

Enfoques Atuais de Inteligência e Questões da Prática Pedagógica

Marsyl Bulkool Mettrau

RESUMO

Este artigo apresenta algumas questões que devem ser usadas pelo professor em sua prática cotidiana. Apresenta ainda alguns conhecimentos tais como: "aprendizagem fracassada e locus de controle" e a relação entre inteligência e aprendizagem.

Finalmente mostra que inteligência deveria ser e é de interesse público porque seus efeitos são encontrados na família, na escola, nos amigos e na vida profissional.

1. Inteligência e prática pedagógicas: algumas relações

O professor é um dos profissionais que lida mais próximo e mais precocemente com cada um de nós. Portanto, cabe-lhes, muitas vezes, um papel decisivo na vida dos cidadãos. Por outro lado,

considerando a "metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 1993, p. 16), é importante que o professor saiba que, no exercício da sua prática pedagógica cotidiana, ele é também um pesquisador e, por conseguinte, pode e deve contribuir para elucidar algumas das questões existentes, conseqüências do próprio exercício da sua profissão. É na prática pedagógica cotidiana que se configuram, nos primeiros anos da vida de cada um de nós, as primeiras dúvidas, certezas, comparações e influências sobre se somos ou não inteligentes; o quanto so-

mos ou não inteligentes; ou porque somos mais ou menos inteligentes em relação aos outros. Todos, de uma maneira geral, temos um referencial, um saldo, positivo ou negativo, destes primeiros anos e destas primeiras representações acerca de nós mesmos. Reveste-se, pois, de ca-

**Marsyl Bulkool
Mettrau**

*Doutora em
Educação,*

*Universidade do
Minho / Portugal;*

*Mestra em Educação
em Superdotadôs.*

(*) Filiação Institucional: Professora Adjunta da Faculdade de Educação - UERJ

pital importância um novo posicionamento do profissional professor em relação a esta e a muitas outras questões com ela relacionadas, tais como: para que serve esta inteligência que o homem possui? Como ele a utiliza? Por que, em determinadas tarefas e/ou período da sua vida, ele expressa pouca ou muita inteligência?; e outras tantas que poderíamos listar.

De qualquer modo, as conseqüências deste processo de reexaminar o conceito de inteligência humana, certamente, logo aparecerão, trazendo contribuições preciosas para este campo que tem demonstrado ser de importância capital, tanto pelos seus produtos ou ideais, quanto pelo teor de curiosidade que lhe está subjacente.

Já se definiu a inteligência como capacidade de aprendizagem, memória, atitude para resolver problemas, raciocínio, adaptação ao meio, compreensão, desenvolvimento de estratégias e outros inúmeros conceitos. Entretanto, esses processos representam mais as conseqüências da aplicação da inteligência e, assim, poderão ser menos pertinentes quando está em causa a sua própria definição (Eysenck, 1988).

Retorna-se ao estudo denominado "Efeitos de Rosenthal ou Efeitos Pigmeleão", autor que se preocupa em tratar das expectativas que cada um alimenta sobre si mesmo, além daquelas que alimenta sobre os outros. Ambas se influenciam mutuamente, mas o autor deste estudo aborda exatamente o tema que muito nos interessa neste artigo, isto é, as expectativas interpessoais que se verificam no campo educativo com fundamento ou

não na realidade. Relata este autor que na vida concreta, e em particular na escola, não apenas os professores formulam prognósticos desfavoráveis, mas comunicam-nos aos alunos, à família, aos colegas, criando, como resultado, um círculo vicioso: baixas expectativas – baixos rendimentos escolares, na maioria das vezes. Estas afirmações e informações irão fazer no futuro, provavelmente, parte das representações sociais, tanto desses alunos quanto das suas famílias e dos próprios professores, onde a idéia circulou de maneira informal e formal. Ou seja, as afirmações dos professores sobre os alunos, especialmente sobre a inteligência deles e o modo como a utilizam, acompanharão tais alunos e respectivas famílias sob forma de lembranças que, com o passar dos anos serão transformadas em representações sociais da inteligência e apresentarão maior ou menos impacto na prática pedagógica ao longo da vida escolar desses alunos, bem como na sua vida em geral, nas suas famílias e nos seus companheiros. Oliveira, Barros & Neto (1993), assim como Rosenthal & Jacobson (c1968), afirmam que as pessoas acabam por fazer aquilo que esperamos delas. Apesar de Rosenthal e Jacobson terem recebido muitas críticas, especialmente quanto aos aspectos metodológicos, esta publicação suscitou uma série de outros estudos no contexto escolar. Interessante ainda que os professores parecem não ter consciência do impacto destas suas reações junto dos alunos (Good & Brophy, 1978), muito embora se conheça hoje a grande importância das expectativas do professor para o crescimento psíquico dos alunos através da influência exercida no

seu autoconceito (*ibid.*), o qual sabemos que depende, em grande parte, das expectativas das pessoas significativas, entre as quais pontua a pessoa do professor. Estudos igualmente recentes de *Beltrán e colaboradores (1993)* ressaltam a importância das expectativas na interação professor-aluno bem como *Mettrau (1986, p.40)*.

Não é possível a compreensão das interações comportamentais sem levar em consideração as representações, a partir das quais elas adquirem o seu significado e contribuem para o seu processo de construção ou gestão (*Pinho, 1991*). As representações sociais fazem parte da complexa realidade da nossa sociedade e da nossa história. Elas são como as teorias científicas, as religiões e as mitologias e, por isto mesmo, diferem de uma sociedade para outra. "O conteúdo do pensamento dá uma forma peculiar aos processos e estruturas cognitivas fazendo uma ligação indissociável entre eles" (*ibid.*). A representação manifesta-se de forma dinâmica num indivíduo ou num grupo quando atribuem significado específico a alguém ou a alguma coisa. Esta atribuição de significado é resultado das experiências e da educação, entre outros aspectos. Assim, pode-se perceber que todas as interações humanas pressupõem a existência e a construção de representações.

Há um pressuposto, segundo Paulo Freire, de que o professor(a) deve trabalhar sabendo que o seu aluno é capaz de aprender mesmo quando é miseravelmente pobre (*Freire, 1976*). É deste mesmo autor ainda, a interessante afirmação: "a educação tem a ver com sonhos, com fi-

nalidade, com propostas, é uma prática solidária e coletiva". A prática educativa envolve, portanto, tanto os sujeitos educadores como os sujeitos aprendizes, mediados pelos conteúdos. Por seu lado, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula multiplicam e afetam constantemente as relações entre professores e alunos na prática pedagógica. Assim, reportando-nos a um dos postulados apontados na teoria da aprendizagem de Bruner, "o desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno" (*Bruner, 1976, p.76*). Portanto, espera-se que o professor esteja amplamente equipado com técnicas que o auxiliem a ensinar ao aluno, ao levar também em conta as diversas formas sistemáticas que cada cultura possui para realizar essa relação professor-aluno e ao incluir, nesta óptica, as suas relações com a família, as suas figuras de identificação especial, os seus heróis, etc.

Segundo *Libâneo (1991)* alguns aspectos devem ser ressaltados na interação professor-aluno: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos e tarefas escolares); o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre o professor e o aluno); e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente (*ibid., p. 249*). Estes aspectos assumem muita importância, pois influirão, certamente, na forma como o professor vê, percebe e assume que tais alunos têm *muita inteligência*; outros tantos têm *pouca* e alguns até podem não expressar *nenhuma* inteligência.

Na teoria de Bruner "o ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba por ser não apenas o meio de comunicação, mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente" (Bruner, 1976, p. 17). Esta afirmação está também, em consonância com estudiosos que destacam a importância e o papel da linguagem para além da simples comunicação. Entre estes está Vygotsky com a seguinte afirmação: a *relação entre o pensamento nasce através das palavras* (Vygotsky, 1989, p. 131). Este autor afirma, ainda, que as palavras desempenham um papel central não só no desempenho do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, ressaltando, portanto, a grande dimensão e importância da palavra e da linguagem no ser humano

2. Expectativas dos professores e prática pedagógica

A prática pedagógica não envolve só o professor, o aluno, a escola, ou os programas isoladamente. Ela é *um todo*. Jamais poderá ser entendida como *algo isolado*, estanque. Muito pelo contrário, na *teoria do currículo*, os teóricos e pesquisadores levam em conta não apenas as estruturas e os efeitos sociais da educação, vista de forma ampla, mas também os conteúdos dos programas, os tipos de conhecimento, as significações e valores, no sentido de compreender e situar, o melhor possível, a pessoa do professor, o seu *saber* e o seu *fazer acadêmico*, além das repercussões que este saber e este

fazer têm, na sua prática cotidiana junto ao aluno.

A educação é essencialmente uma *relação* e, enquanto tal, não teria sentido sem expectativas (Barros, 1992, p. 8). Falando deste tema retorna-se, ao estudo polêmico que Rosenthal & Jacobson (c1968) realizaram sobre o tema: *pigmaleão na sala de aula* e vale a pena uma referência à mitologia grega subjacente ao mesmo.

Pigmaleão era um rei de Chipre que se enamorou por uma estátua de Afrodite, às vezes, também, denominada como *Metamorfoses*, por Ovídio. O escultor Pigmaleão fez uma estátua de Galatéia representando o seu ideal de mulher e apaixonou-se por ela. Em resposta às suas preces, a deusa Afrodite deu vida à estátua, podendo assim o artista desposá-la. Literariamente, este tema foi desenvolvido de forma modificada onde se conta que uma mulher pobre, desejando ser florista, quis aperfeiçoar a sua dicção. O professor não se contentou com isso fazendo dela uma *senhora* (livro este que deu origem ao filme bem conhecido *My far lady*), cujo final não foi tão feliz, tal qual na mitologia *fair*. Como lembra Barros, "às vezes também as expectativas podem não se confirmar dando lugar à *desilusão*" (Barros, 1992, p. 12).

Aplicando à educação, o professor, qual Pigmaleão, apaixonou-se pela obra que vai criando – o aluno. Assim, dá-lhe vida, isto é, alimenta as expectativas positivas dele e faz com que renda mais intelectualmente.

3. Variáveis cognitivo-motivacionais do desempenho

Revedo o percurso dos primeiros trabalhos em Psicologia Escolar, Barros & Almeida (1991) escrevem que os mesmos estavam predominantemente voltados para as explicações das dificuldades de aprendizagem e dos baixos níveis de desempenho, atribuindo muita importância às variáveis intelectuais na explicação dessas dificuldades. Atualmente estudos do campo da educação indicam outras variáveis que devem ser consideradas, tais como: o *locus de controle* (Rotter, 1966), o desânimo aprendido (Seligman, 1975), as expectativas de auto-eficácia (Bandura, 1977) e as atribuições causais (Weiner, 1979). Estudos destas variáveis, demonstram que os mesmos autores designam-nas sociocognitivo-motivacionais (Barros & Almeida, 1991) e tiveram bastante impacto na compreensão da aprendizagem e do rendimento escolar. Passaremos a descrevê-las sucintamente.

Barros e colaboradores (1993) descrevem que o *constructo locus de controle* surgiu mais fortemente no âmbito da teoria da aprendizagem social de Rotter (1954), quando este autor defendeu que "as expectativas de cada situação são determinadas não só pelas experiências específicas nessa situação, mas também, em certa medida, pelas experiências em outras situações que o indivíduo percebe como semelhantes" (Rotter, 1975, p.57). Afirma, portanto, que o comportamento dos indivíduos é influenciado pelas suas expectativas generalizadas de *locus de controle* que operam numa grande vari-

idade de situações, podendo-se referir a dois tipos de controle: o externo e o interno. Exemplificando, se uma pessoa percebe que um acontecimento é inerente ao seu próprio comportamento ou às suas características relativamente permanentes, esta apresenta um *controle interno*; quando, pelo contrário, ela supõe que um acontecimento não é contingente ao seu próprio comportamento, mas, sim, ao poder dos outros, à sorte, ao acaso ou ao destino, então apresenta um *locus de controle externo*. Desta forma, a teoria da aprendizagem social de Rotter (1975) destaca a cognição, o comportamento, as expectativas e os reforços, as características pessoais e as influências situacionais na forma como cada sujeito se percepção a si e aos outros nas situações de realização. Afirma, também, a existência de uma relação positiva entre o *locus de controle interno* e a realização escolar (Findley & Cooper, 1983; Stipek & Weisz, 1981; Barros & Almeida, 1991), apud., Mettrau, 1995a.

A investigação neste campo não pode levar à classificação do *locus de controle* como uma simples moda ou capricho, pois estuda e esclarece os aspectos referentes ao porquê das diferenças individuais na interpretação do reforço. Relacionando-se esta afirmação com a prática pedagógica sabe-se que, no seu exercício, os mesmos professores com os mesmos alunos, utilizando reforços similares, tais como o elogio aos trabalhos, oportunidades de realizar jogos durante o tempo de sobra do aluno, incentivando a prática da leitura após o fim dos exercícios solicitados, por exemplo, obtém respostas diferentes

entre os mesmos. Estas diferenças, por sua vez, constituem uma contribuição importante para a compreensão do comportamento, principalmente na aprendizagem (Oliveira, Barros & Neto, et al., 1993, p. 17). Trata-se de um campo fértil e, ao mesmo tempo, intrigante para a educação escolar. O nosso cotidiano, mediado pelas nossas representações sociais e mentais, contém um vasto conjunto de reforços que, na grande maioria das diferentes culturas, acompanham o ser humano desde o seu nascimento e incorporam-se nele, justamente através da representação social adquirida diariamente, onde um sorriso significa aprovação e um olhar ou tom de voz mais sério desaprovação. Enfim, crescemos e vivemos períodos escolares e, mais tarde, profissionais, convivendo, a cada minuto, com uma série de comportamentos que funcionam para cada um como pista de boa ou má aceitação, concordância ou discordância. Falamos da palavra, do olhar ou do sorriso, mas igualmente podemos referir-nos aos gestos, ao posicionamento na sala de aula que o professor determina para os seus alunos, à expressão gestual e corporal, como fortes indicadores de reforços ou de punição em permanente e natural uso pelos professores na sua prática pedagógica.

Alguns elementos devem ser ressaltados, portanto, segundo esta teoria. Em primeiro lugar, a expectativa de reforço ou de sucesso diz respeito à probabilidade ou crença de o indivíduo poder alcançar os alvos desejados importando aí, não a situação objetiva em si, mas, sobretudo, como ela é percebida e avaliada. Fala-

mos aqui, por exemplo, da confiança pessoal e interpessoal (expectativa de poder ou não contar com outra pessoa ou grupo e procura de soluções alternativas). Em segundo lugar, o valor do reforço, considerando-se valor como a grande diferenciação na apreciação ou não que as diferentes pessoas atribuem em relação aos mesmos. Por último, sobre a situação psicológica e social em causa ou a interação do indivíduo com o meio. Nesta interação conta mais o modo como o indivíduo aprende do que a realidade concreta daquilo que aprende.

Outros aspectos também tiveram grande influência na teoria da aprendizagem social postulada por Rotter. Esta integração de pontos de vista parece-nos importante porque o ser humano é completo e complexo demais para ser entendido e explicado por uma única teoria, principalmente quando se concorda com algumas teorias sociopsicológicas mais recentes que clarificam a impossibilidade de entender e estudar totalmente este ser humano fora do seu contexto social e do seu momento histórico e cultural (veja-se a forma como a Escola Soviética de Psicologia entende esta questão). Nota-se, mais uma vez, que, independentemente do espaço geográfico e temporal, há muitos aspectos convergentes em diferentes autores. Pensamos como Sternberg, que mais do que novas teorias é necessário compreender as muitas já existentes unindo as suas partes comuns para um benefício maior e mais imediato de cada sujeito, de cada pessoa (Sternberg, 1981).

No que se refere aos professores e à sua prática pedagógica esta pulverização

de teorias e correntes, nem sempre apresentadas com os seus pontos comuns, leva-os a um certo desânimo. Este desânimo, e até *descrédito*, expressa-se através da insegurança dos professores sobre qual o autor que sustenta a base teórica no exercício da sua prática pedagógica. A questão que se poderia colocar é: até que ponto, beneficia a ele e aos seus alunos conhecer ou *ouvir falar* de inúmeros autores e de partes *isoladas* das várias teorias existentes, chamadas, de tempos a tempos, mais modernas, sem terem segurança para afirmar qual delas está utilizando no seu cotidiano. O nosso trabalho de docência e pesquisa mostra claramente todas estas perplexidades, por parte de uma grande maioria dos professores nos variados níveis de atuação.

Outros estudos confrontam as expectativas pessoais de *locus de controle* com as expectativas interpessoais, de realização automática ou *efeito pigmaleão*. É de se notar um aspecto interessante: o número de estudos acerca de aspectos relacionados com o professor é bem maior do que aqueles relacionados com o aluno (Oliveira, Barros & Neto, et al., 1993, p. 72). Sobre isto deve ser ressaltado que na prática pedagógica, a qual por definição atribui igual grau de importância aos professores e aos alunos, esta redução de estudos traz, de certa forma, algum desequilíbrio na balança dos conhecimentos necessários para uma análise das situações envolvendo os mesmos e tudo o mais que daí decorre. Geralmente, o professor é mais lembrado pelo que *não sabe* ou pelo que *não faz* por seus alunos do que pela clareza e facilidades no seu desem-

penho. Inquire-se em muitos sentidos, junto dos professores, o que *ele não sabe* e poucos estudos e publicações há, comparativamente, relatando como e quantas vezes foi bem sucedido na sua prática ou seja, o que *ele sabe*. Aqui torna-se decisivo obter respostas junto ao campo e junto aos sujeitos que atuam neste campo. Em recente estudo realizado por Mettrau (1995a) foi observado e constatado que muitos professores expressam certos descontentamentos com leis e reformas que são chamados e obrigados a cumprir e sobre as quais nada lhes foi perguntado. Entende-se, por analogia, o mesmo pensamento no que diz respeito às abordagens teóricas e teorias modernas de autores destacados em suas épocas. O reflexo desta situação de *conhecer* não é o mesmo que de *saber*, isto é, tem sido comum os professores ouvirem falar e até lerem sobre certos *modernismos* psicopedagógicos sem terem sido consultados sobre como poderiam realizar a *prática* pedagógica subjacente a estes referenciais teóricos. De novo um desfaseamento se estabelece entre *conhecer*, *saber* e *usar* conhecimentos considerados importantes e que, às vezes, marcam épocas e discursos, tidos como a moda educacional até serem substituídos por outra nova *moda* num constante círculo vicioso que afeta de forma negativa o cotidiano das práticas pedagógicas.

Finalmente gostaríamos de fazer referência, ainda, às restantes variáveis cognitivo-motivacionais. Assim, o *desânimo aprendido*, também conhecido pela expressão "*learned helplessness*", pretende explicar os *déficits* de desempenho to-

mando como base a incontrolabilidade dos acontecimentos por parte dos sujeitos. Face a situações repetidas de desempenho mal sucedido sobretudo, quando os sujeitos interpretam os acontecimentos como incontroláveis, o *desânimo aprendido* surge como uma das possibilidades que acompanham a realização cognitiva do indivíduo (Abramson, Seligman & Teasdale, *apud*. Almeida, 1991). Esta percepção é generalizada a outras situações mesmo quando o controle seria objetivamente possível (Seligman, 1975). Dewech e Licht (*apud*. Almeida, 1991, p. 90), ao darem continuidade a tais estudos, procuram explicar porque alguns alunos melhoram ou pioram em seus desempenhos após o fracasso. Explicaram tratar-se de dois estilos diferentes da realização, aos quais chamaram *orientação* para o *desânimo* e *orientação* para a *mestria*.

Uma terceira variável a considerar é o constructo de *auto-eficácia* (Bandura, 1977). Tal constructo tem sido aplicado ao contexto escolar onde pode ser facilmente desenvolvido através de competência e capacidade cognitivas que a escola propicia em termos de aquisição, de desempenho e de avaliação. Tais competências estão relacionados com as experiências de *sucesso* e *insucesso* bem como a determinados tipos de organização de práticas de ensino que tanto afetam positiva como negativamente as percepções de auto-eficácia dos alunos. Estas percepções irão, também, influenciar os comportamentos dos alunos nas suas escolhas de atividades ou os seus níveis de *esforço* e de *persistência* na execução das tarefas. Todas essas vivências afetarão os padrões

pessoais de pensamento e as suas reações emocionais (Barros & Almeida, 1991, p. 91).

Das dimensões cognitivo-emocionais já mencionadas, cabe agora uma palavra sobre as *atribuições causais*, as quais buições se relacionam com o *modo* como os indivíduos percebem e interpretam o seu ambiente social. Tais percepções afetam os nossos sentimentos acerca de acontecimentos passados e as nossas expectativas em relação ao futuro, especialmente no que se refere ao desempenho. Os principais estudos no campo das atribuições causais desenvolveram-se a partir de 1970 com Weiner e seus colaboradores (Weiner *et al.*, 1971; Weiner, 1979), tendo sido inventariado um elevado número de *causas* que as pessoas utilizam para *explicar* os seus acontecimentos cotidianos e os seus rendimentos académicos.

As variáveis acima descritas relacionam-se com o conceito mais abrangentes de *motivação*. Estudos recentes apontam que a *motivação* é constituída por duas tendências distintas: a *motivação para alcançar o sucesso* e a *motivação para evitar o fracasso* (Fontaine, 1990). Pode-se entender a *motivação para a realização* como traduzindo a capacidade pessoal em investir em situações nas quais se luta para alcançar o sucesso nos níveis mais altos de realização tanto em relação a si próprio como em relação aos outros. Já o *medo do fracasso* (um outro lado desta mesma questão) suscita certo grau de *ansiedade* que tanto pode ser estimulante quando debilitante, dependendo de cada pessoa. A *motivação* tem sido considerada, por alguns autores, como uma caracte-

terística que apresenta certa estabilidade, embora varie conforme os domínios e as áreas em considerações. Entretanto, e contrariamente a posição anterior, a motivação nem sempre tem sido entendida como um traço interno e estável em todas as pessoas e situações, inclusive vem sendo, considerada por um grupo de autores como um componente da inteligência (Renzulli, 1994).

Concluimos julgando ser de grande necessidade mais informações aos professores a respeito de estudos teóricos que podem, até certo ponto, alterar suas próprias expectativas bem como a de seus alunos, qualificando, portanto, a prática pedagógica cotidiana deles.

4. Reexaminando o conceito de inteligência e prática pedagógica

As tentativas de mudanças conceituais trarão, também, profundas modificações no que se refere à prática pedagógica que caminha, ainda que lentamente, para uma perspectiva mais moderna de compreensão da inteligência. Por outras palavras, um aluno que se pretende activo, que interage com o seu professor e os seus companheiros, tem consciência desta acção interactiva, ou seja. É capaz de ter peso no processo denominado *prática pedagógica*.

Pesquisas recentes efetuadas em vários países e, especialmente, na Rússia, Moscovo, por Smirnov, assinalam que "é procurando resolver os problemas nos quais se empenham totalmente, que o alu-

no retém melhor" (Leroy, 1975, p. 110). Ainda segundo este autor, o aluno deve conduzir o próprio trabalho intelectual e executar ele mesmo as suas tarefas, devendo dedicar-se à descoberta dos problemas, realizando as próprias experiências, reinventando o saber, fortalecendo, assim, as aquisições intelectuais.

Algumas argumentações procuram focar a atenção do docente para o *sujeito que aprende*, para as suas *motivações* e as suas *capacidades pessoais* lembrando, assim, o papel *mediador* da escola. A pedagogia não pode desprezar o fator *motivacional* ou tender a apresentar um saber *definitivo*, tranquilizador para a inteligência. Ao contrário, deve tentar levar o aluno a procurar o conhecimento, colocando-o, portanto, numa permanente *busca* que é uma situação *geradora de tensão* e não de *perfeição* acabada.

Começam aí os problemas relacionados com as questões de inteligência e prática pedagógica. Justamente por conta das inúmeras funções que não têm sido cumpridas pela escola (sem pretensões de analisar aqui as múltiplas razões e causas desta situação), perde-se o referencial do *quanto* e do *como* o aluno é *inteligente*. Sem jamais querer generalizar tal afirmação, o professor, via de regra, distancia-se das verdadeiras necessidades do seu aluno. Obtém como resposta, por parte deste, resultados onde não é exigida nenhuma oportunidade ou fracas oportunidades para expressar a sua inteligência. Usualmente, ele é solicitado a dar respostas convencionais que, na maioria das vezes, acabam por impedi-lo de fazer novas descobertas e por o inibir no encontro de

novas e diferentes soluções para as questões. Todo este processo despista o professor do referencial do aluno que, muitas vezes, é classificado, nomeado e até mesmo rotulado de pouco inteligente ou sem inteligência para Matemática ou outra área de conhecimento.

A informação fornecida ao professor chega-lhe através de duas vias fortes, que influem de modo claro e indiscutível na sua prática pedagógica. A primeira é um impacto resultante desses dois saberes de diferentes origens: um saber recebido durante a formação acadêmica dos professores; e um outro saber resultante das demais informações que lhe chegam através, inclusive, da sua própria prática pedagógica cotidiana.

Autores recentes comprovam a gênese social da inteligência embora não vejam nesse processo causalidades unidirecionais lineares mas, sim, mudanças operadas através de retroalimentações contínuas entre o desenvolvimento das capacidades intelectuais e o desenvolvimento de organização social mais complexas (Mugny & Doise, 1983, p. 31).

Pensamos ser importante ampliar um pouco esta discussão sobre a teoria da Representação Social, por se tratar, exatamente, de uma teoria relativamente jovem e em pleno desenvolvimento, que acarreta julgamentos, aceitações e críticas. Quanto à representação social da inteligência propriamente dita, é notório que todos ou, pelo menos uma grande maioria de pessoas, das mais variadas formações, níveis de conhecimentos e classes sociais, demonstram, de maneira im-

plicita ou explícita, que a inteligência é um valor. Sendo um valor é algo em que pensam, refletem e que hierarquizam no conjunto dos valores pessoais. Não há como deixar de perceber, seja através de filmes como "*Mentes que Brilham*", "*Lances Suaves*" ou "*Forest Gump*", seja através de revistas especializadas e não especializadas e de jornais bastante lidos, a importância social desta variável psicológica. "*The Wall Street Journal*" (13 de Dezembro, 1994) dedicou uma página inteira a comentários sobre a publicação do livro "*The Bell Curve*" (Herrnstein & Murray, 1994). Com o título "*Mainstream Science on Intelligence*", "*The Wall Street Journal*" tece vários comentários sobre a questão da inteligência, relativos às formas de definir e de medir a inteligência, bem como às diferenças apresentadas entre grupos étnicos. O mais interessante é que inclui, também, um comunicado de um grande grupo de especialistas em inteligência e em campos afins, pertencentes a algumas das principais Universidades e Institutos Americanos. Tudo isto tendo como justificção de fundo a edição do referido livro. Esta publicação teve, aliás, repercussões noutros países, incluindo o Brasil e Portugal. Na realidade existe realmente um impacto cada vez que surge algo de inovador publicado ou verificado acerca da inteligência humana.

É claro que isto tudo se constituiu em *farto* e rico material, não só para a ciência propriamente dita, mas para levantar questões sociais que pareciam já resolvidas ou, pelo menos, aquietadas. As pessoas do *senso comum*, que durante quase dois meses puderam ler e ter informa-

ções sob variadas ópticas e de variadas personalidades convidadas para o debate sobre a inteligência humana, terão usufruído ótimas condições para (re) formularem as suas representações sociais nesta temática. Se já era claro para nós, tratar-se de um assunto cujo teor de interesse científico permanece insatisfeito, tornou-se também agora comprovado o seu interesse pelo público. Geralmente, as questões da inteligência humana são, sobretudo, tratadas sob a forma de ensino e saber acadêmico e, por isto mesmo, o público corre ao encontro de outras fontes informativas quando aparecem oportunidades. Afinal, a inteligência é de todos e por todos deve ser conhecida e compreendida.

5. Inteligência e enfoque atual

Inicialmente tentaremos chamar atenção sobre a questão da inteligência fazendo um deslocamento de algo que parece ser individual para algo que é social, isto é, sai da individualidade e passa à coletividade. (Mettrau, 1997, p. 9).

Esclarecendo a afirmação acima, percebemos a inteligência de alguém quando tal pessoa está em ação e, portanto, a inteligência passa de *entidade abstrata e isolada a ser vista, apreciada e entendida em sua forma dinâmica*, isto é, em ação junto ao outro ou outros que compõem o meio social onde é percebida através dos chamados comportamentos inteligentes (Sternberg, 1994). Assim temos vários tipos de comportamentos inteligentes, habilidades ou talentos e não vários tipos de inteligência (Mettrau, *op. cit.*, p. 9).

Em recente pesquisa de Mettrau (1995a, p. 141) foram questionados e analisados cinco itens sobre a temática da inteligência envolvendo cerca de três centenas de professores do Brasil e de Portugal. Nos resultados encontrados pode-se verificar, em ambos os países, que *não há coincidência entre o conceito de inteligência e as características do aluno inteligente ou seja e esclarecendo melhor: o professor possui um conceito de inteligência que não é o mesmo para identificar seus alunos, por ele considerados mais e/ou menos inteligentes. Tal discrepância afeta, certamente, a prática pedagógica desse professor bem como suas expectativas, tanto positivas quanto negativas, acerca de seus alunos.*

Hoje o campo de estudo referente ao tema da inteligência abarca grande e variado número de profissionais e estudiosos tendo ficado bem para trás um outro tempo em que predominavam somente os conhecimentos da psicologia geral ou educacional.

Após a onda milenária da era rural e após a onda, bem mais curta, do maquinismo industrial, novos sintomas anunciaram o advento de uma terceira onda: uma era pós-industrial capaz de exaltar a *dimensão criativa* das atividades humanas (De Masi, 1997, p. 13). Hoje, ressentimos bastante de saber *mais como se produzem os bens materiais e como podemos reproduzi-los para nosso uso, do que sabemos como se produzem as idéias, os símbolos, as informações.*

Neurologistas, biólogos, psicólogos, antropólogos, profissionais das ciências da computação e muitos outros, tentam, jun-

tos ou separadamente, entender e acompanhar os percursos da invenção teórica, da descoberta científica, da criação artística. Por tais razões, entre inúmeras outras, devemos nos preocupar na socialização do saber atual sobre *inteligência* e *criatividade* vista como dimensão da inteligência, junto a todos, mas especialmente junto ao grupo de professores porque sabemos que estes seus alunos que se percebem reforçados, encorajados e admirados pelos seus *comportamentos inteligentes* sentem-se, também, com mais valor social ousando mais em suas produções acadêmicas ou não.

A inteligência humana corresponde a expressão de um processo *dinâmico* profundamente *afetado* pela *emoção*, pelos *desejos* e pelo *afeto*, além dos componentes cognitivos e criativos. As amplitudes emocionais e intelectuais existentes em todos os campos da atividade humana transformam o campo de estudo da inteligência humana em um dos mais complexos, inter e transdisciplinares.

Não aceitamos as "Múltiplas Intelligências" (Gardner, 1985; 1995). Mas sim as *diferentes formas de expressão* da inteligência em seus aspectos: *cognitivo*, *criativo* e *afetivo* que estarão sempre presentes em qualquer produção de uma pessoa pois pensamos que o *criar* (criação), o *conhecer* (perceber, entender e relacionar) e o *sentir* (emoção acêrca de...) são as *diferentes expressões* da inteligência humana (Mettrau, 1995a, 1997, p. 95).

Não aceitamos, a inteligência *emocional* (Goleman, 1994) mas sim a *emoção* na inteligência conforme muitos estudiosos há remontadas épocas já percebida

am e salientavam o quanto os aspectos emocionais recebem influência e influenciam o uso e a expressão da inteligência humana. Ressalte-se, entretanto, que Goleman conseguiu atingir um objetivo: *vender um produto* esquecido e chamado *emoção* sendo esta a sua grande contribuição ao tema: alertar variados profissionais e pessoas para a importância da *emoção* e da *inteligência* como campo de estudos e sua importância no dia a dia e na vida cotidiana de todos nós.

O conceito de inteligência tem recebido grande atenção ao longo da história humana por ser flexível, com muitos sentidos e grande variação no tempo e nas diferentes culturas (Mettrau, 1995a; 1997, p. 96).

Os novos enfoques nos estudos sobre inteligência nos mostram hoje que é possível compreender a inteligência humana não só em *dimensões* (o criar, o conhecer e o sentir) mas, também através de tarefas que exigem *insight* (descoberta) realizadas quando o sujeito não precisa ou não pode lançar mão de conhecimentos prévios (Sternberg apud Mettrau, 1997) porque bem como as propostas recentes de *provas ecológicas* e *etológicas* (Gardner apud Mettrau, 1997, p. 102) sendo esta uma das grandes contribuições dos estudos e publicações de Gardner.

Retornando às questões do professor e relacionando-as aos novos enfoques na visão da inteligência julgamos que, até certo ponto, a forma como ele *vê* e *avalia um aluno* e se relaciona, está marcada por suas concepções e conhecimentos acêrca da capacidade intelectual de cada um e de todos eles. Estes aspectos, alia-

dos aos extensivos estudos sobre a linguagem demonstrando que ela traduz e decodifica o meio social onde as pessoas vivem, interagem e demonstram as diferentes expressões de inteligência, assumem, assim, grande importância e devem ser estudados e melhor compreendidos especialmente pelos professores e profissionais ligados à educação. Contribuições mais atuais como as de Sternberg (*apud. Almeida, 1994*), Gardner (1994) e outros além dos estudos amplamente valorizados pela escola Soviética de Psicologia sobre a importância da linguagem, fazem surgir novas perspectivas sobre a questão de inteligência humana, do desenvolvimento, da linguagem e das funções mentais superiores.

A leitura social do insucesso escolar não pode ser ignorada. Por exemplo, crianças pobres apresentam ótimo desempenho nas diferentes formas em matemática quando estão em situações naturais e não em situações formais do tipo escolar (Carragher & Schliemann, 1989, p. 29). Estas crianças acompanham os negócios dos pais a partir de uma certa idade; auxiliam nas transações econômicas, assumem responsabilidade nas vendas e até podem tornar-se independentes, em torno dos 11, 12 anos, vendendo pipocas, amendoim, limão ou milho por conta própria. Embora, ocasionalmente, apareçam erros de cálculo há grande predominância de acertos nas contas e no raciocínio a que são obrigados a fazer em função desta participação no trabalho. No entanto, a realização escolar destas mesmas crianças permanece aquém dos objetivos curriculares fixados. Este é um dado preocupante na prática pedagógica.

O que tem a ver o insucesso escolar com representação social da inteligência e prática pedagógica? Em princípio, todos os fatores acima mencionados desembocam na prática pedagógica que acaba por ser a intermediária desta dinâmica, sem esquecer que ela mesma possui uma dinâmica própria. Esta discussão não será feita de forma exaustiva, pois transformá-la-ia, obrigatoriamente, no conteúdo de uma tese. Trataremos, portanto de analisar as vinculações que ocorrem e transformam a prática pedagógica, num verdadeiro desafio.

Há um defasamento entre o debate realizado junto das pessoas na prática e a produção intelectual no fórum da academia. Não tem sido, também, tarefa fácil unir o discurso sobre as teorias da educação, contribuições da psicologia escolar e outras disciplinas com a prática pedagógica cotidiana, isto é, aquelas situações abrangentes que acontecem no cotidiano do aluno e do professor. Esta prática está, obviamente inserida numa situação institucional bombardeada por aparatos burocráticos que, muitas vezes, ultrapassam o verdadeiro sentido do processo educativo. À representação social que o professor já tem sobre esta questão acrescentam-se novos dados ou novas informações, às vezes, diametralmente opostas ao que ele pensava até então, quer sobre inteligência, quer sobre a prática pedagógica. Cada modelo (ou postura) de professor terá uma consideração diferente sobre qual o tipo de alunos que ele classifica ou considera mais ou menos inteligente. Para alguns, será aquele que reelabora e discute dissertativamente; para outros,

será aquele que realmente reproduz, com a melhor qualidade possível, a leitura do livro de texto. Será que, neste caso, o professor consegue relacionar o que a Psicologia, através das suas diferentes escolas, conceitua como inteligência? Ou será que ele vai *mudando* o próprio conceito de inteligência de acordo com os *resultados* obtidos na sua prática pedagógica? É o que analisaremos a partir de agora

Devemos ressaltar alguns aspectos que dificultam a compreensão mais ampla e correta sobre fenômenos educativos. Em primeiro lugar, os estudos e apresentação das teorias da educação não explicam como se dá a *articulação* destas teorias com a *prática*. Assim, a prática aparece quase como uma *ilustração* da teoria o que não é nem o desejável, nem o pretendido. Conseqüentemente, o professor, insatisfeito, acaba por reforçar o ponto de vista do senso comum ou o da racionalidade técnica que estabelece a oposição entre teoria e prática. As chamadas *teorias modernas* (assim denominadas quando entram em *moda*) modificam também as concepções que o professor já tem sobre diversos aspectos relacionados com o seu aluno, enquanto aluno e enquanto pessoa. De repente, o aluno considerado o mais inteligente deixa de ser o *mais rápido* e passa a ser o *mais reflexivo*; ou o *mais criativo*...; mesmo que este professor saiba pouco sobre criatividade.

É impossível pensar numa prática com tantos ingredientes fundamentais sem acrescentar mais um: o valor e o peso que a questão da inteligência assume, tanto pelas diversas correntes que tentam explicá-la quanto pelos *efeitos* da sua

ação em cada pessoa e em todos nós. Afinal, todos *querem, precisam, necessitam* se sentir e se perceber *inteligentes*. É, na verdade, uma grande questão porque "ensinar supõe querer fazer alguém ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal considerado desejável". Quando se fala numa forma de desenvolvimento intelectual e pessoal, estamos falando em inteligência, pois educar ou ensinar é "colocar alguém em contato com certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que os incorpore na sua substância, que construa a sua identidade intelectual e pessoal". "É necessário reconhecer também o carácter, em grande parte inevitável, da tensão freqüentemente observada entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana". (Forquin, 1993, p. 168).

Cada sujeito social, constrói de modo *único e criativo* a sua compreensão individual do coletivo e dos significados sociais. Estes, por sua vez, são representados tanto pela linguagem falada como pelos gestos, sinais e linguagem corporal. Por meio de um processo ininterrupto de construção de experiências compartilhadas com outros membros do grupo social "são criados lugares pessoais, para viver e brincar, e formas criativas e diferenciadas de entender e dialogar com o mundo físico e social". Como síntese, a fim de ser sujeito único e diferente dos demais cada indivíduo precisa de (re)conhecer em si a multiplicidade de seres sociais presentes no seu grupo e nele mesmo, em forma potencial, pois a singularidade individual é construída através do encontro e escolhida diferenciadas dessa multiplicidade"

(Vasconcellos & Valsiner, 1995).

Outro aspecto também observado é que a educação ou a tarefa de educar foi sendo confundida com a de *transmitir* conhecimentos com pouquíssimas possibilidades para o *novo*, o *criativo*, o *transformador*. Constata-se nos planejamentos curriculares e no cotidiano das salas de aula, de uma maneira geral, *pouca valorização da dimensão humana e social* no processo de desenvolvimento (*ibid.*, p. 12).

A psicologia escolar deve dialogar, enquanto campo teórico, com outras áreas das ciências sociais que tenham, também, o processo de desenvolvimento humano como objeto de estudo tais como a antropologia e a história, entre outras, para oferecer à Educação uma visão mais ampla do processo de desenvolvimento e do conhecimento. Assim, ficaria garantido à Psicologia Escolar o estudo dos aspectos psicológicos que nascem a partir deste viver no campo sócio-relacional e no campo afetivo-emocional de cada aluno.

Também nesta seqüência, entre muitos autores que contribuem para o estudo e a compreensão do processo ensino-aprendizagem, está Vygotsky (1989), quando nos apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (algumas vezes traduzido por zona do desenvolvimento próximo), um espaço dinâmico de sensibilidades onde as pessoas, presentes ou em memória, estariam afetadas umas pelas outras, possibilitando o avanço do desenvolvimento cognitivo. A sua teoria do desenvolvimento recupera a importância dos aspectos emocionais, mediadores do mundo físico, ideológico e

social, ou seja, dá um lugar central à *dimensão afetiva*. Segundo este autor, a emoção é o instrumento privilegiado da espécie humana sendo, portanto, o primeiro e mais forte vínculo entre os homens e as suas culturas (*ibid.*). Estas diferentes contribuições salientam como está repleto de situações afetivas e cognitivas o processo através do qual o professor realiza a sua prática pedagógica não se dando conta de tal fato no seu exercício diário e ao longo dos anos.

Ao contrário de outras dimensões psicológicas e aspectos da personalidade dos indivíduos, as capacidades cognitivas têm sido tomadas, ao longo de muitos anos, como "estáveis, geneticamente herdadas ou naturalmente construídas, tendo pouco a ver com a vontade e a experiência dos sujeitos:" (Almeida, 1991, p. 8). Entretanto, publicações mais recentes têm demonstrado que há outros aspectos a considerar, tomando-se a *inteligência*, agora não só como capacidade da mente diferenciadora dos sujeitos nos seus desempenho, mas também, considerando-se as *variáveis sociocognitivas* e os *estilos cognitivos* (Barros & Almeida, 1991).

Pensamos ser muito importantes e terem grande influência na prática pedagógica conhecimentos de tais estudos e que chegassem aos professores. Certamente e a partir dessa altura eles passariam a oferecer outras *informações avaliativas* aos seus alunos. Tais resultados enriqueceriam não só as pesquisas, mas também os professores e os outros profissionais envolvidos direta ou indiretamente na prática pedagógica. Por exemplo, ajudaria a uma análise do rendimen-

to acadêmico, ainda hoje quase exclusivamente dependente da inteligência e variáveis cognitivas, que demonstram a existência de outros fatores igualmente decisivos como as variáveis sociocognitivas e outros *ingredientes* mais nesta *massa compacta aqui* entendida como prática pedagógica.

"A vida do homem é processo ou seja, história. Se retirarmos a história à vida do homem este fica incompreensível" (Patrício, 1991, p. 71). Com esta afirmação temos a visão histórica da vida do Homem que nos remete a pensar num homem sempre em mudanças e que deve, portanto, ser preparado para mudanças. Parte da vida de uma maioria de pessoas é passada na escola, onde ela vive sob a influência, recebida e desenvolvida, dos efeitos de determinada prática pedagógica, que também deve ser vista sob a perspectiva histórica para se compreender uma prática sempre em *mudança* e em velocidades cada vez maiores.

Existe um problema no que se refere às questões educativas: o ser humano encontra-se em constante mudança assim como toda a sociedade na qual ele está inserido. Percebe-se uma certa dificuldade por parte da instituição escola em realizar tais mudanças. Se, por um lado, o professor se organiza e organiza a sua prática em função da manutenção e vigência dos valores e dos saberes de cada época, por outro lado, é este mesmo professor que, juntamente com outros segmentos da sociedade, deve organizar a sua prática pedagógica, ao procurar antecipar e favorecer essas mudanças. Claro que alguma ambigüidade existe nesta

postura, por exemplo, quando "são muito evidentes e também numerosos, no tempo que vivemos, os sinais de crise do que se pode chamar a modernidade" (Patrício, 1990, p. 78). Mas temos que enfrentar as crises justamente com oportunidades e visões inovadoras.

Como se sabe, e já foi dito neste trabalho, o professor além de profissional é também uma *pessoa que vive e convive* com todos os problemas e todas as circunstâncias que envolvem o grupo social, a sociedade. Talvez este profissional não saiba exatamente qual é o papel que deve desempenhar como *ator* (o professor) e como *ator* (a pessoa). É desejável a sobreposição destes papéis, mas compreende-se que nem sempre é fácil tal sobreposição porque as *cenas* mudam muito rapidamente e os *cenários* também e, às vezes, os personagens atrasam-se um pouco no grande palco real da vida...

Os problemas que envolvem os professores e as suas representações sociais devem ser compreendidos sob esta moldura que, por um lado embeleza, mas, por outro, determina e limita o conteúdo do quadro. Quando relacionamos, novamente, o *professor ator*, à *representação social* e à *prática pedagógica*, e colocamos tudo isto na imagem de um quadro, percebemos o papel da prática pedagógica como a moldura onde se insere tal quadro.

Foi uma preocupação ao longo deste artigo contextualizar, o mais possível, as leituras das representações sociais da inteligência e a forma como as mesmas podem estar presentes na prática pedagógica. Não olvidamos a situação con-

creta dos próprios professores, e, por isso, procuramos analisar este fenômeno multidimensional tomando as contribuições da sociedade e da psicologia da educação e da escrita dos próprios além de leituras e análises específicas ligadas ao tema em discussão..

Finalmente, procurou-se na literatura existente alguns trabalhos voltados para as concepções de inteligência junto dos professores. O número destes estudos é bastante reduzido. Mesmo assim os seus resultados permitem-nos inferir que as concepções de professores e alunos nem sempre são coincidentes, especialmente junto dos alunos com desempenhos mais fracos na escola (estes tendem a apresentar uma concepção de inteligência onde se valorizam, sobretudo, as dimensões sócio-relacionais). Ao mesmo tempo, outros resultados permitem-nos constatar que junto dos professores tais concepções diferem se considerarmos o nível de ensino em que leccionam. Os professores dos primeiros níveis escolares tendem a enfatizar, nas suas definições, os aspectos verbais e sócio-relacionais, enquanto os professores dos níveis escolares mais avançados sobrevalorizam os elementos mais

estritamente cognitivos. Julgamos que estas concepções se refletem nas apreciações que os professores fazem de cada um dos seus alunos, condicionando as suas práticas e contribuindo para a formulação das suas expectativas em relação às capacidades e à aprendizagem dos alunos.

Concluindo, pensamos ser julgamos oportuno o debate, escrito e oral, deste tema e a teia de assuntos e conexões que o compõem e envolvem.

Lembramos ainda, que os professores, em todos os níveis de ensino, necessitam de capacitação constante e atualizada, em forma de discussões sobre resultados de estudos e pesquisas educacionais para que sua atuação se torne mais consistente e menos desgastante e, sobretudo, para que o professor volte a se sentir, mais admirado, mais respeitado e amado como já o foi em outras épocas e culturas.

"Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada". (Freire, 1997, p. 107)

ABSTRACT

This article presents some of the questions that must have used by teacher in your today practice. Presents yet some knowledges such as tall "helplessness and control locus", and the relation between intelligence and learning

Finally show that intelligence should be and is of general public interest because we are involved by this and its effect on the family, on the school, on friends and professional life.

RESUMEN

Este artículo presenta algunas cuestiones que deben ser usadas por el profesor en su práctica cotidiana. Presenta además algunos conocimientos tales como: "aprendizaje fracasado y locus de control" y la relación entre inteligencia y aprendizaje.

Finalmente muestra que inteligencia debería ser y es de interés público porque sus efectos son encontrados en la familia, en la escuela, en los amigos y en la vida profesional.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. (Ed.) *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto(Port.): Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991. 212p. (Coleção "Temas de Psicologia"5)
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Washington, D.C., v.84, n.2, p.191-215, Mar. 1977.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliff (NJ): Prentice-Hall, 1977.
- BARROS, A. M., OLIVEIRA, J. H. Barros. Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo de ensino e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.26, p.119-38, 1990.
- BARROS, A. M., ALMEIDA, L. S. Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In: ALMEIDA, L.S.(Ed.) *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto(Port.): Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991. p.87-97.
- BELTRÁN LLERA, J. A. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993. 367p. (Psicología evolutiva y de la educación)
- BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, Washington, D.C., v.32, n.7, p.513-31, July 1977.
- BRUNER, J. S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Tradução por: Norah Levy Ribeiro. 4.ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1976. 162p. Tradução de: Toward a theory of instruction.
- CARRAHER, T. N. , CARRAHER, D. , SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989. 182p.
- DE MASI, D. (Org.) *A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850-1950*. Tradução por: Elia Ferreira Edel. Brasília, D.F.: UnB; Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- EYSENCK, H. J. The biological basis of intelligence. In: IRVINE, S.H., BERRY, J.W.(Ed.) *Human abilities in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- FINDLEY, M. J., HARRIS, M. C. Lows of contol and academic achievement: a literature review. *Journal of Personality and Social*

- Psychology, Washington, D.C., v.44, n.2, p.419-27, Feb. 1983.
- FONTAINE, A. M. Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psicologica*. Coimbra (Port.), n.5, p.13-31, 1990. Número especial, Psicologia e Escola.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Tradução por Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p. (Educação: teoria e crítica) Tradução de: Ecole et culture.
- FREIRE, M. *A paixão de aprender: a busca construtivista*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1991.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
- GARDNER, H. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Tradução por: Carlos Alberto N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. vii, 258p. Tradução de The unschooled mind: how children think and how schools.
- _____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução por: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257p. (Biblioteca Artes Médicas) Tradução de: Multiple intelligences: the theory practice.
- _____. On discerning new ideas in psychology. *New ideas in Psychology*, n.3, p.101-4, 1985.
- _____. Towards a theory of dramatic intelligence. In: KASE-POLISINI(Ed.) *Creative drama in a development context*. University Press of America, 1985.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 375p. Tradução de: Emotional intelligence.
- GOOD, T. L., BROPHY, J. E. *Educational psychology: a realistic approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- HERRNSTEIN, R. J., MURRAY, C. *The Bell Curve: intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press, 1994. xxvi, 845p.
- LEROY, G. *O diálogo em Educação*. Tradução por: Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1975. 165p. (Atualidades pedagógicas; v.121) Tradução de: Le dialogue en Education.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. 261p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- METTRAU, M. B. *Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica*. Braga (Port.), 1995a. 362p. Dissertação (Doutorado em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação) - Universidade do Minho (Port.).
- _____. Diferentes expressões da inteligência humana. In: SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA: PATRIMÔNIO SOCIAL, 11, [1996], Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ-Faculdade de Educação-Departamento de Extensão SR-3; Associação Brasileira para Superdotados, 1997. p.95-105.
- _____. *Nos bastidores da inteligência*. [Rio de Janeiro]: UERJ: Departamento de Extensão, [1995b] 103p.
- _____. Representação social da inteligência e as altas habilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL: INTELIGÊNCIA: PATRIMÔNIO SOCIAL, 11, [1996], Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ-Faculdade de Educação-Departamento de Extensão SR-3; Associação Brasileira para Superdotados, 1997. p.09-20.
- _____. *Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 88p. (Coleção Albano Franco, 9)

- MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993. 78p.
- MUGNY, G., DOISE, W. *La construcción social de la inteligencia*. Tradução por: Dolores Carbonell. Mexico, D.F.: Ed. Trillas, 1983. 241p.
- OLIVEIRA, J. H. Barros. *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra (Port.): Almedina, 1992. 165p.
- _____, BARROS, A. M., NETO, F. *Psicologia do controlo pessoal: aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga (Port.): Universidade do Minho, IE., 1993.
- _____, BARROS, A. M. Variáveis sócio-cognitivas do professor: teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.26, p.95-115, 1990.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. 111p. (Pensamento e ação no magistério, 21)
- PATRÍCIO, M. F. *A pedagogia de Leonardo Coimbra: teoria e prática*. Porto (Port.): Porto Ed., 1991.
- PINHO, L.V. Comunicação afectiva e relacional professor-aluno: a empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.4, n.3, p.83-97, 1991.
- PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro (Port.): CIDInE, 1992.
- REZZULLI, J. *Schools for talent development: a practical plan total social improvement*. Mansfield: Creative Learning Press, 1994.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pymalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, c1968. x, 240p.
- ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 80, 1966. (whole n°609)
- _____. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliff (NJ): Prentice-Hall, 1954.
- _____. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Cambridge (Mass.), v.43, n.1, p.56-67, Feb. 1975.
- SELIGMAN, M. E. P. *Helplessness*. San Francisco (CA): W. H. Freeman, 1975. 250p.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.24, p.51-65, 1991.
- SPTIPEK, D. J., WEISZ, J. R. Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, Washington, DC., v. 51, n.1, p.101-37, Spring 1981.
- STERNBERG, R. J. *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.
- STERNBERG, R. J. The nature of intelligence. *New York, University Education Quarterly*, v.12, n.3, p.10-7, 1981.
- VASCONCELLOS, V. M. R., VALSINER, J. *Perspectiva co-construtiva na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 102p. (Psicopedagogia)
- YVYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução por: José Cipolla Netto, Luis Silveira Menna Baretto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. xv, 191p. (Coleção Psicologia e pedagogia)
- YVYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135p. (Psicologia e pedagogia)
- WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, v.71, p.3-15, 1979.
- _____. et al. *Perceiving the causes of success and failure*. New Jersey; General Learning Press, 1971.