

INDIVIDUALISMO E COLECTIVISMO: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ADOLESCENTES NOS CONTEXTOS CULTURAIS PORTUGUÊS E ROMENO

Laura Ciochină^{1*}

lauraciochina@portugalmail.pt

Luísa Faria^{2**}

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO PORTO

lfaria@fpce.up.pt

RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo central apresentar uma investigação, em dois contextos culturais distintos – português e romeno –, sobre o significado atribuído por adolescentes à dimensão cultural de individualismo-colectivismo (IND/COL), a fim de lançar ulteriormente pistas para o estudo da relação entre esta dimensão cultural e uma dimensão de índole mais psicológica, isto é, as concepções pessoais de inteligência (CPI) de adolescentes dos referidos contextos culturais. Assim, com o objectivo de esclarecer o âmbito conceptual da dimensão de IND/COL entre adolescentes, realizámos um conjunto de entrevistas individuais, semi-directivas, com 39 estudantes (20 portugueses e 19 romenos) do 10º e 12º anos. Deste modo, procurou-se explorar o significado atribuído pelos participantes ao IND/COL em três domínios de acção e interacção distintos: a família, o grupo de pares e a escola; este último domínio foi ainda investigado quanto à perspectiva dos participantes sobre a inteligência e o sucesso escolar.

ABSTRACT

The central aim of the present study was to investigate in two distinct cultural contexts – Portuguese and Romanian – the significance adolescents attribute to the cultural dimension of individualism-collectivism (IND/COL), in order to subsequently launch some paths for the study of the relation between this cultural dimension and a more psychological one, namely, personal conceptions of intelligence (PCI) of adolescents in the

.....
^{1*} Doutoranda em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); bolsa de doutoramento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT – Ref.ª SFRH/BD/21768/2005).

^{2**} Professora Associada com Agregação da FPCEUP.

above mentioned cultural contexts. Thus, in order to clarify the conceptual framework of the IND/COL dimension among adolescents, we conducted a series of individual, semi-structured interviews, with 39 pupils (20 Portuguese and 19 Romanian), 10th and 12th graders. We explored the significance attributed by participants to IND/COL in three distinct domains of action and interaction: family, peer group and school, this last domain was also investigated as to the meaning participants attach to intelligence and school success.

INTRODUÇÃO

Tal como foi sublinhado por Oyserman e Lee (2008), na sequência de uma meta-análise (Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002) da literatura produzida nos últimos 20 anos sobre a dimensão de individualismo-colectivismo (IND/COL), os construtos de IND/COL sintetizam diferenças fundamentais no modo como se estruturam as relações entre os indivíduos e os respectivos grupos de pertença numa determinada sociedade, sendo o enfoque colocado quer nos indivíduos, quer nos grupos, como unidades básicas de percepção e análise social.

Na mesma linha sintetizadora, Greenfield (2000) introduziu a ideia teórica segundo a qual o IND/COL representa a “estrutura profunda” (p. 229) de uma cultura, argumentando que os atributos envolvidos no IND/COL, nomeadamente a independência vs. interdependência e a orientação para o individual vs. orientação para o social, constituem essa estrutura profunda comum, pois todas as culturas têm que lidar com a dinâmica indivíduo-grupo e, ao fazê-lo, as alternativas que se apresentam distribuem-se entre a prioridade atribuída ao indivíduo vs. prioridade atribuída ao grupo.

Ora, a razão pela qual o presente estudo se focaliza nesta dimensão cultural particular – individualismo-colectivismo – funda-se no facto de estes dois construtos terem sido proficuamente utilizados para explicar uma série de fenómenos psicossociais, tais como os valores (Schwartz & Bilsky, 1987), a auto-estima e outros processos de avaliação pessoal (Heine, Kitayama, & Lehman, 2001), o estilo comunicacional (Kapoor, Hughes, Baldwin, & Blue, 2003) ou, até, a resolução de conflitos (Gudykunst, 1997).

No que diz respeito a este estudo, procurámos indagar o significado atribuído por adolescentes à dimensão de IND/COL em dois contextos culturais distintos, portugueses e romeno, objectivo este que foi considerado à luz da relação – a ser verificada e aprofundada no futuro – entre o IND/COL e as concepções pessoais de inteligência (CPI) de adolescentes, pelo que consideraremos a dimensão de IND/COL na perspectiva deste objectivo.

INDIVIDUALISMO-COLECTIVISMO E CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Até ao presente existem poucas investigações que tenham relacionado a dimensão cultural de individualismo-colectivismo com as concepções pessoais de inteligência (CPI), consideradas na perspectiva dos trabalhos de Dweck e colaboradores (Bandura & Dweck, 1985; Dweck, 1999), que teorizaram a dicotomia estático vs. dinâmico, sendo a inteligência considerada, na visão estática, um traço fixo e não susceptível de ser desenvolvido, e na visão dinâmica, uma qualidade que pode ser alterada e desenvolvida através de esforços e investimentos pessoais.

Assim, com o objectivo de responder à questão sobre se as concepções pessoais a propósito da natureza desenvolvimental da inteligência são diferentes de uma cultura para a outra e quais serão os factores culturais explicativos de tais diferenças, já foram, anteriormente, realizados estudos interculturais, com portugueses e italianos, a respeito das CPI e dos padrões cognitivos, motivacionais e afectivos que lhes estão subjacentes (Faria, Pepi, & Alesi, 2004; Pepi, Faria & Alesi, 2006).

Estas investigações apontaram para a existência de vários factores que podem explicar as diferenças existentes nas CPI, sendo de referir que Pepi, Faria e Alesi (2006) salientam, na explicação das diferenças encontradas nas CPI, factores económicos, sociais e políticos, podendo, por exemplo, as concepções mais estáticas dos participantes italianos “reflectir uma visão geral de pessimismo e dificuldade económica” (Pepi, Faria, & Alesi, 2006, p. 623), enquanto que, segundo as referidas autoras, o renascimento económico de Portugal, a predominância de interesses pessoais, a preocupação com a auto-realização, se reflectiram em concepções de inteligência mais dinâmicas dos participantes portugueses.

De facto, tal como evidenciam as autoras, os resultados dos seus estudos podem ser explicados pela dimensão cultural de individualismo-colectivismo. Mais concretamente, o facto das culturas individualistas enfatizarem a autonomia, a competição, a prioridade dos objectivos pessoais face aos do grupo de pertença e a auto-estima baseada em capacidades e realizações pessoais, faz com que o sucesso seja explicado por atributos individuais, tais como a inteligência, a mestria, o investimento e o esforço pessoais (Heine, Kitayama & Lehman, 2001), enquanto que o facto das culturas colectivistas valorizarem, segundo Schwartz (1990, in Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002), a coesão através da cooperação entre os indivíduos e as relações de interdependência e de encorajamento colectivo, faz com que o sucesso seja garantido não por atributos individuais, mas sim pela pertença a grupos ou a instituições sociais (Triandis, McCusker, & Hui, 1990).

Assim sendo, Pepi, Faria e Alesi (2006) consideram que a análise das concepções pessoais de inteligência “deveria ser encarada na sua relação com as conotações individualistas ou colectivistas associadas a qualquer país” (p. 619).

Ora, os estudos culturais e interculturais realizados acerca dos construtos de IND/COL revelaram que os mesmos se manifestam de maneira diferente em função do contexto de investigação (Shulruf, Hattie, & Dixon, 2007; Triandis, Bontempo, Villa-real, Asai, & Lucca, 1988; Triandis, McCusker, & Hui, 1990). Mais ainda, Triandis et al. (1990) destacam a ideia de que, por exemplo, “o colectivismo pode ter formas muito diferentes em diferentes partes do mundo” (p. 1018), reflectindo-se na manifestação de comportamentos e atitudes mais ou menos colectivistas que, por sua vez, espelham diferenças nas representações sociais dos mesmos (Gerganov, Petokva, & Paspalanova, 1996).

Deste modo, com o objectivo de analisar, tal como sugeriram Pepi et al. (2006), as CPI à luz das conotações do IND/COL em sociedade diferentes, e para romper com o modelo seguido pelas comparações interculturais realizadas acerca do IND/COL, pois como observaram Realo e Allik (1999), predomina a utilização de amostras provenientes preponderantemente da América do Norte e da Ásia de Leste, enquanto protótipos de culturas respectivamente individualistas e colectivistas, pretendemos com o presente estudo alargar o elenco de culturas analisadas nos estudos de comparação intercultural acerca da dimensão de IND/COL, explorando o seu significado nos contextos culturais português e romeno.

Na verdade, Portugal e a Roménia apresentam uma série de semelhanças e de diferenças que sustentam e justificam a nossa escolha de incluir estes países no presente estudo. Assim, quanto às semelhanças, Portugal e a Roménia são dois países latinos, embora um da Europa do Sul (Portugal) e o outro do Sudeste da Europa Central (Roménia), tendo ambos os países, tal como evidenciam Ciochină e Faria (2006a), passado por um “regime de ditadura, embora de cariz diferente (fascismo em Portugal e comunismo na Roménia), que conduziu, através de mecanismos ideológicos, políticos, culturais e sociais, à estruturação de uma mentalidade colectivista.” (p. 178), no entanto, existe uma distância de 15 anos entre os momentos em que o regime democrático se instalou nos dois países (1974 em Portugal e 1989 na Roménia). Finalmente, os dois países em estudo têm estatutos sócio-políticos actuais diferentes (Portugal está integrado na União Europeia desde 1986, enquanto que a Roménia se juntou à União Europeia apenas em 2007).

Considerando as diferenças anteriormente referidas, conjecturamos que a sociedade portuguesa tem beneficiado de melhores condições para caminhar com maior consistência na direcção de normas de vida individualista, nomeadamente “a vantagem do tempo, quanto à instauração do regime democrático, bem como a vanta-

gem dos benefícios económicos, pela adesão à comunidade europeia.” (Ciochină e Faria, 2006b, p. 157).

Assim, no quadro do tema da presente investigação, partimos do pressuposto de que tais diferenças sócio-culturais entre os dois países analisados – Portugal e Roménia –, se reflectem, também, nos sistemas educativos dos dois contextos culturais, influenciando as formas de manifestação do IND/COL no caso de adolescentes, bem como no modo como estes dois conceitos são entendidos pelos mesmos (Faria & Ciochină, 2008).

Então, para testar a nossa hipótese de trabalho, procedemos à realização de uma série de entrevistas, com o objectivo de estabelecer, nos dois contextos culturais, o significado atribuído pelos participantes aos construtos de IND/COL, nomeadamente às relações de independência e dependência/interdependência em vários contextos de acção e interacção.

FUNDAMENTAÇÃO CONCEPTUAL DA ENTREVISTA SÉMI-DIRECTIVA

Ao estabelecer as questões de investigação da entrevista semi-directiva que construímos (Ghiglione & Matalon, 2001), tomamos em consideração a necessidade de contextualizar os valores culturais subjacentes à dimensão de IND/COL, pois, tal como evidencia Schwartz (1992), embora sejam principalmente trans-situacionais, os valores exprimem-se em contextos específicos, concretos, em que as experiências diárias dos indivíduos se materializam.

Consequentemente, decidimos que a estrutura “arquitectural” da entrevista e do seu objecto – o significado dos construtos de IND/COL – se repartisse em três níveis de análise, que, de facto, constituem três contextos distintos em que operam as atitudes, as crenças e os valores ligados ao IND/COL. Mais ainda, considerando que as amostras deste estudo são de adolescentes, os contextos envolvidos na análise foram o grupo dos outros significativos (os pares), a família e a escola.

Relativamente ao grupo de pares, as questões de investigação visaram a recolha de dados ligados aos factores que contribuem para o bom relacionamento neste grupo, aos factores que podem conduzir a desentendimentos e aos modos de resolução de conflitos. Assim, procuramos fundar-nos na teorização que vários autores construíram acerca do tipo de relações interpessoais desenvolvidas numa sociedade mais individualista vs. numa mais colectivista. A título exemplificativo, refira-se que Triandis et al. (1988) salientam que nas sociedades colectivistas as relações com o in-grupo são de interdependência, existindo uma grande preocupação com a manutenção

da harmonia dentro do grupo e o evitamento de conflitos. Ao invés, nas sociedades individualistas, as relações são de separação dos outros, de auto-suficiência, sendo os conflitos discutidos abertamente.

No que se refere ao segundo contexto envolvido na nossa análise – a família –, decidimos explorar as relações de independência-dependência/interdependência em tal contexto, não somente pela sua influência capital no desenvolvimento e no funcionamento psicossocial dos indivíduos, mas também porque o modo como os pais criam os seus filhos é considerado um dos factores que intensifica a tendência dos indivíduos para o individualismo ou para o colectivismo (Triandis, 1995). Mais concretamente, nas culturas individualistas a independência dos filhos e as realizações pessoais são valorizadas, enquanto que nas culturas colectivistas os pais detêm o controlo nas decisões e nas acções empreendidas pelos filhos (Triandis, 1995). Desta forma, as questões de investigação, relativas ao contexto da família, dirigiram-se à exploração das situações envolvendo decisões tomadas independente ou dependentemente dos pais.

Por fim, no que se refere ao terceiro contexto da nossa análise, a escola, procuramos explorar os modelos atitudinais e comportamentais dos actores envolvidos no processo de aprendizagem (professores e alunos), sendo estes modelos considerados na perspectiva das especificidades da dimensão cultural de individualismo-colectivismo na escola, tais como foram apresentadas por Hofstede (1997) a partir das suas investigações. Na verdade, este autor salienta que as actividades e os trabalhos de grupo são característicos de uma sociedade mais colectivista, enquanto que numa sociedade individualista prevalecem as actividades e os trabalhos que tornam visível a contribuição pessoal de cada aluno. Mais ainda, baseando-nos nas conclusões da linha de investigação de Hofstede (1997) decidimos explorar, no contexto da escola, o significado atribuído pelos alunos aos dois tipos de trabalho – trabalho individual vs. trabalho de grupo –, bem como ao processo educativo com as suas múltiplas especificidades: a transmissão de informações, a aprendizagem e a constelação de relações com os professores e com os pares.

Simultaneamente, uma vez que o objectivo central da investigação em que o presente estudo se inclui é o de explorar a relação entre a dimensão cultural de individualismo-colectivismo e as concepções pessoais de inteligência, ainda no quadro do contexto da escola, procuramos captar a perspectiva dos alunos acerca de questões ligadas à inteligência e ao sucesso escolar.

Para além destes três contextos de análise, decidimos completar a entrevista com uma série de questões de investigação, cujo objectivo central visou a obtenção de dados ligados ao modo como os sujeitos definem a sua identidade, tendo-nos baseado nas considerações de Triandis (1995), que salienta que nas culturas individualistas o self é definido como sendo independente dos outros, enquanto que

nas culturas colectivistas o self é definido num sentido que nos remete para o seu estatuto de dependência face aos outros. De referir que, no mesmo ponto de vista, Utz (2004) sublinha que a definição do self em relação aos outros representa uma “variável-chave” (p. 177) para distinguir entre as culturas de Oeste e as culturas de Leste. Ao mesmo tempo, ainda no quadro da definição da identidade, outra questão de investigação procurou evidenciar as características de unicidade que os sujeitos consideram que os diferenciam dos outros, sabendo-se que os individualistas colocam o enfoque na sua individualidade e nas suas características idiossincráticas (Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002).

Por fim, um outro tema incluiu questões destinadas a recolher dados relativos à opinião geral dos sujeitos sobre a independência – dependência/interdependência.

PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO

Os participantes entrevistados foram 39 alunos portugueses e romenos, do 10º e 12º anos e de ambos os sexos, sendo a amostra portuguesa constituída por 10 alunos de cada ano e a romena por 9 alunos do 10º ano e 10 alunos do 12º ano.

As entrevistas, individuais e, como já referimos anteriormente, semi-directivas, foram realizadas no perímetro das escolas envolvidas na investigação, nomeadamente, em salas de aulas que permitiram ao entrevistador e ao entrevistado um diálogo em condições de privacidade. Cada entrevistado deu o seu acordo quanto à gravação da respectiva entrevista.

O número de entrevistados foi previamente estabelecido (20 sujeitos para cada contexto cultural – português vs. romeno), tomando em consideração as conclusões práticas de autores, como, por exemplo, Ghiglione e Matalon (2001), que salientam que a partir da vigésima entrevista somos confrontados com um ponto crítico, a partir do qual outras entrevistas não proporcionarão novas informações.

RESULTADOS E REFLEXÃO SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram transcritas a partir do seu registo sonoro. Foi necessário eliminar uma entrevista das 20 realizadas no contexto romeno, pois a respectiva gravação não estava em condições que permitissem uma transcrição fiel.

Em seguida, procedemos à realização da análise de conteúdo das entrevistas. No que concerne ao processo de codificação, tal como evidencia Bardin (2008), foi preciso começar por definir as unidades de registo e as de contexto. Como unidade de registo consideramos o tema, enquanto que a unidade de contexto foi representada pelo parágrafo.

Como já referimos anteriormente, os grandes temas da entrevista são a definição da identidade, a perspectiva geral sobre a independência-dependência/interdependência, as relações no grupo de pares, as relações na família e as relações e atitudes na escola.

Seguindo a sugestão de Araújo (1995, in Santos, 2001), o sistema de categorias foi construído com base nos conceitos teóricos subjacentes às entrevistas, bem como nos dados empíricos obtidos a partir das respostas dos sujeitos.

No que se refere ao primeiro tema, a definição da identidade, evidenciaram-se as seguintes categorias: definição em termos pessoais (com as subcategorias: “características físicas”, “características afectivo-motivacionais” e “características cognitivas”) e definição em termos de grupo (com as subcategorias: “convivialidade”, como, por exemplo, passar o tempo com os amigos; “assertividade social”, como, por exemplo, conhecer novas pessoas e “sociabilidade” – relacionar-se bem com os outros).

Observámos que a maioria dos alunos portugueses (11 participantes) se descreve em termos que remetem para as características do grupo de pertença (gostar de passar o tempo com os amigos, fazer novas amizades, etc.) e para o estatuto de “bom membro do seu grupo” (ser amigo do amigo, ajudar os amigos, dar-se bem com os amigos, etc.), enquanto que os alunos romenos se descrevem preponderantemente (14 participantes) em termos que remetem para as suas características pessoais (ambição, perseverança, ser responsável, etc.).

Notámos que, ao se descreverem em termos pessoais, os alunos portugueses, tal como os romenos, fazem maioritariamente referência a características de personalidade e afectivo-motivacionais (ser ambicioso, sociável, extrovertido, alegre, teimoso, etc), sendo as características de natureza cognitiva evitadas, ou, até mesmo secundarizadas, uma vez que tais características precisam de ser socialmente validadas e reconhecidas, pelo que parece ser mais difícil reivindicá-las como atributos pessoais.

No que se refere à definição em termos de grupo, todos os alunos, portugueses e romenos, mencionaram como realidades descritivas de tal definição as seguintes: passar o tempo com os amigos, conhecer novas pessoas, relacionar-se bem com os outros e ajudar os outros, atributos ilustrativos de um modelo de vida mais colectivista.

Ainda no quadro da descrição da identidade, identificamos a categoria características de unicidade, com as seguintes subcategorias: “unicidade em termos pessoais”, “unicidade em termos de grupo” e “outros”. Nesta última subcategoria enquadram-se dois sujeitos romenos, de 10º ano, que afirmaram que “não é possível ser-se único”, e cinco sujeitos, um do contexto português e os outros quatro do contexto romeno, que afirmaram que “não há características singulares que tornem um indivíduo único, mas apenas a sua personalidade como um todo”. Os termos de unicidade pessoal referem-se a características físicas, de personalidade e cognitivas, enquanto que os termos de grupo fazem referência a aspectos tais como a empatia social – ajudar e pensar nos outros –, e a sociabilidade – ser amigo do amigo e dar-se bem com toda a gente.

Observámos que a maioria dos sujeitos considera as características pessoais, nomeadamente as características de personalidade, como distintivas, enquanto que apenas dois alunos romenos se referem aos atributos físicos como tal (um mencionando o “aspecto físico” e o outro “o próprio cérebro”). Um aspecto a assinalar refere-se ao facto de sete alunos portugueses considerarem características como “dar-se bem com toda a gente”, “ajudar os outros”, “pensar nos outros”, “não ser egoísta”, etc., como sendo atributos de unicidade, enquanto que nenhum aluno romeno faz referência a tais aspectos.

Por conseguinte, tendo em consideração a actual, e tão referida nos discursos políticos, tendência de se caminhar universalmente para o individualismo e para a perda de laços de solidariedade humana, as respostas dos alunos portugueses aparecem como uma reacção a tal tendência que, provavelmente, é mais forte na sociedade portuguesa do que na romena, devido ao seu estatuto de sociedade ocidental. Podemos, então, concluir que a unicidade, a que os alunos portugueses fazem referência, está mais ligada ao carácter invulgar das características referidas por eles, sendo necessário encará-la no quadro das relações de bom entendimento que estes desenvolvem entre si.

No quadro do tema relacionado com a perspectiva geral dos alunos sobre a independência – dependência/interdependência, identificamos, em ambos os contextos culturais, as seguintes categorias: significado atribuído à independência (com as subcategorias: “independência financeira”; “decisões e acções independentes” e “responsabilidade”), pessoas ou situações que podem limitar a independência (com as subcategorias: “pais”; “amigos”; “outras situações”, como, por exemplo, não ter carta de condução/depende dos meios de transporte, a necessidade de socializar) e significado atribuído à pertença a um determinado grupo (com as subcategorias: “factores de natureza intelectual” – ideias, valores, interesses e preocupações comuns; “factores de natureza moral” – respeito, sinceridade; “factores de natureza afectiva” – ajuda e apoio recíprocos). Notámos que, relativamente, ao significado atribuído à independência, a resposta dominante, que surge quase espontaneamente no discurso dos alunos em ambos os contextos culturais, diz respeito à tomada de deci-

sões por si próprio e à liberdade financeira que possibilite realizar actividades sociais específicas comuns entre adolescentes (sair com os amigos, fazer excursões, etc.), sendo os pais os principais factores limitativos da independência, enquanto que a pertença a um determinado grupo é considerada como exigindo, antes de tudo, respeito e entreaajuda, atributos que remetem para a coesão que solidifica as relações nas sociedades mais colectivistas.

No que se refere ao tema ligado às relações dentro do grupo de pares, definimos, em ambos os contextos, as seguintes categorias: factores de bom relacionamento (com as subcategorias: “factores de natureza moral”, como, por exemplo, a sinceridade, a lealdade, o respeito, a seriedade; “factores de coesão intra-grupal”, como, por exemplo, a confiança recíproca, a empatia e a simpatia recíprocas, o espírito de entreaajuda e a partilha de interesses e de objectivos comuns), factores de desentendimento (com as subcategorias: “factores de natureza moral” – traíções, falta de respeito, falta de sinceridade; “factores de fraca coesão intra-grupal” – atitudes de superioridade, comportamentos individualistas, divergências de opiniões), modos de resolução de conflitos (com as subcategorias “modos activos” – conversar, comunicar, apresentar argumentos, tentar esclarecer o problema; “modos passivos” – ceder, deixar o tempo resolver o problema).

Constatámos, em ambos os contextos culturais, que os modelos de relacionamento no grupo de pares ilustram atitudes preponderantemente colectivistas, que enfatizam o valor de relações afectivas fortes e autênticas, embora os modos de resolução de conflitos e o estilo comunicacional sejam preponderantemente afirmativos e directos. É possível que tal realidade esteja relacionada, em certa medida, com a especificidade da idade dos alunos, em que, precisamente quando se trata do grupo de pares, não-hierarquizado, a personalidade de cada um se exprime através de diálogos directos e menos formais.

O tema das relações dentro da família revelou, nos dois contextos culturais, duas categorias: indispensabilidade vs. dispensabilidade dos conselhos dos pais – ambas as categorias tendo as seguintes subcategorias: “escola”; “futuro”; “amigos”; “namorados”; “situações financeiras”).

Verificámos que, em ambos os contextos culturais, os pais são consultados principalmente acerca da tomada de decisões ligadas à escola, ao futuro (escolar e profissional) e a situações que implicam o apoio financeiro, enquanto que no que se refere à escolha dos amigos e dos namorados, tanto os sujeitos portugueses como os romenos se consideram a única instância decisional, sendo os conselhos dos pais dispensáveis.

No quadro do tema relações e atitudes dentro da escola, as primeiras categorias identificadas foram representadas por: vantagens do trabalho individual (TI), desvantagens do TI, vantagens do trabalho de grupo (TG) e desvantagens do TG.

A este propósito, é de referir que tanto os alunos portugueses como os romenos consideram que as principais vantagens do TI são a liberdade no trabalho, a melhor concentração e o facto de se conseguir conhecer as próprias capacidades – aspectos que colocam a ênfase no indivíduo e na sua capacidade de se exprimir plenamente no trabalho –, enquanto que a falta de cooperação e a falta de opiniões alternativas – aspectos que remetem para o espírito mais gregário e mais colectivista na realização de um trabalho –, são consideradas, em ambos os contextos culturais, como as principais desvantagens do TI.

Já no que se refere ao TG, tanto no contexto cultural português como no romeno, as principais vantagens são situadas ao nível da complexidade de ideias e de relações desenvolvidas com os outros membros do grupo de trabalho, enquanto que, relativamente às desvantagens deste tipo de trabalho, os sujeitos portugueses mencionam a falta de concentração decorrente das conversas laterais que podem surgir e o facto de nem todos os membros do grupo contribuírem de maneira igual para o resultado final do trabalho; já os sujeitos romenos falam mais na existência de conflitos de ideias e na injustiça da nota. Embora fracamente representada, pois apenas um sujeito romeno lhe fez referência, a subcategoria “medo de ser avaliado negativamente pelos outros” merece ser tomada em consideração, uma vez que representa uma atitude ilustrativa de um modelo relacional intra-grupal mais colectivista, em que o grupo funciona como instância de controlo e de avaliação.

Ainda no quadro do tema relações e atitudes na escola, identificámos, a partir das respostas dos alunos em ambos os contextos culturais, as seguintes categorias: professor ideal (com as subcategorias: “componente científica da aptidão pedagógica” – saber explicar, saber ensinar; “estilo educacional centrado no aluno” – envolver os alunos, pedir as suas opiniões), relação professor-aluno (com as subcategorias: “relação profissional” – respeitar o ascendente que os professores têm relativamente às informações detidas; “relação informal” – baseada em amizade, apoio, compreensão), significado da inteligência e do sucesso na escola.

Da análise das categorias acima referidas, definidas no âmbito do tema relações e atitudes na escola, pode-se observar que as características que os alunos portugueses e romenos consideram ser ilustrativas do “professor ideal”, bem como a descrição por eles efectuada quanto à “relação professor-aluno”, sugerem a sua preferência por um modelo educativo representativo de uma cultura mais individualista, em que os alunos têm a liberdade de contribuir para o processo de comunicação dentro da sala de aula e em que o processo educativo procura situar o aluno num campo de visibilidade que lhe possibilite a participação activa e a expressão pessoal.

Quanto ao significado atribuído à inteligência, os atributos cognitivos são maioritariamente valorizados, tanto pelos alunos portugueses como pelos romenos, sendo enfatizados, no contexto português, aspectos como a facilidade em aprender e

compreender e a cultura geral, e, no contexto romeno, o raciocínio lógico, a imaginação e a originalidade, bem como a cultura geral. Ainda acerca da inteligência, é de salientar o facto de nove sujeitos portugueses fazerem referência a características afectivo-motivacionais (concentração, esforço, interesse, curiosidade), enquanto que nenhum aluno romeno menciona tais aspectos, embora nove deles falem em atributos ligados à inteligência prática (desembaraçar-se na sociedade, ser inteligente na vida, não cometer erros graves nas relações com os outros).

Assim, parece ser possível que tais diferenças estejam relacionadas com a especificidade das práticas educativas a que recorrem os pais e os professores nos dois países. Mais concretamente, no contexto português, os alunos ao pensarem na inteligência valorizam o papel do esforço e do investimento pessoais – realidade ilustrativa de uma mentalidade mais individualista –, enquanto que, no contexto romeno, os alunos enfatizam a componente prática da inteligência, no sentido do bom funcionamento na sociedade – realidade ilustrativa de um modelo de vida mais colectivista. Quanto à importância das notas, apenas cinco alunos portugueses consideram que as notas altas são indicadores de inteligência, provavelmente devido à imagem negativa veiculada no contexto escolar, entre alunos, que associa tirar boas notas a “ser marrão”.

No que se refere ao significado atribuído ao sucesso na escola, a maioria dos participantes portugueses e romenos consideram-no a nível social como decorrendo das boas relações com os professores e com os colegas e, a nível individual, como dependendo dos resultados pessoais, nomeadamente de notas altas. Contudo, ambos os níveis referidos ilustram uma atitude mais colectivista, uma vez que ter boas relações com os outros e tirar notas altas remetem para um determinado conteúdo de valências positivas sujeitas a uma apreciação e validação externa. De referir que quatro alunos portugueses e sete alunos romenos relacionaram o sucesso escolar também com aspectos como desenvolver a competência e aprender, e, do mesmo modo, dois alunos romenos falaram na excelência (ganhar concursos escolares, ser excelente nos trabalhos realizados), aspectos estes que colocam o enfoque no indivíduo e na sua auto-avaliação.

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objectivo contribuir para esclarecer o âmbito conceptual da dimensão cultural de individualismo-colectivismo, a partir de um conjunto de respostas de alunos portugueses e romenos a uma entrevista semi-directiva, quanto às relações de independência e dependência-interdependência em três contextos distintos: a família, a escola e o grupo de pares. Mais ainda, foi investigado um outro domínio, relativo à definição do self e a uma perspectiva geral sobre independência – dependência/interdependência.

Globalmente, verificámos, através de análises de conteúdo, que ser individualista ou colectivista difere em função dos três domínios referidos e em função do contexto cultural analisado. Assim, em ambos os contextos culturais existe uma tendência para o individualismo na família, enquanto que no grupo de pares se geram atitudes preponderantemente colectivistas. Quanto à escola e ao contexto geral estabelecido na entrevista, evidenciaram-se semelhanças, nos dois contextos culturais, apesar das diferenças na manifestação e nas representações sobre atitudes e comportamentos individualistas e colectivistas, aspectos estes a ser aprofundados no futuro.

Finalmente, uma vez que a relação que procuramos verificar e validar no futuro é a existente entre a dimensão cultural referida – individualismo-colectivismo – e as concepções pessoais de inteligência, deverá ser melhor explorado o conjunto de resultados obtidos no que se refere particularmente ao contexto escolar, isto é, dever-se-ão conjugar as informações relativas à imagem que os alunos têm acerca da especificidade do processo educativo na sua complexidade (tipo de trabalhos, relações com os professores) com as informações relativas às suas crenças quanto ao significado da inteligência e do sucesso escolar, tudo isto a fim de se obter uma compreensão exaustiva da fundamentação sócio-cultural das concepções pessoais de inteligência, fundamentação esta a construir tendo por referência a dimensão cultural de individualismo-colectivismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, M., & Dweck, C. S.** (1985). Self-conceptions and motivation: conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior. *Unpublished manuscript*. Harvard University, Laboratory of Human Development.
- BARDIN, L.** (2008). **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70.
- CIOCHINĂ, L., & Faria, L.** (2006a). Concepções pessoais de inteligência de estudantes portugueses e romenos. Um estudo preliminar de análise factorial confirmatória. In: *Psicologica*, 41, pp. 171-191.
- CIOCHINĂ, L., & Faria, L.** (2006b). Individualismo e colectivismo: Fundamentos conceptuais para o estudo intercultural das concepções pessoais de inteligência de estudantes portugueses e romenos. In: *Psicologia*, XX(2), pp. 143-165.
- DWECK, C. S.** (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and achievement*. Philadelphia, PA, Psychology Press.
- FARIA, L. & Ciochină, L.** (2008). Estudo intercultural das concepções pessoais de inteligência: Comparação entre adolescentes portugueses e romenos. In: Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L. S., Gonçalves, M., Martins, S. & Ramalho, V. (Coords.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga, Psiquilibrios Edições.

- FARIA, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004).** Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? In: *Análise Psicológica*, XXII(4), pp. 43-60.
- GERGANOV, E. N., Petkova, K. G., & Paspalanova, E. P. (1996).** Culture-specific approach to the study of individualism/collectivism. In: *European Journal of Social Psychology*, 26, pp. 277-297.
- GHIGLIONE, R., & Matalon, B. (2001).** *O inquérito. Teoria e prática.* Oeiras, Celta Editora.
- GREENFIELD, P. M. (2000).** Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go? In: *Asian Journal of Social Psychology*, 3, pp. 223-240.
- GUDYKUNST, W.B. (1997).** Cultural variability in communication. In: *Communication Research*, 24(4), pp. 327-348.
- HEINE, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001).** Cultural differences in self-evaluation: Japanese readily accept negative self-relevant information. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, pp. 434-443.
- HOFSTEDE, G. (1997).** *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental.* Lisboa, Edições Sílabo.
- KAPOOR, S., Hughes, P. C., Baldwin, J. R., & Blue, J. (2003).** The relationship of individualism-collectivism and self-construal to communication styles in India and the United States. In: *International Journal of International Relations*, 27, pp. 683-700.
- OYSERMAN, D., Coon, M. H., & Kimmelmeier, M. (2002).** Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. In: *Psychological Bulletin*, 128, pp. 3-72.
- OYSERMAN, D. & Lee, S. W. S. (2008).** Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. In: *Psychological Bulletin*, 134, pp. 311-342.
- PEPI, A., Faria, L., & Alesi, M. (2006).** Personal conceptions of intelligence, self-esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students. In: *Adolescence*, 41, pp. 615-631.
- REALO, A., & Allik, J. (1999).** A cross-cultural study of collectivism: a comparison of American, Estonian, and Russian students. In: *The Journal of Social Psychology*, 139(2), pp. 133-142.
- SANTOS, N. R. (2001).** Processos de articulação entre identidades pessoais e sociais em situações de cooperação. In: *Psicologica*, 27, pp. 123-153.
- SCHWARTZ, S. H. (1992).** Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. P. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York, Academic Press, vol. 25, pp. 1-65.
- SCHWARTZ, S. H., & Bilsky, W. (1987).** Toward a universal structure of human values. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 550-562.
- SHULRUF, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2007).** Development of a new measurement tool for individualism and collectivism. *Journal of Psychoeducational Assessment* (Em linha). Disponível em <http://jpa.sage.pub.com> (Consultado em 01/04/2007, às 11:30).
- TRIANDIS, H. C. (1995).** *Individualism & collectivism.* Boulder, Westview Press.

TRIANDIS, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 323-338.

TRIANDIS, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 1006-1020.

UTZ, S. (2004). Self-construal and cooperation: Is the interdependent self more cooperative than the independent self? In: *Self and Identity*, 3, pp. 177-190.