

Nos bastidores da inteligência

Implicações para a prática pedagógica

*Marsyl Boulkool Mettrau **

relação professor-aluno não é, como pode parecer à primeira vista, binária, isto é, não envolve apenas dois elementos. Muito pelo contrário, está inserida na relação de trocas de significados aprendidos e transformados na interação e na socialização desta mesma relação. Faz-se pela empatia, pela simpatia, pela oposição, pela diferenciação e pelo confronto de papéis e de idéias. A sala de aula é considerada um local de interlocução baseada numa relação onde se juntam a cognição e a afetividade (Barros, 1992, p.23).

O professor é um dos profissionais que lida mais próximo e mais precocemente com cada um de nós. Portanto, cabe-lhe, muitas vezes, um papel decisivo na vida dos cidadãos. Assim, deve desempenhar um papel fundamental na busca e no acompanhamento das investigações das grandes questões da existência, entre as quais se encontram, logicamente, as ligadas à *inteligência humana*.

Na maioria das vezes, a escola não realiza o seu verdadeiro papel, ou seja, a ampliação das capacidades de cada um com as suas *motivações criadoras* de tensão, objetivando, verdadeiramente, a realização do ser humano enquanto pessoa.

É na prática pedagógica cotidiana que se configuram, nos primeiros anos da vida de cada um de nós, as primeiras dúvidas,

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

certezas, comparações e influências sobre se *somos ou não inteligentes*; o quanto somos ou não somos inteligentes; ou porque somos mais ou menos inteligentes em relação aos outros.

Para que serve esta inteligência que o homem possui? Como é que ele a utiliza? Por que, em determinadas tarefas e/ou períodos da sua vida, ele expressa pouca ou muita inteligência?

À representação social que o professor já tem acrescentam-se novos dados e novas informações, às vezes, diametralmente opostas ao que ele pensava até então, quer sobre inteligência, quer sobre a prática pedagógica. Cada modelo (ou postura) de professor terá uma consideração diferente sobre qual o tipo de aluno ele classifica ou considera mais ou menos inteligente.

Portanto, cada sujeito social constrói de modo *único e criativo* a sua compreensão individual e coletiva dos significados sociais. Estes, por sua vez, são representados tanto pela linguagem falada como pelos gestos, sinais e linguagem corporal. Por meio de um processo ininterrupto de construção de experiências compartilhadas com outros membros do grupo social “são criados lugares pessoais, para viver e brincar, e formas criativas e diferenciadas de entender e dialogar com o mundo físico e social.” Como síntese, “a fim de ser sujeito único e claramente diferenciado dos outros sujeitos sociais, cada indivíduo precisa de (re)conhecer em si a multiplicidade de seres sociais presentes no seu grupo e nele mesmo, em forma potencial, pois a singularidade individual é construída através do encontro e escolha diferenciadas dessa multiplicidade” (Vasconcellos e Valsiner, 1993).

Ainda na perspectiva dessas considerações falaremos de reforço. Em primeiro lugar, a expectativa de reforço ou de sucesso diz respeito à probabilidade ou crença do indivíduo de poder alcançar os alvos desejados, importando, aí, não a situação objetiva em si, mas, sobretudo, como ela é *percebida e avaliada*. Falamos aqui, por exemplo, da confiança pessoal e interpessoal (expectativa de poder ou não contar com outra pessoa ou grupo e procura de soluções alternativas). Em segundo lugar, o valor do reforço, considerando-se *valor* como a grande diferenciação na apreciação ou não que as diferentes pessoas atribuem em relação ao mesmo. Por último, é de

referir a *situação psicológica* em causa ou a interação do indivíduo com o meio. Nesta interação conta mais o *modo* como o indivíduo aprende do que a realidade concreta daquilo que aprende.

Finalmente, gostaríamos de fazer uma referência, mesmo que breve, às restantes variáveis cognitivo-motivacionais. O *desânimo aprendido*, também conhecido pela expressão "*learned helplessness*", pretende explicar o déficit de desempenho tomando como base a incontrolabilidade dos acontecimentos por parte dos sujeitos que poderiam não relacionar às suas respostas comportamentais. Face a situações repetidas de desempenho mal sucedido, sobretudo quando os sujeitos interpretam os acontecimentos como incontroláveis, o desânimo aprendido surge como uma das cognições que acompanha a realização cognitiva do indivíduo (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978).

“A vida do homem é processo, ou seja, história. Se retirarmos a história à vida do homem este fica incompreensível” (Patrício, 1991, p.71). Com esta afirmação temos a visão histórica da vida do homem que nos remete a pensar num homem sempre em mudança e que deve, portanto, ser preparado para mudanças.

Parte da vida de uma maioria de pessoas é passada na escola, onde vivem sob a influência, recebida e devolvida, dos efeitos de determinada prática pedagógica, que também deve ser vista sob a perspectiva histórica para se compreender uma prática sempre em mudança.

Assim, o papel da escola na vida de grande parte das pessoas que a ela têm acesso é absolutamente importante e diferenciado, isto é, há diferentes maneiras de se perceber e de se viver a escola, e um dos seus pontos-chaves é a prática pedagógica que envolve e afeta todos que nela circulam e a ela pertencem.

Inteligência vista na atualidade e suas implicações na prática pedagógica.

Estudiosos contemporâneos como Sternberg, Gardner e os autores pertencentes à *Escola Soviética de Psicologia* trazem

contribuições cada vez mais pertinentes à definição e medida da inteligência. Apesar desse percurso estar a ocorrer, e apesar, também, das grandes discussões sobre a questão dos testes e dos seus resultados como medidas da inteligência, outros aspectos, igualmente significativos, despontam com alguma força nas discussões acadêmicas nessa área. Referimo-nos, por exemplo, aos avanços na teoria de *processamento da informação* (modelo informático de coleta e análise de dados, inteligência artificial), aos estudos centrados em sujeitos com elevado potencial cognitivo ou em sujeitos cujos resultados nos testes *contrariam* os seus desempenhos (êxitos ou insucessos) em outras tarefas cognitivas (escolares, profissionais, sociais), aos estudos no campo da psiconeurologia (ritmos cerebrais, potenciais evocados), e aos estudos no campo da linguagem. Neste último caso, por exemplo, emerge o fato de que a linguagem é um dos componentes que mais afeta os nossos universos psicológicos. É ela que *traduz* e decodifica o meio social onde as pessoas vivem, interagem, aprendem e expressam a sua inteligência.

Vygotsky estuda a importância e a influência da linguagem enquanto mediadora entre o sujeito e o seu meio social e cultural. Ela é, igualmente, não só a permanência do sujeito no tempo, como a fonte principal dos seus referenciais sócio-culturais.

O seguinte exemplo permite-nos compreender e explicar esse tipo de atividade mental superior. É possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro, entretanto o animal jamais seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa a dominá-lo. Esse comportamento de *tomada de decisão* a partir de uma *informação nova* é um comportamento mental superior, tipicamente humano, que tem como características importantes o ser *voluntário* e *intencional*.

A inteligência é de origem e de natureza social, podendo-se nessa perspectiva estudar a sua evolução histórica ou a sua evolução no indivíduo. Mead e Vygotsky em torno dos anos 20 a 30 já apontavam nesta direção. Paradoxalmente, os psicólogos procuraram estudar a inteligência abstraindo as suas características sociais, e só nas últimas décadas se alterou, mais significativamente, esse reducionismo que,

realmente, retardou em alguns anos os grandes saltos que já poderiam ter sido dados nesta temática tão importante.

Sternberg escreve em um de seus livros um capítulo denominado: *Inteligência Social e Prática* (Sternberg, 1986). Nesse capítulo assinala alguns pontos de vista de análise e de conceituação da inteligência social. A primeira perspectiva é por si designada *perspectiva definitória*, traduzindo a mera preocupação dos autores na definição do conceito. Podemos remeter para Thorndike (1920) a primeira definição de inteligência social, ou seja, a *habilidade de compreender os outros e de se comportar sensatamente em relação às demais pessoas*.

A integração do saber acumulado nos diferentes campos do conhecimento constitui-se num desordenador do *pensamento contemporâneo*. A transdisciplinaridade é vista e conceituada como o que vai além da integração de saberes e supõe a superação de toda a forma de reducionismo e de historicismo (Pino e Góes, 1991). O estudo do desenvolvimento neuropsíquico e as suas raízes biológicas e sociais tem contribuído muito para as atuais perspectivas de concepção da inteligência. A integração dos elementos biológicos e culturais parece ser o ponto de vista necessário ao avanço da investigação nesta área. As funções cognitivas não são *faculdades mentais* localizáveis em centros restritos do cérebro, como já se falou anos atrás. Pelo contrário, requerem *sistemas funcionais* com uma estrutura mais complexa, exigindo, para o seu funcionamento, a participação de diferentes regiões cerebrais, assim como códigos e outros operadores do pensamento, associados aos processos de aculturação dos indivíduos. Mais ainda, constata-se uma preocupação crescente por parte dos pesquisadores em integrar aspectos afetivos e simbólicos na cognição.

Assim, a definição de inteligência vai, aos poucos, deixando de ser algo tradicionalmente entendida como característica interna da mente para ser compreendida, também, como característica *externa* do meio.

Muitos autores hoje definem e compreendem a inteligência muito mais no sentido de um *conjunto de processos, conhecimentos e estratégias* que são utilizadas pelas pessoas diante de tarefas ou

problemas (Almeida, 1994). Preocupam-se, assim, não com o *quanto* inteligente é o sujeito, mas com o modo *como é* ou *como usa* a sua inteligência (Resnick, 1976).

Há um pressuposto, segundo Paulo Freire, de que o professor(a) deve trabalhar sabendo que o seu aluno é capaz de aprender mesmo quando é miseravelmente pobre (Freire, 1976). É deste mesmo autor, ainda, a interessante afirmação: “a Educação tem a ver com sonhos, com finalidade, com propostas, é uma prática solidária e coletiva”.

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

Concluindo, vale a pena ressaltar outra variável significativa interligada às questões de inteligência, rendimento escolar e prática pedagógica: a motivação.

Renzulli (1994), Sternberg (1992), Gardner (1994), entre alguns outros autores, indicam ser a motivação uma variável preponderante, quer no rendimento escolar, quer na realização cognitiva, (Mettrau, 1995).

Percebe-se, portanto, nitidamente, a interrelação existente e circundante entre: a prática pedagógica, as expectativas dos professores e as variáveis cognitivo-motivacionais ou sócio-cognitivo-motivacionais já referenciadas.

Pelo exposto, entende-se porque a psicologia e a educação vêm expressando particular interesse nestes temas particularmente a partir

dos anos 60, embora tenha sempre se constituído como tema de grande atenção.

Escola, professor, aluno e inteligência constituem marcas fortes em nosso tecido social real e em nosso tecido social imaginário.

O recente estudo sobre representação social da inteligência pelos professores e a prática pedagógica indica que os professores inquiridos não demonstram ter informações muito atualizadas sobre o conceito de inteligência (Mettrau, 1995, p.281). Este conceito desatualizado emerge, especialmente, nas questões relativas a avaliação, não só de aluno como também da aprendizagem e da própria prática pedagógica do professor. A prática pedagógica é um mundo coletivo onde a intensidade das interações (positivas ou negativas) e a pluralidade de ações acontecem de modo constante, sistemático e organizado, onde o professor tanto influencia quanto recebe influência.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de uma atualização permanente no que se refere às grandes questões com as quais o professor lida cotidianamente.

Tanto a prática pedagógica quanto a inteligência, numa visão contemporânea, são temas essenciais com vistas à capacitação e à própria satisfação do profissional professor. Ele precisa entender e saber mais tanto do seu *próprio funcionamento inteligente* quanto dos *comportamentos inteligentes* de seus alunos, a fim de não rotulá-los nem rotular a si próprio.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 1994.
- BARROS, J. H. *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almeida, 1992.
- BRUNER, J. S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rad. Port. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- GARDNER, H. *Estrutura da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Port. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Trad. Port. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. Port. São Paulo: Ícone, 1990.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- METTRAU, M. B. *Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores*. Coleção Albano Franco. SENAI/DN. n. 9. Rio de Janeiro. 1986.
- METTRAU, M. B. *Nos bastidores da inteligência*. Rio de Janeiro: UERJ. Departamento de Extensão-SR3-UERJ, 1995.
- METTRAU, M. B. *Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica*. Braga-Portugal: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1995.
- PATRÍCIO, M. F. *A Pedagogia de Leonardo Coimbra. Teoria e Prática*. Porto (Portugal): Porto Editora. 1991.
- PINO A. e GÓES, M. C. *Pensamento e linguagem*. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas (SP): Unicamp. Núcleo de Estudos e Pesquisa, Pensamento e Linguagem, 1991.
- RENZULLI, J. *Schools for talent development: a practical plan for total social improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.
- RESNICK, L. B. *The nature of intelligence*. Hillsdale, L. J.: Erlbaum. 1976.
- STERNBERG, R. J. *Intelligence applied understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. 1986.
- _____. *As capacidades intelectuais humanas. Uma abordagem do processamento de informação*. Trad. Port. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, n. 140, p. 227-235, 1920.
- VASCONCELLOS, V. M. R. e VALSINER, J. Construction of personal place at 18 months of age: a co-constructivist analysis. Trabalho apresentado no Encontro Anual da Sociedade Jean Piaget, Filadélfia. 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. Port. São Paulo: Martins Fontes, 1984-89.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Port. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RESUMO

Este artigo aborda o tema da influência da prática pedagógica na formação e compreensão individual da inteligência dos alunos. Nesse contexto, destaca o papel da linguagem, enquanto força que mediatiza a relação entre o sujeito e o seu meio sócio-cultural, e atribui ao conceito de inteligência uma origem e uma função eminentemente social.

ABSTRACT

This paper studies the influence of pedagogical practice in the individual formation and comprehension of the intelligence of students. It stresses the role of language, as a force that mediates the relationship between the subject and its sociocultural environment. It also gives to the concept of intelligence a function and origin essentially social.

