

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**A Representação Social da
Inteligência em Familiares de
Adolescentes Considerados
Superdotados**

Débora Diva Alarcon Pires

Goiânia, agosto de 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

A Representação Social da Inteligência em Familiares de Adolescentes Considerados Superdotados

Débora Diva Alarcon Pires

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos.

Goiânia, agosto de 2002.

Ao meu querido Leonel, alma gêmea,
com quem aprendi que só para o
verdadeiro amor não há limites.

AGRADECIMENTOS

O processo de feitura deste trabalho envolveu uma série de pessoas, sem as quais eu não teria conseguido ultrapassar meus limites, dificuldades comumente presentes na elaboração de uma dissertação. Portanto, se consegui concluir este trabalho, foi devido ao apoio de muitas pessoas que se tornaram ainda mais queridas.

Quero aproveitar a ocasião para deixar claro todo o meu reconhecimento de que sem a ajuda de Deus eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigado Senhor!

Meus especiais agradecimentos ao meu orientador Professor, Doutor Pedro Humberto de Faria Campos, com quem tive muito orgulho de trabalhar. Agradeço o apoio nas horas mais difíceis e pelas inúmeras contribuições teóricas e metodológicas que tornaram possível este trabalho.

Minha gratidão à Professora, Doutora Maria Helena Novaes e à Professora, Doutora Maria Esperança Carneiro Magela, que aceitaram prontamente o convite para fazerem parte da banca avaliadora.

Minha gratidão à amiga e colega Viviane Teles Ribeiro pela contribuição na coleta de dados e ajuda amplamente oferecida, sempre no momento oportuno.

À professora mestra Marinalva Barnabé, pelo apoio técnico-pedagógico na formulação do trabalho.

Agradeço a meus amigos e familiares pelas orações e envolvimento sincero.

Aos alunos do Programa Aprender a Pensar VAE/UCG e aos seus familiares (pais, avós, irmãos mais velhos), minha gratidão por viabilizarem a realização desta pesquisa.

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO	12
1.1. A inteligência e a Superdotação	12
1.1.1. Contemporaneidade do Conceito de Inteligência	13
<i>A Abordagem Centrada no Indivíduo</i>	15
<i>A Abordagem Centrada na Influência do Meio Ambiente</i>	22
<i>A Abordagem Centrada na Interação do Indivíduo com o Meio</i>	23
1.1.2. A Abordagem Psicológica do Desenvolvimento Cognitivo	26
1.2. A Superdotação	32
1.2.1. Contemporaneidade do conceito de superdotação	34
<i>Características individuais do superdotado</i>	37
1.3. Aproximação entre os Conceitos de Inteligência e Superdotação	38
2. A Teoria das representações Sociais	40
2.1. A Gênese das Representações Sociais	49
2.2. Da Construção Social à Representação Social da Inteligência	51
CAPÍTULO II – UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA SUPERDOTAÇÃO	60
2.1. A Representação Social da Inteligência em familiares de Adolescentes Participantes do Programa Aprendendo a Pensar	60
2.2. Metodologia	68
2.2.1. Sujeitos	68
2.2.2. Instrumentos	72
2.2.3. Procedimentos de coleta e de análise de dados	74
2.3. Resultados e Discussão	77
2.3.1. O campo comum da representação social da inteligência	79
<i>Classe 1: Valorização Social do Superdotado</i>	81
<i>Classe 3 : Pessoa Diferente</i>	83
<i>Classe 4: Educação do Superdotado</i>	85
<i>Classe 2: Inteligência Superior</i>	86
2.3.2. Diferenciações grupais, posição dos grupos em relação às representações sociais.	88
2.3.3. A ancoragem da representação social da inteligência	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

Anexos	116
Anexo 1 - TERMO DE COMPROMISSO	117
Anexo 2 - Projeção das palavras analisadas sobre a representação social da inteligência	118

RESUMO

O presente trabalho pretende conhecer a representação social da inteligência tendo como objetivo: conhecer a representação social da inteligência em familiares de adolescentes considerados superdotados participantes do Programa Aprender a Pensar.

Faz-se uma relação entre superdotação e inteligência no intuito de esclarecer estes conceitos e apresentá-los de forma relacional com a representação social como um saber vivido, agido.

Aborda-se também o dilema da superdotação considerando-a algo inato e aprendido, dentro de uma perspectiva psicossociológica, bem como a influência destas concepções no desenvolvimento do adolescente superdotado, com o objetivo de conhecer o conceito de representação social da inteligência para as famílias participantes.

Participaram desta pesquisa 53 sujeitos, familiares dos 22 adolescentes, considerados com indicativos de superdotação, que compuseram o grupo de referência. Os resultados indicam a existência de um campo comum das representações sociais, estruturado em torno das funções psicognitivas dos familiares.

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente dissertação é estudar a representação social da inteligência a partir de contextos familiares nos quais são identificados adolescentes, portadores de inteligência superior, considerados superdotados. Outros objetivos estão ligados à verificação da pluralidade da representação social da inteligência, vez que não existe uma inteligência, mas a noção de que inteligência é um *produto social*, logo objeto privilegiado de Representação Social, Mugny e Carugati (1985).

Ao se propor estudar a inteligência, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, coloca-se diante de um desafio acadêmico, considerando-se primeiramente, a realidade da carência da produção científica sobre o tema entre os pesquisadores brasileiros. A segunda constatação é de que no Ocidente, encontra-se basicamente na Europa, e, em especial na França o universo de trabalhos científicos ligados à finalidade desta pesquisa.

O que se indagou na origem desta dissertação foi: *Como os familiares vêem a inteligência dos seus filhos adolescentes portadores de inteligência superior – superdotação.*

Os termos nesta dissertação são assim definidos: *a superdotação* inclui fatores hereditários e ambientais que fazem com que o portador de superdotação apresente um desempenho significativo e altas potencialidades (Novaes, 1997) . Alguns autores fazem distinção entre a pessoa superdotada e a talentosa, outros acrescentam, ainda, a categoria de altamente criativo como um grupo especial. Entretanto, alguns deles não fazem diferenciação entre os

termos. Consideram superdotado os indivíduos que têm altas habilidades cognitivas, da mesma forma que consideram o talentoso ou criativo. Nesta dissertação será adotado o conceito de superdotação de Renzulli (citado por Alencar & Fleith 2001) agrupando os indivíduos com habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Segundo Renzulli, é a interação entre essas características que conduzem à realização superior.

Para nós, *inteligência* é o resultado da interação constante entre características genéticas e oportunidades do meio ambiente. A inteligência pode ser expressa como aptidões cognitivas, capacidade de generalização, capacidade de conceituação ou pensamentos através de símbolos, além de outras formas de funcionamento mental.

A Teoria das Representações Sociais vem oferecer um instrumental teórico metodológico que resgata a relação que existe entre o sujeito e os objetos que fazem parte de seu mundo, e, como o sujeito e o grupo constroem o mundo e a si próprio através das relações estabelecidas no cotidiano e nas conversas. Por isso é também chamada teoria do senso comum.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi estruturado em capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica, abordando os conceitos contemporâneos de inteligência, superdotação e a teoria das representações sociais. No capítulo dois, estrutura-se um estudo da representação social da superdotação, metodologia utilizada na pesquisa, seguido pela análise e discussão dos dados.

A pesquisa na qual se baseia este trabalho parte de alguns pressupostos. O primeiro é a própria delimitação do estudo. A pesquisa limitou o número dos sujeitos, pais avós e irmãos mais velhos, de um grupo de

adolescentes. Outra limitação está contida nas questões levantadas através dos eixos temáticos selecionados para evitar a dispersão sobre o objeto central, a inteligência.

A escolha dos entrevistados também foi limitada a alguns critérios especificados na Metodologia. O grupo de referência foi constituído de vinte e dois adolescentes selecionados, que apresentaram um grau de inteligência superior com indicativos de superdotação, a partir de um grupo de duzentos e oitenta alunos, da rede de ensino particular e pública que vivenciaram o programa CORT (*Cognitive Reserch Trust*) de pensamento.

Os familiares de adolescentes considerados superdotados, sujeitos dessa pesquisa analisada nesta dissertação, são pessoas da classe média que vivem na cidade de Goiânia e estão envolvidos com a participação de seus filhos no Programa Aprender a Pensar da Vice Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – VAE da Universidade Católica de Goiás – UCG.

Este trabalho exclui variáveis em relação ao grupo de referência e aos sujeitos do tipo: religião, renda familiar, raça, partido político. O estudo também não estabelece comparações, diretas ou indiretas, não visa referendar nenhuma prática educativa já existente, não pretende criar nenhuma inovação educacional, bem como não se dispõe a oferecer quaisquer instrumento pedagógico para atendimento de adolescentes identificados como superdotados.

Está fora dos propósitos desta dissertação avaliar ou discutir atividades e programas direcionados ao atendimento de adolescentes considerados portadores de inteligência superior. Não se constitui em matéria de discussão deste trabalho estudar as funções parentais na dicotomia – sujeito – objeto, que alicerça a psicologia social tradicional, dos pais de adolescentes

considerados superdotados. Foge também, a intenção de propor soluções para qualificar os pais na tarefa de lidar com as diferenças existenciais dos filhos. O que se pretende é que os resultados desta pesquisa possam contribuir, modestamente, no entendimento das relações interpessoais existentes no contexto familiar entre pais e filhos diferenciados por possuírem inteligência superior.

Espera-se que educadores possam se interessar em conhecer este trabalho como mais uma referência acadêmica para a compreensão das implicações psicossociais envolvidas na análise e discussão do tema. Reconhece-se que é um esforço seminal que necessariamente merecerá ser aprofundado, avaliado e, de certo, receber correções.

CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO

1.1. A inteligência e a Superdotação

A Inteligência, como um dos termos empregados na explicação do comportamento humano, é claramente ambíguo na medida em que faz referência a processos e variáveis muito complexas. A semântica das palavras é determinada pelo objeto definido e sua ambigüidade é resultado do nível de abstração que correspondem, bem como pela complicação que são as relações entre os seus componentes.

A ambigüidade do termo inteligência assim como de outros que podem trazer efeitos importantes na vida cotidiana das pessoas, surge dos diversos usos que se fazem destes construtos, de acordo com os interesses dos grupos ou indivíduos que deles se utilizam.

A Inteligência é um objeto de estudo complexo, tornando difícil a sua sistematização, uma vez que suas manifestações e interações estão presentes numa extensa variedade de situações. Por outra parte, a inteligência é utilizada socialmente como explicação casual de múltiplas situações do dia-a-dia, algumas delas vinculadas ao poder, ao nível econômico e ao prestígio social. Ser inteligente – *ou ser considerado inteligente* – parece ser uma característica desejável, levando-se em conta que agrega certas vantagens de adaptação ao meio social e cultural. Ao mesmo tempo, é comum aos muitos atributos que trazem vantagens sociais (como a beleza, a empatia, a capacidade de argumentação ou a discrição, entre outros) por tratar-se de características

precariamente delimitadas, são suscetíveis de incorporar excessos e admitir mudanças, ajustando-se às influências e mutações das próprias interações sociais.

A inteligência têm sido tema de debates, congressos, dissertações e teorias. Estes debates produziram um pluralismo conceitual na produção científico-acadêmica e, apesar de tanto empenho nas pesquisas e estudos, os modelos conceituais não abrangem a totalidade das correntes conhecidas. A prova desta pluralidade de significação, no tocante ao conceito de inteligência, é a amplitude das definições oferecidas pelos especialistas da área.

1.1.1. Contemporaneidade do Conceito de Inteligência

A inteligência é bastante estudada, analisada e conceituada contemporaneamente, entretanto, não existe um consenso a respeito da conceituação e significado. Este fato pode ser observado nos resultados de um simpósio sobre inteligência, realizado em 1921, registrado por Sternberg (1981).

Segundo Sternberg (1981), os editores da Revista de Psicologia Educacional fizeram uma mesma pergunta a quatorze psicólogos: O que é inteligência? As respostas variaram em forma, mas de modo geral, resultaram em dois temas: a inteligência envolve ou a capacidade para aprender a partir da experiência, ou a capacidade para adaptar-se ao ambiente circundante. É importante salientar que desta pesquisa participaram também Thorndike e Terman.

Passados sessenta e cinco anos, Sternberg e Detterman, em 1986, fizeram a mesma pergunta a vinte e quatro renomados psicólogos cognitivos, pesquisadores do tema. Estes psicólogos também enfatizaram a importância da

aprendizagem a partir da experiência e da adaptação ao ambiente e, ampliaram a definição, salientando a importância da metacognição, isto é, a compreensão e controle pelas pessoas, de seus próprios processos de pensamento.

A diversidade de abordagens e perspectivas a respeito do que venha a ser inteligência leva os estudiosos a elaborarem definições que vão desde construções teóricas e abstratas, até definições que indicam um conceito mensurável, uma existência concreta.

Sternberg (1992), por exemplo, organizou um esquema que permite orientar aqueles que desejam compreender as concepções sobre a inteligência, a partir de diversos níveis de análise. Segundo o autor, os estudos sobre o tema podem localizar a inteligência no indivíduo, no meio ambiente ou na interação indivíduo-meio ambiente. Cada um destes enfoques é composto por níveis descritos a seguir:

Quando se localiza dentro do indivíduo, pode-se encontrar quatro níveis:

a) *O Nível Biológico* que diz respeito à evolução da espécie, à genética, à estrutura do organismo etc;

b) *O Nível Molar* que abrange os aspectos do funcionamento mental, isto é, a cognição com seus processos e conhecimentos e a motivação;

c) *O Nível Comportamental* que inclui desempenho acadêmico, social e prático; e,

d) *O Nível de Interação Biológico-Molar-Comportamental* que inclui os conceitos concernentes à evolução da espécie, à genética, à estrutura do organismo; os aspectos do funcionamento mental e o desempenho acadêmico e social.

Quando a inteligência é localizada no meio ambiente, pode-se identificar dois níveis: *a) Nível da Cultura/Sociedade e b) Nível de posição entre Cultura/Sociedade* com interação entre nível-subnível. Esta organização proposta por Sternberg expõe os vários ângulos sob os quais a inteligência pode ser estudada. Portanto, de acordo com Sternberg (1992), pode-se dividir o estudo da inteligência em três grandes abordagens; *a primeira*, aquela cujo foco é o indivíduo, uma *segunda* abordagem, cujo foco é o meio ambiente e finalmente, a *terceira* abordagem que faz uma interação entre os dois.

A Abordagem Centrada no Indivíduo

Grandes contribuições para o tema datam do início do século XX. Com o objetivo de atender à solicitação do órgão responsável pela instrução pública da França, Binet elaborou em 1905, com a colaboração de Simon, a primeira escala quantitativa da inteligência, destinada à população infantil. Em 1908, uma segunda escala foi elaborada com base na experiência anterior, porém utilizando-se o conceito de “idade mental”.

Mais tarde, em 1916, uma revisão americana desta escala, denominada Stanford-Binet, feita por Terman introduz o conceito de QI (quociente intelectual), que relaciona a idade mental com a idade cronológica — $QI = IM/IC \times 100$ (Anastasi, 1977). Nota-se que esta abordagem do tema “inteligência” focaliza as diferenças entre as pessoas quanto à capacidade intelectual. Verifica-se uma preocupação com o aspecto comportamental do indivíduo e relacionada ao seu desempenho acadêmico.

Dentro da ótica centrada no indivíduo, um dos estudiosos a propor, de fato, uma teoria psicológica sobre a inteligência foi Spearman. Em 1904, ele

desenvolveu uma técnica de análise fatorial para a investigação da estrutura da inteligência (Almeida, 1988). Esta técnica baseava-se na estatística e procurava analisar a intercorrelação entre testes ou medidas psicológicas.

Com base nos resultados de suas experiências fatoriais, o autor apresentou, em 1925, sua teoria geral sobre a inteligência, que chamou de Teoria dos Dois Fatores ou Teoria Bifatorial. Segundo ele, todas as habilidades humanas tinham um fator geral, comum a todas elas (Fator G), e um fator específico a cada uma delas (Fator S). Como explicitado por Spearman, em 1927:

Uma e só uma (interpretação) parece adaptar-se a todos os fatores conhecidos até o presente. É conceber “ G “ como medindo algo análogo a uma energia, isto é, qualquer força capaz de ser transferida de uma operação mental para outra diferente (Almeida, 1988).

O fator G seria uma energia mental subjacente e constante a todas as operações psíquicas. Já o Fator S, poderia variar conforme os diversos elementos específicos de cada manifestação do intelecto. De acordo com a técnica de análise fatorial desenvolvida por Spearman, quanto mais alta a correlação entre dois testes, mais saturados de G estariam. Ele acreditava que a medida mais pura de G poderia ser encontrada nos testes que envolviam abstrações. (Matarazzo, 1976).

Thurstone (In Sternberg, 2000), opondo-se à idéia de Spearman sobre uma capacidade cognitiva geral e supondo que as habilidades intelectuais humanas fossem compostas por um pequeno número de fatores principais, procurou determinar as “capacidades mentais primárias”, quais sejam:

capacidade espacial, rapidez perceptiva, capacidade numérica, compreensão verbal, fluência verbal, memória e raciocínio indutivo. Estas capacidades justificam a concepção pluralista ou polifacetada de Thrustone, em contraste com a visão global de Spearman.

Por sua vez, Guilford (In Sternberg, 2000) desenvolveu uma teoria de inteligência a partir de um modelo hipotético que chamou de “estrutura do intelecto”. Segundo ele, existiriam diversas habilidades intelectuais que resultariam da combinação de três dimensões principais: a) as operações – cognição (descoberta ou reconhecimento), memória, avaliação, pensamento divergente e pensamento convergente; b) os conteúdos – figurativo, simbólico, semântico e comportamental (relacionado à inteligência social); e, c) os produtos resultantes – unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações. A partir de combinações diferentes, chegava-se a 120 tipos diferentes de habilidades intelectuais. Segundo Guilford (1982), a inteligência pode ser compreendida em função de uma figura geométrica, o cubo, que representa a intersecção das dimensões anteriormente descritas.

Uma outra contribuição do trabalho de Guilford, e que de algum modo antecede as correntes cognitivas na abordagem da inteligência, prende-se à valorização dos processos ou componentes cognitivos que estão subjacentes à atividade intelectual. Constata-se então a sua definição de inteligência como “uma coletânea sistemática de aptidões para o processamento, de vários modos, de diferentes tipos de informação” (Guilford, 1980). O sujeito é visto como um agente capaz de lidar com a informação, de acordo com vários parâmetros, sendo fácil antever a aplicabilidade pedagógica dos dados de uma teoria. Spearman,

Thurstone e Guilford localizaram a inteligência no indivíduo e focalizaram os aspectos cognitivos, especialmente os processos cognitivos.

Thorndike é outro psicólogo que propôs uma subdivisão da inteligência em três tipos principais: “inteligência abstrata ou verbal, implicando a facilidade no uso de símbolos; inteligência prática, implicando a facilidade em manipular objetos; inteligência social, implicando a facilidade em lidar com seres humanos” (Matarazzo, 1976, p.73). Nota-se nesta divisão um enfoque comportamental, nas suas três áreas: acadêmica, prática e social.

Catell (In Castilho, 1985) baseou seus estudos nos procedimentos utilizados para a análise fatorial. A partir das “habilidades primárias” de Thurstone, ele concluiu que os fatores envolvidos nelas se intercorrelacionam, sugerindo a existência de um fator geral. Discriminou, assim, fatores gerais, de maior importância, e fatores específicos, de ordem inferior. Propôs dois grupos de fatores: um que representasse o potencial, a capacidade básica do indivíduo e que seria altamente influenciada pela hereditariedade (inteligência fluída); e outro que se caracteriza pelo acúmulo do conhecimento e se desenvolveria ao longo da vida, sendo, portanto, muito influenciado pela experiência, aprendizagem e ambiente - inteligência cristalizada (Alencar, 1986). A capacidade geral fluída estaria mais presente nos testes que exigissem adaptação às novas situações, enquanto a capacidade geral cristalizada se apresentaria naquelas realizações cognitivas em que o sujeito necessita utilizar-se de hábitos adquiridos pela experiência (Butcher, 1972). Esta teoria sobre inteligência considera a interação do indivíduo com o meio ambiente.

Os pesquisadores, desde 1950, interessam-se pela inteligência artificial (IA), “uma tentativa para programar máquinas a fim de manipular tarefas

cognitivas” (Sternberg, 2000). Muitos psicólogos cognitivos começaram a formular um modelo de inteligência baseado no que estavam aprendendo a partir de pesquisas com a inteligência artificial. Este tipo de modelo extraiu uma analogia de como as pessoas manipulam mentalmente o que aprendem e sabem sobre o mundo.

Sternberg, Jensen, Hunt e Simon (Sternberg, 2000) consideram que tanto a rapidez, quanto a exatidão do processamento de informação são fatores importantes na inteligência. Além da rapidez e da exatidão do processamento, Hunt considerou a habilidade verbal versus habilidade espacial, bem como a capacidade de atenção.

Simon, assim como Sternberg, considera o processamento inteligente de tarefas cognitivas relativamente complexas, tais como as relacionadas com a resolução de problemas. Inicialmente, considerou a rapidez, mas durante a medição isolada da velocidade, descobriu correlações significativas entre a velocidade em execução e o desempenho em outros testes de inteligência; as pessoas mais inteligentes parecem despender mais tempo planejando e codificando problemas com que se deparam, mas menos tempo empenhando-se nos outros componentes da realização da tarefa.

Enquanto a abordagem analítico-fatorial enfatiza as estruturas da inteligência, o processamento de informação enfatiza as operações da inteligência. A abordagem do processamento de informação caracteriza a inteligência humana como um dispositivo que, em interação constante com o meio, seleciona, trata e manipula informações provenientes deste meio.

O processamento de informação, como modelo de análise dos fenômenos cognitivos, define a inteligência “em termos das apresentações

mentais e processos subjacentes ao comportamento observável“, (Sternberg, 1992, p. 7). Os conteúdos da inteligência do ser humano são considerados como produto de uma série de elaborações e operações, conduzidas sobre e a partir de informações.

A base teórica dessa abordagem, mais completa e mais coerente, denomina-se *teoria componencial* proposta por R.J. Sternberg e colaboradores (Salvador, 2000, p. 89). A unidade básica de análise dessa teoria é o *componente*; entendido como o processo elementar de tratamento da informação que opera com representações ou símbolos. Resumidamente, mencionam-se certos tipos de diferentes *componentes*, distinguidos por Sternberg (In Salvador 2000), a saber:

- a) Os metacomponentes são processos de controle utilizados para planejar as execuções e tomadas de decisões.
- b) Os componentes de execução são os responsáveis diretos pela execução dos planos e das decisões dos metacomponentes.
- c) Os componentes de aquisição são os implicados na aprendizagem de novas informações.
- d) Os componentes de retenção recuperam a informação adquirida previamente.
- e) Os componentes de transferência são os encarregados de transpor a informação de um contexto situacional a outro (p. 89).

Na visão desta teoria, os testes psicométricos são substituídos pela resolução de problemas, inferindo-se que:

O objetivo comum aos trabalhos sobre as capacidades intelectuais... é o de tentar elaborar modelos detalhados dos processos de tratamento da informação implicados na realização de diferentes tarefas intelectuais, especificando os elementos que participam e as funções que realizam. (Salvador, 2000, p. 88).

A inteligência como conjunto de competências de processamento de informação, (Sternberg 2000, p. 409), está diretamente relacionada às estratégias e operações que os indivíduos utilizam para a resolução de tarefas específicas sobre determinado conteúdo, à capacidade de resolução de problemas. Isto quer dizer que o importante é como as informações são criadas e organizadas mentalmente e, depois, são usadas de forma eficiente. Essas elaborações intelectuais não dependem apenas do estímulo externo apresentado, mas de processos mentais (internos) presentes na mente do indivíduo. Há de se considerar o ciclo vital, o momento determinado do desenvolvimento do ser humano e, também, as elaborações pré-existentes na sua mente.

A análise da inteligência, na perspectiva do processamento de informação, oferece elementos suficientes que permitem superar as limitações dos *testes psicométricos* por tratar da *resolução de problemas*, inserindo-se aí, a “metáfora do computador” como uma analogia e método básico do comportamento humano. Em outras palavras e, de acordo com Salvador as pesquisas têm convergido no esforço de apresentar soluções face à questão do entendimento da natureza dos processos de informação e suas implicações no desempenho dos sujeitos nas tarefas intelectuais.

Nesta abordagem, a análise da inteligência une os processos e

estratégias de processamento à estrutura de conhecimento que o sujeito tem e ressalta, também, o papel particular dos processos e estratégias de acesso e recuperação da informação armazenada. Assim, o instrumental oferecido pelo processamento de informação permite fazer um diagnóstico mais detalhado das capacidades (inteligência) dos indivíduos. Entende-se, portanto, na perspectiva do processamento de informação, que *inteligência humana* é um processo complexo com muitos *componentes* interligados, em que cada indivíduo tem capacidades e limites de processamento particular relacionados às regras de decisão, estratégias e programas que permitem codificar e armazenar informações e devolvê-las decodificadas quando for preciso.

Os autores até aqui citados abordaram o conceito de inteligência com base em evidências psicométricas e análises fatoriais. Entretanto, outros autores trazem uma outra abordagem ao estudo da inteligência: o meio ambiente é determinante no comportamento e nos processos de aprendizagem do indivíduo.

A Abordagem Centrada na Influência do Meio Ambiente

Sem dúvida alguma, o precursor de tal abordagem é Ivan Pavlov, que depois de observar a salivação involuntária dos cães na hora das refeições, propôs a denominada aprendizagem condicionada clássica, em que esses cães não possuíam controle consciente da aprendizagem (Sternberg, 2000). Dentro da ótica de Pavlov é importante observar que existe uma associação entre um estímulo e uma resposta observada. Entretanto, estudiosos do tema constataram que a experiência de Pavlov tinha muito mais efeito em animais que em seres humanos, pois estes possuíam mais variáveis cognitivas e emocionais que poderiam interferir na pesquisa.

Seguindo as proposições de Pavlov, John Watson desconsiderava os conteúdos e mecanismos mentais internos. Foi considerado o pai do behaviorismo radical, justamente por excluir das suas pesquisas a importância dos processos internos de aprendizagem e pensamento, valorizando exclusivamente o binômio estímulo-resposta.

Posteriormente, e ainda seguindo a mesma linha primária de pensamento, B. F. Skinner, concluiu que “praticamente todo o comportamento humano, não apenas a aprendizagem, podia ser explicado pelas relações estímulo-resposta, as quais podiam ser estudadas eficazmente por meio da observação do comportamento animal” (Sternberg, 2000). Deste conceito, surgiram práticas educativas que concentravam sua eficácia nas punições e nas recompensas, segundo a “resposta” de cada estímulo. Esta abordagem, apesar de ser refutada pelos contemporâneos no estudo da inteligência, trouxe luz para que se construísse um outro parâmetro de estudo: o de que a inteligência vem da interação do indivíduo e dos processos de pensamento internos com a influência do meio ambiente.

A Abordagem Centrada na Interação do Indivíduo com o Meio

Outros autores concebem a inteligência como a capacidade de adaptação do indivíduo ao meio e procuram destacar os aspectos qualitativos dos processos cognitivos, assim como a interação do indivíduo com o meio ambiente. Dentre esses autores, destacam-se Piaget (1972), Mugny e Carugati (1985).

Piaget (1972) adotou uma posição desenvolvimentista da inteligência, procurando compreender os mecanismos envolvidos no processo de conhecimento em sua origem e no seu desenvolvimento. Estabeleceu estágios da

inteligência, que correspondiam a níveis de desenvolvimento, cujas estruturas ou organizações são qualitativamente distintas. Cada estágio incorporaria o anterior, determinando um desenvolvimento cognitivo hierárquico. Piaget definiu, basicamente, quatro estágios: *Inteligência sensório-motora; representações pré-operatórias; operações concretas e operações formais*. Mostrou ainda, que todas as crianças passam por estes estágios, numa ordem fixa e sucessiva, por influências de fatores biológicos. Nesta abordagem há uma ênfase na descrição de uma estrutura ou de um sistema de operações mentais. De acordo com Piaget existiriam duas funções básicas: a *assimilação* e a *acomodação*, que seriam aspectos complementares da inteligência, que permaneceriam imutáveis ao longo da vida (Pires, 1991). A *assimilação* ocorreria através da atitude exploratória do sujeito, enquanto a *acomodação* seria decorrente da resposta ao ambiente. Assim, a interação entre o sujeito e os objetos levaria a uma adaptação do pensamento à realidade (Piaget, 1998). Para ele, o desenvolvimento cognitivo seria um processo de *equilibração*, isto é, de sucessivas obtenções de equilíbrio entre as funções.

Ainda dentro de uma visão desenvolvimentista, mas também funcionalista, encontra-se Vygotsky, que inclui uma nova dimensão à construção da inteligência: a *determinação histórica*.

De acordo com esta visão, a sociedade seria responsável pela evolução do pensamento e as funções psicológicas superiores seriam geradas pela interação homem – natureza – cultura. Bruner (1987) destacou que, dentro desta visão, uma ênfase é dada à capacidade do homem de criar estruturas de ordem superior, substituindo e dando valor novo às estruturas conceituais já superadas. A nova estrutura incorporada ao pensamento, traz uma compreensão

bastante semelhante à de Piaget, porém o peso do meio ambiente nesse caso parece ser maior.

Assim como Piaget, Anastasi (1972) também considera o comportamento inteligente como um comportamento adaptativo. Segundo esta autora,

A inteligência não é uma coisa que está dentro do organismo, mas sim uma qualidade do comportamento. O comportamento inteligente é essencialmente adaptativo, já que representa modos eficazes de satisfazer as demandas das trocas ambientais (p. 37-38).

Novas abordagens continuam surgindo, para conceituar e explicar o que vem a ser *inteligência*. Mugny e Carugati (1985) afirmam que a inteligência não é considerada como uma qualidade “per se”, mas como um atributo socialmente essencial de natureza cultural e histórica, suscetível de variação de grau, tanto em atitudes quanto nos subgrupos que constituem uma mesma sociedade.

Entretanto, segundo Lima, nenhuma definição é suficientemente completa para abarcar toda sua complexidade:

A noção de inteligência como possível de ser reduzida a definições precisas que a tornem passível de aferições foi se modificando ao perceber-se a importância da subjetividade, do contexto relacional, do ambiente social, enfim, de aspectos outros que se intercambiam e influenciam na constituição do sujeito humano (Lima, 1996, p. 44).

A visão integrativa proposta por Lima (1996) é aquela que melhor esclarece a abordagem centrada na interação do indivíduo com o meio e possibilita tornar mais abrangente a definição de inteligência.

1.1. 2. A Abordagem Psicológica do Desenvolvimento Cognitivo

A psicologia socio-construtivista é uma disciplina em desenvolvimento que reúne uma corrente de pesquisadores que há pouco mais de uma dezena de anos se uniram mostrando a passagem de uma psicologia bi-polar (sujeito/objeto) para uma psicologia tri-polar (sujeito-outro-objeto), para retomar a terminologia de Moscovici (1978). Além da diversidade de abordagens específicas que ela recobre, esta perspectiva de pesquisa teórica e experimental se caracteriza por seu construtivismo, mais de natureza social e por seu interacionismo, também de natureza social.

De um primeiro ponto de vista com efeito faz-se necessário reconhecer que as abordagens cognitivas, de inspiração piagetiana, têm geralmente definido a inteligência como uma adaptação do indivíduo a seu ambiente, considerado como de natureza não social. A psicologia socio-construtivista postula uma linha radicalmente divergente: define as realidades psicológicas provindas da inteligência como sendo de natureza por essência social.

O problema central da abordagem é então descrever as dinâmicas múltiplas que estão em curso em tais experiências e explicar como estas induzem, contrapõem ou modulam, em resumo, esboçam as grandes linhas do

desenvolvimento da criança até a idade adulta. Este estudo psicossociológico do desenvolvimento individual, como o testemunha uma obra coletiva recente editada por Doise e Palmonari (1986), leva em consideração o desenvolvimento da interação entre crianças de baixa idade, os padrões de interação e estilo de vida familiares, as técnicas de controle segundo diversos modelos de socialização, as modalidades de interação nas creches, os modos de aquisição da linguagem e o desenvolvimento da comunicação e a construção coletiva das operações cognitivas.

Assim é postulado que a participação nas interações sociais assegura a elaboração de instrumentos cognitivos novos, mais equilibrados, que permitem à criança participar de novas interações, mais complexas, tornando por sua vez possíveis as elaborações cognitivas novas, e assim por diante.

Vygotsky propôs uma teoria que buscava unificar os processos psicológicos humanos e uma metodologia fundamentada em unidades de análise, o estudo integrado do homem e de seu desenvolvimento — sua obra foi profundamente influenciada pelo materialismo dialético de Marx, provavelmente, sua grande contribuição seja a vinculação do social e cultural no desenvolvimento psicológico do sujeito, principalmente, no que tange aos processos psíquicos superiores. O papel que o meio social exerce no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é traduzido como *internalização e zona de desenvolvimento proximal* — ZDP.

O processo de *mediação* pressupõe o conceito de signo. Segundo Vygotsky (1996) o sistema de signos é desenvolvido pela sociedade ao longo da história e funciona como instrumento de transformação cultural. Além disso, o signo exerce o papel de mediador das funções mentais superiores, consistindo,

indiretamente, em um instrumento de transformação humana. Em outras palavras, o processo de mudança individual tem raízes na sociedade e na cultura, pois é mediado pelos signos (construções sociais).

O conceito de *internalização*, por sua vez, reflete a idéia de que toda função psicológica superior atravessa necessariamente uma etapa externa, já que, inicialmente, se trata de uma função social. Para Vygotsky, existe uma interação dialética entre o indivíduo e seu meio sócio-cultural, que culmina com a convergência entre o aparato biológico do sujeito e a apropriação da cultura.

A zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do sujeito. Conforme afirma Vygotsky (1996):

Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (p. 97).

Por meio desse conceito, Vygotsky (1991) defende a idéia de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em sua obra, a aprendizagem constitui-se como fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos psicológicos internos, que não poderiam se desenvolver por si mesmos.

Podemos traçar um paralelo entre Vygotsky e Piaget no que tange a essa relação aprendizagem-desenvolvimento. Para Piaget, o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Sua visão organicista o leva a crer que antes de

aprender o sujeito deve estar devidamente estruturado para tal tarefa. Vygotsky, ao contrário, acredita que os processos de aprendizagem e desenvolvimento se relacionam de forma dialética, de tal maneira que, ao aprender, o sujeito se desenvolve e, ao se desenvolver, o sujeito capacita-se ainda mais para o processo de aprendizagem.

As diferenças epistemológicas existentes entre esses dois teóricos justificam-se principalmente por suas respectivas concepções de homem. Enquanto Piaget defende uma visão biológica, Vygotsky apresenta uma concepção social do ser humano. Isso não significa, no entanto, que Piaget tenha negligenciado a dimensão social e Vygotsky a dimensão biológica do sujeito em desenvolvimento. Na verdade, esses autores abordaram aspectos diferentes do desenvolvimento psicológico e, portanto, priorizaram elementos distintos.

Os processos psicológicos para Vygotsky teriam origem nas relações sociais. O desenvolvimento infantil ocorreria a partir de suas experiências com iguais ou com adultos. Como pressupõe seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, as crianças seriam capazes de executar tarefas sozinhas até um determinado nível de complexidade. Com a ajuda de indivíduos mais experientes, elas poderiam realizar muitas atividades que, em princípio, não conseguiriam desempenhar sozinhas.

Em função da importância atribuída às pessoas mais experientes no desenvolvimento infantil, a teoria de Vygotsky teve grande repercussão na psicologia do desenvolvimento e na prática educativa com crianças. Vygotsky forneceu uma perspectiva social ao desenvolvimento cognitivo. Todavia, sua abordagem permanece, obediente aos princípios de *evolução*, entendida como melhoramento ontogenético e filogenético. Apesar de não admitir que o

desenvolvimento segue uma seqüência rígida e universal de estágios, Vygotsky (1991) considera que o fluxo desenvolvimental ocorre rumo a níveis cada vez mais elaborados da atividade cognitiva, que culmina com o pensamento verbal e a formação de conceitos científicos. Portanto, os fatores biológicos, preponderantes no início da vida das crianças, vai cedendo lugar, gradativamente, para as interações sociais no desenvolvimento do pensamento que, por sua vez, cresce em *complexidade*.

Foi, principalmente, a partir das contribuições teóricas de Vygotsky que com a natureza simbólica da linguagem e com as relações de troca, partilhamento e negociação de significados, que houve a evolução no campo do Desenvolvimento, e, tem implicado em uma redefinição da natureza da atividade humana como sócio-cognitiva. O desenvolvimento não se restringe a processos psicológicos independentes do meio social que os envolve, mas, ao contrário, corresponde a um complexo emaranhado de significações (repletas de valores, crenças, afetos) construídas na interação do sujeito com seu ambiente social.

A trajetória dessa área do conhecimento psicológico vem aos poucos substituindo uma visão unidirecional e passiva da criança, no curso de seu próprio desenvolvimento, por uma ênfase na atividade do sujeito na construção dos processos psicológicos através da interação que a criança estabelece com o seu contexto físico e social.

O desenvolvimento é compreendido como um processo que se delinea em estágios. Em Piaget, há uma seqüência gradual e universal dos períodos, que vão do *sensorio-motor* ao *lógico-formal*. Em Vygotsky, os estágios não estão bem delimitados. O autor apenas distingue as etapas *pré-intelectual-pré-lingüístico* e *pensamento verbal*, *fala lógica*.

Em Piaget, há uma ênfase maior na interação do indivíduo cognoscente com o objeto. Vygotsky ressalta a interação com o meio sócio-histórico-cultural (mediação semiótica). Salvo as nuances, os dois teóricos defendem a idéia da construção do pensamento. Vygotsky processo de mediação cultural e social. Piaget, por outro lado, como salienta Leite (1991), se detém no sujeito que conhece. A dimensão interacionista, em sua obra, parece se restringir aos aspectos maturacionais e físicos que envolvem o desenvolvimento cognitivo.

Em suma, a teoria de Piaget baseia-se na idéia de desenvolvimento contínuo, processual, cujo pressuposto fundamental é a maturação do sujeito psicológico. Vygotsky, assim como este último, parte de uma concepção dialética para defender a origem histórico-social do desenvolvimento psicológico. Essa trajetória histórico-filosófica do conceito de desenvolvimento ilustra o interesse crescente pela dimensão social do ser humano mantida, por um longo período, à margem nos estudos sobre o desenvolvimento psicológico. Após inúmeras críticas dirigidas ao behaviorismo ortodoxo, observamos renascer um interesse pela subjetividade humana nas investigações psicológicas, onde é introduzido o conteúdo social do psiquismo humano.

Dessa forma, o desenvolvimento psicológico — entendido como um processo de transformações estruturais, perceptíveis, ou não, que ocorrem a partir das interações que o sujeito estabelece com seu meio sócio-físico — passa a demandar uma leitura mais abrangente que contemple as diversas relações interindividuais e intergrupais que lhe são subjacentes. Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico deixa de ser visto como um processo em si mesmo para ser remetido tanto aos aspectos cognitivos e afetivos, quanto dinâmicos, da

construção do sujeito e de sua realidade. Assim, torna-se de fundamental importância a compreensão do nicho social que permeia o desenvolvimento da subjetividade humana. Portanto, compreender como ocorre o desenvolvimento psicológico é abordar, dentre outros aspectos, a dinâmica social que envolve tal processo. Tendo-se em vista que o saber popular acerca do desenvolvimento tem uma implicação direta sobre o devir humano, julga ser necessário estudar como o homem, especificamente os adultos, compreende/representa o desenvolvimento.

Segundo Mugny e Carugati, não somente a inteligência é resultante de desenvolvimento contextualizado (socio-construtivismo), como é também um construto social, objeto de representação social. Conforme os sujeitos representam a inteligência, marca o lugar social destes indivíduos. A incorporação dos pressupostos da Teorias das Representações Sociais vem expressar essa tentativa de superar o enfoque dualista da psicologia (divisão entre social-individual, cognição-afeto), buscando recuperar, assim, o caráter unitário do indivíduo que é um só tempo psicológico e social.

1.2. A Superdotação

O paradigma que deu origem ao conceito de superdotação surgiu nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos e na Europa Central. Esse paradigma sugeria que a superdotação seria de origem genética e descoberta por meio de testes de QI e deveria ser trabalhada por meio das classes especiais nas escolas. Hoje, tudo isso teve que ser mudado. Atualmente, compreende-se com o surgimento de um novo paradigma, que superdotação é o resultado da herança genética e da

interação permanente vivenciada com o ambiente; que seus limites são mais amplos do que se imaginava após a metade do séc. XX; que a educação dessas crianças e adolescentes precisa considerar não apenas as escolas onde devem estudar, mas a natureza do conteúdo diferenciado e as estratégias de ensino que as crianças e adolescentes precisam para crescerem e se desenvolverem de maneira integral.

A integralidade da criança e do adolescente é nos dias contemporâneos considerada na tarefa de conceituar a superdotação e como estas características possam contribuir na formação de pessoas preparadas para o exercício pleno da cidadania. A superdotação identificada nas crianças e adolescentes deverá ser instrumentalizada na direção da responsabilidade social do futuro cidadão. Os desafios desta missão estão lançados para o *III Milênio*, como afirma Novaes (1998) ao destacar a necessidade de uma nova estruturação criativa do tempo e do espaço, assimilando as novas conquistas tecnológicas e do conhecimento; mudanças e controle sobre o macro e micro ambiente através de novas redes e conexões; articulação de novas regras e procedimentos nos diversos campos das atividades humanas; utilização de novas fontes de energia, todas estas coisas, combinando imaginação inventiva, disciplina e responsabilidade social. Acredita-se que os objetivos destes desafios devem permear as bases dos novos paradigmas do conceito de superdotação.

1.2.1. Contemporaneidade do conceito de superdotação

Ao longo da história observa-se mudanças no significado do termo superdotação permeado pelos valores e interesses sociais da época e cultura vigentes. A questão, também importante, do relativismo cultural na identificação do superdotado depende do nível social e econômico, das oportunidades, das barreiras, experiências e estímulos sociais e psicológicos. Esta questão é apontada por Santos (1988). Entretanto, muitos são os aspectos que devem ser considerados na conceituação, e várias dificuldades podem ser encontradas quando se procura definir o termo. Quando se procura definir os termos superdotação, talento, criatividade ou genialidade observa-se uma certa ambigüidade porque são conceitos que, às vezes, estão relacionados, às vezes se utilizam de sinônimos. Outros aspectos que devem ser considerados com relação à problemática da definição de superdotação são apresentados a seguir:

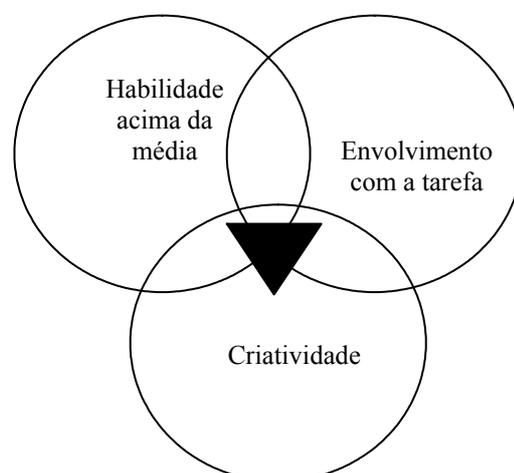
Superdotação é o que caracteriza um indivíduo que se sobressai com excelência em alguma área, quando comparado a outro indivíduo. A superdotação pode abranger uma ou mais áreas, mas o indivíduo pode ser considerado superdotado em determinada área e ter um desempenho médio ou abaixo da média em outra área. Segundo Alencar & Fleith (2001, p.52) “superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”. Por ser uma inferência, torna-se uma tarefa difícil ou até mesmo impossível propor uma definição de superdotação precisa e aceita universalmente.

Santos (1988) inclui o talento em sua conceituação de superdotação. Para esse autor, talentosa é a pessoa que possui uma superdotação em

determinada área, que o distingue das demais pessoas. Sendo assim, o superdotado possui um talento ou uma habilidade excepcional, que é uma aptidão. Santos considera que a aptidão, o talento e os indicadores de superdotação possuem as mesmas características: “precocidade, espontaneidade, resistência às limitações, constância, satisfação e alto nível de desempenho” (Santos, 1988, p. 24).

Gardner (1993, 1995), com sua teoria de inteligência múltiplas, tem contribuído para ampliar os limites do conceito de superdotação, pois considera as capacidades intelectuais como talentos, mas as inclui como manifestações de superdotação.

Alguns autores afirmam que superdotação não é alguma coisa que o indivíduo tem ou não tem, mas sim algo que ele desenvolve em determinada circunstância e não desenvolve em outra. Renzulli (1984) é um dos teóricos que fazem essa afirmação. Essa teoria considera a interação entre o indivíduo e o ambiente de suma importância. Na figura 1 está representado um “conjunto de três conglomerados de traços” criado por Renzulli, que indica a interação entre “habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa” (Alencar & Fleith, 2001, p. 58-59).



Renzulli concebe em sua teoria, a intersecção de três círculos representando, respectivamente, “habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa”. Segundo Renzulli é a interação entre esses três aspectos que propiciam à realização superior. Renzulli enfatiza a motivação, denominando esse fator como “envolvimento com a tarefa”. Esse envolvimento inclui “perseverança, dedicação, esforço, auto confiança e uma crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante” (Alencar & Fleith, 2001, p. 58-59). As autoras consideram a superdotação como processo multifacetado ao qual se inclui um fator de natureza afetiva; questionam o determinismo de que ser possuidora de alto grau de intelectualidade torna a pessoa altamente produtiva na vida.

A definição de superdotado usada no Brasil é a proposta pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, atual SEESP – Secretaria de Ensino Especial, órgão que está vinculado ao Ministério da Educação:

Serão consideradas crianças superdotadas ou talentosas as que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e capacidade psicomotora (CENESP, 1986).

As seis áreas apresentadas nesta definição facilitam a implementação de programas para os superdotados.

As características individuais do superdotado

Examinando características individuais do superdotado, a SEESP propõe as seguintes categorias: *tipo intelectual*, esta categoria inclui indivíduos que demonstram características tais como: curiosidade intelectual, poder excepcional de observação habilidades para abstrair atitude de questionamentos e habilidades de pensamento associativo; *tipo acadêmico*, esta área inclui os alunos que apresentam desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em teste de conhecimento e que demonstram altas habilidades para as tarefas acadêmicas; *habilidades de pensamento criativo e produtivo*, inclui-se os estudantes que apresentam idéias originais, imaginação e capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora. O *tipo social* inclui aqueles estudantes que revelam capacidade de liderança social ou acadêmica, caracterizam-se por demonstrarem sensibilidade interpessoal, atitudes cooperativas, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, grande capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Outra característica, a do *talento especial*, engloba os alunos superdotados que podem se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas e literárias. O *tipo psicomotor*, compõem-se por estudantes que apresentam habilidades e interesses pelas atividades psicomotoras, proezas atléticas, incluindo também o uso de habilidades motoras refinadas.

O conceito de superdotação adotado nesta dissertação é a do pesquisador Renzulli (1984), pois é de fácil entendimento tanto para os familiares

participantes da pesquisa, quanto para outros profissionais interessados. Renzulli (1984) apresenta no seu diagrama (figura 1, p. 36), três círculos em cuja intersecção estariam os portadores de superdotação, onde é ressaltado a concepção da proposta. *Habilidade acima da média* seriam os traços que apareceriam com freqüência e duração no repertório dos comportamentos de uma pessoa, de tal forma que seriam percebidos em repetidas situações e mantidos ao longo do tempo. *Criatividade* que envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, nos diferentes níveis; expressivo, produtivo, criativo e inovador. *Envolvimento com a tarefa* seriam aqueles comportamentos observáveis através de expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza. A diversidade de características que podem ser apresentadas pelo superdotado implica a necessidade de se utilizar dos mais diversos recursos para sua identificação.

1.3. Aproximação entre os Conceitos de Inteligência e Superdotação

Dentre as concepções de superdotação, existe a que afirma que superdotado é a pessoa que tem um alto desempenho nos testes de inteligência ou um desempenho intelectual superior. Entretanto, os testes de inteligência mensuram apenas uma amostra do que pode ser considerada como inteligência humana. Sendo assim, uma pessoa considerada superdotada pode apresentar um resultado insuficiente num determinado teste de inteligência, porque este teste se limita a determinados aspectos da inteligência (Alencar & Fleith, 2001). As

autoras enfatizam as mudanças que os conceitos de habilidade intelectual e inteligência têm sofrido nas últimas décadas. Uma dessas mudanças é a substituição do aspecto unidimensional pelo aspecto multidimensional da inteligência. Equivale dizer que o indivíduo pode ser considerado portador de altas habilidades em determinado aspecto e ser menos desenvolvido em outros aspectos.

Atualmente, o conceito de inteligência abrange vários aspectos, deixando de ser considerado apenas a partir de um teste ou de um único escore (Alencar & Fleith, 2001), entretanto é tomando por base a inteligência que se identifica e se reconhece as altas habilidades (Sánchez, 2000). Renzulli afirma que “não existe nenhum modo ideal de se medir a inteligência. Conseqüentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência” (1984).

O conceito de que inteligência é o modo que cada pessoa se organiza e usa o conhecimento, dentro do contexto físico e social em que vive, é o melhor atualmente, aceito. Por causa disto, os testes que mensuram o QI estão sendo substituídos por outras medidas que verificam os componentes da inteligência de maneira diferenciada. Os resultados dos novos testes apresentam um perfil de capacidades e não uma representação numérica geral (Freeman e Guenther, 2000).

A superdotação é algo relativo. É a capacidade que o indivíduo tem de desenvolver determinado conteúdo, acima da capacidade de seus pares. Um conceito sistematizado e definido influencia na identificação da superdotação. Por causa dessa influência e da dificuldade em se chegar a um consenso sobre a

definição de superdotação, Renzulli (1986) sugere que se adote uma definição sob os critérios pré-determinados. São eles: a) uma definição baseada em dados empíricos e, b) uma definição que permita a mensuração e investigação de sua validade (Alencar & Fleith, 2001).

O conceito de inteligência foi expandido com os modelos de estrutura do intelecto, de Guilford (1967); a teoria triárquica, de Sternberg (1985); e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995). O reconhecimento desta pluralidade do conceito de inteligência e de sua origem evidentemente de natureza social, faz apelo aos estudos da representação social da inteligência.

2. A Teoria das representações Sociais

O arcabouço teórico denominado Teoria das Representações Sociais é de grande relevância neste trabalho, uma vez que fundamenta os conceitos, a pesquisa e a análise (descrição e interpretação) dos resultados, considerando que as proposições teóricas a respeito de representações sociais, procuram abarcar, de forma integradora, dimensões sociais - linguagem, relações interpessoais, valores, motivações - como indispensáveis à explicação teórica dos comportamentos sociais; entendendo-se assim por representações sociais "... um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais" (Moscovici, 1981, p. 181).

Segundo Moscovici (1981), o homem é um ser pensante e como tal, formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas. Com esta visão de homem, Moscovici delinea sua concepção do social qual seja, de uma coletividade pensante, que não pode ser

concebida como um conjunto de cérebros processadores de informações que as transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob a força de condicionamentos externos. Não se deve aceitar também, apregoa Moscovici (1981), a idéia de que grupos e indivíduos estejam sempre e completamente sob o domínio ideológico de classes sociais, do Estado, da Igreja ou de escolas. A verdadeira dimensão dos seres humanos seria aquela que os concebe como pensadores autônomos e produtores constantes de suas representações, para quem as “ciências e as ideologias não são mais que alimentos para o pensamento” (Moscovici, 1981, p. 183).

As idéias de Moscovici (1978), a respeito das representações sociais, abrem novas perspectivas, em Psicologia Social, na medida em que suas formulações trazem o firme propósito de ressaltar os processos cognitivos coletivos e não os individuais, identificando as dimensões transcendentais que permeiam a apropriação dos conhecimentos científicos e ideológicos, transformando-os em realidades sociais e instrumentos próprios, de uma coletividade, no estabelecimento de comunicação e integração interpessoais.

Verifica-se que Moscovici (1978) busca explicitar como as cognições, a nível social, permitem a uma coletividade processar um dado conhecimento, veiculado pela linguagem, transformando-o numa propriedade impessoal, pública, que permite a cada indivíduo manuseá-lo e utilizá-lo de forma coerente com os valores e as motivações sociais da coletividade à qual pertence. De acordo com Moscovici (1981), a Psicologia Social deve se interessar pela cognição social, ou seja, pela criação, entre os indivíduos, das representações consensuais do universo.

Justificando, ainda mais, a utilização deste fundamento teórico para respaldar esta pesquisa ressalta-se que, Moscovici (1981) pressupõe a existência de campos de conhecimentos reconhecidos pela sociedade: um em que a sociedade vê a si mesma representada por especialistas em certas áreas do saber - físicos, psicológicos e outros - e a quem ela restringe o poder de falar sobre estes conhecimentos. De outro lado, esta mesma sociedade reconhece a liberdade individual de seus integrantes se expressarem em diversas áreas do conhecimento - política, educação, religião etc - e de se agruparem a partir de suas idéias compartilhadas. Assim, enquanto o conhecimento científico configura-se como um campo cujos participantes só têm acesso a ele a partir do nível pessoal de qualificação, o mundo onde prevalece o “senso comum” é integrado por todos os “amadores” e “observadores curiosos” que compartilham idéias e interpretações do mundo. É sobre este espaço consensual que Moscovici demarca a área de interesse da Psicologia Social ou, mais especificamente, da cognição social: *estudar a criação das representações consensuais*.

A teoria das representações sociais baseia-se nos estudos de ciências que, ao longo do tempo, procuram explicar o pensamento e a conduta dos indivíduos e suas transformações. Algumas destas ciências são a sociologia, a antropologia, a psicologia clínica e social, dentre outras.

Uma das bases conceituais utilizadas por Moscovici (1961) para propor sua teoria das representações sociais está no conceito de *representações coletivas* de Durkheim. Durkheim procurou explicar fenômenos como os mitos, a religião e a ideologia, como conhecimentos sociais, mas Moscovici afirma que as representações coletivas abrangiam uma classe muito genérica de fenômenos e pressupunha a permanência dos fenômenos estudados. Também, há poucas

representações que são verdadeiramente coletivas, pois estas exigem perspectivas muito mais dinâmicas. Moscovici rompe com sua concepção estática, com a estabilidade dos fenômenos proposta pela visão durkheimiana, para propor um fenômeno com muito mais mobilidade, plasticidade, que buscava responder à circulação das representações contemporâneas emergentes (Magalhães, 2000).

Com base, portanto, no conceito clássico de Durkheim de *representações coletivas* que designavam um conjunto de conhecimentos e crenças -ciência, mitos, religião etc – Moscovici, segundo Jodelet (1986) formulou um conceito reconhecido entre os psicólogos sociais para designar “... fenômenos múltiplos que se observam e que se estudam aos níveis de complexidade, individuais e coletivos psicológicos e sociais variados.” (Jodelet, 1986).

Serge Moscovici, em 1961, em sua obra “*La Psychanalyse, son image et son public*”, teve o propósito de sob o olhar psicanalítico, mostrar como uma nova teoria científica ou política interfere na visão que o povo tem de si mesmo e do mundo em que vive. Este estudo pioneiro se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, lançando as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e aprofundamentos posteriores. (Mazzotti, 1994).

Neste trabalho, Moscovici redefiniu o campo da Psicologia Social que se encontrava limitada ao estudo do indivíduo, do pequeno grupo, das relações não formais, evidenciando uma tradição positivista. Moscovici, nesses estudos, mantinha a nítida separação entre o *sujeito* e o *objeto*, de acordo com os preceitos clássicos da escola behaviorista (Borges, 2000). Continua Moscovici afirmando que não existe separação entre o universo externo e o universo interno

do indivíduo (ou do grupo), sujeito e objeto não são forçosamente distintos (Abric, 1998). Segundo ele, esta separação se torna impossível, na medida em que o objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere.

O abandono da dicotomia sujeito-objeto conduz à definição de que existe uma realidade que, dependendo da história e do contexto social e ideológico, é representada, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores (Abric, 1998). Isso significa que as mediações que constituem o tecido de qualquer grupo ou comunidade são processos que geram as representações sociais — rituais, práticas comunicativas, espaços de diálogo, da fala, padrões de trabalho e arte, etc. Segundo Moscovici,

A representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade (Abric, 1998, p. 28)

Moscovici defende o termo representações sociais como um conceito capaz de abranger os fenômenos sociais da atualidade, que se move entre o

social e o psicológico (Mazzotti, 1994; Sá, 1993; Magagnin, 1999). Suas proposições ressaltam os processos cognitivos coletivos e não os individuais, identificando as dimensões transcendentais que permeiam a apropriação dos conhecimentos científicos e ideológicos, transformando-os em realidades sociais e instrumentos próprios de uma coletividade no estabelecimento de comunicação e integração interpessoais.

As formas em que se apresentam as representações sociais são atualmente variadas indo desde imagens, sistemas de referência e categoria até teorias sobre os fenômenos que nos rodeiam. É, ao mesmo tempo, uma maneira de interpretar o dia-a-dia, ou seja, um processo mental de indivíduos e grupos se posicionarem em relação ao seu cotidiano. Trata-se de uma noção que se coloca na interface do psicológico e do social, configurando-se como um conhecimento espontâneo, ingênuo, senso comum obtido de experiências pessoais, de informações, saberes e modelos de pensar transmitidos socialmente. Visa a elaboração de um conhecimento prático que nos permite agir socialmente, responder às questões colocadas pelo mundo, conhecer as descobertas da ciência, compreender e explicar os fatos que nos rodeiam. (Jodelet, 1986).

Como salienta ainda Jodelet (1986), representar é um ato de pensar por meio do qual o sujeito relaciona-se a um dado objeto, reproduzindo-o mentalmente. A este respeito, escreve Moscovici:

No passado insistiu-se muito no papel de intermediários entre o percebido e o conceito. Nesta base, foi discutida uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado. Trata-se de uma construção lógica. No

real, a estrutura de cada representação apresenta-nos desdobrada em duas faces tão pouco dissociáveis quanto à página de frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica.

Escrevemos que:

Representações *Figura*
Significação

querendo com isto dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. (Moscovici, 1976).

Jodelet (1984) apresenta um resumo das cinco principais características do ato de representar: é sempre representar um objeto, tem um carácter imaginativo e a propriedade de tornar intercambiável o sensível e a idéia, o percepto e o conceito; tem um carácter simbólico e significante; tem um carácter construtivo; tem um carácter autónomo e criativo.

Pode-se concluir que as representações sociais são cognições compartilhadas por um dado grupo social. Elas resultam das interações estabelecidas entre os indivíduos, quando procuram processar coletivamente um conjunto de informações sobre um dado objeto social relevante, impregnando-o com os valores e motivações sociais particulares do grupo e concebendo-o de tal forma que ele se torne acessível à comunicação interpessoal. A representação social como delineada por Moscovici (1978) apresenta a possibilidade da apreensão do sentido que vai sendo socialmente construído e atribuído a objetos do real, sejam eles pessoas, idéias, teorias, acontecimentos ou coisas.

As representações sociais se apresentam como um conjunto de significados; sistemas de referência que permitem ao indivíduo interpretar e dar sentido ao inesperado. Em *La Psychanalyse, son image et son public*, Moscovici (1961) fez uso de dois processos — 1) a *objetivação* e 2) a *ancoragem* — que são os formadores de uma representação, se referem a elaboração e ao funcionamento de uma representação social, pois revelam a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício. A *objetivação* torna concreto, quase tangível o que é abstrato, transformando o conceito em uma imagem e a *ancoragem* permite incorporar aquilo que é estranho, o não-familiar, por meio da constituição de uma rede de significações em torno do objeto, de maneira a relacioná-las a valores e a práticas sociais (Magalhães, 2000).

O processo de *objetivação* é a capacidade de tornar o abstrato em concreto, podendo ser definida como uma operação estruturante e formadora de imagem. No processo da *objetivação*, é possível fazer um intercâmbio entre percepção e conceito. “Objetivar é reabsorver um excesso de significados materializando-os” (Moscovici, 1976 p.26). A representação não se inscreve sobre uma tábua rasa, mas sobre algo previamente pensado, latente ou manifesto. O contato entre a novidade e o sistema de representação preexistente se faz na origem dos fenômenos, constitui-se numa dualidade que conferem às representações inovação ou rigidez, mobilidade ou permanência. Este processo, segundo Moscovici (1978), corresponde às duas faces indissociáveis das representações sociais: a face figurativa e a face simbólica. Cada uma dessas faces corresponde um processo particular, que caracteriza a estrutura das representações sociais.

Ao analisar a *ancoragem* como atribuição de sentido, Jodelet (1986) afirma que a hierarquia de valores existentes na sociedade contribui para criar, em torno do objeto, uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social. Essa interpretação tem função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Para Jodelet (1986), representação social designa uma forma de pensamento e o conceito de representação social designa uma forma de pensamento específico, um saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados.

As representações sociais são estruturas cognitivas, sociais e afetivas e não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Devem ser entendidas com base no contexto que as forma, bem como em sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano. As representações sociais apresentam-se como um conjunto de significados; sistemas de referências que permitem interpretar o que acontece e dar sentido ao inesperado. As representações sociais também são concebidas como uma modalidade de conhecimento que cria significações e orientações para a ação, Segundo Moscovici:

ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornem essas relações estáveis e eficazes. (Moscovici, 1978, p. 49).

O sucesso da teoria de representações sociais é testemunho da renovação do interesse pelos fenômenos coletivos e, mais exatamente, pelas regras que regem o pensamento social. (Abric, 1998).

2.1. A Gênese das Representações Sociais

Campos (1998), citando Moscovici, afirma que as representações sociais exigem três condições básicas para sua gênese, a saber:

1. a dispersão da informação, que é a dificuldade de se obter informações do objeto social e no aparecimento de inúmeras distorções;

2. a focalização, que determina o interesse por determinados aspectos desse objeto; e,

3. a pressão para a inferência, que é a necessidade dos indivíduos desenvolverem condutas e discursos coerentes, sobre um objeto que mal conhecem.

A esses critérios básicos apresentados por Moscovici para a gênese das representações, Sá (1996) inclui outros dois critérios:

1. a importância social do objeto — o objeto tem importância quando interessa a diferentes sujeitos sociais e é assunto de conversação dentro de um determinado grupo; e,

2. a comunicação intra-grupo — o objeto está presente no sistema de trocas cotidianas no interior do grupo.

Moliner (1993) apresenta critérios quanto à gênese de uma representação social. Segundo ele, isso acontece quando um grupo confronta um *objeto polimorfo*, cujo domínio (apreensão, compreensão e uso) constitui uma

necessidade em termos de *identidade ou de coesão social*; quando o domínio desse objeto constitui uma necessidade para os demais sujeitos sociais que interagem diretamente com esse grupo; quando o grupo não se submete a um *sistema ortodoxo*, ou seja, um conjunto de dispositivos sociais e psicossociais, dotado de instâncias de controle e de regulação da atividade individual, em relação à ideologia do grupo ortodoxo.

Segundo Abric, o grupo ou o indivíduo reinterpreta a realidade e reconstrói seu sistema cognitivo, dentro do seu sistema de valores, dependendo, para isto, de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. Neste sentido, a representação é a maneira de se ver um objeto ou pessoa. É o que permite ao indivíduo ou ao grupo a adaptação e estabelecimento de um lugar nesta realidade através do seu próprio sistema de referências. Abric afirma que representação social é *“o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico”* (Abric, 1987, p. 64).

Para Abric, a representação social tem algumas funções:

1. Função de saber, que permite compreender e explicar a realidade. Esta função é condição necessária para a existência da comunicação social. Através da função do saber, as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber são possíveis. É resultante da manifestação do esforço permanente do homem de compreender e comunicar.

2. Função identitária, que define a identificação e permite a proteção da especificidade dos grupos. Através dessa função se reinterpreta o próprio grupo, avaliando-se seus produtos, garantindo uma imagem positiva do grupo.

3. Função de orientação, que orienta a prática e os comportamentos obrigatórios. Através dessa função o grupo define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social, antecipando e criando expectativas sobre a realidade.

4. Função justificadora, que permite, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos, preservando e justificando as diferenças sociais, e, por vezes, estereotipando as relações entre os grupos.

Em síntese, as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas que se institucionalizam. Por isso, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. As representações são frutos das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições. Na verdade, a realidade vivida é representada, os indivíduos se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos, mas além disso, as representações sociais apresentam núcleos de transformação e de resistência na forma de conceber esta realidade.

2.2. Da Construção Social a Representação Social da Inteligência

Pesquisas realizadas por Mugny e Carugati (1986) questionam se a inteligência existe. Essa questão é levantada pelos pesquisadores, ao estudar a natureza social da inteligência. Se a inteligência existe, é somente a título de invenção cultural e histórica. Por outro lado, não se pode mais falar de inteligência, no singular; é necessário falar de inteligência, no plural. O

reconhecimento desta plurissemia do conceito de inteligência e de sua origem, evidentemente de natureza social, provoca o interesse do estudo da representação social da inteligência.

Uma tal mudança semântica abre uma perspectiva: aquela que considera a inteligência como uma qualidade socialmente essencial, de natureza cultural e histórica, capaz de variar de importância a uma razão das diferentes localizações geográficas e agrupamentos humanos que formam uma mesma sociedade. Isso significa que a inteligência requer uma definição social (Doise e Mugny, 1981), fonte de vantagens sociais muito importantes, vale dizer de divisões “naturais” (Moscovici, 1978) que perduram até em sociedades socialistas, que no entanto se desejaríamos sem classes.

Nem toda interação social é forçosamente ocasião de um desenvolvimento intelectual. Mesmo quando suscita um conflito de comunicação, ela só é eficaz obedecendo a certas condições. O modelo do desenvolvimento social da inteligência não implica apenas interações sociais, mas também sua representação, sua reconstrução sobre o plano mental pelos indivíduos em interação.

Mugny e Carugati (1985), no seu estudo das representações da inteligência, avançando três argumentos, contribuíram de forma importante para o estudo dos processos cognitivos e de seu desenvolvimento. O *primeiro* lembra que além da diversidade dos discursos sobre a inteligência, esta reúne de certa forma todo mundo quanto à avaliação positiva que lhe é feita, a ponto de fazer disso um valor social de primeira importância. O *segundo* diz respeito ao impacto que as representações da inteligência e de seu desenvolvimento podem ter sobre o desenvolvimento real da inteligência da criança, pelo viés dos procedimentos

didáticos nos quais o adulto vai se envolver com a criança. Um exemplo, relativo ao processo de comunicação (que é central para a nossa própria abordagem desenvolvimentista), será aliás, detalhada. O *terceiro* benefício retoma a explicação tanto das diferenças inter-culturais quanto das diferenças intra-culturais, entre subgrupos então de uma mesma cultura.

Sabe-se que , o termo inteligência não remete a um conceito, a uma teoria única que lhe daria suporte. Pode-se mesmo afirmar, sem grande risco de erros, que há tantas concepções de inteligência quanto Escolas que se vangloriam de garantir-lhe estatuto de cientificidade. É que a inteligência é suscetível de se prestar a muitas abordagens que a consideram em diversos níveis de análise (Doise, 1982). Segundo Bourdieu e Passeron (1970), os psicólogos e os sociólogos utilizam-se de grades de leitura e de linguagens fundamentalmente diferentes para analisar ou falar sobre o assunto: o psicólogo descreverá e explicará as organizações (as operações, em Piaget por exemplo) e os funcionamentos que estruturam as atividades mentais consideradas como provenientes da inteligência, enquanto que os sociólogos analisarão as diferenças entre grupos sociais e as categorias de julgamento que asseguram a alguns desses grupos o privilégio de ser (e de ter das crianças) “mais inteligentes” que outras em uma sociedade que tende a reproduzir suas divisões fundamentais. As coisas de fato se complicam, uma vez que no interior de uma mesma disciplina científica as definições se divergem. Ocorre o mesmo aliás, no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência, que segundo as escolas dão lugar a uma visão fixista, apriorística, ou a concepções genéticas que em si mesmas se diferenciam em teorias empiristas, ou interacionistas e construtivistas.

Sternberg (1981) ao examinar os estudos mais recentes constatou a existência de uma variedade de definições, dentre elas, três grandes formas de inteligência sobressaíram-se particularmente: *a capacidade de resolução de problemas, a capacidade verbal e a competência social*. Assim, se as pessoas da rua possuem realmente uma concepção da inteligência, elas apresentam de fato diversos protótipos desta, e não um modelo único. Essas concepções variam de acordo com os grupos interrogados e de acordo com as inserções sociais particulares, principalmente quanto ao peso que é atribuído aos aspectos acadêmicos e aos aspectos “quotidianos” na definição geral de inteligência. Os estudiosos acham igualmente que essas concepções *ingênuas*, embora não rigorosamente idênticas, são largamente similares às concepções expressas agora por *experts* em matéria de inteligência, o que não exclui as concepções populares, pois podem constituir um dos fundamentos maiores das teorias científicas da inteligência, que se encarregariam então de as depurar e legitimar nos cânones do empreendimento científico. Esta diversidade em si das definições permite então a Sternberg (1992) concluir que afinal quase todas as teorias (fatoriais, mas que se pode generalizar) da inteligência são corretas.

O que choca então, exceto o fato de que cada um dispõe de uma teoria da inteligência, é que apesar da diversidade das definições de um único e mesmo termo, existe no entanto, uma espécie de consenso. De início, ninguém coloca seriamente em questão o termo inteligência em si. No que diz respeito a algumas nuances que se possa avançar no momento, todos os discursos concordam em falar em nome de uma mesma palavra: “a inteligência”. Ocorre que a inteligência, qualquer que seja a significação exata que se lhe atribua, constitui um valor social reconhecido. Finalmente, a qualificação de inteligente que se aplica a um

indivíduo não permite apenas avaliá-lo e classificá-lo, mas desempenha um papel primordial nas posições sociais (e os privilégios que elas asseguram) às quais ele poderá pretender e alcançar.

Esses dois aspectos notórios, de uma parte a existência de um termo único prestando-se a discursos distintos, e de outra parte o valor social que confere a vantagem de ser julgado inteligente, bem como as repercussões que acarretam para a personalidade o fato de não sê-lo, constituem já duas boas razões para se interessar pela representação social da inteligência, em suas visões habituais, convencionais.

A Inteligência, com um “I” maiúsculo, é uma construção cultural, central em nossas sociedades modernas e que varia segundo os momentos históricos, as localidades e as circunstâncias sociais. A prova desta pluralidade de significação do conceito de inteligência é a mesma variedade das definições oferecidas pelos especialistas da inteligência. Assim, a inteligência é definida como a capacidade de se adaptar a seu meio ambiente: trata-se, portanto, primeiro de uma adaptação ao meio social que permitiria a adaptação sucessiva ao meio "físico", como dele se apropria a espécie. Seria então pela mediação das relações sociais que o ser humano interagiria de maneira mais eficiente com seu meio físico. Uma tal tese está por outro lado implícita na abordagem de Moscovici (1978), quando ele se propõe a estudar a história humana da natureza.

Mugny e Carugati (1985) apresentam uma abordagem psicossociológica do desenvolvimento cognitivo. Segundo esses autores, os instrumentos cognitivos são elaborados de maneira construtiva e progressiva pela criança quando de interações sociais entre pares ou com o adulto. Esta

concepção ultrapassa então o paralelismo piagetiano supondo uma ligação de causalidade entre desenvolvimento social e desenvolvimento cognitivo. Isso equivale dizer que a criança não interioriza simplesmente um instrumento cognitivo ou um raciocínio novo pronto e acabado: ela só pode elaborá-los em interações sociais.

Outros autores interpretaram a aprendizagem das estruturas cognitivas como o produto de uma reequilibração interna consecutiva, de conflitos cognitivos suscitados pela confrontação simultânea de esquemas cognitivos ou raciocínios contraditórios, já que de natureza diferente. O desenvolvimento cognitivo é então concebido como uma construção social progressiva, por estágios, instrumentos cognitivos respondendo à confrontação, quando de interações sociais, de esquemas ou de raciocínios contraditórios inicialmente defendidos para si e para o outro. O progresso cognitivo consiste então em uma coordenação progressiva desses esquemas ou raciocínios de si e do outro, que são integrados nos sistemas de conjunto, formando de maneira cada vez mais lógica, estes pontos de vista, inicialmente contraditórios, exatamente como a perspectiva permite integrar em um sistema de conjunto os diversos pontos de vista de um mesmo objeto.

Para que se possa compreender o conflito sociocognitivo é necessário que se compreenda a noção de rótulo social. Para Mugny e Doise (1979), rótulo social define toda situação sociocognitiva na qual se torna proeminente, a um grau ou outro, uma correspondência existente (ou podendo existir) entre respostas decorrentes de regulações sociais (regendo uma relação interpessoal simétrica entre pares, ou uma relação de lugares em uma estrutura social, como é o caso das relações criança/adulto) e respostas decorrentes da organização

de esquematismos cognitivos de que a criança dispõe em um momento de seu desenvolvimento. É importante observar que as crianças dispõem de vários registros de respostas, tanto sociais quanto mais especificamente cognitivos (de acordo com a aceção corrente), que organizam suas representações do mundo social e que intervêm largamente no desenrolar das interações sociais e nas modalidades de resolução dos conflitos sociocognitivos.

Na elaboração de significações, o ponto de vista do adulto que, a título de parente, educador ou outro, intervém para suscitar ou gerir as interações sociais com a criança, pode-se supor que o adulto também seja levado a interpretar, a se representar nas situações sociocognitivas às quais a criança é constantemente confrontada e, em função desta pesquisa de significação, a propor "estratégias" para ajudar a criança. Ela o fará diferentemente, segundo suas concepções gerais da inteligência e do desenvolvimento, seu sistema de valores, seus julgamentos de criança ou sua interpretação da tarefa em si. Nestes termos, toda tarefa cognitiva é sempre social e a solução que lhe é dada (sobretudo em termos de progresso, cognitivo ou não) resulta fatalmente da conjugação das representações, da criança e do adulto. Ainda esta elaboração mútua e recíproca não é evidente. As interpretações do adulto e da criança não coincidem forçosamente, e o adulto não tem sempre, uma consciência clara da maneira pela qual a criança constrói mentalmente as tarefas cognitivas que se lhe apresentam. Isso significa que, uma e outra, são suscetíveis de estarem sujeitas a vizes de interpretação, que darão às interações um curso ou outro (Mugny e Carugati, 1985) .

O educador (no sentido geral) constrói sua própria representação do desenvolvimento em geral e das tarefas específicas em particular. Em função

destas representações ele estabelecerá um tipo particular de interação com a criança (mais, ou menos conflituoso, com apresentação ou não de um modelo, podendo ele mesmo ser correto ou não, etc).

Segundo Mugny e Carugati (1985), o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas interações sociais, efetivas ou simbólicas. Estas interações levam à construção progressiva de sistemas cognitivos (principalmente no que diz respeito a operações lógicas) tanto quanto de sistemas de conhecimentos sociais (de si, do mundo social, dos valores, etc.). Esses conhecimentos, do ponto de vista construtivista que é o nosso, são assim elaboradas, ativamente construídas pela criança quando nas interações sociais. Uma vez que o adulto intervém continuamente no curso da existência infantil, pode-se inferir que as idéias que ele possui sobre inteligência e desenvolvimento tenham uma influência maior sobre suas intervenções, desse modo, sobre o próprio desenvolvimento da criança.

Na tradição piagetiana a crença em um processo de auto-regulação levará o pesquisador a suscitar desequilíbrios internos que poderão desencadear esses processos de reequilibração. Na perspectiva psicossociológica criar-se-á condições propícias a dar lugar a conflitos de comunicação. É possível afirmar que as pessoas adaptam seus comportamentos às situações específicas, diferenciando mais ou menos seus comportamentos de suas idéias (Mugny e Carugati (1985).

No ambiente familiar, se as correlações entre valores expressos pelos pais (pai ou mãe) e seus filhos quase nunca são significativos, as correlações entre os valores da criança e valores atribuídos por elas a seus pais quase todos o são. Indubitavelmente os pais possuem um impacto sobre sua progeneritura,

mas os mecanismos de sua influência são, no mínimo, complexas e pedem uma análise interacionista e construtivista.

CAPÍTULO II – Um Estudo da Representação Social da Superdotação

2.1. A Representação Social da Inteligência em familiares de Adolescentes Participantes do Programa Aprendendo a Pensar

A inteligência, enquanto construção social, é uma idéia constante nas sociedades modernas experimentando variações ao sabor dos diferentes momentos históricos, ambientes e outras circunstâncias sociais. No dia-a-dia fala-se de inteligência de maneira genérica quando a maioria das pessoas são capazes de avaliar de forma irretocável a inteligência das pessoas com as quais se relacionam.

A inteligência, que interessa aqui, é aquela captada pelo senso comum das pessoas ao nível do cotidiano é, em especial, as concepções da inteligência oferecidas pelos membros das famílias entrevistadas, no contexto desta pesquisa, a partir das interações sociais observadas e registradas no ambiente da interação social básica do ser humano – a interação familiar – para a seguir, buscar a compreensão do conceito de inteligência. Sabe-se de antemão, que para compreender as variações de uma noção é necessário compreender as representações (no caso construídas pelos familiares) desses momentos interacionais em função das diversidades de níveis cognitivos, de conhecimentos sociais, de formação escolar, de renda e de outras circunstâncias concretas e particulares da interação familiar.

Esta pesquisa tem por objetivo, a partir dos estudos das representações sociais da Inteligência e do seu desenvolvimento oferecidos por Mugny e Carugati (1985), analisar (descrever e interpretar) as respostas apresentadas pelos avós, pais e irmãos mais velhos dos adolescentes participantes do programa “Aprender a Pensar” desenvolvido pela VAE/UCG, sobre a seguinte questão: *Como os familiares vêem a inteligência dos adolescentes portadores de inteligência superior / superdotação.*

O programa “Aprender a Pensar” desenvolve, desde 1989, uma metodologia de aplicação do programa CORT, que inclui um pré-teste de inteligência (RAVEN), seguido de exercícios praticados durante um ano através das “ferramentas CORT, e de um pós-teste (RAVEN). Este Programa insere-se na proposta comunitária da Universidade Católica de Goiás, compondo um dos programas da Vice-Reitoria de Assuntos Comunitários – VAE. Faz parte da Coordenação Geral de Estágio e Extensão – ETG. O princípio deste trabalho é estabelecido no respeito às diferenças individuais, como também na ênfase da organização de idéias, por meio da verbalização e na construção de novos esquemas de pensamento. As crianças e adolescentes atendidas pelo Programa Aprender a Pensar são provenientes das escolas da rede pública e privada, além de filhos de funcionários e professores da UCG.

As famílias destas crianças e adolescentes são acompanhadas por psicólogos do núcleo de atendimento do Programa Aprender a Pensar, que realizam o psicodiagnóstico e fazem o encaminhamento, quando necessário, a um profissional. As turmas são formadas por faixa etária e são assim divididas: 5 anos; 6 a 9 anos; 10 a 12 anos e 13 a 15 anos. Os encontros são por um período de 90 minutos semanais, durante um ano letivo.

O Programa Aprender a Pensar utiliza-se de uma metodologia educacional alternativa, baseada nas “Ferramentas para Pensar,” de Edward de Bono. Utilizando-se dessas ferramentas os portadores de altas habilidades demonstram maior facilidade na tomada de decisões e na compreensão do ponto de vista das demais pessoas, desenvolvendo a criatividade, o pensamento divergente e a capacidade crítica. O “*Programa CORT de Pensamento*”, como se designa no Brasil, é uma aplicação de um conjunto de ferramentas de estimulação para o desenvolvimento cognitivo, elaborado e validado, inicialmente, na Europa pela *Cognitive Reserch Trust* (Fundação para a Investigação Cognitiva, CORT). Este conjunto de ferramentas se funda na idéia de que o pensamento pode ser tratado como “uma forma de técnica” e no conceito de “pensamento lateral”, elaborado e desenvolvido por De Bono (1970, 1982, 1987, 1995 e 1997).

Em Goiânia, o Programa CORT foi introduzido por meio de um convênio entre a Universidade Católica de Goiás e a Secretaria de Estado de Educação, através da Superintendência de Ensino Especial, com a criação do programa de extensão universitária, o *Aprender a Pensar*, da VAE/UCG. Inicialmente criado para responder à necessidade de um programa de atendimento ao aluno superdotado, em seu desenvolvimento, pouco a pouco ocorreu uma mudança de orientação, passando então a receber alunos, considerados *superdotados* e *não-superdotados*. Uma concepção mais ampla de superdotação explica esta mudança. O conceito de superdotação (Renzulli, 1984), adotado pelo programa, é fundado num conjunto dinâmico de três fatores característicos da pessoa: *habilidade acima da média, criatividade e*

envolvimento com a tarefa. Segundo esta perspectiva, todas as crianças têm capacidade e potencial para desenvolver este conjunto de fatores.

Como já foi abordado, tendo sido criado, ao início, para atender aos chamados *alunos superdotados*, o programa *Aprender a Pensar* se deparou, ao longo da sua prática educativa, com o problema da própria definição de superdotação. A nomenclatura *superdotação* tem se constituído fonte de polêmica, dada a diversidade de pontos de vista dos diferentes especialistas. Na área em questão, como exemplos podemos citar a expressão *altas habilidades*, utilizada pelo Conselho Europeu de Educação, enquanto o Conselho Mundial privilegia as expressões *superdotação* e *talentos*. Entretanto, cumpre entender que, em geral, referem-se a comportamentos observados e/ou relatados e compreendidos como *traços consistentemente superiores* em relação a uma média, em qualquer campo do saber ou do fazer. Os aspectos de frequência e duração destes comportamentos são fundamentais na definição (ou consistência) da superdotação.

Segundo Alencar (1994), a educação do superdotado se constituiu, até recentemente, em um grande problema pedagógico, inserido no contexto do debate sobre pedagogias tradicionais e as chamadas *pedagogias abertas*. A este sentido, as pedagogias tradicionais (Libâneo, 1992; parecem reservar pouco ou nenhum espaço para a criatividade. A questão em aberto se refere justamente ao fato de o mundo moderno, com os alardeados eventos da informatização, da aceleração dos processos de comunicação e da globalização, exigir o desenvolvimento de competências para as quais os modelos educacionais como um todo não se encontram ainda preparados (Alencar 1986; Novaes, 1979). A educação dos superdotados tem sido objeto de formulação e implementação de

programas alternativos, os quais, em geral, seguem objetivos padronizados do tipo: *a) ajudar os indivíduos com alto potencial a desenvolverem, ao máximo, as suas habilidades e os seus talentos; b) favorecer o desenvolvimento global, visando à adaptação associada a uma vida satisfatória; c) fortalecer o auto conceito positivo, entre esses indivíduos; d) ampliar as experiências destes alunos, em busca de diversidade de conhecimentos; e) desenvolver consciência social junto a estes indivíduos; f) contribuir para uma maior produtividade criativa.*

Neste sentido, o programa *Aprender a Pensar* é um programa de extensão universitária cujo objetivo foi se transformando, do simples atendimento ao superdotado para a convergência de duas linhas complementares de trabalho educativo: *a) o desenvolvimento de um modelo de atendimento ao superdotado, modelo visto em uma perspectiva de integração das chamadas altas habilidades, ao desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, assim como sua integração social, e, em particular, escolar; b) o reconhecimento e a estimulação de habilidades potenciais (habilidades potencialmente próximas ou equivalente próximas ou equivalentes às chamadas “altas habilidades”) no aluno não-reconhecido como superdotado.* Isto significa uma proposta de integrar o trabalho com a criança reconhecida como superdotada à estimulação de habilidades necessárias à vida no mundo moderno *para todas as crianças.*

Também, neste quadro, é importante salientar que, no processo educativo de superdotados e *não-superdotados*, as representações sociais partilhadas por educadores e pais acerca do desenvolvimento humano (Almeida, 1994) e da inteligência, são fatores correlacionados com o desenvolvimento (físico, cognitivo e social) das crianças. Assim, podemos supor que o campo das representações vinculadas à inteligência, à criatividade e à superdotação

influenciam o desenvolvimento das *altas habilidades* em qualquer aluno, seja ele reconhecido ou não como superdotado. Tendo sido voltado, ao início de sua fundação em 1989, para o atendimento ao superdotado, o Programa *Aprender a Pensar* não se ocupou, até o presente momento, de um estudo mais aprofundado deste campo, o qual não é somente *preparatório* ao desenvolvimento das habilidades, mas constitui-se em um verdadeiro sistema de regulação social do desenvolvimento.

A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) propõe o abandono da dicotomia sujeito-objeto e confere um novo estatuto ao que se convencionou chamar de *realidade objetiva*, definida pelos componentes objetivos da situação e do objeto. Deste modo, segundo esta concepção, não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas sim o fato de que *toda realidade é representada, quer dizer, re-apropriada* pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente da sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

E é esta realidade, *re-apropriada* e *re-estruturada*, que constitui para o indivíduo ou o grupo, a realidade mesma. Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, e, também, de um sujeito. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitude e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências; permitindo, assim, ao indivíduo para se adaptar e a encontrar um lugar nesta realidade.

Toda representação social é “*uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” (Jodelet, 1989, p. 36). Também, ao mesmo tempo, as representações sociais são “*o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico*” (Abric, 1987, p. 64). A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes (as *circunstâncias*, como diz Flament, 1994) – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores. É no contexto da Teoria das Representações Sociais que se compreende as representações de inteligência, superdotação e desenvolvimento das famílias e professores que podem influenciar no desenvolvimento das *altas habilidades*.

Quanto ao Método *CORT THINKING*, pode-se dizer que ele está fundado no *conceito de pensamento lateral*, que é a produção (elaboração) voluntária de um esquema *diferente*, em comparação a um esquema pré-existente dentro de um sistema esquematizador estabilizado. Segundo De Bono (1987), a utilização e o desenvolvimento do pensamento lateral é frutífero para as tarefas de solução de problemas, embora o *novo esquema* não seja necessariamente mais performance que o anterior.

Muitas vezes me perguntam por que foi necessário inventar a expressão ‘pensamento lateral’, quando a palavra ‘criatividade’ parecia bastante adequada. A resposta é que a palavra ‘criatividade’ está longe de ser adequada (...) Mas, no que se relaciona com o pensamento lateral, estou interessado na capacidade para trocar a percepção e continuar trocando (...) A melhor forma de definir o pensamento lateral é como uma troca de esquema dentro de um sistema esquematizador”.

(De Bono, 1987, p. 25).

A concepção do pensamento como técnica e o próprio *conceito* de pensamento lateral poderiam ser mal interpretados como *reduções* tecnicistas e mecanicistas do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, trata-se em verdade, de uma aplicação pedagógica de princípios amplamente aceitos em psicologia cognitiva: a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se dá pela estruturação progressiva de esquemas de ação que se transformam em estruturas cognitivas (Doise, 1993; Gréco, 1991); ou ainda, em outra corrente, vinculada à psicologia social, que concebe o fato pelo qual determinadas modalidades de pensamento social são estruturadas em termos de *scripts*, ou *esquemas de ação* (Doise e Mugny, 1980; Mugny e Carugati, 1985).

Além disto, a estratégia de *trocar* de percepção, longe de produzir um efeito de mecanização do pensamento, abre possibilidades de exploração da realidade e restitui ao sujeito tanto a possibilidade de escolha (diante de uma ação que anteriormente parecia *evidente*, portanto, pré-estabelecida) quanto ao seu papel de agente ativo. O *Programa CORT Thinking* é um aplicativo que se enquadra no que Bachelard (1987) chama de *novo espírito científico*, o qual

permitiu o desenvolvimento da física quântica, da geometria não-euclidiana e outras áreas da ciência moderna.

Tratam-se de *ferramentas* no sentido de um instrumental de treinamento para a orientação da atenção. Pode-se afirmar que, ao contrário de reducionista, o CORT visa integrar concretamente a esfera da ação do processo educativo:

O idioma da educação estabelece que basta construir a base da informação, já que depois a ação é simples. Não o é. As técnicas da ação são tão importantes como as do pensamento. É uma tragédia que a educação não reconheça isso. Por razões de conveniência, emprego o termo 'operatividade' derivado de operar e operativo, e que inicia 'as técnicas necessárias para fazer'. Estas técnicas incluem as técnicas de pensamento necessárias para a ação (De Bono, 1987, p. 49).

Neste contexto, o objetivo do presente trabalho de pesquisa é conhecer as representações sociais de familiares de adolescentes considerados superdotados.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Sujeitos

Os sujeitos, que participaram desta pesquisa, totalizaram 53 pessoas, com idades entre 15 a 65 anos, de ambos os sexos, nos três níveis de

escolaridade e com graus de parentescos, representados pelos pais, irmãos mais velhos e avós dos 22 adolescentes escolhidos dentre os alunos participantes e concluintes dos anos letivos de 2000 e 2001, do Programa Aprender a Pensar da VAE- UCG. O trabalho para a formação do grupo de sujeitos realizou-se em duas etapas.

A *primeira etapa* constitui-se da seleção dos 22 adolescentes com idade entre 12 e 15 anos de ambos os sexos, denominado de *grupo de referência*. A escolha ocorreu mediante o seguinte procedimento: a) identificação dos 280 concluintes do Programa Aprender a Pensar de 2000 e 2001; b) avaliação psicométrica realizada através da aplicação do *Teste das Matrizes Progressivas RAVEN – Escala Geral 1974* (pós-teste).

Com base nos resultados obtidos foram selecionados aqueles que alcançaram escores de percentil igual ou superior a noventa e cinco que corresponde segundo esta escala psicométrica (Raven) ao nível da inteligência superior. Este teste foi escolhido por ser um dos instrumentos de utilização coletiva para a avaliação de inteligência “que mede a capacidade do indivíduo para comparar formas e raciocinar por analogia, independentemente dos conhecimentos adquiridos” (Lopez, 1987 p.43); c) os alunos que formaram o grupo de referência com o percentil igual ou superior a noventa e cinco, foram avaliados, individualmente, pelo desempenho durante o ano letivo, baseados nos registros das fichas de acompanhamento, levando-se em conta os tópicos: capacidade de verbalização, criatividade na solução de problemas, relacionamento interpessoal, envolvimento com as tarefas de artes plásticas (desenho, pintura) e dramatização.

A intersecção destes dois critérios, avaliação psicométrica, com percentil igual ou superior a noventa e cinco e avaliação do desempenho no programa Aprender a Pensar, durante o ano letivo, determinou o surgimento do grupo de 22 adolescentes, melhores classificados com idade entre 12 e 15 anos, de ambos os sexos ponderando-se que esta faixa etária enquadra-se segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8609 de 13/07/1990) na *adolescência* que se define no período dos 12 aos 18 anos (Ribeiro,2000).

Justifica-se a escolha deste período de 12 a 15 anos em razão do fato de como diz Piaget (1998) o adolescente estaria dentro do estágio cognitivo das operações formais; levando-os a pensar em termos abstratos, lidar com situações hipotéticas e pensar em possibilidades para tomar decisões. Outro argumento que reforça a definição é que os familiares (sujeitos da pesquisa) por já terem uma convivência maior com o adolescente poderiam descrever com mais fidedignidade as características físicas, intelectuais, emocionais e sociais dos alunos.

Quadro 1 – Grupo de referência formado por 22 adolescentes do Programa Aprender a Pensar, VAE/UCG

Adolescentes	(f)	%
Idade		
12 anos	09	41
13 anos	07	32
14 anos	04	18
15 anos	02	09
Totais	22	100

A maioria dos adolescentes que correspondem a 73% encontra-se na faixa etária dos 12 e 13 anos.

Sexo	(f)	%
Masculino	12	54
Feminino	10	46

Quanto ao sexo a amostra apresenta-se bem equilibrada. No tocante ao grau de escolaridade existe maior concentração cursando a 6^a e 7^a série do ensino fundamental, totalizando 68% do grupo.

Escolaridade	(f)	%
6ª série (ens. Fund.)	09	41
7ª série (ens. Fund.)	06	27
8ª série (ens. Fund.)	05	23
1º ano (ens. Médio)	02	09
Totais	22	100

A *Segunda etapa* constitui-se da identificação dos sujeitos familiares pais, avós e irmãos mais velhos do grupo de referência, constituído de 22 adolescentes selecionados na primeira etapa. A partir do grupo de adolescentes selecionados, através do Programa Aprender a Pensar, formou-se o grupo dos sujeitos elencando-se os familiares que atendessem aos seguintes critérios: a) serem pais, avós e irmãos, estes maiores de 15 anos, residentes na mesma casa com o adolescente; b) estarem de acordo em receber pessoalmente a entrevistadora, em suas residências, para falarem sobre os temas propostos nas entrevistas.

A composição do grupo de sujeitos é detalhada no Quadro 2, a seguir em função do sexo, escolaridade e relação de parentesco.

Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos participantes desta pesquisa por sexo (N=53).

Sujeitos	<i>f</i>	%
Sexo		
Masculino	23	44
Feminino	30	56
Total	53	100

Quadro 3 – Distribuição dos sujeitos participantes desta pesquisa por nível de escolaridade

Sujeitos	<i>F</i>	%
Escolaridade		
Ensino fund.	04	08
Ensino médio	21	40
Ensino superior	28	52
Total	53	100

Quadro 4 – Distribuição dos sujeitos participantes desta pesquisa por grau de parentesco

Sujeitos	<i>F</i>	%
Parentesco		
Avós	04	36
Pais	43	76
Irmãos	09	18
Total	53	100

2.2.2. Instrumentos

A pesquisa foi realizada utilizando-se da técnica entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, que possibilitaram respaldar o levantamento dos sete eixos temáticos, assim distribuídos:

1. O entendimento sobre inteligência

O objetivo deste trabalho é pesquisar o senso comum sobre inteligência no discurso coloquial dos familiares, possibilitando perceber quais as representações sociais que as famílias fazem de Inteligência.

2. Como são as pessoas consideradas inteligentes

Este eixo temático visa colher exemplos empíricos das expectativas familiares sobre o que chamam de “inteligente”. Por meio das verbalizações será possível verificar se a conceituação dada pela família, ao tema anterior, é coerente com os exemplos fornecidos.

3. Identificação do Adolescente Superdotado

Neste eixo será verificado o entendimento que as famílias têm de superdotação, se fazem diferenciação entre inteligência e superdotação ou se consideram os temas semelhantes.

4. Relacionamento

Este tema demonstrará o nível das relações interpessoais entre os familiares e o adolescente identificado como o portador de inteligência superior (superdotado). Verificar o relacionamento dos familiares com o adolescente, antes e após tomarem conhecimento do fato que o aluno é considerado superdotado. Os eixos temáticos que se seguem objetivam detectar, somente junto aos pais em separado, o seguinte:

5. A expressão de sentimentos dos pais de filho considerado superdotado

O objetivo é verificar quais os sentimentos que os pais expressam ao se referirem sobre a inteligência dos seus filhos considerados superdotados.

6. A maneira de transmitir o fato de serem pais de filhos considerados superdotados

Como os pais transmitem às outras pessoas a informação de possuírem filhos considerados superdotados.

7. Desenvolvimento dos filhos nos aspectos físico, intelectual, emocional e social

Como os pais acompanham o desenvolvimento dos filhos.

Utilizando-se destes instrumentos, procurar-se-á analisar como os familiares percebem a inteligência superior / superdotação e contextualizar os sistemas de representações sociais à cerca da inteligência. Os instrumentos analisarão os conteúdos e as informações em termos quantitativos e qualitativos.

Ao primeiro contato, preocupamo-nos com a espontaneidade do informante, considerando que esperamos dados genuínos, puros, sem a contaminação da auto-correção, diante do pesquisador.

E por isso, entabulamos um diálogo, deixando-o à vontade, dizendo que *estamos realizando uma pesquisa a respeito da inteligência e gostaríamos de saber sua opinião (senso comum)*. Esclarece-se aos interlocutores a importância de manifestarem com total liberdade sem a preocupação com a exatidão da resposta; em seguida, o material proveniente das entrevistas é submetido ao tratamento analítico do *software* da análise qualitativa de dados textuais denominado ALCESTE. Salienta-se que a pesquisa não se preocupa com respostas certas ou erradas e a validade está na sua opinião pessoal dos entrevistados.

2.2.3. Procedimentos de coleta e de análise de dados

Ao identificarem-se os sujeitos, estabeleceu-se o contato inicial, por telefone, com os pais ou responsáveis dos adolescentes, ocasião em que se esclarecia o motivo da visita, para o agendamento prévio da entrevista. Os

primeiros familiares entrevistados foram aqueles que moravam mais perto da UCG.

O horário estabelecido para atendimento da entrevistadora foi sempre à noite ou aos fins de semana. As entrevistas com os sujeitos foram realizadas, individualmente, (família por família) à medida que as visitas eram confirmadas, nas residências localizadas em diversos bairros na cidade de Goiânia. As primeiras entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2001. Ao chegar o período de férias escolares e a maioria das famílias programarem viagens, interromperam-se as entrevistas e retomou-se a coleta de dados no mês de março, concluindo-se em maio de 2002.

As entrevistas foram realizadas nas salas das residências onde os sujeitos participantes da pesquisa moravam. A maioria das famílias foram visitadas mais de uma vez, com o objetivo de realizar as entrevistas, pois as mesmas eram individuais só com a presença da pesquisadora desta dissertação e uma auxiliar de pesquisa. Cada entrevista foi gravada em áudio e anotada pela auxiliar de pesquisa, com a permissão do entrevistado, e transcrita por alunas de graduação do curso de psicologia.

A análise dos dados colhidos nas entrevistas semi-estruturadas foi feita utilizando-se o *software* ALCESTE, que tem o objetivo de obter em uma primeira classificação estatística enunciados simples do *corpus* estudado, em função da distribuição de palavras dentro do enunciado, a fim de aprender as palavras que lhe são mais características. (Ribeiro, 2000). O ALCESTE (Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte) é, portanto, um *software* que analisa estatisticamente o vocabulário de um texto, extraindo as informações essenciais e classificando essas informações. Esta classificação estatística dá

origem a uma análise qualitativa dos dados e extrai desta análise o sentido do texto.

Na presente pesquisa, as verbalizações dos entrevistados foram transcritas das fitas k-7, digitadas e preparadas em formato de texto. O conjunto de *unidade de contexto inicial* (UCI) como é designado, este texto forma um arquivo denominado o *corpus* a partir do qual se elabora a análise. Cada Unidade de Contexto Inicial (UCI) corresponde a elementos verbalizados pelos sujeitos nas entrevistas. Outros detalhes do funcionamento do *programa* são oferecidos por Ribeiro, (2000).

Segundo Soubiale e Roussiau a idéia básica por trás da análise do *software* ALCESTE, é que este divide gradativamente um conjunto de palavras dentro das classes lexicais de maneira que as diferenças entre as classes são maximizadas e as diferenças dentro das classes minimizadas. As classes são semanticamente homogêneas, cada qual com seu conteúdo lexical específico, com seu significado único. Desta forma palavras que aparecem muito freqüentemente não são necessariamente descartadas, mas aparecem fortemente ligadas a uma dada classe tomando-se como base o valor do χ^2 (qui-quadrado).
(p.69)

Esta análise procura perceber o discurso dos sujeitos relacionando-se as palavras, a freqüência com que surgem nas respostas e o significado que podem ter naquele contexto. Com a classificação hierárquica descendente realizada pelo ALCESTE procede-se a análise fatorial de correspondência,

fazendo-se uma “*projeção das palavras analisadas em um plano fatorial de correspondência*” (Ribeiro, 2000, p.70).

Com a obtenção dos resultados da classificação *hierárquica descendente*, realizou-se a análise dos dados, baseando-se na análise fatorial de correspondência. Essa análise apresenta, em um plano fatorial, uma projeção das palavras analisadas, que considera, ainda, as variáveis suplementares como, por exemplo, sexo, escolaridade, parentalidade e outras.

O *programa* ALCESTE realiza uma análise dos conteúdos temáticos com todos os sujeitos típicos do conjunto das classes com o objetivo de identificar as características específicas de cada classe, e o modo como os sujeitos pertencentes às classes organizam internamente as representações sociais sobre a inteligência e, em que dimensão essas classes contribuem para a estruturação da representação social da inteligência no contexto dos familiares – pais, avós e irmãos mais velhos – dos adolescentes participantes do programa Aprender a Pensar - VAE/UCG.

2.3. Resultados e Discussão

Os conteúdos temáticos e a estrutura organizacional da representação social da inteligência estudadas com familiares, sujeitos desta pesquisa, de adolescentes considerados superdotados, foram descritos, compreendidos e analisados com base nos resultados alcançados com a utilização do *programa* denominado ALCESTE.

O modelo de análise respaldou-se nos estudos de Doise, Clémence e Lorenzi – Giold (1993) que propõem três níveis de análise. *No primeiro nível*, busca-se identificar o campo comum das representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse nível de análise, são apresentados os significados manifestados por todos os sujeitos do grupo de familiares. O fundamento teórico aqui baseia-se na hipótese de Doise (1992) de que diferentes membros de uma população partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social. Visando alcançar esse intento, realizou-se uma análise denominada classificação hierárquica descendente, que permite o acesso ao conteúdo das representações sociais dos sujeitos. Os resultados obtidos desse primeiro nível foram conseguidos pela apresentação da análise dos conteúdos temáticos das representações sociais realizadas pelo *programa* ALCESTE.

No segundo nível, realizou-se uma análise fatorial de correspondência dos conteúdos dos discursos dos sujeitos, utilizando-se também o *software* ALCESTE, que permite a *visualização*, em um plano fatorial, da distribuição dos discursos e das variáveis suplementares, mostrando a posição dos sujeitos em função das representações sociais. Essa *visualização* permite identificar a existência ou não de diferenças entre os grupos de sujeitos e a posição que cada grupo apresenta diante da idéia de Inteligência.

O *terceiro nível*, o da *ancoragem* da representação social da Inteligência possibilita oferecer significação aos comportamentos das pessoas e criam ou dão respaldo às diferenças sociais baseados nos conceitos gerais das representações sociais.

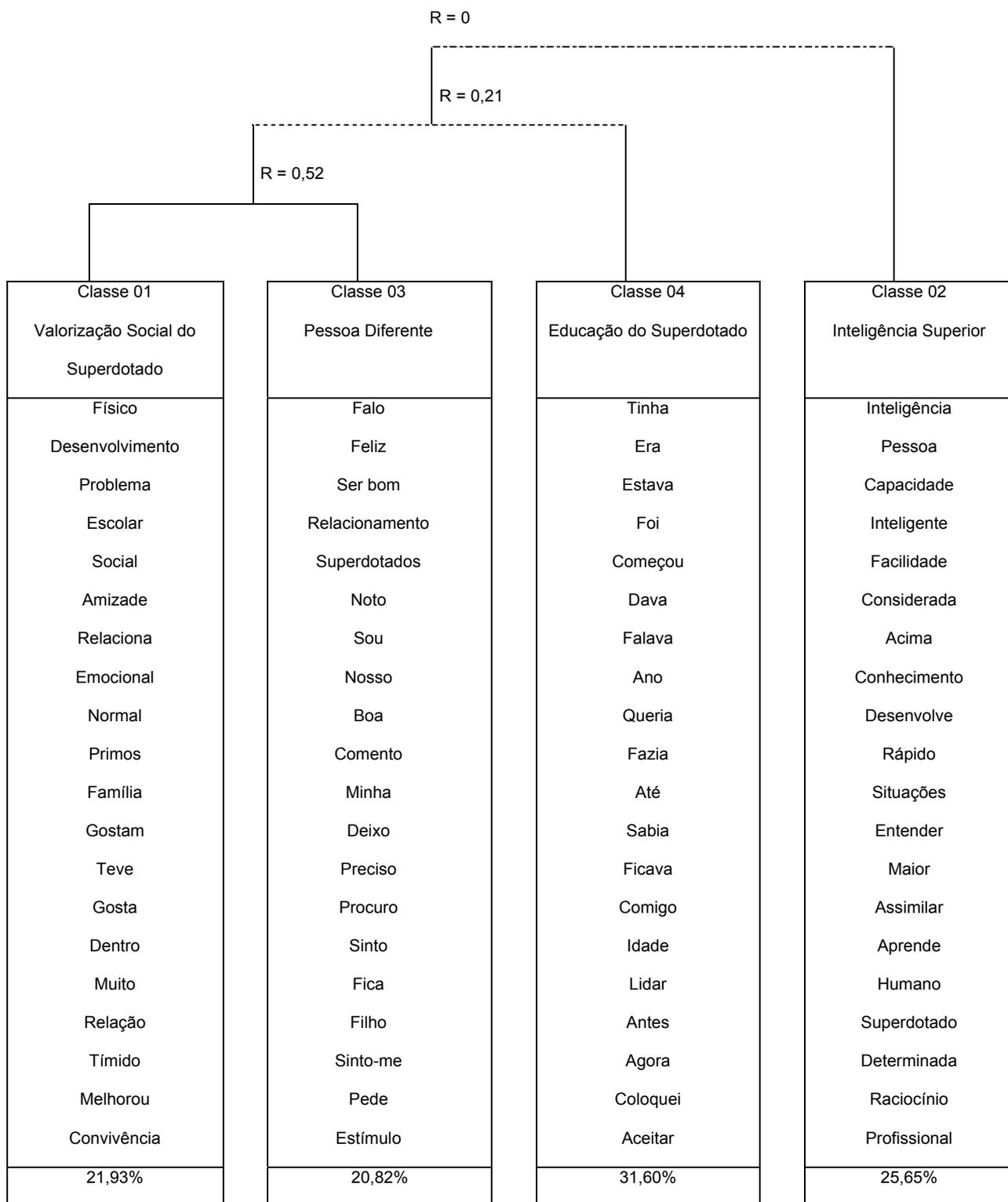
2.3.1. O campo comum da representação social da inteligência

Esta pesquisa objetiva destacar o conteúdo e a organização da estrutura da representação social da inteligência. O objetivo é *identificar* o conteúdo e as organizações consensualmente partilhadas (classes). Identifica-se a existência de um conteúdo comum da representação social da inteligência supondo-se que os sujeitos compartilham entre si, de uma concepção sobre a inteligência.

Com base em uma análise textual das verbalizações dos sujeitos tenta-se reconstituir o discurso consensual, fazendo-se uso da relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classe de palavras.

A análise do *corpus* total, obtido a partir das entrevistas semi-estruturadas, com motivação temática, mostrou a ocorrência de quatro classes. O quadro 5 apresenta essas classes e a relação entre elas. As classes foram compostas a partir de um processo seletivo das palavras, baseando-se na frequência e o percentual de participação de cada termo para a composição da classe, levando-se em conta os termos já encontrados.

Quadro 5 - Estruturas do *corpus* de dados dos instrumentos de evocação das famílias sobre a concepção de inteligência organizado em quatro classes (teste do χ^2 no interior de cada classe e porcentagem de cada classe no interior do *corpus* – N=53)



A partir da análise, surgiram três eixos de organização das representações sociais. Observa-se uma relação forte entre as classes 1 e 3, enquanto que as classes 4 e 2 encontram-se em oposição às demais (relação fraca ou nula). O *primeiro eixo* engloba as classes 1 e 3. Refere-se às verbalizações do sexo masculino – classe 1 - e dos pais (sexo masculino e feminino) – classe 3, que falam do adolescente como aquele que tem dificuldade de fazer amizades, de expressar sentimentos, tímido, emotivo, carinhoso . O *segundo eixo* - classe 4 - apresenta-se a descrição da educação do superdotado. Aqui o discurso é da classe composta pelo sexo feminino - mães - demonstram as dificuldades na criação do filho superdotado. O *terceiro eixo* - classe 2 - apresenta as características da inteligência superior, raciocínio rápido e perspicaz, facilidade de entender as coisas do dia a dia.

Classe 1: Valorização Social do Superdotado

Nesta classe encontra-se a narrativa desenvolvida pelos pais do sexo masculino. Os pais consideram que os filhos são tímidos, são fechados, têm dificuldade de fazer amizades são difíceis de se entrosarem e que ficam zangados com mais facilidade. Consideram também que os filhos têm dificuldades de expressar sentimentos.

O emocional de J.A. é bom, às vezes fica zangadinho, mas no normal é calmo, é tranquilo, ele é mais sociável que R. brinca mais e é líder, os colegas gostam dele. (sujeito 41)

Ele é tímido, mas com relação a sentimento, ele tem dificuldade para expressar, mas eu notei que de uns pra cá ele está mais social, ele é mas difícil de fazer uma amizade (sujeito.24)

Os pais admitem, todavia, que no ambiente escolar, os filhos conseguem fazer amizades.

O J. mudou de escola e está levando mais a sério, resolveu estudar mais, ele tem potencial e tem facilidade. O emocional do J. é bom, às vezes fica zangadinho, mas no normal é claro e tranqüilo, ele é mais sociável que a R. brinca mais e é líder, os colegas gostam dele, tem muita facilidade de fazer amizade, é um líder. (sujeito 41)

Os pais reconhecem que no desenvolvimento emocional, os filhos são mais sensíveis, mais emotivos, choram mais. O rendimento escolar dos filhos é também ressaltado por este grupo de sujeitos, reconhecedores de que os filhos desfrutam de um bom relacionamento no ambiente familiar. Registram que os filhos são carinhosos, dengosos, companheiros e gostam da família inteira.

A convivência do J. no meio familiar, acho que é normal, ele é muito carinhoso, muito amoroso (sujeito 31)

Outro aspecto que é destacado pelos pais desta classe é o reconhecimento de que os filhos tiveram um crescimento físico muito rápido.

O desenvolvimento físico foi uma coisa extraordinária, rapaz está com 14 anos e está bem mais alto que eu, ele está com um metro e oitenta, pé quarenta e cinco e os pais não são tão grandes. (sujeito 47)

Classe 3 : Pessoa Diferente

O discurso apresentado pelos pais de ambos os sexos na classe é a descrição de um adolescente que aprende sozinho, tira notas boas, é autodidata.

É diferente das outras, por aprender mais rápido, ser autodidata, você explica uma vez só e ela capta mais rápido, desenvolve com uma rapidez maior (sujeito 10)

Os pais procuram saber o que está acontecendo com os filhos e os filhos dizem que nada os incomoda.

A gente procura não fazer nenhum tipo de comparação. Às vezes eu falo para ela, oh B. às vezes a gente tem que falar o que sente, a gente não pode ficar guardando, fala o que está te incomodando, ah mãe não tem nada me incomodando, nada me incomoda (sujeito 22)

Os pais se preocupam em não mudar a forma de tratar os filhos mas reconhecem que às vezes fazem comparações. O ciúme dos irmãos em relação aos adolescentes considerados superdotados também é realçado.

Eu via que ela estava com ciúmes, mas deixava claro que cada pessoa é única e ela tem habilidades pessoais, os dotes que Deus deu, Deus não deu os mesmos dons para as mesmas pessoas (sujeito 36)

O J é tudo que eu sonhei em termo de filho, me sinto muito bem, realizado. Acho que eu não transmito que tenho um filho superdotado, as pessoas percebem através do nosso relacionamento, do jeito que a gente convive, pelas nossas conversas, por nossa convivência mesmo. (sujeito 31)

Nesta classe, os pais sentem-se bem e felizes, realizados, gratificados, gratos a Deus pelo dom que os filhos possuem e sentem-se responsáveis em ajudá-los a se desenvolver, mas procuram não demonstrar às outras pessoas, para não acharem que os pais querem aparecer, embora os outros percebam pela convivência dos pais com estes filhos.

Me sinto feliz e agradeço a Deus dentro de mim, não que eu fale para os outros, porque se você fala os outros acha que você está se exaltando, então eu procuro não falar (sujeito 15).

Eu não costumo falar para muita gente que ela é superdotada, a maioria acha que eu quero aparecer na escola falo, os professores não acreditam, preferem ignorar isso, eles tentam ignorar ao invés de investir nela. Falo mais para pessoas mais íntimas, porque a maioria das pessoas acham que a gente está querendo aparecer. (sujeito 45)

Nesta classe os pais procuram deixar o adolescente, considerado superdotado, mais solto, mais independente, acreditando assim ser mais adequado para o amadurecimento dos filhos.

A M. C. é muito firme, ela estuda sozinha e dificilmente pede ajuda, nós procuramos deixa-la mais solta. (sujeito 50)

Classe 4: Educação do Superdotado

O discurso dessa classe que é composta por mães, é organizado em torno da educação do superdotado. Ele tem como referência a necessidade delas colocarem limites no processo educacional dos adolescentes participantes desta pesquisa. Apresentam características como independência, enfrentamento dos pais e querem que sua vontade prevaleça.

Ele está sempre testando limites, é incrível que quando ele sente que a praia dele, que ele pode dominar um pouquinho, ele domina. (sujeito 01)

As mães demonstram a preocupação de acertar na educação dos filhos, mesmo que para isso dependam de buscar ajuda com psicólogos.

Quando eu fiquei sabendo que ela queria tomar o meu lugar de mãe, eu coloquei limite. Eu fiquei quase um ano com ela levando na psicóloga e explicando e orientando e eu aplicava, descobri uma

maneira de lidar com minha filha, comecei a dominar a situação.

(sujeito 45)

Neste grupo os sujeitos apresentam interesse com o desenvolvimento dos seus filhos e valorizam a precocidade deles.

Eu sempre achei que ele era diferente, quando ele iniciou na escola fazia super rápido. Ao ter identificado meu filho como superdotado na verdade ficou mais difícil, muito bom, mas difícil, porque é mais trabalhoso. (sujeito 28)

O discurso dos sujeitos dessa classe evidencia a dificuldade na criação dos filhos superdotados. Todo o processo de lidar com a inteligência superior, como foi no primeiro momento da descoberta, desafia a dificuldade de lidar com os filhos superdotados. É algo diferente da experiência das mães. A superdotação é reconhecida como problema que dá trabalho.

Classe 2: Inteligência Superior

O discurso apresentado nesta classe constitui-se da apresentação das características da inteligência numa pessoa inteligente. É uma classe composta por sujeitos com grau de parentesco de irmãos e avô.

Inteligência é o esforço, a personalidade própria, o auto entendimento.

Normal, tem diferença de gênio e inteligente, gênio é mais excêntrico que inteligente. (sujeito 11)

Inteligência no senso mais prático é aquilo que a pessoa tem e desenvolve no raciocínio de maneira mais ordenada. (sujeito 49)

Nesta classe observa-se que a inteligência é definida como a forma com que a pessoa consegue captar as informações, assimilá-las e aplicá-las de alguma maneira; comunica-se bem e tem facilidade de resolver as coisas. O entendimento do ambiente e a capacidade de convencimento são destacados nesta classe.

Pessoas consideradas inteligentes são pessoas que aproveitam a oportunidade que buscam as coisas. A pessoa superdotada tem tudo mais aguçado, é mais rápido e antecede as coisas. (sujeito 28)

Os sujeitos referem-se à pessoa inteligente também, como aquela que compreende, percebe e assimila mais rápido, absorvendo mais informações e aprendendo mais e com capacidade de captação além da idade. Os sujeitos desta classe identificam, também, as pessoas inteligentes sendo perspicazes, mais atentas, cultas, aproveitando as oportunidades e buscando coisas. Consideram que a pessoa superdotada tem maior capacidade de realizar alguma obra, algum serviço ou algum estudo e resolver as situações do dia a dia.

Os sujeitos deste grupo entendem que as pessoas chamadas inteligentes têm inteligência acima da média, com facilidade de compreender as coisas que nunca viram e entender as coisas com rapidez.

2.3.2. Diferenciações grupais, posição dos grupos em relação às representações sociais.

Neste nível de análise, passa-se à verificação da existência de diferenças grupais no plano fatorial, da representação social da inteligência elaborada pelo instrumento utilizado nesta pesquisa, denominado Alceste.



A análise fatorial de correspondência permite uma visualização, a partir do plano fatorial, das resultantes da classificação hierárquica descendente. Costa (2001). A figura 5, acima, apresenta a projeção das palavras analisadas com

associação das variáveis sociográficas distribuídas nos diferentes campos que determinam as classes.

A *primeira dimensão* está voltada para o *gênero* e divide o campo, cortando o eixo central em uma linha diagonal do extremo superior esquerdo ao extremo inferior direito; visualizando-se a variável sexo feminino no lado superior direito e sexo masculino no lado inferior esquerdo. Nota-se, portanto, que o discurso dos sujeitos do sexo feminino, se opõe ao discurso dos sujeitos do sexo masculino.

O discurso dos sujeitos do sexo feminino, que é majoritariamente composto por mães, se caracteriza pelo envolvimento com a educação do filho adolescente superdotado; há o reconhecimento delas de que os filhos são inteligentes, têm a facilidade para se expressar, capacidade para resolver problemas etc. No discurso das mães, a maior preocupação é com o desenvolvimento do filho. Descreve em suas falas o processo, desde que começaram a identificar a inteligência superior, até a procura de profissionais psicólogos para melhor acompanhar esse desenvolvimento. Há dificuldade em lidar com este adolescente que é diferente da experiência de vida delas.

O discurso do sexo masculino traduz mais a inteligência como dado natural, uma pessoa que causa admiração e estranheza, resultando na *pessoa diferente*, ressaltando, nos adolescentes considerados portadores de inteligência superior, a valorização social.

A *Segunda dimensão*, centrada na *escolaridade* dos sujeitos apresenta as diferentes noções de inteligência em função do nível de escolaridade. O eixo horizontal central divide a variável escolaridade em dois campos: superior e inferior.

No campo horizontal superior encontram-se os discursos dos sujeitos composto por mães, avós e irmãs, com nível de escolaridade médio e superior. Os sujeitos deste campo apresentam um discurso, com maior clareza, do conceito de inteligência, identificando as características do adolescente superdotado. O discurso dos sujeitos com ensino médio e superior, na sua maioria mães, descreve uma relação onde elas são responsáveis pelas situações do cotidiano, dos cuidados dos filhos. É uma visão educacional.

Os sujeitos que compõem a variável do ensino fundamental situados no campo inferior, em seus discursos demonstraram que possuem dificuldades no relacionamento com o adolescente considerado portador de superdotação, mesmo que reconhecendo a valorização social da inteligência superior.

Uma outra característica dessa dimensão é a ambivalência existente no discurso dos familiares enquadrados no campo do ensino fundamental. Ora, os familiares conhecem de forma positiva os adolescentes portadores de inteligência superior, outras vezes os aspectos negativos são salientados ocasião em que a relação interpessoal é comprometida pelo desnível educacional.

Uma 3ª dimensão denominada *parentalidade* apresenta dois campos: um campo delimitado pelos pais, do sexo masculino, os avós e os irmãos mais velhos, incluindo as classes *valorização social* e *inteligência superior* e, outro campo, o dos pais, de ambos os sexos, formando a dimensão das classes da *educação do superdotado e da pessoa diferente*.

2.3.3. A ancoragem da representação social da inteligência

A complexidade da representação social justifica-se pelas condições básicas para a sua gênese, assinalada por Moscovici (1978), pela dificuldade de se obter informações do objeto social e no aparecimento de inúmeras distorções; a focalização; e, a pressão para a inferência. Soma-se a isto, a própria contradição do contexto semântico, levando-se em conta que em Português, são poucas as expressões sinônimas para inteligência, e, algumas dezenas de palavras para expressar a negação da inteligência. Tal fato prejudica a formação do senso comum que fundamenta a representação social da inteligência.

A discussão da ancoragem da representação social da inteligência introduz variáveis psicossociológicas incluindo-se, neste espaço, aspectos de natureza socioculturais, socioeconômicas, sociocognitivos, entre outros, que estão fortemente presentes no conflito existencial vivenciado no cotidiano das famílias. O conjunto de valores, existentes na sociedade, influencia as famílias a criar uma representação social da inteligência, em função da rede de significações nas quais estão inseridas, funcionando esta representação social como mediação entre o grupo social – a família – e o meio. Desta forma, a representação social da inteligência deve ser entendida com base no contexto social que a forma, bem como em sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano. Segundo Novaes (1979):

O importante, quando se analisa a influência da família no comportamento do adolescente, é atentar para o seu nível de adaptação à realidade externa, para a qualidade da troca interativa e

das relações interpessoais, para a intensidade das emoções, para as reações de ansiedade que se desenvolvem, para os padrões de controle adotados, aceitos e incorporados, para as pautas de defesa, além dos conflitos centrais com a comunidade (p. 119).

Em se tratando das famílias contemporâneas, residentes em uma cidade como Goiânia, deve-se considerar uma série de injunções, de conflitos e de perplexidades que a todos os seus membros contamina. Diante destas condições reais, vislumbra-se a possibilidade da construção da representação social da inteligência, com base nas entrevistas temáticas de 53 sujeitos – familiares – dos 22 adolescentes considerados superdotados, participantes do Programa Aprender a Pensar.

Nesta investigação empírica, nos paradigmas que modulam a representação social da inteligência, identificam-se discursos maternos na classe 4: *Educação do Superdotado*, que divergem daqueles mostrados nas comunicações dos pais. As mães estão mais preocupadas com os aspectos ligados à socialização dos seus filhos, assumindo claramente o papel de mediação entre a família e a escola. As mães enxergam positivamente as características individuais dos filhos, dentro de uma realidade sociocognitiva, consideram o desenvolvimento como processo de aprendizagem de regras sociais. Este posicionamento das mães valoriza a escolarização, e remetendo ao bom desempenho das disciplinas de forte valor escolar, o critério de avaliação da inteligência dos seus filhos. Elas demonstram ainda mais sensibilidade que os pais no cuidado com as relações interpessoais dos adolescentes, constituindo um fator relevante no desenvolvimento cognitivo dos filhos. A representação social da

inteligência oferecida pelas mães caracteriza-se pela funcionalidade, com destaque para função socializadora, identificando assim, a representação da inteligência social do adolescente. Nesta dimensão de gênero, fica claro a preocupação dos sujeitos do sexo feminino com o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes portadores de inteligência superior e a valorização da precocidade dos filhos. No sexo feminino, em contraposição ao sexo masculino, a explicação naturalizante não se evidenciou, todavia, ressalta-se um outro elemento organizador, mais central da representação social da inteligência, que é a preocupação com a socialização dos adolescentes ao impetrar-lhes regras sociais e, assim, desempenhando um papel de intermediação entre a família e a escola. A maioria das mulheres da *classe 4: Educação do Superdotado* acumulam a profissão de mães de famílias com outra atividade profissional remunerada. Para as mães, o contexto semântico descrito na *classe 4* evidencia a função socializadora da representação social da inteligência, dispondo de mais informações (formais e informais). Assim, como do ponto de vista da ancoragem, constituído pelo modelo de inteligência social como aprendizagem das regras sociais, enquanto mulheres, são mais sensíveis a uma perspectiva relativista na definição da inteligência colocando mais ênfase no aspecto funcional, no caso desta pesquisa, na função socializadora.

No tocante ainda ao gênero, as verbalizações contextuais dos homens encontradas nas classes 1 e 3, respectivamente, *Valorização Social do Superdotado* e *Pessoa Diferente* é manifestada por meio de uma visão conformista do desenvolvimento intelectual e social dos adolescentes considerados superdotados. Neste contexto semântico explica-se o surgimento de uma representação social organizada em torno, principalmente, da noção de dom.

Os homens ao reconhecerem a *Pessoa Diferente* expressam a dificuldade de identificar os aspectos sociocognitivos, remetendo à explicação das diferenças, a uma condição natural do adolescente portador de inteligência superior. Neste sentido, o discurso do sexo masculino assume uma posição de neutralidade, em relação as diferenças psicossociológicas do adolescente. Todavia ressalta, pragmaticamente, a valorização social desta pessoa diferente, preocupando-se com o sucesso profissional do adolescente e as conseqüências para o futuro. Em contraposição, as verbalizações contextuais do sexo feminino manifestam um envolvimento maior com a educação dos filhos, prática social reconhecidamente assumida pelas mães.

As representações sociais aparentam possuir uma certa autonomia em relação às correntes do pensamento oficial e das grandes correntes ideológicas. O estudo das representações sociais não se reduz, simplesmente, à análise de diferenças sociológicas nos discursos dos sujeitos que por uma metodologia ou outra capta-se em uma determinada sociedade. As representações sociais abordam funcionamento sociocognitivo que não são de fato redutíveis às variáveis sociológicas tradicionais. Voltando-se a análise empírica da pesquisa em discussão, é importante assinalar a função da ancoragem como referencial teórico que permite ao sujeito interpretar e dar sentido às suas experiências. Ao referir-se à ancoragem, Jodelet (1986) manifesta que essa interpretação tem função de mediação entre o indivíduo e seu meio, e, entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. É com este respaldo teórico que encontra-se a dimensão da escolaridade representada pela noção do conceito de inteligência e suas conseqüências. Portanto, deixando-se de lado as diferenças sexuais coloca-

se como essencial, a diferenciação por nível de escolaridade dos sujeitos. Admite-se nesta parte da análise, a separação dos sujeitos em função do seu nível de intelectualidade . O grau de escolaridade relaciona-se diretamente com o nível de informações e como as diversas fontes são tratadas pelos sujeitos. O eixo central, ao separar o grupo de escolaridade de nível médio e superior, dos sujeitos de escolaridade ao nível do ensino fundamental, evidenciou que o conceito de superdotação é percebido de pontos de vista diferentes.

Os sujeitos de escolaridade de nível médio e superior ao se reunirem nas classes *Inteligência Superior* e *Educação do Superdotado*, demonstram possuir mais clareza do conceito de inteligência e superdotação, expressando segurança e consistência nos discursos. Estes sujeitos afastam-se da visão naturalista da inteligência e relatam com maior fidedignidade, de uma maneira prática, o comportamento dos adolescentes considerados superdotados. A análise das verbalizações deste grupo de escolaridade, nível médio e superior, permite avaliar e classificar a inteligência como um fato social, a partir do reconhecimento dos valores existentes na sociedade. Esta dimensão ao criar uma rede de significações em torno do objeto atribui sentido e dá valor à representação social da inteligência.

Em contraposição, as verbalizações contextuais encontradas nas classes 1: *Valorização Social do Superdotado* e classe 3: *Pessoa Diferente*, representativas de escolaridade do ensino fundamental, demonstram *estranheza* dos sujeitos em reconhecerem a existência de diferenças de inteligência entre os adolescentes, surgindo nos discursos: ambivalência de sentimentos; contradições no tratamento do adolescente considerado superdotado em relação aos que não são superdotados; e comparação entre os mesmos. Destaca-se aqui, a

imprevisibilidade decorrente das surpresas com a maneira de agir, jeito de falar, o modo de tratar as pessoas. Neste grupo, nota-se que a ausência ou a insuficiência de informações relativas, principalmente, à abrangência dos conceitos, definições e significados da inteligência, surge como um fator modelador da representação social da inteligência. Neste sentido pode-se afirmar que o contexto cultural é determinante do tipo de representação social da inteligência expressa pelos sujeitos.

Outra dimensão identificada na análise da pesquisa caracteriza-se pela *parentalidade*. Esta dimensão constitui-se de dois campos de visualização. O primeiro representado, pela conjunção das classes: *Inteligência Superior* e *Valorização Social do Superdotado*, abarcando os discursos dos irmãos, avós e pais, do sexo masculino. Registra-se, na classe *Valorização Social do Superdotado*, as verbalizações dos pais (homens) observando o filho considerado superdotado numa perspectiva de admiração e contemplação. Os irmãos mais velhos expressam nos seus discursos a capacidade de fazer as coisas, dos seus irmãos considerados superdotados. A respeito desta constatação, convém lembrar uma limitação desta pesquisa que ouviu apenas a opinião dos irmãos mais velhos. Outro grupo de sujeitos identificados na classe *Inteligência Superior*, são os avós. Os discursos dos avós assemelham-se aos dos irmãos mais velhos. Os conteúdos semânticos expressam segurança na definição de inteligência.

Os discursos dos avós apresentam-se como observação privilegiada, isenta e descontaminada. As manifestações dos avós distanciam-se da mediação característica dos discursos das mães e estão longe da visão naturalista das verbalizações dos pais.

O segundo campo de visualizações, na dimensão da *parentalidade*, é formado pela união das classes *Pessoa Diferente* e *Educação do Superdotado*. Os sujeitos nestas classes são constituídos por pais, de ambos os sexos, onde a mãe fala de uma relação em que é responsável pelas situações do cotidiano, dos cuidados dos filhos. É uma visão educacional. Em contraposição, o discurso do pai percebe a inteligência como um dom natural, capacidade da pessoa distinguir as coisas, algo comum. O pai observa o filho numa perspectiva de admiração e contemplação. Espera-se que, com o uso da ancoragem, como forma de aproximar o sujeito do objeto, dos indivíduos e dos membros do seu grupo, a partir da análise dos contextos semânticos dos sujeitos desta pesquisa, foi possível a verificação da existência da representação social da inteligência dos familiares de adolescentes considerados superdotados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi o de investigar a existência ou não de representação social da inteligência, tendo como ambiente social os familiares de adolescentes participantes do Programa Aprender a Pensar da VAE/UCG.

A análise da representação social da inteligência em nossa sociedade ocidental revela a existência não de uma concepção única de inteligência, mas de uma multiplicidade de definições. A inteligência é uma construção de natureza social e coletiva, e suas significações variam segundo os indivíduos, os grupos e as sociedades nas quais o conceito é analisado. Nesta dissertação, que se utilizou de uma metodologia quantitativa e qualitativa, que abarcou a análise dos conteúdos dos discursos dos sujeitos da pesquisa foram obtidas algumas generalizações.

A representação social da inteligência identificada nesta pesquisa, levando-se em conta a multiplicidade de concepções contextuais que expressaram significações do chamado pensamento natural ou senso comum, retrata a diversidade do funcionamento sociocognitivo daquele grupo de sujeitos. Os objetivos propostos foram alcançados ao se identificar a presença de características próprias da estrutura da representação social da inteligência entre os familiares de adolescentes considerados superdotados.

A utilidade ficou demonstrada quando através das classes organizadas a partir dos contextos semânticos mais presentes nos discursos dos sujeitos, os indicativos da representação social da inteligência foram identificados

principalmente na dimensão de *gênero*. Evidenciou-se a existência de uma visão masculina pela incidência de verbalizações, expressando a naturalidade das diferenças entre os filhos. O reconhecimento de que as diferenças interindividuais originam-se em causas naturais sobressai-se entre os pais, do sexo masculino, de certa forma, soando como uma recusa de reconhecer a importância da família como portadora da responsabilidade pelo desenvolvimento da inteligência dos filhos. A referência ao aspecto do desenvolvimento biológico como responsável pela maturação integral da personalidade dos adolescentes, entre os homens, possibilitou criar representação social da inteligência vinculada à chamada ideologia do Dom. Acredita-se que a formação deste tipo de representação social da inteligência entre os homens seja motivada pela falta de informações, ausência da visão social da educação e mesmo diferenças de nível de escolaridade. Ao enfatizarem as desigualdades naturais, aqueles sujeitos abandonam a influência dos fatores sociais representado pelas operações sociocognitivas vivenciadas no seio familiar.

Ao evidenciarem a inexistência de uma explicação científica para o desenvolvimento dos filhos, os pais, do sexo masculino, cristalizam uma representação social da inteligência fundamentada na programação biológica das pessoas.

Em outra perspectiva, aparece o discurso feminino identificando a função social da inteligência. O pragmatismo das mulheres acentua-se ao assumirem o papel de mediação entre a família e a escola e ao valorizarem os aspectos sociocognitivos do desenvolvimento dos filhos.

As mães, enquanto sujeitos desta pesquisa, evidenciam as diferenças, do adolescente considerado superdotado, associando às razões de natureza

maturacionais, a inteligência superior dos filhos. Surge, na análise dos discursos das mães, a representação social da inteligência.

A *escolaridade* aparece como outra variável sociográfica, separando os sujeitos em dois grupos: um formado pelos portadores de nível médio e superior e outro de sujeitos com nível fundamental. Nesta dimensão, os discursos são distintos. Os sujeitos situados no grupo de nível fundamental atribuem a fatores naturais as características dos adolescentes considerados superdotados. Diferentemente, os sujeitos visualizados acima do eixo divisor das classes apoiam suas opiniões nos aspectos do desenvolvimento psicossocial do adolescente.

Ao considerar-se a dimensão da *parentalidade* identificam-se nos discursos dos avós e irmãos mais velhos, conteúdos de neutralidade e consistência. Uma observação importante quanto à análise semântica do discursos dos avós é que relatam com maior fidedignidade o cotidiano dos netos considerados superdotados, percebendo melhor o comportamento dos adolescentes, livre dos estereótipos e de certa forma liberados da manipulação dos adolescentes.

Portanto, confirmando as expectativas alinhadas na fundamentação teórica e apresentadas como objetivos deste trabalho reconhece-se a existência da representação social da inteligência no ambiente familiar dos adolescentes. As dimensões identificadas: *gênero*, *escolaridade* e *parentalidade*, no grupo de sujeitos, respaldam a proposta inicial desta pesquisa, identificando a representação social da inteligência em familiares de adolescentes considerados superdotados.

Acredita-se que o esforço foi recompensado pela vivência da experimentação da aplicabilidade dos fundamentos da teoria das representações sociais que permitiram chegar às conclusões apresentadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*, (pp. 27 – 46). Goiânia: AB.
- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (1987). O superdotado: Derrubando um preconceito. *Humanidades*, (15) 78 a 83.
- Alencar, E. M. L. S. Org. (1992). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e aprendizagem*. São Paulo, Cortez.
- Alencar, E. M. L. S. (1986) *Psicologia e Educação do Superdotado*; São Paulo, EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (1990). *Educação do Superdotado: orientações a pais e professores*. Brasília, ABSD (Folder).
- Alencar, E. M. L. S. (1994). A educação do superdotado progressos recentes e perspectivas para o futuro. *Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar*. Campinas/SP.
- Almeida, A.M. O. (1986). *O raciocínio diferencial dos jovens portugueses: Sua avaliação desenvolvimento e diferenciação*. Tese de doutorado, Universidade do Porto, Cidade do Porto.

- Almeida, A.M. O. (1987) A psicologia diferencial: alguns comentários a propósito de Thrid Meeting of ISSID. Cidade do Porto, *Jornal de Psicologia*, 6(4) 22.
- Almeida, A.M. O. (1994) *Inteligência: Definição e medida*. Centro de investigação, difusão e Intervenção Educacional. Aveiro.
- Almeida, A.M. O. (1992). *Reussite scolaire: Perception et theories implicites de la competence*. Thèse de docteur en psychologie, Universite Catholique, Louvain-la-neuve.
- Almeida, L.S. & Cruz, O. (1985) utilização de testes psicológicos; algumas considerações sobre a sua evolução. Cidade do Porto, *Jornal de Psicologia* 4(1), 13 – 17.
- Almeida, L.S. & Tamames, J. (1985). Curso de Técnicas de análises de grupos para a avaliação interna de testes de raciocínio diferencial II – Considerações finais e implicações In J.F.A. Cruz, L.S. Almeida & D.F. Gonçalves (Eds). *Intervenção psicológica na educação*. Cidade do Porto, APLP.
- Almeida, L.S. (1982) *Aferição dos Testes de Raciocínio Diferencial de G. Meuris junto dos alunos do Ensino Secundário do Grande Porto*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto. Cidade do Porto.
- Almeida, L.S. (1983) Novas perspectivas no estudo da inteligência: Entrevista com Robert Sternberg. Cidade do Porto, *Jornal de Psicologia*, 1(4), 6-7.
- Almeida, L.S. (1988) *Teorias da Inteligência*. Cidade do Porto, *Jornal de Psicologia*.
- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU.

- Berger, P. (1992). *Perspectivas sociológicas: Uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. & Luckman, T. (1991). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Binet, A.Y. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191 – 248.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit
- Brasil. Secretaria de Educação Especial.(1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Série diretrizes nº 10.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1987). Introdução. In L. S. Vygotsky. *Pensamento e linguagem*. (pp. vii-ix). São Paulo: Martins Fontes.
- Campos, D. T. F. & Pires, D. D. A. (2000). *Avaliação de eficiência do Programa “Cort Thinking Cambridge” no desenvolvimento dos potenciais cognitivos e na educação especial do superdotados. Pesquisa do Núcleo de Estudos Psicossociais do Departamento de Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia.*
- Campos, P. H. F. (1998). As representações sociais de “meninos de rua”: Proximidade do objeto e diferenças estruturais. In A. S. P. Moreira & D. C.

Oliveira (Orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

Campos, P. H. F. (1994). *O trabalho da rua: As representações de trabalho em educadores sociais de rua e em meninos de rua*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Campos, P. H. F. (1998). *Pratiques, représentations et exclusion sociale: Le cas des éducateurs des enfants de rue du Brésil*. Thèse de Doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence.

Castellanos, Córdoba, M.D. (1994). *Hacia una comprensión de la inteligencia*. D. Castellanos, M.D. Córdoba / S1: SN, s.a/. Coletivo de autores. *Premissas evaluativas del desarrollo intelectual*. Ciudad de la Habana. Impresión ligera.

Castilho, A. V. (1985). *Análise de novas perspectivas para o estudo da inteligência humana: As medidas de raciocínio analógico e sua inserção no panorama atual da pesquisa*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Clark, B. (1998). *Otimização do aprendizado: Identificação, planejamento e recursos para jovens superdotados e talentosos*. In *Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro. Resumo dos trabalhos: Congresso Internacional Sobre Superdotação, III Congresso Ibero-Americano Sobre Superdotação, XII Seminário Nacional da Associação Brasileira Para Superdotados*. (pp. 13 – 19).

Cordova, M.D.Y. Pérez (1994). *Inteligência y capacidad in la psicología Marxista*. Ciudad de La Habana. Impresión ligera.

- Cordova, M.D.Y. Pérez .(1994). *La Inteligência y su relación com otras categorias psicológicas*. Ciudad de la Habana.Impressión ligera.
- Costa, F. G. (2001). *Representação Social da Velhice em Idosos participantes de Instituições para a Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Costa, M. L. A. (1995). A inteligência ancorada no movimento do desejo. In. DOXA Revista Paulista de Psicologia e Educação. Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. F.C.L. – UNESP v. 1, nº 3 p. 109 a 129.
- Cunha, G. G. (2000). *Brincadeiras, sexualidade, trabalho e sabedoria, assim definem nosso desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- De Bono, E. (1970) *Pensamento criativo, como adquiri-lo e desenvolvê-lo*. Petrópolis: Vozes
- De Bono, E. (1982). *The lateral thinking*. Londres: Penguin
- De Bono, E. (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza & Janes.
- De Bono, E. (1997). *PO: além do sim e do não*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Doise, W. A. (1985). *Le développement social de l 'intelligence: aperçu historique*. In: G. Mugny (Ed.) *Psychologie sociale du developpement cognitif*. Berne: Lang.
- Doise, W. A. & Palmonari, A. (1986). *L'étude dès représentations sociales: Textes de base em psychologie*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Doise. W., (1993). (Org.) *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel-Paris. Delachaux. Wt Niestlé.
- Doise, W & Clémence. A. ; & Lorenzi – Ciold, F. (1993). *Représentations sociales et analyses de données*. Presses Universitaires de Genebre
- Flament, C. (1994) *Structure, dynamique et transformation des representations sociales*. Em Abric, J.C. (Ed.) *Pratiques sociales des representations sociales* (pp. 37 – 57). Paris. PUF.
- Freeman, J. & Guenther, Z.C. (2000). *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas*. São Paulo, EPU.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Greco, P., (1991) *Structures et significations, approches du développement cognitif*. Paris: Editions de l'EHSS.
- Goffman, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, P.& Jovchelovitch, S. (Orgs.)(1998). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Guenther, Z.C. (2000). *Desenvolvimento Capacidade e Talento: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: some suggested remedies. *Psychology Review*, (89), 48 – 59.
- Guilford, J. P. (1980).Components versus factors. *The Behavioral and Brain Sciences*, (3), 591 – 592.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto e teoría. In S. Moscovici. *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Undomaine en expansion. In D. Jodelet. *Les rerésentations sociales*. Paris: PUF
- Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED.
- Leone, J. P. (1998). Cognição e inteligência. *Superdotação: Vetor de alianças na construção do futuro. Resumo dos trabalhos: Congresso Internacional Sobre Superdotação, III Congresso Ibero-Americano Sobre Superdotação, XII Seminário Nacional da Associação Brasileira Para Superdotados*, (pp. 56 – 57).
- Leite, L. B. (1991) *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget*. Em . *Cadernos CEDES – Pensamento e Linguagem :estudos na perspectivas soviéticas*, 24, 17-24
- Libâneo, J.C. (1992). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. A. (1996). *O mundo contemporâneo e a diferença: O caso da superdotação*. Dissertação de Mestrado, Área de Educação, Universidade Paulista. São Paulo.
- Lopez, M. A. (org.) (1987). *Avaliação da Inteligência*. São Paulo, EPU.
- Magalhães, S. M. O. (2000). *A representação social do psicólogo escolar em estudantes universitárias*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

- Martinez, M. (1997). Intervención en la familia dels nois e noies amb altes capacitats. III Jornadas do Conselho Escolar de Catalunha, Tortosa.
- Martinez, M. & Fornós, M. *Atención e intervención en la familia del superdotado*. In M. Martinez & F. Castigliones. *Objetivos de intervención en el superdotado: La dificultad de un abordaje integrador. II Congresso da Federação Ibero-Americana. Problemática Sócio-Educativa*, Cidade do Porto.
- Matarazzo, J. Wechsler. (1976). *Medida e avaliação da inteligência do adulto*. São Paulo:Manole.
- Mazzotti, A.J.A. (1994). *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação*. Em Aberto, Brasília, V. 14, n. 61, p. 60 – 78, jan./março.
- Menzel, P. (1995) *La inteligencia*. En: My interesante. Madrid.
- Mettrau, M. B. (2000). *Inteligência: Patrimônio social* (org.) – Rio de Janeiro: Dunya Ed.
- Mettrau, M. B. (1995). *Nos Bastidores da Inteligência*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions a proposdes représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (20), 5 – 14.
- Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In C.Guimelli (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, 199 - 232. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Moscovici, S. (1981). *On Social Representation*. Em: Forgas, J.P. Ed. Social Cognition . London. Academic Pres.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: Delval.
- Mugny, G. & Doise (1979). W. Factores Sociologicos y psicosociologicos en el desarrollo cognitivo una nueva ilustracion experimental. *Anuario de Psicologia*, (21), 5 – 25.
- Nery, S.de O.(1998). “Posso falar?: Mudanças e representações sociais. *Jornada Internacional Sobre Representações Sociais: Teoria e Campos de Aplicação – Resumos*. (pp.174 – 182).
- Novaes, M. H. (1995) *Talento e superdotação*. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia, PUC/RIO.
- Novaes, M. H. (1971) O potencial criativo dos superdotados. In: *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, Vozes.
- Novaes, M. H. (1979) *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado* São Paulo, Atlas.
- Pellegrino, J. W. (1988). Inteligência: La interacción de cultura y procesos cognitivos. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman. (Orgs.). *¿Que es la inteligencia? Enfoque atual de su natureza y definición*. Madrid: Pirâmide. p. 136 – 140.

- Perret – Clermont, A. (1980) *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa, Sociocultur.
- Piaget, J. (1965) *Etudes sociologiques*, Geneve, Droza.
- Piaget, J. (1974) *Adaptation vitale et psychologie de intelligence*. Paris, Herman.
- Piaget, J. (1975) *L' equilibration de structures cognitives* Paris, Presses Universtarie de France.
- Piaget, J. (1978). O nascimento da inteligência. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Edit.
- Piaget, J. (1983). A Epistemologia Genética B./ Problemas de Psicologia Genética. São Paulo, Abril Cultural, Série: *Os pensadores*.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Editre Fundo de cultura.
- Piaget, J. (1998) *Seis Estudos da Psicologia*. 23ª. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Pires, D. D. A. (1991). *A superdotação na escola: Conceituação e alternativa metodológica*. Monografia de Especialização, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Prista, R. (1993). *Psicomotricidade e superdotação* Petrópolis, Vozes.
- Raven, J.C. (1977). *Matrizes Progressivas – Escala Geral*. Trad. e adapt. Campos, F. Rio de Janeiro, CEPA.
- Renzulli, J. (1978). “*What makes giftedness? Reexamining a definition*”, in: *Phi Delta Kappan*, (60), p. 180-184.

- Renzulli, J. (1975). *A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented*. University of Connecticut / Bureau of Educational Research.
- Renzulli, J. (1988) The three – ring conception of giftedness: a developmental model for criative productivity: In: Sternberg R.J., e Davidson. J. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge – Cambridge. University Press.
- Renzulli, J. e Delcourt, M (1986). “The legacy and logic of research on the identification of gifted persons”, in: *Gifted Child Quarterly*, (1) 20-23.
- Renzulli, J. Reis, S. & e Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Creative Learning Pressinc.
- Renzulli, J.S. (1985). *The three e Ring Conception of Giftedness: A developmental model for criative Productivity*. *Exceptional Children*, 38 (3), 243-248.
- Rey, F. G. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Playa, La Habana, Pueblo y Educación.
- Rey, F. G. (1999). *La Investigación Cualitativa en Psicología*. São Paulo: EDUC.
- Ribeiro, A. S. M. (s/d). *ALCESTE: Análise quantitativa de dados textuais*. Apostila, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ribeiro, A. S. M. (2000). *Macho, adulto, branco, sempre no comando?* Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília.
- Rodriguez, R. (1991) *Componente biológico de la inteligência*. Ciudad de la Habana, Proyecto Argos.

- Sá, C. S. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Sá, C. S. de. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sánchez, M. D. P. & Costa, J. L. C. (Eds.). (2000). *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. D. P. & Sánchez, L. P. (1996). *Programas para la mejora de la inteligencia: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, O.B. organizador e outros). *Superdotados. Quem são? Onde estão?* São Paulo, Pioneira.
- Siqueira, M.M.M. (1994). *Revista de Psicologia*. Fortaleza, V.11. (1/2) p. 125 – 142.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre. Artemed.
- Sternberg, R. J. (1991). *As capacidades Intelectuais Humanas: uma abordagem em Processamento de Informação*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. & Berg, C. A. (1992). Integración cuantitativa. Definiciones de inteligênciã: Uma comparación de los simposios de1921 y de 1986. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Orgs.) *¿Que es la inteligênciã? Enfoque atual de su natureza y definición*. Madrid: Pirâmide. p. 19 – 34.
- Sternberg, R. J. (1977). Components processes in analogical reasoning. *Psychological Review*; (84). 353-378

- Sternberg, R. J. (1994). Intelligence: Encyclopedia of human Behavior. Academia Press J. NC vol. 2.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, (10). 1030 – 1037.
- Taille, Y. L. Kohl M. De Dantes H. (1992): Piaget, Vygotsky e Wallon: Teoria Psicogenética em discussão, São Paulo, Summus.
- Tarrida, A. C.(2001). *Inteligencias: Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- The world of information: Opportunities and challenges for the gifted and talented. (2001). *The 14th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children*, Barcelona.
- Sociedade Goiana de Cultura. Universidade Católica de Goiás.(2001). Estudos Vida e Saúde.*Revista da Universidade Católica de Goiás*, 4, (28), 501 – 811.
- Vygotsky, L. S. (1994). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996) Obras escogidas (1996) Madrid. Centro de Publicaciones Del M.E. Cy Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. Teoria e método em psicologia São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1993) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991) Obras completas. V. Playa, Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo.

Wadesworth, B. J. (1992). Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo, Editora Pioneira.

ANEXOS

Anexo 1 -TERMO DE COMPROMISSO

O objetivo deste trabalho é entrar em contato com as representações de inteligência que os familiares dos adolescentes do grupo de referência do Programa Aprender a Pensar da UCG.

Este estudo trará contribuições para o desenvolvimento dos trabalhos realizados na área de representações sociais da inteligência.

Assim, solicito a colaboração dos senhores e também a autorização para efetuar as gravações das entrevistas e informo que os dados obtidos através das entrevistas serão CONFIDENCIAIS, mantidos dentro dos princípios éticos que regem a profissão de Psicólogo.

É conveniente ressaltar que esse trabalho será apresentado por mim como defesa de Dissertação de Mestrado, à Universidade Católica de Goiás.

Antecipadamente agradeço a compreensão e a colaboração de todos.

Pesquisadores responsáveis

Prof. Dr. Pedro Humberto Farias

Mestranda Débora Diva Alarcon Pires

De acordo

