PERSPECTIVAS "DESENVOLVIMENTISTAS" E DE GÉNERO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA¹

Virgílio Amaral*
Jorge Vala**
Felice Carugati***

1. Introdução

Neste trabalho, procuraremos analisar os conteúdos representacionais acerca da inteligência em crianças e adolescentes de ambos os sexos que, de acordo com a teoria de Piaget (1986), se situam nos estádios do operatório concreto e do operatório formal, bem como a associação daqueles conteúdos ao desenvolvimento do *Self.* Um outro objectivo é o de investigar as diferenças de conteúdos de género, segundo a categoria sexual de pertença.

A revisão de literatura centra-se numa síntese de trabalhos anteriores sobre o desenvolvimento das concepções de inteligência, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista tributária da teoria de Piaget (1986), bem como de uma linha de estudos multidimensionais acerca da inteligência, próxima da teoria das representações sociais (Moscovici, 1990) (para uma revisão mais completa, ver Amaral, 2002²).

Além disso, procurámos articular os conteúdos representacionais nos sujeitos de ambos os estádios, de acordo com o desenvolvimento do *Self*, tendo em conta as contribuições de Erikson (1959) e, sobretudo, do modelo de Harter (1983).

Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional, Lisboa, Edições Colibri, 2004, pp. 91-106.

¹ Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do doutoramento do primeiro autor, contrato PRAXIS XXI/15697/98.

^{*} Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

^{**} Departamento de Psicologia Social e das Organizações, ISCTE.

^{***} Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Bolonha.

² A revisão de literatura que consta dos pontos 1.1. e 1.2. encontra-se maioritariamente publicada em Amaral (2002).

1.1. Teorias implícitas acerca da inteligência em crianças e adolescentes: a perspectiva cognitivo-"desenvolvimentista"

Num estudo explicitamente filiado na perspectiva cognitivo-"desenvolvimentista" de Piaget, sobre o desenvolvimento da moral e de noções sociais (Piaget, 1932), e com uma amostra de 119 crianças (de seis e dez anos) e adolescentes (de dezasseis anos), Lehay e Hunt (1983) investigaram, através de entrevistas semidirectivas, o significado da inteligência para os sujeitos. Os autores identificaram 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).

No primeiro nível, a maior parte das explicações das crianças 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 (1932).

No segundo nível – no estádio das operações concretas ou "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 com a 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, 1986).

Também numa perspectiva cognitivo-"desenvolvimentista", um conjunto de estudos levado a cabo por Stipek e colegas (Stipek, 1981; Stipek, 1987; Stipek & Danniels, 1988; Stipek & MacIver, 1989; Stipek & Tannatt, 1984) analisa o desenvolvimento das concepções sobre competências intelectuais e o desenvolvimento dos critérios de avaliação das mesmas.

Em síntese, os trabalhos de Stipek e colegas mostram que as crianças do pré-escolar até à primeira classe (6 anos) não diferenciam competências sociais e competências académicas. Uma progressiva diferenciação vai-se estabelecendo entre os dois tipos de competências, no decurso da escola primária.

As crianças aos 7 e 8 anos (operatório concreto) avaliam as suas próprias competências intelectuais, bem como as dos seus pares, seja em função de hábitos de trabalho (esforco, destreza), seja em função de aspectos comportamentais que remetem para o respeito de regras estabelecidas na instituição escolar, isto é, encontra-se de novo, nesta fase, uma moralidade heterónoma. De facto, desde o 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 princípio do período das operações concretas, as crianças reconhecem total autoridade moral e avaliativa aos adultos. Por outro lado, 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 & MacIver, 1989).

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,

mormente em termos de notas escolares (Stipek & MacIver, 1989).

Ainda numa perspectiva cognitivo-"desenvolvimentista", Nicholls, Mettetal e Pataschnick (1986) demonstram que, só a partir dos 14/15 anos, 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.

1.2. Estudos multidimensionais das concepções de senso comum sobre a inteligência³

A linha de investigações que apresentaremos de seguida diferencia-se da perspectiva cognitivo-"desenvolvimentista", já que não pressupõe que o desenvolvimento das concepções de senso comum sobre a inteligência possa decorrer do desenvolvimento cognitivo da criança descontextualizado do meio social e cultural em que esta se insere.

³ Note-se que utilizaremos, neste subcapítulo, o termo "concepções de senso comum" para diferenciarmos as investigações explanadas no mesmo, dos estudos cognitivo-"desenvolvimentistas", em que o termo "teorias implícitas" é recorrente. Sintetizaremos, também neste subcapítulo, algumas pesquisas que se filiam, explicitamente, na teoria das representações sociais, pelo que, relativamente às mesmas, usaremos o conceito de "representações sociais". Uma clarificação sobre a especificidade deste conceito pode encontrar-se em Amaral (2002).

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

Yussen e Kane (1983), trabalhando com uma amostra de 48 sujeitos de diferentes idades – englobando crianças de oito anos, adolescentes de dezasseis anos e adultos –, analisaram o tipo de competências atribuídas, pelos participantes, à definição de inteligência de uma criança de 1 ano de idade, de uma criança de 10 anos de idade e de um adulto de 35 anos.

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 e a aquisição de competências linguísticas. 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, valorizando as crianças e adolescentes o domínio da matemática e da leitura.

Relativamente ao protótipo do adulto inteligente, 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, factores de ordem motivacional ligados ao percurso profissional e factores cognitivos gerais.

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 com crianças mais novas (1 ano), crianças em idade escolar (10 anos) ou adultos (35 anos), 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 um trabalho de Raty e Snellman (1992), sobre as características atribuídas a uma "pessoa inteligente" e a um "aluno inteligente", numa amostra de pais e professores. Os sujeitos, 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, com uma idade média de 13 anos.

Quando o protótipo-alvo é caracterizado como sendo do sexo feminino, e independentemente do sexo dos respondentes, àquele aparecem associadas

competências de ordem social/relacional, como de cooperação ou de assertividade social. Já quando o protótipo-alvo é caracterizado como sendo do sexo masculino, e. da mesma forma, independentemente do sexo 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 sexo masculino, bem como atributos de ordem cognitiva, ao passo que certos atributos que revelam independência e vivacidade caracterizam a aluna inteligente. A dimensão mais relevante

do(a) aluno(a) inteligente é o sucesso escolar.

Poeschl (1992, 2001) estudou as representações sociais da inteligência de sujeitos adultos suícos, em função, também, da categoria sexual de pertença e da saliência de dimensões diversas atribuídas pelos sujeitos aos estímulos "homem inteligente" e "mulher inteligente". Constata-se, em primeiro lugar, que as competências sociais se configuram como a dimensão mais importante das representações, seja do "homem inteligente", seja 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. Na dimensão "sucesso social", verifica-se que as mulheres são o grupo que mais importância confere a esta dimensão, considerando-a, contudo, como mais típica da inteligência masculina. Mas o "sucesso profissional" surge já como o mais representativo para o protótipo-alvo "mulher inteligente", bem como um factor de feminilidade - "ser atractiva".

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

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.

Genericamente, as crianças desenham 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 sexo das crianças, no que diz respeito ao sexo das 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 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. Por outro lado, a "pessoa inteligente" é desenhada como desempenhando uma actividade mental (estudar, ler, pensar, ensinar), no contexto de uma escola, laboratório ou biblioteca. Em conclusão, as crianças associam, portanto, a inteligência à masculinidade, ao conhecimento e a um estatuto socioprofissional elevado

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 entre os 12 e os 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), como a dimensão cognitiva e lógico-matemática e a "teoria" dos dons naturais, que são as dimensões representacionais que mais se salientam em toda a amostra.

Há que reter desta investigação, bem como a de Yussen e Kane (1983), que as crianças representam já a inteligência de acordo com dimensões típicas das representações dos adultos.

1.3. Inteligência e desenvolvimento do Self

Susan Harter (1983) desenvolveu um modelo do desenvolvimento do Self que acompanha os estádios piagetianos do desenvolvimento. 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 estádio posterior, o *Self* engloba a integração de comportamentos específicos em termos de traços, incluindo a inteligência. Assim, num primeiro nível, a criança pode considerar-se 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 estádio do operatório formal, os sujeitos autodescrevem-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 capaz agora 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.

É importante realçar, também, que o acesso ao pensamento abstracto, na adolescência, permite, segundo Piaget (1986), uma reflexão mais livre, ou seja, menos desligada da realidade actual. Os adolescentes são já capazes de projectar verdadeiros "programas de vida", com o acesso ao pensamento hipotético-dedutivo.

Cabe, justamente, aqui referir as reflexões de Erikson (1959) sobre o desenvolvimento do *Self*, embora aquele autor se apoie na teoria freudiana do desenvolvimento psicossexual. 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, por contraposição à confusão de identidade, quando o adolescente não é capaz de resolver a crise ou vulnerabilidade própria desta idade, que corresponde ao conflito entre aqueles dois pólos.

Palmonari, Carugati, Ricci-Bitti e Sarchielli (1979) debruçaram-se precisamente sobre os objectivos, 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 à 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 como 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).

2. Amostra, instrumento e procedimento

A amostra é constituída por 60 sujeitos, dos quais 15 no operatório concreto (8-11 anos) e de sexo masculino, 15 no operatório concreto (8-11 anos) e de sexo feminino, 14 no operatório formal (14-18 anos) e de sexo masculino e 16 (14-18 anos) no operatório formal e de sexo feminino.

Os sujeitos foram inquiridos, através de entrevista semidirectiva, sobre as suas crenças e teorias implícitas acerca da inteligência. 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.

As consignes da entrevista relevam de cinco grandes temáticas recorrentes na literatura, a saber: cultura, inteligência social, dimensão cognitiva, dimensão escolar e motivacional, vocação profissional, género e o domínio da inteligência inata *versus* adquirida ("*nature vs nurture*"). Os temas e as consignes da entrevista encontram-se expostos no quadro 2, que se insere no capítulo da apresentação de resultados.

Tendo em vista o despiste dos estádios formal e concreto, procedeu-se à administração da prova "jogo de palavras" da bateria "Épreuve collective de développement logique".

As razões da escolha daquela prova radicam no facto de a mesma ter sido alvo de administração e adaptação em Portugal (Marchand, 1992) e de ser considerada a de maior poder discriminativo, pelo seu forte conteúdo abstracto (Marchand, 1992).

Foram consideradas e controladas as variáveis estatuto sociocultural, através das habilitações dos pais, e o sucesso escolar.

Deste modo, foram seleccionados sujeitos de nível sociocultural médio e médio-alto e com percurso de sucesso escolar. No que respeita a esta última variável, consideraram-se, quanto aos adolescentes e às crianças frequentando já o 2.º ciclo do ensino básico, aqueles sujeitos que apresentavam menos que duas repetências disciplinares e nenhuma reprovação. Quanto às crianças no 1.º ciclo do ensino básico, foram consideradas as que apresentavam, à altura da entrevista, uma apreciação global positiva pelos professores, em todos os anos do seu percurso escolar.

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.

Este trabalho reveste-se de um carácter qualitativo e exploratório, não havendo, portanto, hipóteses à partida.

3. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

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 (Figura 1), bem como um quadro (Quadro 1) com as Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos em Coluna (Elementos J) e em Linha (Elementos I).

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), no qual, para além de se demonstrar os temas e consignes da entrevista, se agrega, também, as categorias de resposta (elementos I) a cada uma das modalidades dos elementos J (variáveis independentes).

No que respeita ao 1.º 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 (respostas à consigne ivsa1) que remetem, claramente, para as aprendizagens formais estudo e escola. O mesmo sucede sobre a natureza das aprendizagens dos "inteligentes" (categoria cog 5.3). É assim que também os aspectos culturais (respostas à consigne c3: ir ao cinema, ouvir música) não só não têm nada a ver com a inteligência, como se revelam um desperdício de tempo de estudo. Estes dados corroboram, por um lado, a integração do atributo "inteligência", definida em termos convencionais - ou seja, ligada a tarefas escolares -, no Self das crianças, tal como releva do modelo de Harter (1983). Por outro lado, 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 institucional e simbólico da escola.

Um segundo ponto a reter consiste na tautologia como resposta ao "porquê?" – respostas às consignes c2, s2 e cog3 –, o que parece consonante

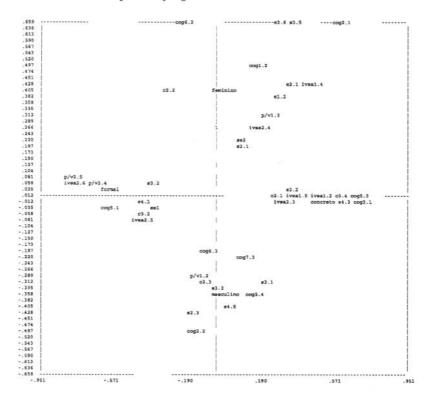


Figura 1 Representação gráfica dos resultados obtidos

com a hipótese de Berger e Luckman (1994), segundo a qual 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, e mesmo em relação ao modelo de Harter (1983), 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 *et al.*, 1979).

Os elementos mais recorrentes nas respostas são os "gostos", "interesses" e "objectivos" individuais, quer no que respeita à pertinência de aspectos culturais (respostas à consigne c3 – ir ao cinema, ouvir música), aos conteúdos das aprendizagens (categoria cog5.1), ao futuro profissional ou às vocações (categorias p/v2.4 e p/v2.5).

Quadro 1 Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas dos Elementos J e I

	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
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
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
E3.6	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
lvsa1.2	.40	.00	.9	.0	1.00	.00
lvsa1.4	.37	.43	.7	1.9	.43	.57
lvsa1.5	.60	01	1.6	.0	1.00	.00
lvsa2.3	.29	03	1.8	.0	.99	.01
lvsa2.4	.17	.25	.3	1.1	.32	.68
lvsa2.5	39	06	1.1	.1	.97	.03
lvsa2.6	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
\$3.2	43	.04	1.5	.0	.99	.01
S3.5	.31	.71	.4	4.2	.16	.84
Se2	.13	.21	.2	1.0	.27	.73

Quadro 2 1.º 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 tisdoporquê?	c2.1 "saber um pouco de tudo def a inteligência"	ine
c3 - Ir ao cinema, ouvir músicaporquê?	c3.4 "não porque desperdiça-se te de estudo"	mpo e3.2 "sim, porque os inteligentes interessam-se, gostam"
SOCIABILIDADE		
s2 - E por exemplo ajudar os outrosporqué? s2.2	"sim é inteligente ajudar os outros. Porquê? Porque isso é intelige	mie"
s3 - Os inteligentes adaptam-se melhor à vida do dia a diaporqué?		s3.2 "sim, porque sabem o que fazer para resolver os problemas"
COGNITIVO		,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,
cog3 - Decorum melhor e mais coisas? Porquê? cog3	.1"sim, porque são inteligentes"	
cog5 - O que é que aprendem? Porqué?	cog5.3 "aprendem a ler e a escrev	er" cog5.1"aprendem tudo porque se interessam"
ESCOLA / ESTUDOS		
o4 - Os inteligentes são melhores a matemática, a fazer contas? Porquê?	e4.3 "sim porque os inteligentes es mais"	studam e4.1"Sim, porque exige maior rapidez e capacidade de raciocinio"
PROFISSÃO / VOCAÇÃO		
p/v2 - Os mais inteligentes costumam ir para alguma profissão? Porqué?		p/v2.4"nlo, depende dos interesses, gostos, objectivos: p/v2.5"nlo, depende das oportunidades:
INATO VS ADQUIRIDO		
ivsal - No dia a dia também se desenvolve a inteligência? Como? porquê?	ivsa1.2 "sim, estudando ou na esc ivsa1.5 "sim, porque vamos conhi coisas novas"	
ivaa2 - Já se nasce inteligente ou não? Se não como é que se pode tornar mais inteligente? Porquê?	ivsa2,3 "não se nasce inteligente, é aprendendo na esco dando que as possoas se tornam inteligentes"	la e estu-

continuação

ТЕМА	FEMININO	MASCULINO
CULTURA		
2 - Saber um pouco de tudoporquê?	c2.2"sim, porque quanto maior sabe mais inteligência"	er/cultura c2.3"sim, porque facilita a resolução de problemas"
SOCIABILIDADE		
2 - E por exemplo ajudar os outrosporquê?	s2.2 "sim, porque os outros podem-nos ajudar"	s2.3 "não, porque não é preciso ser inteligente"
s3 - Os inteligentes sdaptam-se melhor à vida do dia a diaporquê?	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 bern o que é que tu achasPorquê?	cog1.2 "sim, pensar bem antes de conneter erros"	
cog2 - Os inteligentes compreendem mais	cog2.1 "sim, porque querem saber	cog2.2 "sim, porque têm mais
depressa? Porquê?	mais coisas"	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"
cog? - Quem tem mais dificuldades em aprender é menos inteligente?	estudam	cog7.3 "sim, porque não
ESCOLA / ESTUDOS		
el - Quando querem ser mais inteligentes estuda mais? Porquê?	um el.2 "sim, porque gostam/querem 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 disciplin na escola? Porqué?	as e3.6 "são melhores nas disciplinas em e3.2 "são que é preciso estudar muito, porque os inteligentes estudam muito	ciplinas mais teóricas
e4 - Os inteligentes são melhores a matemática, a fazer contas? Porqué?		e4.5 "Sim, porque os inteligentes fazem melhor/mais
PROFISSÃO / VOCAÇÃO p'v1 - Podem não ser inteligentes para os estudo outras coissa? Porquê? para os estudos		rapidamente as contas" pt/v1.2 "podem não ser muito mas serem para os estudos mas serem para o desporto"

continuação

TEMA	FEMININO	MASCULINO
SEXO		
se2 - As raparigat ou os rapazes são mais inteligentes ou são iguais? Porquê?	sc2.1 "iguais, porque todos temos as mesmas capacidades"	
INATO VS ADQUIRIDO		
ivsal - 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? Porqué?	ivsa2.4 "não se nasce inteligente, porque a inteligência se desenvolve, aprendendo com os pais, os mais velhos, os outros (inclui pares)"	

Analisemos, em detalhe, os aspectos motivacionais ou projectos existenciais (Palmonari *et al.*, 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 (respostas à consigne p/v2) "depende dos interesses, gostos, objectivos" – objectivos referidos à realização de Si, em âmbito escolar ou profissional, sendo o período temporal o período adulto – e, além disso, depende das oportunidades – ideia tão actual, referente também ao período adulto.

As respostas à consigne ivsa2 revelam uma crença inata "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.* (1986).

Aliás, de acordo com Piaget (1986), é o acesso ao pensamento abstracto e hipotético-dedutivo que permite que os adolescentes coloquem, de forma hipotética, planos prospectivos, neste caso associados à representação da inteligência.

Quanto ao 2.º 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" (cog2.2), são melhores a matemática porque "fazem melhor/mais rapidamente as contas" (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 (c2.2: os inteligentes sabem um pouco de tudo, "porque quanto mais saber/cultura, mais inteligência"; e1.2: quando querem ser mais inteligentes estudam mais, "porque gostam ou querem saber mais") – e do Estudo (e2.1: se têm melhores notas são mais inteligentes, "porque estudam mais"; e3.6: "são melhores nas disciplinas em que é preciso estudar muito, porque os inteligentes estudam muito/mais").

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

inteligência "porque facilita a resolução de problemas" (c2.3).

Alguns resultados são genericamente consistentes com a literatura, mormente com o estudo de Raty e Snellman (1992). 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", constata 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 (s2.1: ajudar os outros é inteligente, "porque os outros podem-nos ajudar"), sendo a proposta da mesma consigne refutada pelos rapazes (s2.3: "não, porque não é preciso ser inteligente"). Estes dados sobre a valorização da dimensão de altruísmo e cooperação nas raparigas confirmam os resultados de Raty e Snellman (1992).

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: as pessoas podem não ser inteligentes para os estudos, mas "serem para as artes" (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" (cog5.4) e "na escola e na vida" (cog6.3). Para as raparigas, a inteligência desenvolve-se no dia-a-dia, "aprendendo com o apoio dos outros" (ivsa1.4), até porque "não se nasce inteligente, porque a inteligência se desenvolve aprendendo com os pais, os mais velhos, os outros (inclui pares)" (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 (1992) e Poeschl (1992).

Finalmente, e como atrás se referiu, o tema do Estudo (que remete para a motivação) surge apenas agregado ao pólo feminino (categorias e2.1 e e3.6).

Uma possibilidade de compreender as diferenças destes conteúdos representacionais, relativos ao Estudo, em função das categorias sexuais de pertença, consiste no facto de as compreender como diferenças de género. Isto é, não são derivadas directamente do sexo biológico dos respondentes, mas são construções sociais, tal como anteriormente já revimos os outros resultados à luz das construções de género.

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, a par da maior valorização que as raparigas atribuem, na explicação dos seus resultados escolares, a causas como o esforço, o estudo e a realização dos trabalhos escolares, evidenciada em estudos de Faria e Fontaine (1995), no contexto português. Por outro lado, e 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 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 um incidência maior sobre os aspectos cognitivos da inteligência nas representações dos rapazes, ou nos traços atribuídos à "inteligência masculina". Ou seja, trata-se da representação de uma inteligência abstracta, a bem dizer universal.