

RELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO E ANSIEDADE, EXPECTATIVAS E CONFORMISMO SOCIAL EM FUNÇÃO DE FACTORES DO MEIO

ANNE MARIE FONTAINE

INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (U. P.)

A importância da motivação para a aprendizagem e o desempenho escolar explica a quantidade de estudos que sobre a mesma se desenvolveram durante as últimas décadas (Atkinson, 1983; Bandura, 1986; Crandall *et al.*, 1962; Dweck, 1986; Fontaine, 1990; Heckhausen *et al.*, 1989; McClelland, 1985). A motivação representa o aspecto dinâmico das acções orientadas para objectivos: explica a iniciação deste tipo de acções, a sua força, a sua persistência e o seu fim. A motivação para a realização implica uma classe particular de objectivos. Não é aqui considerada como traço (interno, geral e estável), nem como característica específica exclusivamente dependente da situação, mas como uma predisposição relativamente estável a atingir altos níveis de desempenho (avaliáveis a partir de critérios de excelência específicos) num domínio relativamente amplo. A motivação varia portanto com cada domínio de actividade e exerce um impacto positivo sobre as performances. Os resultados aqui apresentados foram recolhidos no domínio escolar.

No contexto escolar, diferenças de comportamento são frequentemente observadas: algumas suscitaram maior interesse visto estarem directamente associadas ao sucesso ou ao fracasso. Quando confrontado com tarefas específicas, certos alunos reagem ao desafio por um aumento de esforço, de persistência e maior envolvimento; outros, pelo contrário, tentam escapar a tais tarefas e manifestam reacções de inibição. O primeiro tipo de comportamento está geralmente associado com melhores resultados escolares enquanto o último se acompanha frequentemente de fracos resultados. Essas diferenças de comportamento podem ser parcialmente explicadas pelas diferenças de motivação entre indivíduos ou grupos (Atkinson e Birch, 1978; Campbell e Fairey, 1985; Garland, 1984; Hermans, 1980; Schultz e Pomerantz, 1976; Vollmer, 1984).

Para compreender tais diferenças, as teorias da motivação deram uma particular atenção às variáveis afectivas e cognitivas na análise do processo subjacente às actividades orientadas para certos objectivos. Os estudos que focalizaram a sua atenção sobre a relação entre a motivação para a realização e outras variáveis individuais contribuíram para

uma melhor compreensão do fenómeno da motivação. Neste contexto, as variáveis mais estudadas são a ansiedade, as expectativas de sucesso e o valor atractivo do sucesso, enquanto variáveis mais importantes do modelo da motivação «expectativa x valor» no qual se inserem uma boa parte das teorias da motivação (Dweck e Elliott, 1983). Os investigadores, neste domínio, assumem que a relação entre tais variáveis é idêntica para todos os sujeitos e não consideram a possibilidade do contexto de existência poder alterar esta relação. O processo responsável pela associação entre variáveis é o mesmo, quaisquer que sejam as características dos contextos ou dos sujeitos em causa. Essas investigações inserem-se no paradigma «person-process» de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner e Crouter, 1983). Assim as diferenças motivacionais entre indivíduos e grupos são associadas a diferenças previsíveis nas outras variáveis para esses mesmos sujeitos e grupos, visto a relação entre variáveis ser considerada estável e universal.

O estudo aqui apresentado não segue esta perspectiva. Considera que a relação entre a motivação e cada uma das variáveis afectivas ou cognitivas assinaladas pode variar conforme o contexto ou as características dos próprios sujeitos. Está portanto mais próxima do paradigma «person-process-context» de Bronfenbrenner. Com efeito, nas situações escolares, a interpretação cognitiva dos elementos associados às situações de realização assim como às consequências afectivas e cognitivas desta interpretação, podem explicar esta variação. As características concretas desta interpretação dependem dum conjunto de representações sociais e de experiências anteriores, que diferem conforme o grupo social de pertença de cada sujeito.

Será portanto observada a variação da relação da motivação para a realização com a ansiedade, as expectativas e o conformismo conforme os vários grupos sociais e para ambos os sexos. Tal variação, se se verificar, aponta para a necessidade da mudança de modelo de investigação no sentido proposto por Bronfenbrenner (person-process-context) a fim de analisar os processos subjacentes ao desenvolvimento da motivação nos vários meios.

Antes de passar à apresentação dos resultados, as variáveis serão brevemente definidas e os principais resultados de estudos anteriores apresentados.

A *ansiedade* é associada ao medo do fracasso em situações de avaliação e à experiência de reacções afectivas e fisiológicas desagradáveis em tais situações. Fala-se de ansiedade debilitante quando suscita reacções de inibição geralmente associadas à redução da qualidade do desempenho. Às vezes, contudo, um certo nível de ansiedade é necessário para chamar a atenção do aluno para a importância da realização e estimular as suas tendências activas: este tipo de ansiedade é qualificada de estimulante visto estar geralmente associada a uma melhoria do nível de realização; é conceptualmente próxima da procura de sensação (Hermans, 1980). A ansiedade global, igualmente avaliada neste estudo, é uma variável compósita que traduz simultaneamente a presença de ansiedade debilitante e a ausência de ansiedade estimulante.

O *conformismo social* é frequentemente visto como fonte de erro quando a desejabili-dade social põe em causa a validade dos resultados dos questionários. Considera-se,

contudo, que o conformismo é uma variável importante em psicologia: traduz a tendência do sujeito em adoptar normas e valores sociais para orientar o seu comportamento. As suas relações com a motivação serão portanto analisadas nestes termos.

As *expectativas de sucesso* reflectem as probabilidades subjectivas de sucesso numa situação específica. Não dependem exclusivamente da informação objectiva mas estão ligadas à confiança do aluno no seu próprio sucesso e à sua capacidade em lidar com as frustrações resultantes de situações de fracasso.

Estudos anteriores debruçaram-se sobre a relação que mantêm estas variáveis com a motivação para a realização escolar. A teoria da motivação para a realização de Atkinson afirma que duas tendências opostas se manifestam em todas as situações de realização: a motivação para alcançar o sucesso e para motivação a evitar o fracasso. Embora prossigam objectivos diferentes, baseiam-se sobre a mesma capacidade do sujeito em sentir orgulho face ao sucesso e vergonha face ao fracasso. Essas duas tendências são antagónicas, não só quanto às suas consequências mas também quanto às suas manifestações. Os alunos *ansiosos* são extremamente sensíveis aos aspectos ameaçadores das situações de realização quando pensam que não possuem competências para lidar com elas. Antevêem o fracasso e manifestam comportamentos de inibição ou evitamento que têm um efeito debilitante sobre o seu desempenho. Os sujeitos *motivados* para alcançar o sucesso, dão mais valor às possibilidades de sucesso e às recompensas que lhe são associadas. As duas variáveis, ansiedade e motivação para o sucesso, são, em geral, negativamente associadas: os sujeitos muito motivados para alcançar o sucesso são menos ansiosos que os sujeitos pouco motivados (Hermans, 1980; McDonald e Hyde, 1980; Plass e Hill, 1986, Seligman *et al.* 1979).

Às vezes a ansiedade é necessária para aumentar a implicação do aluno na tarefa e focalizar a sua atenção sobre os resultados da mesma e evitar assim o fracasso. Esta *ansiedade*, dita *estimulante*, é necessária para aumentar o nível de performance. A sua relação com a motivação é positiva (Hermans, 1980).

A relação entre *motivação* e *expectativa*, apontada pelas várias teorias da motivação, é, contudo, menos consensual do que a observada entre motivação e ansiedade. Com base em resultados de investigação, a teoria da motivação para a realização defende a existência duma relação curvilínea entre motivação e expectativa, enquanto as teorias da motivação que se inserem na linha da aprendizagem social ou as teorias cognitivas da motivação (Crandall, Weiner) assumem a existência duma relação linear positiva.

No entanto, a contradição entre essas duas teorias parece mais aparente do que real. Na teoria da motivação para a realização, a implicação do sujeito na tarefa depende da sua probabilidade subjectiva de sucesso (ou fracasso) e do valor incentivador do sucesso (ou repulsivo do fracasso). Tanto a probabilidade como o valor são dependentes do nível de dificuldade da tarefa. A probabilidade ou expectativa de sucesso é mais elevada nas tarefas fáceis enquanto que o valor do sucesso o é nas tarefas difíceis. Ambas as variáveis são avaliadas quantitativamente numa escala de 0,00 a 1,00, e mantêm entre si uma relação

multiplicativa. Neste quadro o empenhamento do sujeito será máximo quando ambas as variáveis apresentam níveis médios (0,50x0,50) (Atkinson, 1983; Atkinson e Birch, 1974).

Contudo, a expectativa avaliada pelas teorias cognitivas ou da aprendizagem social não é assimilada à probabilidade subjectiva de sucesso mas resulta conjuntamente das avaliações desta probabilidade e do valor do sucesso. A relação curvilínea só se observa quando a expectativa é exclusivamente associada ao nível de dificuldade da tarefa num contexto laboratorial, enquanto que uma relação linear positiva é observada quando a expectativa é o resultado da avaliação da situação com um todo, mais frequente em contextos naturais (Bandura, 1980, 1985; Crandall *et al.*, 1962; Fontaine, 1987; Kernis *et al.*, 1982; Kirsch, 1985; Rotter, 1966; Weiner, 1980, 1985).

Para formar tais expectativas, o sujeito refere-se a experiências anteriores assim como a representações que definem o valor do sucesso escolar (mais ou menos importante para diferentes grupos sociais) e o nível médio de competência académica dos sujeitos que fazem parte do seu grupo social. A influência de tais representações na construção das expectativas passa, contudo, pela adesão dos alunos às mesmas. O conformismo social mede a importância desta adesão. Certos estudos referem a existência duma relação positiva entre a motivação e o conformismo no domínio escolar (Fontaine, 1989; Gitelson *et al.*, 1982; Hermans, 1980) que pode ser explicado pela importância social atribuída à formação e ao sucesso escolar. (Covington, 1984; Dweck, 1986; Elliot e Dweck, 1983).

A elaboração das expectativas é um processo dinâmico pelo qual o aluno compara as suas esperanças de sucesso com realizações anteriores. As primeiras probabilidades de sucesso apresentadas são progressivamente modificadas em função dos resultados sucessivos na mesma tarefa e tornam-se progressivamente mais próximas dos resultados reais (Dweck, 1986; Dweck e Legget, 1988; Licht e Dweck, 1984; Nicholls, 1984).

Estes resultados fornecem-nos um primeiro quadro muito geral da relação entre a motivação e as outras variáveis escolhidas. Poucas investigações se centraram sobre a variação desta relação entre grupos sociais. Este estudo apresenta certos resultados que apontam para influência diferencial dos contextos de existência sobre esta relação. Os instrumentos utilizados, a administração dos mesmos e a amostra seleccionada serão descritos a seguir.

METODOLOGIA

Instrumentos

A motivação para a realização, ansiedade e conformismo social são avaliados através dum questionário construído por J. M. H. Hermans (1980): o *Prestatie Motivatie Test voor*

Kinderen (PMT-K). Trata-se dum questionário formado de 94 itens de escolha múltipla repartidos em quatro escalas: 33 itens de motivação para a realização, 15 itens de ansiedade debilitante, 17 itens de ansiedade estimulante, 16 itens de conformismo social e 10 itens distractivos. O resultado da ansiedade total está avaliado a partir dos resultados das duas escalas de ansiedade. As qualidades psicométricas dessas escalas são satisfatórias: a consistência interna varia de 0,80 a 0,86 (KR-20), a estabilidade com dez meses de intervalo, de 0,60 a 0,66 e vários resultados apoiam a validade de construção do instrumento. Essas qualidades foram confirmadas na amostra portuguesa a partir de vários estudos com alunos do 6º ano de escolaridade (N1=198; N2=3614). Uma análise factorial confirmou a validade discriminante das quatro escalas.

Com o fim de eliminar a ambiguidade na interpretação dos resultados, o quociente intelectual dos sujeitos foi controlado. Foi avaliado a partir de duas provas da Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI) (Miranda, 1982, 1983) correlacionadas a 0,89 com o resultado global

As expectativas de sucesso foram avaliadas com um instrumento elaborado para este fim (EXPEC). Os alunos deviam completar figuras em função dum código previamente fornecido, durante seis períodos de 20 segundos cada um. Duas séries com códigos diferentes foram apresentadas, o primeiro código sendo considerado mais fácil do que o segundo. Antes de cada período de 20 segundos, o aluno devia indicar por escrito e individualmente as suas probabilidades subjectivas de sucesso ou seja o número de figuras que seria capaz de preencher na tentativa seguinte. Este tipo de tarefas não pressupunha conhecimentos escolares mas apresentava características académicas: é individual, competitivo, tem limite de tempo, é escrito, e silencioso. As expectativas são consideradas positivas quando as probabilidades de sucesso ultrapassam os resultados imediatamente anteriores, são consideradas negativas se lhes são inferiores ou nulas se traduzem exactamente estes resultados. A primeira probabilidade de cada série não foi considerada para a avaliação das expectativas: 10 probabilidades foram transformadas em expectativas. Os resultados dum estudo prévio garantiram a adequação deste instrumento para alunos do 6º ano de escolaridade. As expectativas médias para os dois códigos foram avaliadas separadamente e conjuntamente.

Administração

Os três instrumentos (PMT-K, ECNI, EXPEC) foram administrados colectivamente a turmas inteiras durante o horário de aulas normal. Cinco variáveis foram avaliadas a partir do PMT-K: motivação, ansiedade debilitante, ansiedade estimulante, ansiedade total e conformismo. O EXPEC permite avaliar três variáveis: o nível de expectativa médio para o primeiro código, para o segundo código e o nível de expectativa total.

Amostra

Os estudos anteriores foram geralmente realizados com amostras homogéneas. Com o fim de avaliar a influência dos vários contextos sociais sobre a relação entre as variáveis assinaladas, uma amostra mais heterogénea foi seleccionada. A amostra foi extraída duma população de aproximadamente 4500 alunos do 6º ano de escolaridade, de ambos os sexos, oriundos de vários grupos sócio-económicos e vivendo em zonas urbanas e rurais da Região Norte. Desses alunos, 3614 não reprovaram mais de duas vezes, vivem com ambos os pais e preencheram correctamente os questionários.

A relação da amostra foi efectuada segundo um plano multifactorial ($2 \times 3 \times 2 \times 2$). Os factores de selecção são a zona de residência (rural, urbana), o nível sócio-económico da família (baixo, médio, alto), o género do aluno (masculino, feminino) e o seu nível de motivação (alto, baixo). No seio dos 12 grupos seleccionados a partir dos três primeiros factores, os 25 sujeitos mais motivados e os 25 sujeitos menos motivados foram separados. Nesses 12 grupos de 50 sujeitos, as correlações entre motivação e quociente intelectual mostraram-se não significativas. As relações entre a motivação e as outras variáveis não podem ser pois interpretadas como sendo o reflexo das relações dessas últimas com o nível intelectual dos sujeitos, apesar das diferenças de QI médio entre classes sociais ou zonas de residência se manterem. Os 12 sujeitos mais motivados e os 12 sujeitos menos motivados foram de seguida seleccionados no seio de cada um desses 12 grupos. A amostra final é portanto formada de 288 sujeitos dos 10 aos 13 anos, igualmente distribuídos nos 24 grupos formados pelo cruzamento das modalidades dos quatro factores de selecção (cf. quadro 1).

RESULTADOS

Os resultados foram analisados por análises de variância e covariância multivariada (MANOVA) e univariada (ANOVA), considerando o QI como covariada. Os quatro factores considerados nesta análise foram os utilizados na selecção da amostra: a zona de residência, o NSE, o género e a motivação. Se os resultados da análise de variância e covariância forem similares, podemos assumir que a possível correlação entre motivação e QI foi satisfatoriamente controlada.

A homogeneidade da variância e a normalidade das distribuições foram garantidas para todas as escalas do PMT-K com excepção da escala de conformismo cuja variância é heterogénea nos grupos definidos pelo género. A influência desta heterogeneidade deverá ser tida em consideração quando os resultados implicam efeitos do género, só ou em interacção com outro factor.

Quadro 1
Amostra em função do género, da motivação, do nível socioeconómico e da zona de residência dos sujeitos

N. S. E.	MOTIV.	ZONA								
		RURAL			URBANA			TOTAL		
		MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
BAIXO	ALTA	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	BAIXA	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	TOTAL	24	24	48	24	24	48	48	48	96
MÉDIO	ALTA	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	BAIXA	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	TOTAL	24	24	48	24	24	48	48	48	96
ALTO	ALTA	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	BAIXA	12	12	24	12	12	24	24	24	48
	TOTAL	24	24	48	24	24	48	48	48	96
TOTAL	ALTA	36	36	72	36	36	72	72	72	144
	BAIXA	36	36	72	36	36	72	72	72	144
	TOTAL	72	72	144	72	72	144	144	144	288

No que diz respeito às variáveis de expectativas, a homogeneidade das variâncias e a normalidade das distribuições são asseguradas para as expectativas médias totais; as variâncias para as expectativas médias do segundo código não são homogéneas se compararmos os grupos de sujeitos pouco e muito motivados; a heterogeneidade das variâncias para as expectativas médias do primeiro código, observada entre todos os grupos, não permite a consideração desta variável separadamente. Para as expectativas do 2º código, quando algum efeito da motivação, isoladamente ou em interacção se manifesta, o nível de significação das diferenças será previamente confirmado por um «T de Student» específico para variâncias heterogéneas.

Os resultados das Manova e Mancova, assim como aqueles das Anova e Ancova são similares quando os «efeitos» da motivação, isoladamente ou em interacção, são observados. As diferenças intelectuais entre sujeitos ou grupos não influenciam a intensidade da associação da motivação com as outras variáveis.

Uma análise de variância multivariada (Manova) de todas as variáveis (PMT-K e EXPEC) evidencia um efeito principal da motivação assim como um efeito da interacção entre a motivação, o género e a zona de residência. A análise de variância univariada mostra efeitos da motivação, só ou em interacção com outros factores, para a maioria das variáveis,

o que pode ser interpretado em termos de associação entre a motivação e cada uma das variáveis consideradas.

Examinando as médias de cada variável para os sujeitos muito motivados e pouco motivados, a direcção desta associação pode ser evidenciada, quer para o grupo total, quer para cada contexto de existência.

Quadro 2
Análise de variância multivariada (MANOVA) (variáveis dos PMT-K e EXPEC)

ESCALAS	FACTORES	C.WILKS	F	G. L.	P
PMT-K	MOTIVAÇÃO	.59026	45.29369	4-261	<.001*
	SEXO	.81097	15.20887	4-261	<.001*
	NSE	.97097	.96808	8-522	.460
	ZONA	.96466	2.39023	4-261	.051*
	MOTIV-SEXO	.97660	1.56373	4-261	.184
	MOTIV-NSE	.97893	.69854	8-522	.693
	MOTIV	.97162	1.90557	4-261	.110
	SEXO-NSE	.96254	1.25755	8-522	.264
	SEXO-ZONA	.98616	.91551	4-261	.455
	NSE-ZONA	.93148	2.35740	8-522	.017*
	MOT-SEXO-NSE	.95000	1.69520	8-522	.097
	MOT-SEXO	.98102	1.26102	4-261	.285
	MOT-NSE-ZONA	.95225	1.61589	8-522	.117
	SEXO-NSE-ZONA	.98535	.48324	8-522	.868
MOT-SEXO-ZONA-NSE	.95006	1.69302	8-522	.097	
NIVEIS DE EXPECT.	MOTIVAÇÃO	.97898	1.40120	4-261	.234
	SEXO	.97884	1.41043	4-261	.230
	NSE	.95604	1.48332	8-522	.160
	ZONA	.97892	1.40516	4-261	.233
	MOTIV-SEXO	.96775	2.17440	4-261	.072
	MOTIV-NSE	.99027	.31978	8-522	.958
	MOTIV-ZONA	.98257	.78257	4-261	.537
	SEXO-NSE	.95217	1.61866	8-522	.117
	SEXO-ZONA	.99424	.37810	4-261	.824
	NSE-ZONA	.95622	1.47369	8-522	.163
	MOT-SEXO-NSE	.97033	.99000	8-522	.443
	MOT-SEXO-ZONA	.96162	2.60392	4-261	.036*
	MOT-NSE-ZONA	.97485	.83649	8-522	.570
	SEXO-NSE-ZONA	.97182	.93929	8-522	.483
	MOT-SEXO-ZONA-NSE	.98626	.45303	8-522	.888

* p<.05

Quadro 3
Análise de variância — ANOVA — (resultados até p<.10)

VARIÁVEIS	FACTORES	Σ Q.	Q. M	G. L.	F	P
ANSIEDADE ESTIMULANTE	MOTIVAÇÃO	30,22222	430,22222	1/264	53,37725	<.001*
	SEXO	406,12500	406,12500	1/264	33,39573	<.001*
	N.S.E.	59,08333	29,64167	2/264	2,42922	.090
ANSIEDADE DEBILITANTE	MOTIVAÇÃO	190,12500	190,12500	1/264	19,38328	<.001*
	SEXO	269,05556	269,05556	1/264	30,18292	<.001*
	NSE-ZONA	105,09028	52,54514	2/264	5,35699	.005*
	MOTIV-ZONA	34,72222	34,72222	1/264	3,53994	.061
	MOT-SEX-NSE-ZO	47,63194	23,81597	2/264	2,42804	.090
ANSIEDADE TOTAL	MOTIVAÇÃO	1061,83681	1061,83681	1/264	36,32289	<.001*
	SEXO	1237,53125	1237,53125	1/264	36,32289	<.001*
	MOTIV-ZONA	157,53125	157,53125	1/264	5,38877	.021*
	NSE-ZONA	313,38194	156,69097	2/264	5,36002	.005*
	N.S.E.	133,39583	66,69792	2/264	2,28158	.10
CONFORMISMO	MOTIVAÇÃO	1540,12500	1540,12500	1/264	151,97845	<.001*
	SEXO	55,12500	55,12500	1/264	5,43970	.002*
	ZONA	58,68056	58,68056	1/264	5,79056	.017*
	NSE-ZONA	90,29861	45,14931	2/264	4,45530	.013*
	MOT-NSE-ZONA	74,79861	37,39931	2/264	3,69054	.026*
N. EXPECTATIVA 1ª CODE	N.S.E.	1928,54861	964,27431	2/264	3,38204	.035*
	ZONA	1417,78125	1417,78125	1/264	4,97265	.027*
	MOT-SEXO-ZONA	949,75347	949,75347	1/264	3,33111	.069
N. EXPECTATIVA 2ª CODE	MOTIVAÇÃO	696,88889	696,88889	1/264	4,90959	.027*
	SEXO	533,55556	533,55556	1/264	3,75890	.053*
	MOTIV-SEXO	566,72222	566,72222	1/264	3,99256	.047*
	MOT-SEXO-ZONA	1120,22222	1120,22222	1/264	7,89198	.055
	N.S.E.	805,04861	402,52431	2/264	2,83579	.060
	MOT-NSE-ZONA	678,79861	339,39931	2/264	2,39107	.094
N. EXPECTATIVA TOTAL	N.S.E.	5136,44444	2568,22222	2/264	4,319502	.014*
	ZONA	2718,33681	2718,33681	1/264	4,67793	.031*
	MOT-SEXO-ZONA	4132,92014	4132,92014	1/264	6,95116	.009*
	SEXO	1947,92014	1947,92014	1/264	3,27621	.071

* p<.05

Os sujeitos mais motivados manifestam, nas situações escolares, níveis de *ansiedade* debilitante inferiores e de *ansiedade* estimulante superiores aos sujeitos menos motivados. A associação negativa entre *ansiedade* e *motivação* é mais intensa em zonas rurais do que em zonas urbanas quando o score total de *ansiedade* é avaliado (associando a presença de efeitos negativos e ausência de efeitos positivos).

O nível de *conformismo* é superior nos sujeitos mais motivados do que naqueles menos motivados. Certas diferenças particulares são também observadas entre zonas rurais e urbanas. Apesar das zonas rurais serem consideradas mais conformistas, isto verifica-se

unicamente para os alunos mais motivados de NSE altos e para os alunos de NSE médio, essencialmente se pouco motivados; contudo os alunos rurais muito motivados de NSE baixo são menos conformistas que os seus homólogos urbanos. Nenhuma diferença foi observada para os alunos pouco motivados de NSE baixo ou alto.

As *expectativas* de sucesso de alunos mais motivados são mais altas do que aquelas dos menos motivados que são quase nulas (iguais aos resultados anteriores) quando a tarefa apresenta um nível de dificuldade média (2º código). Um efeito de interacção (motivação × género) mostra que os rapazes são sobretudo responsáveis por esta tendência, nenhuma diferença se manifestando nas raparigas. Tais resultados, contudo, podem ser explicados pelo comportamento oposto das raparigas urbanas e rurais, como o indica o efeito de interacção tripla (motivação × género × zona). As raparigas menos motivadas de ambas as áreas de residência apresentam um nível de expectativa nula; as raparigas mais motivadas da zona urbana têm os níveis de expectativas mais elevados enquanto que as da zona rural apresentam os níveis mais baixos de expectativa. Um efeito de interacção é também observado nos rapazes. O nível de expectativa nos rapazes urbanos não varia significativamente com os seus níveis de motivação e é sempre positivo. Os rapazes e as raparigas urbanos muito motivados têm aliás o mesmo nível de expectativa. O mesmo não é observado nos rapazes rurais: os menos motivados apresentam níveis de expectativas negativos enquanto que os mais motivados mostram níveis ou expectativas altamente positivos.

Podemos geralmente concluir que, em contextos sociais diferentes, níveis de motivação idênticos são associados a níveis opostos em outras variáveis ou que, em certos casos, a intensidade da associação se modifica significativamente em função do contexto.

DISCUSSÃO

Na primeira parte desta discussão, os resultados serão comparados com os de outros estudos focalizados sobre a relação entre motivação e algumas das variáveis estudadas aqui. Visto que tais estudos raramente analisam as variações desta relação em função do contexto social, a comparação no estudo português dos resultados obtidos pelos vários grupos (sócio-económicos, rurais e urbanos, masculinos e femininos) tornará possível uma análise mais profunda. Algumas características de cada contexto que possam explicar a modificação da associação entre motivação e as variáveis cognitivas e afectivas serão identificadas e integradas num quadro explicativo coerente. Uma atenção particular será dedicada aos efeitos de interacção ou aos resultados que diferem dos obtidos pelos outros estudos.

Na linha das teorias «expectativas-valores» a motivação para a realização depende simultaneamente do valor que o sujeito atribui ao sucesso num domínio específico e da probabilidade de sucesso neste mesmo domínio. Esta probabilidade sustenta a avaliação

das expectativas pessoais e varia com a dificuldade da tarefa e o auto-conceito de competência neste domínio. Os valores e as expectativas resultam da integração pessoal dum conjunto de experiências anteriores de sucesso ou de fracasso, previamente avaliados e interpretados em referência a um conjunto de regras, convicções, opiniões e representações do sujeito. Essas representações, normas e valores foram progressivamente desenvolvidas a partir de representações sociais, normas e valores mais ou menos estereotipadas, partilhadas por cada grupo social.

No contexto escolar, os alunos que pertencem a vários grupos sociais, não só têm experiências diferentes de *sucesso* ou *fracasso* escolar como partilham também concepções diferentes quanto à *importância do sucesso escolar* e quanto ao nível de *competência* académica dos membros de cada grupo social. Estas experiências e representações diferentes serão cuidadosamente analisadas nesta discussão.

O impacto motivacional da adesão incondicional a estes sistemas sociais de representações ou a sua substituição por outros sistemas pessoais variam de acordo com as características concretas destes em cada grupo social. Podemos antecipar que a adesão a um sistema que considera que o sujeito possui um alto nível de competência nas áreas escolares e que assume o sucesso escolar como objectivo prioritário, seria favorável ao desenvolvimento da motivação para a realização no domínio escolar. A frequência de experiências individuais de sucesso ou de fracasso e as competências em lidar com tais situações são variáveis moderadoras importantes neste processo. Os resultados serão analisados nesta óptica.

Se o sucesso escolar é um valor importante em todos os grupos sociais, este objectivo não é considerado igualmente prioritário por todos os grupos: a realização escolar é vista como mais importante em zona urbana do que em zona rural, pelos grupos sócio-economicamente mais favorecidos do que pelos menos favorecidos, pelos rapazes do que pelas raparigas. Os estereótipos sociais transmitem também a imagem duma incompetência académica relativa das raparigas relativamente aos rapazes, das populações rurais em comparação com as urbanas, e dos sujeitos de NSE baixo em relação aos de NSE mais alto.

Diferenças na qualidade da realização escolar são habitualmente observadas entre sujeitos de NSE diferentes ou de zonas rurais vs urbanas; as diferenças entre áreas foram contudo subjectivamente reduzidas pela modificação dos critérios de avaliação. Nenhuma diferença de nível de realização tem sido observada em função do género no 6º ano de escolaridade.

A partir das conclusões acima referidas, podemos afirmar que certos grupos terão que lidar mais frequentemente que outros com situações ameaçadoras para a sua auto-estima, o que pode aumentar o recurso a certos mecanismos de defesa. A variação da associação entre motivação e expectativas pode ser interpretada nesta linha.

A associação negativa entre a motivação e a *ansiedade debilitante* ou a *ansiedade total* confirma inteiramente os resultados de investigações anteriores assim como as suas bases teóricas. A aparente ausência de efeitos de interacção mostra que altos níveis de

motivação são incompatíveis com altos níveis de ansiedade debilitante em qualquer grupo social. Com efeito, a interpretação geralmente pessimista das situações de realização pelos sujeitos ansiosos aumenta a frequência dos fracassos subjectivos e as expectativas de fracasso no futuro. Além disso, as suas interpretações são mais ameaçadoras para a auto-estima: atribuem os seus fracassos a causas internas, estáveis e frequentemente incontroláveis (cf. teorias atribucionais e do abandono aprendido). Este tipo de interpretação cognitiva é oposto ao utilizado pelos alunos mais motivados que focalizam a sua atenção sobre os benefícios do sucesso mais do que sobre os custos do fracasso: utilizam interpretações auto-protectoras em caso de fracasso e adoptam estratégias úteis para ultrapassar tal situação.

A relação positiva entre a motivação e a *ansiedade estimulante* indica que este tipo de ansiedade é necessária para levar os alunos do 6º ano de escolaridade a escolher estratégias activas e não passivas para evitar o fracasso. O aumento do esforço e dos níveis de performances reforça o seu interesse nas actividades escolares, a sua orientação para a mestria neste domínio e torna os benefícios do sucesso mais atractivos. Esta relação parece baseada sobre processos psicológicos relativamente gerais: o efeito de interacção não modifica o sentido da relação, apesar de, em meio urbano, os alunos mais motivados manifestarem um nível de ansiedade estimulante ligeiramente superior aos mesmos alunos em meio rural. É possível que a competição mais intensa em meio urbano suscite maior ansiedade em alunos que valorizam o sucesso.

O maior *conformismo* dos alunos mais motivados confirma o papel positivo do valor atribuído ao sucesso académico na motivação para a realização. Se o sucesso escolar é um valor social relativamente partilhado, o conformismo garante a adesão individual a tal valor e a associação positiva entre a motivação e o conformismo manifesta-se a um nível geral. Esta tendência global é moderada, contudo, por um efeito de interacção: a intensidade e, em determinados casos, a direcção desta associação modifica-se em função de variação da intensidade do valor do sucesso em cada grupo social, como assinalado anteriormente. Os resultados são consistentes com esta variação. Quando o grupo social não coloca um alto valor no sucesso escolar, uma alta motivação para a realização escolar corresponde a uma opção pessoal, claramente separada destes valores sociais. A manifestação desta opção exige um baixo conformismo: é o caso dos alunos rurais de baixo NSE. Neste contexto, pois, o baixo conformismo dos sujeitos altamente motivados permite o seu envolvimento activo num domínio que não é muito valorizado pelo seu grupo social.

O caso dos alunos de NSE médio e alto não é idêntico visto que o seu meio considera a escola como a melhor via de mobilidade social ascendente: quanto mais conformista, mais motivados. Curiosamente contudo, a motivação é associada ao baixo conformismo nas raparigas urbanas de NSE alto. Tais resultados podem sugerir, a título hipotético, que para as raparigas deste meio haveria múltiplas vias, mais fáceis do que a realização escolar, para alcançar o sucesso social ou profissional e que uma opção mais pessoal seria necessária para sustentar o seu envolvimento nos trabalhos escolares.

A associação positiva entre a motivação e as *expectativas* confirma o facto das tarefas de dificuldade média atraírem particularmente os sujeitos muito motivados. Contudo, diversas interacções tornam difícil qualquer tipo de generalização. Os rapazes parecem os principais responsáveis da tendência assinalada. As raparigas apresentam um padrão de relação oposto conforme vivem em zonas rurais ou urbanas: em zona urbana, as raparigas mais motivadas têm expectativas positivas e superiores às menos motivadas enquanto que, em zona rural, as raparigas mais motivadas têm níveis de expectativas inferiores às menos motivadas e as suas expectativas são negativas.

O efeito cumulativo de estereótipos negativos quanto à competência académica das raparigas em zonas rurais, a baixa valorização do sucesso reforçado pelas baixas expectativas de sucesso por parte dos pais, tornam mais frágil o conceito de si próprio das raparigas que duvidarão da sua capacidade em realizar as tarefas de tipo escolar. As raparigas mais motivadas estão mais preocupadas com tais representações que se opõem ao seu próprio desejo de sucesso. Apesar das suas baixas expectativas espelharem as representações sociais, qualquer resultado obtido com o mínimo de esforço permitirá ultrapassar largamente essas baixas previsões: as suas probabilidades são frequentemente de longe inferiores aos seus resultados objectivos. Este pessimismo verbal parece útil para sustentar uma alta motivação neste contexto. Pelo contrário, as raparigas rurais pouco motivadas, recusando verbalmente esses mesmos estereótipos, manifestam pelo seu comportamento a sua adesão real e recusam em envolver-se nas tarefas académicas. É de assinalar, contudo, que nos NSE mais baixos, alta motivação é associada a altas expectativas: os sujeitos muito motivados deste grupo social, talvez por serem menos conformistas, ter-se-iam já distanciado de tais estereótipos.

As interpretações apresentadas sugerem que a manipulação cognitiva das expectativas pelo sujeito permite sustentar altos níveis de motivação em condições adversas. As variações do conformismo social podem modificar o impacto subjectivo de tais condições. Tais interpretações têm, contudo, um carácter hipotético e deveriam ser testadas em pesquisas especialmente elaboradas com esta finalidade.

Os resultados observados indicam claramente que a relação entre motivação e certas variáveis parece independente das condições ambientais enquanto que a relação entre motivação e outras depende das características particulares de cada contexto de existência. Se a ansiedade se encontra no primeiro grupo, mantendo uma relação com a motivação idêntica em todos os contextos, o conformismo e as expectativas fazem parte do último. Com efeito, em certos contextos, um alto nível de conformismo ou altos níveis de expectativas, por exemplo, são compatíveis com altos níveis de motivação, enquanto que, noutros contextos, uma alta motivação pressupõe baixo conformismo ou baixo nível de expectativas. Independentemente das hipóteses explicativas avançadas, esses resultados apoiam o valor heurístico do paradigma «person-process-context» nos estudos da motivação para a realização e a necessidade de iniciar estudos nesta linha a fim de precisar alguns dos determinantes da motivação em cada contexto.

BIBLIOGRAFIA

- ATKINSON, J. W., (1983). *Personality, motivation, and action*. Praeger Publishers.
- ATKINSON, J. W. & Birch, D., (1974). The dynamics of achievement oriented activity. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Ed.), *Motivation and achievement*, Washington D. C.: Winston.
- BANDURA, A., (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- BANDURA, A., (1986). *Social foundation of thought and action. A social-cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- BRONFENBRENNER, U. & Crouter, A. C., (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1, 357-415.
- CAMPBELL, J. D. & Fairey, P. J., (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalization of expectancies on future performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 5, 1097-1111.
- CRANDALL, V. J.; Katkovsky, W. & Preston, A., (1962). Motivational and ability determinants of young childrens intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 33, 643-661.
- COVINGTON, M. V., (1984). The motive for self-worth. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation*, New York: Academic Press.
- COVINGTON, M. V., (1983). Motivated cognitions. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.). *Learning and motivation in the classroom*. Lawrence Erlbaum Ass.
- DWECK, C. S., (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- DWECK, C. S. & Elliott, E. S., (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, IV, 643-691.
- DWECK, C. S., & Leggett, E. L., (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELLIOTT, E. S., & Dweck, C. S., (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- FONTAINE, A. M., (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*, Lisboa, INIC.
- FONTAINE, A. M., (1986a) *Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença. Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 119-132.
- GARLAND, H., (1984). Relation of effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments. *Journal of Applied Psychology*, 69, 1, 79-84.
- GITELSON, I. B.; Peterson, A. C. & Tobin-Richards, M. H., (1982) Adolescents expectancies of success, self evaluation and attribution about performance on spatial and verbal task *Sex Roles*, 8, 411-419.
- HECKHAUSEN, H., Schmalt, H. D., & Schneider, K., (1985). *Achievement motivation in perspective*. NY, Academic Press.
- HERMANS, H. J. M., (1980). *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs — tevens handleiding bij de prestatie motivatie test voor kinderen (PTM-K)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, BU.
- JANZ, T., (1982). Manipulating subjective expectancy through feedback: A laboratory study of the expectancy-performance relationship. *Journal of Applied Psychology*, 67, 480-485.
- KERNIS, M.; Zuckerman, M.; Cohen, A. & Spadafora, S., (1982). Persistence following failure: The interactive role of self-awareness and the attributional basis for negative expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 6, 1184-1191.
- KIRSCH, I., (1985). Self-efficacy and expectancy: Old wine with new labels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 3, 824-830.
- LICHT, B. G. & Dweck, C. S., (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientation with skills area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- MC CLELLAND, D. C., (1985). *Human motivation*. Dallas: Scott, Foresman & Cie.
- MC DONALD, N. & Hyde, J. S., (1980). Fear of success, need of achievement and fear of failure: A factor analytic study. *Sex Roles*, 6, nº 5, 695-711.
- MIRANDA, M. J., (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos. Adaptação, metrologia e aferição de uma escala colectiva*. Lisboa: INIC.
- MIRANDA, M. J., (1983). *Manual da escala colectiva de nível intelectual (E.C.N.I.). Aferição para Portugal*. Lisboa INIC.
- NICHOLLS, J. G., (1984a). Conception of ability and achievement motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Student motivation* — New York: Academic Press, 1, 39-73.
- PLASS, J. A. & Hill, K. T., (1989). Children's achievement strategies and test performance: The role of time pressure, evaluation anxiety, and sex. *Developmental Psychology*, 22, 1, 31-36.
- ROTTER, J. B., (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28.
- SCHULTZ, C. B. & Pomerantz, M., (1976). Achievement motivation, locus of control and academic achievement behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1, 38-51.
- SELIGMAN, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & Von Baeyer, C., (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- VOLLMER, F., (1984). Sex differences in personality and expectancy. *Sex Roles*, 11-12; 1121-1139.
- WEINER, B., (1980). *Human motivation*. New York: Holt. Rinehart & Wiston.
- WEINER, B., (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, 548-573.