

Motivação para a Realização de Adolescentes: Perspectiva Cognitivo-Social das Diferenças de Sexo e de Classe Social

Anne Marie Fontaine *

Estudam-se as diferenças de motivação para a realização nas suas várias componentes (motivação para o sucesso, ansiedade debilitante e ansiedade estimulante) em jovens adolescentes a quem foi administrado o PMT-K de Hermans (N=200). Alguns resultados corroboram investigações anteriores, outros confirmam novas hipóteses aqui enunciadas. As diferenças de motivação organizam-se em função de dois factores em interacção: o sexo e o nível sócio-económico de pertença dos sujeitos. Assim, as raparigas são, nesta idade, mais motivadas para o sucesso do que os rapazes, manifestam mais ansiedade debilitante e menos ansiedade estimulante. Os sujeitos do meio sócio-económico baixo apresentam níveis de ansiedade debilitante mais altos e níveis de ansiedade estimulante mais baixos que os do meio sócio-económico mais altos. Estes últimos manifestam maior motivação para o sucesso que os primeiros. Foram também encontradas correlações entre motivação e resultados escolares. Os resultados são inseridos num quadro teórico de desenvolvimento cognitivo-social da motivação para a realização esboçado neste estudo.

Têm-se observado com regularidade notória diferenças de realizações entre homens e mulheres e entre membros dos vários níveis sócio-económicos. Tais diferenças manifestam-se tanto em situações de avaliação de performances limitadas como na distribuição dos sujeitos pelas diversas vias escolares e profissionais. Independentemente das diferenças de capacidades reais de cada um e das discriminações sociais objectivas, próprias aos circuitos de selecção e de promoção profissional, os aspectos motivacionais parecem também influenciar os comportamentos que levam a tais diferenças, seja no domínio escolar, seja no campo profissional.

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional). Este estudo foi subsidiado pelo INIC (Linha de Acção n.º 1 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto) e insere-se numa investigação que está a ser realizada sob a orientação de P. Roubertoux (Universidade de Paris - V).

A motivação em situação de realização (*achievement motivation, need of achievement*) cujo estudo se iniciou por volta dos anos cinquenta sob a orientação de Atkinson e McClelland, foi tematizada em termos de desejo do sucesso e medo do fracasso, duas tendências com efeitos antagónicos. O *desejo do sucesso* ou a motivação para o sucesso pode ser definido como uma «disposição interna a lutar pelo sucesso em certas situações em função de determinados padrões de excelência» (Solomon, 1982). O *medo do fracasso* que se manifesta por ansiedade, incita, pelo contrário, o sujeito a fugir de tais situações e a inibir as suas tendências activas para, deste modo, evitar um eventual fracasso; no entanto, se for devidamente controlado e canalizado, pode constituir um elemento estimulante em situações competitivas. No primeiro caso fala-se de *ansiedade debilitante* e no segundo de *ansiedade estimulante*.

De acordo com a investigação existente, a motivação para o sucesso e o medo do fracasso mantêm uma relação

oposta com o nível de realização: a primeira acompanha-se dum aumento do nível de performance e a segunda da sua diminuição, excepto quando for estimulante. A motivação para o sucesso e a ansiedade estimulante estão geralmente associados a resultados altos e a ansiedade debilitante fáce a um fracasso possível, a resultados baixos (Klinger 1966; Hermans *et al.*, 1970; Atkinson *et al.*, 1974; Pomerantz e Schultz, 1975; Hamilton, 1975; Atkinson, 1980; McDonald e Hyde, 1980, entre outros).

A maioria dos estudos no domínio da motivação para a realização foram efectuados com sujeitos adultos, e as diferenças que aparecem em função do sexo são pouco claras ou contraditórias. O objectivo principal deste estudo é observar as diferenças de motivação para a realização dos adolescentes, em função do sexo e do nível sócio-económico de pertença, assim como a relação entre a motivação e os resultados escolares, enquanto modalidade específica de realização; considerar-se-ão três aspectos da motivação para a realização: motivação para o sucesso, ansiedade debilitante e ansiedade estimulante (¹).

A fundamentação das hipóteses, assim como a discussão de resultados contrários às mesmas, são ocasião para o esboço de uma hipótese de explicação cognitivo-social das diferenças constatadas na motivação para a realização entre rapazes e raparigas e entre indivíduos dos diversos níveis sócio-económicos; recorre-se a variáveis cognitivas para explicar tais diferenças e estabelecem-se relações entre experiências socializadoras diversificadas e essas variáveis.

Hipóteses

Os resultados das investigações existentes permitem prever diferenças de motivação para a realização em função do sexo e do nível sócio-económico dos sujeitos bem como a existência de relações específicas entre cada uma das variáveis motivacionais e os resultados escolares.

Diferenças em função do sexo dos sujeitos

H/1 — *As raparigas são mais motivadas para o sucesso do que os rapazes.* Apesar das mulheres adultas apresentarem um nível de motivação para o sucesso inferior aos homens, os raros estudos realizados com jovens adolescentes apontam no sentido oposto (Hermans e Coopmans, 1970; Stein e Bailey, 1979; Prawat *et al.*, 1979; Hermans, 1980). O tipo de motivação da mulher adulta é provavelmente o resultado duma evolução progressiva a partir do fim da adolescência. A introdução do conformismo social (adesão aos valores do meio) como variável explicativa intermediária talvez abra algumas pistas para a compreensão deste fenómeno.

Existem, de facto, duas vias possíveis de realização, a via do conformismo ligada a aspectos motivacionais mais extrínsecos e a via da independência ligada a aspectos mais intrínsecos (Gough, 1959; Morris e Snyder, 1978). A família, como instituição socializadora, estimula as manifestações de dependência, de obediência, de aplicação e de adaptação nas raparigas, num ambiente geralmente super-protector, enquanto exige dos rapazes o desenvolvimento da independência, da autonomia, do espírito crítico, da assertividade (Stein e Bailey, 1973; Hoffman, 1975; Maccoby *et al.*, 1983...). É provável que, pelo menos neste nível de escolaridade, a instituição escolar, outra instituição socializadora, valorize mais as realizações conformistas que as manifestações de independência.

A convergência, no caso das raparigas, entre valores escolares e familiares será aparentemente funcional visto que as duas instituições valorizam, no princípio da adolescência, a aprendizagem e a adaptação escolar e fixará assim a motivação para o sucesso das raparigas conformistas neste domínio. É frequente, aliás, constatar a igualdade senão a superioridade dos resultados escolares das raparigas nos primeiros anos de escolaridade, supe-

rioridade que se atenua progressivamente (Stein e Bailey, 1973; Prawat *et al.*, 1979). Com efeito, o referido conformismo social torna-se disfuncional nos últimos níveis de escolaridade e na vida profissional, quando iniciativa e autonomia são exigidas. As pressões familiares, ao serviço doutros objectivos no fim da adolescência, tentam desviar as raparigas dos domínios até lá investidos em proveito de áreas compatíveis com a sua feminidade (sociais, interpessoais...) em virtude dos papéis estereotipados atribuídos a cada sexo. As raparigas conformistas são particularmente sensíveis a estas pressões considerando que um sucesso demasiado óbvio no domínio escolar ou profissional é obstáculo ao desenvolvimento da sua feminidade ou ao reconhecimento social da mesma: o sucesso provoca ansiedade pelo medo de ser rejeitada.

Este fenómeno foi estudado sob a designação de *medo do sucesso* (Hornor, 1975) cuja manifestação depende da adesão da mulher aos estereótipos tradicionais e explica, pelo menos parcialmente, o progressivo declínio da motivação para o sucesso das mulheres da adolescência até à idade adulta. Este declínio não se observará se a realização feminina não-tradicional for valorizada pelo próprio meio, o que explicaria a ausência de medo do sucesso de mulheres de raça negra no entender de Weston e Mednich (1970).

Nos rapazes, a educação, mais focalizada no desenvolvimento da independência e autonomia, permite-lhes uma tomada de posição mais pessoal em relação às normas sociais vigentes e portanto um menor conformismo. Além disso, a maior frequência de reacções punitivas parentais em relação aos rapazes vai de par com uma diminuição do seu interesse pelas realizações escolares, durante os primeiros anos de escolaridade; no entanto, aquele interesse reaparece progressivamente no anos ulteriores (Maccoby e Jacklin, 1974; Baumrind, 1971, 1979). Uma evolução

positiva da motivação para o sucesso dos rapazes pode ser prevista como resposta à valorização progressiva das suas características de autonomia, independência, espírito crítico nos domínios escolares e profissionais e às pressões familiares que, baseadas sobre os mesmos estereótipos tradicionais, os estimulam a investir na sua formação profissional, como futuros responsáveis do sustento e do estatuto da família.

A confirmação desta hipótese explicativa exige que os grupos mais motivados para o sucesso sejam, nesta idade, os mais conformistas por um lado (diferenças de média significativas em favor das raparigas nas variáveis «motivação para o sucesso» e «conformismo») e que qualquer variação duma das variáveis corresponda a uma variação concomitante da outra (correlação positiva significativa entre as duas variáveis). Podemos assim formular uma segunda hipótese:

H/2 — *Existe uma correlação positiva entre a motivação para o sucesso e o conformismo social.* Esta correlação tem sido verificada em várias investigações (Hermans, 1980; McDonald e Hyde, 1980). Os autores, no entanto, consideram a escala de conformismo social como manifestação duma tendência a responder no sentido socialmente desejável e, portanto, um handicap quanto à sinceridade das respostas. Consideramos contudo que tais escalas de conformismo podem revelar uma atitude de adesão às normas sociais vigentes que se manifesta mesmo fora da situação de teste, com o valor explicativo acima referido. É de notar que a escala de motivação duma forma do EPPS (Edwards Personal Preference Schedule), em que a influência da desejabilidade social foi eliminada, tem um valor predictivo praticamente nulo (Morgan, 1975). Isto leva a crer que o conformismo é uma variável importante a ter em conta na génese da motivação para o sucesso. O facto que esta esteja muito relacio-

nada com os resultados escolares enquanto o conformismo não o está, significa que se trata de duas variáveis distintas.

H/3 — *As raparigas são mais ansiosas que os rapazes e a sua ansiedade tem um carácter debilitante.* Os estudos são extraordinariamente concordantes a este respeito: as mulheres manifestam, desde muito cedo, mais ansiedade que os homens em situações que implicam possibilidades de fracasso, como por exemplo na situação escolar, e os seus níveis de ansiedade aumentam com a idade (Hill e Sarason, 1966; Maccoby e Jacklin 1974, entre outros).

Este fenómeno talvez possa ser explicado pelo facto das mulheres se defrontarem mais frequentemente com situações de fracasso «subjectivo» passado ou previsto, situações em si geradoras de ansiedade. Com efeito observa-se uma tendência feminina frequente a subestimar as suas próprias realizações, enquanto a tendência masculina é de sobreestimá-las, mesmo se os resultados são objectivamente idênticos. Esta reacção mantém-se quando se trata de avaliar as mesmas realizações atribuídas arbitrariamente a autores masculinos ou femininos: no primeiro caso os avaliadores de ambos os sexos valorizam a obra e no segundo caso desvalorizam-na (Goldberg, 1968; Fidell, 1970; Pheterson, Kiesler & Goldberg 1971; Gitelson *et al.*, 1982; Erkut, 1983).

Esta auto-desvalorização das mulheres não se limita às apreciações dos resultados obtidos realmente mas estende-se às previsões quanto aos níveis de sucesso futuros. Considerando como índice do nível de capacidade do sujeito numa determinada tarefa os resultados objectivos que obteve em situações anteriores idênticas ou semelhantes, o nível de expectativas dos homens é ligeiramente superior a esta marca, en-

quanto o das mulheres é significativamente inferior (²). Esta tendência é tanto mais nítida quanto a tarefa tem características tipicamente masculinas (tarefas cognitivas, matemáticas, mecânicas) e desaparece se tem características femininas (verbais, sociais...).

Estas atitudes explicam-se pela referência dos sujeitos a imagens sociais globais de competência masculina *versus* incompetência feminina. A correlação negativa entre o nível de expectativa de sucesso das mulheres e a sua feminidade (adesão aos estereótipos tradicionais femininos) confirma a importância da adesão aos estereótipos na elaboração das suas expectativas de sucesso (Crandall, 1968, 1969; Etaugh e Brown, 1974; Gitelson *et al.*, 1982; Erkut, 1983).

Além da maior ansiedade feminina poder estar ligada a mais alta probabilidade subjectiva de fracasso, de que o baixo nível de expectativa é o reflexo, a maior tolerância social em relação às manifestações desta ansiedade não incita as mulheres a procurar mecanismos de defesa eficazes para a reduzir e controlar nas situações de realização. Estudos relativos à interpretação elaborada por cada um da responsabilidade dos resultados obtidos em várias circunstâncias apontam neste sentido. A convicção do sujeito da existência ou não duma contingência entre os seus resultados e o seu comportamento anterior foi sistematizada pelas teorias da atribuição. Segundo estas a responsabilidade pode ser atribuída a vários factores, de que os mais frequentes são o nível de capacidade do próprio sujeito, o esforço desenvolvido, o grau de dificuldades da tarefa, e a sorte ou o azar. Estas diferentes atribuições foram organizadas por Weiner (1980) em torno de duas dimensões independentes e bipolares (Quadro I): a estabilidade *vs.* instabilidade das atribuições e o seu aspecto mais ou menos interno (a si próprio ou a elementos sob o seu controlo) (³).

QUADRO I

Factores de atribuição de responsabilidade segundo Weiner (1980).

Locus de controle	Estabilidade	
	ESTAVEL	INSTAVEL
INTERNO	Capacidade <i>vs.</i> incapacidade	esforço <i>vs.</i> falta de esforço
EXTERNO	facilidade da tarefa <i>vs.</i> dificuldade da tarefa	sorte <i>vs.</i> azar

Os acontecimentos previsíveis são tendencialmente atribuídos a factores estáveis e os imprevisíveis a factores instáveis (geram mais insegurança). A atribuição interna quanto a ela, pela responsabilidade que confere ao próprio sujeito, tem a propriedade de reforçar ou ferir mais a sua auto-estima em função dos resultados obtidos (sucesso

ou fracasso) enquanto que a atribuição externa, libertando-o desta responsabilidade, protege a sua auto-estima, tanto das consequências negativas do fracasso como das positivas do sucesso.

Padrões de atribuição diferentes são preferencialmente utilizados por homens e mulheres na interpretação dos seus sucessos ou fracassos (Quadro II)

QUADRO II

Atribuição da responsabilidade dos sucessos e fracassos em função do sexo dos sujeitos.

	HOMENS	MULHERES
SUCESSO	capacidade ou factores estáveis	esforço ou factores externos
FRACASSO	falta de esforço ou factores externos	falta de capacidade ou factores estáveis

Pode-se observar que o padrão feminino é particularmente ameaçador para a auto-estima: minimiza os efeitos positivos dos sucessos e maximiza os efeitos negativos dos fracassos vistos como inevitáveis. Esta atitude perante os seus resultados, observada desde muito cedo (Stein *et al.*, 1973; Prawat, 1979), suscita o desenvolvimento do abandono aprendido (*learning helplessness*; Seligman, 1975) que se caracteriza por altos níveis de ansiedade debilitante, uma diminuição progressiva das expectativas futuras e uma debilitação profunda de auto-estima cujos efeitos se generalizarão aos vários domínios de realização (Crandall, 1969; Weiner, 1980; Feather e Simon, 1973; McMahan 1982; entre outros).

A situação apresenta-se como diametralmente oposta para os homens em geral. Estes definem o seu nível de

capacidade em referência a imagens sociais estereotipadas de competência masculina que utilizam não só para prever os seus resultados futuros, como para interpretar os resultados obtidos. A atribuição do sucesso a factores internos ou estáveis reforça a sua auto-estima e confere-lhes uma certa confiança nas probabilidades de sucesso futuro. A menor tolerância social frente às reacções ansiosas masculinas leva-os a procurar mecanismos de defesa eficazes nas situações susceptíveis de provocar tais reacções, como por exemplo, nas situações de fracasso. Não se julgando responsáveis deste ou sendo capazes de modificar o factor que o origina (esforço), protegem a sua auto-estima e legitimam as esperanças de melhoria para o futuro.

Sintetizando, a referência às imagens sociais desvalorizantes das mulhe-

res levam-nas a prever e aceitar mais facilmente a responsabilidade dos seus fracassos altamente prováveis e a minimizar os seus sucessos, resultados inesperados neste esquema. Estas expectativas e atribuições debilitantes para a sua auto-estima, provocam reacções ansiosas, socialmente toleradas.

As imagens sociais masculinas valorizantes e a intolerância social às manifestações ansiosas dos homens levam-nos a valorizar o sucesso altamente provável e a minimizar o fracasso. O seu nível de ansiedade em situação de realização, devidamente controlado, mantém-nos num estado de vigilância favorável ao sucesso, o que permite enunciar a 4.^a hipótese:

H/4 — *O nível de ansiedade estimulante é superior nos rapazes em relação às raparigas.*

Diferenças em função do nível sócio-económico de pertença dos sujeitos.

Os estudos existentes sobre as diferenças de motivação para a realização, em função do nível sócio-económico de pertença, salientam um aumento da motivação à medida que o NSE é mais elevado. Dos 13 estudos apresentados na revisão de Cooper e Tom (1984) 10 apontam nesse sentido; esta relação parece consistente em todas as culturas. Apenas em dois estudos de Rosen (1962), o NSE mais alto apresenta níveis de motivação para o sucesso inferiores ao do NSE médio. Os estudos comparando a motivação dos sujeitos de raça negra e branca apresentam diferenças a favor dos brancos o que pode ser devido ao facto dos negros pertencerem geralmente a níveis sócio-económicos inferiores. A hipótese explicação de natureza cognitivo-social avançada por ocasião da apresentação das hipóteses empíricas acerca das diferenças de sexo, vai permitir-nos também a formulação de hipóteses verificáveis relativamente às diferenças em função do nível sócio-económico.

H/5 — *O nível de motivação para o sucesso é directamente proporcional ao nível sócio-económico de pertença dos sujeitos: Os sujeitos de NSE alto ma-*

nifestam uma motivação para o sucesso superior aos sujeitos de NSE baixo, ocupando uma posição intermédia os de NSE médio.

Estas diferenças podem ser explicadas a partir da influência convergente dos estilos educativos dominantes em cada NSE e de factores cognitivos tais como os níveis de expectativa dos próprios sujeitos.

Os estilos educativos utilizados nos vários meios sócio-económicos diferenciam-se globalmente em democrático e autoritário. O primeiro que valoriza a independência e a realização precoce, mais frequente nos meios mais favorecidos, estimula o desenvolvimento da auto-confiança e da motivação para o sucesso dos jovens, sobretudo das raparigas. O segundo tem uma influência particularmente desfavorável sobre os rapazes visto que, como já foi referido, diminui a sua motivação para o sucesso durante os primeiros anos de escolaridade; a influência sobre as raparigas é menos intensa (Lautrey 1980; Pourtois, 1979; Maccoby, 1983...).

As probabilidades de sucesso que o próprio sujeito antevê determinam o seu grau de investimento na tarefa considerada e a sua determinação a lutar para alcançar o êxito desejado (esforço, perseverância). Este nível de expectativa, associado à motivação para o sucesso varia também segundo o meio social. Com efeito, o nível de expectativa é elaborado em referência às imagens sociais estereotipadas de competência dos membros dos grupos sociais de pertença (NSE por exemplo) e às imagens resultantes da interpretação das experiências pessoais de sucessos ou fracassos anteriores, a partir das quais o sujeito constrói o auto-conceito de competência. Na situação escolar, os sujeitos de NSE alto consideram que os membros do seu meio são geralmente competentes nas tarefas exigidas, convicção reforçada pelas suas experiências próprias de sucesso neste domínio; nesta base, elaboram expectativas positivas convergentes com aquelas que pais e professores mantêm a seu respeito. Estes níveis de expectativas motivam-nos mais

para o sucesso do que aos seus colegas de meios sócio-económicos mais baixos para quem a situação é diametralmente oposta. (Battle 1965; Stein, Pohly e Mueller, 1971; Feather *et al*, 1973; Entwistle e Baker 1983; Cooper e Tom, 1984).

H/6 — *O nível de ansiedade debilitante é inversamente proporcional ao nível sócio-económico de pertença dos sujeitos: Os membros dos meios desfavorecidos manifestam mais ansiedade que os membros dos meios favorecidos e esta ansiedade prejudica o seu sucesso eventual.*

A situação escolar é sem dúvida uma situação mais ansiogénica para os sujeitos de estratos sociais mais baixos, na medida em que exige da sua parte a adopção de normas e valores culturais diferentes dos do seu meio familiar e contém altas probabilidades de fracasso, aliás frequentemente confirmadas por experiências pessoais anteriores. Esta ansiedade de base, provavelmente mais elevada ainda em situações escolares mais competitivas, tem um efeito inibidor dos comportamentos nestas circunstâncias, enquanto que a ligeira ansiedade dos estratos mais altos, nas situações de avaliação, mais facilmente controlável, pode ser estimulante se mantiver o sujeito num estado de alerta favorável ao sucesso. Podemos assim prever que:

H/7 — *A ansiedade estimulante está em relação directa com o nível sócio-económico, isto é, quanto mais elevado for o nível sócio-económico mais elevado será a ansiedade estimulante dos sujeitos.*

Correlações entre motivação e resultados escolares

H/8 — *Verificam-se correlações positivas dos resultados escolares com a motivação para o sucesso e com a ansiedade facilitante e correlações negativas dos resultados escolares com a ansiedade debilitante conforme nos permitem prever estudos anteriores. (Hermans e Smith, 1969, Hermans e Coopmans, 1970; Stein e Bailey, 1973;*

Waters e Waters, 1976; Pomerantz e Schultz, 1975; McDonald e Hyde, 1980; entre outros).

O recurso aos estudos relativos às variáveis cognitivas que serviram de justificação às diferenças de motivação previstas, corroboram os resultados anteriores. Assim, a auto-avaliação negativa e o baixo nível de expectativa, desde que o sujeito esteja convicto da sua responsabilidade nos resultados alcançados, provocam reacções de fuga tais como o desinvestimento na tarefa, a diminuição do esforço e da perseverança e, por consequência, queda do nível de performance subsequente. Este, retroactivamente, confirmará as previsões pessimistas e mediante nova atribuição de responsabilidade dará origem a um fenómeno circular disfuncional caracterizado por uma debilitação profunda da auto-estima e um aumento da ansiedade e das reacções de fuga, cujos efeitos se generalizarão aos vários domínios de realização (Crandall *et al*, 1969; Stein *et al*, 1971; Weiner, 1980; Feather e Simon, 1973; McMahan, 1982; Motowildo, 1981; Entwistle e Backer, 1983...). Os efeitos da auto-avaliação positiva são opostos.

Metodologia

Instrumento

Os instrumentos geralmente utilizados para medir a motivação para a realização podem ser agrupados em duas categorias: os instrumentos projectivos derivados na sua maioria do TAT de Murray, e os objectivos que englobam os questionários, inventários de personalidade, etc... Os primeiros, mais antigos, baseiam-se no pressuposto de que uma adequada interpretação das produções imaginárias, pouco sensíveis às variações sócio-culturais, permite analisar as motivações do sujeito. Os segundos, de origem mais recente, são de administração e correcção mais simples e as suas possibilidades de aplicação colectiva justificam a sua utilização crescente.

As duas categorias de instrumentos têm sido avaliadas quanto à sua fide-

dade e validade. Com base em numerosos estudos realizados, os instrumentos objectivos podem ser considerados mais fiéis e mais válidos (validade de constructo e preditiva) que os projectivos (4).

O PMT (Prestatie Motivatie Test) de H. S. M. Hermans foi adoptado para este estudo porque, além de apresentar, como os outros testes objectivos, uma fidelidade e uma validade satisfatórias, tem a vantagem de possuir uma versão para sujeitos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, paralela à versão para adultos: o PMT-K (Prestatie Motivatie Test voor Kinderen). Trata-se dum questionário de resposta forçada, formado por 94 itens distribuídos em 4 escalas: motivação para o sucesso, medo do fracasso com efeito negativo ou ansiedade debilitante, medo do fracasso com efeito positivo ou ansiedade estimulante e conformismo social (Hermans e Smith, 1969;

Hermans e Coopmans, 1970; Hermans, 1970, 1980; Pomerantz e Schultz, 1975; Hamilton, 1975; Wotruba e Price, 1975; Waters e Waters, 1976; Morris e Snyder, 1978; entre outros).

Amostra

Este questionário foi passado a 200 alunos do 2.º ano do ciclo da Escola Preparatória de V. N. de Famalicão. A sua administração colectiva, durante o horário lectivo, foi efectuada conjuntamente com a dum questionário visando recolher dados de identificação tais como certos indicadores do nível sócio-económico de pertença, a idade, o sexo, assim como os resultados escolares obtidos no 1.º período de avaliação nas disciplinas de Português, História, Matemática e Ciências da Natureza. A distribuição da amostra em função do sexo e do nível sócio-económico está indicada no Quadro III.

QUADRO III

Distribuição da amostra segundo o NSE e o sexo dos sujeitos.

SEXO	NSE			TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	ALTO	
Rapazes	59	41	8	108
Raparigas	62	22	8	92
TOTAL	121	63	16	200

Resultados

Os resultados foram tratados globalmente por análise de variância multifactorial (2x3). Os dois factores considerados são o sexo e o nível sócio-económico, o primeiro com duas modalidades (masculino e feminino) e o segundo com três modalidades (baixo, médio e alto).

Quando um efeito significativo de cada um dos factores ou da sua interacção se verifica, a observação das médias indica a direcção destas diferenças e o t de Student, o respectivo nível de significância estatística.

Verifica-se um efeito principal do factor «sexo» sobre todas as variáveis consideradas ou seja sobre a motivação para o sucesso ($F=22.902$; $p<.001$) e a ansiedade debilitante ($F=12.019$,

$p=.001$) e a ansiedade estimulante ($F=9.895$; $p=.002$). Observa-se também um efeito principal do factor «classe social» sobre a ansiedade debilitante ($F=3.743$; $p=.02$). O efeito da classe social sobre a motivação para o sucesso e sobre a ansiedade estimulante é apenas significativo a .09 e .08 respectivamente. É possível no entanto que, em relação a estas duas últimas variáveis, algumas diferenças entre médias sejam significativas mesmo que o teste global de F não o seja; o que será controlado pelo teste de Student.

Consideremos sucessivamente os resultados relativos aos níveis médios de motivação para o sucesso e de ansiedade dos vários grupos e analisemos em seguida as relações entre estes factores motivacionais e os resultados escolares.

Motivação para o sucesso

Conforme as nossas hipóteses, as raparigas são significativamente mais motivadas para o sucesso do que os rapazes, qualquer que seja o nível sócio-económico considerado (5) (Quadro IV).

Observamos também, como previsto, uma certa correspondência entre o nível de motivação para o sucesso e o conformismo, salvo para os rapazes de NSE baixo cujo conformismo permitiria esperar maior motivação e para as raparigas de NSE médio, em relação às quais se esperava maior conformismo (Quadros IV e V).

As correlações entre a motivação para o sucesso e o conformismo, geralmente positivas e significativas, confirmam também a hipótese. As excepções dos grupos de rapazes e raparigas do NSE alto e das raparigas do NSE médio (6) podem ser devidas ao número

reduzido de sujeitos destes sub-grupos (Quadro VI).

Observa-se um aumento significativo do nível de motivação para o sucesso na amostra global na passagem dos níveis sociais baixos ou médios ao nível alto, facto que confirma as hipóteses; a ausência de diferenciação entre os níveis baixos e médios pode ser explicada considerando cada grupo sexual em separado. O aumento regular da motivação das raparigas em função do seu NSE de pertença (as diferenças são significativas) confirma as hipóteses, enquanto que a pertença a determinado nível social não tem influência sobre a motivação dos rapazes. Os resultados masculinos, cujo efectivo na classe média é sensivelmente superior ao efectivo feminino (41 e 22 respectivamente), influenciam os resultados globais deste NSE e explicam assim a ausência de diferenças significativas de motivação entre os NSE médio e baixo na amostra total.

QUADRO IV

Motivação para o sucesso segundo o sexo e NSE: valores médios e erro padrão

SEXO	NSE			TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	ALTO	
Rapazes	17.5 (± 0.77)	17.7 (± 0.75)	17.6 (± 2.04)	17.6 (± 0.52)
Raparigas	20.6 (± 0.65)	21.3 (± 0.89)	25.5 (± 0.71)	21.2 (± 0.47)
TOTAL	19.0 (± 0.51)	19.5 (± 0.62)	21.6 (± 1.46)	19.4 (± 0.39)

QUADRO V

Conformismo social, segundo o sexo e NSE: valores médios e erro padrão.

SEXO	NSE			TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	ALTO	
Rapazes	9.1 (± 0.40)	8.1 (± 0.60)	8.3 (± 1.03)	8.5 (± 0.32)
Raparigas	9.6 (± 0.43)	9.2 (± 0.59)	11.3 (± 0.84)	9.7 (± 0.33)
TOTAL	9.3 (± 0.29)	8.7 (± 0.42)	9.8 (± 0.73)	9.1 (± 0.24)

QUADRO VI

Correlações entre motivação para o sucesso e conformismo.

SEXO	NSE		
	BAIXO	MÉDIO	ALTO
Rapazes	.57 ***	.43 ***	.66
Raparigas	.65 ***	.32	.33
TOTAL	.59 ***	.43 **	.72 *

[* $p<.50$; ** $p<.01$; *** $p<.001$]

Ansiedade

Conforme as previsões, as raparigas manifestam níveis de ansiedade debilitante significativamente superiores aos dos rapazes, qualquer que seja o nível sócio-económico considerado; a situação inversa observa-se para a ansiedade estimulante (Quadros VII e VIII).

A evolução da ansiedade debilitante dos rapazes em função do seu nível sócio-económico de pertença confirma as hipóteses iniciais. Os seus valores de ansiedade estimulante, apesar de não

serem significativamente diferentes entre meios médio e baixo evoluem no sentido previsto.

Em relação aos tipos de ansiedade manifestados pelas raparigas, podem ser observadas diferenças de médias significativas ($p < .001$) entre NSE altos e baixos que confirmam assim as nossas hipóteses. Estas são infirmadas pela posição das raparigas do NSE médio que manifestam os níveis de ansiedade debilitante mais altos e de ansiedade estimulante mais baixas e se situam deste modo na posição mais desfavorável para alcançar o sucesso.

QUADRO VII

Ansiedade debilitante segundo o sexo e o NSE: valores médios e erro padrão.

SEXO	NSE			TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	ALTO	
Rapazes	10.2 ($\pm 0,34$)	8.5 ($\pm 0,60$)	7.4 ($\pm 1,31$)	9.3 ($\pm 0,32$)
Raparigas	10.8 ($\pm 0,38$)	11.8 ($\pm 0,49$)	9.8 ($\pm 1,00$)	10.8 ($\pm 0,29$)
TOTAL	10.5 ($\pm 0,25$)	9.7 ($\pm 0,46$)	8.6 ($\pm 0,83$)	10.0 ($\pm 0,23$)

QUADRO VIII

Ansiedade estimulante segundo o sexo e o NSE: valores médios e erro padrão.

SEXO	NSE			TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	ALTO	
Rapazes	9.1 ($\pm 0,49$)	9.1 ($\pm 0,64$)	10.0 ($\pm 1,5$)	9.2 ($\pm 0,37$)
Raparigas	7.2 ($\pm 0,45$)	5.4 ($\pm 0,74$)	8.5 ($\pm 1,18$)	6.9 ($\pm 0,37$)
TOTAL	8.2 ($\pm 0,35$)	7.2 ($\pm 0,52$)	9.3 ($\pm 0,93$)	8.1 ($\pm 0,28$)

Correlações entre motivações e resultados escolares

Correlações significativas tanto entre resultados escolares e motivação para o sucesso (positivas) como entre resultados escolares e ansiedade debilitante (negativas) podem ser observadas não só para a amostra total, como para o grupo de rapazes e de raparigas e para os membros dos vários níveis sócio-económicos (?). As hipóteses correspondentes são deste modo confirmadas (Quadro IX e X). De salientar que a

motivação para o sucesso explica maior parte da variância dos resultados junto das raparigas (sobretudo das raparigas de nível sócio-económico baixo) do que junto dos rapazes; a ansiedade debilitante, por seu lado, explica maior parte da variância dos resultados junto dos sujeitos de NSE médio.

A ausência de correlações significativas entre resultados escolares e ansiedade estimulante apesar das correlações serem positivas, conforme as previsões, não confirma a hipótese.

QUADRO IX

Correlações entre motivação para o sucesso e resultados escolares.

SEXO	NSE		TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	
Rapazes	.19	.38	.25
Raparigas	.48	.18	.42
TOTAL	.24	.27	.25
	***	*	***

[* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$]

QUADRO X

Correlações entre ansiedade debilitante e resultados escolares.

SEXO	NSE		TOTAL
	BAIXO	MÉDIO	
Rapazes	-.25	-.38	-.34
Raparigas	-.23	-.71	-.28
TOTAL	-.24	-.44	-.34
	**	***	***

[* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$]

Discussão

Esta discussão, sem pretensão de exaustividade, pretende formular hipóteses de explicação para os resultados obtidos que se afastem das previsões iniciais; tais hipóteses obviamente, precisam de ser verificadas em futuras pesquisas.

Motivação para o sucesso

Os resultados das raparigas, superiores ao dos rapazes e diferenciados em função do nível sócio-económico de pertença, assim como as correlações positivas entre motivação e conformismo confirmam as hipóteses iniciais que invocavam o conformismo como variável intermediária explicativa.

A ausência de correspondência entre conformismo e motivação para o sucesso nas raparigas dos estratos médios pode ser explicada a partir da influência concomitante sobre a motivação de factores cognitivos, tal como o nível de expectativa. Este varia segundo o nível sócio-económico, o que justificaria que a motivação do NSE médio seja supe-

rior à do NSE baixo apesar de não se diferenciarem quanto ao conformismo.

Os rapazes diferenciam-se curiosamente muito menos em função dos seus meios sociais o que não corresponde aos resultados de outros estudos (Cooper e Tom, 1984) (?). A atitude geralmente mais autoritária dos pais em relação aos rapazes, cujos efeitos negativos sobre a motivação foram assinalados, pode anular o eventual efeito positivo do conformismo dos rapazes dos meios desfavorecidos. Vimos também que os rapazes beneficiam menos do que as raparigas das vantagens do estilo democrático utilizado nos meios mais favorecidos. Esta hipótese poder-se-ia verificar comparando a motivação para o sucesso de filhos de pais mais ou menos autoritários nos vários meios. Por outro lado, a educação para a autonomia mais frequente nos rapazes pode os afastar dos valores familiares ou escolares em favor dos valores e domínios de realização dos grupos de pares, talvez mais uniformes e mais sedutores que os oferecidos pela escola. Estudos longitudinais permitiriam observar a evolução do leque de interesses e motivações dos

alunos nos domínios escolares e extra-escolares.

Ansiedade

As diferenças de ansiedade, tanto em função do sexo como em função do nível sócio-económico, confirmam as nossas hipóteses iniciais, excepto junto das raparigas de NSE médio, que manifestam os níveis mais altos de ansiedade debilitante e mais baixos de ansiedade estimulante, os resultados escolares das raparigas da classe média ⁽⁹⁾ provam que a sua maior ansiedade debilitante não é reacção a um nível de performance objectivamente inferior ao dos seus colegas masculinos. Novamente os recursos a factores cognitivos torna-se necessário para explicar este fenómeno.

Os níveis de ansiedade destas raparigas poderiam ser explicados pelo facto da posição da classe média face à realização escolar ser mais ansiogénica para os seus membros do que a dos outros níveis sócio-económicos.

Como ponto de partida da discussão podemos considerar que um sujeito tornar-se-á tanto mais ansioso em relação ao êxito escolar quanto o nível de expectativa dos seus pais for elevado e as suas possibilidades de resposta satisfatória forem escassas (Crandall *et al*, 1964; Rousson, 1970; Solomon *et al*, 1971; Marcos, 1976...).

O nível sócio-económico *médio* diferencia-se do nível sócio-económico *baixo* quanto à importância do investimento na formação escolar como meio privilegiado de mobilidade social. Se os pais dos dois meios têm expectativas de sucesso elevadas para os seus filhos, estas expectativas são acompanhadas de exigências precisas e rígidas na classe média, enquanto que a classe baixa é mais tolerante frente ao fracasso. Além disso, devido às escassas possibilidades económicas deste último meio, as raparigas têm menos probabilidades de prolongar a escolaridade além do ensino preparatório, qualquer que sejam os seus resultados escolares. Assim, se o fracasso não modifica substancialmente o futuro das raparigas dos níveis sociais mais baixos, ele é prova, para as

dos níveis médios, da sua incapacidade para responder às exigências do seu meio para melhorar a vida futura, e gera, por isso, mais ansiedade.

Além disso, as raparigas dos estratos sociais *médios* diferenciam-se das dos estratos *altos* quanto à probabilidade subjectiva para alcançar o sucesso escolar e à flexibilidade da própria noção de sucesso.

O estrato sócio-económico alto possui uma maior variedade de modelos femininos de identificação que conseguem níveis de realização satisfatórios seguindo trajectórias diversas, incluindo eventualmente o sucesso escolar. Para as raparigas deste meio, estes modelos provam que o sucesso escolar é possível, e que não é a única via de realização disponível; eles constituem além disso uma fonte de apoio para a realização das raparigas. Esta relativização dum sucesso possível aumenta os aspectos estimulantes da ansiedade e diminui os seus aspectos inibidores.

No estrato sócio-económico médio, os modelos femininos de identificação com sucesso escolar e profissional alto são mais raros; além disso, os níveis de realização alcançados pelos modelos femininos existentes são desvalorizados pela ideologia da ascensão social segundo a qual os níveis atingidos pelos pais não são satisfatórios e devem ser superados pelos filhos. Assim as exigências de sucesso no estrato social médio, sem os modelos de apoio indispensáveis, aumentam a ansiedade das raparigas nos seus aspectos negativos.

Pode-se observar também que a distância que separa os projectos parentais de realização a longo prazo, para os jovens, do nível já atingido pelos próprios pais, é maior na classe média do que noutros meios; isto porque na classe alta o nível atingido pelos pais é mais elevado e na classe baixas os objectivos para os filhos são menos ambiciosos. No estrato sócio-económico médio, o objectivo final, muito investido, será pois mais difícil de alcançar o que pode explicar a baixa ansiedade facilitante manifestada pelos rapazes como pelas raparigas deste estrato.

Correlações entre motivações e resultados escolares

As hipóteses foram confirmadas relativamente à motivação para o sucesso e à ansiedade debilitante. A correlação não significativa entre resultados escolares e ansiedade estimulante está em contradição com resultados de pesquisas anteriores realizadas noutro país: a Holanda (Hermans, 1980). Serão necessários estudos com amostras mais numerosas para verificar se a ausência de correlação significativa se mantém; neste caso será necessário recorrer a variáveis que justifiquem as diferenças interculturais. Um resultado que merece ainda estudos ulteriores é a elevada correlação entre resultados escolares e ansiedade debilitante junto das raparigas da classe média (-0.71).

Conclusão

A presente pesquisa analisou as diferenças de motivação para a realização de adolescentes em função do seu sexo e nível sócio-económico. Verificaram-se diferenças nas várias componentes da motivação para a realização (motivação para o sucesso, ansiedade debilitante e ansiedade estimulante) em alunos do 6.º ano de escolaridade organizadas em função dos dois factores que agem em interacção: o nível sócio-económico de pertença dos alunos e o seu sexo. Alguns dos resultados constatados corroboram investigações anteriores, outros confirmam novas hipóteses enunciadas.

Devido essencialmente às características da amostra, este estudo tem carácter meramente exploratório, não permitindo por isso qualquer tipo de generalização ao conjunto da população.

Apresentou-se ainda, neste estudo, uma hipotética explicação para as diferenças de sexo e de classe social observadas: recorre-se a variáveis cognitivas relacionadas com experiências socializadoras. Os aspectos essenciais desta explicação são os seguintes:

Cada sujeito contrói o seu *auto-conceito de competência* a partir das próprias experiências anteriores de sucesso

ou fracasso confrontadas com as imagens e estereótipos sociais vigentes sobre a competência do seu grupo de pertença. As instituições de socialização, entre as quais se encontra a família, transmitem-lhe estes estereótipos e proporcionam-lhe tais experiências. (Ver Figura 1).

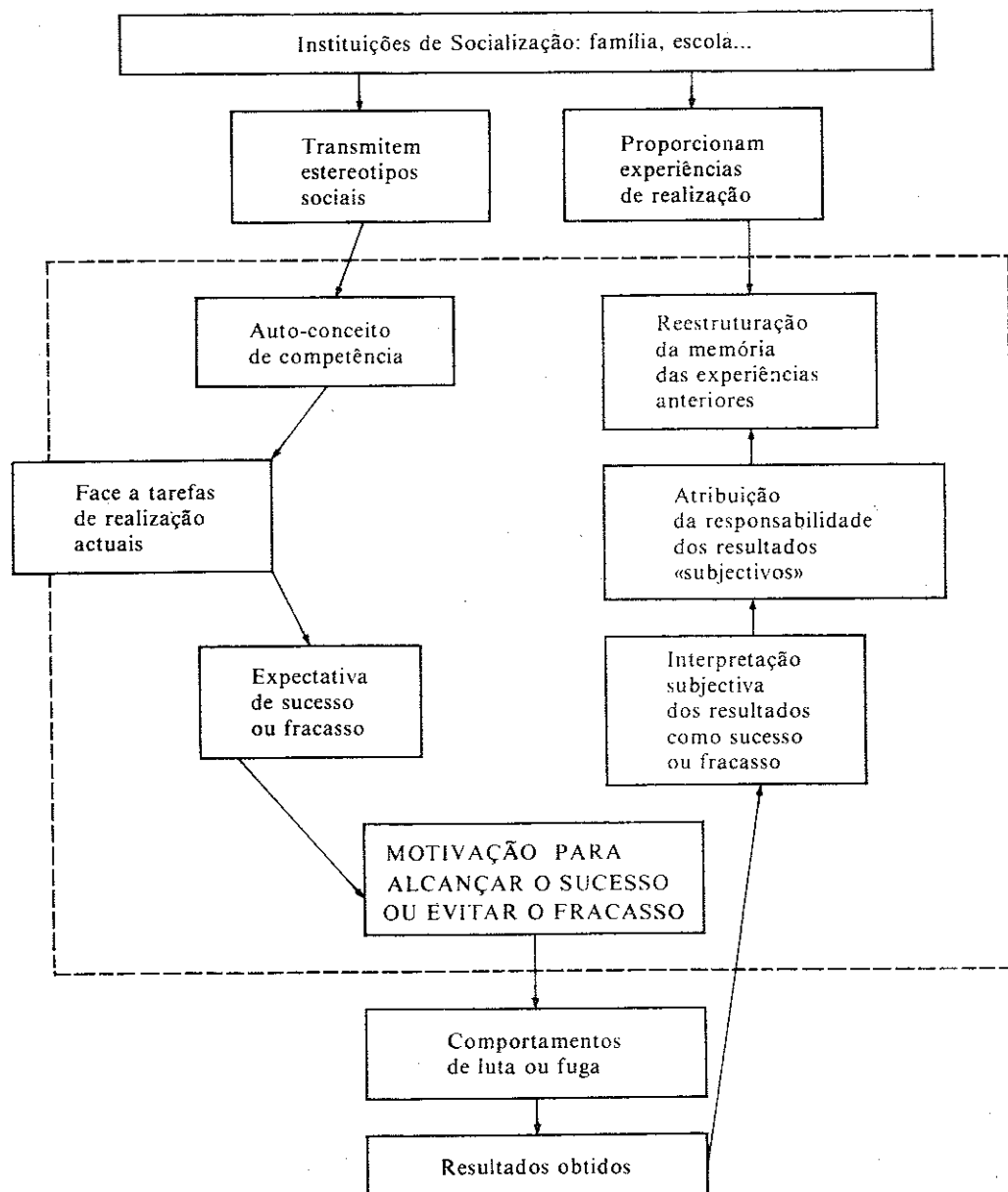
O auto-conceito de competência, assim formado, suscita *expectativas* de sucesso ou de fracasso, quando o sujeito se confronta com situações de realização; estas expectativas desencadeiam *motivação* para alcançar o sucesso possível, através de *comportamentos* de «luta», ou *motivação* para evitar o fracasso provável, através de comportamentos de «fuga».

Os *resultados* de tais comportamentos assim influenciados são *interpretados* pelo sujeito como sucesso ou fracasso confirmando assim, ou não, as previsões iniciais. O sujeito fará a *atribuição* da responsabilidade dos resultados subjectivamente interpretados a elementos exteriores a si próprio ou fora do seu alcance se pretender, por antecipação, proteger a sua auto-estima; a atribuição será feita a si próprio, se não tiver esta preocupação. É assim que cada nova experiência, através da interpretação e atribuição, é integrada no conjunto das experiências anteriores susceptíveis, como vimos, de influenciar o auto-conceito de competência do sujeito.

Este funcionamento circular tem implicações diferentes para homens e mulheres e para os membros dos vários estratos sócio-económicos, seja porque os estereótipos sociais de competência variam consoante o sexo do sujeito ou a sua classe social, seja porque as interpretações e atribuições cognitivas se realizam no sentido da confirmação do auto-conceito inicial dos sujeitos, também diverso conforme o grupo de pertença.

Assim os estereótipos sociais femininos, contrariamente aos masculinos, são em geral estereótipos de incompetência, sobretudo nos domínios de realização tradicionalmente masculinos (cognitivos, espaciais, matemáticos, mecânicos...). Na família as práticas educa-

Figura 1: Esquema «sognitivo-social» da motivação para a realização.



tivas tendem a favorecer a identificação a estes estereótipos, reforçando os comportamentos adequados ou proporcionando experiências próprias para cada sexo. O auto-conceito de competência da mulher em geral será mais fraco nos domínios de realização cognitiva e, portanto, as suas expectativas de sucesso serão baixas o que a motivará para tentar evitar um fracasso demasiado provável e para desenvolver comportamentos de fuga que prejudicarão os seus resultados. Estes serão sistematicamente desvalorizados, quer por ela própria quer pelos outros, tendo como referência os estereótipos globais de competência e conferirão às previsões um valor profético. Estes fracassos subjectivos serão atribuídos às suas fracas capacidades o que reforçará o auto-conceito de competência inicial. Um sucesso, pelo contrário, demasiado inesperado, será atribuído a elementos fora do seu alcance e não terá, por isso, a influência positiva prevista sobre o auto-conceito.

Um esquema similar pode ser aplicado aos membros dos níveis sócio-económicos baixos, enquanto que os homens e os sujeitos dos estratos mais altos beneficiam de estereótipos sociais gerais de competência, têm expectativas de sucesso altas, estão motivados para o alcançar desenvolvendo comportamentos de luta que aumentarão o seu nível de realização, sobrevalorizam os seus resultados que interpretam como sucessos atribuíveis às suas capacidades, reforçando assim o seu auto-conceito de competência; este é protegido de qualquer experiência que se termine por um fracasso através da atribuição deste a elementos externos a si próprio.

A correlação entre resultados escolares e a motivação para alcançar o sucesso ou evitar o fracasso, assim como as diferenças de níveis de motivação para a realização entre sexos e classes sociais inserem-se neste contexto.

A relação entre factores sociais, cognitivos, motivacionais e performances, esboçada neste estudo exige confirmação empírica através de pesquisas especialmente organizadas com este fim. Parece indispensável inseri-las

num quadro geral da génese e desenvolvimento da motivação, com atenção especial à existência de períodos críticos deste desenvolvimento; parece ainda indispensável a referência a factores cognitivo-sociais pertinentes susceptíveis de explicar a sua evolução diferencial. A determinação dos padrões motivacionais mais favoráveis ao sucesso em cada contexto sócio-económico-cultural tem implicações evidentes para a intervenção se se pretende diminuir a taxa de insucesso escolar de certas categorias de sujeitos, ou aumentar a diversidade dos domínios da sua realização; tem igualmente implicações para escolher quer os alvos preferenciais duma intervenção educativa (próprios sujeitos ou instituições socializadores), quer os aspectos motivacionais objectos desta intervenção (motivação para o sucesso, ansiedade debilitante ou estimulante...)

Notas

(1) O estudo aqui apresentado representa uma etapa preliminar duma investigação que procura relacionar as variações das práticas educativas familiares em função do sexo dos filhos adolescentes, do nível sócio-económico e do meio geográfico-cultural da família, com as variações de motivação para o sucesso destes adolescentes, assim como evidenciar as relações existentes entre esta motivação e o nível de expectativa e de aspiração dos mesmos jovens.

(2) Num estudo exploratório realizado pela autora (resultados ainda não publicados), esta tendência já se observa ao nível do 6.º ano de escolaridade (diferença significativa a $P < .001$; $N=53$).

(3) Mais tarde Weiner introduziu uma 3.ª dimensão: controlabilidade vs. incontrolabilidade que não é aqui considerada.

(4) Anne Marie Fontaine, «Instrumentos de medida de motivação para a realização», 1983. (Estudo não publicado).

(5) O teste de significação utilizado é o t de Student; as diferenças de médias são consideradas significativas a partir de 0.01.

(6) A correlação de 21 sujeitos masculinos de NSE médio tirados ao acaso é $= .34$, ou seja sensivelmente igual à das raparigas de NSE médio.

(7) Considerando o número extremamente reduzido de sujeitos de nível sócio-económico alto, as correlações não foram calculadas para este grupo cujos resultados ficam incluídos nos resultados globais e por sexo.

(8) Observe-se que, nos estudos revistos por Cooper e Tom (1984), a diferenciação segundo o NSE é mais nítida junto dos alunos do ensino secundário do que dos alunos do ensino elementar.

(9) Os resultados escolares das alunas da amostra não se diferenciam significativamente dos alunos.

Bibliografia

- Atkinson J. W. e Raynor J. O. (1974) *Motivation and Achievement*, J. Wiley, Washington.
- Atkinson J. W. (1980) Motivational Effects in So-Called Test of Ability and Educational Achievement, in Leslie J. Fyans (ed), *Achievement Motivation*. N. Y., Plenum Press, pp. 9-21.
- Aubret — Beny e Pelnard — Considère (1976), La Liaison entre Appartenance Socio-économique et Développement, in Reuchlin M. (ed.), *Cultures et Conduites*. Paris, PUF, pp. 17-62.
- Baumrind D. (1971), Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- * Baumrind D. (1979), Sex-Related Socialization Effects, Paper Presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.
- Cooper M. e Tom D. (1984) Socioeconomic Status and Ethnic Group Differences in Achievement Motivation in Ames R. e Ames C. (eds.) *Research on Motivation in Education*, N. Y., Academic Press, vol. I, pp. 209-242.
- Crandall V. E. (1969), Sex Differences in Expectancy of Intellectual and Academic Reinforcement, in Smith (ed). *Achievement-Related Motives in Children*. N. Y., Russel Sage.
- Dweck C. S. e Elliott E. S. (1983), Achievement Motivation, in Mussen P. H. (ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York, J. Wiley, vol. IV, pp. 643-691.
- Entwistle D. R. e Backer D. P. (1983), Gender and Young Children's Expectation for Performance in Arithmetic. *Developmental Psychology*, 19, n.º 2, pp. 200-209.
- Erkut S. (1983), Exploring Sex Differences in Expectancy, Attribution and Academic Achievement. *Sex Roles*, 9, n.º 2, pp. 217-231.
- Etaugh e Brown (1974), Perceiving the Causes of Success and Failure of Male and Female Performances. *Developmental Psychology*, 11, n.º 1, p. 103.
- Feather e Simon (1973), Fear of Success and Causal Attribution for Outcome. *Journal of Personality*, 41, pp. 525-542.
- * Fiddell (1970), Empirical Verification of Sex Discrimination in Hiring Practices in Psychology. *American Psychologist*, 25, pp. 1094-1097.
- Gitelson I. B., Petersen A. C. e Tobin Richards M. H. (1982), Adolescents Expectancies of Success, Self Evaluation and Attribution about Performance on Spatial and Verbal Task. *Sex Roles*, 8, n.º 4, pp. 411-419.
- * Goldberg (1968), Are women Prejudiced Against Women?. *Trans-Action*, pp. 28-30.
- Gough, H. G. (1974), *Manuel du CPI* (California Psychological Inventory, 1959), Paris, Centre de Psychologie Appliquée.
- Hamilton, J. O. (1975), Prediction of Persistence an Performance with the Hermanns Prestatie Motivation Test. *Educational and Psychological Measurement*, 35, pp. 915-920.
- Hermans, H. S. M. (1970), A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, n.º 4, pp. 353-363.
- Hermans H. J. M. (1980), *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs — Tevens handleiding bij de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K)*, Lisse, Swests & Zeitlingens BU, 216 p.
- Hermans e Smits (1969), Motivationale factoren als determinanten van school succes bij jongens en meisjes. *Pedagogische Studiën*, pp. 330-348.
- * Hermans e Coopmans (1970), Onderzoek naar de relatie tussen de attitude van de leernecht en enige persoonlijkheidskenmerken van de leerling. *Nederlands Tydschrift voor de Psychologie* (DPO nummer), 9, pp. 562-594.
- * Hill e Sarason (1966), The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and School Performances over the Elementary — School Years: A Further Longitudinal Study. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 31, (2 Serial n.º 104).
- Hoffman L. W. (1975), Early Childhood Experiences and Women's Achievement Motives, in Mednick M., Tangri S. and Hoffman L. (eds.), *Women and Achievement*. N. Y., John Wiley, pp. 129-150.
- Horner M. (1975), Toward an Understanding of Achievement Related Conflicts in Women, in Mednick et al (eds.) *Woman and Achievement*. N. Y., John Wiley, 206-220 pp.
- * Klinger (1982), Fantasy need Achievement as a Motivational Construc. *Psychological Bulletin*, 1966, 66, pp. 291-308.
- Lammat (1973), *La Génétique de l'Intelligence*, Paris, PUF.
- Lautrey J. (1980), *Classe Sociale, Milieu Familial, Intelligence*. Paris, PUF.
- Maccoby E. E. (1980), Child Rearing Practices and Their Effects, in Maccoby (ed), *Social Development*. N. Y., Harcourt Brace Jovanovich, pp. 367-424.
- Maccoby E. E. e Jacklin (1974), *The Psychology of Sex Differences* Stanford, Stanford University Press.
- Maccoby E. E. e Martin J. (1984), Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. in Mussen P. M.

- (ed.), *Handbook of Child Psychology*, N. Y., John Wiley, vol. IV, pp. 1-101.
- MacDonald N. e Hyde J. S. (1980), Fear of Success, need of Achievement and Fear of Failure: A factor Analytic Study. *Sex Roles*, 6, n.º 5, pp. 695-711.
- MacMahan I. D. (1982), Expectancy of Success in Sex-Linked Tasks. *Sex Roles*, 8, n.º 9, pp. 949-958.
- Marcos H. (1976), Climat Familial et Réussite Scolaire, in Reuchlin M. (ed), *Cultures et Conduites*. Paris, PUF, pp. 283-321.
- Morgan R. (1975), Prediction of College Achievement Using the Need Achievement Scale from the EPPS. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 387-392.
- Morris J. H. e Snyder R. A. (1979), Convergent Validities of the Resultant Achievement Motivation Test and the Prestatie Motivatie Test with Ac and Ai Scales of the CPI. *Educational and Psychological Measurement*, 38, pp. 1151-1155.
- Motowild S. T. (1981), Construct Validity for a Measure of Generalized Expectancy of Task Success. *Educational and Psychological Measurement*, 41, pp. 963-972.
- Pheterson, Kiesler e Goldberg (1971), Evaluation of the Performance of Women as a Function of their Sex, Achievement and Personal History. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, pp. 114-118.
- Pomerantz e Schultz (1975), The Reliability and Validity of two Objective Measures of Achievement Motivation for Adolescent Females. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 379-386.
- Pourtois J. P. (1979), *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris, PUF.
- Prawat R., Hampton J. e Jones H. (1979), Longitudinal Study of Attitude Development in Pre, Early and Later Adolescent Samples. *Journal of Educational Psychology*, 71, n.º 3, pp. 363-369.
- Reuchlin M. (1972), Les Facteurs Socio-économiques du Développement Cognitif, in Duyckaerts (ed.), *Milieu et Développement*. Paris, PUF, pp. 69-136.
- Rosen B. C. (1962) Socialization and Achievement Motivation in Brasil. *American Sociological Review*, 27 pp. 612-624.
- * Seligman (1975), *Helplessness*. San Francisco, Freeman.
- Solomon D. (1982), Theory and Research on Children's Achievement. in Worell J. (ed.) *Psychological Development in the Elementary Years*. N. Y., Academic Press, pp. 269-318.
- Stein, Pohly e Mueller (1971), The Influence of Masculine, Feminine and Neutral Tasks on Children's Achievement Behavior. Expectancies of Success and Attainment Values. *Child Development*, 42, pp. 195-207.
- Stein, A. H. e Bailey M. (1973), The Socialization of Achievement Orientations in Fe-

- males. *Psychological Bulletin*, 80, n.º 5, pp. 345-366.
- Weiner, (1980) *Human Motivation*, N. Y., Holt, Rinehart and Winston.
- Weston P. J. e Mednick M. T. (1970), Race, Social Classe and the Motive to Avoid Success in Women. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1, pp. 284-291.
- Wotruba T. e Price K. (1975), Relationships among four Measures of Achievement Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 35, pp. 911-914.

Abstract

Differences in achievement motivation are studied near young adolescents (N=200) to whom were administered Hermanns' PMT-K (achievement motive, debilitating anxiety, facilitating anxiety and approval motive scales). While some results agree with past research, others confirm new hypothesis stated here. Differences in motivation are organized in function of two interaction factors: sex and socio-economic status (SES). Thus, girls are, at this age, more motivated to achieve than boys and show more debilitating anxiety and less facilitating anxiety. Lower — SES subjects show higher levels of debilitating anxiety and lower levels of facilitating anxiety, than subjects from middle or upper — SES. The latter show a higher motivation to achieve than the former. Correlations were found between school marks and achievement motive or debilitating anxiety. Results are inserted in a theoretical framework of cognitive-social development of achievement motivation, outlined in this study.

Resumé

Les différences de motivation pour l'accomplissement furent étudiées chez de jeunes adolescents (N=200) auxquels fut administré le PMT-K de Hermanns. Certains résultats corroborent les études antérieures, d'autres confirment de nouvelles hypothèses ici énoncées. Les différences de motivation s'organisent en fonction de deux facteurs en interaction: le sexe et le niveau socio-économique d'appartenance des sujets. Les filles sont, à cet âge, plus motivées pour la réussite que les garçons, manifestent plus d'anxiété débilatante et moins d'anxiété stimulant que ceux-ci. Les sujets de milieux socio-économiques bas présentent des niveaux d'anxiété débilatante supérieurs et des niveaux d'anxiété stimulante inférieurs à ceux de sujets de milieux socio-économiques plus élevés; ces derniers sont plus motivés pour la réussite que les premiers. Des corrélations entre ces aspects motivationnelles et les résultats scolaires furent aussi observées. Ces constatations sont insérées dans un cadre théorique de développement cognitivo-social de la motivation pour l'accomplissement, ébauché dans cette étude.

(*) As referências assinaladas com um asterisco não foram consultadas directamente