensão biológica da Inteligência”)	.03	.39	.69
Item 27 (“Teoria dos dons naturais”)	.27	2,96	.00
Factor 1 (“Cognitivo”)	.11	1,05	.29
Factor 2 (“Estudo/Motivação”)	.10	1,12	.26
Factor 3 (“Inteligências Alternativas”)	-.17	-2,07	.04
Factor 4 (“Saber”)	-.11	-1,30	.19
Factor 5 (“Altruísmo”)	-.12	-1,41	.15
Factor 6 (“Inatismo”)	-.06	-.78	.43

Como podemos verificar pelo quadro anterior, o item que operacionaliza a “não familiaridade” com a inteligência (item 7) não prediz significativamente a escala estática, ao contrário do que hipotizávamos. Por outro lado, e também ao contrário das nossas hipóteses, a dimensão biológica da inteligência (item 25) também não prediz a escala estática. A “teoria dos dons naturais” (item 27) prediz positivamente a escala estática, mas, como veremos adiante, prediz também positivamente a escala dinâmica. Finalmente o factor 6 – relativo às “Inteligências Alternativas” à inteligência meramente escolar – prediz negativamente concepções pessoais estáticas

Desta forma, as nossas hipóteses relativamente à escala estática, são, globalmente, infirmadas pelos resultados obtidos. Contudo, a discussão dos resultados obtidos só poderá ser realizada a seguir, após a apresentação dos resultados da regressão múltipla relativa à escala dinâmica.

4.4.2 Regressão Múltipla para o Factor “Dinâmico”

Quadro 25: Variáveis no modelo, valores beta, valores t e significância

R²=,26	Valores beta	T	Significância
Item 7 (“Familiaridade”)	-.06	-.83	.40
Item 9 (“Interesses dos adolescentes e jovens”)	-.06	-.73	.46
Item 18 (“Inteligência Social”)	.09	1,68	.24
Item 19 (“Tautologia”)	.01	.19	.84
Item 23 (“Saber Procedimental”)	.29	3,64	.00
Item 25 (“Dimensão biológica da inteligência”)	-.30	-3,32	.00
Item 27 (“Teoria dos dons naturais”)	.17	2,02	.04
Factor 1 (“Cognitivo”)	.03	.38	.70
Factor 2 (“Estudo/Motivação”)	.08	1,05	.26
Factor 3 (“Inteligências Alternativas”)	.10	1,28	.20
Factor 4 (“Saber”)	.17	2,13	.03
Factor 5 (“Altruísmo”)	.28	3,36	.00
Factor 6 (“Inatismo”)	.12	1,54	.12

Tal como afirmámos atrás, a “teoria dos dons naturais” (item 27) prediz positivamente o factor dinâmico, tal como acontecia para o factor estático, o que significa que é uma teoria implícita largamente aceite pelos adolescentes da nossa amostra, independentemente do que possam pensar da sua própria inteligência.

Ao contrário do que hipotizávamos, a “não familiaridade com a inteligência” não tem qualquer impacto sobre o factor dinâmico. O mesmo se passa com a dimensão biológica (item 25).

Verificamos ainda que as componentes representacionais que apelidámos de “Saber Geral/Cultura” (Factor 4) e “Altruísmo” (Factor 5), predizem positivamente as concepções pessoais dinâmicas. O mesmo sucede no que concerne ao indicador do “Saber Procedimental” (Item 23). Ou seja, parece que para os sujeitos que se percebem como intelectualmente mais “ágeis”, dimensões o que não sejam as determinadas pelos critérios escolares constituem dimensões relevantes e determinantes das suas percepções pessoais.

Já o indicador da “Dimensão biológica da inteligência” (Item 25) prediz negativamente as concepções pessoais dinâmicas, confirmando, parcialmente, a nossa segunda hipótese.

Relativamente ao facto de as nossas hipóteses não serem, na sua totalidade, confirmadas, pensamos que dois factores podem explicar o sucedido. Por um lado, há que considerar que o impacto das representações sociais sobre as percepções individuais

da inteligência pode ser mediado por processos psicossociais específicos, a meio termo entre um nível mais macro e cultural (as representações sociais da inteligência) e um nível mais micro ou pessoal (as concepções pessoais de inteligência).

Por outro lado, temos também que atender ao facto de a escala que afere as concepções pessoais de inteligência, em particular a escala “estática”, poder incidir sobre as competências escolares, e as variáveis representacionais em jogo (variáveis independentes) poderem encontrar-se relacionadas com outras dimensões de inteligência que não a escolar. Na realidade, já os resultados da investigação de Selleri, Carugati e Bison (1994) mostravam que, no âmbito escolar, as representações de um colega inteligente e de colega bom aluno eram afectadas pelas dimensões requeridas pela instituição escolar – precisamente uma inteligência “escolar”.

No entanto, verificámos que dimensões representacionais alternativas aos critérios institucionais/escolares determinam positivamente concepções pessoais dinâmicas, o que sugere que os sujeitos “dinâmicos” podem recorrer a factores extra-escolares quando procuram entender uma inteligência mais maleável e incremental, que parece definir as suas percepções pessoais no plano intelectual.

CONCLUSÕES DA PARTE IV

Os resultados do teste à hipótese de que a (não) familiaridade com o objecto da representação – a Inteligência – constitui um princípio organizador de crenças biológicas e inatistas sobre a inteligência, confirma os resultados de Mugny e Carugati (1985). Os nossos resultados, bem como os da pesquisa mencionada de Mugny e Carugati (1985) revelam, sobretudo, que os sujeitos tendem a adoptar uma crença “natural” e essencialista – de que já se nasce ou não inteligente, e é nessa medida que se é, por essência e “naturalmente”, inteligente ou não - quando manifestam ausência de “familiaridade” com o objecto de representação.

Esta constatação leva-nos a considerar interessante que, em pesquisas futuras acerca de outros objectos sociais de representação, se procure analisar se a “não familiaridade” com aqueles objectos pode levar, de modo sistemático ou tendencial, ao recurso a “teorias implícitas” “naturais” que conduzam a uma categorização essencialista dos sujeitos sociais.

Um ponto a reter, dos dados por nós obtidos nas investigações que apresentámos nesta última parte da Tese, é o de que a crença “natural”, socialmente partilhada, nas desigualdades inatas de inteligência, parece surgir como uma dimensão representacional hegemónica, quer em relação a sujeitos que se percebem como “dinâmicos”, quer em relação aos que se percebem como “estáticos”, em termos da inteligência individual. Novos e sistemáticos estudos são requeridos para que se possa chegar a conclusões mais sólidas sobre a predominância, na cultura portuguesa, de uma representação tão “natural” como arbitrária.

O conjunto dos resultados obtidos respeitantes, ainda, à influência das representações da inteligência – nível cultural – na modulação das concepções pessoais de inteligência – nível psicológico individual -, sugere a pertinência da realização de novos trabalhos empíricos sobre variáveis psicossociais, intermédias ou moderadoras, no impacto de crenças sociais de nível macro, sobre crenças individuais de nível micro.

CONCLUSÕES

Dois dos principais objectivos do nosso trabalho foram os de analisar os efeitos das variáveis desenvolvimento e sexo – considerando as respostas, neste último caso, como “genderizadas” - nas representações sociais sobre a inteligência. Para o efeito, procedemos a estudos de carácter mais qualitativo, ou misto, e outros de carácter quantitativo. No que respeita às investigações das duas variáveis já mencionadas, temos sobretudo a reter um ponto: os estudos qualitativos, ou mistos, mostram respostas, da parte sujeitos, mais espontâneas - sobretudo os estudos que constam nos capítulos 7, 9, 10 e 11 -, mesmo que os resultados não sejam sempre consentâneos entre si.

Por questões metodológicas relativas à coerência deste texto conclusivo, passaremos a analisar de forma articulada os resultados conjuntos dos estudos enunciados

Perspectivas desenvolvimentistas na construção da noção de inteligência

Os nossos 1º e 3º estudos (capítulos 7 e 9) intersectam-se, de forma óbvia, porque incidiram sobre a mesma amostra. Começaremos portanto pelos dados obtidos nestes estudos. Assim, em relação à variável desenvolvimento, verifica-se que os sujeitos no período do operatório concreto representam a inteligência em função da escola e das tarefas escolares. Trata-se de uma definição convencional da inteligência que se, por um lado, fornece elementos típicos constitutivos do *Self* das crianças nesta fase de desenvolvimento (Harter, 1983), e se repete nas culturas Ocidentais como revelam os resultados de outras pesquisas sobre as percepções da inteligência por parte das crianças deste nível etário (Stipeck, 1987; Stipeck & Daniels, 1988; Yussen & Kane, 1983; Raty & Snellman, 1993; Selleri, Carugati & Bison, 1994), por outro lado, não estará, a nosso ver, desligado das representações e expectativas, bem como dos espaços reais em que as crianças inserem, socialmente disponíveis. E aquelas dimensões simbólicas, e estes espaços bem reais, correspondem à escola e às exigências requeridas pelos professores. Assim, o *Self* das crianças, no período do operatório concreto, ligado ao atributo inteligência, surge claramente influenciado por elementos psicossociais, podendo-se afirmar que a ancoragem das representações sociais da inteligência daqueles sujeitos é de natureza psicossocial.

Já no que respeita às representações da inteligência nos sujeitos do operatório formal, os resultados nos estudos referidos mostram que a inteligência é associada seja

critérios que remetem para a necessidade de individuação dos sujeitos adolescentes – gostos, interesses e objectivos específicos em relação às aprendizagens, aspectos culturais ou o futuro profissional –, ou seja, a necessidade dos sujeitos se perceberem como únicos. Tais conteúdos representacionais, que têm a ver com o desenvolvimento e a realização do *Self*, o que é próprio desta faixa etária, encontram-se ligados a projectos existenciais dos sujeitos, que já analisámos em com algum detalhe na discussão do nosso 1º estudo. Os dados da pesquisa empírica que consta do capítulo 9 (estudo 3), sobre a objectivação e ancoragem da inteligência estudada através de produções de desenhos e respectiva verbalização, revelam também uma projecção no futuro, sendo que em termos iconográficos e da respectiva verbalização se encontra um critério de diferenciação da representação do “inteligente” e do “pouco inteligente”: definir e manter objectivos claros – no caso, a realização de um curso universitário – corresponde a um sinal de inteligência, ao passo que não denotar interesses, ou ainda permanecer com sérias dúvidas, corresponde a um sinal de pouca inteligência.

Convém, neste momento, analisar os resultados das duas investigações que agora articulamos, para identificarmos não só o tipo de ancoragem das representações da inteligência nos adolescentes do operatório formal, como as influências sociais na formação dos conteúdos daquelas representações. No caso do primeiro estudo, detectaram-se elementos intrapessoais do *Self*, que, como notámos, reenviam para a necessidade de individuação. Estes elementos são prospectivos, o que coincide com as produções icónicas e respectivas verbalizações por parte dos sujeitos. Deste ponto de vista, podemos afirmar que nos estamos perante uma ancoragem do tipo psicológico no *Self* dos adolescentes. Por outro lado, os resultados do 3º estudo (capítulo 9) revelam expectativas influenciadas pelo extracto socio-cultural dos sujeitos. De facto, o nível de aspirações ou falta delas – curso universitário (inteligência) ou vaguear pela rua (falta de inteligência) – e as premissas culturais que se evidenciam nos desenhos – o inteligente é desenhado em elegantes trajes académicos, de preferência um míope que usa óculos, e o pouco inteligente é representado como desinteressado no seu aspecto exterior, de preferência com o vício do tabaco –, levam-nos a concluir que os conteúdos representacionais são, também, socialmente moldados, daí decorrendo distintas dimensões valorativas quando é necessário categorizar e representar o “inteligente” e o “pouco inteligente”.

Quanto à influência do desenvolvimento cognitivo nas representações sociais da inteligência, os indicadores convencionais relativos às determinações da escola, que

relevam das respostas dos sujeitos no período do operatório concreto, podem dever-se a dois factores: o primeiro é relativo à aquisição da capacidade de seriação (Piaget, 1978) que permite às crianças avaliarem a inteligência em termos de notas e, portanto, de sucesso escolar, o segundo reporta a alguma dependência heterónoma dos critérios da “autoridade” escolar. Já os sujeitos no período do operatório formal revelam mais autonomia psicológica em relação a regras daquela “autoridade”, que se nota numa representação da inteligência ligada a interesses e gostos singulares – portanto, à necessidade de individuação –, e, além disso, os dados obtidos mostram também que é o acesso ao pensamento abstracto, hipotético-dedutivo, que permite pensar a inteligência em termos prospectivos, isto é uma representação de uma representação de acções possíveis (Piaget, 1978), ou operações formais de segunda ordem (Lourenço, 1997).

Será também devido às diferenças na natureza do raciocínio entre as crianças no operatório concreto, e os sujeitos no operatório formal, que os resultados da investigação sobre os protótipos da inteligência (capítulo 10) indiciam respostas ligadas a imagens mais concretas no primeiro grupo referido – sobretudo a imagem do “cérebro” –, ao passo que os sujeitos do segundo grupo evocam imagens mais abstractas da “pessoa inteligente”, como sejam as de um “intelectual” ou de um “sábio”.

Uma nota para agora concluirmos pela ontogénese cognitiva das representações da inteligência. Se a perspectiva, piagetiana, que evidenciámos sobre o desenvolvimento cognitivo, diz certamente respeito a um tipo de ontogénese cognitiva, já as modulações sociais e culturais dos conteúdos das representações sociais da inteligência, que remetem para as representações socialmente disponíveis aos 60 sujeitos das apresentadas nos capítulos 7 e 9, dizem respeito a um outro tipo de ontogénese (social) das representações sociais proposto por Duvveen e Loyd (1990): o facto de as representações sociais se desenvolverem no âmbito da “sociedade pensante”. Deste modo, podemos concluir ainda que os resultados obtidos derivam de uma convergência entre aqueles dois tipos de ontogénese, revelando os sujeitos como sendo actores das representações da inteligência, de dois pontos de vista: por um lado é o acesso a determinados patamares cognitivos que permite as construções e reconstruções representacionais sobre a inteligência – e, assim, os sujeitos não se configuram num quadro de sonambulismo social –, por outro lado é no âmbito de valores e expectativas sociais veiculados por representações sociais pré-existentes – a que não será alheio a inserção sociocultural dos sujeitos inquiridos – que as crianças e os adolescentes se

tornam também actores quer da vida social – no plano dos grupos e das relações intergrupais – quer da “sociedade pensante”.

Os resultados do nosso 2º estudo (capítulo 8), de carácter quantitativo, revelam efeitos quase sistemáticos da variável desenvolvimento, para além da variável “sucesso académico” que discutimos. Numa tentativa de concluir por um dos objectivos principais deste trabalho já enunciado – os efeitos da variável desenvolvimento sobre as representações sociais da inteligência – passaremos a deduzir os principais dados conclusivos relativos ao impacto daquela variável.

Assim, uma das principais conclusões, é a de que se destacam de novo, nas crianças do operatório concreto, representações ligadas a imagens muito concretas quando são levadas pensar sobre o que é a inteligência: para além da valorização de um saber procedimental ligado a *scripts* de acções básicas, consideram também que é devido a um maior “espaço no cérebro” que as pessoas podem memorizar melhor. Uma segunda conclusão é a do domínio de um pensamento heterónimo que se revela na saliência de uma certa “inteligência social” que reenvia para a adopção de comportamentos “correctos” ou altruístas, de forte desejabilidade social. Parece ser também a necessidade de representar a inteligência de acordo com as ideias dos adultos ou da autoridade escolar, que salientam também dimensões ligadas aos saberes formais e às actividades cognitivas, dimensões estas que são fortemente valorizadas e, na prática, requeridas pela autoridade escolar. Será também por este motivo que as crianças desvalorizam outras fontes de desenvolvimento da inteligência alternativas á escola, de natureza informal (por exemplo, ir ao cinema).

É interessante constatar que a aquisição da capacidade de reversibilidade lógica se consolide na fase de transição para o período das operações formais, como mostra um indicador das concepções altruístas – será inteligente “ajudar os outros” porque eles nos podem também ajudar. Finalmente conclui-se também que as crianças baseiam o seu conhecimento social em formas pré-teóricas e de natureza tautológica, resultado que tínhamos já obtido no 1º estudo (capítulo 7), e que confirma as indicações de Berger e Luckman (1994) sobre o modo de legitimação dos universos simbólicos em crianças.

Perspectivas de género nas representações sociais da inteligência

Como nos propoemos, passaremos também a analisar os efeitos da variável sexo nas construções de género ligadas ao atributo “inteligência”.

Os dados de maior destaque do 1º estudo são relativos à valorização de vertentes práticas e cognitivas por parte dos rapazes, o que corrobora toda a literatura revista na parte teórica, e o estudo, motivação e saber geral, por parte das raparigas. A nossa pesquisa apresentada no capítulo 10 (estudo 4) confirma estes mesmos dados, e revela, de uma forma mais clara, a valorização nas raparigas de todo um percurso académico. Quanto a isto, e como já referimos nas discussões dos estudos, podemos concluir que nos rapazes é patente uma representação mais abstracta e universal, enquanto as raparigas demonstram uma representação instrumental, ligada à mobilidade social e à afirmação de um determinado estatuto social (Amâncio, 1999; Poeschl, 1992). De forma algo surpreendente, constatámos, dos resultados da 4ª investigação, que elementos de sociabilidade caracterizam as representações sociais da inteligência nos rapazes, contrariando os dados obtidos no nosso 1º estudo exploratório, assim como a literatura revista, embora escassa (Poeschl, 1992; Raty e Snellman, 1992a). Podemos avançar com duas explicações alternativas. Em primeiro lugar, embora ambos estudos – o 1º e o 4º estudos – sejam de natureza qualitativa, a 4ª investigação – de associação livre de palavras ao estímulo “Pessoa inteligente” (uma categoria supraordenada) – parece fornecer respostas mais espontâneas, pelo que não temos que duvidar dos resultados obtidos na mesma como sendo idiossincráticos. Em segundo lugar, tal como Vala (1986) e Amâncio (1994) mostraram, dimensões de sociabilidade são comuns às representações da categoria supraordenada “Pessoa” por parte de sujeitos de ambos os sexos, constituindo, ao que parece, uma especificidade cultural portuguesa, sobretudo em relação à construção do género masculino (Amâncio, 1994).

Passemos agora a sublinhar elementos conclusivos dos resultados obtidos relativos ao terceiro objectivo geral deste trabalho, que se prende com a dinâmica e lógica das representações sociais.

Dinâmicas das representações sociais acerca da inteligência

Grande parte dos dados obtidos no nosso estudo apresentado no capítulo 9 (estudo 3), que envolvia a produção de desenhos de pessoas inteligentes e pouco inteligentes, e a respectiva verbalização, permitiu verificar a consonância entre as imagens produzidas – elas próprias veiculando um série de significados – e a sua explicitação em termos verbais. Deste modo concluímos que a hipótese teórica da

intermutabilidade sentido/figura, formulada por Moscovici (1961) e reforçada pelas considerações de Palmonari e Doise (1986) e pelos resultados da pesquisa de Jodelet (1976) sobre a representação social do corpo, se confirma globalmente.

Uma segunda hipótese teórica formulada por Moscovici (1984) é a da hipótese da familiaridade com o estranho, sendo que as representações sociais derivam da necessidade dos sujeitos de tornar objectos representacionais – ou dimensões dos mesmos – abstractos e intrigantes em informação familiar, útil para a compreensão do mundo social em termos mais práticos. Tal hipótese foi operacionalizada e estudada por investigadores ligados à universidade de Bolonha no quadro de uma perspectiva sociodinâmica das representações sociais (Mugny & Carugati, 1985; Emiliani & Molinari, 1995; Carugati & Selleri, 1998). Nesta perspectiva, o carácter misterioso ou intrigante de um objecto ou dimensão do mesmo não familiar, constitui um princípio organizador de crenças e teorias implícitas específicas. Os casos da inteligência (Mugny & Carugati, 1985) ou o do desenvolvimento da criança (Emiliani & Molinari, 1995) têm sido analisados por aqueles investigadores, embora sempre com amostras de adultos. No que respeita em particular à inteligência, verificou-se que o sentido de inexplicabilidade das diferenças interindividuais de inteligência leva à sua naturalização sob a forma de dons naturais inatos (Mugny & Carugati, 1985). Os resultados da nossa sexta investigação (capítulo 12) mostram que já os adolescentes – sujeitos no operatório formal – para os quais as referidas diferenças interindividuais de inteligência constituem algo de não familiar – inexplicável, misterioso – formam explicações biológicas – “o espaço no cérebro” – e uma teoria dos dons naturais, que permitem a representação da inteligência como algo concreto e natural, ou seja crenças e teorias implícitas que explicam as diferenças de inteligência de forma simples e ao mesmo tempo completa.

No mesmo capítulo 12 apresentamos, ainda, algumas hipóteses relativas à influência da “familiaridade” com o objecto “inteligência”, não só no plano de representações de nível mais macro – as representações sociais –, mas também sobre as concepções pessoais dos adolescentes acerca da própria inteligência. Os dados inferem as hipóteses, sugerindo que as representações sociais e as concepções mais pessoais acerca da inteligência, relevam de duas formas de organização cognitiva da informação diversas. Contudo, certas crenças socialmente partilhadas como a que sublinha a existência de inteligências “alternativas” à inteligência meramente escolar, prediz negativamente as concepções estáticas – sugerindo que estas se resumem a concepções escolares –, e que um conjunto de crenças que postulam uma natureza não escolar da

inteligência predizem positivamente as concepções dinâmicas. Parece, assim, que os adolescentes que se percebem mais ágeis em termos intelectuais, são susceptíveis de pensar o atributo em causa como ligado a critérios extra-escolares, ao contrário dos adolescentes estáticos. Por fim, a crença nas desigualdades naturais da inteligência é hegemónica no que concerne ao sujeitos dinâmicos como os estáticos.

Ainda relacionados com a lógica das representações sociais, procuramos investigar aspectos processuais como a ancoragem, sobre a qual já deduzimos algumas conclusões, e a objectivação, relativamente à qual também já analisámos extensivamente os dados obtidos através da sua operacionalização mediante os desenhos e os protótipos.

Cabe então referir algumas notas conclusivas sobre o estudo do processo de objectivação através dos exemplares, isto é mediante a personificação (capítulo 11, estudo 5). Os exemplares divergem consoante as consignes, destacando-se Einstein como um exemplar consensual para quase metade da amostra inquirida na consigne referente às Ciências Exactas. Os atributos dos exemplares evocados para cada uma das consignes difere em função do sexo e do domínio académico dos sujeitos inquiridos. Em relação às Artes e Literatura, os exemplares mais evocados são escritores, sendo que os estudantes de Ciências sublinham sobretudo atributos que remetem para “inteligência linguística”, e os estudantes de Humanidades realçam elementos de “inteligência intrapessoal”. Em relação à variável sexo, o universo representacional das raparigas, em relação aos rapazes, é mais rico em termos de atributos relacionados com a criatividade, elemento que se constitui como estruturante da inteligência feminina. Trata-se de uma dimensão de género, que se repete nas respostas das raparigas em relação aos atributos de, sobretudo, Einstein, enquanto os rapazes ligam este personagem a elementos preponderantemente cognitivos. As diferenças em função do domínio académico dos estudantes são interessantes: os estudantes de Ciências evocam a equação da teoria da relatividade como referência a uma intuição inovadora e os estudantes de Humanidades conferem maior relevo a uma loucura criativa que caracterizaria os personagens na área das Ciências Exactas. Finalmente os exemplares evocados na área das Ciências sociais e Humanas são sobretudo o filósofo Sócrates e o mediático historiador José Hermano Saraiva. Presume-se elementos como os de um “pensador” com “sabedoria”, que “criou uma teoria”, sendo também um homem “convicto” e “corajoso”, reenviam para o personagem Sócrates, enquanto que dimensões que abrangem a “cultura” e boas capacidades de “comunicação” possam reenviar para José Hermano Saraiva.

Estas últimas considerações levam-nos a concluir que conviria realizar novos estudos que permitissem identificar melhor os atributos de determinados exemplares.

Por outro lado, ainda no que respeita ao campo dos estudos sobre a objectivação da inteligência, os dados que obtivemos nas investigações sobre os protótipos e exemplares não podem ser imediatamente colocados em confronto porque nesta última pesquisa a amostra era constituída só por sujeitos no operatório formal. Deste modo, uma discussão conclusiva sobre a categorização da informação social através da via prototípica ou exemplarista seria um pouco descabida. No entanto, os resultados obtidos no estudo sobre os protótipos que parecem remeter para as imagens médias da “pessoa inteligente” não sugerem que as representações da inteligência se constituam num vácuo social, muito pelo contrário os elementos daquelas imagens veiculam valores e expectativas sociais poderosos. Isto leva-nos a concluir que a ancoragem figurativa do objecto “inteligência” em determinados exemplares pode ser complementar à formação de representações prototípicas sobre a inteligência. Melhor dizendo, sugerimos que certos atributos de personagens concretos possam ser posteriormente generalizados para a formação de imagens médias.

Falamos de ancoragem figurativa porque os dados obtidos nas pesquisas sobre objectivação e ancoragem, mostram uma naturalização da inteligência sob a forma de imagens (categorias) e perfis de “inteligentes” (ou “pouco inteligentes”, no caso do 3º estudo), que veiculam uma série de valores sociais. Deste ponto de vista, concluímos que a objectivação e ancoragem são processos solidários.

Finalmente, debruçemo-nos sobre as implicações do nosso trabalho acerca das possíveis perspectivas em relação à natureza da inteligência.

A Inteligência ou as Inteligências? Propostas conclusivas.

Já nos anos 20 do passado século, Boring (1923) afirmava, irónicamente, que a inteligência seria aquilo que os testes medem. Num artigo de revisão sobre o(s) conceito(s) de inteligência, Neisser (1979) afirmava por seu lado: “Our confidence that a person deserves to be called ‘intelligent’ depends on that person’s overall similarity to an imaged prototype, just as our confidence that some object is to be called ‘chair’ depends on its similarity to prototypical chairs. There is no definitive criteria of intelligence, just as there none for chairness” (Neisser, 1979, p.223). Dado que já discutimos as relações possíveis sobre a categorização prototípica ou exemplarista, cabe

sobretudo, agora, discutir a polissemia do conceito de “inteligência”, bem como os critérios que fundamentam possíveis definições.

Todas investigações revistas sobre as *lay theories* acerca da inteligência, mostram que as concepções sobre a mesma divergem de acordo com as posições sociais dos sujeitos, com os tipos de autocategorização, com as identidades sociais dos sujeitos, com a eleição de determinados modelos sociais de referência – como é o caso dos exemplares ou personagens disponíveis no “mercado” simbólico das culturas ocidentais – ou ainda com os efeitos de certas variáveis representacionais (por exemplo, a familiaridade com o objecto) que reportam à lógica e à dinâmica das representações sociais.

Os resultados do nosso trabalho contribuem para demonstrar os efeitos de algumas daquelas fontes de modelação dos conteúdos representacionais em sujeitos não adultos. Por exemplo os efeitos da variável sexo, que levam à construção de representações da inteligência funcionais à construção do género, ou também as áreas académicas dos sujeitos, os próprios domínios de inteligência propostos (Ciências Exactas, Artes e Literatura, etc.) e a influência de determinadas concepções explícitas que influenciam as práticas pedagógicas, como é o caso de uma concepção da inteligência derivada da teoria piagetiana que determina que se os indivíduos possuem determinadas capacidades intelectuais à nascença, as mesmas se podem desenvolver pela seu exercício.

Por outro lado, na nossa revisão de literatura sobre tais teorias explícitas da inteligência, verificámos também concepções diversas, que evoluíram das concepções psicométricas para outras mais cognitivas, ainda que predominem, genericamente, definições biológicas acerca dos elementos cognitivos (Sternberg, 1990).

Todas estas notas levam-nos a concluir que o intrigante conceito de “inteligência” desperta múltiplas definições, seja ao nível dos cientistas como dos leigos, e que a inteligência não é redutível a uma natureza única, mormente a que se baseia no modelo lógico-matemático – o qual serve, predominantemente, o discurso da disciplina da Psicologia –, mas que se expressa em naturezas várias, cuja maior ou menor relevância nas teorias explícitas ou implícitas serve e legitima a diversidade de necessidades e interesses dos actores da “sociedade pensante”.

BIBLIOGRAFIA

- Abric J.-C. (1994) L'organisation interne des représentations sociales: système central et système perpherique. In Ch. Guillemi (Ed): *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Almeida L. (1988) *Teorias da Inteligência*, 2ª ed. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Amâncio L. (1994) *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio L. (1999) Género e educação em Portugal: mitos e realidades. In F. Neto, T. Joaquim, R. Soares e T. Pinto (Orgs.): *Igualdade de oportunidades: género e educação*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Amaral V. (1997) A inteligência e o seu desenvolvimento: representações sociais e identidades sociais. In M. Monteiro e P. Castro (Orgs.): *Cada cabeça sua sentença: ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta.
- Amaral V. (2000) *Desenvolvimento e categorização da inteligência por exemplares*. Lisboa: ISPA.
- Amaral V. (2002) Teorias implícitas acerca da inteligência: aspectos desenvolvimentistas e de género. *Psicologia*, 1, 237-256.
- Berger P. e Luckman T. (1994) *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Biorcio R. e Pagani S. (1997) *Introduzione alla ricerca sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Boring E. (1923) Intelligence as the tests test it. *The New Republican*, 6, 35-37
- Burt C. (1940) *The factors of mind*. Londres: University of London Press.
- Burt C. (1949) The structure of the mind: a review of the results of factor analysys. *British Journal of Educational Psychology*, 100-111, 176-179
- Cain K. & Dweck C. (1989) The development of children's conceptions of intelligence: a theoretical framework. In R. Sternberg (Ed): *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cantor N. e Mischel W. (1979) Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed): *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press
- Carugati F. (1990a) from social cognition to social representationsx in the study of intelligence. In G. Duveen e B. Lloyds (Eds): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carugati F. (1990b) Everyday ideas, theoretical models and social representations: the case of intelligence. In G. Semin e K. Gergen (Eds): *Everyday understanding: social and scientific implications*. Londres: Sage.

- Carugati F., Emiliani F. e Molinari L. (1990) Being a mother is not enough: theories and images in social representations of childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 289-306.
- Carugati F., Selleri P. e Scapini E. (1994) Are social representations an architecture of cognitions? *Papers on Social Representations*, 3, 2, 134-151.
- Carugati F. e Selleri P. (1998) Social representations and development: expert's and parent's discourses about a puzzling issue. In U. Flick(Ed.): *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattell R.(1971) *Abilities, their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Clémence A., Doise W. e Lorenzo-Cioldi F. (1994) Prises de positions et principes organisateurs de représentations sociales. In Ch. Guillemi (Ed): *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- Codol J.P. (1969) Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 23, 63-71.
- Corneille O. e Leyens J.-P. (1994) Catégories, categorization sociale et essentialisme psychologique. In R. Bourhis e J.-P. Leyens (Eds): *Steréotypes, discrimination et relation entre groupes*. Liège. Mardaga.
- Corsaro W. (1990) The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult roles. In G. Duveen e B. Lloyd (Eds): *Social representations and the development of the knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deconchy J.-P. (1984) Systèmes de croyances e représentations ideologiques. In S. Moscovici (Ed): *Psychologie Sociale*. Paris: PUF
- Deaux K. (1985) Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- De Rosa A. (1984) Psycogenetic aspects in social representation of "mad person" and "madness". In S. Ayestaran (Ed): *Psicossociologia de la enfermedad mental*. San Sebastian: Universidad Del Pais vasco.
- Devos, T., Comby, L. e Deshamps, J-C. (1995) Appartenances sociales et jugements de variabilité intra-groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 27, 9-43.
- Dias G. (1996) *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar psicológico dos jovens*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto
- DiGiacomo J.P. (1980) Intergrup alliances and rejections within a protest movement (analysis of a social representation). *European Journal of Social Psychology*, 10, 329-344.

- Doise W. (1976) *L'articulation psychosociologique et relations entre groupes*. Bruxelles: DeBoeck.
- Doise W. (1989) Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed): *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- Doise W. (1992) L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 405, 189-195
- Doise W. e Mugny G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Doise W., Clémence A. e Lorenzo-Cioldi F. (1992) *Représentations sociales et analyses de donnés*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dolle, J.-M (1983) *Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Durkheim E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Metaphysique et Morale*, 6, 273-302.
- Duveen G. (1994) Crianças enquanto actores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Eds): *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Duveen G. (2001) Genesis and structure: Piaget and Moscovici. In F. Buschini e N. Kalampalikis (Orgs): *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Duveen G. e Lloyd B. (1990) Introduction. In G. Duveen e B. Lloyd (Eds): *Social representations and the development of the knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck C. (2000) *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck C. & Bempechat J. (1983) Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olson e H. Stevenson (Eds): *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dweck C. & Elliot E. (1983) Achievement Motivation. In P. Mussen e E. Hetherington (Eds): *Handbook of Child Psychology*, vol. 4. New York: Wiley.
- Dweck C., Chiu C. & Hong Y. (1995) Implicit theories and their role in judgements reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 4, 267-285.
- Emiliani F. e Molinari L. (1995) *Rappresentazioni e affetti: Carattere e interazione nello sviluppo dei bambini*. Milão: Raffaello Cortina.
- Emler N. (1987) Socio-moral development from perspective of social representations. *Journal for the theorie of social behavior*, 17, 4, 371-388.

- Emler N., Ohana J. e Dickinson J. (1990) Children's representations of social relations. In G. Duveen e B. Lloyd (Eds): *Social representations and the development of the knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson E. (1959) *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Faria L. (1995) *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência*. Porto, Tese de Doutoramento: Universidade do Porto.
- Faria L. (1997) Concepções pessoais de competência social: estudos de adaptação de duas escalas para o contexto português. *Psychologica*, 18, 11-23.
- Faria L. (1998a) Diferenças de género nos padrões de realização e nas concepções pessoais de inteligência: especificidade do contexto cultural português. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 73-82.
- Faria L. (1998b) Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47-55.
- Faria L. (1998c) Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar. *Psicologia*, 1, 101-113.
- Faria L. & Fontaine A. (1989) Concepções pessoais de inteligência: elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria L. & Fontaine A. (1997) Adolescents' personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 51-62.
- Ferreira Gomes J. (1975) A estrutura da inteligência e a criatividade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, IX, 3-38.
- Fiske, S. e Taylor S. (1990) *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Flament C. (1987) Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule e J.-M. Monteil (Eds): *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset: DelVal.
- Flament C. (1994) Aspects périphériques des représentations sociales. In Ch. Guillemi (Ed): *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Fontaine A. (1986) Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 119-132.
- Galli I. e Nigro G. (1990) Les représentations sociales: la question de la genèse. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 431-450.
- Galli I. e Nigro G. (1992) Les représentations sociales du pouvoir chez les enfants. *Bulletin de Psychologie*, 405, 217-222.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books

- Gardner (1990) The theory of multiple intelligences. In N. Entwistle (Ed): *Handbook of educational ideas and practices*. Londres: Routledge.
- Gardner H. e Walters J. (1993) Questions and answers about multiple intelligence theory. In H. Gardner (Ed.): *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gilly M. (1989) *Social psychology of cognitive constructions: european perspectives*. EARLI Conference, Madrid, Invited Address.
- Giovannini D. e Lorenzo-Cioldi F. (1983) L'Analisi delle corrispondenze in psicologia sociale. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 289-312.
- Goffman E. (1961) *Asylums*. New York: Anchor.
- Goleman D. (1995) *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goodnow J. e Collins W. (1990) *Development according to parents*. Hove: Erlbaum.
- Grácio S. (1997) *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Guilford (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford J. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guimelli Ch. (1989) Pratiques nouvelles et transformation sans ruptures d'une représentation sociale. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule e J.-M. Monteil (Eds): *Perspectives cognitives et conduites sociales (2) – représentations et processus socio-cognitifs*. Cusset: DelVal.
- Harter S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen: *Handbook of child psychology*, vol.4. New York: Wiley
- Haskien A. e Cattell R. (1978) Higher-stratum ability on a bases of twenty primary abilities. *Journal of Educational Psychology*, 70, 657-669.
- Herzlich C. (1972) La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.): *Introduction à la Psychologie Sociale*, Vol. I. Paris: Larrousse.
- Herzlich C. (1973) *Health and illness: a social psychological analysis*. Londres: Academic Press.
- Hill M. e Hill A. (2000) *A investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Horn J. e Cattell R. (1966) Refinement and test of the theory of fluid and crystallized ability intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Jahoda G. (1959) Development of the perception of social difference from 6 to 10. *British Journal of Psychology*, 50, 159-175
- Jahoda G. The development of thinking about socio-economic systems. In H. Tajfel (Ed): *The social dimension.*, Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet D (1976) *La representation sociale du corps*. Paris: Cordes.

- Jodelet D. (1984) Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed): *Psychologie Sociale*. Paris: PUF
- Jodelet D. (1986a) Fou et folie dans un milieu rural français: une approche monografique. In W. Doise e A. Palmonari (Eds): *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1986b) Sono innocenti ma contaminamo: una ricerca sull'inserimento degli handicapati in famiglie di un villaggio rurale. In A. Palmonari (Ed): *Gli handicapati e il lavoro – inserimento, risultati e resistenze*. Padova: Giuffrè.
- Jodelet D. (1989a) Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed): *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet D. (1989b) *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kosslyn S. e Kagan J. (1981) "Concrete thinking" and the development of social cognition. In J. Flavell e L. Ross (Eds): *Social cognitive development: frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Dissert D. (1983) *De la sociophobie au retour de l'individualisme: représentation sociale de la créativité*. Tese de Doutoramento. Paris: Université de Paris VIII.
- Lehay R. & Hunt T. (1983) A cognitive-developmental approach to the development of conceptions of intelligence. In R. Leahy (Ed): *The child's constructions of social inequality*. New York: Academic Press.
- Leman P. (1998) Social relations, social influence and the development of knowledge. *Papers on social representations*, 1-2, 41-56.
- Lima M.L. (1986) *A construção da percepção das desigualdades sociais: uma perspectiva genética*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa: ISCTE.
- Lourenço O. (1997) *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lloyd B. e Duveen G. (1990) A semiotic analysis of development of social representations of gender. In G. Duveen e B. Lloyd (Eds): *Social representations and the development of the knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marchand H. (1992) Em torno do operatório formal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 205-226.
- Marques J. e Paez D. (2000) Processos cognitivos e estereótipos sociais. In J. Vala e M. Monteiro (Orgs.): *Psicologia social*, 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mathieu N.-C. (1990) *L'anatomie politique. Categorizations et ideologies du sexe*. Paris: Côté-Femmes.

- Monteiro M. (1984) *La construction sociale de la violence: approche cognitive et developpementale*. Tese de Doutoramento. Louvain: Universidade Católica de Louvain.
- Monteiro M., Castro P. e Ventura P. (1993) *Teorias de senso comum sobre a educação e o desenvolvimento*. Lisboa: ISCTE.
- Monteiro M. e Castro P. (1997) *Cada cabeça sua sentença: ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta.
- Morgado L. (1982) Influence du milieu socio-economique sur le development psychogenetique. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 265-281
- Morgado L. (1988) Reflexões sobre a investigação intercultural em psicologia genética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 35-74.
- Moscovici S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF
- Moscovici S. (1976) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF
- Moscovici S. (1984) The phenomenon of social representations. In R. Farr e S. Moscovici (Eds.): *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici S. (1986) L'Ère des représentations sociales. In W. Doise e A. Palmonari (Eds): *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici S. (1988) Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici S. (1990) Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In G. Duveen e B. Lloyds (Eds): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici S. (1998) The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed): *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici S. (2003) *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici S. e Hewstone M. (1989) Rappresentazioni sociali e spiegazioni sociali: dallo scienziato "ingenuo" allo scienziato "dilettante". In M. Hewstone (Ed): *Teoria dell'attribuzione*. Bologna: Il Mulino.
- Moscovici, S. e Vignaux G. (1994) Le concept de thémata. In Ch. Guillemi (Ed): *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mugny G. e Carugati F. (1985) *L'intelligence au pluriel*. Cousset, DelVal.
- Neisser (1979) The concept of Intelligence. *Intelligence*, 3, 217-227.

- Nicholls J. (1978) The development of concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls J. e Miller A. (1983) The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959
- Nicholls J., Patashnick M. & Mettetal G. (1986) Conceptions of ability and intelligence. *Child Development*, 57, 636-645.
- Oakley A. (1999) A brief history of gender. In J. Mitchell e A. Oakley (Eds): *Who's afraid of feminism*. Londres: Penguin Books,.
- Ordaz O. e Vala J. (1997) Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio. *Análise Social*, 143/144, 847-874.
- Paicheler H. (1984) L'epistemologie du sens comun. In S. Moscovici (Ed): *Psychologie Sociale*. Paris: PUF
- Palmonari A., Carugati F., Ricci-Bitti P. e Sarchielli G. (1979) *Identità Imperfette*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari A. e Doise W. (1986) Caracteristiques des représentations sociales. In W. Doise e A. Palmonari (Eds): *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Paulhus D. e Landolt M. (2000) Paragons of intelligence: who gets nominated and why. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 3, 168-177.
- Paulhus D, Wehr P., Harms P. e Strasser D. (2002) Use exemplars surveys to reveal implicit types of intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 1051-1062.
- Piaget J.(1963) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget J. (1967) *Psicologia da Inteligência*. São Paulo: Fundo Cultural
- Piaget J. (1970) Piaget's theory. In P. Mussen (Ed): *Carmichaels manual of child psychology* (3^o ed., vol. 1). New York: Wiley.
- Piaget J. (1971) A evolução intelectual entre a adolescência e a maturidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 89-95.
- Piaget J. (1973) *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget J. (1976) *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget J. (1977) *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: D. Quixote.
- Piaget J. (1978) *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: D. Quixote.
- Piaget J. (1985) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget J. e Inhelder B. (1948) *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.

- Poeschl, G. (1992) *L'intelligence: un concept à la recherche d'un sens. Étude sur l'effect du processus d'ancrage sur la représentation sociale de l'intelligence*. Tese de Doutoramento: Université de Genève.
- Poeschl G. (1998) Processus d'ancrage et représentations sociales de l'intelligence. *Psicologia*, 1, 85-100.
- Raty H. & Snellman L. (1992a) Does gender make any difference? Common-sense of conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Raty H. e Snellman L. (1992b) Intelligence at school. Social psychological analisys of a multi-faced concept. *Nordik Pedagogik*, 2, 89-95.
- Raty H. e Snellman L. (1993) *Bad and succesful: children's image of an intelligent person*. Poster ao III Congress of Psychology, 4-9 de Julho. Tampere, Finlandia.
- Rosch E. (1976) Classification d'objects du monde réel: origines et représentations dans la cognition. *Bulletin de Psychologie, Numero special annuel – La mémoire sémantique*, 242-250.
- Rosch E. (1978) Principles of categorization. In e. Rosch e B. Lloyd (Eds): *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum.
- Rosch E. e Mervis C. (1975) Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray W., Johnson, D. e Boyes-Brahem P. (1976) Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Rothbart M. (1981) Memory processes and social beliefs. In D. Hamilton (Ed) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale: Erlbaum
- Rothbard M. e Taylor M. (1992) Social categories and social reality: do we view social categories as natural kind? In G. Semin e K. Fiedler (Eds.): *Language, interaction and social cognition*. London: Sage.
- Selleri P., Carugati F. & Bison I. (1994) Compagni intelligenti e compagni bravi a la scuola. *Rassegna di Psicologia*, XI, 2, 29-52.
- Semin G. (1989) Prototypes et représentations sociales. In Jodelet D. (1989a) (Ed): *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Sigel I. (1985) A conceptual analysis of beliefs. In I. Sigel (Ed): *Parental system beliefs*. Hillsdale: Erlbaum.
- Singery J. (1994) Représentations sociales et project de changement technologique en entreprise. In J.-C. Abric (Ed): *Pratiques sociales et représentation*. Paris: PUF.
- Shurmans M.-N. e Dasen P. (1992) Social repesentations of intelligence: Côte d'Ivoire and Switzerland. In M. Von Caranach, W. Doise e G. Mugny (Eds): *Social*

- representations and the social bases of knowledge*. Lewinston: Hogrefe & Huber Publishers.
- Snellman L. e Raty H. (1995) Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 173-287.
- Smith E. e Medin D. (1981) *Categories and concepts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith E. e Zarate M. (1992) Exemplar-based model of social judgement. *Psychological Review*, 1, 3-21.
- Spearman C. (1923) *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. Londres: MacMillan.
- Spearman C. (1927) *The abilities of the man*. New York: MacMillan.
- Sternberg R. (1981) The evolution of theories of intelligence. *Intelligence*, 5, 209-229.
- Sternberg R. (1985) Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 607-627.
- Sternberg R. (1990) *Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R. (2000) Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: why intelligence test validity is in the eye of the beholder. *Psychology, Public policy and Law*, 1, 159-167.
- Sternberg R., Conway B., Ketron J. e Bernstein M. (1981) People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 37-55.
- Sternberg R. e Detterman D. (1986) *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood: Ablex.
- Stipek D. (1981) Children's perception of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stipek D. (1987) Emotional responses to objective and normative performances feedback. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 183-195.
- Stipek D. e Tannatt L. (1984) Children's judgements of their own and their peer's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76, 75-84.
- Stipek D. e Daniels D. (1988) Declining perceptions of competence: a consequence of changes in the child or the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- Stipek D. & Mac Iver D. (1989) Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Stipek D. & Gralinski J. (1996) Children' beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 3, 397-407.

- Thurstone L. (1938) *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone L. e Thurstone T. (1941) *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vala J. (1986a) Sobre as representações sociais - Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.
- Vala J. (1986b) Identidade e valores da juventude portuguesa – uma abordagem exploratória. *Desenvolvimento, Número Especial: Os jovens e nós*.
- Vala J. (1993) Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. Monteiro (Orgs.): *Psicologia Social*, 1ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala J. (2000) Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. Monteiro (Orgs.): *Psicologia social*, 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vernon P. (1961) *The structure of human abilities*, 2ª ed. Londres: Methuen
- Vigotsky L. (1994) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yussen S. & Kane P. (1983) Children's ideas of intellectual ability. In R. Lehay (Ed): *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press.
- Wagner W. e Elejabarrieta F. (1994) Representaciones sociales. In F. Morales (Ed): *Psicologia Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Wagner, W., Elejabarrieta, F. e Landsteiner, I. (1995) How the sperm dominates the ovum: objectivation by methafor in the social representations of conception. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-140.

ANEXOS

ANEXO 1: Prova do “jogo de palavras”

(Estudos 1, 2, 3, 4 e 5)

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Data de

hoje: ____/____/____

Ano: _____ Turma: _____

Estabelecimento de ensino: _____

JOGO DE PALAVRAS

Trata-se de colocar letras em quadrados.

Por exemplo: podemos colocar de duas maneiras diferentes as letras S e N em dois quadrados.

S	N	N	S
---	---	---	---

De quantas maneiras diferentes acha que se podem colocar as três letras S, N, R, em três maneiras?

Tente escrever essas diferentes possibilidades de colocação nos quadrados que se seguem:

(Não se prenda ao número de séries de quadrados, pois não corresponde ao número total de arranjos possíveis.)

S	N	R						

ESPERE PELO SINAL PARA VIRAR A PÁGINA

A	E	I	

[illegible]

ANEXO 2:

Guião de entrevista semi-directiva (Estudo 1)

Gostava que me disseses o que é para ti a inteligência ... Porquê?

Achas que saber ler , escrever ou falar bem mostra a inteligência de uma pessoa Porquê?

E ir ao cinema e ouvir musica Porquê?

E saber um pouco de tudo Porquê?

Achas que dar-se bem com os outros e falar bem com os outyros mostra a inteligência de uma pessoa? Porquê?

E por exemplo ajudar os outros ... porquê?

Gostava que me disseses se os inteligentes se adaptam melhor à vida do dia-a-dia ... Porquê?

Há quem diga que ser inteligente é pensar bem ... O que é que tu achas ... Porquê?

Achas que os inteligentes:

- . Compreendem mais depressa ... Porquê?

- . Decoram melhor e mais coisas? Porquê?

- . Estão com mais atenção, mais concentrados? ... Porquê?

- . Quem tem mais dificuldades em aprender é menos inteligente ? ... Porquê?

- . (Os inteligentes) onde é que aprendem ... e o que é que aprendem ... Porquê?

- . Quando querem mais inteligentes estudam mais ? ... Porquê?

- . Achas que os que têm ou tiveram melhores notas na escola são mais inteligentes? ... Porquê?

- . Os inteligentes são melhores a que disciplinas na escola? ... Porquê?

- . São melhores a matemática, a fazer contas? Porquê?

- . Os inteligentes costumam ir para que profissões ... o que é que achas? ...Porquê?

- . E pode-se não inteligente para os estudos mas ser para outras coisas? O quê? Porquê?

- . As raparigas ou os rapazes são mais inteligentes ou são iguais?Porquê?

- . No dia-a-dia também se desenvolve a inteligência? ...Como?Porquê?

- . Já se nasce inteligente ou não?Porquê?

(para os que responderam que não) se não se nasce inteligente como é que se pode tornar inteligente ? Porquê?

ANEXO 3:

**Questionário estruturado sobre as “representações sociais da
inteligência”**

(Estudo 2)

Estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam que é a inteligência. Para isso gostaria de saber a tua opinião. Não existem respostas certas nem erradas. As tuas respostas são confidenciais. Obrigado pela tua colaboração

Dados de Identificação

Data de Nascimento: __/__/__ Sexo: Feminino ☐ Ano de Escolaridade: __ºano
Masculino ☐

Escola: _____

Turma: _____

Nome: _____

Já alguma vez reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐

Se sim, diz quantas vezes e em quantas disciplinas tiveste negativa? _____

Habilitações escolares do Pai: _____ Habilitações escolares da Mãe: _____

Profissão do Pai: _____ Profissão da Mãe: _____

Vais ver uma série de frases sobre o que se pensa que é a **Inteligência**.

Debaixo de cada frase aparecem cinco quadrados. Para responderes deves colocar uma cruz num dos quadrados que achas que tem mais a ver com a tua opinião.

Por exemplo:

. Ser inteligente é saber muito

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

Assim, se concordas totalmente com esta frase coloca uma cruz no quadrado “concordo totalmente”. Se discordas totalmente com esta frase coloca uma cruz no quadrado “discordo totalmente”. Se apenas discordas coloca uma cruz no quadrado “discordo”. Se apenas concordas coloca uma cruz no “concordo”. Se não concordas nem discordas coloca uma cruz no quadrado “não concordo nem discordo”

.As pessoas inteligentes não costumam ir para nenhuma profissão em particular porque isso depende das oportunidades

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Os inteligentes aprendem tudo aquilo por que se interessam

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Quem tem mais dificuldades em aprender é pouco inteligente porque os inteligentes aprendem mais coisas do que os outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Já nascemos com alguma inteligência que se desenvolve se a trabalharmos

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.É inteligente ajudar os outros porque podemos precisar da ajuda deles

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes estudam mais do que os outros porque querem ou gostam de saber mais

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Quanto mais saber se tem, mais inteligente se é

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes compreendem mais depressa porque têm mais capacidades

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito, porque estudam muito ou mais do que os outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Já se nasce inteligente porque já temos algumas capacidades à nascença

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Ir ao cinema ou ouvir musica não tem nada a ver com a inteligência porque perde-se tempo de estudo

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Saber um pouco de tudo tem a ver com a inteligência porque ajuda a resolver os problemas

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes são melhores a matemática porque fazem melhor e mais rapidamente as contas

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas que têm mais dificuldades em aprender são menos inteligentes porque não estudam

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Os inteligentes são melhores nas disciplinas como Matemática e Línguas e piores nas disciplinas como o desporto ou os trabalhos de arte

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Ajudar os outros é uma acção inteligente

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.No dia-a-dia a inteligência desenvolve-se com as experiências da vida, boas ou más, nossas ou dos outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais capacidade de memória

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Os inteligentes têm melhores notas porque estudam mais

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas que têm mais dificuldades em aprender são menos inteligentes porque não percebem tão bem as coisas

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para o desporto

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes são melhores a matemática porque compreendem mais depressa

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.O que os inteligentes aprendem são as coisas da escola (ler, escrever, fazer contas, etc.)

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais capacidade de memória

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes não precisam de estudar tanto como os outros porque têm mais capacidades

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Para se ser inteligente é preciso ter um pensamento organizado

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Ser inteligente é ter comportamentos correctos

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes gostam de trabalhar muito

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Ajudar os outros não tem nada a ver com a inteligência por que para isso não é preciso ser inteligente

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes vão para profissões em que é preciso ter muito estudos porque estudam mais do que os outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes são melhores a matemática porque estudam mais

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes aprendem as coisas da escola e da vida

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Não se nasce inteligente, porque a inteligência desenvolve-se aprendendo com os pais, os mais velhos ou os amigos

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque são inteligentes

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Ser inteligente ajuda a resolver melhor os problemas de todos os dias

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes, como querem saber mais coisas, compreendem mais depressa

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para as artes

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Não se nasce inteligente, porque é na escola ou estudando que as pessoas se tornam inteligentes

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Uma pessoa para ser inteligente tem que saber um pouco de tudo

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes não costumam ir para nenhuma profissão em particular porque isso tem a ver com os interesses, gostos ou objectivos de cada um

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.No dia-dia também se desenvolve a inteligência estudando ou na escola

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Ser inteligente é pensar bem antes de fazer as coisas

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes interessam-se muito por ir ao cinema ou ouvir musica

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Ter mais ou menos dificuldades em aprender não tem nada a ver com a inteligência porque isso depende apenas se a pessoa se importa por aprender

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes vão para profissões em que é preciso ter muitos estudos porque têm mais capacidades do que os outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.A inteligência desenvolve-se no dia-a-dia porque vamos conhecendo coisas novas

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Os inteligentes aprendem na televisão, na escola e nos livros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.As pessoas inteligentes não tiram melhores notas do que os outros porque isso tem a ver com esforço, estudo e trabalho

☐	☐	☐	☐	☐
discordo	discordo	não concordo	concordo	concordo
totalmente		nem discordo		totalmente

.Decorar melhor ou mais coisas não tem nada a ver com a inteligência porque o importante é compreender, não é decorar

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Os inteligentes, como sabem mais, têm mais facilidade em adaptar-se à vida do dia-dia

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Ser inteligente é saber fazer coisas (como pôr uma cassete num vídeo, ligar a luz, etc)

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes aprendem na escola ou nas universidades

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Os inteligentes não se adaptam melhor nem pior à vida do dia-a-dia porque são iguais aos outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Quanto mais cultura se tem, mais inteligente se é

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

ANEXO 4:

**Questionário sobre os Protótipos de “Pessoa Inteligente” (associação
livre de palavras (Estudo 4))**

Este é um estudo sobre aquilo que e os teus colegas pensam sobre o que é a Inteligência. Responde com sinceridade a cada pergunta. As r«tuas respostas são confidenciais.

Agradecemos a tua colaboração

1. Primeiro pedimos a tua data de nascimento, sexo, ano de escolaridade, escola de que fazes parte e as iniciais do teu nome

Data de nascimento _____ Sexo _____

Escola _____ Ano de escolaridade _____

Nome (iniciais) _____

2. Pedimos-te agora que nos digas as habilitações escolares e profissão do teu pai e da tua mãe

Pai: Habilitações escolares _____

Profissão _____

Mãe: Habilitações escolares _____

Profissão _____

3. Vamos em seguida apresentar-te uma palavra. Pedimos-te que nos digas dez palavras que te vierem à cabeça.

Por exemplo:

Comida faz-me pensar em:

1 – garfo

2. – prato

3– arroz

4.– fome

etc.

Escreve todas as palavras que te ocorrerem. Não há boas nem más respostas. Procura ser rápido.

Pessoa inteligente faz-me pensar em :

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

(escreve pelo menos dez palavras)

ANEXO 5:

**Questionário semi-estruturado sobre exemplares e atributos de
exemplares relacionados com a “inteligência” (Estudo 5)**

Estamos a fazer um estudo do que as pessoas pensam sobre “o que é uma pessoa inteligente”. Não existem respostas certas nem erradas. As tuas respostas são confidenciais. Por favor, responde com sinceridade a cada pergunta

Agradecemos a tua colaboração

1. Primeiro, pedimos-te o nome da escola que frequentas, o ano de escolaridade, o sexo e o agrupamento/área a que pertences (Ciências, Humanidades, etc.).

Nome da escola: _____ Ano de escolaridade: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: _____

Agrupamento/Área: _____

2. Pedimos-te agora que nos digas quais são as habilitações escolares e as profissões do teu pai e da tua mãe

Pai: Habilitações escolares: _____

Profissão: _____

Mãe: Habilitações escolares: _____

Profissão: _____

3.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO 6:

Questionário estruturado sobre as “representações sociais da inteligência” (Estudo 6)

Estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam que é a inteligência. Para isso gostaria de saber a tua opinião. Não existem respostas certas nem erradas. As tuas respostas são confidenciais. Obrigado pela tua colaboração

Dados de Identificação

Data de Nascimento: __/__/__ Sexo: Feminino ☐ Ano de Escolaridade: __º ano
Masculino ☐

Escola: _____

Turma: _____

Nome: _____

Já alguma vez reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐

Se sim, diz quantas vezes e em quantas disciplinas tiveste negativa? _____

Habilitações escolares do Pai: _____ Habilitações escolares da Mãe: _____

Profissão do Pai: _____ Profissão da Mãe: _____

Vais ver uma série de frases sobre o que se pensa que é a **Inteligência**.

Debaixo de cada frase aparecem cinco quadrados. Para responderes deves colocar uma cruz num dos quadrados que achas que tem mais a ver com a tua opinião.

Por exemplo:

. Ser inteligente é saber muito

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

Assim, se concordas totalmente com esta frase coloca uma cruz no quadrado “concordo totalmente”. Se discordas totalmente com esta frase coloca uma cruz no quadrado “discordo totalmente”. Se apenas discordas coloca uma cruz no quadrado “discordo”. Se apenas concordas coloca uma cruz no “concordo”. Se não concordas nem discordas coloca uma cruz no quadrado “não concordo nem discordo”

.Já nascemos com alguma inteligência que se desenvolve se a trabalharmos

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.É inteligente ajudar os outros porque podemos precisar da ajuda deles

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Quanto mais saber se tem, mais inteligente se é

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.As pessoas inteligentes compreendem mais depressa porque têm mais capacidades

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

.Os inteligentes são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito, porque estudam muito ou mais do que os outros

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. A inteligência é algo de misterioso e inexplicável

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Ir ao cinema ou ouvir musica não tem nada a ver com a inteligência porque perde-se tempo de estudo

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Os inteligentes são melhores a matemática porque fazem melhor e mais rapidamente as contas

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. As pessoas que têm mais dificuldades em aprender são menos inteligentes porque não estudam

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Ajudar os outros é uma acção inteligente

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais capacidade de memória

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Os inteligentes têm melhores notas porque estudam mais

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para o desporto

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

. Os inteligentes são melhores a matemática porque compreendem mais depressa

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

. O que os inteligentes aprendem são as coisas da escola (ler, escrever, fazer contas, etc.)

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

. Ser inteligente é ter comportamentos correctos

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

. Pode-se não ser muito inteligente para os estudos mas ser para as artes

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

. As pessoas inteligentes não tiram melhores notas porque isso tem a ver com o esforço, estudo e trabalho

☐

discordo
totalmente

☐

discordo

☐

não concordo
nem discordo

☐

concordo

☐

concordo
totalmente

. Decorar melhor e mais coisas nada tem a ver com a inteligência porque o importante é compreender, não é decorar

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Ser inteligente é saber fazer coisas (como pôr uma cassete num vídeo, ligar a luz, etc.)

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. As pessoas inteligentes aprendem nas escolas ou nas universidades

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. As pessoas inteligentes decoram melhor e mais coisas porque têm mais espaço no cérebro

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Quanto mais cultura se tem, mais inteligente se é

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

. Alguns já nascem inteligentes, outros pouco inteligentes

☐	☐	☐	☐	☐
discordo totalmente	discordo	não concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente

ANEXO 7:

**Questionário estruturado sobre as “concepções pessoais de
inteligência” (Estudo 6)**

Não escrevas nada nesta folha. Indica as tuas opções na folha de resposta.

Na página seguinte vais encontrar algumas afirmações. Podes concordar ou discordar, total ou moderadamente. Deves avaliar se essas afirmações correspondem ao que pensas.

Na folha de resposta, existem 6 respostas possíveis para cada afirmação

Concordo total- mente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo total- mente
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Põe uma cruz na resposta que corresponde á tua escolha. Assinala apenas *uma* resposta para cada afirmação.

Por exemplo: **Os jovens não gostam de musica clássica**

Se concordas simplesmente com esta afirmação, põe uma cruz no quadrado que corresponde à resposta “concordo” na folha de resposta, assim

Concordo total- mente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo total- mente
ex. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ ex.

Se discordas moderadamente com esta afirmação, põe uma cruz no quadrado que corresponde à resposta “concordo” na folha de resposta, assim

Concordo total- mente	concordo	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo	discordo total- mente
ex. ☐	☐	☐	☐	☐	☐ ex.

Agora indica a tua opção na folha de resposta.

Isto não é um teste, por isso não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é certa se corresponde à tua opinião. Todos poderão responder de forma diferente. Por favor não comentes as tuas respostas com outros. Este questionário é confidencial: não mostraremos as ruas respostas a ninguém.

Começa por indicar o teu nome, escola e turma na folha de resposta.
Vira a página

1. Tu tens uma certa quantidade de inteligência e não podes fazer muito para a mudar
 2. As dificuldades e os desafios que encontras impedem-te de desenvolver a tua inteligência
 3. O esforço permite tornar-te mais inteligente
 4. Aquilo que aprendes com as tarefas que realizas é mais importante do que os resultados nelas obtidos
 5. A má realização numa tarefa pode fazer pensar que és pouco inteligente
 6. Os erros que cometes podem ser uma oportunidade para desenvolver a tua inteligência
 7. Por mais que te esforces nunca conseguirás mudar a tua inteligência de base
 8. A procura de novas soluções ou estratégias para resolver uma tarefa demonstra que não consegues dominá-la
 9. Podes tornar-te mais inteligente se quiseses
 10. Realizar bem uma tarefa permite mostrar aos outros que és inteligente
 11. Os desafios e as dificuldades que enfrentas ajudam-te a desenvolver a tua inteligência
 12. Podes aprender coisas novas mas não podes realmente mudar a tua inteligência de base
 13. Com esforço podes conseguir mudar a tua inteligência de base
-
14. A boa preparação para uma tarefa que tens que realizar pode ser uma maneira de provar aos outros que és inteligente
 15. Não podes aumentar a inteligência com que nasceste
 16. Quando te esforças mostras que és pouco inteligente
 17. Quando aprendes coisas novas a tua inteligência de base aumenta
 18. Se não és tão inteligente quanto o desejas, não podes fazer muito para mudar isso
 19. Conseguir bons resultados nas tarefas que realizas é uma prova da tua inteligência
 20. Os erros que cometes devem ser esquecidos porque mostram que és pouco inteligente
 21. Realizar bem uma tarefa pode permitir desenvolver a tua inteligência
 22. Não podes mudar muito a inteligência que possuis
 23. A boa preparação para uma tarefa que tens que realizar pode ser uma maneira de desenvolver a tua inteligência
 24. A inteligência é algo que podes aumentar quando quiseses
 25. Os resultados obtidos nas tarefas que realizas são mais importantes do que aquilo que aprendes com estas tarefas
 26. Podes fazer alguma coisa para mudar a tua inteligência

(Folha de resposta)
(este questionário é confidencial)

Nome.....Turma.....
Escola.....

	concordo total- mente	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo total- mente
ex.	☐	☐	☐	☐ ex.
1.	☐	☐	☐	☐
2.	☐	☐	☐	☐
3.	☐	☐	☐	☐
4.	☐	☐	☐	☐
5.	☐	☐	☐	☐
6.	☐	☐	☐	☐
7.	☐	☐	☐	☐
8.	☐	☐	☐	☐
9.	☐	☐	☐	☐
10.	☐	☐	☐	☐
11.	☐	☐	☐	☐
12.	☐	☐	☐	☐
13.	☐	☐	☐	☐
14.	☐	☐	☐	☐
15.	☐	☐	☐	☐
16.	☐	☐	☐	☐
17.	☐	☐	☐	☐
18.	☐	☐	☐	☐
19.	☐	☐	☐	☐
20.	☐	☐	☐	☐
21.	☐	☐	☐	☐
22.	☐	☐	☐	☐
23.	☐	☐	☐	☐
24.	☐	☐	☐	☐
25.	☐	☐	☐	☐
26.	☐	☐	☐	☐

	concordo total- mente	concordo moderada- mente	discordo moderada- mente	discordo total- mente
concordo total- mente	☐	☐	☐	☐
concordo moderada- mente	☐	☐	☐	☐
discordo moderada- mente	☐	☐	☐	☐
discordo total- mente	☐	☐	☐	☐

