REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN
N 8 (Vol. 10) Ano 7 -2003 ISSN: 1138-1663

INTELIGÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA: ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS SOBRE RESULTADOS ACADÉMICOS EM ALUNAS DE DIFERENTES CLASSES SOCIAIS

Luísa Saavedra
Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia
Braga – Portugal
e-mail: luísa.saavedra@oninet.pt

RESUMO

Tendo por base a perspectiva teórica e metodológica da Analise Crítica do Discurso, foram analisadas entrevistas de alunas portuguesas (Norte de Portugal) do 11º ano de escolaridade provenientes da classe trabalhadora e da classe média/alta e que apresentavam um elevado rendimento académico.

Os objectivos da análise foram mostrar como conceito de inteligência está imbuído de determinadas ideologias que servem determinadas práticas sociais, compreender quais os fins alcançados quando as alunas recorrem a determinados discursos e, finalmente, quais as consequências que a utilização de certos discursos têm na realidade social e nas próprias alunas em termos de identidade.

***

O conceito de inteligência tem sido ao longo dos tempos alvo de controvérsia, tanto ao nível do senso comum, como ao nível do discurso científico. Quando cada um de nós se avalia nesta dimensão psicológica e forma uma determinada identidade acerca de si não significa que os outros construam uma avaliação idêntica. E quando construímos uma determinada imagem sobre nós próprios ela pode ou não ser coincidente com uma avaliação psicológica realizada por instrumentos criados para o efeito. E será que a avaliação assim efectuada é coincidente com outra que o mesmo profissional possa ter, dessa mesma pessoa, oriunda doutros contexto de interacção?

O primeiro dos autores a tentar medir as diferenças intelectuais foi Galton, que desenvolveu os seus trabalhos ao longo de meados do século XIX (morreu em 1911). Influenciado pela teoria de Charles Darwin e pelo pensamento de Malthuser e Spencer (Anderson, 1995), defendeu existirem diferenças de inteligência entre os indivíduos,

que variavam com as famílias, as «raças»[1] (Almeida, 1983) e os sexos (Santomé, 1995). O facto das pessoas socialmente «distintas» terem mais descendentes famosos do que a população geral significaria uma correlação positiva entre inteligência, êxito e hierarquia social (Santomé, 1995). Através da sinalização dos indivíduos mais inteligentes, Galton pensava ser possível implementar um programa eugénico[2], para promover as capacidades intelectuais das gerações futuras (Almeida, 1983, Anderson, 1995), que consistia em travar a reprodução dos grupos de marginais, considerados menos inteligentes, mas que pareciam reproduzir-se em maior número que o grupo dos mais ricos e «mais sábios» (Santomé, 1995). Uma leitura puramente «darwiniana» levaria, contudo, em sentido totalmente oposto: se estes grupos se reproduziam em maior número, seria por possuírem uma maior capacidade de adaptação e não o contrário (Anderson, 1995, Rose, 1999).

Esta breve exposição sobre a concepção galtoniana de inteligência não mais é do que um pretexto contextualizado, pois trata-se de um trabalho sobre a inteligência, para mostrar como o discurso científico se organiza em torno de contingências históricas e daquilo que Foucault designou da «vontade de verdade» (1997), podendo servir interesses políticos e ideológicos mais ou menos ocultos. Se actualmente o conceito de inteligência dificilmente levaria aos excessos cometidos no século XIX e princípios do século XX, ele continua a circular tanto pelos corredores dos edifícios onde é «produzido» o conhecimento, como pelos das escolas de todos os níveis de escolaridade, servindo para criar situações de discriminação mais ou menos explícita.

O ponto de partida para este trabalho foi, em termos teóricos e metodológicos, a análise crítica do discurso, que agrega um conjunto de abordagens que valorizam as relações entre a linguagem e o poder e a função do discurso como forma de crítica social e cultural (Wood & Kroeger, 2000). Sendo um «ramo» dentro da análise do discurso partilha com esta perspectiva uma série de assumpções de entre as quais se destaca uma maneira particular de encarar a linguagem: não como uma entidade abstracta meramente composta por regras gramaticais, mas como um meio para analisar interacções sociais (Potter, 1997). Exemplificando: o discurso pode ser um meio de controlar os alunos numa sala de aula, o doente numa consulta médica ou os clientes na terapia; pode ainda ser um instrumento para manter determinadas relações de poder, de marginalizar certos grupos de pessoas ou de silenciar os que questionam a ordem estabelecida (Gergen, 1999). De uma forma geral, a análise do discurso representa um meio de ultrapassar as abordagens cognitivas do comportamento e centrar-se na natureza socialmente construída da realidade (Gilles, 1999).

A análise crítica do discurso permite pôr em causa construções e conceitos dominantes da psicologia tais como a doença mental, a inteligência, a personalidade, entre outros, mostrando, através da sua desconstrução, como eles poderiam ser diferentes; como as categorias que usamos para descrever a realidade cumprem determinadas funções sociais e de poder (Willig, 1999). Através da desconstrução e crítica destes discursos é possível identificar explicações e posições alternativas e

[1] O conceito de raça é socialmente construído e não faz apelo a qualquer tipo de categoria baseada na biologia.

[2] Estes programas vieram a ser implementados em numerosos estados dos E.U.A. e de Inglaterra que impediram a reprodução de doentes mentais, delinquentes, negros, entre outros (Santomé, 1995; Rose, 1999).

promover estratégias de resistência (Willig, 1999). Por exemplo, referir-se a si próprio como membro de determinados grupos sociais pode salientar aspectos mais escondidos da identidade social e permitir a eclosão de novas formas de se relacionar com os outros. Ainda outro exemplo: defender a utilização de uma terminologia não sexista pode mudar a percepção do que significa ser mulher (Willig, 1999a). O discurso pode provocar mudanças no sentido de que, como refere Foucault (1994, p. 104), «O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, o expõe, o torna frágil e permite impedi-lo de avançar».

Tentando aprofundar um trabalho anteriormente iniciado (Saavedra, 2001) procurarei neste texto analisar os discursos subjacentes ao conceito de inteligência e o modo como este é usado, em conjunto com outros discursos para explicar o rendimento escolar. Tendo em conta que a classe social de origem dos alunos e alunas tem um peso determinante nos resultados académicos obtidos, com clara desvantagem para os alunos e alunas das classes sociais mais desfavorecidas (Saavedra, 2001a), foi minha preocupação ouvir, através de entrevistas, alunas do 11° ano de escolaridade, tanto de classes sociais elevadas, como da classe trabalhadora que tinham obtido um elevado rendimento escolar (classificações entre 17 e 20, numa escala de 0 a 20).

O trabalho que agora se apresenta faz parte de um projecto mais amplo[3], mas dada a exiguidade de tempo e espaço irei centrar-me unicamente em algumas das entrevistas que tornam mais evidente, de entre as várias leituras ou análises possíveis, aquela que me parece contribuir para uma postura crítica. Neste sentido, em vez de descrever as atribuições causais a que as alunas recorrem para explicar os seus sucessos ou insucessos, serão analisadas as ideologias subjacentes a estas mesmas atribuições.

Começarei pela apresentação dos vários discursos que foram identificados, para seguidamente apresentar uma análise que permita compreender: as condições que conduzem a que um determinado discurso tenha prioridade sobre outro; quais os fins que são alcançados quando as alunas recorrem a determinados discursos e, finalmente, quais as consequências que a utilização de certos discursos têm na realidade social e nas próprias alunas em termos de identidade.

DISCURSOS SOBRE O SUCESSO ACADÉMICO

Foram identificados três tipos predominantes de discursos nas diferentes alunas que apresentavam elevados níveis de sucesso académico: o «discurso da igualdade», o «discurso da diferença» e o «discurso da marginalidade».

3 «Classe social no feminino: (co) incidências sobre o sucesso académico», financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CiEd) do Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

O discurso da igualdade

Este discurso é proferido, essencialmente, por alunas da classe média/alta (pais e mães licenciados/as que são engenheiros/as, advogados/as, professores/as) e por uma aluna que pertenceria, dentro da designação de Giddens (1975), à «nova classe média»[4].

A frase paradigmática deste tipo de discurso é de que «toda a gente é inteligente» e os excertos seleccionados procuram evidenciar que a capacidade intelectual não é o principal determinante dos resultados escolares, mas sim outros aspectos tais como o estudo (que umas alunas assumem mais do que outras) e a atenção nas aulas.

> *SS- H[5] – (...) eu acho que toda a gente é inteligente, basta é puxar um bocadinho pela cabeça, concentrar-se, ter atenção ao que faz, pronto... (...)*
>
> *AI-C- Eu geralmente estudo tudo e aprofundadamente, não acho que tenha nenhuma capacidade, se calhar estou mais atenta que os outros nas aulas (...)*
>
> *B-G- Não sei, (...) também estudo, não é?, faço os meus resumos e assim... o que me ajuda imenso para os testes, e estou atenta nas aulas sobretudo, apanho imenso nas aulas (...)*

As duas alunas cujos excertos a seguir se apresentam reiterando, uma vez mais, a desvalorização da inteligência no sucesso académico face à atenção e esforço, responsabilizam de uma forma muito clara os seus colegas pelos seus insucessos (saliente-se a carga negativa associada à palavra «malandros» proferida pela aluna SS-H):

> *SS-H- acho que todos os meus colegas eram capazes de tirar boas notas se estivessem mais concentrados nas aulas, estudassem quando chegassem a casa e assim, mas pronto, são todos malandros... quase todos...*
>
> *AI-C –(...) a maioria das pessoas dizem que têm insucesso escolar, mas eu também não as vejo assim tão interessadas por as coisas...é mesmo isso.*

Uma visão hereditária da inteligência está na patente no excerto usado por outra aluna, quando confrontada com a situação de explicar porque é que os alunos têm notas diferentes se são todos igualmente inteligentes.

> *JG-H - Bem, isso claro que depende da própria pessoa e também se são capacidades já biológicas, porque há pessoas que não são capazes de realizar*

---

[4] A «nova classe média» integra, nos países anglo-saxónicos, os trabalhadores não manuais sem propriedades e os designados «colarinhos-brancos».

[5] os pais desta aluna têm o 12º ano de escolaridade, sendo a mãe funcionária dos correios e o pai empregado bancário e, neste sentido, poderia ser considerada não da classe trabalhadora, mas da classe média no sentido que Giddens (1975) se refere à "nova classe média".

certas tarefas, por exemplo na área de educação física... há pessoas que não são capazes de realizar certas tarefas que outras são; na área intelectual é exactamente a mesma coisa.

Discurso da desigualdade

No discurso identificado como «discurso da desigualdade» é assumida uma diversidade de inteligência entre os alunos e alunas, que se traduz em classificações escolares diferenciadas, e que só pode ser compensada por um envolvimento elevado no estudo. Este recurso discursivo é unicamente utilizado por alunas da classe trabalhadora.

Nos dois excertos que se seguem há uma clara negação da inteligência pessoal e uma explicação do seu sucesso académico pessoal através de um intenso trabalho académico:

CS-H - Acho que as minhas notas são o fruto do meu trabalho, acho que trabalho para ter as notas que tenho... às vezes não são tão boas como eu queria que fossem, mas... mas são o fruto do meu trabalho...

MM-H - Eu estudo, pelo menos para mim eu considero que sim, sei que há muita gente que tem melhor notas do que eu, que não estuda tanto como eu, mas pronto, eu tenho que estudar...

Quando questionadas sobre o peso que a inteligência ou o esforço têm nos seus resultados académicos, ambas pendem, claramente, para uma maior valorização do estudo no seu caso concreto. Deixam, contudo em aberto a possibilidade das capacidades intelectuais funcionarem com um peso preponderante noutros colegas:

L.S.- E achas que é assim com a maior parte das pessoas? O estudo influencia mais as notas do que as capacidades intelectuais?

MM-H - Não, tenho pessoas na minha turma que se vê que são inteligentes, nas aulas são capazes de resolver um problema que mais ninguém consegue, que para alguém resolver tinha que estudar muito e eles resolvem bem, na hora conseguem e eu há coisas que não consigo na hora, ainda tenho que estar ali a pensar e eles facilmente dizem alguma coisa... eu, eu não...

L.S.- Portanto tu achas que há umas pessoas mais inteligentes que outras...

MM-H - Há, há...

Discurso da marginalidade

Este discurso, que designei como «discurso da marginalidade», é utilizado unicamente por uma aluna da classe trabalhadora (mãe cozinheira; pai mecânico de automóveis) que apresenta elevado rendimento escolar e que ao longo de toda a

entrevista assume um posicionamento crítico face à escola, aos professores e à sua feminilidade, assumindo a sua inteligência a par com o seu pouco envolvimento no estudo.

Ao contrário do «discurso da igualdade», no qual os colegas que não estudam são criticados, neste discurso nota-se um mal-estar perante os colegas que estudam mais e tiram pior notas.

> *O-H - Sinceramente essa é uma pergunta a que não sei responder porque eu muito vezes sinto-me mal e isso é muitas vezes mesmo, porque eu vejo colegas meus que se esforçam muito mais que eu e não conseguem tirar as notas que eu tiro, porque eu se há uma coisa que nunca soube foi estudar (...).*

É uma aluna que se assume simultaneamente como inteligente (não só de uma forma indirecta como no excerto abaixo, mas de uma forma directa noutro momento da entrevista) e como «pouco estudiosa», embora não negue (noutro momento da entrevista) que faz exercícios para matemática e físico-química.

> *O-H - Não sei... se calhar associo muito rapidamente as coisas e memorizo e depois encontro sempre uma lógica,(...) eu acho que isso é mais memória e capacidade de encadeamento, e depois muita memória fotográfica que é uma coisa que eu tenho...*

Esta aluna usa, de uma forma geral, um discurso crítico que perpassa por diversas dimensões da sua vida (prefere amigos do sexo masculino, pensa seguir engenharia mecânica, não quer casar, nem ter filhos) onde se incluem também os professores:

> *L.S.- O que é que os professores costumam dizer de ti, a ti ou aos teus pais, fazem alguma referência a isso?*
>
> *O-H.- Não normalmente não fazem porque, pronto só dizem que não têm nada a dizer e que... pronto entregam as notas e o meu pai vem-se embora... (...) normalmente só referem aqueles casos que... normalmente só referem o pior, diga-se de passagem...*
>
> *L.S.- Noto aí um certo tom crítico...*
>
> *O-H - Mas é verdade, nunca põem...*
>
> *L.S.- Mas criticas isso...*
>
> *O-H - Critico, critico porque os pais vêm a uma reunião e os professores são incapazes de saber como é que eu sou, quer dizer, estamos aqui 9 meses, lidamos com o professor diariamente e os professores apenas estabelecem uma relação muito fria com os alunos (...)*

CONDIÇÕES QUE FAZEM EMERGIR OS DISCURSOS

Os discursos utilizados concretamente por estas alunas só são possíveis porque circulam na sociedade várias construções discursivas sobre a inteligência, construções que são, por vezes, antagónicas e contraditórias.

Assim, a primeira questão é saber quais são os discursos disponíveis que podem ser utilizados, pelas pessoas em geral, sobre a inteligência. Para depois ficará compreender porque é que de entre os vários discursos que circulam, determinados são escolhidos em detrimento de outros e quais as consequências da escolha de certos discursos.

Iniciei este texto fazendo referência a uma concepção hereditária da inteligência e às consequências eugénicas dessa concepção. A partir dos anos 70 surgiram outras abordagens que encaram a inteligência como fruto da interacção e relação com o nosso próprio meio ambiente e neste sentido poder-se-ia dizer que as capacidades intelectuais não são uma propriedade dos indivíduos (Anderson, 1995). Outros factores para além da inteligência entraram no discurso da psicologia para explicar as razões do sucesso de uns e do fracasso de outros; entre eles contam-se a motivação, a concentração na tarefa, o esforço desenvolvido para a realização da tarefa, as experiências anteriores, o treino e a auto-regulação de aprendizagem (Rosário, 2003), que integra muitas das dimensões anteriormente referidos.

Ao longo das várias entrevistas, e nos excertos apresentados, pode-se observar que alguns destes discursos, ou partes deles, foram apropriados pelas alunas entrevistadas e combinados de formas que, por vezes, lhes dão uma nova configuração. Tanto o «discurso da igualdade», como o «discurso da diferença» é, no seu conteúdo explícito, dominado pela ideia do esforço no estudo, da concentração, em simultâneo com uma concepção hereditária ou biológica das aptidões intelectuais. A conjugação destas duas perspectivas torna-se quase incompatível, a não ser que fosse tornado mais claro que mesmo havendo um limite para a capacidade intelectual haveria sempre a possibilidade de, no caso de não estarmos a utilizar todas as nossas potencialidades, desenvolvermos aquelas que estariam em estado embrionário. Em nenhuma das produções discursivas utilizadas pelas alunas aparece, contudo, a ideia de que a inteligência é influenciada pela cultura ou que ele se desenvolve com o treino. Este é um discurso ausente do leque discursivo das alunas entrevistadas.

O discurso que designei de «marginalidade» é o único onde as aptidões cognitivas são utilizadas de uma forma quase pura e explícita para explicar o rendimento académico não fugindo, por isso, também ele, a uma concepção tradicional sobre o modo de conceber o sucesso escolar.

FINS DOS DISCURSOS

Qual é o objectivo de se declarar que «somos todos igualmente inteligentes» e de apoiar a explicação das diferenças de realização académica na motivação (que leva a uma atenção e concentração nas aulas), no esforço e em factores biológicos? Nos excertos produzidos pelas alunas o que se verifica é que a justificação através da motivação e do esforço leva a uma responsabilização dos alunos que têm insucesso a si próprios, não questionando porque é que esses colegas não são agentes da sua actividade escolar ou deixando essa explicação para causas individuais e, eventualmente, de personalidade como se pode inferir da afirmação da aluna SS-H «*são malandros*». Esta concepção individualista e de culpabilização da vítima submerge outras visões mais sociais e culturais do insucesso, nomeadamente, de que a forma como o currículo oculto e formal se estrutura, veiculando uma ideologia e cultura dominantes, impede todos os que se distanciam dessa ideologia e dessa cultura, de alcançarem o sucesso académico desejado, sendo muito difícil que o seu esforço no estudo consiga superar estas diferenças. Por outro lado, a explicação das diferentes classificações escolares através de diferenças hereditárias e biológicas contradiz a perspectiva de responsabilização dos colegas. Estas duas abordagens demonstram, assim, um conflito entre uma concepção em que a inteligência se mantém inalterada ao longo do tempo, de que é algo com que nascemos e não se pode modificar e a motivação que é um conceito socialmente bem menos ameaçador do que inteligência, porque pode ser alterado, porque implica ter vontade própria.

O «discurso da diferença» salienta de uma forma inequívoca a supremacia de uns sobre os outros. Tal como há cerca de 200 anos parece haver uma associação entre a inteligência, a classe social e o rendimento económico, possuindo as pessoas de classes mais baixas e menor rendimento académico, uma menor inteligência (Anderson, 1995). As alunas recorrem a uma visão dominante e hegemónica da sociedade sobre o modo como a inteligência está distribuída e é atribuída, abarcando para si próprias a menor parte dessa mesma distribuição tendo que compensar o défice que transportam com o esforço que está representado num trabalho árduo. O modo como acentuam de uma forma inegável a importância do seu esforço e a diferença entre elas e outros alunos, que foram beneficiados com uma maior parcela na distribuição, mostra que se encontram submetidas a esse discurso dominante.

No «discurso da marginalidade» está subjacente a mesma ideologia dominante das bases biológicas das aptidões intelectuais, pois a aluna que recorre a este discurso reconhece-se como privilegiada por ser inteligente e duma forma algo especial: «*Porque a minha médica diz que eu sou uma sobredotada, mas eu acho que não (...)*» (O-H). No entanto, nesta aluna há uma espécie de luta, uma contestação e resistência a este discurso dominante sobre a inteligência e aos conceitos relacionados para explicar o alto rendimento académico. Sendo de uma classe que não é geralmente beneficiada com este atributo pessoal e ao não ter reservas em assumi-lo para si, está a ter uma postura de contestação que não é, no entanto, isento de conflitos consigo própria e os outros «*porque **eu muito vezes sinto-me mal** e isso é muitas vezes mesmo, porque eu vejo colegas meus que se esforçam muito mais que eu e não conseguem tirar as notas que eu tiro*».

Em última análise poder-se-ia considerar que o efeito principal dos dois discursos – o de dominação e o de submissão - é encobrir a existência de relações de poder entre os alunos e alunas e que o sucesso escolar não é suficiente para anular estas diferenças de poder. O sucesso, por si só, não coloca na mesma posição todos os alunos e alunas que o obtêm, distinguindo aqueles que têm sucesso através da inteligência (mesmo que tal não seja abertamente declarado) daqueles e aquelas que o obtêm à custa do esforço.

CONSEQUÊNCIAS DOS DISCURSOS

Tanto o «discurso da igualdade como o «discurso da diferença» apresentam uma versão da realidade como um espaço onde se produzem e reproduzem as desigualdades sociais. Parecem, no entanto, existir diferenças entre os dois discursos produzidos. No «discurso da diferença», adivinha-se uma maior consciência da posição de submissão, relativamente à ausência de consciência de dominação no «discurso da igualdade», como se o poder se tornasse invisível para aqueles que o detêm (Kitzinger & Wilkinson, 1996). Esta invisibilidade do poder nos grupos dominantes está patente no discurso da aluna JG-H:

L.S.- Não te consideras então mais do que os outros?

JG-H - Não... nunca considerei, muitas vezes consideram-me e às vezes até não me sinto assim muito...

L.S.- Consideram-te...

*JG-H - Sim, como se fosse superior aos outros, mas eu sinto-me mal com essa situação, não sei lidar muito bem, porque acho que também tem a ver com a minha educação, **eu fui educada naquele sentido de que todas as pessoas são iguais e acredito sinceramente nisso** (...).*

O poder parece, neste caso, oculto não só para os outros como para o próprio. Esta incapacidade, de umas, em perceber a posição de poder e capacidade, de outras, em perceber a visibilidade da subordinação tem consequências distintas para ao nível da identidade.

O «discurso da igualdade» permite aceder a uma consciência positiva de si, a uma segurança pessoal sem grandes conflitos consigo próprias e com os outros significativos, no sentido em que as alunas caminham na mesma direcção social e cultural dos progenitores. Neste ponto parece-me conveniente salientar, contudo, o caso da aluna SS-H que sendo proveniente de uma classe que anteriormente designei de «nova classe média», é talvez de todas as alunas que recorrem ao «discurso da igualdade» aquela onde o conteúdo discursivo apresenta maiores contradições e ambiguidades (aspecto que aqui não pode ser explorado através dos excertos das entrevistas)[6] e que é das mais violentas com os alunos que fracassam academicamente,

---

6 «(...) acho que todos os meus colegas eram capazes de tirar boas notas se estivessem **mais concentrados** nas aulas, **estudassem** quando chegassem a casa (...)»; «Não, só estudo nas vésperas dos testes, não sou daquelas que chega a casa e fazem... desde o 7º ano que já não faço TPC, sou daquelas que **só estudam nas vésperas** dos

como já acima foi referido. Esta aluna, em termos de pertença de classe, situa-se entre as alunas da classe média e entre as alunas da classe trabalhadora e, pelos recursos discursivos utilizados, parece estar numa posição particularmente difícil no que diz respeito à sua identidade. Teria à sua escolha um ou outro dos discursos ou poderia ter construído um discurso alternativo, mas decidiu-se por aquele que eventualmente se afigura como mais protector para a sua imagem e que mais facilmente lhe permite aceder a uma mobilidade social menos conflituosa consigo própria.

Mas a invisibilidade do poder tem ainda outra consequência para a identidade das alunas que recorrem ao discurso dominante: permitir-lhes estabelecer relações não conflituosas com as colegas que são alvo desse mesmo poder, pois este encontra-se mascarado num discurso de igualdade: *«eu fui educada naquele sentido de que todas as pessoas são iguais e acredito sinceramente nisso»* (JG-H).

Em contrapartida, a ideia de um défice na inteligência tem consequências negativas para a identidade das alunas da classe trabalhadora, mesmo para a que assume um «discurso de marginalidade». Sobretudo para aquelas que adoptam o «discurso da diferença», não parece fácil considerarem que só conseguem obter sucesso através de um trabalho escolar intenso, mas não só escolar. Como salienta Diane Reay (1997), as alunas da classe trabalhadora têm que aprender uma linguagem diferente daquela que aprenderam no ambiente familiar, silenciando a linguagem da infância, a par de toda uma expressão e posturas não verbais que distinguem a classe trabalhadora da classe média, que se relacionam com um determinado sentido de feminilidade e da sexualidade feminina. A par destas dificuldades outras surgem ligadas com o sentido de individualismo e meritocracia. Estas alunas, tirando partido de um sistema social de desigualdade, são as provas vivas de que o rendimento académico depende das aptidões pessoais e não da classe a que se pertence, ou seja, de um sistema que sendo desigual recorre a sofisticados mecanismos para ocultar essa desigualdade. Invocando Chisholm (1995, citada por Reay, 1997, p.21), dir-se-ia que: «sentir que se pode tomar o seu destino nas suas próprias mãos pode ser pessoalmente emancipador, mas não é necessariamente socialmente emancipador.».

Portanto, para as raparigas da classe trabalhadora o elevado rendimento escolar significa a recusa de todo o sistema de significado de classe e, ao mesmo tempo, é uma prova de meritocracia que serve para desvalorizar aqueles que fracassam, contribuindo para um sentimento de deslealdade para com os seus. Mas, paralelamente, coloca-as numa posição complexa face às colegas que escolhem um discurso dominante, se estiver certa a minha consideração de que para estas alunas o poder de que são alvo está mais visível. São as colegas que lhes dão a dimensão da sua própria posição de subordinação, pois é na relação com elas que esta subordinação é construída. Assim, estas alunas parecem estar no meio de dois fogos: nem estão inteiramente com os seus, nem podem estar inteiramente com os outros.

Se analisarmos, par a par, o «discurso da diferença» e o «discurso da marginalidade» penso ser possível inferir que no último discurso há ainda uma maior consciência do exercício do poder pela classe dominante do que no «discurso da diferença» e que se traduz num sentimento de culpa face aos colegas: *«porque eu muito vezes sinto-me mal* ***e isso é muitas vezes mesmo****, porque eu vejo colegas meus que se*

testes (...)»; «nunca gostei de ficar à frente, sempre atrás, por isso é que eu estou mais distraída, (...) eu estou sempre a conversar ou a fazer desenhinhos com ela (...) mas **atenta não estou»**

esforçam muito mais que eu e não conseguem tirar as notas que eu tiro» (aluna O-H). Este sentimento de culpa e vergonha é mais acentuado pelo facto de reconhecer que é inteligente e que não precisa de estudar não podendo, por isso, esconder-se atrás de um intenso trabalho escolar. Esta é, por isso, a aluna que está mais consciente dos custos que tem para si própria o assumir destas posições e do lugar de excepção que ocupa face às suas colegas. Para ela o conflito com os outros parece ainda estender-se aos professores e à escola em geral. É, talvez a consciência da sua posição que favorece, precisamente, os seus discursos de resistência que não chegam a ser emancipatórios pelo menos no que se refere ao conceito de inteligência e à sua relação com o rendimento académico.

CONCLUSÃO

As várias produções discursivas apresentadas ao longo deste texto recorrem à inteligência como principal indicador do sucesso académico, embora no «discurso da igualdade» ele esteja praticamente oculto, enquanto nos dois outros o papel deste atributo pessoal seja mais transparente. Em nenhum dos discursos se adivinha, no entanto, uma perspectiva emancipatória no modo de abordar o papel das diferentes variáveis no rendimento académico. Esta visão emancipatória, na minha perspectiva, consistiria em integrar as abordagens relacionais e contextuais sobre as capacidades intelectuais e em considerar que o currículo oculto, valorizando uma cultura da classe média, coloca os restantes alunos e alunas numa posição inicial de desvantagem. Esta abordagem, teria a vantagem de responsabilizar os vários agentes educativos no rendimento académico dos alunos e descentrar o foco do problema do aluno. Contudo, o conflito e a contradição presentes no «discurso da igualdade» e no «discurso da marginalidade» deixam em aberto a possibilidade de que uma mudança seja viável e esteja em curso. Se acreditarmos como Foucault (1997, p.9), que o discurso tem uma «existência transitória, destinada a apagar-se, sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence» talvez seja possível sermos agentes no encurtar dessa duração desconstruíndo os discursos existentes e promovendo discursos alternativos e emancipatórios.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (1983). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Anderson, M. L. (1995). The many and varied social constructions of intelligence. Em Theodore R. Sarbin & John I. Kitsuse (Eds). Constructing the social (pp 119-138) . London:Sage.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade I – A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D' Água. (Originalmente publicado em 1976).

Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. Lisboa: Relógio D' Água. (Originalmente publicado em 1971).

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

Giddens, A. (1975). *A estrutura de classes nas sociedades avançadas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Gilles, V. (1999). An analysis of the discursive positions of women smokers: implications for practical interventions. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 66-86). Buckingham: Open University Press.

Kitzinger, C. & Wilkinson, S. (1996). Deconstructing heterosexuality: a feminist social-constructionist analysis. Em Nickie Charles & Felicia Hughes-Freeland (Eds.), *Practising Feminism: Identity, Difference, Power* (pp. 135–155). London: Routledge.

Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. Em D. Silverman (Ed.). *Qualitative research* (pp. 144-160). London: Sage.

Reay, D. (1997). The Double Bind of Working Class Feminist Academic: The success of Failure or the Failure of Success?. Em P. Mahoney & C. Zmroczek (Orgs.), *Class Matters: Working Class Women's Perspectives on Social Class* (pp. 18-29).. London: Taylor and Francis.

Rosário, P. S. (2003). *(Des)ventures do Testas: estórias que ensinam a pensar e a estudar* (livro para professores, pais e ducadores –estudo acompanhado -8º ano). Porto: Porto Editora.

Rose. N. (1999). *Powers of Freedom: reframing political thought.* Cambridge: Cambridge University Press.

Saavedra, L. (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso: género e classe social na escola.* Dissertação de Doutoramento não-publicada em Psicologia, área de conhecimento de Psicologia da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

Saavedra, L. (2001a). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socio-económico e género. *Psicologia*, XV, 1, 67-92.

Santomé, J. T. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.

Willig, C. (1999). Introduction: making a difference. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventios* (pp 1- 21). Buckingham: Open University Press.

Willig, C. (1999). Conclusion: opportunities and limitations of 'applied discourse analysis'. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 145-159). Buckingham: Open University Press.

Wood, L. A. & Kroeger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text.* London: Sage.