

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES PESSOAIS
DE INTELIGÊNCIA

Dissertação apresentada para provas de aptidão científica e capacidade pedagógica por LUÍSA MARIA SOARES FARIA, assistente estagiária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Doutora Anne Marie Fontaine.

PORTO
1990

Um trabalho desta índole exige sempre a participação de outras pessoas que, das mais variadas formas, contribuem para a sua realização. Gostaria assim de agradecer a todos aqueles que contribuíram para este trabalho.

A Doutora Anne Marie Fontaine agradeço a orientação desafiadora, inteligente e activa e todo o apoio incondicional prestado.

Aos meus pais agradeço a presença e o apoio constantes em todos os momentos.

Aos meus amigos e colegas agradeço a atenção e o interesse demonstrados.

Aos alunos do ensino secundário agradeço a participação no estudo.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUÇÃO GERAL	
CAPÍTULO I - TEORIAS DA MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO	
Introdução	6
1. Teoria da motivação para a realização de Atkinson e Mc Clelland	8
1.1. Aspectos gerais da teoria	8
1.2. Avaliação dos motivos	9
1.3. Evidências empíricas	10
1.4. Avanços recentes da teoria	10
1.5. Aspectos positivos e negativos da teoria	11
2. Aspectos gerais do constructo "ansiedade em situação de avaliação"	13
2.1. Estudos centrados na exploração do constructo teórico	14
2.2. Estudos empíricos de relação entre a "ansiedade em situação de avaliação", o nível de realização e a satisfação com a realização própria	15
2.3. Aspectos positivos e negativos da perspectiva	17
3. Teoria atribucional de Weiner	17
3.1. Aspectos gerais da teoria	17
3.2. Diversidade das atribuições causais	18
3.3. As dimensões causais	19
3.4. Consequências cognitivas e afectivas das dimensões causais	19
3.5. Impacto comportamental	22
3.6. Aspectos positivos e negativos da teoria	24
4. Perspectiva do "abandono aprendido"	26
4.1. Aplicação da perspectiva atribucional à interpretação do "abandono aprendido"	26
4.2. Outros aspectos do "abandono aprendido"	27
4.3. Aspectos positivos e negativos da perspectiva	27
Conclusões	29

CAPÍTULO II - PADRÕES DE COGNIÇÃO-EMOÇÃO-COMPORTAMENTO

Introdução	33
1. Precusores do modelo reformulado do "abandono aprendido"	35
2. Padrões de realização: primeira abordagem	36
3. Padrões de realização: estabilidade, sistematização e alargamento	38
3.1. Situação de fracasso	38
3.2. Situação de sucesso	42
4. Aplicações em contextos naturais	44
4.1 Domínio académico	46
4.1.1. Diferenças em função da orientação para a realização	46
4.1.2. Diferenças em função do sexo	50
4.1.2.1. Diferenças no domínio da matemática	50
4.1.2.2. Desenvolvimento das diferenças de sexo	52
4.2. Domínio social	61
Conclusões	63

CAPÍTULO III - PERSPECTIVA SÓCIO-COGNITIVO-AFECTIVA DA MOTIVAÇÃO: OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução	68
1. Objectivos de realização em contextos de realização	69
1.1. Caracterização dos objectivos de realização	69
1.2. Relação entre objectivos e padrões de realização	70
1.2.1. A confiança na capacidade intelectual própria como variável mediadora	71
1.2.2. Estudos experimentais de validação da relação objectivos/confiança na capacidade própria/padrões de realização	72
1.3. Objectivos de realização e escolha e prossecução de tarefas em contextos de realização	76
1.4. Objectivos de realização e interpretação das situações de realização	78

	PÁG.
2. Concepções pessoais de inteligência	83
2.1. Natureza das concepções pessoais de inteligência e relação com os objectivos de realização	83
2.1.1. Estudos de validação da relação entre concepções pessoais de inteligência e objectivos de realização	85
2.2. Aplicações do modelo teórico a outros domínios	88
2.2.1. Aplicação ao domínio social	89
2.2.2. Generalização do modelo a qualquer atributo do sujeito ou externo ao sujeito	90
Conclusões	93
 CAPÍTULO IV - INSTRUMENTOS E SITUAÇÕES EXPERIMENTAIS NA AVALIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA 	
Introdução	97
1. Padrões de realização	99
1.1. Instrumentos ou medidas das atribuições	99
1.1.1. Medidas gerais das atribuições: medidas "abertas" e medidas estruturadas	99
1.1.2. <i>Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire</i>	103
1.1.2.1. Estudos anteriores realizados com a escala	104
1.1.2.2. Aspectos positivos e negativos da escala	108
1.1.2.3. Utilização da escala nos estudos de Dweck e colaboradores	109
1.1.3. Conclusões	111
1.2. Situações experimentais	111
1.2.1. Tipos de tarefas utilizadas	111
1.2.2. Situação experimental mais frequente no domínio académico	112
1.2.3. Situações experimentais utilizadas no domínio social	116
2. Objectivos de realização	117
2.1. Formas de avaliação dos objectivos de realização	117
2.1.1. Caracterização dos objectivos de realização	117
2.1.2. Medidas utilizadas para avaliar os objectivos	118
2.2. Formas de avaliação da confiança na capacidade intelectual própria	119
2.2.1. A confiança como variável mediadora	119
2.2.2. Instrumentos de avaliação da variável	119

	PÁG.
3. Concepções pessoais de inteligência	120
3.1. Instrumentos de avaliação das concepções pessoais de inteligência	121
3.2. Evolução das medidas neste domínio	121
3.3. Evidências empíricas	123
Conclusões	124

CAPÍTULO V - ESTUDO EMPÍRICO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA PARA AVALIAR AS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução	128
1. Elaboração de um primeiro "pool" de itens	131
1.1. Dimensões teóricas contempladas	131
1.1.1. Carácter "estático" vs. "dinâmico" da inteligência	131
1.1.2. Consequências da adopção de diferentes concepções de inteligência para a prossecução de objectivos e padrões de realização específicos em contextos de realização académica	132
1.2. Perspectiva dos jovens portugueses	132
1.3. Primeira versão do instrumento	135
2. Estudo de reflexão falada	137
3. Estudo das qualidades psicométricas da escala: consistência interna e poder discriminativo	138
3.1. Selecção da amostra	138
3.2. Estudo da consistência interna	139
3.3. Poder discriminativo	140
4. Capacidade de diferenciação dos grupos	144
4.1. Escolha dos factores de diferenciação dos grupos: resultados anteriores	144
4.2. Diferenças nas concepções pessoais de inteligência	146
4.2.1. Análise dos resultados	146
4.2.2. Discussão dos resultados	148
Conclusões	151

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS PARA
FUTUROS ESTUDOS

153

BIBLIOGRAFIA

159

ANEXOS

169

INTRODUÇÃO GERAL

Nos últimos 20 anos o estudo dos processos motivacionais em contexto educativo tornou-se uma preocupação de muitos investigadores. Os factores motivacionais contribuem para aumentar o poder explicativo dos factores intelectuais, nas situações de realização, e a preocupação actual com o seu estudo resulta da constatação da existência de insuficiências numa mera explicação intelectual para explicar as diferenças de realização entre os sujeitos (Fontaine, 1985). As teorias da motivação preocupam-se assim com a identificação dos factores psicológicos que influenciam a iniciação, prossecução e concretização de comportamentos dirigidos para objectivos.

Este trabalho constitui uma primeira etapa duma investigação mais lata que pretende observar o desenvolvimento da motivação no decorrer da adolescência e analisar a influência de características específicas dos contextos sociais de existência enquanto factores de diferenciação deste desenvolvimento. Insere-se na perspectiva da motivação desenvolvida por Dweck e colaboradores, que se propõe clarificar a dialéctica cognições-emoções, apresentando um modelo explicativo da motivação humana em contextos de realização académica, centrado nos *objectivos de realização*. Estes são apresentados como constructos organizadores das cognições, emoções e comportamentos, funcionando como sistemas capazes de ditar "ordens" quanto às acções a prosseguir. Apresentaremos, neste trabalho, a evolução desta perspectiva, desde a caracterização de *padrões de cognição-emoção-comportamento* em contextos de realização até à explicação dos processos psicológicos subjacentes a tais padrões, com a caracterização de *concepções implícitas e pessoais* acerca da natureza da *inteligência*, que norteiam a escolha de objectivos de realização e influenciam as cognições, emoções e comportamentos em situações de realização.

O desenvolvimento desta teoria, apresentado nos capítulos II e III, será precedido duma breve apresentação das teorias da motivação anteriores que lhe serviram de referência conceptual (capítulo I). A necessidade de possuir um instrumento de avaliação das concepções pessoais de inteligência, constructo central desta teoria, justifica a análise pormenorizada dos instrumentos que foram utilizados no seu âmbito (capítulo IV) que fundamenta a construção dum instrumento possuindo qualidades psicométricas satisfatórias e adaptado a adolescentes portugueses (capítulo V).

O primeiro capítulo apresenta uma breve síntese das principais teorias da motivação para a realização, adoptando uma ordem cronológica. Procura evidenciar os aspectos principais de cada uma, identificando os factores psicológicos que, na opinião dos autores, influenciam a iniciação, prossecução e concretização de comportamentos dirigidos para objectivos. A teoria de Atkinson e Mc Clelland, uma das primeiras tentativas sistemáticas de análise teórica da motivação em situações de realização (Dweck e Wortman, 1982), considera que os afectos constituem os motores da acção. Foram conceptualizados em termos de "motivo para procurar o sucesso" e "motivo para evitar o fracasso". Este último, menos explorado nesta teoria, será essencialmente aprofundado no âmbito da perspectiva da "ansiedade em situações de avaliação" desenvolvida a seguir. A valorização dos factores cognitivos como elementos importantes de explicação do comportamento, começa a surgir nesta perspectiva. Alcança, contudo, um maior desenvolvimento na teoria atribucional de Weiner para a qual constitui um determinante essencial do comportamento, subalternizando os factores afectivos. Esta perspectiva levou a uma reanálise do fenómeno do "abandono aprendido" na linha de Seligman e colaboradores. O estreitamento progressivo da análise da motivação humana, que ilustra as últimas teorias, chamou a atenção para a utilidade em analisar os processos psicológicos que conduzem à acção e a medeiam. A análise das limitações das várias teorias apresentadas abre caminho ao aparecimento doutra teoria que integra factores afectivos e cognitivos enquanto determinantes da acção orientada para objectivos.

Os capítulos II e III apresentam uma nova perspectiva da motivação para a realização que pretende integrar os aspectos afectivos, cognitivos e comportamentais da realização em contexto académico, focalizada não só sobre os aspectos decorrentes da situação de realização mas também sobre os fenómenos que se manifestam no decurso da mesma ou antecentes a esta. Esta perspectiva evidenciou a existência de dois padrões de realização: o *padrão de desistência* e o *padrão de persistência*. Tal perspectiva que integra constructos desenvolvidos no seio de teorias anteriores da motivação centra-se na análise dos processos psicológicos subjacentes a padrões opostos de realização que se podem manifestar em sujeitos com igual capacidade intelectual real. A análise desses processos, no capítulo III, desenvolve-se a partir da conceptualização dos objectivos de realização e das concepções pessoais de inteligência enquanto factores psicológicos capazes de explicar a manifestação de diferentes padrões de realização. Com efeito, implicam diferentes formas de perceber as situações de realização não só em termos de selecção da informação considerada pertinente e da sua análise, como também em termos de estratégias comportamentais a privilegiar. Discutir-se-ão também as implicações das diferentes concepções pessoais de inteligência para a aprendizagem de tarefas em contextos de realização e para a satisfação pessoal com a realização própria. Salientar-se-à finalmente, neste capítulo, o esforço actual de aplicação desta conceptualização a domínios que ultrapassam o académico, como por exemplo o domínio social, atributos externos ao sujeito e domínio moral.

A perspectiva teórica desenvolvida por estes autores apresenta-se como uma teoria da motivação para a realização compreensiva, capaz de integrar na mesma análise os factores afectivos e cognitivos subjacentes ao comportamento orientado para a realização. Desenvolveu-se essencialmente a partir de estudos realizados com pré-adolescentes norte americanos. A sua utilização para analisar a motivação de adolescentes no contexto português parece abrir perspectivas interessantes. O aprofundamento dos aspectos metodológicos associados à avaliação dos principais constructos desta perspectiva impunha-se.

O capítulo IV salientará as principais evoluções metodológicas ocorridas ao nível dos instrumentos e situações experimentais de avaliação de constructos básicos na perspectiva aqui estudada. Serão particularmente desenvolvidos os aspectos relacionados com a qualidade metodológica das medidas apresentadas para avaliar as concepções pessoais de inteligência e com as suas possibilidades de adaptação a outros grupos etários. Devido ao interesse da variável enquanto elemento preditivo e diferenciador de objectivos de realização e de padrões de realização distintos, torna-se pertinente analisar as evoluções metodológicas ocorridas no domínio, que permitirão avaliar e fundamentar a necessidade de construção de uma medida de avaliação das concepções pessoais de inteligência adequada ao contexto português.

No último capítulo deste trabalho apresentar-se-à um estudo de construção de uma escala de avaliação das concepções pessoais de inteligência, adaptada a adolescentes portugueses. Serão evidenciados os vários passos na construção da escala e serão apresentados dados referentes às suas qualidades psicométricas (consistência interna e poder discriminativo). A construção dum instrumento fiel e válido para avaliar as concepções pessoais de inteligência no contexto português, permitirá a realização dos primeiros estudos exploratórios cujos resultados servirão de base à formulação de hipóteses exploratórias acerca do desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante os anos da adolescência, objecto de estudos futuros.

Finalmente teceremos algumas considerações finais acerca da perspectiva apresentada e seus principais contributos e acerca de possíveis pistas de investigação futuras, centradas no estudo do desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência.

CAPÍTULO I
TEORIAS DA MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO

Introdução

Este capítulo tem como objectivo apresentar uma breve panorâmica das principais teorias da motivação para a realização seguindo para isso um princípio de organização cronológica. Começaremos pois por apresentar as teorias mais antigas, nomeadamente a perspectiva da motivação para a realização de Atkinson e McClelland, (anos 50) salientando os seus contributos para o domínio da motivação para a realização, assim como, os aspectos não considerados por esta que foram depois desenvolvidos por outras perspectivas. No que se refere a esta perspectiva destacaremos dois constructos fundamentais que, desenvolvidos separadamente, deram origem a diferentes abordagens: "motivo para procurar o sucesso" e "motivo para evitar o fracasso". O "motivo para evitar o fracasso" foi retomado e desenvolvido pelos autores que se dedicaram ao estudo da ansiedade. Este motivo manifesta-se através de reacções de ansiedade suscitadas pela antecipação de afectos negativos perante o fracasso, podendo ter efeitos debilitantes sobre a realização através de comportamentos de evitamento ou baixa persistência. Este "motivo para evitar o fracasso" e seus efeitos ao nível da realização foi estudado no âmbito da perspectiva da ansiedade em situações de avaliação, perspectiva esta que desenvolveremos nas suas bases teóricas, apresentando também estudos empíricos de validação.

Prosseguiremos no desenvolvimento das principais teorias da motivação para a realização apresentando a perspectiva atribucional de Weiner e salientando os seus principais contributos e a forma como resolve certas questões deixadas em aberto pela perspectiva da motivação para a realização. A aplicação da explicação atribucional ao modelo do "abandono aprendido" de Seligman *et al.* será apresentada em seguida, sendo salientadas as suas evoluções mais recentes, nomeadamente o estudo em laboratório das reacções dos sujeitos perante situações de fracasso incontroláveis. Demonstraremos de que modo estas perspectivas abrem caminho para o aparecimento de uma perspectiva mais compreensiva, cujas bases estão nas teorias aqui desenvolvidas, e que apresentaremos nos capítulos II e III deste trabalho,

demonstrando de que forma resolve a dialéctica cognições *vs* emoções presente em todos os modelos aqui desenvolvidos.

1. Teoria da motivação para a realização de Atkinson e Mc Clelland

1.1. Aspectos gerais da teoria

A perspectiva da motivação para a realização desenvolvida à volta do constructo "necessidade de realização" (*need for achievement*) apresenta-se como uma teoria pioneira no domínio da motivação para a realização. Os primeiros trabalhos foram realizados por Mc Clelland por volta dos anos 50. É contudo a Atkinson que se deve a formulação de uma teoria mais geral do comportamento de realização (Fontaine, 1986). Esta teoria inspirou numerosos trabalhos e abordou de forma clara os factores que incitam e direccionam a actividade orientada para a realização enquanto objectivo.

Os constructos centrais desta teoria são os "motivos": o "motivo para procurar o sucesso" e o "motivo para evitar o fracasso". A força relativa de cada um destes motivos numa situação de realização e em dado momento constitui um determinante importante da acção. A tendência para o sujeito se aproximar de tarefas ou de as evitar resultará da resolução do conflito entre a tendência para procurar o sucesso e a tendência para evitar o fracasso.

$$Tr = Ts - Tef \text{ (1)}$$

Os motivos apresentam-se como variáveis disposicionais, reflectindo a capacidade dos sujeitos para experimentar orgulho com o atingir dos objectivos (sucesso) ou vergonha quando não os atingem (fracasso), (Atkinson, 1964). Os motivos são ainda considerados como determinantes de diferenças individuais estáveis.

O modelo da motivação evidenciado nesta teoria é sobretudo um modelo do tipo Expectativa x Valor (Dweck e Elliot, 1983; Weiner, 1980 b), no qual a motivação para o sucesso é função da força dos motivos (M_s), das expectativas de sucesso (E_s) e do

(1) Tendência para realizar a tarefa = tendência para procurar o sucesso — tendência para evitar o fracasso.

valor do incentivo (V_i), (sucesso), $T_s = M_s \times E_s \times V_i$. As expectativas de sucesso referem-se a probabilidades subjectivas de sucesso e o valor do incentivo refere-se ao valor atractivo do sucesso. Do mesmo modo, a motivação para evitar o fracasso é função da força dos motivos (M_{ef}), das expectativas ou probabilidades subjectivas de fracasso (E_f) e do valor do incentivo (V_i), (fracasso), valor que é neste caso repulsivo, $T_{ef} = M_{ef} \times E_f \times V_i$. O sucesso será tanto mais atractivo quanto melhor espelha as capacidades do sujeito (em tarefas difíceis) e o fracasso será tanto mais repulsivo quanto evidencia a sua incapacidade (em tarefas fáceis). Considerando a relação multiplicativa entre expectativas e valor, a tendência para prosseguir o sucesso será máxima em tarefas de dificuldade média para as quais o valor do sucesso e as expectativas de sucesso têm valores médios. Com efeito, a presença ou de baixas expectativas ou de baixo valor do sucesso corresponderia a uma redução da tendência para prosseguir o sucesso.

A teoria assume que, para todos os sujeitos, as situações de realização despertam as duas tendências: a tendência para procurar o sucesso gera respostas positivas de aproximação ao objectivo e a tendência para evitar o fracasso gera respostas negativas e inibitórias da acção. A resolução deste conflito dependerá da força relativa das duas tendências. A motivação para a realização neste modelo constitui uma disposição afectiva para lutar pelo sucesso, nas várias situações de realização com as quais o sujeito se confronta. Esta disposição afectiva manifesta-se pela capacidade de sentir orgulho face ao sucesso e vergonha face ao fracasso.

1. 2. Avaliação dos motivos

Os motivos foram avaliados inicialmente através de medidas projectivas. Para a avaliação do "motivo para procurar o sucesso" foram usadas essencialmente medidas projectivas como o TAT (*Thematic Apperception Test*, Murray, 1936) ou o CAT (*Children's Apperception Test*) que confrontam os sujeitos com séries de figuras em relação às quais têm que produzir histórias. As histórias são depois categorizadas em função de aspectos específicos relacionados com a realização. A utilização de

questionários para a avaliação deste motivo é mais recente. A avaliação do "motivo para evitar o fracasso", assimilado à ansiedade relacionada com o potencial fracasso, foi introduzida mais tardiamente. Faz-se através de questionários que medem a ansiedade, do tipo "self-report", como o TAQ (*Test Anxiety Questionnaire*, S. B. Sarason e Mandler, 1952) ou o TASC (*Test Anxiety Scale for Children*, S. B. Sarason, Davidson, Lightall, Waite, e Ruebush, 1960).

1. 3. Evidências empíricas

Como já referimos, a teoria estimulou um grande número de pesquisas. Concluiu-se, a partir de estudos empíricos, que a elevada motivação para a realização está associada a elevada persistência, maior investimento e boa realização em tarefas, nomeadamente em situação de avaliação. Os sujeitos com elevada motivação para a realização parecem também demonstrar preferência por riscos intermédios e tarefas de dificuldade moderada. A preferência por este tipo de tarefas parece ter a ver com necessidades afectivas e cognitivas dos sujeitos (Fontaine, 1986). Numa perspectiva hedonista, o sucesso em tarefas de dificuldade moderada ou difíceis maximiza os afectos positivos (orgulho) visto serem consideradas manifestações de capacidade intelectual. Os sujeitos com elevada motivação para a realização apresentam ainda mudanças "típicas" do nível de expectativas (por exemplo, pequenos aumentos após o sucesso e pequenos decréscimos após o fracasso), associadas a mais altos níveis de realização (Atkinson e Raynor, 1974).

1. 4. Avanços recentes da teoria

Têm sido propostas por Atkinson e colaboradores algumas modificações à teoria inicial. Raynor (1974) insere a análise dos determinantes da realização actual numa perspectiva temporal mais ampla, incluindo os projectos futuros: a importância do sucesso na tarefa para os objectivos futuros do sujeito é tida em consideração. Alguns estudos evidenciaram que estudantes com uma motivação para a realização

mais elevada tinham resultados superiores em cursos introdutórios de Psicologia, se estes se apresentavam relevantes para os seus objectivos profissionais, enquanto estudantes com baixa motivação para a realização apresentavam melhores resultados se os cursos não tinham relação com esses mesmos objectivos (Raynor, 1970). Raynor introduz assim na teoria a noção de orientação para o futuro.

Uma segunda alteração à teoria inicial foi proposta por Atkinson e Birch (1970, 1974). Estes conceptualizam o comportamento como inserido num conjunto complexo de actividade e não como meros episódios discretos e isolados. Se o comportamento de um sujeito, em qualquer momento, resulta da diferença entre as tendências para a acção (tendência para se envolver em determinados comportamentos) e tendência para evitar a acção (inibitória) em áreas de actividades diferentes, podem gerar-se conflitos entre as tendências resultantes nas várias áreas. A actividade do sujeito num dado momento resultará da tendência para a acção mais forte entre as várias tendências conflituais. Este modelo de dinâmica da acção não se limita a analisar o jogo de força entre as diversas tendências aqui e agora, mas preocupa-se igualmente com as mudanças temporais na força dos motivos e portanto com as mudanças nas actividades dos sujeitos em função da sua aproximação ou do seu afastamento dos objectivos desejados.

Esta evolução na teoria, introduzindo a noção de conflito e a perspectiva temporal, originou novas perspectivas experimentais que enfatizam agora, não apenas a simples escolha de tarefas ou a avaliação do esforço, mas também a avaliação da latência e da persistência, para além da variação da preferência por certas actividades ou alternativas ao longo do tempo.

1. 5. Aspectos positivos e negativos da teoria

A teoria da motivação para a realização aqui desenvolvida é essencialmente hedonista pois valoriza particularmente os afectos (como o orgulho ligado ao sucesso e a vergonha ligada ao fracasso) enquanto motores do comportamento de realização. Conceptualiza a motivação como um traço interno e estável dando pouco valor à

influência de factores contemporâneos, passados ou futuros, no desenvolvimento da motivação. Esta teoria deu lugar a numerosos estudos quer em contexto laboratorial quer em contexto escolar.

Apesar das evoluções mais recentes, a teoria continua a prestar pouca atenção na análise dos processos cognitivos subjacentes aos comportamentos em situações de realização (Dweck e Wortman, 1982), mesmo se os afectos positivos associados ao sucesso estão implicitamente ligados ao facto deste constituir prova de competência. Contudo, o afecto é motor da acção.

É uma teoria de difícil aplicação ao que se passa com as crianças e que apresenta a motivação como um traço interno e estável ao longo das situações.

Têm sido dirigidas algumas críticas ao tipo de instrumentos projectivos utilizados para avaliar os motivos. Para além de serem medidas multidimensionais, que avaliam motivos multifacetados, são também medidas com qualidades psicométricas deficientes. Provavelmente algumas subcategorias específicas destas medidas globais, poderiam revelar-se bons preditores do comportamento dos sujeitos e a avaliação dos diferentes mediadores específicos presentes no processo global de realização poderiam aumentar o poder explicativo da teoria (Dweck e Elliott, 1983). Refira-se que existem instrumentos mais recentes com melhores qualidades psicométricas que, contudo, continuam globais.

Apesar das críticas, o valor da teoria é inegável e o valor atribuído às variáveis afectivas no processo que conduz à realização, demasiado esquecido pelo foco mais recente e quase exclusivo de algumas teorias da motivação em variáveis cognitivas (como é o caso da teoria atribucional de Weiner), constitui uma das suas riquezas. Contrariamente a outras teorias no domínio da motivação para a realização, esta tem valorizado a análise do comportamento em *settings* naturais, numa perspectiva de ciclo vital, avaliando a manifestação da "necessidade de realização" em diferentes domínios e em diferentes tipos de tarefas. Focaliza-se assim nas mudanças ocorridas nas preferências dos sujeitos ao longo do tempo.

Os autores que estudaram o constructo "necessidade de realização" valorizaram sobretudo o estudo do "motivo para procurar o sucesso", tendo baseado as

suas conclusões acerca do "motivo para evitar o fracasso" em estudos realizados no domínio da "ansiedade em situação de avaliação". Este motivo é assimilado à ansiedade relacionada com o potencial fracasso e a sua avaliação é feita utilizando questionários que medem a ansiedade (TAQ, TASC).

2. Aspectos gerais do constructo "ansiedade em situação de avaliação"

O constructo "ansiedade em situação de avaliação" originou muitos trabalhos preocupados com a natureza da ansiedade (constructo cognitivo, emocional ou comportamental), com os seus efeitos ao nível da realização dos sujeitos e com a evolução das possibilidades de intervenção (Hembree, 1988). O trabalho pioneiro neste domínio de Sarason e Mandler em 1952 foi inicialmente realizado com adultos sendo posteriormente alargado às crianças (S. B. Sarason *et al.*, 1960). O modelo inicial baseia-se no constructo "ansiedade em situação de avaliação" que é um "motivo adquirido"² suscitado pelas situações de avaliação. Este "motivo adquirido" gera tipos de resposta diferentes perante as situações de avaliação, que se podem apresentar como relevantes ou irrelevantes para a tarefa. Alpert e Haber (1960) designam o "motivo adquirido" por respectivamente "ansiedade estimulante" e "ansiedade debilitante" (enquanto constructos independentes) em função do tipo de respostas provocadas perante a realização, activadoras ou inibidoras da mesma. Enquanto a "ansiedade estimulante" estimularia a realização, a "ansiedade debilitante" originaria comportamentos e pensamentos irrelevantes para a tarefa que prejudicariam a realização.

² O "motivo adquirido" constitui-se como um estímulo interno poderoso que suscita respostas cuja finalidade é resolver a tensão. A resolução da tensão conduz ao reforço do comportamento já que tem uma componente hedonista relacionada com o prazer resultante da resolução da tensão. Repare-se contudo que os comportamentos ou respostas que resolvem a tensão podem ser debilitantes, nomeadamente quando o sujeito evita a situação para assim resolver a tensão por ela provocada, reforçando o comportamento de evitamento.

2. 1. Estudos centrados na exploração do constructo teórico

Enquanto que a perspectiva centrada na "motivação para o sucesso" valoriza sobretudo as variáveis afectivas, atribuindo menor atenção à análise dos processos cognitivos subjacentes ao comportamento de realização, as abordagens centradas no estudo da "ansiedade em situação de avaliação" (considerada como "motivo para evitar o fracasso") contemplam o estudo dos processos cognitivos subjacentes ao comportamento de realização.

Alguns autores puseram em causa o carácter unitário do constructo "ansiedade em situação de avaliação" e Liebert e Morris (1967) propõem uma distinção importante. Apresentam o constructo como bidimensional, englobando duas componentes fundamentais a "preocupação" ("worry"), de natureza cognitiva, e a "emocionalidade" ("emotionality"), de natureza mais emocional e fisiológica. A primeira refere-se assim à preocupação cognitiva evidenciada pelo sujeito em relação à sua realização (por exemplo, pensar nas consequências do fracasso, expressar dúvidas acerca da sua capacidade e auto-avaliações negativas). A "emocionalidade" refere-se às percepções subjacentes de excitabilidade fisiológica e sentimentos desagradáveis que ocorrem na situação de avaliação (por exemplo, transpiração, aumento do batimento cardíaco, tensão, nervosismo). Esta distinção fundamental, proposta por Liebert e Morris, abriu caminho a uma interpretação mais cognitiva do constructo "ansiedade em situação de avaliação". Por outro lado, alguns estudos empíricos revelaram a existência de relações negativas consistentes entre a dimensão cognitiva "preocupação" e a realização e as expectativas em tarefas de natureza cognitiva. Pelo contrário, não se evidenciaram relações entre a componente "emocionalidade" e as expectativas ou realização dos sujeitos.

O trabalho de Wine (1971) evidencia a importância atribuída à componente cognitiva do constructo centrando-se nos processos subjacentes à "preocupação". A autora propõe uma interpretação do constructo baseada na noção de repartição da "atenção". Esta poderia assim explicar o modo como a "ansiedade em situação de avaliação" influencia a realização. Segundo ela, os sujeitos com elevada ansiedade

realizam mal nas situações de avaliação porque têm tendência para dividir a sua atenção entre questões relevantes para a tarefa e questões relevantes para o "self" (auto-críticas, preocupação com aspectos somáticos), evidenciando assim menor atenção dedicada à tarefa que conduz a uma realização mais debilitada. Wine apresenta evidências de que os tratamentos da ansiedade que incidem nos aspectos cognitivos, libertando os sujeitos de preocupações com o "self", ajudam-nos a centrar-se na tarefa (Dweck e Elliott, 1983).

Spielberger (1972) propõe uma importante distinção entre dois tipos de ansiedade: a ansiedade-estado e a ansiedade-traço. A primeira define-se como um estado emocional transitório de tensão e reacções nervosas face a uma situação específica; a segunda como uma tendência para manifestar o mesmo tipo de sintomas em situações alargadas e diversificadas. É definida como uma disposição da personalidade relativamente estável, que pode ser considerada como um factor de vulnerabilidade em situações de avaliação. Segundo o autor, a "ansiedade em situação de avaliação" é uma forma de ansiedade-traço.

2. 2. Estudos empíricos de relação entre a "ansiedade em situação de avaliação", o nível de realização e a satisfação com a realização própria

Apesar de todas as controvérsias teóricas existentes no domínio foram estabelecidas algumas conclusões importantes, a partir dos estudos empíricos realizados:

1) Os sujeitos com elevada "ansiedade debilitante", em comparação com os sujeitos com baixa ansiedade, manifestam uma realização debilitada em tarefas de natureza cognitiva.

2) No que se refere à relação entre a ansiedade e a satisfação com a realização própria, alguns estudos revistos por I. Sarason (1960) sugerem que os sujeitos mais ansiosos parecem demonstrar menor satisfação consigo próprios e maior descontentamento com a sua realização. Demonstram ainda a tendência para se

descreverem negativamente numa situação de entrevista oral (Sarason e Koenig, 1965).

3) Heckhausen (1975) demonstrou que os sujeitos com elevada motivação para evitar o fracasso evidenciavam cognições tais como preocupações consigo próprio, dúvidas acerca da sua capacidade, que eram experimentadas como debilitantes. Observa-se ainda neste tipo de sujeitos, uma maior incidência de pensamentos irrelevantes para a tarefa no decurso da realização, uma maior debilitação da realização se a tarefa se apresenta difícil ou complexa, em situações de pressão avaliativa, com instruções "centradas no ego" e com pressão de tempo.

4) Na explicação dos processos subjacentes à "ansiedade em situação de avaliação" para elucidar o sentido da causalidade na relação entre ansiedade e realização debilitada, surgem dois modelos fundamentais, que exigem comprovação empírica: o *modelo de interferência* e o *modelo do défice*. O primeiro postula que a "ansiedade em situação de avaliação" provoca realização debilitada porque interfere na capacidade do sujeito para evocar as aprendizagens anteriores. Refira-se a este propósito o trabalho de Wine (1971) já salientado, que nos fala na repartição da "atenção" por parte dos sujeitos entre questões relevantes para a tarefa e questões relevantes para o "self", que impedem uma focalização total na tarefa e dificultam a evocação de experiências de aprendizagem relevantes que poderiam ser importantes. Há evidências empíricas que contrariam este modelo, já que, as intervenções para minorar a ansiedade conseguem reduzi-la mas não geram qualquer melhoria na realização dos sujeitos. Wine (1971) demonstra contudo que os tratamentos da ansiedade que incidem nos aspectos cognitivos (preocupação) facilitam a focalização na tarefa e conseqüentemente provocam melhoria da realização. O segundo modelo, do *defícite*, postula que os resultados mais baixos obtidos pelos sujeitos mais ansiosos se devem a hábitos inadequados de estudo ou competências inadequadas de realização, em situações de avaliação. Neste modelo não é a ansiedade que gera baixos resultados mas é a evidência de realização pobre no passado que suscita a ansiedade. Os resultados da meta-análise levada a efeito por Hembree (1988) sobre 562 estudos centrados na "ansiedade em situação de avaliação" apoiam o *modelo de interferência* na explicação

da relação entre ansiedade e realização, evidenciando o facto da redução da ansiedade poder facilitar a realização dos alunos e a melhoria das notas escolares.

2. 3. Aspectos positivos e negativos da perspectiva

Enquanto a "motivação para o sucesso" valoriza pouco os aspectos cognitivos, esta dá maior atenção aos processos cognitivos subjacentes ao comportamento de realização preparando assim o caminho para as teorias mais preocupadas com a análise da natureza das cognições e das relações afecto-cognição, subjacentes à realização dos sujeitos (realização adaptada ou não adaptada). O seu foco continua contudo muito centrado nos estudos realizados em laboratório, avaliando o comportamento dos sujeitos em *settings* muito específicos e não tendo em conta as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Não tem havido também uma análise cuidada dos decréscimos da realização provocados pela ansiedade, limitando-se os estudos à análise da realização, localizada no tempo, em contexto escolar, desvalorizando assim a manifestação de comportamentos noutros contextos de realização. A focalização nos aspectos cognitivos da motivação e o estudo do comportamento de realização noutros contextos de vida e em domínios diversos, para além do da realização, constituem aspectos centrais de uma nova perspectiva que a seguir desenvolveremos.

3. Teoria atribucional de Weiner

3. 1. Aspectos gerais da teoria

A teoria atribucional de Weiner (1971, 1985) baseia-se no pressuposto de que as percepções pessoais dos sujeitos acerca das causas dos acontecimentos guiam o seu comportamento. Insere-se na corrente cognitivista do estudo da motivação para a realização que apresenta como principal motor da acção o desejo de compreensão dos acontecimentos pela procura das suas causas, nomeadamente dos sucessos e dos

fracassos. Esta corrente recusa-se a considerar o hedonismo como motor único e exclusivo da acção: o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer do sucesso ou evitar a vergonha do fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas desses acontecimentos.

A análise das causas dos acontecimentos pelo sujeito resulta, por um lado, do seu desejo de mestria, já que o sujeito procura compreender e dominar o que se passa consigo próprio e o meio, e por outro, da procura funcional de elementos e informações acerca de si e do que o rodeia (Weiner, 1985). O comportamento de realização dos sujeitos vai pois ser afectado pelas causas percebidas dos acontecimentos através do efeito mediador de variáveis como as expectativas de sucesso, as emoções, a auto-estima. Trata-se de um modelo do tipo Expectativa x Valor, com raízes no modelo de Atkinson, que valoriza o papel mediador das expectativas e das emoções na determinação do comportamento de realização.

3. 2. Diversidade das atribuições causais

Quando o sujeito interpreta os resultados positivos ou negativos da sua realização em diferentes domínios pode fazer apelo a numerosas causas, por exemplo: esforço, capacidade, sorte, dificuldade da tarefa, os outros, atenção, humor, fadiga, interesse, concentração durante o estudo, auto-confiança, memória, etc., (Bar-Tal *et al.*, 1984). As causas potenciais são praticamente ilimitadas embora para as tarefas cognitivas, geralmente presentes nos estudos realizados em laboratório, as atribuições possíveis se limitem às quatro causas originalmente sugeridas por Weiner *et al.* (1971) — capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa (Bar-Tal e Darom, 1979), que apesar de serem as mais referidas, só representam 50% das causas apontadas neste tipo de situações (Heckhausen, Schmalt e Schneider, 1985).

3. 3. As dimensões causais

A análise das diferentes causas no que se refere ao tipo de relações que estabelecem com certas cognições e emoções conduziu à procura e identificação de uma estrutura causal subjacente, capaz de organizar as causas à volta de dimensões mais latas. Surgem assim três dimensões causais bipolares que parecem estar relativamente bem fundamentadas: *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*, embora hajam ainda algumas dúvidas quanto à independência entre elas (alguns estudos referem elevadas correlações entre dimensões, Weiner, 1985). Foram estabelecidas duas outras dimensões, *intencionalidade* (Weiner, 1985) e *globalidade* (Abramson, *et al.*, 1978) que, contudo, ocupam uma posição menos central e cuja independência é questionada (Brewin, 1985). Weiner (1983 a) reconhece que a colocação das causas nas dimensões não é invariante ao longo das situações e entre os sujeitos e dependeria da leitura que o sujeito faz das situações: o esforço, por exemplo, pode ser visto como controlável ou incontrolável (dimensão da *controlabilidade*) por dois sujeitos que fazem diferentes leituras da situação. Salienta assim que causas e dimensões causais são função da percepção e interpretação dos sujeitos.

3. 4. Consequências cognitivas e afectivas das dimensões causais

As várias dimensões causais estão associadas consequências cognitivas e afectivas que orientam o comportamento do sujeito. O *locus de causalidade* que se inspira no *locus de controle*³ de Rotter (1966) situa as causas na pessoa (internas) ou no exterior (externas). São exemplo de causas internas a capacidade, o esforço, o humor, a atenção, a fadiga, e de causas externas, a sorte, a dificuldade da tarefa, os outros. Ao *locus de causalidade* estão ligados sentimentos de auto-estima, auto-

³ Distinguimos aqui *locus de controle* de *locus de causalidade* que são frequentemente usados como sinónimos. Weiner distingue as dimensões *locus de causalidade* e *controlabilidade* considerando-as independentes, já que o facto das causas estarem ligadas à pessoa (internas) não implica que sejam controláveis por ela, significa apenas que dizem respeito ao próprio e não ao meio. Weiner (1985) usa assim o termo *locus de causalidade* que prefere a *locus de controle*.

confiança, percepção do valor pessoal ou de culpa, vergonha, falta de confiança, conforme a conotação positiva ou negativa da percepção associada (ver Quadro I).

Quadro I - Relação entre *locus de causalidade* e sentimentos

LOCUS	RESULTADO	
	SUCESSO	FRACASSO
Interno	orgulho confiança competência satisfação	culpa
Externo	gratidão	zanga surpresa

Adaptado de Weiner (1980 b)

A dimensão *estabilidade* distingue entre as características fixas e invariáveis ao longo do tempo como, por exemplo, o são a capacidade, a dificuldade da tarefa ou aspectos da personalidade do sujeito como a persistência, e as características variáveis ao longo do tempo como a sorte, o humor, o esforço, a atenção. Está relacionada com a mudança de expectativas de sucesso, gerando sentimentos como a depressão, a apatia, a resignação, o desânimo quando as expectativas são baixas (quando não há possibilidade de mudar os acontecimentos negativos), ou pelo contrário, gerando sentimentos positivos como optimismo, confiança, excitação ou activação do comportamento, quando as expectativas de sucesso são altas (quando é possível manter os acontecimentos positivos ou mudar os negativos). Veja-se no Quadro II a classificação de algumas causas mais comuns nas duas dimensões causais, *locus de causalidade* e *estabilidade*.

Quadro II - Dimensões de causalidade (*locus de causalidade e estabilidade*)

<i>Locus de causalidade</i>	<i>Estabilidade</i>	
Interno	Estável Capacidade/ /incapacidade	Instável Esforço/falta de esforço
Externo	Dificuldade da tarefa/facilidade da tarefa	Sorte/falta de sorte

A *controlabilidade* implica a avaliação de responsabilidade de si próprio ou dos outros nos acontecimentos positivos ou negativos. As consequências afectivas variam em função da percepção que se tem de quem é responsável pelos acontecimentos (o próprio ou os outros). Os sentimentos gerados dependem assim do facto da responsabilidade ser atribuída ao próprio ou aos outros. Quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída a si próprio, os sentimentos gerados pelos eventos negativos (fracasso) são de culpa se os eventos forem controláveis ou de vergonha se forem vistos como incontroláveis. Quando a controlabilidade dos acontecimentos que dizem respeito ao próprio é atribuída aos outros, geram-se sentimentos como a simpatia e gratidão perante acontecimentos positivos (sucesso) e zanga e oposição perante acontecimentos negativos (fracasso). Se os acontecimentos negativos dizem respeito aos outros e são vistos como resultantes de atitudes dos outros consideradas incontroláveis, geram sentimentos como pena e simpatia. As consequências afectivas desta dimensão são necessariamente importantes nas relações interpessoais, influenciando comportamentos de prestação de ajuda ou pelo contrário de oposição ou retaliação conforme as situações (Weiner, 1980 a).

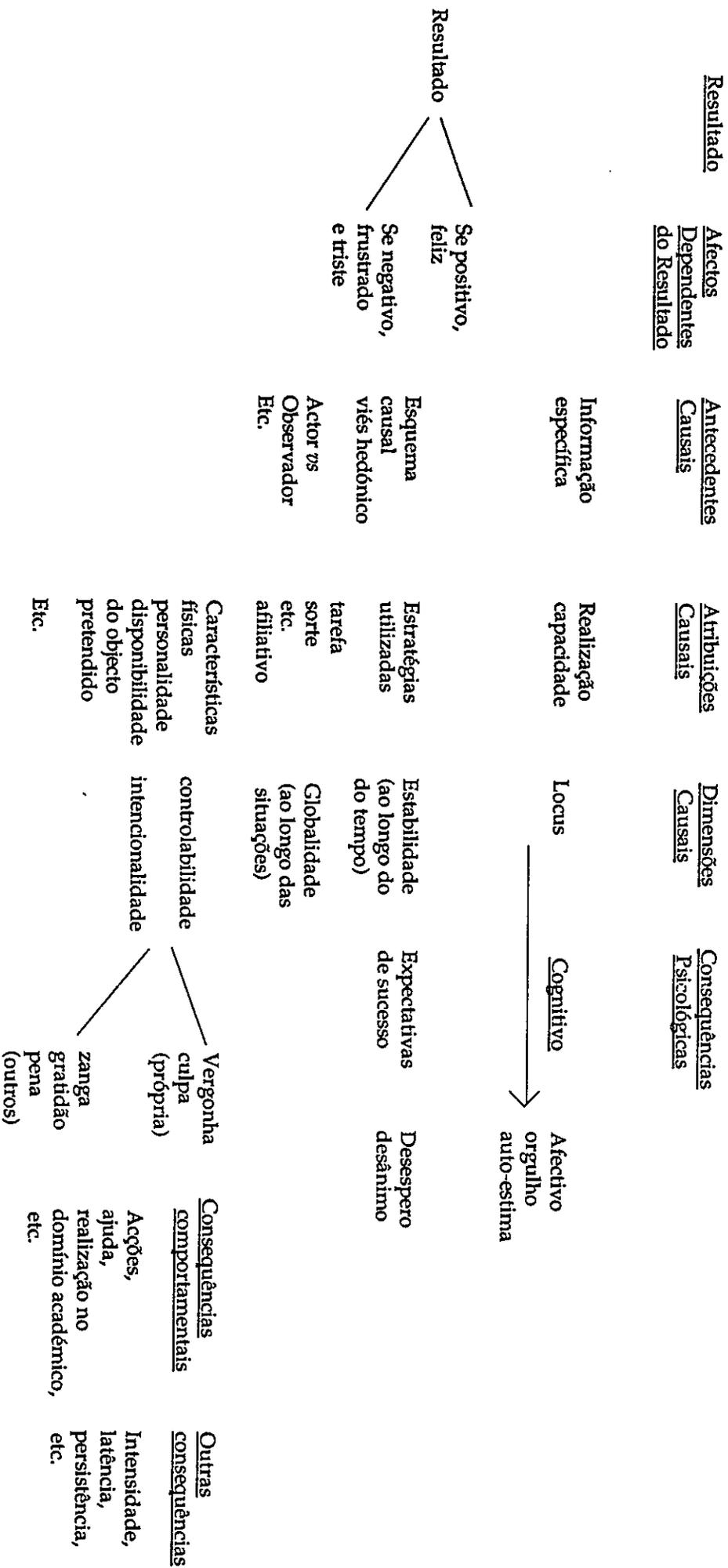
A dimensão *intencionalidade*, enfatiza ainda mais o grau de responsabilidade pessoal pelos resultados se o sujeito prevê as consequências do seu comportamento (por exemplo, a falta de esforço conduzirá ao fracasso) e a dimensão *globalidade* que se refere à amplitude das situações que a causa explica (por exemplo, a falta de capacidade pode restringir-se a um domínio específico como o da matemática ou influenciar vários domínios e ser por isso global), têm um papel menos importante nesta teoria.

3. 5. Impacto comportamental

As reacções afectivas geradas pelos resultados da realização (satisfação perante o sucesso e insatisfação perante o fracasso) e pelas dimensões causais, assim como os aspectos cognitivos, nomeadamente as expectativas de sucesso, afectam a qualidade da realização dos sujeitos levando-os a escolher ou a evitar determinado tipo de tarefas, a prosseguir ou a desistir perante os obstáculos e fracassos. No Quadro III encontra-se sistematizada a teoria atribucional da motivação e emoção de Weiner que especifica as consequências psicológicas e comportamentais das atribuições e dimensões causais.

Segundo Weiner, as diferenças evidenciadas pelos sujeitos com diferente necessidade de realização são mediadas por diferenças nas atribuições causais para o sucesso e fracasso. Assim, os sujeitos com elevada necessidade de realização têm tendência a atribuir o sucesso nas tarefas de realização à sua própria capacidade e esforço. Isto conduzirá a sentimentos de elevada auto-estima e maior orgulho com a sua própria realização, assim como maior persistência após o fracasso, pois acreditam na importância do esforço que é modificável. Por outro lado, seleccionarão com maior probabilidade tarefas de grau de dificuldade intermédio porque estas fornecem um maior *feedback* avaliativo em relação às suas competências. As tarefas de grau de dificuldade intermédio, contrariamente às muito fáceis ou muito difíceis, maximizam não só o conhecimento acerca das competências próprias mas, segundo Weiner (1980 a), também acerca da eficácia do esforço e investimento dispendidos. Pelo contrário, os sujeitos com baixa motivação para a realização terão menor tendência para se

Quadro III - Teoria Atribucional da Motivação e Emoção



envolver em tarefas de realização. Atribuem os seus sucessos mais frequentemente a causas externas e o fracasso à falta de capacidade, logo, os sucessos são menos recompensadores e os fracassos mais ameaçadores. Não acreditam nas potencialidades do esforço e investimento pessoal, realizando assim com menor vigor e persistência. Finalmente seleccionarão tarefas muito fáceis ou muito difíceis, menos susceptíveis de fornecer informações acerca da sua própria competência. Estudos empíricos realizados apoiam estas evidências (Heckhausen, 1975; Weiner, 1974; Weiner *et al.*, 1971) e salientam a importância da aplicação da interpretação atribucional ao domínio da perspectiva da motivação para a realização.

3. 6. Aspectos positivos e negativos da teoria

A teoria da motivação e emoção de Weiner foi aplicada a numerosos domínios, realização académica, afiliação, relações interpessoais, depressão. Originou um estreitamento no campo de análise da motivação ao centrar-se essencialmente sobre a análise de cognições específicas como as atribuições para o sucesso e fracasso em situações de realização. Sobrevalorizou as variáveis cognitivas, consideradas como os verdadeiros motores da acção, apresentando as variáveis afectivas e emocionais como consequências daquelas. Distancia-se assim claramente da perspectiva da motivação para a realização de Atkinson que considerava as variáveis afectivas como os verdadeiros motores da acção e subvalorizava o papel das cognições. As atribuições causais enquanto variáveis cognitivas contudo, não cobrem o conjunto de factores que incitam, dirigem e mantêm a actividade orientada para a realização. Não explicam por exemplo, a razão pela qual os sujeitos prosseguem e valorizam diferentes objectivos de realização e apenas nos confronta com o facto daqueles que prosseguem diferentes objectivos poderem explicar de forma diferente os acontecimentos em contextos de realização (Fontaine e Faria, 1989). É de referir no entanto, que a teoria da motivação para a realização de Atkinson, apresentava como explicação para a valorização

diferenciada dos objectivos, o valor do incentivo, ou seja, o carácter atractivo do sucesso gerador de orgulho e repulsivo do fracasso, gerador de vergonha. Contudo, o valor do incentivo dependia essencialmente das características da tarefa, sendo o sucesso considerado como objectivo universal mais ou menos valorizado conforme a tarefa.

Podemos concluir que a perspectiva de Weiner cobre apenas uma parte do processo que conduz ao sucesso ou ao fracasso, já que:

- Não desenvolve a importância da actividade do sujeito na mudança dos acontecimentos e da sua convicção de que pode exercer mudanças;

- Não tem em conta a importância dos factores afectivos nesta convicção;

- Subvaloriza o papel das variáveis afectivas submetendo-as às cognitivas, não fornecendo assim um quadro compreensivo dos factores cognitivos e afectivos que iniciam e direccionam a acção;

- Não explora os antecedentes das situações de realização (o que leva os sujeitos a escolher determinados objectivos, o que os leva a explicar os acontecimentos de determinada maneira) e o que ocorre durante a realização é preterido em favor do que ocorre após a situação, quando o sujeito procura explicar a sua realização. Saliente-se, contudo, que a perspectiva atribucional chamou a atenção para os factores cognitivos e afectivos na determinação do comportamento orientado para objectivos. Falta saber de que forma a sua interacção ao longo do tempo determina a acção, ou seja, a forma como influenciam o comportamento em diferentes domínios da acção humana (Fontaine e Faria, 1989). Acrescente-se ainda que grande parte dos seus estudos são realizados em contextos altamente controlados de laboratório, limitando as possibilidades de generalização das suas conclusões a outros contextos vivenciais.

4. Perspectiva do "abandono aprendido"⁴

4.1. Aplicação da perspectiva atribucional à interpretação do "abandono aprendido"

A perspectiva atribucional foi aplicada ao síndrome do "abandono aprendido", inicialmente estudado por Seligman e colaboradores no contexto do condicionamento de medos em animais (Overmier e Seligman, 1967; Seligman, Maier e Geer, 1968), que se baseia na noção de que certas experiências incontroláveis com resultados que suscitam aversão conduzem à crença generalizada de que os resultados são independentes da acção. Esta crença tem como consequência o decréscimo da actividade adaptativa e instrumental dos sujeitos quando confrontados com estímulos que suscitam aversão. Reformulações posteriores deste modelo, na sua aplicação ao comportamento humano, vêm demonstrar que mais importante do que a ausência de contingência objectiva entre acção e resultados, é a percepção e experimentação que o sujeito faz dessa ausência de contingência. A sugestão da importância da explicação dos sujeitos para a incontrolabilidade da situação ou do estímulo, constitui um passo fundamental para uma reanálise do modelo do "abandono aprendido" numa perspectiva atribucional (Seligman *et al.*, 1979). O "abandono aprendido" como síndrome, é consequência da adopção dum padrão atribucional específico na análise de

⁴ Utilizamos aqui a expressão "abandono aprendido" para traduzir a expressão inglesa "learned helplessness" (Fontaine e Faria, 1989). Conhecemos duas outras traduções para a mesma expressão, sendo a primeira "desânimo aprendido" e a segunda "desamparo aprendido". A sensibilidade à dimensão não apenas afectiva deste síndrome (desânimo/desamparo) como também cognitiva e comportamental leva-nos a preferir a utilização do termo "abandono aprendido" por ser mais abrangente. Na realidade o síndrome traduz-se por debilitação da realização, baixa persistência e mesmo desistência ou abandono da tarefa acompanhados de afectos negativos. A tradução do termo inglês "hopelessness" é mais próxima da expressão "desânimo aprendido". Este termo é usado como sinónimo de expectativas negativas em relação ao futuro, sendo considerado central no síndrome depressivo (Kazdin, Rodgers e Colbus, 1986): esta manifestação refere-se particularmente às componentes afectiva (falta de esperança, desespero, desânimo) e cognitiva (expectativas negativas em relação ao futuro) e não à componente comportamental. O termo "abandono aprendido" tem a vantagem de abranger as três componentes, cognitiva, afectiva e comportamental, e não estar directamente ligado ao síndrome depressivo, sem negar contudo que as expectativas negativas em relação ao futuro ("hopelessness") podem conduzir ao fenómeno do "abandono aprendido" ("learned helplessness").

acontecimentos negativos e traduz-se por uma inibição da acção visando evitar tais acontecimentos, assim como por sentimentos de desânimo. O modelo reformulado especifica que o sujeito "aprende" que certos resultados e respostas são independentes da sua acção fazendo atribuições quanto às causas deste fenómeno: as dimensões causais *locus* (interno *vs* externo) *estabilidade* (estável *vs* instável) e *globalidade* (global *vs* específico) são determinantes na interpretação da incontroabilidade dos resultados. Portanto, as atribuições de acontecimentos provocadores de aversão (fracasso, por exemplo), a factores internos, estáveis e globais, particularmente debilitantes, conduzem aos sentimentos e à experimentação do "abandono aprendido" (Fontaine e Faria, 1989). Atribuir a falta de controle sobre os acontecimentos a factores internos em oposição a factores externos gera baixa auto-estima; atribuí-la a factores estáveis conduz a défices comportamentais permanentes, assim como a atribuição a factores globais conduz a uma generalização do fenómeno a outras situações (Seligman *et al.*, 1979).

4. 2. Outros aspectos do "abandono aprendido"

A aplicação do modelo reformulado do "abandono aprendido" ao estudo dos défices de realização dos sujeitos é ainda escassa e baseia-se sobretudo nas interpretações *a posteriori*, feitas a partir dos estudos realizados por Abramson *et al.* (1978). Contudo, a aplicação do modelo reformulado do "abandono aprendido" aos casos de depressão permitiu a clarificação e diferenciação dos aspectos cognitivos, motivacionais e afectivos no seu seio. Além disso, salientou a importância crucial da determinação pelo sujeito, e não pelo experimentador, das atribuições para os acontecimentos e das suas avaliações nas dimensões *locus*, *estabilidade* e *globalidade*.

4. 3. Aspectos positivos e negativos da perspectiva

Esta perspectiva traz importantes contributos sintetizados por Fontaine e Faria (1989). Em primeiro lugar, e tal como sugeriu Weiner, constata que certas dimensões

causais não são totalmente independentes (sobretudo a *controlabilidade*). Em segundo lugar no que se refere à depressão que, com o insucesso escolar, constitui um domínio da intervenção privilegiado por esta teoria, salienta o facto da presença de eventos que provocam aversão (fracasso), por si só, serem insuficientes para explicar as emoções negativas e reacções comportamentais características do síndrome. Focaliza as atenções sobre "padrões atribucionais" (conjunto de dimensões associadas e não isoladas) para avaliar as consequências comportamentais e afectivas das atribuições, sobretudo em situações de fracasso, pondo em relevo a estabilidade de tais "padrões atribucionais" e o carácter particularmente debilitante de alguns deles (atribuições para o fracasso a causas internas, estáveis e globais, já referido). Em terceiro lugar, esta análise não se limita à identificação das cognições causais na linha da teoria atribucional de Weiner, mas alarga as suas preocupações: numa perspectiva experimental, tem-se centrado na análise dos antecedentes das cognições e emoções e no que se passa durante a situação de realização (sobretudo face ao fracasso), nomeadamente na análise da ocorrência de determinado tipo de atribuições, da persistência na tarefa, das expectativas e das consequências da situação na qualidade da realização. Finalmente, a preocupação que tem evidenciado no estudo das diferenças individuais nos comportamentos e cognições que acompanham as variações da realização, sobretudo após o fracasso, poderá abrir perspectivas para o estudo dos mecanismos subjacentes e antecedentes a essas diferenças individuais.

O alargamento desta perspectiva está ainda a dar os primeiros passos. Note-se contudo, nesta teoria tal como na atribucional, que os aspectos afectivos continuam subalternizados. Os estudos realizados sobretudo no contexto laboratorial isolam necessariamente o sujeito das influências interpessoais do contexto natural de existência, ignorando o seu processo de evolução no tempo: os aspectos sociais e desenvolvimentais, na origem desses comportamentos e cognições, não são abordados neste quadro nem no da perspectiva atribucional. É portanto necessário abandonar o contexto laboratorial, onde a maioria dos estudos tem sido desenvolvida, devido ao carácter artificial e limitado dos estímulos propostos. É ainda necessário, nesta fase da investigação analisar e discutir todos os estudos e propostas explicativas apresentadas,

não destacando apenas os estudos que incluem medidas de atribuições, quase exclusivamente valorizadas por este modelo, segundo autores como Brewin (1985). Autores como Wortman e Dintzer (1978) e Diener e Dweck (1978) referem também a importância de ter em conta, na explicação do fenómeno do "abandono aprendido", outras variáveis e processos cognitivos para além das atribuições e das expectativas. É assim que esta perspectiva se alarga para incluir cognições que ultrapassam as atribuições — foco primordial da perspectiva de Weiner — procurando caracterizar padrões cognitivos e comportamentais mais gerais, sobretudo perante tarefas ambíguas que confrontam o sujeito com fracasso. Tais padrões são especificados pela descrição das verbalizações que o sujeito faz enquanto realiza a tarefa, pelos momentos em que ocorrem as atribuições ou pelo simples facto de ocorrerem ou não, pelas percepções dos fracassos e sucessos anteriores em tarefas semelhantes e pela qualidade das estratégias de resolução utilizadas (Diener e Dweck, 1978, 1980). O alargamento desta perspectiva dá origem a uma nova abordagem no estudo da motivação para a realização apresentada e desenvolvida nos capítulos II e III, que pretende dar resposta a algumas das questões deixadas em aberto pelas perspectivas até agora apresentadas.

Conclusões

A análise das diferenças existentes nas várias perspectivas da motivação permitiu evidenciar a sua complementaridade, sobretudo no que se refere aos processos psicológicos subjacentes aos diferentes comportamentos no domínio da realização. O foco da perspectiva da motivação para a realização de Atkinson centra-se nas variáveis afectivas enquanto motores da acção (sobretudo o valor atractivo do sucesso a procurar e o valor repulsivo do fracasso a evitar). A motivação para a realização neste modelo constitui uma disposição afectiva para lutar pelo sucesso, manifestada na capacidade para sentir orgulho perante o sucesso e vergonha face ao fracasso. Apesar das suas evoluções recentes continua a prestar pouca atenção ao papel das variáveis cognitivas no processo que conduz à acção, mantendo-se inegável a sua

importância pelo valor que atribui às variáveis afectivas. No que se refere à vertente desenvolvida à volta do "motivo para evitar o fracasso", a assimilação deste constructo ao da ansiedade, conduziu a inúmeros estudos centrados nas consequências da ansiedade para a realização dos sujeitos e na definição e natureza do constructo. Tais estudos centram-se mais na análise das cognições subjacentes ao comportamento de realização, preparando assim o caminho para teorias da motivação mais cognitivistas. É contudo uma perspectiva muito centrada em estudos realizados no laboratório, com avaliação do comportamento de realização em *settings* muito específicos. A perspectiva atribucional de Weiner vai recusar o hedonismo como motor exclusivo da acção e reduzir a análise do comportamento motivado, ao centrar-se na análise de cognições específicas como as atribuições para o sucesso e fracasso em situações de realização. Não explica contudo o processo que conduz à produção de sucessos e fracassos, o porquê da escolha de certos objectivos de realização pelos sujeitos, não explorando o papel das convicções pessoais do sujeito acerca da sua capacidade para exercer mudanças, sobrevalorizando os fenómenos que decorrem da situação de realização, os consequentes e subvalorizando os antecedentes da mesma que levariam à produção de certas cognições causais. A aplicação da perspectiva atribucional ao fenómeno do "abandono aprendido" põe em relevo a noção de "padrão atribucional", relativamente estável, com consequências importantes sobre a realização, sobretudo após o fracasso. Esta perspectiva valoriza ainda a análise dos antecedentes das cognições e emoções, descuidada na perspectiva atribucional, e os fenómenos do decurso da realização, nomeadamente o tipo de atribuições e a persistência na tarefa. Abre assim caminho para uma nova perspectiva que valoriza a análise da adopção de padrões de realização estáveis, manifestados perante o fracasso, no que se refere aos seus antecedentes e consequentes, assim como o papel das variáveis afectivas e cognitivas neste processo e centra-se nos aspectos subjacentes ao comportamento de realização. Esta perspectiva será analisada nos capítulos II e III deste trabalho com a demonstração do seu carácter compreensivo na explicação do comportamento motivado.

As áreas de pesquisa da motivação para a realização, da ansiedade em situação de avaliação, da teoria atribucional e do "abandono aprendido" parecem conjuntamente fornecer um quadro consistente relativamente a certos processos cognitivos e afectivos subjacentes a "padrões de realização". Levantam, contudo, algumas questões que urge discutir (Dweck e Wortman, 1982):

— Quais são as relações que estabelecem entre si os diferentes tipos de constructos aqui discutidos: atribuições, ansiedade, expectativas, necessidade de realização?

— De que modo os processos cognitivos e afectivos aqui desenvolvidos afectam a tendência dos sujeitos para iniciar e manter comportamentos de realização em situações de realização naturais (contextos naturais)?

— Quais são os mecanismos que promovem o desenvolvimento de processos cognitivos e afectivos diferenciados, que conduzem à prossecução de diferentes objectivos de realização, à interpretação diferenciada dos acontecimentos e a diferentes comportamentos de realização? Nesta perspectiva, que factores do contexto vivencial dos sujeitos interferem com maior saliência neste processo de desenvolvimento da motivação para agir em contextos de realização? Neste quadro, o estudo da evolução e transformação da motivação com o tempo, em contextos naturais, seria extremamente útil.

CAPÍTULO II
PADRÕES DE COGNIÇÃO-EMOÇÃO-COMPORTAMENTO

Introdução

Este capítulo apresenta as várias fases do desenvolvimento duma nova perspectiva no domínio da motivação para a realização, cujos avanços em relação às perspectivas apresentadas anteriormente nos autorizam a considerá-la mais compreensiva e mais capaz de captar a complexidade do comportamento motivado em situações de realização.

Iniciar-se-à a abordagem pela análise dos processos cognitivos e afectivos associados a dois padrões distintos de comportamento em situações de realização - o padrão de desistência ou não adaptativo e o padrão de persistência ou adaptativo - desenvolvidos por Dweck e colaboradores, utilizando para isso, constructos centrais nas várias perspectivas da motivação: ansiedade, atribuições, necessidade de realização e integrando-os. Citem-se assim as palavras de Dweck e Wortman (1982, p. 119): "Sentimos que as pessoas que trabalham em cada um destes domínios podem beneficiar substancialmente se prestarem atenção às questões exploradas e aos paradigmas utilizados noutras áreas. Além disso, acreditamos que a conjugação destas áreas é extremamente válida, sobretudo na identificação de insuficiências no nosso conhecimento relativas aos comportamentos em *settings* de realização e na sugestão de prioridades para a pesquisa futura". Tentar-se-à assim demonstrar como a proposta de definição e caracterização de padrões globais de realização, associados como veremos no capítulo III, à prossecução de diferentes objectivos de realização e a diferentes concepções pessoais de inteligência, poderá funcionar como modelo integrador dos contributos de várias perspectivas da motivação para a realização. Esta perspectiva, segundo os autores, difere das outras porque não limita a sua análise à explicitação das atribuições específicas aos diferentes padrões de realização, mas tenta esclarecer os processos subjacentes que conduzem a essas atribuições específicas, descrevendo as suas consequências desejáveis ou indesejáveis, insistindo particularmente sobre a necessidade de devolver ao sujeito, não só a indicação das atribuições mas também a sua interpretação em termos das dimensões subjacentes.

Não se limita à análise das cognições causais mas alarga o seu âmbito de estudo a outros processos cognitivos e afectivos subjacentes ao comportamento de realização.

1. Precusores do modelo reformulado do "abandono aprendido"

Os primeiros estudos realizados por Dweck e colaboradores situam-se no contexto da perspectiva atribucional do "abandono aprendido" aplicada ao homem (Dweck e Reppucci, 1973). Desenvolveram-se a partir do trabalho pioneiro realizado por Seligman e colaboradores neste domínio que alargaram e aprofundaram (Seligman *et al.*, 1968). Este, situado no contexto da Psicologia Experimental Animal, demonstrou como estímulos que provocam aversão, incontroláveis e não contingentes ao comportamento, podiam gerar reacções de desistência que se mantinham quando a situação de não contingência era retirada. Assim, quando cães eram inicialmente submetidos a choques eléctricos inevitáveis e incontroláveis apresentavam, numa fase posterior da experiência, dificuldades em escapar a choques controláveis como se tivessem "aprendido" a desistir e não pudessem agir no sentido de escapar à situação causadora de aversão. O seu comportamento tinha sido assim severamente afectado pela experiência inicial de não contingência entre o comportamento e as suas consequências (Overmier e Seligman, 1967; Seligman e Maier, 1967). Tais resultados foram confirmados com outros animais no contexto laboratorial. Seligman e colaboradores definem o "abandono aprendido" como "a aprendizagem ou percepção de independência entre a resposta emitida pelo organismo e a apresentação e/ou retirada dos eventos provocadores de aversão" (Seligman *et al.*, 1968, p. 258). Vários autores aplicaram o modelo explicativo ao homem e demonstraram a produção dos mesmos efeitos no comportamento humano, quando se confrontam humanos com a incontrolabilidade de eventos provocadores de aversão (ruídos, choques eléctricos) e não contingência entre tais eventos e o comportamento no contexto laboratorial.

Contudo, certas inadequações do modelo, quando aplicado ao homem, tais como a valorização do carácter negativo dos estímulos apresentados aos sujeitos (ruídos, choques eléctricos) e da incontrolabilidade objectiva da situação na produção do fenómeno, em detrimento da importância da percepção que os sujeitos têm dessa incontrolabilidade, traduzida nas explicações que produzem para a justificar, exigiram reformulações posteriores que culminaram com a explicação atribucional do

"abandono aprendido", tal como evidenciada nos estudos de Dweck. No contexto desta perspectiva de explicação do fenómeno, Dweck e colaboradores fazem um paralelo entre os comportamentos de desistência e abandono evidenciados pelos animais em contexto de laboratório e os comportamentos de abandono evidenciados por pré-adolescentes perante o fracasso objectivo em contextos de realização. Emitem a hipótese segundo a qual os pré-adolescentes perceberiam também a existência de independência entre os seus comportamentos e o que lhes acontece e, perante isto, deixariam de persistir. O fracasso seria, pois, percebido como não contingente ao comportamento, e a sua ocorrência é explicada fazendo apelo a factores externos ao sujeito (avaliador externo, por exemplo) ou a factores internos e incontroláveis como a falta de capacidade para resolver a situação. Em qualquer um dos casos persiste a percepção de incontrolabilidade (Dweck e Reppucci, 1973). Para testar tal hipótese, os autores propõem-se recriar com pré-adolescentes, no contexto de laboratório condições idênticas àquelas conducentes ao fenómeno do "abandono aprendido" em animais, utilizando o *fracasso* como estímulo provocador de aversão, incontrolável e não contingente ao comportamento. Os autores têm como objectivo verificar se a conceptualização do "abandono aprendido" é útil para explicar as diferenças entre os sujeitos após o confronto com o fracasso, não só ao nível da realização subsequente mas também dos padrões de comportamento, das explicações que fornecem para os seus sucessos e fracassos, da importância atribuída ao papel do esforço e da percepção de responsabilidade sobre os resultados da realização.

2. Padrões de realização: primeira abordagem

Os resultados deste primeiro trabalho de Dweck, que pode ser considerado pioneiro no domínio, levantam algumas pistas para o estudo do fenómeno do "abandono aprendido" nos humanos e permitem caracterizar dois padrões opostos de realização dos sujeitos em contextos de realização académica, após experimentação do fracasso. O primeiro, designado por *padrão de desistência* (tradução nossa para

"helpless")⁵, caracteriza-se pela deterioração da realização após o fracasso, pela preponderância de explicações para o fracasso atribuídas a causas internas, pela ignorância do papel da motivação e pela convicção da impotência pessoal para controlar os resultados. Os sujeitos que evidenciam este padrão manifestam menor responsabilidade pessoal pelos resultados e vêem-nos como não contingentes às suas acções, desvalorizando o papel do esforço (fenómeno característico do "abandono aprendido"). O segundo padrão, designado por *padrão de persistência*, é caracterizado por elevada persistência após o fracasso, maior responsabilização pelos resultados (sucessos ou fracassos), o que evidencia a convicção da possibilidade de influenciar os resultados e a percepção de contingência entre as acções pessoais e os resultados. Os sujeitos que apresentam este padrão acreditam no papel do esforço enquanto determinante da eficácia da acção. As diferenças relativas à interpretação pelo sujeito da responsabilidade pessoal e do papel do esforço nos seus resultados foram também evidenciadas pelo *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (I.A.R.)*⁶. Dweck e colaboradores caracterizam assim dois conjuntos de comportamentos opostos após o confronto com o fracasso, procurando explicar os processos psicológicos que lhes estão subjacentes, em termos das diferenças nos padrões atribucionais em sujeitos que evidenciam igual capacidade para aprender e motivação para o fazer. Os autores não defendem a estabilidade de tais padrões e levantam mesmo pistas de intervenção no sentido de promover a adopção dum padrão de persistência após o fracasso, pistas estas que conduzirão mais tarde a um estudo no âmbito do treino atribucional, realizado em 1975 e pioneiro neste domínio, (Dweck, 1975)⁷.

Este estudo traz um contributo valioso para a aplicação do modelo do "abandono aprendido" ao homem. Assim reforça a ideia, já avançada por autores que realizaram experiências no domínio da Psicologia Experimental Animal, que, mais importante do que o carácter negativo do estímulo apresentado (neste caso particular o fracasso) é

⁵ Termo utilizado por Seligman, Maier e Solomon (1971), no âmbito da Psicologia Experimental Animal.

⁶ O I.A.R. de Crandall *et al.*, 1965 avalia a percepção de responsabilidade pessoal pelos resultados da realização (sucessos ou fracassos) e a maior ou menor valorização do esforço na produção dos resultados.

⁷ Este estudo tem como objectivo a promoção da responsabilidade dos sujeitos pelos seus resultados, sobretudo pelos fracassos, assim como, a mudança na percepção das causas que conduziram ao fracasso. Com efeito, as atribuições do fracasso a causas controláveis e instáveis, como o esforço, têm efeitos positivos no aumento da persistência e na realização subsequente.

a *percepção* de incontrolabilidade dos acontecimentos, ou seja, a percepção de independência entre a acção e o resultado. Sugere, contudo, que a forma como esta não contingência ou independência é explicada pode ter um papel primordial nos comportamentos evidenciados pelo sujeito após o fracasso, particularmente negativos se a explicação da não contingência se faz em termos de causas internas ao sujeito, estáveis e globais, como por exemplo a incapacidade. Avança ainda a hipótese do fenómeno poder ser condicionado por determinados contextos de realização associados a fracassos repetidos. Pensamos, assim, que Dweck e colaboradores foram precursores do modelo reformulado do "abandono aprendido" apresentado por Seligman e colaboradores em 1978, modelo que propõe uma interpretação atribucional semelhante do fenómeno, valorizando a percepção da incontrolabilidade das situações de fracasso e a explicação atribucional dessa incontrolabilidade (a factores internos, estáveis e globais). Está assim aberto o caminho para a interpretação dos processos psicológicos subjacentes às diferenças de realização entre os sujeitos, com o alargamento da perspectiva para além da preocupação exclusiva com os aspectos comportamentais, até à data característica das conceptualizações da motivação no contexto da Psicologia Experimental Animal. Os estudos subsequentes de Dweck e colaboradores vão procurar precisar de forma sistemática as diferenças existentes entre os dois padrões opostos de realização, valorizando a análise das cognições subjacentes à acção e das estratégias de resolução de problemas, para além do comportamento de realização observável. Representam um passo importante na sistematização dos dois padrões de realização, com o alargamento do seu estudo tanto para situações de fracasso como de sucesso.

3. Padrões de realização: estabilidade, sistematização e alargamento

3.1. Situação de fracasso

Os estudos realizados por Diener e Dweck em 1978 e 1980 confirmaram e clarificaram as diferenças nos padrões atribucionais característicos de sujeitos com

padrões de realização opostos (de desistência *vs* de persistência) e demonstraram que essas diferenças não se restringem apenas às cognições causais mas dizem também respeito a outras variáveis cognitivas e afectivas como as expectativas de sucesso, as auto-instruções, as estratégias de resolução da tarefa, os afectos, etc.. Assim, sujeitos do 5º ano de escolaridade foram avaliados através do I.A.R. (*Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire*, Crandall *et al.*, 1965) quanto à percepção de responsabilidade pelos resultados (sucessos e fracassos) em contextos de realização académica e no que se refere à valorização do papel do esforço (ênfase ou negligência) na determinação dos resultados. Esta avaliação prévia dos sujeitos conduziu à sua separação em dois grupos, de acordo com o grau em que se sentiam responsáveis pelos seus resultados no domínio da realização académica e com o papel que atribuíam ao esforço na determinação dos resultados: os sujeitos foram ditos *orientados para o fracasso*, quando se sentiam essencialmente responsáveis pelos seus fracassos e quando negligenciavam a importância do esforço na determinação dos resultados; outros foram ditos *orientados para a mestria*, quando se sentiam essencialmente responsáveis pelos seus sucessos e enfatizavam a importância do esforço na produção dos resultados.

De modo a analisar as mudanças ocorridas na realização após a experimentação do fracasso nas componentes cognitiva, afectiva e comportamental, os dois grupos de sujeitos foram confrontados com uma tarefa de resolução de problemas, que incluía um treino prévio comum a todos os sujeitos, de modo a garantir a aquisição dum mesmo nível de capacidade prévia para resolver a tarefa. A tarefa incluía 8 problemas de sucesso, seguidos de 4 problemas insolúveis (fracasso) permitindo assim a avaliação do tipo de estratégias de realização utilizadas pelos sujeitos e do seu grau de sofisticação antes e após o confronto com o fracasso. Segundo os autores, a tarefa era moderadamente difícil e suficientemente ambígua de modo a permitir obter este tipo de informações, e também de modo a desvanecer qualquer possibilidade de atribuição dos fracassos ao carácter insolúvel da tarefa. Num dos estudos (Diener e Dweck, 1978) era pedido aos sujeitos que verbalizassem o que estavam a pensar enquanto realizavam a tarefa, a partir do 7º problema de sucesso, incentivando-os a dizer tudo o

que pensavam, mesmo que parecesse irrelevante para a tarefa. Eram ainda recolhidas as atribuições para os resultados após os problemas de fracasso. As verbalizações dos sujeitos foram anotadas e classificadas em categorias, por juízes independentes. As estratégias de resolução dos problemas, antes e após o fracasso, foram avaliadas em termos da sua utilidade *vs* inutilidade para a resolução dos problemas (estratégias úteis *vs* estratégias estereotipadas).

Os resultados observados foram curiosos e significativos: encontraram-se diferenças nos padrões de realização dos dois grupos definidos a partir do I.A.R., nas suas verbalizações e nas suas atribuições, sobretudo após o confronto com o fracasso. Verificou-se assim que os sujeitos *orientados para o fracasso*, apresentaram um padrão de desistência caracterizado pela debilitação da realização após o fracasso, com a utilização de estratégias estereotipadas e com a diminuição do investimento e persistência na tarefa, conducentes ao abandono precoce, apesar de apresentarem uma realização e um investimento normais antes da experimentação do fracasso. Houve uma redução da utilização de estratégias úteis para a resolução dos problemas e um aumento das estratégias não úteis. Em oposição, os sujeitos *orientados para a mestria*, apresentaram um padrão de persistência e demonstraram uma realização semelhante ou mais sofisticada após a experimentação do fracasso, aumentando mesmo a persistência e a utilização de estratégias úteis para a resolução dos problemas. No que se refere às verbalizações solicitadas durante a realização, não se verificaram diferenças entre os sujeitos dos dois grupos antes do confronto com o fracasso. Contudo, após o confronto com o fracasso as diferenças encontradas entre os dois grupos de sujeitos foram significativas. Deste modo, no grupo *orientado para o fracasso* predominaram as atribuições espontâneas para o fracasso à falta ou perda de capacidade, as afirmações irrelevantes para a resolução da tarefa, os afectos negativos, os prognósticos negativos quanto à realização futura e as afirmações representativas de desistência. Em contraste, os sujeitos *orientados para a mestria*, não apresentaram espontaneamente atribuições para a sua realização e evidenciaram auto-instruções que correspondiam a esforços de supervisão da realização e sustentavam a sua persistência, assim como afectos positivos e prognósticos positivos para a realização futura. Estes sujeitos aproveitaram

o *feedback* negativo referente à realização como elemento informativo pertinente para a mudança de estratégias de resolução da tarefa. No que se refere ao tipo de atribuições explicitamente solicitadas após os problemas de fracasso, os sujeitos *orientados para o fracasso* evidenciaram atribuições predominantes para o fracasso a causas ou factores internos, estáveis e incontroláveis (como a falta de capacidade), enquanto os sujeitos *orientados para a mestria* dividiram a sua atenção entre atribuições a factores controláveis e instáveis (à falta de esforço, ao experimentador, à dificuldade crescente da tarefa).

Os dois grupos, portanto, diferenciaram-se claramente na forma como experimentaram e interpretaram o fracasso. Os sujeitos *orientados para o fracasso* interpretaram os fracassos consecutivos como sinal da sua incompetência para realizar a tarefa, como ultimatoss de incompetência dificilmente ultrapassáveis devido à estabilidade e incontrolabilidade da mesma e preocuparam-se em procurar explicações para o fracasso em vez de procurar estratégias de resolução dos problemas (centrados em si e não na tarefa). Os sujeitos *orientados para a mestria*, pelo contrário, interpretaram o fracasso como sinal da utilização de estratégias inadequadas para a resolução dos problemas, retirando assim elementos informativos da experiência de fracasso e procurando implementar estratégias diferentes; centrados na tarefa, eles preocuparam-se mais em produzir sucessos do que em explicar os fracassos. Os autores sugerem, por um lado, que as diferenças entre os dois grupos não residem provavelmente no tipo de atribuições apresentadas espontaneamente para o fracasso, mas sim na sua ocorrência ou mesmo no momento em que ocorrem: verifica-se uma quase ausência de explicações causais para o fracasso nas verbalizações dos sujeitos *orientados para a mestria* embora se possa pensar que, se o fracasso continuasse, provavelmente as atribuições causais iriam surgir. As auto-instruções e as verbalizações que reflectem a supervisão da realização foram interpretadas pelos autores como a crença do sujeito no papel do "esforço" na determinação dos resultados, embora reflectam algo de mais abrangente tal como a convicção da utilidade da acção e competência pessoais para alcançar certos objectivos.

O envolvimento contínuo dos sujeitos *orientados para a mestria* na tarefa, parece ser mais adaptativo do que a desistência, característica dos sujeitos *orientados para o fracasso*, em situações habituais de realização, visto estas confrontarem frequentemente os sujeitos com obstáculos e dificuldades que exigem persistência e investimento na tarefa. Contudo, autores como Bulman e Brickman (1976) com uma comunicação assaz sugestiva: "When not all problems are soluble, does it still help to expect success?", levantam a possibilidade da persistência ser, em certos casos, um mecanismo não adaptativo quando, por exemplo as tarefas são insolúveis ou quando o sujeito, não possuindo competências no domínio, é incapaz de retirar esta informação do *feedback* que recebe e continua a persistir para tentar inutilmente evitar o fracasso. Com efeito, o comportamento de persistência pode cobrir objectivos distintos, quer a preocupação com a resolução da tarefa, quer a protecção da imagem pessoal, recusando, se necessário, a informação disponível no *feedback*. É assim provável que, entre o grupo dos sujeitos *orientados para a mestria* exista um subgrupo em certos aspectos semelhante ao dos sujeitos *orientados para o fracasso* na forma como percebe o fracasso (enquanto sinal de incompetência e não como evento susceptível de dar informações quanto às estratégias a adoptar na situação).

3.2. Situação de sucesso

Os estudos apresentados até aqui demonstraram que sujeitos com diferentes padrões de realização evidenciavam diferentes cognições e afectos face ao fracasso do qual tiram informações diferentes: enquanto o sujeito *orientado para o fracasso* obtém informações acerca da sua própria incapacidade a realizar a tarefa, o sujeito *orientado para a mestria*, extrai informações acerca da adequação das estratégias adoptadas na resolução da tarefa. E quanto ao sucesso, será que este é também percebido de forma diferente pelos dois grupos de sujeitos? Foi a essa questão que os autores procuraram responder quando realizaram um estudo em 1980, com sujeitos do 4º, 5º e 6º anos de escolaridade (Diener e Dweck, 1980). Dweck e Reppucci (1973) tinham já evidenciado diferenças nos padrões atribucionais para o sucesso entre os

dois grupos de sujeitos, manifestando os sujeitos *orientados para o fracasso* uma maior tendência para uma não responsabilização pelos seus sucessos, atribuindo-os a causas externas, logo considerando-os como mais dificilmente reproduzíveis. Dweck (1975) tinha demonstrado ainda que a simples experimentação de sucessos, num contexto de treino atribucional, não protege o sujeito contra os efeitos nefastos do fracasso. Utilizando um dispositivo experimental igual ao da experiência de 1978, Diener e Dweck pediam aos sujeitos *orientados para o fracasso* e *orientados para a mestria*, a avaliação da sua realização nos problemas de sucesso, quer imediatamente após os sucessos quer imediatamente após os fracassos, a avaliação da realização de sujeitos da sua idade nos problemas de sucesso, assim como as atribuições para o sucesso e as expectativas quanto à realização futura em 15 problemas hipotéticos do mesmo tipo. Os resultados demonstraram claramente que, se antes da experimentação do fracasso não se encontravam diferenças na realização ou nas verbalizações de sujeitos *orientados para o fracasso* e sujeitos *orientados para a mestria*, logo após a experiência do fracasso, os sujeitos *orientados para o fracasso*, contrariamente àqueles *orientados para a mestria*, comportaram-se como se nunca tivessem experimentado sucesso anteriormente, começando a falhar onde antes tinham sido bem sucedidos, manifestando verbalizações de auto-depreciação. A experiência do fracasso parece assim provocar uma reavaliação e reinterpretção dos sucessos anteriores. Os sujeitos *orientados para o fracasso* desvalorizaram a sua realização actual e demonstraram pessimismo quanto à realização futura, enquanto os sujeitos *orientados para a mestria* se apresentaram realistas quanto à realização actual e optimistas quanto à realização futura, não parecendo afectados pela experiência do fracasso. Mesmo após sucesso, os sujeitos *orientados para o fracasso* não reconheceram ou não recordaram a extensão do seu sucesso, subestimando o número de problemas que resolveram correctamente: parecem assim dispor de "menos sucesso" (em termos subjectivos) para servir de protecção contra os efeitos nefastos do fracasso. Estes sujeitos avaliaram ainda a realização dos outros como sendo superior à sua, desvalorizando-se e as suas expectativas de sucesso foram baixas (apenas esperavam resolver correctamente 50% dos 15 problemas hipotéticos). Após o fracasso, o seu pessimismo, as avaliações

negativas da sua realização, as suas baixas expectativas de sucesso e as suas atribuições para o sucesso a causas externas acentuaram-se, enquanto os sujeitos *orientados para a mestria* continuaram a demonstrar um padrão claramente realista e otimista.

Esta investigação demonstrou que a experiência do fracasso provocou reavaliações na percepção do sucesso anterior, demonstrando assim que as diferenças entre os sujeitos *orientados para o fracasso* e os sujeitos *orientados para a mestria* não residem apenas na forma como percebem o fracasso, mas também, na percepção do próprio sucesso. O sucesso não parece ser sempre interpretado como tal pelos sujeitos *orientados para o fracasso* e parece ser menos informativo e menos preditivo das realizações futuras. O fracasso, pelo contrário, parece ser aproveitado por estes sujeitos para tirar conclusões acerca da sua incompetência actual e para sustentar as previsões de realizações futuras. Os fracassos são mais salientes do que os sucessos e representam, para eles, os elementos informativos mais relevantes, sendo considerados como obstáculos inultrapassáveis; os sucessos funcionam como elementos informativos irrelevantes e não são replicáveis. Para os sujeitos *orientados para a mestria*, o sucesso, enquanto sinal de inteligência, é replicável e constitui um elemento informativo relevante, não havendo razões para rever tal percepção quando há confronto ocasional com o fracasso (Diener e Dweck, 1980).

As diferenças entre padrões de persistência e de desistência, exploradas nos estudos anteriores, não apenas ao nível comportamental mas também ao nível das cognições e emoções, anteriores e subsequentes à realização, foram sistematizadas no Quadro IV.

4. Aplicações em contextos naturais

O interesse demonstrado por esta perspectiva traduziu-se também pelo desenvolvimento de estudos preocupados com as consequências da adopção de um ou outro padrão de realização sobre a qualidade da realização dos sujeitos em

Quadro IV - Caracterização de dois padrões de realização, de desistência e de persistência

Padrão de desistência sujeitos orientados para o fracasso	Padrão de persistência sujeitos orientados para a mestria
<u>1. Comportamento de realização após confronto com obstáculos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> . Realização debilitada. . Utilização de estratégias não eficazes na resolução de problemas. . Baixa persistência perante as dificuldades. . Desistência precoce (antes de esgotar as várias alternativas). . Atenção e concentração diminuídas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Realização constante ou melhorada. . Utilização de estratégias eficazes e mais sofisticadas na resolução de problemas. . Elevada persistência perante as dificuldades . Ausência de comportamentos de desistência. . Atenção e concentração aumentadas.
<u>2. Cognitiones</u>	
. Subestimação do número de problemas resolvidos previamente com sucesso.	. Estimação real do número de problemas resolvidos previamente com sucesso.
. Sobrestimação do número de fracassos prévios.	. Estimação real do número de fracassos prévios.
<ul style="list-style-type: none"> . Atribuições para o fracasso à falta de capacidade (causa interna, estável e incontrolável). Procuram a causa do fracasso. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ausência de atribuições. Quando estão presentes são atribuições para o fracasso à falta de esforço. Procuram a solução para o problema.
. Atribuições para o sucesso a factores externos como a facilidade da tarefa ou a boa vontade do experimentador.	. Atribuições para o sucesso a causas internas como a capacidade e o esforço.
. Presença de verbalizações irrelevantes para a resolução da tarefa, centradas sobre si próprio.	. Verbalizações que demonstram atenção, concentração e esforço na resolução da tarefa.
. Ausência de verbalizações que espelhem estratégias de auto-supervisão da realização.	. Auto-supervisão e auto-instruções (referentes à resolução da tarefa).

(cont.)

Padrão de desistência sujeitos <i>orientados para o fracasso</i>	Padrão de persistência sujeitos <i>orientados para a mestria</i>
<ul style="list-style-type: none"> . Desvalorização do sucesso enquanto factor preditivo de realizações futuras. Expectativas de sucesso negativas e baixas. . Desvalorização da realização própria quando comparada com a de sujeitos da mesma idade. 	<ul style="list-style-type: none"> . Valorização do sucesso enquanto preditor de realizações futuras. . Expectativas de sucesso positivas e altas. . Valorização da realização própria quando comparada com a de sujeitos da mesma idade.
<p>3. <u>Afectos</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> . Predominantemente negativos: auto-estima, negativa; desvalorização pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> . Predominantemente positivos: auto-estima positiva; confiança na capacidade própria.
<p>Em suma, após o confronto com obstáculos e dificuldades há:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> . Focalização no passado. . Ênfase nos aspectos negativos da realização. . Tentativas para evitar a situação ou para desistir. 	<ul style="list-style-type: none"> . Focalização no futuro . . Ênfase nos aspectos positivos da realização. . Esforços redobrados.

contextos naturais, exteriores ao laboratório. Foram realizados estudos quer no domínio académico, quer no domínio social.

4.1. Domínio académico

4.1.1. Diferenças em função da orientação para a realização

Foram os domínios verbal e da matemática que, em contexto escolar recolheram maior atenção por parte dos investigadores. A par de outras explicações para as

diferenças de investimento e realização nos domínios verbal e da matemática entre rapazes e raparigas (aptidões, interesses, estereótipos sociais, diferenças genéticas) surge agora uma nova abordagem motivacional. Licht e Dweck (1984) caracterizam os dois domínios de realização académica, matemática *vs* verbal, apresentados como paradigma do que se passa em muitas situações de aprendizagem, ao longo da vida, em função das maiores ou menores dificuldades que implicam, dos tipos de obstáculos que oferecem e das características das transições as quais confrontam os sujeitos. O domínio da *matemática* confronta o sujeito com diferentes áreas que implicam a aprendizagem e mestria de novos conceitos e competências, com mudanças por vezes abruptas nos conteúdos e conceitos. Há unidades de aprendizagem totalmente novas, que envolvem novos conceitos e em relação às quais a relevância das aprendizagens anteriores não parece ser determinante (álgebra, geometria, cálculo). Para além dos novos conceitos e competências serem diferentes, são frequentemente mais difíceis do que os aprendidos anteriormente. A probabilidade de experimentar dificuldade e confusão no início de cada nova área é maior do que noutros domínios como o verbal, o que requer maior persistência e investimento perante as dificuldades iniciais e pode mais facilmente conduzir a desistência precoce ou baixa persistência. No domínio *verbal* as transições não parecem tão abruptas e uma vez adquiridas as competências básicas (leitura, vocabulário), as aprendizagens subsequentes são graduais e envolvem o mesmo tipo de competências. Apesar de poderem acontecer algumas transições mais abruptas entre áreas, é menos provável que se perca a ideia global do domínio de realização e das competências a pôr em prática.

Tendo em conta a forma de funcionar perante os obstáculos e dificuldades de sujeitos *orientados para o fracasso* e sujeitos *orientados para a mestria*, os autores levantam algumas hipóteses quanto à relação entre a qualidade da realização em domínios académicos diferentes e a orientação predominante para a realização. Pretendem assim verificar se os sujeitos *orientados para o fracasso* desistem mais facilmente e demonstram nível de realização inferior quando, em contexto natural, são confrontados com tarefas que, tal como a matemática, implicam obstáculos e dificuldades iniciais que exigem maior concentração e persistência. Por outro lado, se

forem confrontados com tarefas semelhantes mas que, pelo contrário, não colocam quaisquer dificuldades iniciais na aprendizagem, deverão demonstrar um nível de realização e de persistência normais. Os sujeitos *orientados para a mestria* deverão realizar igualmente bem em ambas as condições. Os autores discutem também as implicações das exigências dos diferentes domínios académicos de realização e das diferentes orientações para a realização para as escolhas de futuras orientações ao nível escolar.

As hipóteses foram testadas no *setting* natural que é a sala de aula (Licht e Dweck, 1984). Com efeito, no contexto da sala de aula, os sujeitos têm a possibilidade de comparar a sua realização com a dos pares (observar que os outros também estão a sentir as mesmas dificuldades) e talvez sentir menor pressão avaliativa do que numa situação desconhecida de face a face (experimentador-sujeito) no laboratório. Sujeitos do 5º ano de escolaridade foram separados em dois grupos em função dos resultados no I.A.R.: *orientados para o fracasso vs orientados para a mestria*. Ambos os grupos foram confrontados com duas condições de aprendizagem: uma envolvendo a programação de confusão (através de material irrelevante para a aprendizagem subsequente da matéria) durante as fases iniciais de aprendizagem de novas matérias na turma, a outra envolvendo a aprendizagem de material semelhante, mas sem a condição de confusão inicial. As duas condições de aprendizagem, "confusão" *vs* "ausência de confusão" no início da aprendizagem, podem ser consideradas como simulações do que se passa nos domínios da aprendizagem da matemática *vs* de conteúdos verbais. Saliente-se que as fases iniciais do processo de aprendizagem (confusas ou não), nada tinham a ver com as matérias subseqüentes a aprender, de modo a garantir que as diferenças entre os sujeitos fossem devidas a factores motivacionais relacionados com a experiência inicial de obstáculos e dificuldades e não ao facto de terem sido expostos a quantidades diferentes de informação útil. Os sujeitos *orientados para o fracasso* e os sujeitos *orientados para a mestria* eram distribuídos aleatoriamente pelas duas condições experimentais ("confusão" *vs* "ausência de confusão") criando assim quatro condições experimentais: confusão-orientados para o fracasso; confusão-orientados para a mestria; ausência de confusão-

orientados para o fracasso; ausência de confusão-orientados para a mestria. Os sujeitos eram homogêneos quanto aos seus resultados em testes escolares de compreensão verbal, de modo a controlar a influência desta variável na aprendizagem das matérias. Os experimentadores desconheciam a orientação para a realização dos sujeitos (fracasso *vs* mestria). A avaliação do grau de aprendizagem e compreensão das matérias (apresentadas num caderno e administradas num regime de auto-instrução) era feita através de um questionário final com perguntas acerca das matérias ensinadas, seguido de nova oportunidade de rever a matéria e as respostas dadas em caso de fracasso antes duma segunda avaliação final. Todo o material era administrado à turma no seu conjunto.

Os resultados apontam para a existência dum efeito de interacção entre a orientação predominante dos sujeitos (fracasso *vs* mestria) e a condição de aprendizagem instituída ("confusão" *vs* "ausência de confusão"). Isto significa que a condição de "confusão" provocou realização debilitada nos sujeitos *orientados para o fracasso* (29.5% dominam a tarefa na condição de "ausência de confusão" mas apenas 5.04% o fazem na condição de "confusão"), mas não nos sujeitos *orientados para a mestria* que parecem ter apresentado um nível de realização semelhante nas duas condições (34.16% dominam a tarefa na condição de "ausência de confusão" e 24.43% na condição de "confusão"). As diferenças entre os sujeitos *orientados para o fracasso* e os sujeitos *orientados para a mestria* na condição de "confusão", foram altamente significativas demonstrando a superioridade da realização dos últimos nesta condição. Contudo, as diferenças entre os dois grupos de sujeitos não se revelaram significativas na condição de "ausência de confusão", o que significa que realizaram igualmente bem nesta condição. Além disso, os sujeitos *orientados para o fracasso* parecem não recuperar dos efeitos nefastos que a confusão inicial provocou na sua realização, quando evidenciam de novo uma realização debilitada no questionário de avaliação final após a oportunidade que lhes foi dada de rever as matérias e respostas erradas.

Os resultados desta experiência, em contexto natural, vêm apoiar as conclusões encontradas anteriormente nos estudos realizados no contexto de laboratório. Os sujeitos *orientados para o fracasso* apresentam um padrão de desistência após o

confronto com dificuldades e obstáculos iniciais na aprendizagem de novos conteúdos. Estas dificuldades em lidar com os obstáculos e a confusão no domínio da realização académica nada têm a ver com dificuldades a nível intelectual, já que, na condição de "ausência de confusão" os sujeitos *orientados para o fracasso* e os sujeitos *orientados para a mestria* realizaram igualmente bem, havendo também evidências objectivas de que possuem uma capacidade de compreensão verbal semelhante. Como em certos domínios da aprendizagem escolar, algumas matérias têm maiores probabilidades de confrontar os sujeitos com dificuldades e confusão iniciais (como a matemática), os sujeitos com uma orientação predominante para o fracasso podem ser particularmente afectados na sua realização se enveredarem por esses domínios, havendo maiores probabilidades de desistência. Estes resultados corroboram os de outros estudos (Crandall, 1969; Stipek e Hoffman, 1980; Licht e Shapiro, 1982; Licht *et al.*, 1984) e demonstram como as evidências de elevada realização e sucesso no passado, não parecem traduzir-se directamente em elevada confiança na capacidade própria quando o sujeito se confronta com dificuldades ou desafios nem permitem prever a manutenção da capacidade para aprender ou realizar debaixo dessas condições. É pois provado que o padrão de desistência não caracteriza apenas os maus realizadores (Dweck, 1986).

4.1.2. Diferenças em função do sexo

4.1.2.1. Diferenças no domínio da matemática

Os domínios verbal e matemática são, no contexto escolar, aqueles que diferenciam mais as opções masculinas das opções femininas. É pois compreensível que estudos subsequentes, realizados no contexto desta perspectiva, tenham introduzido a variável sexo como relevante.

Tais estudos salientam o facto de rapazes e raparigas evidenciarem padrões de cognição-emoção-comportamento diferentes em situações de realização, sobretudo após o confronto com obstáculos e fracassos. As *raparigas* evidenciam

tradicionalmente um padrão de realização de desistência, sobretudo após o confronto com o fracasso, escolhem tarefas onde sabem à partida que realizam bem e põem de parte tarefas ambíguas e desafiadoras cujos resultados são incertos, apresentam ainda uma maior tendência para fazer atribuições para o fracasso a causas incontroláveis como a falta de capacidade (Licht *et al.*, 1984; Licht e Dweck, 1984; Legett, 1985). Alguns autores apresentam evidências nas raparigas da existência duma associação entre elevada capacidade intelectual real e a manifestação de padrões não adaptativos de realização (de desistência), (Licht *et al.*, 1984; Licht e Dweck, 1984). Há pois evidências empíricas de que as raparigas, mesmo aquelas que são consideradas brilhantes, manifestam um padrão de realização de desistência. As evidências passadas de sucesso e de boa realização não parecem protegê-las contra os efeitos nefastos do fracasso ou mesmo prepará-las para enfrentar os desafios e obstáculos. Pelo contrário os rapazes evidenciam com maior frequência um padrão de realização de persistência, demonstrando uma realização constante ou mesmo melhorada após o confronto com obstáculos e fracassos, escolhendo tarefas desafiadoras e incertas onde o sucesso não está à partida garantido e evidenciando atribuições para o fracasso a causas controláveis como a falta de esforço. Além disso, a demonstração de um padrão de persistência nos rapazes parece ser independente do seu nível de capacidade intelectual real, já que, rapazes com baixa capacidade intelectual real também demonstram padrões de persistência de realização.

As consequências de tais diferenças entre sexos foram particularmente estudadas no domínio da matemática. Esses estudos apontam numerosas causas explicativas para o facto das raparigas demonstrarem uma realização debilitada no domínio da matemática durante os anos do secundário, apesar de se terem apresentado superiores aos rapazes neste mesmo domínio durante os primeiros anos de escolaridade. Os autores propõem também para este facto uma explicação de carácter motivacional, centrada nos padrões diferenciados de realização evidenciados por rapazes e raparigas, assim como em algumas características dos domínios de realização em questão, como o domínio da matemática (Licht e Dweck, 1984). Assim, algumas das características do domínio da matemática, já referidas, como: unidades distintas que exigem a

aprendizagem de novos conceitos, novas competências; tarefas ambíguas e incertas; confronto sistemático com desafios e dificuldades iniciais, interagem negativamente com um padrão de realização de desistência evidenciado com maior probabilidade pelas raparigas, criando um quadro favorável ao fracasso e à desistência neste domínio. Este quadro foi testado no contexto da sala de aula por Licht e Dweck (1984) tendo-se confirmado as hipóteses iniciais, ou seja, as raparigas apresentaram maior debilitação da realização perante as situações que implicavam confusão e incerteza no início da aprendizagem (tal como o domínio da matemática).

Nos últimos anos do secundário as escolhas vocacionais exigidas aos sujeitos têm consequências importantes para o futuro escolar e profissional. A adopção de um padrão de realização de desistência pode conduzir os sujeitos, a longo prazo, a escolhas vocacionais "mais seguras", pouco arriscadas, que permitam evitar a incerteza e o desafio e que põem de lado necessariamente hipóteses de desenvolvimento e promoção pessoais. As raparigas parecem optar com mais probabilidades por escolhas "seguras", mais tradicionais, evitando, entre outros, o domínio da matemática e limitando conseqüentemente o seu acesso a profissões de maior prestígio social e a vias mais susceptíveis de promover o seu desenvolvimento.

4.1.2.2. Desenvolvimento das diferenças de sexo

Perante um quadro em que as raparigas se apresentam como mais susceptíveis de exhibir padrões de realização de desistência, com consequências negativas para a sua realização, desenvolveram-se investigações centradas na identificação dos factores responsáveis por esta situação. Foram evidenciados dois factores susceptíveis de explicar este fenómeno: o tipo de avaliação, o tipo de agente avaliador e testada a eficácia da introdução de mudanças ao nível desses dois factores no contexto escolar.

-Tipo de avaliação

Levantam-se aqui importantes questões: Será que o tipo de interacção professor/rapaz e professor/rapariga conduz a padrões diferenciados de realização? Que características específicas desta interacção serão responsáveis pelo fenómeno?

Algumas evidências empíricas apontam para o facto dos professores apresentarem atitudes e comportamentos diferentes perante rapazes e raparigas. Os rapazes parecem ser alvo de um maior número de críticas relativas ao comportamento (aspectos não intelectuais). São assim avaliados como menos motivados, menos sociáveis, mais agressivos e menos diligentes pelos professores (Nicholls, 1980; Hermans, 1980; Prawat, Jones e Hampton, 1979). Segundo Dweck e Bush (1976) se o *feedback* dos avaliadores é utilizado de forma indiscriminada e para uma grande variedade de aspectos não intelectuais do comportamento, perde o seu significado quando usado como elemento de avaliação da qualidade da realização dos sujeitos. Ora, há uma tendência por parte dos professores para atribuir o fracasso na realização dos rapazes a factores motivacionais como a falta de esforço, de interesse ou de motivação, já que, aqueles se apresentam como caracteristicamente menos diligentes e cumpridores. Os autores formulam assim a seguinte hipótese: visto o *feedback* avaliativo dos professores referir-se com maior predominância a comportamentos não intelectuais da realização dos rapazes, o fracasso será mais frequentemente relacionado pelos próprios rapazes, com alguma característica ou atitude do avaliador e não com a inadequabilidade das suas próprias capacidades. Em oposição aos rapazes, as raparigas são habitualmente consideradas como diligentes, motivadas, cumpridoras, bem comportadas. Os factores motivacionais são assim menos usados para justificar a má realização das raparigas, fazendo os professores apelo a factores relacionados com a capacidade, para explicar a má realização. Foi formulada a seguinte hipótese para as raparigas: visto o *feedback* avaliativo dos professores no caso das raparigas dirigir-se em menor grau aos aspectos não intelectuais do seu comportamento, em relação às quais manifestam atitudes positivas gerais, o fracasso será mais frequentemente relacionado, pelas raparigas, com a qualidade intelectual das suas realizações.

Um primeiro estudo de Dweck, Davidson, Nelson e Enna (1978) testou, através duma observação na sala de aula a hipótese de que os rapazes iriam receber dos professores uma maior quantidade de *feedback* avaliativo negativo do que as raparigas, essencialmente dirigido a aspectos não intelectuais do seu trabalho; o *feedback* negativo, quando dirigido às raparigas seria contudo primordialmente centrado nos aspectos intelectuais inadequados da sua realização. As avaliações dos professores foram registadas e classificadas enquanto positivas ou negativas, centradas na conduta ou na realização, diferenciando neste último caso aqueles centrados nos aspectos intelectuais da realização daqueles centrados nos aspectos não intelectuais da mesma. Foram ainda consideradas as atribuições para o sucesso e fracasso dos alunos.

Os resultados deste estudo de observação confirmaram as hipóteses inicialmente formuladas. Assim no que se refere ao *feedback negativo*, a discrepância entre os sexos foi mais evidente. Menos avaliações negativas dirigidas aos rapazes foram associadas à qualidade da sua realização, enquanto que mais avaliações negativas dirigidas às raparigas estavam directamente relacionadas com a qualidade da sua realização (as diferenças revelaram-se significativas). No que diz respeito à avaliação negativa relacionada com a qualidade da realização dos rapazes, 54.4% das críticas referiram-se à inadequação intelectual, estando as restantes críticas centradas no não cumprimento de regras. Em oposição, para as raparigas, 88.9% das críticas dirigidas ao seu trabalho relacionaram-se directamente com a capacidade intelectual, estando apenas uma pequena percentagem relacionada com a infracção de regras. Apesar de rapazes e raparigas terem recebido quantidades semelhantes de *feedback* após o fracasso, uma maior percentagem do *feedback* recebido pelos rapazes era acompanhada de atribuições à falta de motivação. No que se refere ao *feedback positivo*, para os rapazes mais de 90% do *feedback* positivo total recebido dirigiu-se à qualidade da realização; para as raparigas, menos de 80.9% do *feedback* positivo total se dirigiu à qualidade da sua realização (as diferenças encontradas revelaram-se significativas). As hipóteses previamente formuladas foram assim confirmadas: os rapazes receberam uma menor percentagem de *feedback* negativo dirigido aos aspectos intelectuais da sua realização, sendo a avaliação negativa mais dirigida ao não cumprimento de regras; por outro

lado, grande parte do *feedback* negativo recebido pelos rapazes após fracasso era acompanhado de atribuições à falta de motivação. Para as raparigas o padrão revelou-se oposto: o *feedback* negativo estava directamente relacionado com a qualidade da realização e o *feedback* positivo dirigia-se em maior grau a aspectos não intelectuais da realização; por outro lado o *feedback* após fracasso para as raparigas era menos acompanhado de atribuições à falta de motivação. Podemos concluir a partir deste estudo de observação que, apesar das raparigas receberem uma maior quantidade de *feedback* positivo e uma menor quantidade de *feedback* negativo, em comparação com os rapazes, quer as características do *feedback* por elas recebido, quer o tipo de atribuições feitas pelos professores para os seus fracassos, criam condições propícias à manifestação de algumas das características do padrão de realização de desistência. Com efeito, as atribuições frequentes do fracasso à falta de motivação nos rapazes protegem o seu auto-conceito de competência, enquanto a ausência de atribuições para o fracasso à falta de esforço ou de motivação nas raparigas promoverá as atribuições à falta de capacidade.

Um segundo estudo dos mesmos autores pretendia instituir numa situação laboratorial os padrões de interacção professor/rapariga e professor/rapaz observados no primeiro estudo. Tinha como objectivo demonstrar que os sujeitos submetidos em laboratório a condições semelhantes àquelas que as raparigas experimentavam na sala de aula, iriam manifestar atribuições para o fracasso à falta de capacidade em maior número, enquanto aqueles que eram submetidos a condições semelhantes às experimentadas pelos rapazes, apresentariam mais atribuições para o fracasso a factores controláveis, como a falta de esforço ou instáveis como a culpa do avaliador. Os resultados deste estudo evidenciaram que os sujeitos, na condição experimental do tipo professor/rapaz, fizeram mais atribuições para o fracasso à falta de esforço, independentemente do sexo de pertença. Em oposição, aqueles que realizaram debaixo das condições experimentais do tipo professor/rapariga, apresentaram atribuições mais frequentes do fracasso à falta de capacidade nas duas condições experimentais instituídas e independentemente do sexo de pertença.

Esta experiência que recriou no laboratório os padrões de interação diferenciados professor/aluno observados previamente na sala de aula, permite concluir que aqueles afectam a interpretação que os sujeitos fazem das causas da sua realização (fracasso) e que no caso das raparigas, o padrão de *feedback* é susceptível de promover um padrão de realização de desistência após fracasso, não se passando o mesmo em relação aos rapazes. Os dois estudos aqui apresentados salientam assim a importância da experiência anterior no desenvolvimento de diferentes padrões de realização, nomeadamente a influência das diferenças de *feedback* avaliativo fornecido pelos professores: rapazes e raparigas não aprendem a atribuir o mesmo significado aos fracassos e obstáculos e tal aprendizagem sofre a influência dos contextos sociais onde o sujeito se move, nomeadamente a escola.

Apesar de tal influência ser problematizada nestes estudos apenas em relação à variável sexo podemos levantar a hipótese mais geral de que os diferentes contextos de vida e as experiências aí vividas, podem contribuir para a produção de diferenças nos padrões de realização de sujeitos oriundos de meios diferentes (nível sócio-económico). Estes estudos levantam assim perspectivas importantes para a intervenção no sentido da promoção de padrões mais adaptativos de realização em diferentes grupos ou sujeitos.

-Tipo de agente avaliador: adultos vs pares

Autores como Dweck e Bush (1976) argumentam que as diferenças evidenciadas por rapazes e raparigas nos padrões de realização são específicas e situacionais e variam com o tipo de agente avaliador - pares ou adultos. Tradicionalmente, todas as situações de avaliação que permitiram avaliar as reacções de rapazes e raparigas após o confronto com o fracasso em diferentes tarefas envolveram agentes avaliadores adultos. Com base em evidências empíricas que referem que os rapazes valorizam mais o grupo de pares do que o de adultos durante o período da adolescência, em comparação com as raparigas (Hollander e Marcia, 1970), Dweck e Bush (1976) preocuparam-se com o estudo de padrões de interação com pares enquanto agentes

avaliadores. Realizaram um estudo que confrontava rapazes e raparigas com o *feedback* avaliativo após fracasso proveniente de avaliadores de ambos os sexos, quer adultos quer pares. Tendo como base evidências empíricas que demonstram que o padrão de interacção adulto-rapariga pode conduzir a padrões de realização de desistência nas raparigas (Dweck, Davidson, Nelson e Enna, 1978) e que o *feedback* ou avaliação negativa proveniente de avaliadores do mesmo sexo causa maior impacto do que aquele que é proveniente de avaliadores do sexo oposto, sobretudo com adolescentes (Hill e Moely, 1969), os autores previram que as raparigas iriam demonstrar com maiores probabilidades um padrão de realização de desistência com agentes avaliadores adultos, mais evidente com adultos do mesmo sexo, e um padrão de persistência com agentes pares, mais evidente com pares do sexo oposto. Opostamente, os rapazes manifestariam um padrão de desistência com agentes avaliadores pares, mais evidente com pares do mesmo sexo, e um padrão de persistência com agentes avaliadores adultos, mais evidente com adultos do sexo feminino. Os resultados do estudo confirmaram as hipóteses, evidenciando o facto das raparigas manifestarem menores probabilidades de melhorar a sua realização após fracasso com um avaliador adulto e do sexo feminino e apresentarem melhorias nítidas da sua realização com avaliadores pares e do sexo masculino. Com os rapazes passou-se o contrário, ou seja, o *feedback* após fracasso transmitido pelos pares e avaliadores do sexo masculino não produzia melhoria da realização, enquanto que o *feedback* transmitido pelos adultos e avaliadores do sexo feminino conduzia a uma melhoria da realização; a realização dos rapazes apresentou-se significativamente melhor com avaliadores adultos do que com avaliadores pares.

Um segundo estudo realizado pelos mesmos autores (Dweck e Bush, 1976), pretendeu explorar qual o padrão atribucional predominante após fracasso, de rapazes e raparigas, em função do tipo de agente avaliador (adulto *vs* par; sexo masculino *vs* feminino). Os resultados permitiram concluir que as raparigas apresentaram atribuições para o fracasso à falta de capacidade, em maior número, com agentes avaliadores adultos e do sexo feminino em oposição a pares e do sexo masculino. Os

rapazes evidenciaram maior tendência para atribuir o fracasso à falta de capacidade (e menos à falta de esforço) com agentes avaliadores pares do que com adultos.

-Eficácia da mudança no contexto escolar



Se os estudos aqui apresentados demonstram que rapazes e raparigas evidenciam diferentes padrões de realização após o fracasso, com consequências diferentes para a aprendizagem e investimento na realização, parece contudo que o fracasso não tem um significado único e imutável, já que, a percepção deste e das suas consequências parece variar em função do agente avaliador presente na situação (adulto *vs* par).

Os rapazes parecem demonstrar-se capazes de manter a confiança na sua capacidade e competência apesar da ocorrência e confronto com fracassos. As raparigas têm maiores probabilidades de interpretar os fracassos enquanto sinais de falta de capacidade e de fazer atribuições para os sucessos à sorte ou à atitude favorável do professor/agente avaliador. Estas interpretações diferenciadas têm consequências diferentes para o comportamento de realização quando os sujeitos se confrontam com novas situações de aprendizagem. A generalização dos efeitos do fracasso verifica-se sobretudo quando os factores susceptíveis de o provocar são estáveis. Assim, se o sujeito culpa o avaliador pelo fracasso e este permanece ou se culpa o domínio de realização em questão e ele se mantém, as probabilidades de vir a acreditar que o resultado possa vir a ser diferente são menores. Além disso, as características do *feedback* avaliativo dos professores, levam os rapazes a atribuir os fracassos à atitude negativa geral do professor e as raparigas a culpar a sua falta de capacidade quando se confrontam com fracassos. Além disso, evidências de estudos anteriores demonstraram que os rapazes têm maior tendência para apresentar elevadas expectativas de sucesso quanto à realização futura, mesmo quando a sua realização anterior não o justifica, enquanto que as raparigas evidenciam expectativas de sucesso mais baixas, apesar de obterem resultados iguais ou superiores aos dos rapazes.

Em função deste conjunto de informações esperar-se-à que diferentes alterações situacionais possam gerar efeitos diferentes ao nível das expectativas dos rapazes e

raparigas. Deste modo, se as raparigas vêem o fracasso como resultante da falta de capacidade para realizar a tarefa num domínio em questão, uma mudança nos conteúdos ou tarefas propostas poderá trazer benefícios e promover a persistência e recuperação da realização após fracasso. Para os rapazes espera-se que a mudança de agente avaliador, do professor por exemplo, possa ter efeitos positivos na realização, já que, aquele é considerado como causa frequente do fracasso. Com o objectivo de verificar estas hipóteses, Dweck, Goetz e Strauss (1980) conduziram dois estudos. O primeiro estudo, de natureza experimental, foi levado a efeito no contexto laboratorial e pretendeu avaliar os efeitos da alteração de tarefas, de avaliadores, de tarefas e avaliadores simultaneamente assim como da ausência de alterações, na realização de rapazes e raparigas após o confronto com o fracasso. O segundo estudo, realizado no contexto da sala de aula, pretendeu avaliar as expectativas de sucesso de ambos os sexos em diferentes momentos do ano escolar. Foram assim conduzidos dois estudos diferentes com o objectivo comum de avaliar de que modo as interpretações diferenciadas de rapazes e raparigas acerca das causas do fracasso influenciam a generalização dos efeitos do fracasso para novas situações.

Os resultados do primeiro estudo, laboratorial, permitiram concluir que os rapazes, tal como tinha sido previsto, melhoravam significativamente as suas expectativas de sucesso na condição de mudança do agente avaliador (condição avaliador diferente/tarefa igual), não acontecendo isto com as raparigas; as expectativas de sucesso das raparigas recuperavam sobretudo após mudança de tarefa (condição avaliador igual/tarefa diferente), embora tal melhoria não se tenha apresentado significativamente superior à dos rapazes na mesma condição experimental; as expectativas de sucesso de ambos os sexos aumentaram marcadamente com a mudança simultânea de agente avaliador e tarefa experimental (condição avaliador diferente/tarefa diferente), tendo decrescido quando ambos os factores permaneceram iguais (condição avaliador igual/tarefa igual). Confirmou-se assim a hipótese de que os rapazes melhoravam as suas expectativas de sucesso com a mudança de avaliador, mas não se confirmou a hipótese de que as expectativas de sucesso das raparigas melhoravam mais do que as dos rapazes com a mudança de

tarefa de avaliação. Por outro lado, quando a tarefa e o avaliador mudaram simultaneamente, as expectativas de sucesso das raparigas, apesar de terem evidenciado melhoria, permanecem inferiores às dos rapazes nesta mesma condição. Para explicar este facto os autores levantam a hipótese das atribuições à falta de capacidade evidenciadas pelas raparigas serem mais gerais e não específicas para um determinado domínio. Referem também que a recuperação dos rapazes após mudança da tarefa sugere que as atribuições por eles evidenciadas se circunscrevem a domínios ou tarefas específicas.

A condição experimental que implicou mudança de avaliador/permanência de tarefa, pode ser considerada semelhante à situação escolar habitual: quando os sujeitos mudam de ano escolar, mudam os professores mas as matérias ou disciplinas permanecem relativamente semelhantes de uns anos para os outros. Esta situação escolar apresenta-se como altamente favorável para os rapazes, enquanto é altamente negativa para as raparigas, sendo os seus efeitos maximizados no início do ano lectivo. Contudo com o decorrer do ano escolar, o professor torna-se familiar e fonte de confiança para as raparigas, enquanto se torna fonte de avaliações negativas para os rapazes. Poderia assistir-se a um aumento progressivo das expectativas das raparigas e a uma diminuição progressiva das dos rapazes. Estas hipóteses foram exploradas num estudo realizado pelos mesmos autores no contexto da sala de aula. Assim, foram avaliadas as expectativas de sucesso dos alunos em duas épocas do ano escolar (início e meio), antes de receberem as notas de avaliação do período. Os resultados desta avaliação permitiram confirmar a hipótese previamente formulada de que as expectativas de sucesso das raparigas se apresentaram inferiores às dos rapazes no início do ano escolar e que vieram a aumentar progressivamente tendo igualado as dos rapazes por volta do meio do ano escolar, não os ultrapassando porém, apesar destas apresentarem resultados escolares mais elevados. A aproximação das expectativas de sucesso de rapazes e raparigas deveu-se sobretudo ao aumento das expectativas das raparigas e não à diminuição das expectativas dos rapazes. Parece, contudo que o aumento verificado nas expectativas das raparigas não funciona como "tampão protector" contra os efeitos debilitantes do fracasso. Quando o *feedback*

avaliativo recebido é ambíguo, as raparigas resolvem a ambiguidade optando por uma atitude pessimista e por atribuições negativas à sua capacidade. Independentemente do grau de realismo *vs* pessimismo evidenciado por rapazes e raparigas na interpretação dos resultados e do *feedback* avaliativo em contextos de realização, podemos prever que a atitude negativa geral das raparigas venha a ter efeitos cumulativamente negativos a longo prazo.

4.2. Domínio social

A sistematização dos dois padrões de realização relativamente estáveis e a sua utilidade para a compreensão das reacções ao fracasso no domínio académico levou a explorar a aplicabilidade deste modelo a outros domínios de realização, analisando pormenorizadamente os tipos de comportamentos que aí se manifestam. Os autores procuraram assim estudar o que se passa no domínio social, sobretudo em situações de fracasso como o é a rejeição social.

Foi realizado um estudo com sujeitos do 4º e 5º anos de escolaridade, de ambos os sexos (Goetz e Dweck, 1980), com o objectivo de explorar as relações existentes entre os padrões atribucionais dos sujeitos e a sua realização num contexto social (recrutamento de um correspondente). Deste modo, confrontaram cada sujeito individualmente com uma tarefa que implicava a produção de uma mensagem escrita dirigida a um potencial correspondente da mesma idade e de outra escola, com o qual o sujeito desejaria corresponder-se. Os sujeitos eram previamente entrevistados de modo a avaliar a sua motivação para realizar a tarefa, para que as diferenças encontradas não fossem atribuídas a diferenças de motivação prévia. Eram ainda submetidos à realização de medidas de avaliação do estatuto sociométrico (popularidade) e a um questionário avaliativo das atribuições, específico para situações sociais em geral e construído pelos autores. Com efeito, os autores avançam a hipótese segundo a qual o fracasso em situações sociais depende mais do tipo de explicações causais para o mesmo do que do grau de popularidade do sujeito no grupo de pares, podendo os sujeitos mais populares manifestar também realização debilitada após

fracasso em situações sociais. A mensagem produzida pelos sujeitos para o potencial correspondente seria hipoteticamente avaliada pelos membros de um clube de correspondentes e determinaria a sua entrada no clube (informação transmitida aos sujeitos). A experiência foi planeada de modo a haver uma primeira situação de fracasso, comum a todos os sujeitos, que implicava a rejeição da primeira mensagem produzida e abria a possibilidade de produção de uma segunda mensagem, dirigida à mesma pessoa, de modo a provocar mudanças de opinião no receptor. Todos os sujeitos eram encorajados a prosseguir a tarefa de recrutamento do correspondente, mesmo aqueles que se apresentaram logo desde o início perturbados e confusos com a experiência do fracasso. Após a produção de uma segunda mensagem a resposta do potencial correspondente era afirmativa e todos os sujeitos recebiam, algumas semanas mais tarde, o nome e a morada de um correspondente com interesses comuns, tornando assim a experiência mais real. As duas mensagens produzidas pelos sujeitos foram transcritas, codificadas e comparadas de modo a analisar as mudanças nas estratégias e o tipo de informações introduzidas, que pudessem reflectir os padrões de realização dos sujeitos após o confronto com o fracasso.

Os resultados confirmaram a hipótese da existência de relação entre o tipo de atribuições em situações de rejeição social e o tipo de respostas produzidas no confronto com uma situação de rejeição social. Saliente-se que antes da experiência do fracasso, não se encontraram diferenças no tipo de mensagens produzidas pelos vários sujeitos. Os sujeitos que escolhem com maior frequência a atribuição causal à incompetência pessoal em situações de rejeição social (atribuição a factores internos: "é difícil fazer amigos"), produzem poucas mudanças na segunda mensagem, demonstrando assim a existência de uma relação positiva entre as atribuições para o fracasso à incompetência pessoal e a debilitação da realização após o fracasso, e isto independentemente do grau de popularidade dos sujeitos. Parece que ao longo dos diferentes graus de popularidade, as atribuições para a incompetência são igualmente debilitantes para todos os sujeitos, não parecendo haver relação entre atribuições e popularidade. A popularidade por si só não chega para definir o índice de ajustamento social dos sujeitos (Fincham e Hokoda, 1987). Os sujeitos que apresentam este tipo de

atribuições demonstram maior probabilidade para desistir da situação ou para repetir o conteúdo da primeira mensagem que tinha sido recusada, demonstrando assim um padrão de realização de desistência. Os sujeitos que enfatizam as atribuições à incompatibilidade com aquele que os rejeita ("ele não gostou do tipo de pessoa que tu és"), produzem um maior volume de informações nas mensagens e aqueles que fazem atribuições ao acaso e relacionadas com o humor (por exemplo, "o outro estava de mau humor") são os que produzem mensagens que incluem propostas explícitas para iniciar uma relação de amizade com o potencial correspondente na segunda tentativa (atribuições a factores externos). Os autores concluem que a debilitação da realização após o fracasso em situações sociais deve ser explicada, não apenas em termos da ausência de competências sociais para resolver as situações do dia a dia, mas também em termos da capacidade do sujeito para resolver e enfrentar problemas e dificuldades, quando estes surgem, e da importância dos mediadores cognitivos na determinação do comportamento social. Mais uma vez se conseguiu reproduzir no laboratório e num novo contexto, o social, os dois padrões opostos de realização, caracterizados pela manifestação de comportamentos e cognições diferentes após o fracasso. Estes parecem revelar-se independentes do grau de popularidade ou de aceitação social dos sujeitos no grupo de pares.

Conclusões

O primeiro passo no desenvolvimento desta perspectiva foi dado quando Dweck e colaboradores transpuseram para o estudo das diferenças de realização de pré-adolescentes os pressupostos do modelo do "abandono aprendido" desenvolvido no contexto da Psicologia Experimental Animal. Os autores apresentaram-se assim como precursores de um modelo reformulado do "abandono aprendido", aplicado ao homem, que alargaram e desenvolveram. Esta aplicação ao homem conduziu a uma primeira abordagem ainda não sistemática, de dois conjuntos opostos de comportamentos perante fracassos e obstáculos, por sujeitos com capacidade intelectual semelhante e igual motivação para realizar. Estes dois conjuntos de

comportamentos são designados por padrões de realização de *desistência vs* de *persistência*, que se distinguem não só ao nível dos comportamentos de realização, mas também das cognições produzidas e dos afectos experimentados no decurso da realização assim como nas fases anterior e posterior a esta, sobretudo em caso de confronto com o fracasso. As diferenças nos padrões de realização foram interpretadas ao nível dos processos psicológicos subjacentes à realização dos sujeitos, e o seu estudo foi alargado das situações de fracasso às de sucesso. Foi possível assim caracterizar dois padrões estáveis e organizados, fundamentados empiricamente.

O interesse desta perspectiva foi notório, surgindo estudos aplicados ao contexto da sala de aula, nomeadamente de exploração da interacção entre o tipo de padrão de realização adoptado pelos sujeitos e as exigências de certos domínios de realização como o da matemática *vs* verbal. Tiram-se assim conclusões quanto aos efeitos debilitantes resultantes da adopção de um padrão de desistência, sobretudo em domínios que exigem o enfrentar de dificuldades e obstáculos e maior persistência nas fases iniciais de aprendizagem como por exemplo o domínio da matemática. A aplicação do modelo ao estudo das diferenças de sexo na realização, pôs em evidência a tendência das raparigas para adoptarem padrões de desistência explicando assim o evitamento destas em relação ao domínio da matemática. Foi ainda salientada a influência do contexto social escolar no desenvolvimento de padrões de realização diferentes nos rapazes e raparigas. Estudos mais recentes centrados nas possibilidades de aplicação deste modelo ao domínio social (situações de fracasso ou rejeição social), são a demonstração clara do seu interesse teórico e prático, através da sistematização de padrões opostos de realização para explicar as diferenças de realização de vários grupos sociais em vários domínios.

As investigações dos autores, com o objectivo de explicar as diferenças de comportamento perante o fracasso em contextos de realização, trouxeram contributos valiosos para o estudo da motivação para a realização, que passamos a apresentar:

. Destaque-se o contributo para o modelo reformulado do "abandono aprendido", com a valorização da interpretação atribucional dos eventos e com a importância atribuída aos antecedentes imediatos da situação, aos fenómenos do decurso da

situação e aos consequentes da mesma, ultrapassando mesmo o poder explicativo da perspectiva atribucional, muito centrada apenas nos consequentes da situação.

. Evidenciaram a existência de dois padrões opostos de realização perante o fracasso e permitiram a sua descrição sistemática, salientando os aspectos do comportamento, cognições e emoções que diferenciam os sujeitos com uma *orientação para o fracasso vs orientação para a mestria*, com nível real de competência igual. O facto de se ter sucessos anteriores nas tarefas, ou de manifestar altas competências não imuniza os sujeitos contra os efeitos nefastos do fracasso, essencialmente dependentes da percepção que o sujeito tem desse fracasso.

. A descrição dos padrões não se limita às descrições do comportamento dos sujeitos após o confronto com o fracasso ou situações ambíguas, mas alarga-se para incluir a análise das verbalizações do sujeito em situação de realização que permite: a observação de diferenças ao nível do momento em que ocorrem as atribuições ou o simples facto de ocorrerem ou não; a identificação de diferentes cognições que ultrapassam as atribuições causais assim como, a constatação de diferenças na percepção de fracassos e sucessos anteriores em tarefas semelhantes, na qualidade das estratégias utilizadas, nas expectativas de sucesso e nas emoções experimentadas.

. Discute as implicações da adopção de diferentes padrões de realização para as escolhas e rendimento escolar dos sujeitos, em domínios como o da matemática e os conteúdos verbais, em contextos naturais como a sala de aula ou no domínio da realização social, , o que representa um avanço neste domínio, muito caracterizado por experiências realizadas no laboratório, que levantam algumas questões quanto às possibilidades de generalização dos resultados para contextos naturais.

. Discute as diferenças de sexo ao nível dos padrões de realização apontando algumas explicações para o facto das raparigas evidenciarem com maior probabilidade um padrão de desistência de realização, enfatizando a importância de contextos sociais de existência como a escola (influência do tipo de avaliação e dos agentes avaliadores) na produção e manutenção destes padrões de realização.

. Levanta questões quanto aos processos psicológicos de base, responsáveis pela manifestação de padrões opostos de realização, em sujeitos com capacidade e

motivação semelhantes para realizar e que são confrontados com as mesmas dificuldades e oportunidades de aprendizagem e abre pistas para a intervenção no sentido de promover padrões adaptativos de realização.

Os autores na procura de explicação dos comportamentos de realização em situação de fracasso evidenciaram a existência de padrões habituais de realização, de forma sistemática, mas não explicaram o porquê da presença de tais padrões, em sujeitos com igual capacidade intelectual real e igual motivação para realizar. Os estudos realizados posteriormente e que iremos desenvolver no próximo capítulo centram-se na procura de tais explicações, nomeadamente ao nível dos processos psicológicos que lhes estão subjacentes.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA SÓCIO-COGNITIVO-AFECTIVA DA MOTIVAÇÃO: OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução

Pretende-se neste capítulo abordar uma perspectiva da motivação para a realização que se centra na análise dos processos cognitivos subjacentes a padrões diferenciados de realização, evidenciados e sistematizados por Dweck e colaboradores. Tais padrões de realização (de desistência *vs* de persistência) foram largamente discutidos no capítulo anterior deste trabalho, nomeadamente no que se refere às suas manifestações ao nível dos comportamentos, das cognições e das emoções. O passo seguinte nesta abordagem refere-se à procura de explicação da adopção de padrões de realização, sobretudo quando os sujeitos se confrontam com situações de fracasso ou situações incertas quanto ao resultado final, pondo em evidência os processos psicológicos subjacentes a tais padrões e faz apelo, nomeadamente, a dois novos constructos: "objectivos de realização" e "concepções pessoais de inteligência". Demonstra assim que os sujeitos estruturam as situações de realização de forma diferente porque prosseguem diferentes objectivos de realização, que têm como base concepções pessoais de inteligência distintas.

Numa primeira parte será desenvolvida a relação dos objectivos de realização com os padrões de realização, a escolha de tarefas e a interpretação de elementos importantes na situação de aprendizagem. Numa segunda parte, será sublinhada a relação entre objectivos de realização e concepções pessoais de inteligência. O sujeito é apresentado nesta teoria como um elemento activo, capaz de agir sobre a sua própria capacidade e enquanto agente promotor do seu próprio desenvolvimento (Fontaine e Faria, 1989).

1. Objectivos de realização em contextos de realização

1.1. Caracterização dos objectivos de realização

Segundo Dweck a tarefa primordial dos investigadores no domínio da motivação e personalidade é a de identificar padrões gerais de comportamento e depois averiguar os processos psicológicos que lhes estão subjacentes (Dweck e Leggett, 1988). Após a identificação de dois padrões estáveis de cognição-emoção-comportamento, que conduzem a respostas diferentes perante o fracasso e que são independentes da capacidade intelectual real dos sujeitos, os autores pretendem, em estudos subsequentes, explorar as razões que estão subjacentes às diferenças nos padrões de realização dos sujeitos: as diferentes formas de perceber e analisar situações idênticas variam em função de preocupações fundamentalmente diferentes associadas à capacidade: a avaliação da capacidade ou o desenvolvimento da capacidade. Os autores apresentam assim uma conceptualização baseada nos objectivos que os sujeitos prosseguem em situações de realização académica, objectivos que orientariam as suas interpretações e as suas reacções aos eventos (Dweck e Elliott, 1983). Apesar dos objectivos de realização académica serem, em termos globais, objectivos de competência, eles podem, cobrir duas realidades sensivelmente diferentes, que implicam interpretações, concretizações ou traduções diferentes. Com efeito, se tais objectivos de realização se traduzirem em *objectivos centrados na aprendizagem*, os sujeitos procurarão aumentar a sua competência e compreender ou dominar algo novo enquanto, se forem traduzidos por *objectivos centrados no resultado*, eles procurarão obter juízos favoráveis da sua competência e evitar juízos desfavoráveis da mesma. Os autores conceptualizam assim o estudo da motivação para a realização como o estudo dos factores psicológicos que afectam a adopção de determinado objectivo de realização, a decisão de prossecução deste objectivo, a intensidade do investimento nele e a persistência manifestada na respectiva prossecução. Estes factores motivacionais influenciam, em conjunto com a capacidade intelectual real dos sujeitos, a qualidade da aprendizagem e realização dos mesmos (Dweck e Elliott, 1983).

1.2. Relação entre objectivos e padrões de realização

A cada objectivo de realização corresponderia um dos padrões de realização identificados em estudos anteriores. Os padrões de realização diferentes traduziriam a escolha de diferentes estratégias para prosseguir objectivos diferentes, explicitada pela seguinte relação teórica: os sujeitos *orientados para o fracasso*, que apresentam um padrão de realização de desistência, prosseguem *objectivos centrados no resultado*, procurando "provar" ou "estabelecer" a adequação da sua capacidade e evitar demonstrar evidências de incapacidade; os sujeitos *orientados para a mestria*, que apresentam um padrão de realização de persistência, prosseguem *objectivos centrados na aprendizagem*, procurando "aprender" com as situações no sentido de aumentar a competência própria. A relação teórica entre os padrões de realização e os objectivos foi sistematizada por Dweck e Leggett, (QuadroV).

Quadro V - Relação entre objectivos e padrões de realização em contextos de realização

Objectivos	Padrões de realização
Centrados no resultado (obter juízos positivos da sua competência/ evitar juízos negativos da sua competência)	De desistência (evitar os desafios; baixa persistência)
Centrados na aprendizagem (aumentar a competência própria)	De persistência (procura do desafio que estimula a aprendizagem; elevada persistência)

Adaptado de Dweck e Leggett (1988)

A ligação teórica e conceptual entre padrões e objectivos de realização estabelecida, foi posteriormente comprovada através da indução experimental de objectivos de realização e da observação consequente dos padrões de cognição, emoção e comportamento associados a tais objectivos. Elliott e Dweck (1988) testaram assim a hipótese de existência de relação entre diferentes objectivos e diferentes padrões de

realização. Os autores apresentam os objectivos como constructos organizadores, à volta dos quais se movem preocupações particulares, questões e acções específicas. Assim, os sujeitos levados a prosseguir objectivos centrados no resultado ou seja a realizar uma tarefa "que permite pôr em evidência o seu nível de competência", mostram-se preocupados com a avaliação da capacidade própria e colocam questões do tipo: "Será a minha capacidade adequada?". Todos os eventos subsequentes, como por exemplo os fracassos, serão interpretados à luz de tais preocupações, levando alguns sujeitos a formular atribuições à baixa capacidade com consequências particularmente negativas para a realização. Os sujeitos levados a prosseguir objectivos centrados na aprendizagem realizando a tarefa "susceptível de gerar confusão e erros mas que permite adquirir novas competências", pelo contrário, estão preocupados com o desenvolvimento da sua capacidade e colocam questões do tipo: "Como é que poderei adquirir esta competência ou dominar esta tarefa?". Os eventos subsequentes, tais como os fracassos, interpretados à luz destas preocupações, serão considerados eventos susceptíveis de fornecer informações úteis acerca das estratégias a reformular e do esforço a dispender.

1.2.1. A confiança na capacidade intelectual própria como variável mediadora

A compreensão da manifestação de diferentes padrões de realização a partir da adopção de objectivos de realização diferentes foi teoricamente estabelecida e experimentalmente comprovada. Contudo, a tradução dos objectivos centrados no resultado em padrões de realização de desistência não se manifesta em todos os sujeitos e em todas as circunstâncias. Para explicar este fenómeno houve a necessidade de introduzir neste esquema de relação uma nova variável: a confiança na capacidade intelectual própria. Esta parece ser particularmente relevante para os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado, prova última do nível de capacidade do sujeito e da adequabilidade da sua capacidade na tarefa.

Teoricamente, os autores prevêem que os sujeitos que demonstram baixa confiança na sua capacidade, serão particularmente afectados no seu padrão de

realização se prosseguem objectivos centrados no resultado: utilizarão preferencialmente padrões de desistência face às dificuldades, tentando evitar juízos negativos acerca da competência própria. A alta confiança na capacidade própria não levaria os sujeitos a adoptar este padrão de desistência na mesma situação. Contudo, para os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem, a confiança na capacidade própria não seria relevante para a prossecução dos objectivos visto não se preocuparem com a avaliação da sua capacidade actual mas com a promoção da mesma. Analisando o Quadro VI que sistematiza o hipotético efeito mediador da variável confiança na capacidade própria na relação entre objectivos e padrões de realização, esta confiança só alteraria a relação entre objectivos e padrões de realização, no caso da adopção de objectivos centrados no resultado: neste contexto, os sujeitos com elevada confiança na capacidade própria e aqueles com baixa confiança, agiriam de forma diferente em situações de realização; os primeiros assemelhar-se-iam àqueles que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem.

1.2.2. Estudos experimentais de validação da relação objectivos/confiança na capacidade própria/padrões de realização

Para testar as hipóteses de relação teórica entre as variáveis, sistematizadas no Quadro VI, Elliott e Dweck (1988) implementaram, com sujeitos do 5º ano de escolaridade de ambos os sexos, uma situação com quatro condições experimentais, a saber: capacidade elevada/objectivos centrados na aprendizagem; capacidade baixa/objectivos centrados na aprendizagem; capacidade baixa/objectivos centrados no resultado; capacidade elevada/objectivos centrados no resultado. A convicção de capacidade foi induzida por um *feedback* acerca da capacidade do sujeito (baixa *vs* alta) para realizar uma tarefa experimental. A orientação para objectivos de realização foi induzida através da apresentação de instruções para a tarefa, por escrito, que valorizavam objectivos centrados no resultado (a tarefa permitia parecer ou mostrar-se competente embora nada de novo fosse aprendido) *vs* objectivos centrados na

Quadro VI - Sumário da relação entre objectivos e padrões de realização com a mediação da variável confiança na capacidade própria como variável mediadora

Objectivos	Confiança na capacidade própria	Padrão de Realização	Escolha de tarefas	Resposta às dificuldades
Centrados no Resultado	Elevada	Sacrificam a aprendizagem e escolhem tarefas moderadamente difíceis de modo a demonstrar competência		Orientação para a Mestria no sentido da solução eficaz dos problemas
	Baixa	Sacrificam a aprendizagem e escolhem tarefas moderadamente fáceis de modo a evitar a demonstração de incompetência		Orientação para o Fracasso com a demonstração de respostas debilitantes perante a resolução de problemas e afectos negativos
Centrados na Aprendizagem	Elevada ou Baixa	Escolhem a aprendizagem arriscando-se a errar de modo a aumentar a sua competência		Orientação para a Mestria com a utilização de estratégias eficazes de resolução de problemas

Adaptado de Elliott e Dweck (1988)

aprendizagem (a tarefa permitia aumentar a competência própria embora fosse descrita como arriscada, confusa no início e susceptível de gerar erros). Os sujeitos eram distribuídos aleatoriamente pelas quatro condições experimentais.

Foram seleccionadas as seguintes variáveis dependentes: escolha do nível de

dificuldade das tarefas centradas no resultado: baixo, médio ou elevado; realização durante a experimentação de dificuldades e verbalizações espontâneas apresentadas durante o mesmo período. Para obter elementos de apreciação dessas duas últimas variáveis que permitem avaliar o padrão de realização, todos os sujeitos eram confrontados com uma tarefa de resolução de problemas, já utilizada pelos autores noutras investigações e descrita anteriormente (Diener e Dweck, 1978, 1980) mas reduzida no caso presente a quatro problemas de sucesso, e seguida por três problemas de fracasso. Pedia-se aos sujeitos para verbalizar alto o que estavam a pensar, tal como em estudos anteriores, a partir do 4º problema de sucesso. Os resultados encontrados apoiam a hipótese segundo a qual a confiança na capacidade própria não seria relevante para os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem, sendo-o contudo para os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado quando evidenciam baixa confiança na capacidade própria. Assim, os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem adoptam um padrão de persistência. Os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado demonstram padrões de realização distintos em função da confiança revelada na capacidade própria. Os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado e evidenciam baixa confiança na capacidade própria, apresentam um padrão de realização de desistência. Pelo contrário, aqueles que se encontram na condição de elevada confiança manifestam um padrão de persistência. Contudo, contrariamente aos sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem com os quais se assemelham, esses últimos escolhem predominantemente tarefas mais fáceis. São sujeitos que os autores denominam de "*pseudo-orientados para a mestria*".

Os resultados deste estudo apoiam a conceptualização dos objectivos enquanto aspectos orientadores da realização e determinantes críticos dos padrões de cognição, emoção e comportamento, evidenciados em situações de realização académica, sobretudo após o confronto com obstáculos. "Cada objectivo cria e organiza de algum modo o seu próprio mundo, evocando diferentes pensamentos e emoções e originando diferentes comportamentos" (Elliott e Dweck, 1988, p. 11). Além disso, os resultados deste estudo apoiam a hipótese segundo a qual o grau de confiança na

capacidade própria representa uma variável moderadora importante que influencia a adoção do tipo de padrão de realização nos sujeitos que adoptam objectivos centrados no resultado mas não naqueles que adoptam objectivos centrados na aprendizagem. Evidenciam ainda diferenças qualitativas mais súbtis entre os padrões orientados para a mestria de sujeitos com objectivos centrados na aprendizagem ou objectivos centrados no resultado, identificando os últimos como "*pseudo-orientados para a mestria*".

Resultados obtidos a partir de outros estudos vão na mesma linha. Quando os objectivos dos sujeitos são avaliados e não manipulados experimentalmente, como no estudo anterior (Bandura e Dweck, 1985 e Leggett e Dweck, 1986), constata-se que, na condição de baixa confiança na capacidade intelectual própria, a objectivos centrados no resultado estão associados padrões de desistência e a objectivos centrados na aprendizagem estão associados padrões de persistência, nas condições de baixa e alta confiança na capacidade própria. Embora tais estudos fossem conduzidos no contexto laboratorial, a adequação deste modelo aos contextos naturais de realização é apoiada pelos resultados dum estudo de Farrell e Dweck (1985): este demonstra como, em contextos naturais, os objectivos prosseguidos pelos sujeitos criam os diferentes padrões de realização. Este último estudo observou ainda a existência duma relação entre os objectivos prosseguidos e a eficácia da transferência de aprendizagem. Nas aulas de Ciências, foi ensinado a sujeitos do 8º ano, num regime de auto-instrução, um princípio científico extraído dum conjunto de três princípios conceptualmente relacionados. Os sujeitos foram depois testados no que se refere à capacidade de generalização dos conhecimentos aprendidos a tarefas envolvendo os dois outros princípios científicos. Os resultados demonstraram que os sujeitos que adoptaram, na unidade de ensino objectivos centrados na aprendizagem, em comparação com os que adoptaram objectivos centrados no resultado, apresentaram resultados mais elevados nos testes de transferência, (qualquer que seja o resultado objectivo obtido no teste), manifestaram maior actividade no processo de transferência, produzindo mais 50% de trabalho nos testes de transferência mesmo quando não conseguiam fazer a transferência de uma regra para as outras, e elaboraram mais respostas relacionadas

com a produção de regras, demonstrando assim maior capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas situações. Este estudo evidenciou assim mais uma razão que explica a maior eficácia dos padrões de realização associados aos objectivos de aprendizagem, ou seja, a relativa facilitação dos processos de transferência das aprendizagens.

Os vários estudos que avaliaram directamente os objectivos de realização prosseguidos pelos sujeitos espontaneamente ou após a manipulação experimental, conduziram a conclusões que permitem afirmar que a prossecução de objectivos centrados no resultado estimula padrões de comportamento, cognições e emoções cujos efeitos sobre a realização são negativos e podem, a longo prazo, ter efeitos nefastos sobre o próprio desenvolvimento da competência dos sujeitos, competência essa que, paradoxalmente, tentam evidenciar e preservar a todo o custo. Este efeito a médio prazo está ligado, como veremos a seguir, à maior ou menor riqueza das experiências de aprendizagem do sujeito, determinadas, pelo menos parcialmente, por opções pessoais. Pelo contrário, os padrões de comportamento, cognição e emoção associados a objectivos de aprendizagem, seriam favoráveis ao desenvolvimento das competências dos sujeitos que os adoptam.

1.3. Objectivos de realização e escolha e prossecução de tarefas em contextos de realização

No estudo de 1988, Elliott e Dweck demonstraram experimentalmente como a prossecução de diferentes objectivos de realização determina a escolha de tarefas com diferentes graus de dificuldade. Os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado escolhem tarefas em que os riscos estão controlados, ou seja, tarefas que pondo à prova competências familiares, oferecem garantia quase absoluta de sucesso e permitem demonstrar, aos outros e a si próprios, elevada capacidade. Ora, essas tarefas não são realmente desafiadoras e não são portanto as mais adequadas para a promoção de novas competências e para o desenvolvimento da capacidade. Com

efeito, as tarefas desafiadoras implicam riscos, possibilidades de errar, ambiguidade e incerteza quanto aos resultados ou às estratégias a utilizar, associados à possibilidade de dar mostras de ignorância e de baixa capacidade: serão consideradas ameaçadoras pelos sujeitos centrados no resultado para os quais a protecção da imagem pessoal, evitando juízos negativos de si próprios e procurando juízos positivos, é extremamente importante. Estes sujeitos, sobretudo se houver baixa confiança na capacidade própria, terão tendência em escolher tarefas muito fáceis ou muito difíceis, as primeiras porque o sucesso está assim garantido, as segundas porque o fracasso é desculpável e não pode ser interpretado como sinal de baixa capacidade. Este tipo de tarefas não é o mais adequado para promover a capacidade e pode mesmo destruir a motivação intrínseca (Deci e Ryan, 1980) e o interesse resultante da própria realização. Será, portanto, necessária uma elevada confiança na capacidade própria para que os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado, se decidam pela escolha de tarefas de dificuldade média. Com efeito, a convicção de que se possui alta capacidade permite uma avaliação subjectiva das probabilidades de sucesso mais favorável e uma redução sensível da incerteza quanto aos resultados neste tipo de tarefas que deixam de ser realmente desafiadoras. Verifica-se a partir dos dados experimentais de Elliott e Dweck (1988) que esses sujeitos com elevada confiança na capacidade própria, quando prosseguem objectivos centrados no resultado, sacrificam oportunidades de aprendizagem ao enveredar pela escolha de tarefas familiares, fáceis dum ponto de vista subjectivo, onde têm poucas possibilidades de pôr à prova novas competências, para assim proteger a sua imagem de competência.

Os objectivos centrados no resultado parecem, portanto, desencadear mecanismos e estratégias defensivas que podem interferir com o próprio processo de aprendizagem pela selecção sistemática de tarefas pouco desafiadoras. Este fenómeno não se manifesta com os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem, pois eles centram-se na aquisição de novas competências aceitando os riscos e não se importando com a demonstração de ignorância ou com a manifestação de erros pontuais, interpretados como passos normais no processo de aprendizagem, susceptíveis de fornecer informações úteis quanto às estratégias a adoptar. Centram-se,

no desenvolvimento das competências e no interesse intrínseco e instrumental da tarefa (Dweck, 1986), interesse que os conduz a procurar informações úteis acerca das suas competências actuais, de modo a poder planear estratégias para executar a tarefa, estabelecendo padrões adequados de realização (Dweck e Elliott, 1983). Contrariamente às estratégias defensivas utilizadas pelos sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado que podem interferir com o próprio processo de aprendizagem pela selecção sistemática de tarefas pouco desafiadoras, as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos que adoptam objectivos centrados na aprendizagem estimulam a escolha de tarefas desafiadoras e favorecem o desenvolvimento das capacidades (Dweck, 1986).

1.4. Objectivos de realização e interpretação das situações de realização

A interpretação e o impacto afectivo dos resultados da realização (sucesso *vs* fracasso) serão também diferentes conforme o objectivo de realização dos sujeitos. Segundo os autores aqueles que prosseguem objectivos centrados no resultado interpretam geralmente os erros e as dificuldades como evidências de baixa capacidade e fazem atribuições para o fracasso à falta de capacidade. Os que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem interpretam os erros e os obstáculos como fontes de informação úteis para a prossecução da tarefa, atribuindo-os a factores controláveis como a falta de esforço (Elliott e Dweck, 1988; Leggett e Dweck, 1986; Bandura e Dweck, 1985). A forma como os resultados são interpretados tem consequências diferentes sobre os afectos experimentados. A satisfação com os resultados e os afectos positivos estão ligados à capacidade que se pensa ter demonstrado, no caso dos sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado, estando ligada à consciência do desenvolvimento da competência proporcional ao esforço exercido na prossecução dos objectivos, no caso dos sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem. Se o esforço tem sempre um papel positivo para esses últimos, ele pode ser interpretado de forma negativa pelos sujeitos centrados nos resultados já que, a resultado igual ou em caso de resultado negativo, ao elevado esforço estão ligadas atribuições de baixa capacidade (Nicholls, 1984 a).

A avaliação dos resultados em termos de sucesso ou fracasso depende dos padrões de excelência adoptados pelos sujeitos, que parecem também depender dos objectivos prosseguidos. Esses padrões, em caso de objectivos centrados no resultado, parecem ser dicotomizados em termos de tudo ou nada: o sucesso exige ter atingido completamente o resultado desejado e o fracasso, quando este resultado não for atingido, é sinal de que nunca mais será possível atingi-lo. Os padrões nos objectivos centrados na aprendizagem, mais diferenciados, implicam que, mesmo que não se tenham atingido totalmente os resultados desejados, há sempre satisfação com o que se aprendeu enquanto se tentou. Os sujeitos com objectivos de aprendizagem avaliam os seus resultados em função de padrões de excelência pessoais (em função da progressão em relação aos níveis anteriormente alcançados), enquanto os sujeitos que prosseguem objectivos centrados no resultado utilizam padrões de excelência normativos, em função de referentes externos. A flexibilidade dos padrões nos objectivos centrados na aprendizagem permite um investimento mais satisfatório na aprendizagem visto proporcionar a experiência frequente de sucessos subjectivos (ver Quadro VII).

Os dois objectivos de realização conduzem logicamente a uma análise diferenciada do papel do professor na situação de realização. A imagem do professor enquanto transmissor da norma externa, censor, juiz pronto a avaliar e a condenar é mais frequentemente perfilhada pelos sujeitos que adoptam objectivos centrados no resultado, o que reforça o sentimento de ineficácia e de fracas possibilidades de controle no processo de aprendizagem. Esta imagem é ainda reforçada nos ambientes de aprendizagem competitivos que promovem os padrões de excelência normativos e a comparação dos resultados com referentes externos, geralmente com outros superiores aos do próprio. Os sistemas competitivos, em que se acentua a avaliação da capacidade e a comparação com os outros, promovem assim a adopção de objectivos centrados no resultado e reforçam a imagem do professor enquanto juiz punitivo ou reforçador, responsável pela manutenção da norma externa. Para os sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem, pelo contrário, o professor tem maiores probabilidades de se apresentar como um recurso, um apoio, um guia de um processo

QuadroVII - Objectivos de realização e suas implicações em situações de realização

	Objectivos	
	Centrados na aprendizagem (aumento da competência)	Centrados no resultado (juízosde competência)
1. Questão inicial:	Como é que posso realizar a tarefa? O que é que irei aprender?	Serei capaz de realizar a tarefa? Mostrar-me-ei inteligente?
2. Foco em:	Processo	Resultado
3. Erros:	Naturais, úteis	Fracasso
4. Incerteza:	Desafiadora	Ameaçadora
5. Tarefa ideal:	Maximiza a aprendizagem (tornar-se competente)	Maximiza a imagem de competência
6. O que se procura:	Informação útil e adequada acerca da capacidade pessoal	Informação pouco útil que maximize a imagem positiva da capacidade pessoal
7. Padrões de avaliação	Pessoais, a longo prazo, flexíveis	Normativos, imediatos, rígidos.
8. Estratégias de sucesso	Enfatizam o esforço	Enfatizam a capacidade actual
9. O professor é visto como:	Guia, recurso	Juíz, que recompensa ou pune
10. Valor do objectivo:	"Intrínseco": valor da competência, actividade, progresso.	"Extrínseco": valor dos juízos acerca da capacidade

Adaptado de Dweck e Elliott, 1983

de construção, de desenvolvimento da capacidade própria, já que estes sujeitos centrados em padrões de excelência pessoais, demonstram uma maior consciência do

seu papel no processo de aprendizagem para o qual procuram elementos norteadores.

Esta interpretação diferenciada da forma como é vivido o processo de ensino-aprendizagem pode ter consequências ao nível do tipo de estratégias utilizadas pelos sujeitos no grupo-turma. Segundo autores como Ames e Ames (1984) e Ames e Felker (1977), as estruturas de organização dos ambientes de aprendizagem do tipo competitivo parecem promover a adopção de objectivos centrados no resultado e facilitar o desenvolvimento de padrões de realização de desistência. É de salientar que se trata de estruturas mais frequentes no contexto escolar habitual.

Os estudos apresentados permitiram esclarecer certos factores que sustentam a relação entre objectivos de realização e padrões de realização. De forma sumária, podemos concluir que os objectivos centrados no resultado focalizam o sujeito em juízos de competência (mostrar-se competente ou evitar mostrar-se incompetente) e desencadeiam mecanismos cognitivos e afectivos que impedem o investimento na tarefa e promovem a focalização na imagem pessoal de competência. Tornam assim o sujeito vulnerável aos fracassos e às dificuldades, levando-o paradoxalmente a escolher tarefas não susceptíveis de promover a capacidade que tanto valorizam. Estes sujeitos manifestam com maior probabilidade um padrão de realização de desistência. Os objectivos centrados na aprendizagem, pelo contrário, focalizam o sujeito no desenvolvimento da capacidade própria e na aprendizagem, desencadeando mecanismos cognitivos e afectivos que o levam a escolher tarefas promotoras do seu desenvolvimento, onde se encontram desafios, se fazem novas aquisições e se investe esforço. A realização do sujeito não é afectada negativamente pelo fracasso ou pelos obstáculos e o prazer que retira da aprendizagem e do dispêndio de esforço leva-o a investir ainda mais energia no seu próprio desenvolvimento. Este tipo de sujeito manifesta com maior probabilidade um padrão de realização de persistência (Quadro VIII).

Quadro VIII- Mecanismos cognitivos e afectivos que conduzem à desistência e à persistência perante as dificuldades

Objectivos centrados no resultado: factores de desistência	Objectivos centrados na aprendizagem: factores de persistência
<p>1. Perda de confiança na eficácia do esforço perante as atribuições à falta de capacidade.</p>	<p>Confiança contínua na eficácia do esforço: auto-instruções que evidenciam a valorização atribuída ao esforço em vez das atribuições à baixa capacidade; ênfase na utilidade do esforço.</p>
<p>2. Retirada defensiva do esforço: o esforço confirma os juízos de baixa capacidade; a regra inversa, elevado esforço implica baixa capacidade, cria conflitos entre os requisitos da tarefa e os objectivos.</p>	<p>Não há mecanismos defensivos: o esforço é consonante com os requisitos da tarefa e os objectivos.</p>
<p>3. Atenção dividida entre o objectivo (preocupação com o resultado) e a tarefa (formulação de estratégias e execução).</p>	<p>Atenção não dividida mas intensificada perante a tarefa, servindo directamente o objectivo.</p>
<p>4. Os afectos negativos podem interferir com a concentração ou podem precipitar a desistência.</p>	<p>Afectos canalizados para a tarefa.</p>
<p>5. Poucas recompensas intrínsecas são retiradas do exercício de esforço (ou do progresso no sentido do elevado esforço) o que dificulta a manutenção do processo.</p>	<p>Recompensas intrínsecas contínuas, resultantes do confronto com desafios através do exercício de esforço.</p>

Adaptado de Dweck e Leggett, 1988

O desenvolvimento do conceito de objectivos de realização, apresentados enquanto factores responsáveis pela adopção, em contextos de realização, de diferentes padrões de cognição-emoção-comportamento por sujeitos com capacidade intelectual real semelhante, esclareceu alguns dos processos psicológicos subjacentes a esses padrões. A análise desses processos psicológicos permitiu ainda salientar a importância de variáveis motivacionais mediadoras como as estratégias defensivas, a confiança na capacidade própria, a ansiedade, a motivação intrínseca, que funcionarão como mediadores cognitivos e afectivos responsáveis pela adopção de determinados padrões de realização. Esta perspectiva parece assim conjugar numa mesma análise variáveis globais como os objectivos de realização, que funcionam como activadores gerais do comportamento de realização e variáveis específicas (atribuições, ansiedade) que funcionam como mediadores cognitivos e afectivos resultantes da prossecução de determinado tipo de objectivos. Este modelo que congrega variáveis gerais e específicas e que se centra nos objectivos pode, segundo os autores, aplicar-se a qualquer domínio de realização e a qualquer atributo pessoal, tratando-se sempre de valorizar o julgamento ou avaliação do atributo em determinado domínio (objectivos centrados no resultado) ou o desenvolvimento deste mesmo atributo (objectivos centrados na aprendizagem), (Elliott e Dweck, 1988).

2. Concepções pessoais de inteligência

2.1. Natureza das concepções pessoais de inteligência e relação com os objectivos de realização

Permanece contudo uma questão pertinente neste domínio que diz respeito às razões pelas quais uns sujeitos se focalizam em objectivos centrados no resultado enquanto outros se focalizam em objectivos centrados na aprendizagem. Segundo os autores, as concepções pessoais ou implícitas acerca da natureza da capacidade intelectual podem ajudar a prever o comportamento dos sujeitos e os objectivos de

realização prosseguidos por estes em contextos de realização. Apresentam assim um modelo teórico centrado em duas concepções pessoais de inteligência, implícitas e qualitativamente diferentes. As concepções implícitas constituem crenças à volta das quais se organizam comportamentos, cognições e afectos. Uma das concepções denominada *estática*, envolve a crença de que a inteligência é um traço global e estável, fixo e incontrolável: os sujeitos que adoptam esta concepção pensam que possuem uma quantidade específica e fixa de inteligência, que a inteligência é demonstrável através da realização ou dos resultados que permitem elaborar juízos acerca da mesma, ou seja, indicar se os sujeitos são ou não inteligentes. A outra concepção, a concepção *dinâmica e desenvolvimental*, envolve a crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências, susceptível de evolução através de esforços e investimentos pessoais: os sujeitos que adoptam esta concepção pensam que a inteligência se desenvolve e centram-se mais nesse processo de desenvolvimento do que na demonstração de que a possuem, (Quadro IX).

Segundo os autores, essas duas concepções favoreceriam a adopção de diferentes objectivos de realização. A mesma situação será estruturada de forma diferente e o significado de diferentes variáveis poderá ser completamente alterado no quadro de diferentes concepções pessoais de inteligência. Com efeito, a concepção estática gera

Quadro IX- Concepções pessoais de inteligência

	Concepções Pessoais de Inteligência	
	<i>Dinâmica e desenvolvimental</i>	<i>Estática</i>
A inteligência é:	Um conjunto de competências que se desenvolve através do esforço.	Uma entidade global, estável cuja adequabilidade é julgada através da realização, resultados.
O esforço é:	Um investimento que faz aumentar a inteligência.	Um risco que pode revelar baixa inteligência.

Adaptado de Dweck e Elliott, 1983

uma preocupação com a imagem pessoal, com o evitar juízos negativos e procurar juízos positivos acerca de si próprio, e suscita a adopção de estratégias adequadas à protecção desta imagem própria (prosecução de objectivos centrados no resultado) como a escolha de tarefas pouco desafiadoras, quando a opção é possível. A concepção dinâmica e desenvolvimental gera preocupações relacionadas com o domínio da tarefa e com o aumento da competência pela aprendizagem (prosecução de objectivos centrados na aprendizagem) acompanhado pela escolha de tarefas desafiadoras.

2.1.1. Estudos de validação da relação entre concepções pessoais de inteligência e objectivos de realização

A relação entre as concepções pessoais de inteligência e os objectivos de realização foi validada através de vários estudos. Nesses estudos, as concepções pessoais de inteligência são avaliadas através de instrumentos do tipo "papel e lápis". Inicialmente apresentavam-se aos sujeitos pares de noções contrastantes acerca do significado da inteligência. Cada um dos pares transmitia uma componente essencial da concepção estática de inteligência *vs* uma componente essencial da concepção dinâmica e desenvolvimental. O grau em que o sujeito concorda com uma ou outra concepção é apresentado como indicador da concepção por ele adoptada (por exemplo: "Podes aprender coisas novas mas a tua inteligência permanece igual" *vs* "A inteligência é algo que podes desenvolver quanto quiseres"; Dweck e Bempechat, 1983). Este formato dicotómico foi substituído posteriormente por uma versão não dicotómica, em que o sujeito é confrontado apenas com afirmações que espelham a concepção estática de inteligência, porque as afirmações que espelham a concepção dinâmica e desenvolvimental se revelaram socialmente desejáveis (ver capítulo IV referente aos instrumentos utilizados neste domínio).

A avaliação das concepções pessoais de inteligência é feita a partir do 5º ano de escolaridade porque, por volta do fim do 4º ano de escolaridade, os sujeitos percebendo aspectos das duas concepções, tendem a focalizar-se numa quando pensam acerca da

inteligência.

Num estudo realizado por Bandura e Dweck (1985) com sujeitos no final do 6º ano de escolaridade, demonstrou-se que os sujeitos com uma concepção dinâmica e desenvolvimental de inteligência tinham maiores probabilidades de adoptar objectivos centrados na aprendizagem numa tarefa experimental, em comparação com os sujeitos que adoptam uma concepção estática de inteligência. Estes dados corroboram, aliás, os de estudos realizados no contexto da sala de aula (Dweck e Bempechat, 1983). Além disso, os sujeitos com concepção dinâmica e desenvolvimental relatavam maior desapontamento e desilusão, e não satisfação pessoal ou alívio, quando os problemas apresentados se mostravam fáceis e requeriam pouco esforço e sentiam-se mais competentes quando se confrontavam com tarefas desafiadoras e aprendiam algo de novo. Pelo contrário, os sujeitos com uma concepção estática de inteligência afirmavam sentir-se mais inteligentes e capazes quando a tarefa permitia a demonstração de competência, ou seja, se revelava familiar, fácil para si embora difícil para os outros.

Esta relação entre concepções pessoais de inteligência e a escolha de objectivos de realização, foi explorada por Leggett (1985) numa amostra de alunos do ensino secundário. Os resultados, apresentados no Quadro X, indicam que as concepções de inteligência são bons preditores da escolha de objectivos de realização.

Um outro estudo tentou manipular experimentalmente a concepção pessoal de inteligência de crianças a fim de confirmar a sua relação com a escolha de objectivos de realização. Dweck, Tenney e Dinces (1982) expuseram crianças a uma concepção estática ou dinâmica da inteligência, transmitida através da narração das realizações de pessoas notáveis (Einstein, Helen Keller e o campeão do cubo de Rubik), após a qual os sujeitos deviam escolher tarefas centradas nos resultados ou centradas na aprendizagem. Os resultados desta experiência demonstraram que as escolhas dos sujeitos reflectiam a concepção a que tinham sido expostos: os sujeitos expostos a uma concepção dinâmica e desenvolvimental da inteligência tinham maior tendência para adoptar objectivos centrados na aprendizagem enquanto aqueles que tinham sido expostos a uma concepção estática de inteligência adoptavam objectivos centrados no resultado.

Quadro X - Percentagem de sujeitos com diferentes concepções de inteligência que seleccionam diferentes objectivos de realização;

Concepções de inteligência	Escolha de objectivos		
	Centrados no resultado (evitar desafios)	Centrados no resultado (procurar desafios)	Centrados na aprendizagem (procurar desafios)
C. estática (N = 22)	50.0	31.8	18.2
C. dinâmica e desenvolvimental (N = 41)	9.8	29.3	60.9

Adaptado de Dweck e Leggett, 1988.

Apesar da orientação dos sujeitos para uma concepção particular de inteligência ser meramente temporária neste estudo, os resultados apoiam a relação causal existente entre concepções pessoais e a escolha de objectivos de realização. O Quadro XI sistematiza de forma mais abrangente a relação entre as concepções pessoais de inteligência, os objectivos de realização e os padrões de realização.

Dweck, Tenney e Dinces salientam também que factores situacionais podem afectar a prossecução de uma ou outra concepção: por exemplo a pressão avaliativa pode enfatizar a prossecução de uma concepção estática inteligência, enquanto que a ausência de pressões de qualquer ordem permite o aparecimento de diferenças entre os sujeitos na concepção que adoptam para guiar o seu comportamento. Concluem portanto que a conceptualização das concepções pessoais de inteligência deve incluir uma integração de ambas as concepções (estática e dinâmica e desenvolvimental), salientando que os mesmos sujeitos podem referir-se em situações diferentes a concepções diferentes.

Quadro XI - Concepções de inteligência, escolha de objectivos de realização e tipo de padrões de realização

Concepções de inteligência	Confiança na capacidade própria	Escolha de objectivos de realização	Padrões de realização
<i>Estática</i>	Elevada	Objectivos centrados no resultado (obter juízos de competência favoráveis)	Orientado para a Mestria
	Baixa	(Evitar juízos de competência negativos)	Orientado para o Fracasso
<i>Dinâmica e Desenvolvoimental</i>	Elevada	Objectivos centrados na aprendizagem	Orientado para a Mestria
	Baixa	(aumentar a competência)	

Adaptado de Dweck e Bempechat, 1983

2.2. Aplicações do modelo teórico a outros domínios

Em que medida o modelo elaborado a partir das concepções pessoais de inteligência se pode aplicar e generalizar para outros domínios e atributos pessoais? Serão as concepções *estática vs* *dinâmica* duas formas alternativas de conceptualizar vários atributos pessoais e não apenas aplicáveis ao atributo "inteligência"? Podemos conceptualizar vários atributos (artístico, físico, moral) como fixos, susceptíveis de

serem avaliados ou pelo contrário como qualidades dinâmicas que podem ser desenvolvidas através de esforço e acção pessoais? Pesquisas recentes debruçaram-se sobre estas questões. Pretendem testar a adequação do modelo aos domínios sociais e morais. Pretendem assim saber se os sujeitos adoptam igualmente concepções estáticas ou dinâmicas acerca de atributos sociais ou morais, se essas concepções os orientam para a prossecução de diferentes objectivos e quais as consequências deste processo para o comportamento. Finalmente, pretendem verificar se os sujeitos podem adoptar diferentes concepções conforme o domínio ao qual se referem ou se mantêm a mesma concepção ao longo dos vários domínios considerados.

2.2.1. Aplicação ao domínio social

O modelo, aplicado ao domínio social, encontra-se sistematizado teoricamente no Quadro XII. São identificadas respostas adaptadas e respostas não adaptadas às situações sociais que reflectem os objectivos de realização prosseguidos pelos sujeitos neste domínio que, por sua vez, estão ligados a diferentes concepções pessoais sobre os atributos no mesmo domínio. Vários estudos permitiram a comprovação empírica de tal modelo. Trabalhos realizados por Goetz e Dweck (1980) no domínio social, já anteriormente apresentados, permitiram caracterizar diferentes padrões de realização numa situação de rejeição social que confrontava os sujeitos com obstáculos iniciais e fracasso, tendo permitido concluir que os sujeitos com diferentes padrões de realização no domínio social (de desistência *vs* de persistência) adoptavam também diferentes respostas perante o fracasso. Apesar de não haver estudos que evidenciem uma ligação directa entre padrões motivacionais e objectivos de realização no domínio social, autores como Renshaw e Asher (1983) e Taylor e Asher (1984a, 1984b, 1985) estudaram a relação entre objectivos de realização e o estatuto sociométrico dos sujeitos em situações sociais. Eles avaliaram os objectivos de realização em situações sociais, através da apresentação de situações hipotéticas de conflito com pares ou através de questionários que apresentavam vários objectivos em conflito. Concluem que os sujeitos de baixo estatuto sociométrico têm maior tendência para adoptar objectivos de

"evitamento" (centrados no resultado), em que as preocupações se centram à volta do evitamento de resultados negativos. Os autores referem a necessidade de clarificar a relação entre o estatuto sociométrico e os objectivos de realização ou os padrões de realização, para assim conhecer a influência destes no comportamento social. O estudo de Goetz e Dweck (1980) veio precisamente demonstrar que a adopção de diferentes padrões de realização no contexto social era independente do estatuto sociométrico dos sujeitos e que mesmo os mais populares podiam adoptar um padrão de desistência, após o confronto com o fracasso (rejeição social), (Fincham e Hokoda, 1987). Concluem assim que a "popularidade", que tem sido considerada nos estudos enquanto indicador de aceitação social no grupo de pares e índice global das competências de relacionamento interpessoal possuídas, não é suficiente para definir o ajustamento e integração sociais e que é necessário ter em conta também a capacidade do sujeito para resolver e ultrapassar problemas, dificuldades e conflitos. A relação entre objectivos e padrões de realização ainda não recebeu apoio empírico neste domínio.

Estudos mais recentes, tentam validar a hipótese de que as concepções pessoais dos sujeitos acerca dos seus atributos sociais permitem prever a escolha de objectivos sociais (Olshefsky *et al.*, 1987 e Benenson, 1987). Os autores desenvolveram e aplicaram questionários que avaliam o grau em que o sujeito acredita que atributos como características da sua personalidade, grau de atractividade são fixos e incontroláveis *vs* flexíveis e susceptíveis de desenvolvimento, tendo concluído que as concepções pessoais adoptadas pelos sujeitos acerca dos atributos sociais (estática *vs* dinâmica) permitem prever os objectivos prosseguidos em contextos sociais, segundo o modelo elaborado em contextos académicos: concepção estática-objectivos centrados no resultado e concepção dinâmica-objectivos centrados na aprendizagem.

2.2.2. Generalização do modelo a qualquer atributo do sujeito ou externo ao sujeito

A aplicação deste modelo a vários domínios do desenvolvimento, para além do intelectual, está ainda a dar os primeiros passos. Segundo os autores esta pode aplicar-se a qualquer atributo do sujeito (inteligência, desenvolvimento moral, competência

Quadro XII- Modelo da motivação aplicado ao domínio social

Concepção de inteligência	Orientação para Objectivos	Padrão de Realização
<i>Estática:</i> os atributos são traços fixos	Centrados no resultado (o objectivo é obter juízos positivos/ evitar juízos negativos dos atributos sociais e pessoais)	Orientado para o Fracasso (evitar o risco; baixa persistência)
<i>Dinâmica e Desenvolvoimental:</i> os atributos são qualidades flexíveis	Centrados na aprendizagem (o objectivo é aumentar a competência social, desenvolver relações).	Orientado para a Mestria (procurar os desafios; elevada persistência).

Adaptado de Dweck e Leggett, 1988

física, aparência física...). Assim, conceptualizar um traço como fixo conduz à necessidade de demonstrar a sua qualidade, de provar a sua adequabilidade, enquanto que a conceptualização do mesmo como qualidade flexível conduz ao desejo de desenvolver essa qualidade. As duas concepções são assim apresentadas pelos autores como duas formas de conceptualizar o "self". Representarão assim duas formas de auto-conceito, com fontes diferentes de manutenção da auto-estima. Dentro da concepção estática, o "self" seria conceptualizado como um conjunto de traços fixos, susceptíveis de avaliação e mensuração. Dentro da concepção dinâmica e desenvolvimental, o "self" seria visto como um sistema de qualidades flexíveis, susceptível de evolução com o tempo e através dos esforços pessoais. Segundo este modelo, os diferentes objectivos de realização prosseguidos pelos sujeitos nos vários domínios seriam formas diferenciadas de manutenção da auto-estima. Assim, as duas

concepções, com os objectivos que lhes são associados, constituem dois sistemas do "self", duas formas de auto-conceito, com diferentes fontes de auto-estima (Dweck e Leggett, 1988).

O mesmo modelo pode, por exemplo, ser aplicado ao domínio do desenvolvimento moral e permitirá clarificar as razões subjacentes aos comportamentos e acções dos sujeitos no domínio das acções morais, em qualquer estágio do desenvolvimento moral. Mais uma vez, o modelo poderá permitir prever que diferentes teorias ou concepções acerca do desenvolvimento moral (fixo e incontrolável ou flexível e susceptível de desenvolvimento) estão associadas a diferentes objectivos de realização no domínio.

O modelo aqui apresentado é também aplicável a atributos externos ao próprio sujeito: características das outras pessoas, lugares, coisas, o mundo em geral. Deste modo, uma concepção estática determinaria que os atributos externos ao sujeito são imutáveis e fixos e uma concepção dinâmica apresentaria os mesmos atributos como susceptíveis de desenvolvimento e de promoção no sentido da melhoria e da maior eficácia. O Quadro XIII apresenta este modelo aplicado a qualquer atributo do sujeito ou externo a este. Erdley e Dweck (1987) estão actualmente a testar a aplicabilidade do modelo a atributos externos ao sujeito. Deste modo, prevêem que uma concepção estática sobre os outros e as coisas possa estar na base dos estereótipos e preconceitos, conduzindo mais facilmente à distorção de informações e à percepção de ausência de mudança. Uma concepção dinâmica e desenvolvimental dos aspectos externos e das pessoas tornará os sujeitos mais sensíveis aos factores situacionais que podem explicar as acções negativas no domínio das relações interpessoais. Serão assim mais capazes de considerar o comportamento dos outros em função do contexto e manifestarão mais facilmente comportamentos de promoção e facilitação do desenvolvimento dos outros.

Quadro XIII- Generalização do modelo para qualquer atributo do sujeito ou externo ao sujeito

Concepções	Objectivos	Padrão de comportamento previsto
<i>Estática</i> (atributos do próprio sujeito, das pessoas e aspectos do mundo são fixos ou incontroláveis)	Juízos (o objectivo é fazer juízos positivos ou negativos dos atributos, do próprio, dos outros e dos aspectos externos)	Comportamento: baixa iniciativa e persistência perante a mudança Cognição: rígida, pensamento simplificado Afecto: afectos avaliativos, tais como desprezo.
<i>Dinâmica e Desenvolvoimental</i> (atributos do próprio sujeito, das pessoas e aspectos do mundo são flexíveis)	Desenvolvimento (o objectivo é compreender e promover os atributos do próprio, dos outros e dos aspectos externos)	Comportamento: objectivos orientados para a mestria Cognição: análise do processo Afecto: empatia

Adaptado de Dweck e Leggett, 1988

Conclusões :

A perspectiva sócio-cognitivo-afectiva da motivação aqui desenvolvida resultou de todo um conjunto de evoluções teóricas e empíricas que culminaram com a apresentação de um modelo explicativo hipotético, dinâmico e integrador, que reúne e alarga conceitos de perspectivas da motivação para a realização anteriores. Vejamos assim de forma sumária quais foram os sucessivos passos na construção de tal modelo

e de que modo ele se apresenta como um contributo válido para o estudo da motivação para a realização:

O primeiro passo no desenvolvimento desta perspectiva foi dado com a sistematização de dois *padrões de realização*, de *desistência* e de *persistência*, que se manifestam em sujeitos com igual capacidade intelectual, que se distinguem sobretudo ao nível dos comportamentos de realização, das cognições produzidas, dos afectos experimentados, no decurso da realização e também nas fases posteriores a esta, sobretudo após o fracasso. O estudo da manifestação dos padrões foi feito em situações de fracasso e de sucesso. O interesse deste estudo levou à sua aplicação aos comportamentos na sala de aula nomeadamente ao nível das exigências de certos domínios escolares e às diferenças de sexo.

O segundo momento evolutivo na construção do modelo relaciona-se directamente com a procura de explicações, ao nível dos processos psicológicos subjacentes, para a presença dos dois padrões de realização distintos em sujeitos com capacidade intelectual real semelhante. Os autores apresentam assim um segundo nível de análise que envolve a concepção de objectivos de realização, que os sujeitos prosseguem em situações de realização académica. Apresentam os objectivos, *centrados no resultado* ou *centrados na aprendizagem* que surgem aqui como aspectos norteadores da realização e determinantes dos padrões de realização, orientando a escolha e prossecução de tarefas em contextos de realização, a interpretação dos resultados da realização, os padrões de avaliação utilizados e a interpretação diferenciada do processo de ensino-aprendizagem. A objectivos de realização diferentes corresponderiam padrões de realização distintos, de acordo com a seguinte relação teórica: padrão de desistência - objectivos centrados no resultado e padrão de persistência - objectivos centrados na aprendizagem. Esta relação, empiricamente comprovada, pode ser mediatizada pela confiança do sujeito na capacidade própria. O conceito de objectivos de realização apresenta-se assim como uma variável integradora, globalizante, reunindo conceitos ou variáveis motivacionais de outras perspectivas.

O terceiro momento no desenvolvimento desta perspectiva centra-se na procura

de explicações para o facto dos sujeitos se focalizarem em diferentes objectivos de realização, através da apresentação da noção de concepções pessoais ou implícitas acerca da natureza da capacidade intelectual. É assim apresentado um modelo teórico centrado em *duas concepções pessoais de inteligência*, implícitas e qualitativamente diferentes: a concepção *estática* e a concepção *dinâmica e desenvolvimental*, que constituem crenças à volta das quais se organizam comportamentos, cognições e emoções. A adopção de diferentes concepções promoveria, segundo os autores, a escolha e prossecução de diferentes objectivos de realização segundo a relação: concepção estática-objectivos centrados no resultado e concepção dinâmica e desenvolvimental-objectivos centrados na aprendizagem. Tal relação foi validada empiricamente.

Neste momento os autores estão preocupados em determinar a natureza exacta das concepções pessoais de inteligência e estão a alargar o modelo a outros domínios. Refira-se contudo que a generalização das concepções pessoais ou implícitas para outros domínios (social, moral, atributos externos ao sujeito), apresentada pelos autores, está ainda em estado embrionário, limitando-se a transpor para esses novos domínios, sem alterações, a conceptualização originalmente elaborada no domínio da realização intelectual. As adaptações necessárias aos novos domínios em questão ainda não foram feitas e os autores não questionam a relevância dos diferentes domínios considerados para a realização e desenvolvimento dos sujeitos.

CAPÍTULO IV
INSTRUMENTOS E SITUAÇÕES EXPERIMENTAIS NA AVALIAÇÃO DAS
CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução

Este capítulo tem como objectivo desenvolver aspectos relacionados com o tipo de instrumentos e situações experimentais de avaliação utilizados no contexto da perspectiva da motivação de Dweck e colaboradores.

A perspectiva sócio-cognitivo-afectiva desenvolvida pelos autores revela-se particularmente interessante pois representa um avanço em relação a outras perspectivas da motivação para a realização, ao contemplar simultaneamente o estudo dos aspectos cognitivos e afectivos subjacentes ao comportamento de realização. Os avanços metodológicos ocorridos no domínio da avaliação das concepções pessoais de inteligência revelam o interesse da perspectiva e os seus desenvolvimentos teóricos recentes. Perante a ausência de medidas e situações experimentais para avaliar as concepções pessoais de inteligência, adaptadas ao contexto português, pensamos ser importante desenvolver um trabalho de revisão dos instrumentos existentes no domínio, centrando-nos na avaliação das suas qualidades psicométricas e nas evoluções metodológicas ocorridas. Serão apresentados detalhadamente os instrumentos e situações experimentais utilizados para avaliar os padrões de realização, os objectivos de realização, a confiança na capacidade intelectual própria e as concepções pessoais de inteligência, seguindo assim a evolução teórica ocorrida no domínio, desde a caracterização e sistematização de padrões de realização até à apresentação da conceptualização centrada nas concepções pessoais de inteligência, passando pela definição dos objectivos de realização. Esta revisão permitirá conhecer as principais evoluções ocorridas no domínio e também eventuais insuficiências metodológicas, assim como as principais necessidades neste campo. Este conhecimento permitirá ainda concluir pela utilidade da adaptação ou pela necessidade da construção dum instrumento de avaliação das concepções pessoais de inteligência para o contexto português.

A análise dos instrumentos centrar-se-à essencialmente nos aspectos relacionados com a qualidade metodológica das medidas utilizadas.

Começaremos assim por desenvolver aspectos relacionados com os instrumentos de avaliação das atribuições, utilizados inicialmente por Dweck *et al.* (1973, 1975, 1978, 1980, 1983) para identificar grupos contrastados de sujeitos *orientados para o fracasso* e *orientados para a mestria*, no contexto do modelo reformulado do "abandono aprendido". Será dado particular destaque a um instrumento de avaliação das atribuições, o I.A.R. de Crandall *et al.* (1965) - *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire*. Referir-se-ão posteriormente algumas das situações de realização utilizadas para avaliar os padrões de realização dos sujeitos, sobretudo após a experimentação do fracasso, dando particular destaque a uma situação de resolução de problemas que permitiu a sistematização dos padrões de realização em termos de verbalizações, atribuições, outras cognições, realização e tipo de estratégias utilizadas após o fracasso (Dweck, 1978, 1980, 1988).

1. Padrões de realização

1.1. Instrumentos ou medidas das atribuições

No domínio de avaliação das atribuições ocorre um fenómeno comum em alguns domínios em que a produção de estudos e investigações é abundante. Assim, muitos estudos que utilizam instrumentos para avaliar atribuições e dimensões atribucionais partem do pressuposto implícito de que as medidas utilizadas são válidas, apenas e exclusivamente porque sempre foram muito utilizadas. Aquilo que os instrumentos medem é *a priori* assimilado ao constructo básico que se pretende avaliar, sem a preocupação de comprovar tal pressuposto: os resultados obtidos com os instrumentos servem de base para a definição dos constructos que são supostos avaliarem. Abundam medidas no domínio das atribuições mas faltam estudos preocupados com a avaliação das consequências da utilização de umas medidas em detrimento de outras. Parece haver contudo algum consenso quanto às vantagens em utilizar medidas estruturadas, sobretudo do tipo escala de avaliação, para medir as atribuições causais em oposição a medidas "abertas", psicometricamente inferiores (Elig e Frieze, 1979). No entanto, as escalas de atribuições "abertas" são úteis quando se estão a explorar as causas atribucionais mais frequentes numa população ou num domínio completamente novos, para facilitar a construção de escalas estruturadas ou ainda para testar a validade de escalas já existentes (Elig e Frieze, 1979; Bar-tal, Goldberg e Knaani, 1984).

1.1.1. Medidas gerais das atribuições: medidas "abertas" e medidas estruturadas

Dweck e colaboradores utilizam escalas para avaliar as atribuições dos sujeitos para os sucessos e fracassos quer em tarefas experimentais anteriores, quer em situações hipotéticas, no domínio académico ou social. Algumas dessas medidas são "abertas" e consistem em perguntar aos sujeitos as razões pelas quais obtiveram determinados resultados nas tarefas realizadas, (sucesso *vs* fracasso); outras são

"fechadas" e pretendem avaliar a adesão a atribuições específicas, como o esforço ou a capacidade, enquanto causas importantes, sobretudo após o confronto com situações de fracasso. Geralmente, tais medidas "fechadas" são utilizadas em conjunto com as medidas "abertas" de avaliação das atribuições, não parecendo haver qualquer critério explícito que defina as situações em que umas e outras devem ser utilizadas, nem prioridades temporais na sua utilização.

Se a utilização dos dois tipos de medidas ("abertas" e estruturadas) parece importante, ela deve ser adaptada aos objectivos dos estudos e consideramos que a utilização das medidas "abertas" deveria preceder a utilização das medidas estruturadas, consideradas mais fiéis e válidas. Com efeito, a utilização de medidas "abertas" pode ser particularmente útil na clarificação do tipo de causas para o sucesso e fracasso, mais apontadas pelos sujeitos em contextos de realização. A classificação posterior que é feita das atribuições em função das três dimensões causais definidas por Weiner (1985) - *locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade* - não pode depender única e exclusivamente da percepção que o experimentador tem das causas. Todavia este erro metodológico é, segundo Weiner (1983 a), frequentemente cometido neste domínio e relaciona-se com o facto de se aceitar a categorização das causas sem ter em conta a forma como o próprio sujeito percebe a situação. Assim, Weiner afirma que "a colocação de uma causa numa dimensão não é invariante com o tempo e entre as pessoas... Como a teoria atribucional lida com a causalidade dos fenómenos, as interpretações pessoais devem ser tidas em conta" (Weiner, 1979, p. 6). Dweck e Wortman (1982) salientam também a importância de devolver a percepção das dimensões causais ao sujeito que percebe. O desrespeito pela interpretação pessoal que o sujeito faz das causas apontadas para a sua realização, pode enviesar as conclusões, ao ter em conta apenas os resultados cognitivamente previsíveis, segundo um esquema estabelecido *a priori* pelo investigador, que não tem em conta a "racionalidade" do sujeito que interpreta a situação. Parece assim haver uma evolução teórica nos estudos de Dweck no que se refere à importância atribuída à percepção das dimensões causais apresentada pelos sujeitos, evolução que não se traduz, contudo, no

plano metodológico: tais estudos utilizam medidas "abertas" ao lado de medidas estruturadas sem qualquer critério explícito.

A avaliação das atribuições, no contexto da realização académica, faz apelo tanto a situações de fracasso hipotéticas como a situações directamente experimentadas pelos próprios sujeitos. Relativamente às situações hipotéticas, evidenciamos uma escala de atribuições - EAS - (*Effort Attributional Scale*; Dweck, 1975) - que confronta os sujeitos com cinco situações de fracasso hipotéticas no domínio da aritmética e pedreiros para escolherem entre alternativas de atribuição ao esforço e à capacidade. Esta escala traduz a convicção implícita de que as atribuições ao esforço são mais favoráveis em situações de realização porque promovem a persistência, pois o esforço é considerado pelo experimentador como interno, instável e controlável. Esta perspectiva foi criticada por Weiner que refere que o esforço dispendido pode ser percebido pelo sujeito como relativamente estável. Na mesma linha, Bar-Tal *et al.* (1984) referem que os sujeitos classificam o esforço como moderadamente estável e que tal classificação varia em função dos níveis sócio-económicos de cada um (para os sujeitos de nível sócio-económico mais baixo o esforço é percebido como mais estável). Os problemas levantados pelos resultados dos programas de treino atribucional, que enfatizaram a mudança das atribuições perante o fracasso da falta de capacidade para a falta de esforço, poderiam ser ligados a este mesmo erro metodológico.

Relativamente às situações de fracasso previamente experimentadas pelos sujeitos, são utilizadas várias medidas estruturadas, a "roda de atribuições" de Nicholls (1975) ou pequenas escalas. A "roda" de Nicholls contém quatro discos interligados, cada um representando um factor causal. Os quatro factores causais apresentados são: "tive sorte" (sorte); "era fácil" (dificuldade da tarefa); "sou bom nisto" (competência na tarefa); "sou esperto" (capacidade). Cada disco contém trinta e cinco segmentos iguais e o número de segmentos atribuídos a cada factor causal pelo sujeito revela a importância atribuída por ele ao factor em causa (de 1-pouco importante a 7-muito importante).

As medidas que se apresentam sob a forma de pequenas escalas fornecem ao sujeito várias atribuições entre as quais deve escolher, por exemplo, "se te dizem que não realizaste bem, foi porque":

- "Não te esforçaste o suficiente", (esforço);
- "O experimentador era muito exigente", (experimentador);
- "Não és bom naquilo", (competência na tarefa);

(estudo de 1978).

Ou ainda:

- "O experimentador não foi justo", (experimentador);
- "Não te esforçaste o suficiente", (esforço);
- "Não és bom naquilo", (competência na tarefa);

(estudo de 1976).

De um modo geral, estas medidas estruturadas apresentam as causas atribucionais tradicionalmente definidas por Weiner (1979), ou seja: esforço, capacidade, dificuldade da tarefa, sorte, os outros. Apesar destas medidas revelarem melhores qualidades psicométricas gerais, como melhores índices globais de validade e fidelidade, as causas atribucionais utilizadas neste contexto representam apenas 50% das causas apontadas neste tipo de situações (Heckhausen, Schmalt e Schneider, 1985). As dimensões causais são classificadas pelo próprio experimentador, não se tomando em conta as interpretações pessoais dos sujeitos que podem percepcionar as causas de uma forma diferente. Estes aspectos constituem insuficiências metodológicas e limitações a ter em conta no domínio.

No domínio académico, os autores tiveram ainda a preocupação em construir escalas de atribuições adaptadas às áreas específicas de realização, como por exemplo a área da aritmética. Este facto revela-se importante, já que, as medidas atribucionais gerais parecem captar mais dificilmente as mudanças atribucionais ocorridas em áreas específicas (Dweck, 1975). Mantém-se a valorização particular pelos itens das escalas no que diz respeito às atribuições para o fracasso ao esforço e à capacidade. Nesta área, os autores mantêm o pressuposto de que o esforço é uma atribuição instável, susceptível

de variar ao longo do tempo e das situações, enquanto que a capacidade é considerada uma causa estável, não susceptível de variar ao longo do tempo e com as situações.

No domínio social, onde foram realizados poucos estudos, são utilizadas escalas de atribuições específicas, adaptadas ao contexto. Refira-se o desenvolvimento de um questionário para sujeitos do 4º e 5º anos de escolaridade, focalizado na avaliação das atribuições causais para o fracasso (rejeição) no domínio social (Goetz e Dweck, 1980). É uma medida estruturada que utiliza quatro situações hipotéticas em que ocorre rejeição social ("alguém que deixa de confiar em ti"; "alguém que tu encontras pela primeira vez e antipatiza contigo"; "alguém que te evita"; "alguém que recusa jogar contigo"). Após a apresentação dessas situações, os sujeitos indicam o seu grau de acordo com cinco explicações possíveis para a rejeição (incompetência pessoal, outro que rejeita, incompatibilidade com aquele que rejeita, falta de compreensão e factores relacionados com o humor de quem rejeita), avaliando também a importância de cada causa para explicar a situação de rejeição, num continuum de 1 (é esta a razão) até 10 (não é esta a razão). Mais uma vez o experimentador propõe arbitrariamente um número limitado de atribuições e as classifica nas dimensões causais.

1.1.2. *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire*

A escala no domínio atribucional mais utilizada pelos autores é a escala I.A.R. - *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire*, desenvolvida para crianças e adolescentes (3º ao 12º ano de escolaridade), (Crandall *et al.*, 1965). É considerada uma escala de *locus de controle* para crianças que tem como objectivo avaliar as crenças dos sujeitos na responsabilidade pessoal por seus sucessos e fracassos em situações de realização intelectual e académica. É largamente utilizada para avaliar o constructo *locus de controle* em investigações que visam sobretudo relacioná-lo com outras variáveis ou conhecer a sua evolução. Refira-se a quase inexistência de estudos preocupados com a avaliação das suas qualidades psicométricas, assim como, a confusão existente entre a definição do constructo a avaliar e os resultados obtidos pela escala (Orlando Lourenço, 1986). Trata-se duma escala de natureza aditiva, formato

bipolar e com um sistema de avaliação por contagem numérica. Difere de instrumentos mais antigos pelo facto de se centrar em apenas um domínio de realização (instrumentos mais antigos continham itens nos domínios afiliativo, domínio, realização e dependência), já que, segundo os autores, não há fundamento para a consistência das atribuições ao longo das várias áreas de experiência. Sendo um instrumento para crianças, apresenta como agentes externos de influência ou controle, as pessoas que contactam de forma mais directa com a criança, no dia a dia, ou seja, os outros significativos (pais, pares, professores).

A escala está construída de modo a distinguir a responsabilidade pessoal por acontecimentos positivos da responsabilidade pessoal por acontecimentos negativos, já que estas podem desenvolver-se de forma diferente. Para além de um resultado total relativo à responsabilidade pessoal (interna), obtêm-se resultados separados para a crença na responsabilidade pessoal por sucessos (I^+) e por fracassos (I^-). O resultado total resulta assim da soma de I^+ com I^- . A escala compreende 34 itens de escolha forçada entre duas alternativas. Cada item descreve uma experiência de realização positiva ou negativa que poderia ocorrer no dia a dia do sujeito. Seguem-se duas alternativas de resposta, uma referindo que o evento foi causado pelo sujeito e a outra referindo que o evento ocorreu devido à acção de outros externos (Crandall *et al.*, 1965).

1.1.2.1. Estudos anteriores realizados com a escala

A escala foi utilizada originalmente por Crandall e colaboradores junto de uma amostra de 923 sujeitos do 3º ao 12º ano de escolaridade, de cinco escolas diferentes. Os coeficientes de estabilidade (correlação teste-reteste) para um intervalo de dois meses para os sujeitos mais novos (3º, 4º e 5º anos) foram de 0,69 para a escala total I, de 0,66 para I^+ e de 0,74 para I^- . Estes valores são todos significativos para um $p < 0,001$. Os coeficientes de estabilidade para 70 sujeitos do 9º ano de escolaridade, a quem foi administrado o questionário dois meses depois, foram de 0,65 para I total, de 0,47 para I^+ e de 0,69 para I^- . Mais uma vez os valores foram significativos para $p < 0,001$. Não se

encontraram diferenças de sexo. Os valores de I^- apresentaram-se como mais estáveis do que os restantes, levando a pensar que a responsabilidade pessoal pelos eventos negativos é mais estável do que a responsabilidade pessoal pelos eventos positivos. Os valores de I^+ , extremamente baixos para os alunos do 9º ano, colocam dúvidas quanto à legitimidade da utilização desta escala. A consistência interna da escala foi avaliada pelo método das duas metades para as escalas I^+ e I^- . As correlações obtidas foram de 0,54 para I^+ e de 0,57 para I^- , para os sujeitos mais novos, e de 0,60 para I^+ e para I^- , para os sujeitos mais velhos. Segundo os autores, parece evidente que os itens em cada subescala são heterogéneos e não medem portanto um conceito unitário. Não houve contudo preocupações em caracterizar as várias dimensões do conceito. As duas subescalas parecem relativamente independentes: assumir responsabilidade pelo fracasso no domínio da realização escolar parece ser diferente de assumir responsabilidade pelo sucesso no mesmo domínio. Este resultado põe em causa o uso do I total que resulta da soma de I^+ com I^- (Crandall *et al.*, 1965).

As relações encontradas entre a escala I.A.R. e algumas variáveis demográficas e intelectuais (sexo, nível sócio-económico, inteligência, posição na fratria, tamanho da família, realização escolar) apoiam o interesse de avaliar o constructo com esta medida. Fornecem ainda alguns elementos que permitem avaliar a sua validade de constructo. No que se refere à variável "ano de escolaridade" foram feitas comparações de resultados entre os seguintes anos de escolaridade: 3º/5º ano, 6º/8º ano, 8º/10º ano e 10º/12º ano e finalmente uma comparação global entre o 6º ano e o 12º ano para observar a progressão dos resultados no decurso de um período mais longo. Todas as análises foram feitas separadamente e também de forma combinada para os dois sexos. As diferenças de média revelaram a ausência de mudanças significativas nos valores de internalidade global (I global) do 3º para o 5º ano ou do 6º para o 12º ano, para cada um dos sexos ou para os dois sexos de forma combinada. Contudo, alguns resultados apresentaram-se significativos: os rapazes demonstraram um decréscimo significativo nos valores de internalidade positiva (I^+) entre o 10º e o 12º ano ($t=2.80$, $p<0.01$), apesar dos resultados evidenciados em anos de escolaridade anteriores terem apresentado aumentos graduais embora não significativos com o ano de escolaridade. As

explicações apontadas por Crandall *et al.* (1965) para tal decréscimo centram-se, por um lado, na iminência do final da escolaridade que acarreta preocupações com a entrada na Universidade ou no mundo do trabalho e conseqüentemente maiores incertezas quanto ao sucesso no futuro e por outro lado, com um aumento de sentimentos de modéstia, ausentes em idades anteriores, que levaram os rapazes a responder ao questionário como se não fossem responsáveis pelo seu sucesso intelectual e acadêmico. No que se refere às raparigas, estas não apresentaram aumentos significativos nos valores de I^+ , evidenciando no entanto um aumento significativo nos valores da internalidade negativa (I^-) do 3º para o 5º ano ($t=2.89$, $p<0.01$) e do 6º para o 12º ano ($t=2.18$, $p<0.05$). Ao longo dos vários anos de escolaridade as raparigas fornecem mais respostas internas dos dois tipos, I^+ e I^- , do que os rapazes (excepto para I^+ no 8º e 10º anos) o que apoia algumas hipóteses teóricas avançadas por autores no domínio do desenvolvimento psicossocial nos dois sexos (Crandall *et al.*, 1965), e portanto a validade de constructo do instrumento.

No que diz respeito às variáveis "inteligência" e "nível sócio-económico" de pertença, os resultados apontam para a existência de relações moderadas entre os valores do I.A.R., os resultados em testes de inteligência e o estatuto social, sendo tais relações significativas devido ao elevado contingente das amostras envolvidas nos estudos. Apesar dos efeitos das variáveis "inteligência" e "nível sócio-económico" de pertença se revelarem fracos, os estudos de análise de variância revelam que a inteligência é a variável mais preditiva da internalidade (a única para os valores de I global dos sujeitos mais velhos: $F=9.31$, $p<0.01$). Os autores concluem que os valores de I^+ e I^- podem representar uma propensão para os sujeitos se envolverem mais ou menos em comportamentos de realização intelectual, ajudando assim a explicar as diferenças individuais neste domínio.

Relativamente às variáveis "posição na fratria" e "tamanho da família", os resultados demonstram que os filhos primogénitos nos anos de escolaridade superiores apresentam valores mais elevados de I global ($t=2.15$, $p<0.05$); e se provenientes de famílias pequenas (um a dois filhos), obtêm valores mais elevados não só de I global mas também de I^- ($t=2.23$, $p<0.05$ para I global e $t=2.63$, $p<0.01$ para I^-).

O facto dos filhos primogénitos aceitarem mais responsabilidade pessoal do que os filhos mais novos parece ser apoiado pelas teorias da personalidade em geral e explicado pela maior responsabilidade que os pais delegam nos filhos mais velhos, pondo-os frequentemente a tomar conta dos irmãos mais novos. Acontece algo semelhante com os filhos de famílias pequenas em que há maiores possibilidades de ser reconhecido como um indivíduo responsável pelos seus actos e autónomo. Segundo Crandall *et al.* (1965) os resultados encontrados vão no sentido de algumas conclusões de estudos realizados no domínio das teorias da personalidade e apoiam a validade de constructo do instrumento.

Os valores do I.A.R. foram também correlacionados com duas medidas de realização escolar (*Iowa Test of Basic Skills* e as médias globais dos alunos nas várias matérias que aqueles testes contemplam: leitura, matemática, linguagem), de modo a estudar a sua validade preditiva. Os valores de I global correlacionaram-se positiva e significativamente com as duas medidas de realização para o 3º, 4º e 5º anos. Análises diferenciadas de I⁺ e I⁻ em função do sexo do sujeito revelaram as seguintes diferenças significativas: as duas medidas de realização apresentaram correlações elevadas e significativas com I⁺ ($r=0.40$ e 0.50) para as raparigas do 3º e 4º anos e para os rapazes do 5º ano com I⁻ ($r=0.34$ - 0.53). Encontraram-se ainda correlações positivas e significativas ($r=0.30$ a $r=0.20$) entre o I global e as médias nos anos de escolaridade superiores. Parece assim que algumas das relações evidenciadas apoiam a ideia de que a crença na responsabilidade pessoal no domínio académico tem relação positiva com a realização no mesmo domínio, observando-se diferenças nesta relação nos dois sexos e nos vários níveis de escolaridade.

Algumas das relações encontradas entre as variáveis demográficas e intelectuais estudadas e a internalidade contrariamente às expectativas não se revelaram significativas (por exemplo, a evolução do I global com o "ano de escolaridade"; "inteligência" e internalidade; "nível sócio-económico" e internalidade, etc) o que conduziu os autores a discutir a exigência de um maior refinamento da escala, nomeadamente ao nível da análise dos itens, retirando os não consistentes a fim de melhorar a sua consistência interna. Apela ainda à necessidade de relacionar

os resultados obtidos a partir da escala com variáveis associadas aos comportamentos de realização tais como persistência na tarefa, esforço, factores motivacionais. No entanto não realizaram tais análises.

1.1.2.2. Aspectos positivos e negativos da escala

Devido ao carácter aditivo desta escala, qualquer sujeito acaba por obter um resultado global meramente quantitativo. Torna-se assim difícil perceber o significado exacto dos resultados, já que, um mesmo resultado global pode ser obtido de formas diferentes devido à mistura dos itens I^+ com I^- para a obtenção de um I global. Refira-se ainda, como aspecto negativo desta escala, a ausência de preocupações desenvolvimentais visto utilizar o mesmo formato para sujeitos dos 8 aos 17 anos de idade.

Apesar de ser apresentada pelos seus autores como uma escala de *locus de controle*, a escala I.A.R., ao diferenciar as causas apenas em função do seu carácter externo ou interno ao sujeito, é na realidade uma escala atribucional - de *locus de causalidade* (Orlando Lourenço, 1986). Refira-se a este propósito a distinção desses dois conceitos por Weiner, já assinalada (Weiner, 1985)

Na nossa perspectiva, as principais dificuldades que se colocam na utilização desta escala para avaliar as atribuições que os sujeitos fazem e o papel que atribuem ao esforço no contexto de realização relacionam-se, por um lado, com os problemas evidenciados nas suas qualidades psicométricas (tanto os índices de estabilidade como os de consistência interna são relativamente baixos e os resultados que apoiam a validade de constructo são esporádicos e não parecem inserir-se num corpo teórico homogéneo) e por outro lado, com a falta de estudos que questionem o "significado psicológico" dos resultados nela obtidos.

1.1.2.3. Utilização da escala nos estudos de Dweck e colaboradores

A escala é largamente usada por Dweck e colaboradores que se servem em vários estudos dos seus resultados, como critério principal para separar os sujeitos em dois grupos: *orientados para o fracasso* e *orientados para a mestria*, (1973, 1975, 1978, 1980). Segundo os autores, os sujeitos *orientados para o fracasso* e os sujeitos *orientados para a mestria* distinguem-se sobretudo ao nível da valorização atribuída ao papel do *esforço* na produção dos resultados, negligenciando-o no caso dos primeiros sujeitos e enfatizando-o no caso dos segundos. A distinção é então feita sobretudo com base nas respostas dos sujeitos aos itens que se relacionam com as atribuições para o fracasso à falta de esforço utilizando apenas a escala de esforço contida no I.A.R.. Refira-se, contudo, que os autores conseguiram demonstrar que os sujeitos classificados nos dois grupos manifestavam padrões de realização diferentes, apesar de serem submetidos às mesmas condições experimentais. Parece assim que, apesar de todas as deficiências metodológicas da escala, ela apresenta-se sensível às diferenças, nomeadamente entre sujeitos com padrões de realização diferentes, servindo de elemento adicional de diferenciação dos sujeitos. Os resultados obtidos com a escala parecem apoiar a validade de constructo da escala de esforço do I.A.R., cujas correlações com os valores globais da escala total não são contudo referidas pelos autores. Os resultados obtidos pelos sujeitos no I.A.R. foram também corroborados, em alguns estudos, pelo tipo de atribuições predominantes dos sujeitos para o fracasso (Diener e Dweck, 1978, 1980). Cite-se a este propósito o que Diener e Dweck referem sobre a utilização desta escala nos seus estudos: "Uma vez que as pesquisas já realizadas indicaram que uma das diferenças fundamentais entre sujeitos *orientados para o fracasso* e sujeitos *orientados para a mestria* reside na sua tendência para, respectivamente, negligenciar ou enfatizar o papel do esforço na determinação dos fracassos, esta ênfase relativa foi usada como critério para dividir os sujeitos nos dois grupos acima referidos. Foi para isso usado o I.A.R. de Crandall e colaboradores (1965)... Um conjunto de 10 itens integrado no I.A.R. avalia especificamente as atribuições da criança para o fracasso à falta de esforço. Os sujeitos foram divididos pela mediana em

dois grupos: aqueles que obtiveram 7 pontos ou menos nos itens relacionados com o esforço foram colocados no grupo *orientado para o fracasso*; aqueles que obtiveram 8 ou mais pontos nesses mesmos itens foram seleccionados para o grupo *orientado para a mestria*" (Diener e Dweck, 1978, p. 453).

Apesar de Dweck e colaboradores considerarem a escala como sendo capaz de diferenciar os sujeitos em grupos contrastados quanto à realização, referem uma experiência de treino atribucional com o objectivo de promover atribuições para o fracasso à falta de esforço que não produziu quaisquer mudanças nos padrões de resposta dos sujeitos no I.A.R. (Dweck, 1975). Paradoxalmente, uma escala tão sensível a padrões comportamentais e atribucionais diferentes, evidenciados pelos sujeitos, não foi capaz de captar as mudanças ocorridas nos padrões de atribuição e resposta após o treino atribucional. Os autores atribuem esta falta de sensibilidade ao curto período de tempo que mediou entre a aplicação do treino atribucional e a administração de medidas como o I.A.R., para além do facto do treino ter sido aplicado num domínio restrito, o da realização no domínio da matemática (Dweck, 1975). Seria importante ter verificado esta hipótese explicativa.

Todas estas questões nos levam a pôr em causa a saliência dada a esta escala na sua totalidade, pois sabemos que a diferenciação de padrões contrastantes de realização se fez exclusivamente a partir da escala de esforço nela incluída. Contudo, o facto da divisão prévia dos sujeitos em grupos não ter determinado o decurso das investigações não põe em causa a validade dos resultados obtidos na investigação: ambos os grupos eram submetidos às mesmas condições experimentais, sem que o experimentador soubesse com que grupo estava a trabalhar. Refira-se a necessidade de medidas quantitativas mais válidas, assim como de medidas de carácter mais qualitativo, para poder avaliar as diferenças nas atribuições e fornecer interpretações mais úteis e produtivas.

1.1.3. Conclusões

Embora esta escala permita diferenciar dois padrões de realização opostos, só avalia um aspecto limitado e relativamente "marginal" desses padrões (a ênfase dada ao esforço enquanto determinante da realização) cuja mudança não afecta grandemente os seus resultados. Por outro lado, os dois padrões de realização podem manifestar-se e diferenciar-se a partir de outros aspectos cognitivos e também afectivos sem que esteja presente esta diferenciação relativa do papel do esforço na realização. O esforço, tal como vimos, pode ser interpretado como estável ou instável, controlável ou não, por diferentes sujeitos, não sendo a sua avaliação num domínio susceptível de generalização a outros domínios de realização distintos. É assim avaliado e percebido de forma diferente por diferentes sujeitos. A utilização do I.A.R. nomeadamente no que se refere à interpretação dos resultados da escala de esforço nele incluída, revela-se positiva e eficaz na diferenciação dos padrões de realização, continuando contudo em aberto a questão de saber se é válida a sua utilização "quase autónoma" em relação ao instrumento global, não havendo estudos que clarifiquem os valores de correlação que mantém com a escala total (validade de constructo).

É de salientar, contudo, que Dweck e colaboradores não utilizam unicamente o I.A.R. para caracterizar e diferenciar os padrões de realização mas também utilizam situações experimentais variadas que apoiam o seu modelo, dando-lhe maior consistência. A descrição de tais situações será feita seguidamente.

1.2. Situações experimentais

1.2.1. Tipos de tarefas utilizadas

As tarefas experimentais utilizadas pretendem avaliar o padrão de cognição-emoção-comportamento dos sujeitos quando estes são confrontados com o fracasso. Todas as tarefas incluem problemas solúveis e problemas insolúveis que permitem assim comparar os padrões de realização dos sujeitos quando são confrontados com

sucessos e com fracassos, apresentando estes últimos um papel particularmente importante na diferenciação dos sujeitos com padrões de realização de persistência ou de desistência. Parte-se do pressuposto teórico de que os sujeitos com um padrão de realização de desistência manifestam realização debilitada e não persistem na tarefa após o confronto com o fracasso, apesar de terem apresentado um nível de realização normal antes do confronto com aquele. A forma como o fracasso é experimentado constitui assim um elemento diferenciador dos sujeitos com diferentes padrões de realização, fazendo o fracasso parte integrante de todas as tarefas.

As várias tarefas experimentais utilizadas nas situações de realização são: *puzzles*, anagramas, tarefas de substituição do tipo dígito/símbolo, blocos de cubos, tarefa de indução de regras de organização lógica com material figurativo (cartões com símbolos). Tais tarefas são consideradas ideais pelos autores porque, para além de serem sensíveis à influência de factores motivacionais, exigem pouco tempo de treino e têm um carácter predominantemente lúdico.

O método geral adoptado em todas as situações compreende um treino prévio na tarefa, igual para todos os sujeitos, após o qual há experiências de sucesso seguidas de confronto com situações de fracasso.

1.2.2. Situação experimental mais frequente no domínio académico

Uma das tarefas mais usadas no domínio, de utilização mais recente, é uma tarefa de resolução de problemas através da indução de regras de organização lógica, que inclui material figurativo. Esta tarefa experimental, que iremos descrever com detalhe, largamente usada por Dweck e colaboradores, permitiu a caracterização dos dois padrões opostos de realização: o padrão de desistência e o padrão de persistência (Diener e Dweck, 1978, 1980). A sua utilização teve ainda como objectivo validar a relação entre esses padrões (de desistência *vs* de persistência), os objectivos de realização (centrados no resultado *vs* centrados na aprendizagem) e as concepções pessoais de inteligência (estática *vs* dinâmica e desenvolvimental). Será dado

particular destaque a esta tarefa devido à sua importância no domínio e à sua grande utilização.

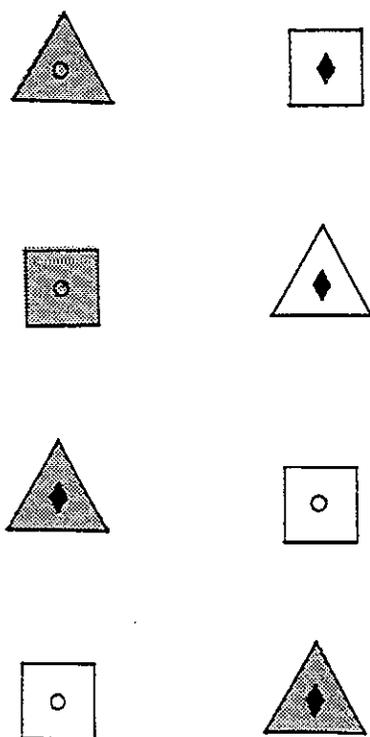
Trata-se de uma situação, que confrontando os sujeitos com sucessos e fracassos sucessivos, permite avaliar as reacções comportamentais diferenciadas após o confronto com o fracasso e comparar a realização antes e após o fracasso. O *fracasso* traduz-se aqui pela incapacidade do sujeito em resolver as tarefas "insolúveis", apesar do treino prévio. No decurso da realização são elicitadas aos sujeitos verbalizações numa tentativa de captar os processos subjacentes à realização. O interesse pelas verbalizações dos sujeitos no decurso da realização, denota a preocupação com o estudo dos processos cognitivos e afectivos subjacentes ao comportamento de realização e não apenas com a observação do "comportamento aberto". Passemos à caracterização detalhada da situação experimental.

Trata-se de uma tarefa de resolução de problemas com material visual figurativo compreendendo cartões com figuras geométricas. Estas variam em função de três dimensões que apresentam cada uma duas modalidades visuais: cor (vermelho ou azul); forma (quadrado ou triângulo) e símbolo no centro de cada figura (ponto ou estrela). As três dimensões são associadas mas não repetidas no mesmo cartão: cada cartão apresenta 2 figuras de forma, cor e com símbolo no centro diferentes (ver Fig. 1). O sujeito deve procurar a solução adequada a partir da inferência de regras de ordenação espacial dessas dimensões em séries de cartões apresentados numa sequência determinada. Por exemplo, um problema compreende um conjunto de cartões que são apresentados ao sujeito segundo uma determinada sequência espacial (à esquerda ou à direita) em função de uma das três dimensões associadas. O sujeito deverá descobrir a dimensão pertinente (cor, forma ou símbolo central), ou seja, aquela que permite inferir a regra que preside à sequência espacial dos cartões.

São apresentados quatro cartões-estímulo ao sujeito, segundo uma ordem sistemática, e a partir da sua observação, ele tem a função de descobrir qual a dimensão (cor, forma ou símbolo) que rege a sequência e, a partir dela, ordenar os outros 12 cartões da série. Há apenas uma solução correcta para cada conjunto de cartões - cor, forma ou símbolo interior. Os cartões são dispostos de tal modo que a

dimensão que o sujeito está a testar para encontrar a solução correcta pode ser inferida sem ambiguidade a partir das escolhas que faz. Por exemplo, se o sujeito está a testar a dimensão "cor" a partir da Fig. 1, deverá dispor os outros cartões segundo a sequência: direita, direita, direita, esquerda, tal como se pode ver nesta figura. O sujeito deverá assim atender a uma das dimensões de cada vez e ter em conta a sua disposição espacial (esquerda ou direita) ao longo da sequência de cartões. Se o sujeito acerta no 1º problema (problema de sucesso), é-lhe apresentado de imediato o segundo. Contudo, se falha, o experimentador ajuda-o fornecendo-lhe sugestões. A partir do 3º problema de sucesso deixa de haver orientações por parte do experimentador (o experimentador diz: "a partir de agora deixo de te dizer sistematicamente se os problemas estão certos ou errados. Não deixes que isto te perturbe e faz o melhor que puderes"). Nas instruções transmite-se ao sujeito a ideia de que quando o experimentador não fornece qualquer orientação isto não significa que a resposta esteja certa ou errada.

Fig. 1. Exemplo de 4 cartões-estímulo que permitem a verificação de uma hipótese



Em cada exercício, são apresentados a cada sujeito oito problemas de sucesso (que o confrontam apenas com sucessos) e quatro problemas que confrontam o sujeito apenas com fracasso, havendo em alguns estudos a apresentação de apenas sete problemas, sendo quatro de sucesso e três de fracasso (Elliott e Dweck, 1988). Os quatro problemas de fracasso, apresentados no fim, são semelhantes aos anteriores, mas são insolúveis em termos absolutos ou insolúveis no período de tempo concedido para a sua realização, sem que os sujeitos tenham consciência desta característica. Em algumas das experiências realizadas, pede-se ao sujeito para verbalizar alto aquilo em que está a pensar, a partir do penúltimo problema de sucesso (7^o ou 3^o problema conforme a extensão das séries). O experimentador analisa a realização do sujeito antes e após a introdução dos problemas de fracasso, assim como o tipo e qualidade das verbalizações produzidas.

A situação experimental, treinada previamente junto de cada sujeito durante os dois primeiros problemas de sucesso, cria uma situação de igualdade para todos os sujeitos: todos têm a possibilidade de aprender a tarefa antes de serem confrontados com o fracasso e o experimentador avalia o grau de eficácia da aprendizagem para garantir que os sujeitos dominam igualmente a tarefa. Com efeito, o facto da situação implicar a testagem de três dimensões pode fazer apelo a factores relacionados com a capacidade de retenção das dimensões e a verificação de sequências isolando e testando uma dimensão de cada vez. Sabemos que a capacidade de "testagem sistemática", com o isolamento de um factor e a manutenção de outros constantes, que caracteriza o método experimental, só surge no período operatório formal do desenvolvimento cognitivo, definido por Piaget. Os sujeitos submetidos à experiência situam-se provavelmente no período operatório concreto do desenvolvimento cognitivo. Contudo, o treino prévio intensivo a que todos são submetidos, com repetição frequente das três dimensões a considerar e com as sugestões e orientações fornecidas pelo experimentador permite ultrapassar os problemas acima referidos, situando todos os sujeitos no mesmo ponto de partida. As diferenças subsequentes só poderão, deste modo, ser explicadas fazendo apelo a factores motivacionais.

A tarefa parece ser suficientemente ambígua e de grau de dificuldade intermédio de modo a dissipar suspeitas quanto à sua insolubilidade e de modo a permitir a obtenção de informações acerca dos sujeitos, das suas estratégias de resolução dos problemas, das suas verbalizações. Parece ainda ter uma dimensão lúdica (introduzida como "uma tarefa para sujeitos da tua idade"), e não se assemelha às tarefas escolares, não fazendo apelo a conhecimentos anteriores nem exigindo um período de treino muito extenso.

Garante-se que todos os sujeitos saiam da situação a pensar que realizaram bem, transmitindo-lhes a ideia de que estiveram a realizar problemas adequados a sujeitos mais velhos, devido à boa realização que evidenciaram logo desde o início.

Os resultados de certos estudos empíricos que utilizaram a situação experimental apoiam a sua utilidade para diferenciar os sujeitos em função dos padrões de realização (de desistência *vs* de persistência), após o confronto com o fracasso. Permitiram também validar a relação entre os padrões de realização, os objectivos de realização e as concepções pessoais de inteligência (eles próprios avaliados por instrumentos, que iremos desenvolver em seguida).

1.2.3. Situações experimentais utilizadas no domínio social

Neste domínio é também utilizada uma situação experimental, adaptada ao contexto social. Trata-se de uma situação em que se solicita aos sujeitos a tarefa de recrutar um correspondente através do envio de uma mensagem oral destinada a persuadir o outro a aceitar ser seu correspondente. A primeira mensagem produzida pelos sujeitos é sempre seguida de uma recusa da parte do potencial correspondente (rejeição social/fracasso), sendo dada uma nova oportunidade ao sujeito de produzir uma segunda mensagem. Pretende-se assim avaliar o padrão comportamental dos sujeitos após o confronto com o fracasso numa situação de carácter social, através da análise e comparação das duas mensagens produzidas (antes e após o fracasso). Apesar de não existir treino prévio é avaliada, através de uma entrevista, a motivação dos

sujeitos para a tarefa e a importância que atribuem à situação de recrutamento de um correspondente.

2. Objectivos de realização

Serão referidos brevemente outros instrumentos utilizados para avaliar algumas das variáveis mediadoras da relação entre concepções pessoais de inteligência e padrões de realização. Essas variáveis são os objectivos de realização e a confiança na capacidade intelectual própria.

2.1. Formas de avaliação dos objectivos de realização

2.1.1. Caracterização dos objectivos de realização

Como foi previamente explicitado os objectivos de realização constituem-se enquanto "constructos organizadores" das cognições, afectos e comportamentos. Funcionam como esquemas ou "organizadores gerais" em função dos quais os sujeitos interpretam e compreendem as situações de realização (Elliott e Dweck, 1988). Os autores propõem a existência de dois objectivos principais em contextos de realização: (1) "objectivos centrados no resultado" - nos quais os sujeitos tentam obter juízos positivos acerca da sua competência e evitar juízos negativos da mesma, e (2) "objectivos centrados na aprendizagem" - nos quais os sujeitos tentam melhorar a sua competência e dominar as situações. O foco em diferentes objectivos promove a orientação para diferentes padrões de comportamento em situações de realização. Elliott e Dweck (1988) manipularam experimentalmente a orientação para objectivos centrados no resultado e centrados na aprendizagem e validaram a relação objectivos/padrões: objectivos centrados no resultado - padrão de realização de desistência e objectivos centrados na aprendizagem - padrão de realização de persistência.

2.1.2. Medidas utilizadas para avaliar os objectivos

As medidas de avaliação usadas compreendem a escolha "forçada" de tarefas com características específicas. Assim, são apresentadas aos sujeitos tarefas que têm implicações diferentes para a realização e para o sucesso ou fracasso e cuja escolha reflecte a prossecução de diferentes objectivos (centrados no resultado *vs* centrados na aprendizagem). Uma das medidas apresentadas inclui quatro alternativas que correspondem a diferentes tarefas possíveis. Não se trata de uma escala mas sim de um exercício de avaliação dos objectivos que exige a escolha duma tarefa entre várias alternativas. São apresentadas frases introdutórias que descrevem as tarefas que o sujeito gostaria de realizar e que representam os dois tipos de objectivos: "tarefas que não fossem muito difíceis para assim não ter muitas erradas" - objectivo centrado no resultado fácil; "tarefas com as quais eu pudesse aprender alguma coisa, apesar de poderem ser difíceis e de eu vir a errar bastantes" - objectivo centrado na aprendizagem; "tarefas bastante fáceis para que eu realize bem" - objectivo centrado no resultado fácil; "tarefas suficientemente difíceis para que eu pudesse demonstrar a minha capacidade" - objectivo centrado no resultado desafiador; (ver Anexo I). As alternativas apresentadas têm em conta a probabilidade de ocorrência de um enviesamento no sentido de escolhas socialmente desejáveis, já que, três delas representam objectivos centrados no resultado (dois fáceis e um desafiador) e apenas uma representa um objectivo centrado na aprendizagem considerado, segundo os autores, mais susceptível de originar escolhas desejáveis socialmente. Assim a apresentação de mais instruções representativas de objectivos centrados no resultado, exige dos sujeitos que prosseguem objectivos centrados na aprendizagem que discordem livremente com aqueles, o que permitiria ultrapassar o referido viés.

Este tipo de medida revela-se mais eficaz quando aplicado numa situação em que se exige aos sujeitos a escolha de tarefas reais. Assim, antes de serem apresentadas aos sujeitos as tarefas que vão realizar, é-lhes solicitada a escolha do tipo de tarefa que querem fazer, usando para isso esta medida. Isto permite verificar se os sujeitos que

escolhem diferentes objectivos manifestam igualmente padrões diferenciados de realização na situação experimental.

Este tipo de medida tem a vantagem de ser adequada para qualquer domínio da realização (domínio social, por exemplo). Refira-se, contudo, que as medidas utilizadas se centram em situações de laboratório, não havendo estudos que explorem a prossecução e avaliação dos objectivos em contextos naturais. É necessário pois investir metodologicamente neste domínio.

2.2. Formas de avaliação da confiança na capacidade intelectual própria

2.2.1. A confiança como variável mediadora

Segundo Dweck e colaboradores a confiança na capacidade intelectual própria é uma variável mediadora importante na manifestação de padrões de realização (de desistência *vs* de persistência). Estudos realizados confirmam a importância desta variável que pode orientar os sujeitos para diferentes padrões de realização, sobretudo quando eles adoptam uma concepção estática de inteligência e prosseguem objectivos centrados no resultado (Bandura e Dweck, 1985; Elliott e Dweck, 1988). Esta variável parece ser particularmente relevante nesta situação, conduzindo a dois padrões opostos de comportamento dependentes do nível de confiança dos sujeitos na sua capacidade - padrão de persistência em caso de elevada confiança e padrão de desistência em caso de baixa confiança (ver cap. III).

2.2.2. Instrumentos de avaliação da variável

Para avaliar a variável "confiança", os autores utilizam questionários que compreendem dois formatos. Um dos formatos destina-se à administração individual e o outro à administração colectiva. Ambos os formatos apresentam quatro pares de afirmações e em cada par o sujeito deve escolher apenas uma afirmação. As duas afirmações apresentadas em alternativa reflectem respectivamente elevada confiança e

baixa confiança na capacidade intelectual geral. Após a escolha da afirmação que reflecte melhor o seu grau de acordo, os sujeitos são solicitados a demonstrar, numa escala de três pontos, o grau em que consideram a afirmação verdadeira. No formato que corresponde à administração individual, as duas afirmações são apresentadas nos extremos de uma escala de seis pontos, que varia entre "totalmente verdadeira" e "totalmente verdadeira" de novo, passando por "moderadamente verdadeira" (ver Anexo 2). Este formato pode revelar-se por vezes confuso para os mais novos sendo necessário clarificar o facto de se ter de escolher em primeiro lugar uma e apenas uma afirmação, avaliando depois o grau em que a consideram verdadeira (totalmente verdadeira; verdadeira; pouco verdadeira). O formato utilizado na administração colectiva apresenta em primeiro lugar as duas afirmações, devendo o sujeito escolher aquela que considera mais verdadeira. Após a escolha surge uma escala de três pontos na qual o sujeito avalia o grau em que a afirmação escolhida anteriormente é verdadeira (ver Anexo 3). Este formato exige menos explicações verbais mas revela-se mais difícil de cotar e os sujeitos por vezes esquecem-se de escolher a afirmação e de a avaliar posteriormente na escala de três pontos. Não existem estudos centrados na exploração das qualidades psicométricas destas escalas, embora os estudos empíricos que as utilizaram tenham confirmado as hipóteses teóricas previamente estabelecidas, (validade de constructo).

3. Concepções pessoais de inteligência

Desenvolveremos em seguida de forma detalhada o instrumento utilizado actualmente por Dweck e Henderson (1987) para avaliar as concepções pessoais de inteligência (estática *vs* dinâmica e desenvolvimental), salientando as evoluções sofridas pelo instrumento e as suas vantagens. O desenvolvimento de aspectos detalhados deste instrumento justificará a opção de adaptação ou construção dum instrumento para avaliar as concepções pessoais de inteligência cujos vários passos constituirão o capítulo V.

Salientaremos finalmente o esforço actual existente neste campo para aplicar esta perspectiva da motivação a outros domínios que não apenas o da realização cognitiva, nomeadamente o domínio social, e os instrumentos desenvolvidos neste contexto (Goetz e Dweck, 1980).

3.1. Instrumentos de avaliação das concepções pessoais de inteligência

A definição de concepções pessoais de inteligência (estática e dinâmica e desenvolvimental) surge como o último estágio na pesquisa no domínio, com o estabelecimento de ligações teóricas e empíricas entre os padrões de realização, os objectivos de realização e as concepções pessoais de inteligência. Devido à importância desta variável que representa o expoente máximo de todo um trabalho de exploração conceptual e empírica, os autores preocuparam-se em desenvolver um instrumento de avaliação com boas qualidades psicométricas, focalizando-se no seu aperfeiçoamento. É assim que, contrariamente ao que se passa com outras medidas utilizadas no domínio, já aqui discutidas, distinguem-se no contexto de avaliação das concepções pessoais de inteligência evoluções metodológicas importantes.

3.2. Evolução das medidas neste domínio

Assim, Dweck e colaboradores desenvolveram um importante trabalho no domínio da avaliação das concepções pessoais de inteligência e as medidas apresentadas para avaliar esta variável têm evoluído com o tempo. Inicialmente utilizaram uma escala que apresentava pares de noções contrastantes acerca do significado da inteligência (Bandura e Dweck, 1985; Leggett, 1985). Este formato dicotómico confrontava os sujeitos com duas noções contrastantes acerca da inteligência, uma que a define como uma qualidade estática (concepção estática) e a outra que a apresenta como susceptível de desenvolvimento (concepção dinâmica e desenvolvimental da inteligência), como por exemplo: "Podes aprender coisas novas, mas a tua inteligência permanece igual" *vs* "A inteligência é algo que podes aumentar

quanto quiseres" (Dweck e Bempechat, 1983), sendo-lhes pedido para escolher a afirmação que lhes parecia mais verdadeira. Pesquisas realizadas com este instrumento revelaram que os sujeitos, à medida que progrediam na realização do questionário, tinham tendência para escolher afirmações mais relacionadas com a concepção dinâmica e desenvolvimental. Isto poderia indicar que as escolhas relacionadas com a concepção dinâmica e desenvolvimental se revelaram desejáveis socialmente.

Na tentativa de ultrapassar este viés, os autores desenvolveram um novo formato que confronta os sujeitos com afirmações relacionadas apenas com a concepção estática de inteligência. No formato actual são apresentadas aos sujeitos três afirmações relacionadas com a concepção estática e eles têm que indicar o seu grau de acordo numa escala de seis pontos (de discordo totalmente até concordo totalmente). Deste modo, os sujeitos podem concordar em maior ou menor grau com cada afirmação e aqueles que adoptam uma concepção dinâmica e desenvolvimental de inteligência deveriam discordar com as afirmações (por exemplo: "A tua inteligência é algo que não podes mudar muito"). Com esta nova apresentação, não se observou qualquer evolução do tipo de escolhas no decurso da realização do questionário.

A pontuação atribuída às escolhas nesta nova versão do instrumento varia entre 1 e 6 (ver Anexo 4). Assim, os sujeitos com uma concepção estática de inteligência são aqueles que indicam maior concordância com os itens e obtêm pontuações médias entre 1 e 3 pontos. Os sujeitos com uma concepção dinâmica e desenvolvimental são aqueles cujas escolhas revelam desacordo e que obtêm pontuações médias entre 4 e 6 pontos. Como não é ainda clara a forma de classificar quem simultaneamente concorda e discorda com as afirmações relacionadas com a concepção estática de inteligência, os sujeitos que obtêm valores médios entre 3 e 4 pontos são excluídos das análises, formando-se assim grupos contrastados. Os autores tomam ainda precauções particulares para assegurar que os sujeitos percebam que podem discordar livremente com as frases, sobretudo porque têm realizado estudos com crianças. Para tal, incluem itens de treino, anteriores à administração do instrumento, centrados em temas alheios às concepções pessoais de inteligência, de modo a demonstrar às crianças a legitimidade de discordar com os itens.

3.3. Evidências empíricas

O instrumento desenvolvido foi utilizado em estudos de Bandura e Dweck (1981), em que se pretendia validar a relação entre concepções pessoais de inteligência - objectivos de realização - padrões de realização. Assim, antes de serem submetidos à situação experimental (adoptada por Diener e Dweck, 1978, 1980) destinada a avaliar os padrões de realização, as concepções pessoais de inteligência dos sujeitos foram avaliadas através do novo instrumento. Foram ainda avaliados os objectivos de realização e as expectativas em relação aos resultados. Deste modo concluiu-se que, apesar de todos os sujeitos terem sido submetidos à mesma situação experimental, os sujeitos com diferentes concepções pessoais de inteligência estruturaram a situação de modo diferente. Os objectivos centrados na aprendizagem foram sobretudo adoptados por sujeitos com uma concepção dinâmica e desenvolvimental de inteligência e os objectivos centrados no resultado foram preferencialmente adoptados por sujeitos com uma concepção estática de inteligência. Esta relação foi replicada com amostras mais amplas de alunos no início do ensino secundário. Estes estudos permitiram evidenciar a validade do instrumento para avaliar as concepções pessoais de inteligência e a sua capacidade para diferenciar os sujeitos.

Pesquisas recentes realizadas com o último formato deste instrumento, indicam tratar-se de um método eficaz de avaliação das concepções pessoais de inteligência, tendo-se conseguido obter distribuições de valores bimodais o que prova que o instrumento se revela capaz de discriminar os sujeitos quanto à variável (Henderson, Cain e Dweck, 1987; Henderson e Dweck, 1988). Verifica-se o desenvolvimento actual de medidas de avaliação das concepções pessoais, aplicadas a outros domínios como o social (avaliação das teorias pessoais dos sujeitos acerca da personalidade). A existência destas evoluções metodológicas reflecte a vitalidade teórica e empírica existentes no domínio.

Conclusões

Tal como em outras perspectivas de investigação da motivação para a realização, como por exemplo a perspectiva atribucional, tem havido no contexto da perspectiva aqui apresentada alguns problemas relacionados com a qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados. Há assim todo um legado de insuficiências metodológicas que não tem sido amplamente investigado, sobretudo no que se refere aos instrumentos usados para identificar os sujeitos com padrões diferentes de realização (de desistência *vs* de persistência). Contudo, algumas evoluções metodológicas recentes nos instrumentos relacionados com a avaliação das concepções pessoais de inteligência foram observadas, apesar de permanecer uma certa falta de preocupação com a sua fidelidade.

No que se refere aos instrumentos para avaliar as *atribuições*, estes revelam qualidades psicométricas deficientes, aliás característica do conjunto de instrumentos existentes no domínio. Assim, as causas possíveis para a realização, sugeridas nos instrumentos, são limitadas e limitativas e são classificadas nas dimensões causais pelo próprio experimentador, não tendo em conta a importância da percepção pessoal do sujeito nesta situação. Apesar das vantagens, largamente evidenciadas em estudos relacionados com medidas atribucionais, em utilizar medidas estruturadas em oposição a medidas "abertas", urge melhorar estas medidas alargando o leque das causas possíveis e permitindo ao sujeito classificar ele próprio as atribuições para a sua realização nas dimensões causais (*locus, estabilidade e controlabilidade*).

As qualidades psicométricas duma das medidas de atribuições mais usada no domínio, o *I.A.R.* (Crandall *et al.*, 1965), apresentadas num número reduzido de estudos, questionam o "significado psicológico" dos resultados nela obtidos. Além destas desvantagens, a escala só testa uma dimensão das atribuições, o *locus de causalidade*, e Dweck e colaboradores utilizam-na como instrumento de diferenciação de padrões de realização opostos, baseando-se sobre um aspecto ainda mais limitado da escala: o grau de importância atribuído ao papel do esforço na realização. Assim, valorizam quase exclusivamente a interpretação dos resultados obtidos numa escala de

esforço (E.A.S.) com dez itens. Esta escala tem-se revelado capaz de diferenciar sujeitos com diferentes padrões de realização, não havendo contudo estudos que evidenciem a sua validade de constructo e conseqüentemente a pertinência da sua utilização independente. Por outro lado, a importância do esforço, enquanto causa fundamental na diferenciação dos padrões, não parece questionada, apesar das investigações actuais evidenciarem a forma diferente como os sujeitos interpretam esta causa e a situam em termos de dimensões causais, atribuindo-lhe eventualmente um papel diferente em domínios distintos. Ficam assim em aberto algumas questões de carácter metodológico que exigem reflexão e aconselham uma certa prudência na utilização isolada desta medida. Isto não põe em causa, contudo, o interesse da sua utilização em conjunção com outras medidas, de cariz eventualmente diferente. Aliás, Dweck e colaboradores tiveram o cuidado de a utilizar conjuntamente com várias situações experimentais e instrumentos específicos.

Uma das *situações experimentais* utilizada em larga escala pelos autores (ver 1.2.2.) revelou-se capaz de discriminar os sujeitos mais novos quanto aos padrões de realização, sobretudo após o confronto com o fracasso. Permitiu também a validação do modelo teórico que relaciona determinados padrões de realização com objectivos de realização e concepções pessoais de inteligência. Contudo, se é perfeitamente adaptada para uma faixa etária compreendida entre os 10 e os 12 anos de idade, devido à sua relativa simplicidade, a sua capacidade de aplicação a sujeitos mais velhos deve ser verificada, sobretudo se se pretende observar o desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência durante o período da adolescência. Seria ainda necessário testar a adequabilidade desta situação experimental antes de iniciar o estudo noutros contextos culturais (Portugal, por exemplo). Embora se possa admitir que o material figurativo em si, seja independente da cultura, não está fora de questão que as competências necessárias para a sua realização tenham desenvolvimentos diferentes em culturas diferentes.

Os instrumentos utilizados para avaliar os *objectivos de realização* revelam ainda um reduzido desenvolvimento, havendo apenas a apresentação de instruções que espelham diferentes objectivos aplicados à escolha de tarefas hipotéticas ou reais

em contexto laboratorial. Os autores tentam ultrapassar o viés da desejabilidade social ao apresentar três objectivos centrados no resultado e apenas um centrado na aprendizagem, não parecendo haver contudo provas empíricas da eficácia desta estratégia. Torna-se necessário realizar estudos de validação do instrumento existente e construir instrumentos de avaliação directa dos objectivos em situações naturais.

A variável *confiança na capacidade intelectual própria* é avaliada através de um instrumento com dois tipos de administração: individual e colectiva. Não existem estudos centrados na avaliação das qualidades psicométricas destes instrumentos pelo que seria útil investir neste domínio. Refira-se contudo que os estudos empíricos que utilizaram as medidas existentes confirmaram as hipóteses teóricas previamente apresentadas, apoiando assim a sua validade de constructo.

Os instrumentos para avaliar as *concepções pessoais de inteligência* têm sofrido evoluções metodológicas importantes. Contudo e apesar do novo instrumento se revelar mais satisfatório do que o anterior, engloba apenas três itens o que aumenta a importância relativa da variância "erro" e dirige-se exclusivamente a pré-adolescentes (10 - 12 anos de idade). Há assim a necessidade de fazer estudos para evidenciar as qualidades psicométricas do instrumento, para assim tornar possível o estudo do desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência durante o período da adolescência e estudar as suas possibilidades de alargamento a outras faixas etárias. Esta variável revela-se como elemento fundamental de diferenciação, conduzindo à escolha de diferentes objectivos de realização e à adopção de diferentes padrões de realização por parte dos sujeitos. Será assim indispensável fazer um trabalho de adaptação deste instrumento ao contexto português e junto de adolescentes. São estes os estudos que nos propomos realizar e que apresentaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

ESTUDO EMPÍRICO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA PARA AVALIAR AS CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

Introdução

Devido ao interesse da variável "concepções pessoais de inteligência" enquanto elemento diferenciador e preditivo da prossecução de diferentes objectivos de realização e da adopção de diferentes padrões de realização com as suas consequências comportamentais após o confronto com fracassos ou dificuldades, torna-se importante realizar um estudo desta variável no contexto português. Para isso, é importante possuir um instrumento fiel para avaliar as concepções pessoais de inteligência neste contexto, adequado não apenas a pré-adolescentes como também a adolescentes. Este estudo tem como principal objectivo a construção de uma escala para avaliar as concepções pessoais de inteligência e o estudo de algumas das suas características psicométricas - poder discriminativo e consistência interna.

O trabalho desenvolvido por Dweck e colaboradores neste domínio conduziu à apresentação de uma escala com três itens para avaliar esta variável, de formato dicotómico, com a apresentação simultânea de afirmações referentes às duas concepções opostas de inteligência, estática e dinâmica e desenvolvimental, e pedindo aos sujeitos para escolherem a afirmação que melhor reflectia o seu grau de acordo. O formato dicotómico apresentou-se altamente influenciado pelas escolhas socialmente desejáveis, revelando-se as afirmações que avaliavam a concepção dinâmica e desenvolvimental mais afectadas por este fenómeno. Os resultados desses estudos conduziram à adopção de um novo formato que apresenta apenas afirmações que avaliam a concepção estática de inteligência. Este novo formato, apesar de incluir um pequeno número de itens (três), representa o ponto alto de uma série de evoluções nas medidas até aí utilizadas, revelando a vitalidade metodológica existente no domínio. Este factor norteou a nossa opção de escolher construir um instrumento para avaliar as concepções pessoais de inteligência

Apesar de haver evidências empíricas para a validade da escala existente, e desta se apresentar capaz de diferenciar os sujeitos, o facto de ela apresentar um número extremamente reduzido de itens (aumentando o peso da variância "erro") e

oferecer exclusivamente aos sujeitos itens "estáticos", sustentou a nossa decisão de construir uma nova escala e não de exclusivamente adaptar a escala já existente, embora se tenha decidido incluir a escala existente na nova escala a construir. Por outro lado, este instrumento dirige-se a uma faixa etária limitada (pré-adolescentes). A fim de permitir a observação da avaliação dessas concepções no decorrer da adolescência, numa perspectiva desenvolvimental, fixámos como objectivo a construção de uma escala para avaliar as concepções pessoais de inteligência, dirigida a uma faixa mais alargada de adolescentes (10 - 17 anos de idade), compreendendo um número maior de itens de modo a reduzir o peso da variância "erro" habitual em escalas com um número reduzido de itens e adaptada ao contexto cultural português.

Apresentaremos em seguida os vários passos na construção da escala e os estudos realizados centrados na avaliação das suas qualidades psicométricas (poder discriminativo e consistência interna), assim como resultados apoiando a sua capacidade de diferenciação de grupos. Começaremos pela elaboração de um primeiro "pool" de itens baseado nos estudos realizados por Dweck *et al.*, no contexto norte-americano, centrados nas concepções pessoais de inteligência e suas consequências ao nível dos objectivos e padrões de realização e tendo em conta a perspectiva dos adolescentes portugueses sobre aspectos relacionados com as características principais das concepções, evidenciadas anteriormente, e sobre outros aspectos relevantes para eles. Em seguida, será realizado um estudo de reflexão falada, destinado a avaliar a relevância e o significado dos itens produzidos anteriormente para adolescentes portugueses do 5º ao 11º ano de escolaridade, que levará à introdução de modificações no "pool" de itens inicial. Finalmente, o estudo das qualidades psicométricas do instrumento será desenvolvido. Numa perspectiva desenvolvimental pretendemos também avaliar a capacidade da escala para evidenciar as diferenças que possam ocorrer com o tempo e em função dos contextos de existência durante a adolescência (ano de escolaridade, nível sócio-económico e sexo).

Este trabalho tem como objectivo global contribuir para superar algumas das dificuldades metodológicas evidenciadas no domínio do estudo das concepções

personais de inteligência, esperando assim permitir a formulação de hipóteses exploratórias acerca do desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante os anos da adolescência e a influência dos contextos de vida (escola, família) nesse desenvolvimento.

1. Elaboração de um primeiro "pool" de itens"

A 1ª etapa na construção da escala para avaliar as concepções pessoais de inteligência compreende dois passos na recolha de informação pertinente para a construção do instrumento, centrando-se o primeiro na exploração dos resultados de estudos teóricos e empíricos, realizados por Dweck e colaboradores no contexto norteamericano, relacionados com a variável em estudo e o segundo na recolha de dados relacionados com a perspectiva dos jovens portugueses sobre os aspectos evidenciados e explorados anteriormente a propósito das concepções pessoais de inteligência, assim como de outros aspectos valorizados na nossa cultura.

1.1. Dimensões teóricas contempladas

Este passo compreendeu a selecção das características principais das duas concepções pessoais de inteligência, definidas e estudadas por Dweck e colaboradores (concepção estática e dinâmica e desenvolvimental), assim como as suas consequências para a prossecução de objectivos de realização em contextos de realização e para a adopção de diferentes padrões de cognição-emoção-comportamento. As características seleccionadas foram:

1.1.1. Carácter "estático" vs "dinâmico" da inteligência

Carácter estático: a inteligência como qualidade imutável, estável, incontrolável e global, como "quantidade" específica e fixa, demonstrável através da realização ou dos resultados;

Carácter dinâmico: a inteligência como um conjunto dinâmico de competências, susceptível de evolução através do esforço e investimento pessoais, como qualidade susceptível de desenvolvimento.

1.1.2. Consequências da adopção de diferentes concepções de inteligência para a prossecução de objectivos e padrões de realização específicos em contextos de realização académica

Concepção estática: conduz à adopção de objectivos centrados no resultado caracterizados pela avaliação e produção de juízos acerca de atributos pessoais como a capacidade (procurar juízos positivos acerca de atributos e evitar juízos negativos acerca destes). Estes fomentam a adopção de padrões de realização de desistência face aos fracassos ou dificuldades, caracterizados pelo evitamento de desafios, pela baixa persistência, desistência precoce, realização debilitada, atribuições para o fracasso de um tipo debilitante, utilização de estratégias de resolução da tarefa ineficazes, desvalorização do papel do esforço;

Concepção dinâmica: conduz à adopção de objectivos centrados na aprendizagem, caracterizados pela centralização na promoção e desenvolvimento dos atributos pessoais (promover/desenvolver atributos como a capacidade através do investimento de esforço). Estes fomentam a adopção de padrões de realização de persistência, caracterizados pelo investimento de esforço e pelo aumento da persistência perante os obstáculos e dificuldades, pela procura activa de desafios, por uma realização melhorada nestas situações, pela utilização de estratégias mais sofisticadas de resolução dos problemas, pela preocupação em encontrar soluções para a tarefa em vez de explicações causais para os resultados, pela ênfase e valorização do papel do esforço e investimento pessoais na realização.

1.2. Perspectiva dos jovens portugueses

Com o objectivo de conhecer melhor a forma de raciocinar acerca de conceitos como o esforço, a capacidade, diferentes manifestações de competência (inteligência, esperteza), de testar a sua capacidade de diferenciação desses conceitos, tão valorizados em contextos de realização e intimamente ligados às concepções pessoais de inteligência, e de modo a facilitar o nosso trabalho de construção de um instrumento

para avaliar as concepções pessoais de inteligência que seja adequado ao contexto cultural português, realizámos entrevistas individuais com adolescentes do sexo masculino e feminino (N=25), de diferentes níveis de escolaridade e diferentes idades (5º ao 11º ano de escolaridade; 10 aos 17 anos de idade). No decorrer das entrevistas semi-estruturadas, apresentámos algumas afirmações que incluíam palavras-chave como: esforço, capacidade, competência, inteligência, esperteza, e pedimos aos sujeitos para falar livremente delas, para dar definições das expressões e principalmente para falar acerca das suas experiências escolares relacionadas com a aprendizagem, o estudo, as situações onde pensam ter agido ou não com inteligência, os resultados obtidos, abordando cada um destes aspectos em relação a si e aos outros. Gravámos todas as entrevistas e fizemos análise de conteúdo (análise de categorias). A unidade de registo escolhida foi a frase (enquanto unidade de sentido que expressa um pensamento completo); os temas ou assuntos desenvolvidos pelos sujeitos foram considerados enquanto unidades de contexto, (por exemplo: o significado do esforço; a distinção entre inteligência e capacidade; a relação entre esforço e capacidade). Alguns destes temas foram estimulados pelo entrevistador, outros foram evidenciados *a posteriori* (Quadro XIV). O processo de contagem utilizado foi a frequência: número de vezes que surge a unidade de registo. Houve controle das diferenças de quantidade das verbalizações, embora o objectivo não fosse salientar as diferenças individuais nos temas e opiniões apresentados, mas sim, obter um quadro global dos temas e opiniões do conjunto de adolescentes.

Os resultados desta análise podem ser resumidos nas seguintes conclusões que englobam as opiniões transmitidas por pelo menos 70% dos alunos:

Esforço e capacidade:

.Os alunos enfatizam a importância do esforço na realização escolar, especialmente no início de novas experiências de aprendizagem;

.A falta de esforço no contexto escolar reduz o efeito positivo da capacidade sobre o nível de realização;

Quadro XIV- Unidades de contexto: temas desenvolvidos pelos sujeitos no âmbito das entrevistas

- . Importância do esforço em contexto escolar
- . Relação entre capacidade e esforço
- . Caracterização dos bons alunos
- . Distinção entre inteligência e esperteza
- . Situações em que se sentiram inteligentes e capazes
- . Os erros como formas de aprender
- . Estratégias para evitar a demonstração de incompetência em contexto escolar
- . A comparação da realização escolar própria com a dos outros
- . Os erros como motivos de vergonha
- . Significado dos maus resultados escolares
- . O desenvolvimento da inteligência e da capacidade e estratégias para o conseguir

.A manifestação de esforço em contextos de realização é importante, mas, a manifestação de esforço não constitui um motivo de orgulho se os outros conseguem realizar melhor com menos esforço;

.Os melhores alunos, que exibem muito esforço e obtêm boas notas, não são sempre os mais inteligentes;

.Capacidade e esforço são noções diferentes apesar de estarem intimamente relacionadas.

Esperteza e inteligência:

.Esperteza e inteligência são conceitos diferentes: o primeiro está mais relacionado com situações do dia a dia, enquanto que o segundo está mais relacionado com o contexto escolar;

.As experiências de realização passadas bem sucedidas são muito importantes no estabelecimento da consciência da competência própria;

.Os erros e maus resultados constituem boas oportunidades para aprender.

Inteligência e comparação social:

.Algumas das estratégias mais frequentes para evitar um rótulo de incompetente e pouco capaz são a procrastinação, a ausência de esforço, a dissimulação do esforço dispendido, (não dizer aos outros a quantidade de estudo realizado ou dizer aos outros que não se estudou apesar de o ter feito intensamente);

.A obtenção de um sentido de realização e competência em contextos de realização está relacionada com o atingir de objectivos pessoais, mas também, com a forma como os outros atingem os mesmos objectivos;

.Os erros e maus resultados são motivos de vergonha.

1.3. Primeira versão do instrumento

Estas conclusões permitiram-nos perceber que os pré-adolescentes e adolescentes, de um modo geral, são capazes de diferenciar os conceitos de capacidade e esforço e compreendem que a capacidade pode limitar os efeitos do esforço (concepção diferenciada de capacidade). A capacidade e a aprendizagem não são equivalentes e a primeira pode limitar os efeitos da segunda. O esforço pode igualmente promover o desenvolvimento e/ou a manifestação de capacidade. Isto significa que não basta exercer esforço para que haja sempre um aumento de capacidade, apesar desta ser para uma parte dos adolescentes uma qualidade susceptível de se desenvolver através do exercício de esforço. Os alunos valorizam

também o esforço como forma de realização e de prossecução de objectivos de realização, apesar de nem sempre agirem como alunos diligentes. A comparação com os outros é uma importante forma de avaliar as suas próprias capacidades e potencialidades e pode conduzir à promoção de estratégias para evitar o rótulo de incompetente. A exploração dos conceitos de esforço, capacidade, inteligência, esperteza, neste estudo, permitiu concluir que os adolescentes de diferentes idades os compreendem de forma similar e unívoca.

Queríamos também saber mais acerca da forma como os adolescentes abordam a questão da realização escolar. A visão diferenciada dos antecedentes e implicações das avaliações no contexto escolar salientam a importância de incluir na escala questões relacionadas não apenas com a inteligência e a capacidade, tão importantes em contextos de realização e extremamente valorizadas pelos adolescentes, mas também outras associadas ao valor do esforço, às estratégias para evitar um rótulo de incompetência ou às diferentes formas de demonstrar competência, à importância do sucesso, às formas de vivenciar o fracasso, intimamente ligadas às primeiras e não incluídas nas escalas existentes até agora.

Este estudo preliminar, em conjunto com o estudo teórico do constructo concepções pessoais de inteligência, permitiu-nos elaborar um conjunto de trinta afirmações para avaliar esta variável, como por exemplo: "Não podes desenvolver a tua inteligência de base", (concepção estática) e "Os erros que cometes podem constituir boas oportunidades para desenvolver a tua inteligência", (concepção dinâmica). Apresentámos afirmações que representam ambas as concepções pessoais de inteligência, estática e dinâmica, e evitámos o formato dicotómico usado por Dweck e Henderson (1987), tentando assim ultrapassar o risco de escolhas socialmente desejáveis.

2. Estudo de reflexão falada

As trinta afirmações produzidas foram depois apresentadas individualmente a um outro grupo de 24 adolescentes, rapazes e raparigas de diferentes níveis de escolaridade (5º ao 11º ano), escolhidos em função do nível sócio-económico de pertença de modo a incluir sujeitos de nível sócio-económico alto e baixo em cada ano de escolaridade e sem reprovações, para haver correspondência entre o ano frequentado e a idade. O sexo, a idade e o nível sócio-económico apresentam-se como variáveis relevantes neste domínio, visto não só introduzirem diferenças ao nível da capacidade de compreensão verbal dos itens, tanto ao nível do seu significado global como das palavras e expressões envolvidas, mas também variações quanto à percepção da sua relevância ou pertinência.

Constituiu-se assim uma experiência de verbalização em voz alta baseada naquilo que os sujeitos pensam e percebem quando são confrontados com um conjunto de afirmações relacionadas com questões de inteligência e capacidade. Esta experiência permitiu-nos produzir algumas mudanças em algumas das expressões e palavras assim como no formato do questionário. Escolhemos manter afirmações que representam ambas as concepções pessoais, separadamente, e utilizámos uma escala de avaliação de 6 pontos (de concordo totalmente até discordo totalmente), tal como Dweck e colaboradores.

A cotação dos itens varia entre 6 pontos (para a alternativa "concordo totalmente" da escala "dinâmica" e "discordo totalmente" da escala "estática", respectivamente) e 1 ponto (para a alternativa "discordo totalmente" da escala "dinâmica" e "concordo totalmente" da escala "estática", respectivamente). É portanto o aspecto "dinâmico" (ou "não estático") que, em ambas as escalas, corresponde à cotação superior. Os itens "estáticos" e "dinâmicos" apresentam-se misturados na escala para evitar a "transparência" das escalas ou qualquer enviesamento sistemático. Pretende-se ainda reduzir o risco de respostas desejáveis socialmente.

3. Estudo das qualidades psicométricas da escala: consistência interna e poder discriminativo

3.1. Selecção da amostra

A 2ª versão do instrumento, que resultou dos estudos anteriormente descritos, com 27 itens (15 da concepção estática e 12 da concepção dinâmica), foi testada junto de uma amostra de 222 alunos do ensino secundário do 5º ao 11º ano de escolaridade, rapazes e raparigas de duas escolas do Porto, (Quadro XV). As duas escolas seleccionadas são representativas de dois níveis sócio-económicos opostos: nível sócio-económico baixo (Escola A) e nível sócio-económico alto e médio-alto (Escola B). A Escola A congrega uma população maioritariamente proveniente da classe operária, habitando bairros camarários da zona que circunda a escola, enquanto a Escola B engloba uma população proveniente na sua maioria da camada alta e média alta, tendo escolhido manter os filhos num sistema de ensino particular, com

Quadro XV - Distribuição da amostra por escola, ano de escolaridade e sexo

Nível de escolaridade	Escola Sexo	Escola A(*)			Escola B(*)			Total		
		F	M	T	F	M	T	F	M	T
5º ano		14	12	26	16	11	27	30	23	53
7º ano		11	18	29	10	17	27	21	35	56
9º ano		17	13	30	20	12	32	37	25	62
11º ano		13	7	20	11	20	31	24	27	51
TOTAL		55	50	105	57	60	117	112	110	222

(*)Escola A- Nível sócio-económico baixo; Escola B- Nível sócio-económico alto

elevados encargos mensais (colégio). O nível sócio-económico foi avaliado utilizando como indicadores a profissão e nível de escolaridade do pai e da mãe, assim como a zona de residência (ver Anexo 5).

Procuramos escolher uma amostra contrastada quanto ao nível sócio-económico, e heterógena quanto à idade e sexo, de modo a poder observar a distribuição da nossa variável (concepções pessoais de inteligência) em sujeitos distintos e verificar a existência de diferenças entre os vários grupos sociais. Em cada escola as turmas foram seleccionadas aleatoriamente. O instrumento foi administrado colectivamente no contexto escolar, turmas inteiras, durante o horário lectivo normal, em grupos de 30 alunos pelo mesmo experimentador. Durante a administração as instruções foram lidas oralmente e foi esclarecida a forma de anotar as escolhas. Não surgiram dúvidas no decurso da realização, a escala revelou-se fácil e a duração média da realização foi de 20 minutos.

3.2. Estudo da consistência interna

Fizemos um estudo da consistência interna da escala usando para isso dois métodos: coeficiente *alpha* de Cronbach e análise factorial, cujos resultados deveriam ser convergentes.

O valor do coeficiente *alpha* da escala total foi de 0.78. O coeficiente *alpha* da escala "estática" revelou-se ligeiramente melhor (0.82) do que o coeficiente *alpha* da escala "dinâmica" (0.76), (Quadro XVI).

Quadro XVI- Valores do coeficiente *alpha* para a escala total, escala "estática" e escala "dinâmica"

ESCALAS	VALOR DO COEFICIENTE <i>ALPHA</i>
<i>Escala Total</i>	0.78
<i>Escala "Estática"</i>	0.82
<i>Escala "Dinâmica"</i>	0.76

Uma análise factorial em factores principais com iteração (PA2, SPSS versão 9) evidenciou, após rotação varimax, a existência de dois factores distintos. O factor I explica 51.2% da variância comum e o factor II explica 48.8% da variância comum. O primeiro factor é essencialmente saturado por itens da escala "dinâmica", e o segundo é essencialmente saturado por variáveis da escala "estática" o que legitima a existência de duas escalas distintas, (Quadro XVII).

A consistência interna das duas escalas é portanto comprovada. Contudo, ela não permite pôr de parte a influência da desejabilidade social nas respostas apresentadas. Podemos prever que a escolha maciça do conjunto dos adolescentes, de determinadas alternativas de resposta, não pondo necessariamente em causa a consistência interna das escalas, seria uma das manifestações possíveis da influência da desejabilidade social. Esta tendência a responder num único sentido traduzir-se-à necessariamente no poder de discriminação dos itens, que será avaliado a seguir.

3.3. Poder discriminativo

Nos quadros XVIII e XIX estão apresentadas as percentagens de concordância e discordância em relação a todos os itens da escala. Refira-se que nestes quadros as alternativas "concordo totalmente", "concordo" e "concordo moderadamente" foram agrupadas sob a designação de "concordância", e as alternativas "discordo totalmente", "discordo" e "discordo moderadamente" foram agrupadas sob a designação de "discordância". O fraco poder discriminativo dos itens permite concluir que são incapazes de diferenciar os sujeitos, quer porque são muito influenciados pela desejabilidade social, quer porque os itens traduzem crenças totalmente partilhadas pelo conjunto de alunos, que serão portanto inúteis para os diferenciar.

Quadro XVII - Análise factorial em factores principais com iteração: estrutura factorial após rotação varimax

Variáveis da escala <i>Estática</i>	Factor I <i>Dinâmico</i>	Factor II <i>Estático</i>	COM.
V1	-.02936	.53353	.28552
V2	-.24589	.39008	.21262
V5	-.17850	.35340	.15675
V7	.10955	.59339	.36412
V8	-.22116	.54595	.34697
V10	-.56607	.28566	.40204
V12	.20581	.43080	.22795
V14	-.68651	.21795	.51879
V15	.13344	.60671	.38590
V16	-.07463	.48218	.23807
V18	.02550	.66883	.44799
V19	-.62167	.22070	.43518
V20	-.25561	.54545	.36285
V22	.19378	.73537	.57833
V25	-.32961	.24256	.16747

Variáveis da escala <i>Dinâmica</i>	Factor I <i>Dinâmico</i>	Factor II <i>Estático</i>	COM.
V3	.51462	-.01513	.26506
V4	.01782	.06289	.00427
V6	.03130	.57381	.33024
V9	.62805	-.00123	.39445
V11	.17251	.48449	.26449
V13	.65094	.06778	.42832
V17	.54382	.11453	.30885
V21	.58588	.03616	.34456
V23	.53363	.17697	.31608
V24	.47746	.03192	.22898
V26	.57906	.21740	.38257
V27	.43405	.20344	.22978
VAL. PRÓPRIOS	4.41837	4.20983	
% VAR. EXPLICADA	51.2	48.8	

Quadro XVIII- Percentagens de acordo e desacordo com os itens da escala "dinâmica" para a amostra total

ITENS DA ESCALA "DINÂMICA"	ACORDOS % CONCORDÂNCIA	DESACORDOS % DISCORDÂNCIA
3	87.3	12.7
4	86.6	13.4
6	84.1	15.9
9	91.0	9.0
11	88.1	11.9
13	85.7	14.3
17	88.9	11.1
21	91.5	8.5
23	93.3	6.7
24	62.5	37.5
26	89.3	10.7
27	93.8	6.2

Quadro XIX - Percentagens de acordo e desacordo com os itens da escala "estática" para a amostra total

ITENS DA ESCALA "ESTÁTICA"	ACORDOS % CONCORDÂNCIA	DESACORDOS % DISCORDÂNCIA
1	60.7	39.3
2	34.5	65.5
5	30.8	69.2
7	31.8	68.2
8	40.2	59.8
10	71.3	28.7
12	39.6	60.4
14	78.7	21.3
15	29.4	70.6
16	22.0	78.0
18	37.1	62.9
19	93.8	6.2
20	28.6	71.4
22	34.9	65.1
25	36.0	64.0

Podemos concluir que os itens da escala "dinâmica" têm um fraco poder de discriminação: os resultados dos diferentes sujeitos nesta escala são bastante semelhantes e há uma tendência geral para concordar com os itens "dinâmicos" (à volta de 90% dos sujeitos), qualquer que seja o nível de escolaridade dos sujeitos.

O fraco poder discriminativo da escala "dinâmica" não permite pôr de parte a hipótese desta escala avaliar algo diferente, a desejabilidade social, tanto mais que confirma neste ponto os resultados e constatações de Dweck. Por esta razão, decidimos manter apenas a escala "estática" com 15 itens, que evidencia uma boa consistência interna ($\alpha = 0.82$) e manifesta um bom poder discriminativo. Na escala "estática" todas as variáveis saturam positivamente e de forma mais intensa o factor II ou em certos casos saturam fortemente, mas de modo negativo, o factor I (variáveis 10, 14 e 19). Podemos portanto afirmar que esta escala espelha a componente estática das concepções pessoais de inteligência, espelhando às vezes a negação da concepção dinâmica ou uma baixa conformidade social, caso o factor I traduza esta característica. A escala "dinâmica" satura positivamente e em geral o factor I, apesar das variáveis 6 e 11 saturarem positivamente o factor II ("estático"). Essas variáveis não foram incluídas na escala "estática" porque essa inclusão não podia ser teoricamente fundamentada, a partir da análise lógica dos itens.

Os três itens "estáticos" originais da escala de Dweck e colaboradores foram adaptados e incluídos na nossa escala. As correlações positivas e significativas evidenciadas entre estes itens e a escala "estática" por nós construída, podem funcionar como indicadores positivos da validade de constructo da nossa escala, (Quadro XX). A ausência de correlação perfeita indica contudo que não há sobreposição total da capacidade explicativa das duas escalas. Tal sobreposição seria a prova da inutilidade da construção de uma escala formada por um maior número de itens, o que não parece ser o caso.

Quadro XX - Correlações dos três itens "estáticos" originais de Dweck com a escala total e a escala "estática" por nós construídas

ITENS	CORRELAÇÕES ESCALA "ESTATICA"
1	0.45
7	0.49
12	0.32

4. Capacidade de diferenciação dos grupos

A última etapa deste trabalho consiste em avaliar a capacidade da escala em diferenciar grupos durante a adolescência. Com efeito, pensamos que a adoção de determinada concepção pessoal de inteligência por parte dos sujeitos é o resultado de um processo de desenvolvimento diferencial, processo provavelmente influenciado por certas características dos contextos da existência. Os resultados dos estudos diferenciais apresentados a seguir permitirão por à prova, ainda que de modo muito global, a hipótese desenvolvimental, assim como formular hipóteses exploratórias mais precisas quanto a possíveis factores de desenvolvimento neste quadro. A idade ou o nível de escolaridade dos sujeitos será escolhido como "factor" de apreciação das mudanças desenvolvimentais, enquanto o sexo e o nível sócio-económico representam "factores" de diferenciação dos contextos da existência.

4.1. Escolha dos factores de diferenciação dos grupos: resultados anteriores

Concepções pessoais de inteligência e idade

A partir da revisão de estudos no domínio constatamos que a idade e o sexo se apresentam como duas importantes variáveis. O desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência com a idade apesar de não ter sido até agora muito explorado,

parece corresponder a uma preocupação recente dos autores com questões relacionadas com a diferenciação progressiva das concepções pessoais de inteligência e das relações entre concepções - objectivos - padrões ao longo dos anos do secundário (Cain e Dweck, 1987). A construção de um instrumento adaptado a uma faixa etária mais alargada era pois indispensável para iniciar o estudo da evolução das concepções pessoais de inteligência com a idade ou o ano de escolaridade. É de salientar que a evolução em função do ano de escolaridade espelha conjuntamente as diferenças desenvolvimentais com a idade e a influência de contextos sociais neste desenvolvimento, nos quais o contexto escolar tem um papel relevante.

Concepções pessoais de inteligência e sexo

Vários estudos têm demonstrado que as raparigas adoptam com maior probabilidade uma concepção estática de inteligência, em oposição aos rapazes. As raparigas consideradas brilhantes demonstram também uma maior debilitação da realização após confronto com o fracasso e um padrão de realização de desistência, escolhendo objectivos centrados no resultado que evitam o fracasso (Licht *et al.*, 1984; Licht e Dweck, 1984). Parece-nos pois importante ter em consideração a variável sexo, embora especificidades culturais possam alterar este tipo de diferenciação.

Concepções pessoais de inteligência e nível sócio-económico

Os estudos empíricos relacionados com as concepções pessoais de inteligência não consideraram relevante a variável nível sócio-económico e incluem nas amostras exclusivamente sujeitos de nível sócio-económico médio-baixo. Esta opção traduz uma perspectiva essencialmente centrada no estudo das diferenças individuais e na definição de padrões de comportamento associados a uma ou outra concepção de inteligência que ignora o processo de desenvolvimento e de aquisição das concepções pessoais de inteligência, assim como o papel dos contextos de socialização neste desenvolvimento. Estamos preocupados com questões relacionadas com o desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência e

queremos explorar em estudos ulteriores o papel dos diferentes contextos de vida nesse desenvolvimento (escola, família, comunidade), (Fontaine e Faria, 1989). Neste momento, pretendemos estudar as diferenças existentes entre sujeitos de diferentes níveis sócio-económicos e a direcção dessas diferenças. Pensamos que esse estudo permitirá levantar pistas exploratórias quanto à importância dos diferentes contextos de vida no desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência.

4.2. Diferenças nas concepções pessoais de inteligência

Pelas razões acima referidas, o ano de escolaridade, o sexo e o nível sócio-económico foram considerados factores de diferenciação potencial das concepções pessoais de inteligência dos adolescentes. Realizámos alguns estudos diferenciais com a escala construída, utilizando a mesma amostra de sujeitos (N=222), (Quadro XV), com o objectivo de verificar se o instrumento se revelava capaz de diferenciar grupos contrastados durante a adolescência. Escolhemos como variáveis o sexo, devido à sua relevância em estudos realizados noutros contextos, o nível sócio-económico e o ano de escolaridade, com o objectivo de levantar pistas exploratórias para futuros estudos e dar início a novas vias de investigação no domínio, essencialmente preocupadas com aspectos desenvolvimentais e com a influência dos contextos de vida no desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência. O sexo, nesta linha, é também considerado um potencial factor de diferenciação dos contextos de existência.

4.2.1. Análise dos resultados

No sentido de verificar a existência de diferenças nas concepções pessoais de inteligência entre sujeitos dos dois sexos, de diferentes anos de escolaridade (5º ao 11ºano) e de diferentes níveis sócio-económicos (alto e baixo), foi realizada uma análise de variância univariada (ONEWAY, SPSS versão 7). Sempre que as fontes de variância dos resultados entre mais de dois grupos apresentaram valores

significativos, foi utilizado o teste de *Scheffé*, tendo em vista a análise mais precisa das diferenças.

Os resultados evidenciam a existência de diferenças significativas nas concepções pessoais de inteligência entre sujeitos de diferentes níveis sócio-económicos ($F= 4,002$, $P<0,047$): os de nível sócio-económico mais elevado apresentam-se como menos "estáticos" do que os sujeitos de nível sócio-económico mais baixo, (Quadro XXI).

Verifica-se ainda a existência de diferenças significativas nas concepções pessoais de inteligência entre sujeitos de diferentes anos de escolaridade ($F= 57,940$, $p<0,001$). O teste de *Scheffé* confirmou a presença de diferenças significativas entre todos os grupos considerados. Há um aumento progressivo dos valores obtidos na escala à medida que se avança do 5º para o 11º ano de escolaridade. Assim, à medida que avançam no ano de escolaridade, os alunos parecem apresentar-se menos "estáticos", (Quadro XXII).

Quadro XXI - Análise de variância segundo o nível sócio-económico (NSE)

N.S.E.	N	MEDIA	D.P	F
alto	117	58,4	11,13	4,002*
baixo	105	55,4	11,78	

* $p< 0,047$

Finalmente, não se verifica a existência de diferenças significativas nas concepções pessoais de inteligência em função do sexo. Não há pois diferenças entre rapazes e raparigas nos valores evidenciados na escala ($F= 0,84$, $p<0,772$).

Foi ainda realizada uma análise de variância multifactorial ($2 \times 2 \times 2$) (ANOVA) com os três factores de diferenciação da amostra : sexo, ano de escolaridade e nível sócio-económico, para avaliar eventuais efeitos de interacção. Os efeitos de interacção não se apresentaram significativos ($F=0.231$, $p< 0.875$) o que significa que cada factor

tem uma acção independente na diferenciação dos sujeitos em função das concepções pessoais de inteligência. A ausência de diferenças entre os sexos mantém-se nos vários níveis de escolaridade e nos dois níveis sócio-económicos.

Quadro XXII - Análise de variância segundo o ano de escolaridade

ANO	N	MEDIA	D.P	F
5	53	46.6	10.03	
7	56	52.4	9.39	
				57.940*
9	62	62.4	7.46	
11	51	66.3	7.34	

*p < 0,001

4.2.2. Discussão dos resultados

Os resultados dos estudos diferenciais aqui apresentados constituem uma evidência importante da capacidade da escala para diferenciar grupos contrastados. As diferenças evidenciadas nas concepções pessoais de inteligência em função do nível sócio-económico e do ano de escolaridade constituem a prova desta capacidade. Tais resultados apoiam ainda hipóteses muito gerais e levantam pistas quanto ao curso a seguir em investigações futuras. A observação de diferenças de concepções pessoais de inteligência em função do ano de escolaridade, independentemente do sentido dessas diferenças, parece assim indicar que as concepções pessoais de inteligência não são imutáveis mas, pelo contrário, são passíveis de desenvolvimento. Não podemos contudo esquecer que estes resultados apoiam-se sobre um estudo transversal. Estudos longitudinais serão necessários para confirmar esta hipótese de desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência.

A ausência de estudos empíricos que permitam apoiar a formulação de hipóteses precisas referentes à variação da característica com o *ano de escolaridade*, não nos permite discutir os resultados obtidos em profundidade. Contudo, refira-se que, no que diz respeito à variação das concepções pessoais de inteligência com o ano de escolaridade, resultados distintos poderiam ter sido previstos a partir da análise do papel da escola no desenvolvimento das concepções pessoais de inteligência. O ambiente competitivo da escola em que a pressão para demonstrar capacidade e bons resultados é grande poderá, a longo prazo, conduzir os sujeitos a valorizar objectivos centrados no resultados se estes acentuarem o valor dos juízos avaliativos em detrimento do processo que conduz à realização e à sua promoção e levá-los a adoptar uma concepção progressivamente mais estática da sua competência. Se a escola valoriza muitas vezes o facto de responder às exigências imediatas do professor a fim de obter a melhor nota, e concede menor importância à promoção da competência, à realização e à capacidade de aprendizagem, poderíamos ter previsto um aumento da concordância com os itens "estáticos" à medida que se avança na escolaridade.

Factores desenvolvimentais contudo poderiam agir no sentido contrário. As novas capacidades de pensamento permitidas pelo período operatório formal na perspectiva de Piaget, tornam os sujeitos mais capazes de se perceberem como seres intencionais, com ideias, projectos e capacidade de mudança. Com o acumular de certas experiências, os sujeitos podem também perceber-se como capazes de controlar o meio e serem agentes activos na promoção da sua competência intelectual, logo, mais capazes de conceber a inteligência como uma qualidade dinâmica, susceptível de desenvolvimento através do esforço e investimento pessoais. Poderíamos ter levantado a hipótese da influência do desenvolvimento cognitivo na promoção do desenvolvimento de concepções mais dinâmicas. Em certos casos, as experiências escolares poderiam reforçar esta evolução. Contudo, estas hipóteses explicativas desenvolvidas *a posteriori* necessitam de maior aprofundamento teórico e empírico.

No que se refere ao *nível sócio-económico* confrontamo-nos com a mesma ausência de resultados empíricos para apoiar a elaboração de hipóteses específicas. Os nossos resultados indicam que os sujeitos da classe baixa se apresentam mais "estáticos" do que os da classe alta. Poderíamos pensar que algumas das características do grupo de nível sócio-económico baixo, nomeadamente as más condições de vida, a falta de oportunidades de ascensão social e de melhoria da qualidade de vida, podem conduzir os alunos a concepções mais estáticas de vários atributos pessoais como a capacidade intelectual, através de mecanismos de aprendizagem social, visto que as tentativas de controle da qualidade de realização raramente seriam seguidas de resultados positivos: esta ausência de contingência entre os seus comportamentos e os resultados levaria a atribuir estes últimos a défices pessoais estáveis e incontroláveis. Esta é apenas uma explicação possível para os resultados encontrados podendo haver outras características dos grupos de nível sócio-económico distinto, que seriam relevantes para a sua explicação.

Os estudos empíricos existentes, relacionados com a diferenciação das concepções em função do *sexo*, apontam que as raparigas têm tendência a adoptar com maior probabilidade uma concepção estática de inteligência e a evidenciar um padrão de realização de desistência (Licht *et al.*, 1984; Licht e Dweck, 1984). Os nossos resultados não evidenciaram quaisquer diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas nem na globalidade da amostra, nem nos vários anos de escolaridade ou nos dois níveis sócio-económicos. Note-se, contudo, que os sujeitos por nós seleccionados pertencem a níveis sócio-económicos contrastados e distintos daqueles que são habitualmente incluídos nas amostras dos estudos existentes (que incluem sobretudo o nível médio-baixo), o que de alguma forma nos poderá levar a pensar que o sentido das diferenças poderá ser distinto no seio da classe média. Por outro lado, outras características das raparigas, nomeadamente a qualidade da sua realização intelectual poderiam explicar a ausência de diferenças, já que as raparigas com melhores resultados escolares parecem assemelhar-se mais aos rapazes em várias variáveis motivacionais. O conhecimento dos resultados escolares das raparigas e dos

rapazes, não considerado neste estudo, poderia ser importante para clarificar os resultados. Não serão as nossas raparigas brilhantes em comparação com os rapazes? Este aspecto deverá ser tido em conta em futuros estudos.

Conclusões

É importante reflectir sobre o longo percurso que constituiu a elaboração deste trabalho. A partir do momento em que explorámos teoricamente o constructo "concepções pessoais de inteligência" apercebemo-nos da importância de construir uma medida fiel, capaz de avaliar a variável durante a adolescência e suficientemente sensível para diferenciar os sujeitos e os grupos. Constitui um elemento indispensável para a realização de estudos preocupados com a evolução das concepções pessoais de inteligência ao longo dos anos do secundário e com o impacto dos contextos de vida como a escola, a família e a comunidade, nesse desenvolvimento.

Constatámos a existência de um esforço de evolução metodológica no domínio de avaliação da variável mas a existência de apenas uma escala de avaliação das concepções compreendendo três itens, num domínio onde a investigação teórica e empírica se revela frutuosa, constituiu mais uma razão para iniciar um estudo de construção de uma nova escala, adaptada aos adolescentes portugueses e incluindo outras questões teóricas até aí ignoradas, como o papel do esforço neste contexto. Note-se que os estudos empíricos prévios levados a efeito por nós, reforçaram a convicção da importância da inclusão na escala de outros aspectos, directamente ligados com as concepções pessoais de inteligência, como questões relacionadas com a importância do esforço, estratégias para evitar um rótulo de incompetência, formas de demonstrar competência, valor do sucesso, formas de evitar o fracasso. Com efeito, estas questões são valorizadas pelos próprios adolescentes e podem permitir o

levantamento de pistas acerca da diferenciação progressiva das concepções pessoais de inteligência durante este período do desenvolvimento.

A elaboração cuidada do instrumento, que foi precedida de estudos empíricos junto de sujeitos adolescentes, permite-nos afirmar que o novo instrumento nasceu do trabalho conjunto da teoria e da prática. Começámos assim por realizar um conjunto de entrevistas semi-abertas, junto de adolescentes de ambos os sexos, que nos permitiram recolher dados úteis para a construção do instrumento, incluindo nele questões até aí não contempladas nas medidas anteriores. A discussão deste novo instrumento, realizada junto de um pequeno grupo de adolescentes, constituiu uma experiência de reflexão falada altamente produtiva pois permitiu a produção de mudanças no formato do instrumento e em algumas expressões e palavras. Mais uma vez se valorizou a importância de adequar o instrumento aos sujeitos a quem este se dirige. O novo instrumento foi assim testado junto de uma amostra de 222 sujeitos, de ambos os sexos, de diferentes anos de escolaridade e de diferentes níveis sócio-económicos. Este estudo evidenciou a boa consistência interna da escala "estática" ($\alpha = 0.82$) e o seu bom poder discriminativo. A realização de uma análise factorial em factores principais com iteração evidenciou, após rotação varimax, a existência de dois factores distintos, o factor I ("dinâmico") e o factor II ("estático"), demonstrando a existência de duas escalas distintas. A decisão de manter apenas a escala "estática" deve-se ao fraco poder discriminativo da escala "dinâmica", incapaz de diferenciar os sujeitos e revelando uma influência provável da desejabilidade social (resultados já encontrados pelos autores). A realização de estudos diferenciais com o instrumento, considerando as variáveis sexo, ano de escolaridade e nível sócio-económico revelou a capacidade do instrumento para diferenciar grupos contrastados e lançou pistas importantes quanto à importância de estudar a evolução diferencial das concepções pessoais de inteligência no decorrer da adolescência, em função dos diferentes contextos de vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS PARA FUTUROS ESTUDOS

No termo do percurso que foi este trabalho, torna-se importante tecer algumas considerações finais apresentando os principais contributos da perspectiva desenvolvida para o domínio da motivação para a realização e salientando o seu carácter compreensivo na análise do comportamento em contextos de realização. É ainda relevante aflorar algumas questões que merecem ulterior exploração e desenvolvimento, já que nasceram do estudo aqui apresentado.

O primeiro passo deste trabalho compreendeu a análise de diferentes perspectivas da motivação para a realização que permitiu evidenciar os seus aspectos complementares ao nível dos processos psicológicos invocados para explicar os comportamentos de realização. Tal análise permitiu pôr em relevo uma linha de desenvolvimento, que atravessa as várias teorias da motivação apresentadas, quando consideradas em conjunto. Esta evolução traduz-se pelo enriquecimento progressivo da capacidade de análise e explicação do comportamento em contextos de realização académica, pela integração de factores explicativos diversificados que reflectem melhor o carácter complexo do comportamento e pela análise mais profunda e pormenorizada dos processos psicológicos que estão na origem do comportamento e podem permitir compreender mais cabalmente manifestações diversas evidenciadas pelos sujeitos perante as mesmas situações (por exemplo, perante os fracassos). Este desenvolvimento progressivo manifesta-se ao nível das várias teorias apresentadas no capítulo I deste trabalho, desde os estudos pioneiros de Atkinson e Mc Clelland à volta do constructo "necessidade de realização" até à perspectiva do "abandono aprendido" que será depois retomada por Dweck e colaboradores.

Para ser compreendido em toda a sua complexidade, o comportamento orientado para objectivos em contextos de realização, exige uma abordagem que

integra, na sua análise, variáveis afectivas e cognitivas que se preocupam com o estudo dos processos psicológicos subjacentes aos comportamentos, não ficando apenas pelas suas manifestações mas procurando a sua origem que associa análises centradas em vários tipos de variáveis relevantes para a realização - afectos, atribuições ou outras cognições, tipo de verbalizações dos sujeitos na situação de realização, tipo de estratégias de resolução das tarefas - susceptíveis de se manifestar em diferentes momentos desta realização (antecedentes à situação, no decurso da situação e consequentes à mesma). A perspectiva de Dweck e colaboradores neste domínio, desenvolvida mais particularmente nos capítulos II e III deste trabalho, parece captar de forma mais cabal a complexidade do comportamento e obedecer assim às exigências de análise acima referidas. Assim tal perspectiva alarga as análises iniciais desenvolvidas no âmbito da Psicologia Experimental Animal em contexto laboratorial e centradas na análise dos antecedentes do comportamento para o comportamento humano em contextos, quer laboratoriais quer naturais, incluindo a análise dos processos psicológicos subjacentes ao comportamento no decurso das situações de realização e nos momentos posteriores a estas (sucessos e fracassos). Os contributos da perspectiva de Dweck e colaboradores revelam-se assim importantes. Evidencia padrões distintos de cognição-emoção-comportamento, enquanto conjuntos de manifestações globais e organizadas, manifestadas perante certos acontecimentos, sobretudo perante os fracassos e os obstáculos. Preocupa-se com o estudo dos processos psicológicos subjacentes a tais padrões que são independentes da capacidade intelectual dos sujeitos. O estudo destes processos psicológicos conduziu a uma conceptualização baseada na noção de objectivos de realização que os sujeitos prosseguem em contextos de realização: objectivos centrados no resultado e objectivos centrados na aprendizagem. Com efeito, a prossecução de diferentes objectivos desencadeia mecanismos cognitivos e afectivos diversos que afectam a forma como o sujeito analisa as situações de realização (de sucesso ou de fracasso) e o seu comportamento. Esta análise permitiu evidenciar assim o

papel de algumas variáveis mediadoras, cognitivas e afectivas, como as estratégias defensivas, a confiança na capacidade própria, a ansiedade, a motivação intrínseca, abordadas noutras perspectivas da motivação para a realização anteriores. Assim, os objectivos de realização enquanto aspectos norteadores da realização congregam, numa mesma análise, variáveis globais e variáveis específicas mediadoras, reflectindo assim o carácter compreensivo e complexo da perspectiva.

Um último momento evolutivo nesta perspectiva, refere-se ao esforço de procura de explicação para o facto dos sujeitos se focalizarem em diferentes objectivos de realização, através da apresentação da noção de concepções pessoais ou implícitas acerca da natureza da capacidade intelectual. Os autores apresentam um modelo teórico baseado em duas concepções pessoais de inteligência - estática e dinâmica - que constituem crenças à volta das quais se organizam e estruturam comportamentos, cognições, emoções.

Esta abordagem reforça a importância da interpretação pessoal das situações de realização, que é variável de sujeito para sujeito. Introduce ainda a ideia de que o sujeito pode agir sobre a sua própria capacidade intelectual, isto é, ser capaz de se identificar enquanto agente do seu próprio desenvolvimento e não receptáculo passivo de influências externas ou internas como o vêem certas teorias anteriores. Refira-se contudo que, nesta teoria a inteligência é apresentada como um aspecto essencial do valor do sujeito e da qualidade da sua realização sem que tal pressuposto seja questionado ou mesmo justificado. Esta questão fica pois em aberto. Os autores estão neste momento preocupados em alargar esta conceptualização a outros domínios e atributos pessoais, para além do da realização intelectual, como o domínio social e moral, demonstrando assim a vitalidade teórica do domínio.

A partir do momento em que explorámos o constructo concepções pessoais de inteligência, que representa aqui o ponto alto da perspectiva de Dweck e

colaboradores, constatámos a sua importância e o alcance do seu poder de explicação e de análise dos processos psicológicos subjacentes ao comportamento em contextos de realização. Verificámos que tal constructo se apresenta como elemento capaz de diferenciar sujeitos que prosseguem diferentes objectivos de realização e manifestam diferentes padrões de realização. Deste modo, realizámos uma revisão com preocupações de exploração metodológica no domínio (capítulo IV) tendo constatado a inexistência de medidas fiéis e válidas, capazes de avaliar o constructo em adolescentes e adaptadas ao contexto português. A necessidade de um instrumento impunha-se e propusemo-nos realizar um estudo de construção de uma escala para avaliar as concepções pessoais de inteligência num domínio teórico frutuoso (capítulo V). A escala por nós construída inclui itens relevantes para adolescentes portugueses (10-17 anos de idade), resultantes da preocupação em avaliar no contexto cultural português, aspectos importantes deste domínio teórico. Assim os passos de construção da escala compreenderam não apenas a exploração teórica do domínio, mas também um estudo de reflexão falada para testar a compreensão unívoca dos itens, junto de adolescentes portugueses. Optámos por avaliar as concepções pessoais de inteligência utilizando apenas uma escala que avalia a vertente estática das concepções e revela uma boa consistência interna e um bom poder discriminativo inter-individual. A realização de estudos diferenciais permitiu evidenciar a capacidade da escala para diferenciar grupos contrastados de sujeitos relativamente ao ano de escolaridade, sexo e nível sócio-económico e lançou pistas importantes para o estudo da evolução das concepções pessoais de inteligência com a idade e em vários contextos de vida.

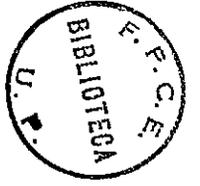
Refira-se ainda que estão neste momento em curso estudos exploratórios que têm como objectivo estudar mais aprofundadamente a validade de constructo da escala por nós construída. Tais estudos incluem a adaptação de uma situação experimental numa versão reduzida, utilizada por Dweck e

colaboradores (1978, 1980, 1988), que permite caracterizar padrões de comportamento e realização, especialmente após o confronto com o fracasso, e permite ainda estabelecer a relação entre os resultados obtidos na escala das concepções pessoais de inteligência e o padrão de cognição-emoção-comportamento evidenciado em situações de fracasso. Foi assim realizado um trabalho com o objectivo de testar a adequação da situação experimental, junto de um pequeno grupo de adolescentes de diferentes idades (N=24; 10 aos 17 anos de idade). Concluímos que a situação era demasiado fácil para os adolescentes mais velhos (14 aos 17 anos de idade) que facilmente percebiam que os problemas de fracasso eram insolúveis. Os problemas insolúveis não foram experimentados como situações de fracasso e as atribuições feitas para o fracasso estavam exclusivamente relacionadas com as características da tarefa. Os problemas de sucesso também não constituíram um desafio. O mesmo não se passou em geral com os sujeitos mais novos (5^o e 7^o anos) o que nos levou a escolher apenas sujeitos do 5^o e 7^o anos de escolaridade para realizar a situação experimental (tal como os autores). Os estudos estão ainda em desenvolvimento e poderão funcionar como mais um elemento importante na validação da escala.

Os estudo até aqui realizados permitem ainda formular algumas hipóteses exploratórias relativas à origem das diferenças nas concepções pessoais de inteligência em função do nível sócio-económico e do ano de escolaridade. Numa perspectiva de compreensão do desenvolvimento diferencial dessas concepções na adolescência, será importante explorar as características do contexto escolar e do meio de pertença do sujeito, incluindo o meio familiar responsáveis por este desenvolvimento.

A identificação dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento de uma ou outra concepção e de padrões adaptativos de realização em diferentes contextos, poderá levar a elaborar intervenções susceptíveis de promover certas concepções na adolescência.

Estas questões poderão ser exploradas e aprofundadas em futuros estudos.



Bibliografia

- . Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- . Alpert, R. & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*, 207-215.
- . Ames, C., Ames, R. & Felker, D.W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology, 69*, 1-8.
- . Ames, R. & Ames, C. (1984). Introduction. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp 1-11). New York: Academic Press, Inc..
- . *Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- . Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- . Atkinson, J. W. & Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- . Atkinson, J. W. & Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington, D. C.: V. H. Winston.
- . Atkinson, J. W. & Birch, D. (1974). The dynamics of achievement-oriented activity. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- . Bandura, M. & Dweck, C. S. (1981). *Children's theories of intelligence as predictors of achievement goals*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- . Bandura, M. & Dweck, C. S. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior*. Manuscript submitted for publication.
- . Bandura, M. & Dweck, C. S. (1985). *Self-conceptions and motivation: Conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect, and behavior*. Manuscript submitted for publication.
- . Bar-Tal, D. & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development, 50*, 264-267.

- . Bar-Tal, D., Goldberg, M. & Kanaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender. A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- . Benenson, J. (1987). *Children's implicit theories and goals in their friendships*. Unpublished raw data.
- . Brewin, C. R. (1985). Depression and causal attributions: What is their relation? *Psychological Bulletin*, 98, 297-309.
- . Bulman, R. & Brickman, P. (1976). *When not all problems are soluble does it still help to expect success?* Unpublished manuscript, Northwestern University.
- . Cain, K. & Dweck, C. S. (1987). *The development of children's theories of intelligence*. Unpublished raw data.
- . Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C. P. Smith (Ed.). *Achievement-related motives in children*. (pp. 11-45). New York: Russell Sage Foundation.
- . Crandall, V. C., Katkovsky, W. & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- . Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The dynamics of self-determination in personality and development. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.). *Achievement, stress and anxiety*. Washington, D. C: Hemisphere.
- . Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- . Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- . Digman, J. M. (1963). Principal dimensions of child personality as inferred from teacher's judgements. *Child Development*, 34, 43-60.
- . Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.

- . Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 10, 1040-1048.
- . Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- . Dweck, C. S. & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147-156.
- . Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- . Dweck, C. S., Goetz, T. S. & Strauss, N. L. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 441-452.
- . Dweck, C. S., Tenney, J. & Dinces, N. (1982). *Unpublished data*, Harvard University.
- . Dweck, C. S. & Wortman, C. B. (1982). Learned helplessness, anxiety and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.). *Achievement, stress and anxiety*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- . Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In Paris S. G., Olson G. M. & Stevenson H. W. (Eds.). *Learning and motivation in the classroom*. London: Erlbaum.
- . Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Eds.), *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- . Dweck, C. S. & Henderson, V. L. (1987). *Theories of intelligence: Background and measures*. University of Illinois, Champaign - Urbana, 1-14 (Comunicação pessoal).
- . Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- . Elig, T. W. & Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 621-634.
- . Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1983). *Children's achievement goals as determinants of learned helplessness and mastery-oriented achievement patterns: An experimental analysis*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- . Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 5-12.
- . Erdley, C. A. & Dweck, C. S. (1987). *Implicit personality theories: Effects on social judgement*. Unpublished raw data.
- . Faria, L. & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- . Farrell, E. & Dweck, C. S. (1985). *The role of motivational processes in transfer of learning*. Manuscript submitted for publication.
- . Fincham, F. D. & Hokoda, A. J. (1987). Learned helplessness in social situations and sociometric status. *European Journal of Social Psychology*, 17, 95-111.
- . Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- . Fontaine, A. M. (1986). *Motivation pour la réussite scolaire*, Vol. I. Tese de doutoramento em Psicologia, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- . Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- . Försterling, F. (1988). *Attribution theory in clinical psychology*. Great Britain: John Wiley & Sons.
- . Goetz, T. & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 246-255.
- . *Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.

- . *Heckhausen, H. (1968). Achievement motive research: Current problems and some contributions towards a general theory of motivation. In W. J. Arnold (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- . Heckhausen, H. (1975). Fear of failure as a self-reinforcing motive system. In I. G. Sarason e C. D. Spielberger (Eds.). *Stress and anxiety* (Vol. 2). Washington, D. C.: Hemisphere.
- . Heckhausen, H., Schmalt, H. D. & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press.
- . *Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- . Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- . Henderson, V. L., Cain, K. & Dweck, C. S. (1987). *Theories of intelligence and their dimensions*. Unpublished raw data.
- . Henderson, V. L. & Dweck, C. S. (1988). *Academic performance and affect in early adolescence and its relation to theories of intelligence*. Unpublished raw data.
- . Hermans, H. J. M. (1980). *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs tevens handleiding bij de prestatie motivatie test voor kinderen (PMT-K)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, B. U..
- . Hill, K. T. & Moely, B. E. (1969). Social reinforcement as a function of task instructions, sex of subject, age of subject, and baseline performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 153-165.
- . Hollander, E. P. & Marcia, J. E. (1970). Parental determinants of peer orientation and self-orientation among preadolescents. *Developmental Psychology*, 2, 292-302.
- . Kazdin, A. E., Rodgers, A. & Colbus, D. (1986). The hopelessness scale for children: Psychometric characteristics and concurrent validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 241-245.
- . *Kelly, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- . Leggett, E. L. (1985, March). *Children' s entity and incremental theories of intelligence. Relationships to achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- . Leggett, E. L. & Dweck, C. S. (1986). *Goals and inference rules: Sources of causal judgements*. Manuscript submitted for publication.
- . Licht, B. G. & Shapiro, S. H. (1982, August). *Sex differences in attributions among high achievers*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C..
- . Licht, B. G. & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children' s achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology, 20*, 628-636.
- . Licht, B. G., Linden, T. A., Brown, D. A. & Sexton, M. A. (1984, August). *Sex differences in achievement orientation: An "A" student phenomenon?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- . Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports, 20*, 975-978.
- . Lourenço, O. M. (1986). *Escalas de locus de controlo para crianças*. Trabalho apresentado como prova complementar de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- . Mandler, G. F. & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 166-173.
- . Mandler, G. F. & Watson, D. L. (1966). Anxiety and interruption of behavior. In C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- . Mc Clelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. W. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- . *Murray, H. A. (1936). Techniques for a systematic investigation of fantasy. *Journal of Psychology, 3*, 115-143.

- . Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement related cognitions: Effects of task outcome, attainment value and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389.
- . Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- . Nicholls, J. G. (1980). A re-examination of boys' and girls' causal attributions for success and failure based on New Zealand data. In L. J. Fyans (Ed.). *Recent trends in achievement motivation theory and research*. New York: Plenum.
- . Nicholls, J. G. (1984 a). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds). *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-68). New York: Academic Press, Inc.
- . Nicholls, J. G. (1984 b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- . Nicholls, J. G. & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- . Olshefsky, L. M., Erdley, C. A. & Dweck, C. S. (1987). *Self-conceptions and goals in social situations*. Unpublished raw data.
- . Overmier, J. B. & Seligman, M. E. P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33.
- . Prawat, R., Hampton, J. & Jones, H. (1979). Longitudinal study of attitude development in pre, early and later adolescent samples. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3, 363-369.
- . Raynor, J. O. (1970). Relationships between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 28-33.
- . Raynor, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement*. Washington, D. C.: Hemisphere.

- . Renshaw, P. D. & Asher, S. R. (1983). Children' s goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quartely*, 29, 353-374.
- . Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review*, 96, 341-357.
- . Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal *versus* external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (whole n^o 60).
- . Sarason, I. G. (1960). Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales. *Psychological Bulletin*, 57, 403-415.
- . Sarason, I. G. & Koenig, K. P. (1965). The relationship of test anxiety and hostility to description of self and parents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 617-621.
- . Sarason, S. B. & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 561-565.
- . Sarason, S. B., Davidson, K., Lightall, F., Waite, F. & Ruebush, B. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- . Seligman, M. E. P. & Maier, S. F. (1967). Failure to escape to traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- . Seligman, M. E. P., Maier, S. F. & Geer, J. H. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256-272.
- . Seligman, M. E. P. & Maier, S. F. & Solomon, R. L. (1971). Unpredictable and uncontrollable aversive events. In F. R. Brush (Ed.). *Aversive conditioning and learning*. New York: Academic Press.
- . Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A. & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- . Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tannenbaum, R. L., Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1984). Explanatory style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235-238.
- . Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety: Current trends in theory and research*, (Vol. I), (pp. 23-49). New York: Academic Press.

- . Stevenson, H. W., Hate, G. A., Klein, R. E. & Miller, L. K. (1968). Interrelations and correlates in children's learning and problem solving. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 33, (7, serial n° 123).
- . Stipek, D. & Hoffman, M. (1980). Development of child' s performance-related judgements. *Child Development*, 51, 912-914.
- . Taylor, A. R. & Asher, S. R. (1984 a). *Children' s interpersonal goals in game situations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L. A.
- . Taylor, A. R. & Asher, S. R. (1984 b). Children' s goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine & M. Segal (Eds.). *Friendship in Normal and Handicapped Children*. (pp. 53-77). Norwood, N. J.: Ablex.
- . Taylor, A. R. & Asher, S. R. (1985, April). *Goals, games and social competence: Effects of sex, grade level, and sociometric status*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto, Canada.
- . Weiner, B. (1974). *Attribution theory and achievement motivation*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- . Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- . Weiner, B. (1980 a). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher*, July-August, 4-11.
- . Weiner, B. (1980 b). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgements of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- . Weiner, B. (1983 a). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75 , 530-543.
- . Weiner, B. (1983 b). Some thoughts about feelings. In Scott G. Paris, Gary M. Olson & Harold Stevenson (Eds.). *Learning and motivation in the classroom*. (pp. 165-179). N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

- . Weiner, B. (1985). An attributional theory of emotion and motivation. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- . Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- . Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- . Wine, J. D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- . Wortman, C. B. & Dintzer, L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable? A critique of the Abramson-Seligman-Teasdale reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 75-90.

As referências com asterisco (*) foram consultadas indirectamente.

ANEXOS

ANEXO 1

Medida de Avaliação dos Objectivos de Realização

- Tarefas propostas aos sujeitos -

Põe uma cruz no tipo de problemas em que gostarias de trabalhar

Eu gostaria de:

- (1) Problemas que não fossem muito difíceis para assim não ter muitos errados.
- (2) Problemas com os quais eu pudesse aprender alguma coisa apesar de poderem ser difíceis e eu vir a errar bastantes.
- (3) Problemas bastante fáceis para eu realizar bem.
- (4) Problemas suficientemente difíceis para que eu possa demonstrar a minha capacidade.

As escolhas (1), (3) e (4) representam objectivos centrados no resultado.

As escolhas (1) e (3) representam objectivos centrados no resultado fáceis.

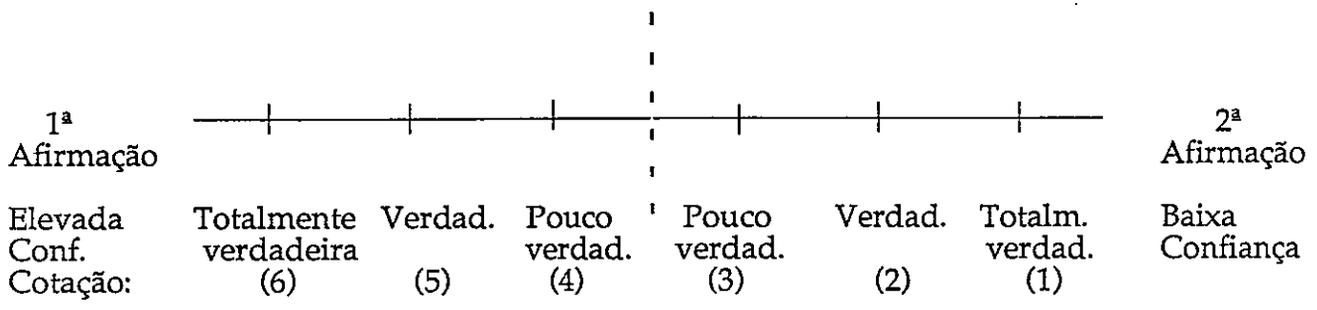
A escolha (4) representa um objectivo centrado no resultado desafiador.

A escolha (2) representa um objectivo centrado na aprendizagem.

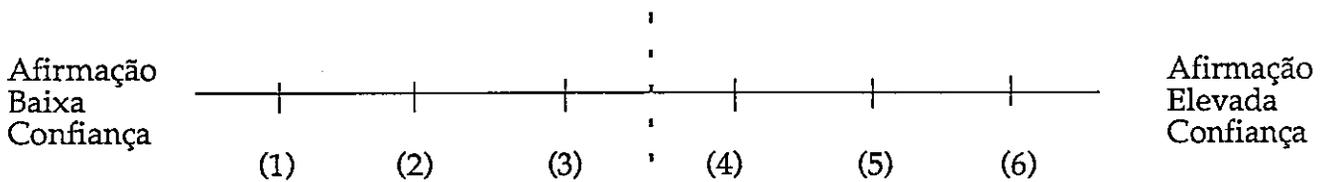
Adaptado de Dweck e Henderson (com. pessoal, 1987).

ANEXO 2

Medida de Confiança
 Formato usado na administração individual



Quando a posição das afirmações que revelam respectivamente alta e baixa confiança se inverte a cotação também se inverte. Assim teremos:



Um score baixo indica baixa confiança na sua capacidade.

ANEXO 3

Medida de Confiança

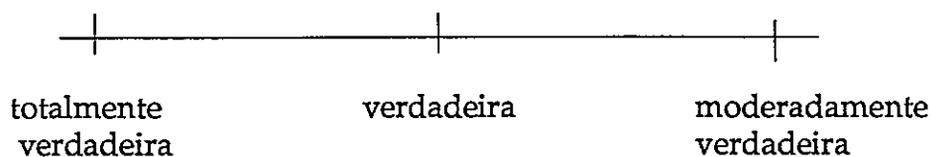
Formato usado na administração colectiva.

1. Escolhe a afirmação que consideras mais verdadeira

- 1ª afirmação (A)

- 2ª afirmação (B)

Agora demonstra na escala que se segue o grau em que a afirmação que escolheste é verdadeira para ti.



COTAÇÃO:

Se o sujeito escolhe a afirmação (A) - que revela elevada confiança - a cotação é a seguinte: totalmente verdadeira (6); verdadeira (5) e moderadamente verdadeira (4).

Se escolher a afirmação (B) - que revela baixa confiança - a cotação é: totalmente verdadeira (1); verdadeira (2) e moderadamente verdadeira (3).

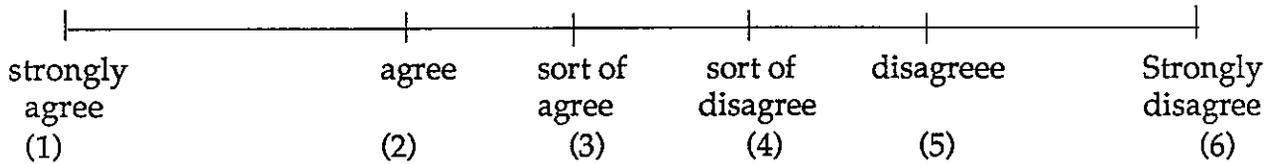
Um *score* baixo indica pois baixa confiança na sua capacidade.

ANEXO 4

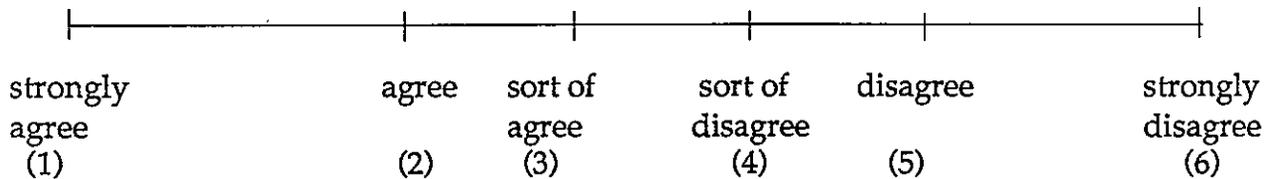
Instrumento para avaliar as concepções pessoais de inteligência e respectiva cotação

People have different ideas about their intelligence. Read each statement below and then circle the one mark that shows how much you agree with the statement.

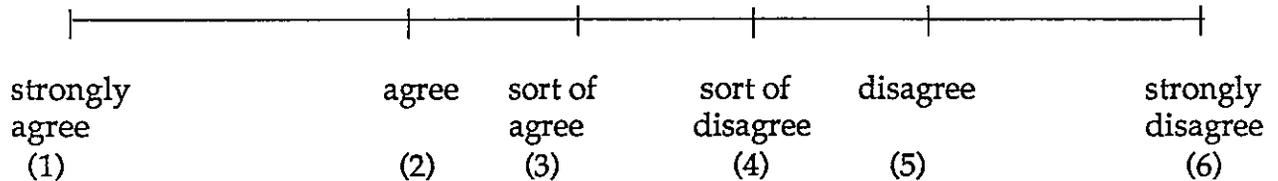
. You have a certain amount of intelligence and you really can't do much to change it.



. Your intelligence is something about you that you can't change very much.



. You can learn new things, but you can't really change your basic intelligence.



Adequado para sujeitos com 10 anos e sujeitos mais velhos.

Os valores entre parêntesis indicam a cotação utilizada. Os valores mais baixos indicam concordância com a teoria 'estática' de inteligência.

In "Theories of intelligence: Background and measures", Carol S. Dweck and Valanne L. Henderson - University of Illinois, Champaign - Urbana, 1987.

ANEXO 5

AVALIAÇÃO DO STATUS SÓCIO-ECONÓMICO

OCUPAÇÃO

1 - Alta Administração do Estado (Chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores gerais, etc.);

Dirrecção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública (Directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);

Dirrecção Administrativa de Empresas Privadas (Administradores, directores, inspectores gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);

Dirrecção Técnica de Empresas Privadas (Técnicos diplomados responsáveis engenheiros, economistas, consultores jurídicos, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

Entidade exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados (Catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, arquitectos com estúdio próprio, etc.)

Proprietários de grandes explorações agrícolas. Industriais com empresas de grande dimensão;

Directores e grandes artistas de Artes (Teatro, cinema, bailado, música, etc.). Escritores e poetas de renome nacional comprovado.

Escultores e decoradores de reconhecida categoria, pin-ores de arte oficialmente galardoados;

Alta personalidades ou Clero secular católico;

Diplomatas e consules do Corpo Diplomático acreditado em Portugal.

2 - Licenciados com posição média (Assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (Chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos de Empresas Privadas, sem funções directivas mas com posições destacadas, de Bancos, Seguros, Comércio e Indústria (contabilista, chefe de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);

Proprietários de pequenas indústrias.

Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão, exploradas das por intermédio de trabalhadores.

Jornalistas, intérpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais.

Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão. Artistas de 2º plano,

Religiosos regulares católicos.

Professores de instrução primária.

Profissões de carácter intelectual

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves (Comandantes, pilotos e comissários de bordo, hospedeiras, etc.).

Modelos e manequins de alta costura

3 - Proprietários de indústrias domésticas. Proprietários de pensões e restaurantes.

Comerciante e vendedores da pequena indústria.

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, e

Empregados de escritório. Empregados de comércio e indústria.

Angariadores e agentes comerciais. Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrém.

Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho

Proprietários ou agricultores que trabalham eles próprios as suas terras

Regentes agrícolas

Capitães e mestres de embarcações, Radiotelegrafistas, etc.

Procuradores e sollicitadores,

Despachantes de mercadorias.

Empreiteiros de obras e serviços.

4 - Operários e trabalhadores qualificados, especializados (Pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipo gráficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);

Operários e trabalhadores qualificados, semi-especializados (Motoristas, empregados do café, barbeiros, pescadores, caçadores e silvicultores, mineiros, operações de pedreiras e equiparados, etc.);

Agentes de caixa, Carteiros e boletineiros.

Arendatários, rendeiros e parceiros de pequena exploração.

Comerciantes de infima categoria (quiosques, vendas, etc.)

Ramas de companhia, pescadores e governantes.

Sacristães, sineiros e ajudantes de culto.

Feltores e administradores agrícolas

Criadores e tratadores de gado.

5) - Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores serventes, ajudantes de motoristas, etc.)

Serviços domésticos.

Contínuos, paquetes, Guardas noturnos, Porteiros.

Caixeiros de praça, Caixeiros de balcão de baixa categoria

Magarefos, Costureiras e aprendizes.

Vendedores ambulantes. Encanadoras.

INSTRUÇÃO DO CHEFE DE FAMÍLIA

- 1) - Universitária, Escolas Superiores Especiais.
- 2) - Curso Superior do Comércio, Instituto Industrial, Magistério Primário, Curso Liceal (7º Ano).
- 3) - Curso Comercial, Curso Industrial, Escolas Profissionais, Curso Liceal (5º Ano).
- 4) - Instrução primária completa.
- 5) - Instrução primária incompleta ou nula.

ZONAS DE RESIDENCIA

- 1) - Zona alta, bairros residenciais.
- 2) - Zona superior à normal (bairros de funcionários, etc.)
- 3) - Bairros populares.
- 4) - Zonas próximas de fábricas, bairros de operários.
- 5) - Subúrbios, zonas pobres (de casebres)