

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CRENÇAS E FONTES DE AUTOEFICÁCIA EM
ALUNOS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

Patrícia Alexandra Matela Loureiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CRENÇAS E FONTES DE AUTOEFICÁCIA EM
ALUNOS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

Patrícia Alexandra Matela Loureiro

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

Agradecimentos

A realização desta dissertação foi possível com o importante contributo de algumas pessoas, a quem eu agradeço.

À Professora Doutora M^a. Odília Teixeira, pela partilha de conhecimentos e ideias, pelo interesse, pela transmissão de confiança e por todo o apoio e disponibilidade ao longo desta etapa.

Ao grupo de colegas com quem tive o prazer de trabalhar durante esta investigação, pelo apoio, pelas sugestões e pelos momentos de reflexão.

À direção do agrupamento de escolas e professores, pela atenção e disponibilidade, permitindo a recolha de dados.

Aos meus pais, por me apoiarem incondicionalmente em todas as etapas, estando sempre presentes. São sempre a motivação principal.

Ao Leonardo, por ser o meu apoio em todos os momentos e a minha calma no meio da tempestade.

Ao Bruno, ao Maurício e à Joana, pelo constante incentivo para fazer sempre mais e melhor e alcançar todos os meus objetivos.

À Rita, por todos os momentos de partilha, desabafo e ajuda. A minha companheira de todas as horas.

À Raquel, por me ouvir e ajudar sempre que preciso, pela paciência, pela amizade e pela presença em todos os momentos.

A todos os colegas, professores e amigos, que de alguma forma contribuíram para a realização desta investigação.

Muito obrigada!

Resumo

Com fundamentação sociocognitiva e desenvolvimental, esta investigação analisa as crenças de competência e respetivas fontes em crianças do 4º ano de escolaridade que responderam à ao Inventário de Atividades para Crianças – Revisto e à Escala de Fontes de Autoeficácia na Infância, desenvolvida no âmbito desta investigação. Os participantes frequentavam escolas públicas no concelho do Barreiro, com idades entre os 9 e 12 anos, sendo cerca de 51% do sexo feminino. Nos resultados, salientam-se os indicadores psicométricos da nova medida, nomeadamente os coeficientes de precisão e a organização dos dados em quatro componentes que correspondem às fontes de autoeficácia diretas nas disciplinas de português e matemática e indiretas em aprendizagem vicariante. Foi identificada ainda uma outra fonte em estados emocionais negativos associados às experiências. Destacam-se também os dados da regressão múltipla linear que evidenciam o impacto das fontes nas crenças de competência e autoavaliação de desempenho escolar. São discutidas as implicações do conjunto dos dados, nomeadamente da nova medida de fontes de autoeficácia para a investigação e prática psicológica e educacional.

Palavras-chave: autoeficácia; fontes de autoeficácia; infância; género.

Abstract

Grounded in sociocognitive and developmental perspectives, this research analyses competence beliefs, and their respective sources, in fourth graders who answered the Activity Inventory for Children - Revised and at the Scale of Self Efficacy Sources in Childhood, developed during this research. The participants were enrolled in public schools in the Barreiro municipality (Portugal), with ages between 9 and 12 years old, and 51% female. From the results, we highlight the psychometric indicators of our new measurement, namely the precision coefficients, and the organization of data in four components corresponding to the direct sources of self-efficacy in Portuguese and Mathematics classes, and also the indirect vicarious learning. It was also identified another source in negative emotional states related to the experiences. We also highlight the results of our Multiple Linear Regression, which point towards the impact of sources in students' self-evaluation and self-competence beliefs. We discuss the implications of our data set, especially of our new measurement of self-efficacy sources on research and practice in educational psychology.

Keywords: self-efficacy; self-efficacy sources; childhood; gender.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Autoconceito e Perceção de Competência na Infância.....	3
1. Desenvolvimento Psicossocial: Mestria <i>versus</i> Inferioridade	3
2. Desenvolvimento do Autoconceito Vocacional: Género e Prestígio	4
3. Perspetiva Sociocognitiva	6
3.1. Agenciamento Pessoal	6
3.2. Causalidade Recíproca Triádica	6
3.3. Diferenciação de Género	7
3.4. Crenças de Autoeficácia	9
3.5. Fontes de Autoeficácia	11
4. Objetivos do Estudo e Hipóteses	14
Capítulo II - Método	16
1. Participantes.....	16
2. Instrumentos.....	16
2.1. Questionário de dados pessoais, académicos e vocacionais.....	16
2.2. Escala de Fontes de Autoeficácia na Infância (EFAI).....	16
2.3. Inventário de Atividades para Crianças: Perceção de Competência (IAC:PC).....	17
Capítulo III – Resultados	19
1. Distribuição das respostas de Autoavaliação de desempenho	19

2. Resultados dos itens.....	19
2.1. EFAI	19
2.2. ICA:PC	22
3. Resultados das Escalas.....	25
3.1. Distribuições EFAI	25
3.2. Distribuições IAC:PC	25
4. Correlações entre os resultados EFAI e IAC:PC	27
5. Regressão Múltipla Linear	28
5.1. Variável Dependente: Percepção de Competências RIASEC	29
5.2. Variável Dependente: Autoavaliação	30
Discussão	31
Conclusões	36
Referências.....	38
Anexos	43

Introdução

A literatura (e.g., Bandura, 1997; Bussey & Bandura, 1999; Erickson, 1963) enfatiza os primeiros anos escolares como significativos do desenvolvimento humano, especialmente das atitudes, valores, interesses e competências que constituem o autoconceito académico, social e vocacional. Neste período, é formada a base motivacional em que emergem os projetos vocacionais e as forças mobilizadoras dos sucessivos ajustamentos sociais e profissionais, no âmbito do desenvolvimento de carreira (Seligman, 1994), sendo crucial para o envolvimento académico e atribuição de importância à competência e à educação (Erikson, 1963).

Entre as dimensões que interferem na motivação (Bandura, 1997; Laranjeira & Teixeira, 2016), no desempenho académico (Teixeira & Ferreira, no prelo) e nas adaptações (Teixeira & Costa, 2017) contam-se as crenças de autoeficácia que direcionam as pessoas para atividades em que se sentem competentes e eliminam outras, que sentem além das suas capacidades (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2005).

Neste sentido, a literatura (e.g., Bandura, 1997; Betz & Hackett, 1981; Bussey & Bandura, 1999; Teixeira & Laranjeira, 2018) tem evidenciado o significado das crenças nos papéis de género, nas escolhas e trajetórias escolares e profissionais (Bussey & Bandura, 1999). Com base nas crenças de autoeficácia, a criança molda o ambiente ao seu redor, de forma a ir ao encontro de atividades que valoriza e em que quer desenvolver potencialidades (Bussey & Bandura, 1999), tornando-se um dos fatores que aprofundam as desigualdades sociais, antes das crianças poderem desenvolver potencialidades e experimentar oportunidades e dificuldades. Para Gottfredson (1996, p.179) “as crianças tendem a recriar as desigualdades sociais existentes entre os seus progenitores mesmo antes de experimentarem qualquer barreira para prosseguir os seus sonhos”. As crenças de autoeficácia são formadas em processos de aprendizagem, a partir de fontes de informação que são percebidas de acordo com a idade e o género, entre outros fatores (Usher & Pajares, 2008).

Apesar de a literatura (e.g., Usher & Pajares, 2008a) reconhecer a importância da infância na formação do autoconceito, nomeadamente das crenças de autoeficácia, grande parte dos estudos incidem em adolescentes e jovens adultos. O presente trabalho, na continuação de investigações recentes dentro desta temática, desenvolvidos por Laranjeira e Teixeira (2016; 2018), incide na perceção das crianças sobre crenças de competência em diferentes áreas de atividade e de desempenho escolar e analisa diferentes fatores (fontes), que podem contribuir na formação do sentimento de autoeficácia e competência.

A análise das fontes de autoeficácia é de capital relevância às práticas educativas que estimulam crenças positivas para o desenvolvimento de potencialidades e alargamento de oportunidades, em trajetórias escolares e profissionais (Joet, Usher, & Bressoux, 2011; Usher & Pajares, 2008a), e que geram confiança para encarar tarefas escolares conducentes ao sucesso escolar e bem-estar das pessoas e das comunidades.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico, em que são revistos os principais conceitos que fundamentam o presente estudo, e que estão presentes na teoria do desenvolvimento Psicossocial (Erikson, 1963) e do Autoconceito Vocacional (Gottfredson, 1981) e na teoria Sociocognitiva (Bandura, 1994; Lent, Brown & Hackett, 1994). O segundo capítulo corresponde ao método, em que são descritos participantes, instrumentos e procedimentos utilizados. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos, seguido da respetiva discussão e conclusão.

Capítulo I – Autoconceito e Percepção de Competência na Infância

1. Desenvolvimento Psicossocial: Mestria *versus* Inferioridade

A Teoria Psicossocial de Erikson (1963) constitui uma referência significativa na compreensão do desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento psicossocial e vocacional, especialmente na infância.

Segundo Erikson (1963), o ciclo de vida compreende oito crises específicas de desenvolvimento psicossocial, sendo cada uma definida por uma vertente positiva e outra negativa. Na resolução positiva de cada crise é desenvolvida uma força vital, que também é designada de virtude (Berzoff, 2016).

De acordo com esta teoria, no período de entrada na escola surge a crise Mestria *versus* Inferioridade (dos 6 aos 12 anos), o quarto estágio de desenvolvimento, com impacto ao nível do desenvolvimento do autoconceito e do desenvolvimento social (Seligman, 1994). Através da resolução bem-sucedida desta crise é adquirida a virtude da Competência, em que as crianças desenvolvem novas capacidades, começam a utilizar novas ferramentas e a dedicar-se a tarefas e a concluí-las. Para além do que aprendem, tornam-se mais persistentes nas tarefas e confiantes nas suas capacidades (Berzoff, 2016; Erikson, 1963; Seligman, 1994). Nesta fase, as crianças expandem o seu mundo social, ultrapassando os limites familiares, em que os professores e os pares passam a desempenhar um papel importante no desenvolvimento (Erikson, 1963; Seligman, 1994). As crianças percebem a importância da educação e da competência e desenvolvem a capacidade de cooperar com os outros (Seligman, 1994).

No entanto, a resolução desta crise pode não ser positiva, e, em vez da aquisição da virtude da competência, cria-se um sentimento de inferioridade, que se pode tornar uma característica da identidade da criança. Neste caso, a criança pode tornar-se insegura relativamente às suas capacidades em aprender e ocorrer desinvestimento do mundo escolar (Berzoff, 2016; Erikson, 1963).

Nesta fase, a escola e a família, bem como a intervenção educativa são fatores de suporte à criança para lidar com pressões sociais ou escolares e de fazer face às dificuldades encontradas na aprendizagem (Berzoff, 2016; Erikson, 1963).

2. Desenvolvimento do Autoconceito Vocacional: Género e Prestígio

No domínio do desenvolvimento de carreira, salienta-se a teoria de Gottfredson (1981, 1996) que explica o desenvolvimento de carreira a partir do processo cognitivo da formação do autoconceito vocacional na infância, incluindo fatores como género, classe social, inteligência, interesses, competências e valores.

Gottfredson (1981) propõe o desenvolvimento do autoconceito como um processo cognitivo, em quatro estádios: (1) orientação para o tamanho e poder (entre os 3 e os 5 anos), (2) orientação para os papéis de género (entre os 6 e os 8 anos), (3) orientação para a valorização social (entre os 9 e os 13 anos), (4) orientação para o *self* interno e único (a partir dos 14 anos). Em síntese, no primeiro estádio as crianças identificam o mundo do trabalho com os adultos, no segundo começam a identificar os comportamentos que caracterizam cada género, no terceiro prestam atenção à classe social, identificando o prestígio das profissões, e no início da adolescência são considerados os fatores psicológicos como os interesses, as capacidades e os valores.

Este processo desenrola-se com base num mapa cognitivo das profissões socialmente partilhado, que tem como principais coordenadas o género e o prestígio (Gottfredson, 1981). As profissões são julgadas em termos das dimensões género e nível de prestígio, e as preferências situam-se num espaço social compatível com o autoconceito. Este espaço social é expresso em campos profissionais e compreende as alternativas que cada indivíduo considera aceitáveis para si, refletindo a visão pessoal relativamente ao espaço onde se encaixa na sociedade (Gottfredson, 1981; 2002). O processo de compromisso segue-se à circunscrição de

alternativas, quanto à necessidade de ajustamento das aspirações à realidade externa, consoante a perceção de barreiras e oportunidades existentes (Gottfredson, 2002).

Na categorização das preferências pelo género e o prestígio, Gottfredson (1981, 1996) organiza os campos profissionais segundo a tipologia de Holland (1959; 1997) na Teoria de Escolha Vocacional.

Segundo a teoria de Holland (1997), a pessoa procura ambientes compatíveis com o seu tipo de personalidade, sendo os tipos e os ambientes caracterizados pela mesma taxonomia RIASEC. O (R) Realístico é caracterizado pelo trabalho manual e contacto com objetos, sendo exemplos as profissões de electricista e mecânico. O (I) Investigativo prioriza o pensamento e a compreensão sobre o mundo e são exemplos profissões como biólogo e químico. O (A) Artístico prefere trabalhar através da expressão artística e são exemplo profissões como músico e escritor. O (S) Social procura socializar e ajudar os outros e são exemplos profissões como professor e terapeuta. O (E) Empreendedor gosta da persuasão, de vender e liderar os outros e são exemplos profissões como gestor e político. O (C) Convencional prefere atividades estruturadas e papéis subordinados e são exemplos profissões como contabilista e secretário.

Utilizando a tipologia RIASEC, Gottfredson (1981) propõe que os tipos Investigativo, Empreendedor e Realista são percebidos como masculinos, correspondendo, respetivamente, a níveis de prestígio alto, médio e baixo. O tipo Artístico destaca-se como neutro em termos de género e médio em termos de nível de prestígio. E, por fim, os tipos Social e Convencional são percebidos como femininos e de médio e baixo prestígio, respetivamente.

Os estudos com amostras portuguesas (Deus, 2010; Figueiredo, 2013; Laranjeira, 2015; Silva, 2016; Teixeira & Laranjeira, 2018), de crianças do ensino primário entre o 3º e o 4º ano de escolaridade, sugerem a influência do género na formação das aspirações das crianças, em que os interesses dos tipos Realista e Empreendedor são mais elevados nos meninos e dos tipos

Artístico e Social nas meninas. Os resultados relativos às competências percebidas seguem o mesmo

3. Perspetiva Sociocognitiva

3.1. Agenciamento Pessoal

Segundo a Teoria Sociocognitiva de Bandura (1997, 1999), as pessoas têm a capacidade de influenciar as suas próprias ações e controlar os eventos que afetam as suas vidas com o objetivo de produzir resultados desejados. Ou seja, as pessoas são agentes auto-organizados, proativos e autorregulados em relação à sua própria vida (Bandura, 1997; 1999).

Este sentido de agência pessoal desenvolve-se desde o nascimento com as primeiras experiências de exploração, em que os recém-nascidos começam a perceber que têm a capacidade para fazer as coisas acontecer ao observarem que as suas próprias ações produzem determinados efeitos, progredindo desde a percepção das relações causais entre eventos para o reconhecimento de si enquanto agente da ação (Bandura, 1997).

Hoje em dia, com os avanços tecnológicos e mudanças ao nível social e de informação, são criadas cada vez mais oportunidades para as pessoas exercerem controlo sobre as suas próprias vidas. Por exemplo, ao nível da educação, os alunos não são simples recetores de informação, existem diversos recursos à sua volta que lhes permitem ter um papel importante na sua própria aprendizagem, mas para isso é preciso orientá-los nesse sentido (Bandura, 2006).

Esta capacidade de agenciamento, tanto ao nível individual como coletivo, contribui não só para a própria vida, como para as futuras gerações, tendo efeitos no desenvolvimento, adaptação e mudança do ser humano (Bandura, 1997; 2006).

3.2. Causalidade Recíproca Triádica

De acordo com a perspetiva sociocognitiva, o funcionamento humano é produto da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Assim, as interpretações que as pessoas fazem sobre o seu comportamento influenciam os fatores

ambientais e pessoais, que, por sua vez, alteram o comportamento futuro (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2005). Esta interação não tem um padrão fixo, sendo a influência de cada fator dependente das situações (Bussey & Bandura, 1999).

No campo da educação, ao considerar a natureza recíproca destes fatores, é possível direcionar os esforços para cada um deles de forma a corresponder às necessidades dos alunos e criar estratégias que visem a melhoria do seu sucesso e bem-estar. Assim, as estratégias podem variar entre os fatores pessoais, como o trabalho com as crenças dos alunos sobre si próprios e com os estados emocionais; os fatores comportamentais, como o aumento das capacidades académicas e de autorregulação; e/ou os fatores ambientais, como a alteração das condições sob as quais os alunos trabalham, incluindo situações de persuasão verbal e modelagem. Ao trabalhar um destes fatores, os outros poderão ser influenciados, criando efeitos recíprocos entre eles (Usher & Pajares, 2008b).

3.3. Diferenciação de Género

A diferenciação humana com base no género é um fenómeno com impacto no desenvolvimento, com influência nas capacidades, nas trajetórias escolares e profissionais, no desempenho de papéis sociais e familiares e na própria organização social (Bussey & Bandura, 1999).

Segundo a perspetiva sociocognitiva, o construto de género é explicado através da causalidade recíproca triádica, pois resulta da interação entre fatores pessoais, como associação entre género e padrões de comportamento, fatores comportamentais, como associação entre padrões de atividade e género, e fatores ambientais, como influências sociais que se encontram no quotidiano (Bussey & Bandura, 1999).

Muito devido ao papel importante que desempenha na organização da sociedade, a aprendizagem da categorização com base no género acontece cedo, começando as crianças muito novas a conseguir diferenciar e atuar de acordo com o seu género (Bussey & Bandura,

1999; Gottfredson, 1981). Primeiro, as crianças adquirem a consciência do seu próprio gênero, começam depois a perceber quais os papéis e comportamentos adequados ao seu gênero e, mais tarde, preocupam-se em corresponder à forma como se espera que se comportem (Seligman, 1994), sendo várias as fontes que contribuem para esta diferenciação. Desde cedo, as brincadeiras são estruturadas por influências sociais, permitindo a aprendizagem dos papéis de gênero. Além disso, os pais também começam cedo a orientar os filhos para aquilo que é esperado deles e estruturam o seu ambiente consoante o seu gênero. Ainda existe a influência do grupo de pares, que se torna uma importante fonte de aprendizagem à medida que as crianças crescem, que propagam aquilo que lhes foi transmitido pela sociedade, estabelecendo a diferenciação de gênero no grupo. Neste processo, os próprios meios de comunicação social são veículos com grande impacto quanto aos modelos e aos comportamentos estereotipados por gênero (Bussey & Bandura, 1999).

O gênero constitui a base para a própria criança se categorizar, assumindo maior importância devido à forma como o mundo em redor se estrutura consoante essa diferenciação, sendo ilustrativa a diferente valorização dada aos atributos de gênero associados aos homens e às mulheres, sendo que esta diferença surge, em grande parte, da sociedade e não das diferenças biológicas existentes (Bussey & Bandura, 1999).

Assim, durante a infância, destaca-se o papel importante da família e da escola no desenvolvimento da identidade de gênero, sendo que ao proporcionarem experiências que minimizem as diferenças entre atividades masculinas e femininas, e ao colocarem ênfase em diversos papéis e oportunidades para ambos os grupos têm influência no desenvolvimento de uma visão mais ampla dos papéis de gênero, com efeitos nos interesses e nas capacidades (Seligman, 1994).

No estudo de Laranjeira e Teixeira (2016), as percepções de feedback do professor têm efeito nas competências percebidas e nos interesses na infância e os dados sugerem que a

atuação do professor pode funcionar como força moderadora da relação entre gênero, competência e interesses. Ao serem expostos a feedback positivo na leitura, os rapazes tendem a desenvolver competências e interesses Artísticos, enquanto as raparigas, quando expostas a feedback positivo na matemática, tendem a desenvolver interesses Convencionais, relacionados com conteúdos da matemática.

3.4.Crenças de Autoeficácia

Com base na perspectiva sociocognitiva, as crenças de autoeficácia destacam-se como principal mecanismo de agenciamento humano (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia consubstanciam a confiança pessoal nas próprias capacidades para realizar ações com o objetivo de produzir certos resultados. Estas crenças constituem a base para o comportamento, pois acreditar na própria capacidade funciona como incentivo para agir com confiança e tem impacto na persistência demonstrada perante dificuldades para produzir os resultados desejados (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia são melhores preditores de resultados do que as capacidades reais (Schunk & Pajares, 2005). Ao longo da infância, através do desenvolvimento cognitivo, as crianças vão melhorando as suas capacidades de autoavaliação e é a partir da aplicação dessas capacidades que ganham autoconhecimento para poderem julgar a sua própria eficácia e, assim, guiar as suas ações (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia influenciam os processos de escolha, pois as pessoas tendem a escolher atividades e tarefas em que se sentem competentes e a evitar atividades em que sentem incompetência (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2005). Com base nas crenças, são definidas as opções educacionais e profissionais que o indivíduo pondera ou elimina, independentemente dos seus benefícios (Bussey & Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). Por exemplo, no estudo de Hackett e Betz (1989), as crenças de autoeficácia a matemática dos estudantes universitários mostraram ser um forte preditor não só do interesse a matemática, como da própria escolha de cursos relacionados com essa área.

A investigação tem mostrado o impacto das crenças nas escolhas educacionais e profissionais, nas aspirações (Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Ferreira, no prelo), no desempenho e nos sentimentos de satisfação e bem-estar (Teixeira & Costa, 2017).

Além disso, as crenças de autoeficácia têm ainda maior importância pelo papel que desempenham na aquisição e na regulação dos papéis e estilos de comportamento característicos de cada género, que têm influência nas aspirações e escolhas de carreira, como foi dito anteriormente. Os estereótipos que existem na sociedade relacionados com o género e com as profissões acabam por influenciar e conduzir a diferenças entre as crenças de autoeficácia dos homens e das mulheres (Bussey & Bandura, 1999).

Outros comportamentos influenciados pelas crenças de autoeficácia são os esforços despendidos, a perseverança face aos obstáculos e a resiliência perante adversidades, ainda os objetivos e o compromisso, os pensamentos e as reações emocionais, como ansiedade, stress e depressão (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2005).

A investigação tem demonstrado que as crenças de autoeficácia dos estudantes são um forte preditor de vários comportamentos académicos, como a motivação e os resultados obtidos. Ao sentirem-se mais competentes, os estudantes tendem a envolver-se em atividades mais desafiantes, o que, por sua vez, leva a desenvolver uma maior competência (Bandura, 1997; Klassen & Usher, 2010; Pajares, 1997).

Esta influência das crenças de autoeficácia em vários aspetos da vida das pessoas acontece pelo impacto que têm em quatro principais processos do funcionamento humano: cognitivo, ao afetarem o pensamento, a forma como as pessoas estruturam a sua vida e os objetivos que colocam para si próprios; motivacional, ao desempenharem um papel importante na regulação cognitiva da motivação, onde sobressai o exercício de antecipação de possíveis resultados que permite regular e motivar o comportamento atual; afetivo, ao terem um papel na autorregulação dos estados afetivos, através do controlo pessoal do pensamento, ação e

afeto; e seletivo, ao influenciarem as escolhas que as pessoas fazem e, assim, terem um papel importante na seleção dos ambientes e dos tipos de atividades em que as pessoas se envolvem (Bandura, 1997).

3.5. Fontes de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia são formadas com base em quatro principais fontes de informação: experiências, persuasão, aprendizagem vicariante e estados físicos e emocionais (Bandura, 1994; 1997). Segundo Bandura, a fonte mais influente são as experiências de mestria. Através da interpretação dos resultados das suas ações, a pessoa recebe informação sobre a sua capacidade para desempenhar determinadas atividades. Enquanto os sucessos aumentam a eficácia pessoal, os insucessos debilitam-na, principalmente quando esta ainda está em fase de desenvolvimento. No entanto, apenas os sucessos em que se experienciaram dificuldades e se realizaram esforços continuados para os alcançar dão origem a uma crença de eficácia forte (Bandura, 1994; 1997).

A experiência vicariante é outra fonte de informação fornecida por modelos sociais. As pessoas acreditam que têm capacidades para desempenhar determinadas ações ao verem outros, que consideram semelhantes a si, a serem bem-sucedidos nessas ações através dos seus esforços. Pelo contrário, o julgamento de eficácia é prejudicado quando observam o insucesso dos outros. O impacto desta fonte depende de quão semelhante a pessoa considera ser em relação ao modelo, pois quanto maior a semelhança percebida, maior a influência dos sucessos ou insucessos observados nos seus julgamentos de eficácia (Bandura, 1994; 1997).

A terceira fonte de informação é a persuasão social. Através desta fonte, as pessoas podem mobilizar maiores esforços nas tarefas que realizam ou concentrarem-se nas suas imperfeições, dependendo se lhes é transmitida confiança e são persuadidas de que têm as capacidades necessárias para ter sucesso ou se lhes são transmitidas dúvidas, através de outros significativos, como os pais, pares ou professores (Bandura, 1997).

Por fim, as pessoas também tendem a avaliar as suas capacidades a partir do seu estado físico e emocional, tal como fadiga, stress, humor e ansiedade. Assim, utilizam estes indicadores como fonte de informação sobre possibilidades de sucesso ou insucesso em situações específicas, por exemplo, podem interpretar a reação de stress como um sinal de falta de capacidade. Estes indicadores podem, portanto, constituir um fator estimulante ou debilitante, dependendo da forma como cada pessoa percebe e interpreta as suas reações (Bandura, 1997).

Através das quatro fontes de autoeficácia, as pessoas recebem diversos tipos de informação relacionados com as suas capacidades. No entanto, esta informação apenas se torna informativa e promove mudança nas crenças de autoeficácia após o seu processamento cognitivo e processo de autorreflexão. Cada pessoa seleciona, pondera e integra nos seus julgamentos de eficácia a informação recebida, sendo este processo influenciado por diversos fatores pessoais, sociais e situacionais (Bandura, 1999). Assim, a mesma informação obtida por diversas pessoas pode ser interpretada de diferentes formas (Bandura, 1997).

Alguns estudos sugerem que estas fontes de autoeficácia apresentam uma grande interdependência, principalmente a experiência de mestria, a persuasão social e os estados físicos e emocionais, agrupando-se em dimensões de experiência pessoal direta. Fica de fora a experiência vicariante, que se encontra menos correlacionada com as outras fontes, formando uma dimensão de experiência pessoal indireta (Lent, Lopez, Brown, & Gore, 1996).

Em relação à contribuição de cada uma destas fontes de informação para as crenças de autoeficácia, as experiências de mestria revelam-se consistentemente um forte preditor de autoeficácia, existindo resultados inconsistentes para as outras fontes (Bandura, 1994; Britner & Pajares, 2006; Butz & Usher, 2015; Usher & Pajares, 2006), principalmente ao nível da experiência vicariante (Arslan, 2012; Britner & Pajares, 2006; Joet et al., 2011).

A percepção das fontes de autoeficácia pode variar em função de vários fatores, como a idade. As crianças mais novas tendem a ser mais influenciadas pela persuasão de outros significativos, especialmente professores, pais e pares, pois inicialmente têm capacidades cognitivas e experiências limitadas, o que se traduz num conhecimento incompleto das suas capacidades (Bandura, 1997). Ao longo da infância, com o desenvolvimento cognitivo, começam a atender a diferentes fontes de informação sobre as suas capacidades, utilizando diversos tipos de informação de eficácia e julgando as suas capacidades e limitações de forma mais precisa (Bandura, 1997).

Diversos estudos confirmam a importância da persuasão verbal nas crenças de autoeficácia das crianças. Por exemplo, no estudo de Arslan (2012) sugere-se que, além da experiência de mestria, é a persuasão social que mais contribui para as crenças. No estudo de Laranjeira e Teixeira (2016), os dados também confirmam a sua importância na percepção de competência das crianças, neste caso, na forma de feedback do professor, tanto na matemática como na leitura, e o seu efeito indireto nos interesses.

Outro fator influente é a pertença a determinados grupos, como o caso do género. Por exemplo, no estudo de Usher e Pajares (2006) com alunos do sexto ano, que teve como objetivo analisar a influência das fontes de autoeficácia nas crenças de eficácia dos estudantes e como essas fontes variam em função dos grupos, encontraram uma forte influência da persuasão social na eficácia académica das raparigas, além da esperada pelas experiências de mestria, enquanto nos rapazes se destacaram as experiências de mestria. Também no estudo de Butz e Usher (2015) encontraram um padrão semelhante, com as raparigas a atenderem mais à persuasão social para a formação das suas crenças de autoeficácia.

4. Objetivos do Estudo e Hipóteses

Este estudo fundamenta-se no papel crucial da percepção de competência como força mobilizadora de desenvolvimento (Bandura, 1994, 1997; Bandura et al., 2001; Bussey & Bandura, 1999; Erikson, 1963; Seligman, 1994), cuja formação emerge nos primeiros anos de escolaridade associada à vida académica, social e emocional da criança, de acordo com as fontes estipuladas na literatura (Bandura, 1994, 1997; Bandura et al., 2001). A revisão de literatura identifica a pertinência das fontes de autoeficácia na vida quotidiana da criança e evidencia que existem poucas medidas apropriadas à infância (e.g., Usher & Pajares, 2008a; Laranjeira & Teixeira, 2016).

No âmbito deste trabalho foi elaborada uma medida de fontes de autoeficácia para crianças (Teixeira, Loureiro, Moreira & Laranjeira, 2019), que visa suprir a lacuna encontrada. Nesta investigação são objetivos analisar as qualidades psicométricas da medida desenvolvida, a organização das fontes nas crianças e os efeitos preditivos das fontes de autoeficácia na autoavaliação do desempenho académico e nas percepções de competência das crianças em atividades. As percepções de competência são avaliadas no instrumento proposto por Tracey e Ward (1998). É ainda objetivo da investigação analisar a relação do género com as fontes de autoeficácia e competências percebidas.

Com base na literatura, colocam-se as seguintes hipóteses:

- 1.** As fontes de autoeficácia determinam as crenças de autoeficácia das crianças.
- 2.** A persuasão social é a fonte com mais impacto nas crenças de autoeficácia das crianças.
- 3.** A percepção das fontes de autoeficácia é diferente nos rapazes e nas raparigas, sendo as raparigas mais influenciadas pela persuasão social e os rapazes pelas experiências de mestria.

4. Há diferenças na percepção de competências dos rapazes e das raparigas, sendo nos rapazes mais elevada a percepção de competência em áreas que envolvem matemática e nas raparigas em áreas que envolvem a comunicação e relação com os outros.
5. A autoavaliação do desempenho académico das crianças é determinado pelas fontes de autoeficácia.

Capítulo II - Método

1. Participantes

A amostra é constituída por 132 alunos do 4º ano de escolaridade que frequentam escolas públicas da área Metropolitana de Lisboa, no concelho do Barreiro. As idades variam entre 9 e 12 anos ($M=9.3$, $DP= 0.55$), sendo 50.8% do sexo feminino.

2. Instrumentos

2.1. Questionário de dados pessoais, académicos e vocacionais

No âmbito do presente estudo, foi criado um questionário, em que são pedidos dados sociodemográficos dos participantes (sexo e idade) para a caracterização da amostra e contém uma questão relacionada com a autoavaliação do desempenho escolar (“Consideras-te bom aluno(a), sendo a resposta dada numa escala de três pontos (“Sim”, “Não”, “Médio”).

2.2. Escala de Fontes de Autoeficácia na Infância (EFAI)

Com base na revisão de literatura sobre o tema, foram seguidas as sugestões de Usher & Pajares (2008a) quanto aos conteúdos significativos em diferentes escalas de fontes de autoeficácia, para diferentes idades (e.g., Lent, Lopez, & Bieschke, 1991; Hampton, 1998; Klassen, 2004; Matsui, Matsui, & Ohnishi, 1990; Usher & Pajares, 2006). Estes conteúdos foram analisados e discutidos, em equipa, e serviram como apoio à escrita de novos itens para a construção da escala, adaptados à população portuguesa e faixa etária.

O conteúdo dos itens foi direcionado para o desempenho escolar das crianças, nomeadamente para o sentimento que têm enquanto alunos, considerando principalmente as disciplinas de matemática e português, devido ao papel central que estas desempenham no currículo dos alunos. Tanto a matemática como o português são disciplinas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e aprendizagem ao longo da vida. A matemática fundamenta a natureza de muitas atividades e profissões, principalmente dentro das áreas da ciência e

tecnologia, e o português, como língua materna, é decisivo na comunicação e relação que se estabelece com o mundo (Ponte et al., 2007; Reis et al., 2009).

Os itens foram escritos e revistos pelos diferentes autores, sendo, mais tarde, realizado um ensaio com cinco crianças, de forma a garantir a clareza e validade dos conteúdos. A versão utilizada nesta investigação é constituída por 26 itens, que representam as quatro fontes de autoeficácia (experiência de mestria, experiência vicariante, persuasão social e estados físicos e emocionais), cujos conteúdos representam atividades do mundo escolar e social das crianças. As respostas são dadas numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 significa “nunca acontece” e 5 significa “sempre acontece”.

2.3. Inventário de Atividades para Crianças: Perceção de Competência (IAC: PC)

Utilizou-se a segunda parte do *Inventory of Children's Activities – Revised* (ICA-R; Tracey & Ward, 1998), na versão portuguesa adaptada por Teixeira e Laranjeira (2018). A segunda parte deste inventário visa avaliar as perceções de competência através de uma lista de atividades da vida diária das crianças, organizadas nos seis tipos RIASEC de Holland (1997), sendo constituída por 32 itens. Assim, foi pedido às crianças para identificarem a perceção pessoal de competência nas atividades referidas, utilizando a escala de 5 pontos (1. não tenho nenhum jeito e 5. tenho muito jeito). Os últimos dois itens do inventário dizem respeito à associação entre atividades e género (Fazer coisas que os rapazes/ raparigas gostam).

Estudos anteriores mostram que a estrutura das perceções de competência está associada à idade, com melhor ajustamento ao modelo RIASEC em crianças mais velhas (Tracey & Ward, 1998; Tracey, 2002). A consistência interna encontrada por Tracey e Ward (1998) em relação às competências percebidas com alunos do 4º e 5º anos de escolaridade foi adequada, com os alfas de Cronbach a variar entre .52 (Artístico) e .75 (Realista e Social). Em relação a estudos realizados com alunos portugueses do 4º ano de escolaridade, encontraram

também consistência interna adequada, com alfas de Cronbach a variar entre .60 (Artístico) e .75 (Realista) (David, Paixão & Silva, 2015) e entre .50 (Artístico) e .66 (Realista) (Teixeira & Laranjeira, 2018).

Procedimento

O projeto de investigação foi aprovado pela Comissão de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em dezembro de 2018.

Os dados foram recolhidos em fevereiro de 2019 com o apoio dos professores titulares de turma, tendo sido assegurado aos participantes o anonimato e confidencialidade. A análise dos resultados foi realizada com recurso ao software SPSS, versão 25.

Capítulo III – Resultados

1. Distribuição das respostas de Autoavaliação de desempenho

Das 132 crianças que participaram neste estudo, 57% considera-se bom aluno, 41% tem uma conceção de médio aluno e apenas 2% considera-se um aluno com desempenho baixo.

2. Resultados dos itens

2.1. EFAI

2.1.1. Análise em Componentes Principais e Rotação Varimax

Com o objetivo de analisar a estrutura interna dos dados, procedeu-se à análise exploratória, em componentes principais, com rotação por método Varimax. Os dados apresentados dizem respeito a dezanove itens, uma vez que foram retirados 7 itens com base nas estatísticas descritivas e multivariadas.

Com o apoio do *scree plot*, foi possível chegar a uma solução imposta de quatro componentes. A Tabela 1 apresenta os pesos fatoriais e as comunalidades dos itens nas quatro componentes retidas e a variância explicada por cada componente. No total, as quatro componentes explicam cerca de 53.7% da variância total. O valor KMO (0.73) revela uma validade aceitável da análise, embora os itens 6, 8, 9, 10, 20 e 23 apresentem uma fração da variância explicada pelos fatores comuns (comunalidades) inferior a .50. Considerou-se o peso fatorial .40 para considerar pertença dos itens às componentes.

Na análise dos resultados da Tabela 1, observa-se que a componente 1 corresponde às Fontes de Autoeficácia dirigidas sobretudo à disciplina de Português e reúne sete itens: três de experiência de mestria, três de persuasão social e um de estados físicos e emocionais positivos relacionados com a disciplina de Português e dois com desempenho escolar geral. A componente 2 corresponde às Fontes de Autoeficácia dirigidas à Matemática e agrega seis itens: dois de experiência de mestria, três de persuasão social e um de estados físicos e emocionais positivos; todos estão relacionados com a disciplina de Matemática. A componente

3 corresponde aos Estados Físicos e Emocionais Negativos e agrupa três itens relacionados com estados físicos e emocionais, tanto no desempenho em geral, como nas disciplinas de Português e Matemática. A componente 4 corresponde à Aprendizagem Vicariante e reúne três itens relacionados com experiência vicariante nas disciplinas de Português e Matemática.

Tabela 1

Escala de Fontes de Autoeficácia na Infância: Componentes Principais. Rotação Varimax

Itens	Componentes				h ²
	1	2	3	4	
2. Leio muito bem.	.66	.15	-.06	-.23	.51
3. Sou bom(a) aluno(a).	.54	.04	-.14	.44	.51
4. Tenho tido bons resultados a língua portuguesa.	.58	.18	-.04	.37	.51
5. Tenho tido bons resultados a matemática.	.28	.65	-.21	.20	.58
6. Eu consigo fazer facilmente a tabuada do 9.	-.09	.49	.18	.27	.35
8. Na minha casa as pessoas são boas a matemática.	.04	.00	.03	.67	.46
9. Na minha casa as pessoas são boas a português	.21	.13	.14	.41	.25
10. As pessoas que eu gosto (amigos, família, etc.) fazem contas rapidamente.	-.03	.18	-.10	.60	.41
14. O meu professor diz que sou bom(a) aluno(a).	.70	.08	.04	.23	.55
15. O meu professor diz que sou bom(a) a ler.	.76	.14	.04	-.26	.66
16. O meu professor diz que sou bom(a) a fazer contas.	.28	.71	-.16	-.17	.65
18. Os meus colegas dizem que sou bom(a) a fazer contas.	.18	.80	-.09	-.03	.68
19. Os meus pais dizem que sou bom(a) a matemática.	.09	.80	-.02	-.15	.67
20. Os meus pais dizem que sou bom(a) a língua portuguesa.	.59	.12	-.07	.22	.42
22. Fico contente quando vou fazer um exercício/contas de matemática.	.21	.63	-.14	.28	.54
23. Fico contente quando vou escrever uma composição.	.67	.16	-.10	.05	.49
24. Fico nervoso(a) quando vou resolver um problema de matemática.	.06	-.30	.75	-.09	.66
25. Fico nervoso(a) quando tenho que ler em voz alta.	.09	.19	.76	.04	.62
26. O meu coração bate com muita força quando sou chamado(a) ao quadro.	-.13	-.23	.79	.05	.69
% de variância explicada	25.19	11.33	8.78	8.36	Total

Nota. Bold saturações superiores a .40.

2.1.2. Indicadores de precisão

Em relação aos índices de consistência interna, observados na Tabela 2, os Alfas de Cronbach variam entre .80 (Fontes de Autoeficácia de Português) e .53 (Aprendizagem Vicariante), encontrando-se os valores dentro de um limite aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Os valores mais baixos (.53 e .68) foram observados nas duas escalas que incluem apenas três itens.

Tabela 2

Consistência Interna das Subescalas da EFAI

Subescala	α
1. Fontes de Autoeficácia de Português	.78
2. Fontes de Autoeficácia de Matemática	.80
3. Estados Físicos e Emocionais Negativos	.68
4. Aprendizagem Vicariante	.53

2.1.3. Distribuições dos resultados dos itens

Foi realizada a análise descritiva da distribuição dos resultados para caracterizar a sensibilidade dos itens às diferenças individuais, considerando as percentagens correspondentes às opções de resposta.

Na Tabela 3 observa-se variabilidade de resposta por todas as opções. As distribuições são próximas da normal, com exceção do item 9 (“Na minha casa as pessoas são boas a português”), cuja percentagem de resposta se situa em 64% na alternativa mais elevada, o que se pode dever à própria formulação e conteúdo do item, pois as crianças podem perceber como simplesmente aquilo que ouvem falar todos os dias em casa e não avaliar efetivamente o conteúdo, que implicaria outros critérios.

Tabela 3*Distribuição dos Itens pelas Opções de Resposta*

Itens	% por opção de resposta				
	1	2	3	4	5
2. Leio muito bem.	0.8	2.5	18.3	40.0	38.3
3. Sou bom(a) aluno(a).	1.7	2.5	17.8	35.6	42.4
4. Tenho tido bons resultados a língua portuguesa.	0.8	1.7	14.3	47.9	35.3
5. Tenho tido bons resultados a matemática.	3.3	5.8	25.8	37.5	27.5
6. Eu consigo fazer facilmente a tabuada do 9.	4.2	7.6	11.0	17.8	59.3
8. Na minha casa as pessoas são boas a matemática.	1.7	2.5	11.9	30.5	53.4
9. Na minha casa as pessoas são boas a português	-	1.7	5.9	27.7	64.7
10. As pessoas que eu gosto (amigos, família, etc.) fazem contas rapidamente.	1.7	3.3	12.5	45.0	37.5
14. O meu professor diz que sou bom(a) aluno(a).	1.7	1.7	24.2	36.7	35.8
15. O meu professor diz que sou bom(a) a ler.	1.7	1.7	24.2	41.7	30.8
16. O meu professor diz que sou bom(a) a fazer contas.	4.2	6.7	24.2	39.2	25.8
18. Os meus colegas dizem que sou bom(a) a fazer contas.	18.5	14.3	24.4	22.7	20.2
19. Os meus pais dizem que sou bom(a) a matemática.	7.6	1.7	23.5	22.7	44.5
20. Os meus pais dizem que sou bom(a) a língua portuguesa.	1.7	3.4	17.6	34.5	42.9
22. Fico contente quando vou fazer um exercício/contas de matemática.	9.3	5.1	23.7	33.1	28.8
23. Fico contente quando vou escrever uma composição.	10.2	11.9	14.4	27.1	36.4
24. Fico nervoso(a) quando vou resolver um problema de matemática.	31.9	8.4	30.3	16.0	13.4
25. Fico nervoso(a) quando tenho que ler em voz alta.	50.8	13.3	12.5	8.3	15.0
26. O meu coração bate com muita força quando sou chamado(a) ao quadro.	41.7	13.3	15.8	6.7	22.5

Nota. 1 – nunca acontece; 2 – quase nunca acontece; 3 – às vezes acontece; 4 - quase sempre acontece; 5 – sempre acontece.

2.2. ICA:PC

2.2.1. Precisão

Neste instrumento, procedeu-se à análise dos índices de consistência interna. De forma a garantir uma maior consistência da medida, foram excluídos dois itens que baixavam os coeficientes Alfas de Cronbach.

Os Alfas de Cronbach variam entre .47 (Artístico) e .71 (Realista e Empreendedor) (Tabela 4), apresentando valores dentro de um limite aceitável, à exceção da subescala do tipo Artístico (.47) e do tipo Investigativo (0.51), que apresentam um valor mais baixo que o aconselhável (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 4

Consistência Interna das Subescalas do IAC:PC

Subescala	α
Tipo Realista	.71
Tipo Investigativo	.51
Tipo Artístico	.47
Tipo Social	.57
Tipo Empreendedor	.71
Tipo Convencional	.59

2.2.2. Distribuições

Foi realizada a análise descritiva da distribuição dos resultados para caracterizar a sensibilidade dos itens às diferenças individuais, considerando as percentagens correspondentes às opções de resposta.

Através da Tabela 5, pode-se observar que, de um modo geral, existe variabilidade de resposta por todas as opções. As distribuições são próximas da normal, com exceção do item 4 (“Conversar com os amigos”) e do item 9 (“Ouvir música com atenção”), cuja percentagem de resposta se situa em 73.1% e 75.4%, respetivamente, na alternativa mais elevada, o que se pode dever ao próprio conteúdo dos itens, uma vez que se referem a atividades recorrentes do dia-a-dia de grande parte das crianças.

Tabela 5*Distribuição dos Itens pelas Opções de Resposta*

Itens	% por opção de resposta				
	1	2	3	4	5
1. Construir coisas.	5.9	5.1	26.3	26.3	36.4
2. Compreender como as coisas funcionam.	0.8	2.5	24.4	29.4	42.9
3. Desenhar.	3.4	1.7	17.1	22.2	55.6
4. Conversar com os amigos.	1.7	0.8	7.6	16.8	73.1
5. Vender coisas aos outros.	2.5	1.7	16.9	27.1	51.7
7. Martelar pregos.	30.8	6.0	12.8	20.5	29.9
8. Desmontar coisas.	9.2	2.5	7.6	18.5	62.2
9. Ouvir música com atenção.	0.8	0.8	4.2	18.6	75.4
10. Ensinar alguém a ler.	19.0	9.5	15.5	25.0	31.0
11. Ser o líder/chefe do grupo.	9.4	12.0	17.1	21.4	40.2
12. Manter as coisas arrumadas.	4.3	2.6	20.9	26.1	46.1
13. Observar atentamente uma construção.	5.9	4.2	16.9	26.3	46.6
15. Inventar uma história.	8.4	8.4	16.8	31.9	34.5
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem.		0.8	12.7	24.6	61.9
17. Dizer aos outros o que devem fazer.	11.8	5.0	24.4	31.9	26.9
18. Contar e ordenar coisas.	3.4	5.9	18.6	32.2	39.8
19. Consertar um brinquedo.	14.3	16.0	23.5	13.4	32.8
20. Observar coisas ao microscópio.	10.1	1.8	14.7	23.9	49.5
21. Brincar com barro ou plasticina.	2.5	1.7	6.7	21.8	67.2
22. Ajudar pessoas doentes.	6.0	6.0	17.2	25.0	45.7
23. Organizar jogos para os outros jogarem.	6.8	5.9	16.9	26.3	44.1
24. Fazer tabelas ou gráficos.	0.9	3.4	17.1	24.8	53.8
25. Observar atentamente alguém a reparar um computador.	7.8	12.2	16.5	26.1	37.4
26. Misturar coisas para ver o que acontece.	4.2	4.2	7.6	13.6	70.3
27. Cantar acompanhado a música.	4.3	4.3	8.5	20.5	62.4
28. Tomar conta de crianças mais novas.	10.2	5.9	14.4	21.2	48.3
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres.	8.8	10.5	8.8	20.2	51.8
30. Organizar um roupeiro.	16.4	9.5	17.2	20.7	36.2
31. Fazer coisas que os rapazes gostam.	15.7	4.3	13.0	21.7	45.2
32. Fazer coisas que as raparigas gostam.	18.8	7.7	12.0	13.7	47.9

Nota. 1 – não tenho nenhum jeito; 2 – não tenho jeito; 3 – tenho um jeito médio; 4 – tenho jeito; 5 – tenho muito jeito.

3. Resultados das Escalas

3.1. Distribuições EFAI

Todos os valores descritivos das subescalas revelam sensibilidade às diferenças individuais, apresentando uma distribuição próxima da normal (Tabela 6).

Tabela 6

Análise Descritiva das Subescalas da EFAI

Subescalas	Mín	Máx	M	DP	Sk	Ku
Fontes de Autoeficácia de Português	12	35	28.29	4.32	-1.01	1.90
Fontes de Autoeficácia de Matemática	11	30	22.65	4.89	-0.44	-0.53
Estados Físicos e Emocionais Negativos	3	15	7.50	3.55	0.45	-0.69
Aprendizagem Vicariante	7	15	13.01	1.77	-1.29	1.52

Notas. Min = Mínimo; Max = Máximo; M = Média; DP = Desvio-padrão; Sk = Assimetria; Ku = Achatamento.

3.2. Distribuições IAC:PC

Com base na Tabela 7, pode-se observar que todos os valores descritivos das subescalas revelam sensibilidade às diferenças individuais, apresentando uma distribuição próxima da normal. Através da análise das médias, parece que as crianças percebem mais competência no tipo Artístico, onde se revelam resultados médios superiores, seguido pelo tipo Social. No

Tabela 7

Análise Descritiva das Subescalas do IAC:PC

Subescalas	Mín	Máx	M	DP	Sk	Ku
Tipo Realista	7	25	18.04	4.59	-0.25	-0.65
Tipo Investigativo	9	20	16.70	2.95	-0.73	-0.40
Tipo Artístico	13	25	21.56	2.82	-1.00	0.84
Tipo Social	12	25	20.45	3.42	-0.52	-0.61
Tipo Empreendedor	5	25	18.71	4.54	-0.61	-0.25
Tipo Convencional	7	20	15.89	3.07	-0.56	-0.44

Nota. Min = Mínimo; Max = Máximo; M = Média; DP = Desvio-padrão; Sk = Assimetria; Ku = Achatamento.

entanto, esta comparação deve ser realizada com cautela, uma vez que as subescalas não apresentam todas o mesmo número de itens.

3.3. Diferenças entre médias pelo gênero

A comparação entre os resultados médios das subescalas da EFAI e do IAC:PC foi realizada através do teste *t* de *Student* para amostras independentes (Tabela 8).

Tabela 8

Diferenças Entre Médias pelo Gênero

Subescalas	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Média	DP	Média	DP			
EFAI							
Fontes de Autoeficácia de Português	27.44	5.05	29.00	3.48	-1.88	.06	0.36
Fontes de Autoeficácia de Matemática	23.72	5.04	21.72	4.60	2.21	.03	0.41
Estados Físicos e Emocionais Negativos	6.68	3.36	8.22	3.58	-2.42	.02	0.44
Experiência Vicariante	13.15	1.87	12.89	1.69	0.79	.43	0.15
IAC:PC							
Tipo Realista	18.97	4.28	17.20	4.73	2.06	.04	0.39
Tipo Investigativo	16.94	2.64	16.47	3.21	0.84	.40	0,16
Tipo Artístico	20.78	3.22	22.25	2.22	-2.81	.01	0.53
Tipo Social	20.02	3.35	20.86	3.47	-1.32	.19	0.25
Tipo Empreendedor	18.80	4.52	18.62	4.58	0.20	.84	0.04
Tipo Convencional	15.31	3.28	16.44	2.78	-1.95	.05	0.37

Através do teste de Levene observa-se a homogeneidade das variâncias na EFAI e no IAC:PC, sendo exceção a subescala que diz respeito às Fontes de Autoeficácia de Português na EFAI e as subescalas correspondentes aos tipos Investigativo e Artístico no IAC:PC.

Em relação à EFAI, as médias são significativamente superiores dos rapazes na subescala Fontes de Autoeficácia de Matemática ($t = 2.21$; $p = .03$) e para as raparigas na

subescala Estados Físicos e Emocionais Negativos ($t = -2.42$; $p = .02$). De referir que o significado da diferença na subescala Fontes de Autoeficácia de Português é de $p = .06$, favorável às meninas. Relativamente ao IAC:PC, as médias são significativamente superiores para os rapazes no tipo Realista ($t = 2.06$; $p = .04$), enquanto nos tipos Artístico ($t = -2.81$; $p = .01$) e Convencional ($t = -1.95$; $p = .05$) a diferença de médias é significativa e favorável às raparigas. Os efeitos são de baixa dimensão, exceto a subescala Tipo Artístico que apresenta uma dimensão do efeito média.

4. Correlações entre os resultados EFAI e IAC: PC

A Tabela 9 apresenta os coeficientes de correlação para os dois instrumentos. Considera-se o significado das associações a partir de $|.30|$, apesar de atingirem significado estatístico ($p < .05$) a partir de $|.20|$. Com base na análise dos coeficientes de correlação entre as subescalas da EFAI, observa-se uma correlação significativa moderada entre a subescala de Fontes de Autoeficácia de Português e a subescala de Fontes de Autoeficácia de Matemática ($r = .38$; $p < .001$). Apesar de menor que $|.30|$, destaca-se a correlação significativa e negativa entre a subescala Fontes de Autoeficácia de Matemática e Estados Físicos e Emocionais Negativos ($r = -.24$; $p = .01$).

Em relação às subescalas da IAC:PC, observam-se correlações significativas e positivas entre todas as subescalas, variando os valores entre moderadas, com a correlação entre os tipos Artístico e Realista ($r = .34$; $p < .001$) e os tipos Convencional e Empreendedor ($r = .34$; $p < .001$), a fortes com a correlação entre os tipos Investigativo e Realista ($r = .59$; $p < .001$). Relativamente às correlações entre as subescalas da EFAI e do IAC:PC verificam-se correlações positivas, superiores a $.30$, entre Fontes de Autoeficácia de Português e os tipos Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional, enquanto a subescala Fontes de Autoeficácia de Matemática tem associações com os tipos Realista, Investigativo,

Empreendedor e Convencional. As subescalas Aprendizagem Vicariante tem também uma associação positiva com o tipo Realista.

Tabela 9

Correlações dos Resultados IAC:PC e EFAI

Escalas		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	IAC:PC										
(1)	Realista	-									
(2)	Investigativo	.59**	-								
(3)	Artístico	.34**	.39**	-							
(4)	Social	.50**	.45**	.48**	-						
(5)	Empreendedor	.43**	.37**	.43**	.39**	-					
(6)	Convencional	.51**	.45**	.41**	.46**	.34**	-				
	EFAI										
(7)	Fontes Autoeficácia Português	.16	.31**	.44**	.48**	.30**	.44**	-			
(8)	Fontes Autoeficácia Matemática	.48**	.30**	.18	.26**	0,40**	.39**	.38**	-		
(9)	Estados Físicos e Emocionais Negativos	-.20*	-.16	.09	-.06	-.22*	-.13	-.18	-.24*	-	
(10)	Aprendizagem Vicariante	.30**	.12	.24*	.26**	.08	.28**	.23*	.13	.01	-

Nota. *p < .05; ** p < .01; *Bold* coeficientes de Pearson iguais ou superiores a .30.

5. Regressão Múltipla Linear

Consideram-se as seis subescalas de percepção de competências RIASEC e a autoavaliação como variáveis dependentes e as quatro escalas de fontes de autoeficácia como variáveis independentes, incluindo nas análises de regressão a variável sexo, exceto na análise da variável dependente autoavaliação.

Apresenta-se a síntese dos resultados para os modelos de regressão considerados estatisticamente significativos, utilizando-se o método “enter”. Os dados estão em anexo (Anexo A). Foram testados os pressupostos dos modelos, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros, variando os valores de Durbin-Watson entre 1.51 e 2.07. Através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis foi identificado um *outlier* na subescala Tipo Investigativo com potencial impacto na estimativa das retas de regressão. Consideram-se efeitos significativos a partir de $p < .05$.

5.1. Variável Dependente: Percepção de Competências RIASEC

O modelo de regressão é significativo para a **percepção de competência do tipo Realista** e explica cerca de 13% da variância [$F(5, 91) = 3.87; R^{2a} = .13; p < .01$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos: Fontes de Autoeficácia de Matemática ($\beta = 0.40; p < .001$) e Aprendizagem Vicariante ($\beta = 0.26; p < .01$).

O modelo de regressão é significativo para a **percepção de competência do tipo Investigativo** e explica cerca de 26% da variância [$F(5, 95) = 8.00; R^{2a} = .26; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos: Fontes de Autoeficácia de Português ($\beta = 0.32; p < .01$).

O modelo de regressão é significativo para a **percepção de competência do tipo Artístico** e explica cerca de 23% da variância [$F(5, 97) = 7.13; R^{2a} = .23; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos: Fontes de Autoeficácia de Português ($\beta = 0.37; p < 0,001$) e Sexo ($\beta = .24; p < .05$).

O modelo de regressão é significativo para a **percepção de competência do tipo Social** e explica cerca de 24% da variância [$F(5, 94) = 7.09; R^{2a} = .24; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos: Fontes de Autoeficácia de Português ($\beta = .37; p < .001$).

O modelo de regressão é significativo para a **percepção de competência do tipo Empreendedor** e explica cerca de 14% da variância [$F(5, 94) = 4.22$; $R^{2a} = .14$; $p < .01$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos: Fontes de Autoeficácia de Matemática ($\beta = 0.29$; $p < .01$).

O modelo de regressão é significativo para a **percepção de competência do tipo Convencional** e explica cerca de 30% da variância [$F(5, 91) = 9.32$; $R^{2a} = .30$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos: Fontes de Autoeficácia de Português ($\beta = 0.26$; $p < .01$) e Fontes de Autoeficácia de Matemática ($\beta = 0.36$; $p < .001$).

5.2. Variável Dependente: Autoavaliação

O modelo explica cerca de 36% da variância [$F(4, 100) = 15.83$; $R^{2a} = .36$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos da Autoavaliação: Fontes de Autoeficácia de Português ($\beta = 0.61$; $p < .001$) e com relação negativa Fontes de Autoeficácia de Matemática ($\beta = - 0.28$; $p < .01$).

Discussão

Com base nas Teorias Sociocognitiva (Bandura, 1994; Lent, Brown & Hackett, 1994), do Desenvolvimento Psicossocial (Erikson, 1963) e do Autoconceito Vocacional (Gottfredson, 1981), a presente investigação aprofunda o conhecimento sobre as fontes de autoeficácia, em fatores da vida acadêmica, familiar e social das crianças, e proporciona indicadores quanto à organização e impacto destes fatores nas percepções de competência e juízos avaliativos de desempenho escolar. Para colmatar uma necessidade detetada na literatura, foram estudadas as propriedades psicométricas de uma nova medida (EFAI), elaborada no âmbito desta investigação.

Nos índices de consistência interna da EFAI, salientam-se os coeficientes de precisão das subescalas que indicam fiabilidade aceitável, exceto a subescala Aprendizagem Vicariante que apresenta o grau mais baixo de precisão. Este resultado vai ao encontro de estudos anteriores com outras medidas (e.g., Joet et al., 2011), que distinguem a experiência vicariante de pares e de adultos (e.g., Lent, Lopez, Brown & Gore, 1996; Pajares, Johnson, & Usher, 2007; Usher & Pajares, 2009; Arslan, 2012). Por outro lado, para Bandura (1997), as crianças progressivamente utilizam a comparação social na avaliação das suas capacidades, o que pode traduzir inconsistências na infância.

Nos resultados da EFAI, a análise em componentes principais revela uma estrutura de quatro componentes: Fontes de Autoeficácia de Português, Fontes de Autoeficácia de Matemática, Estados Físicos e Emocionais Negativos e Aprendizagem Vicariante. As componentes relacionadas com Matemática e Português agregam três tipos de fontes de autoeficácia: experiências de mestria, persuasão social e estados físicos e emocionais positivos. As componentes Estados Físicos e Emocionais Negativos e Aprendizagem Vicariante são diferenciadas, sugerindo fontes de autoeficácia mais gerais. Estes dados são corroborados por Lent, Lopez, Brown e Gore (1996), que propõem a organização das fontes pela relação mais

direta ou indireta com as experiências das crianças. Os autores (Lent et al., 1996) consideram que as crianças tendem a depender da persuasão social e dos estados físicos e emocionais na avaliação do desempenho pessoal, fornecendo estas fontes a informação convergente sobre a sua eficácia. Neste estudo, os dados seguem a mesma tendência, a persuasão, a experiência e os sentimentos positivos são agrupados nas experiências das disciplinas de português e de matemática, que são matriciais da aprendizagem.

No presente estudo, foi identificada uma outra componente que corresponde às Experiências Vicariantes. A distinção desta fonte de informação em relação às outras pode surgir do facto dos modelos não terem um efeito direto no desempenho pessoal, pois observar outros significativos com bom desempenho não significa que o próprio seja também bem-sucedido (Lent et al., 1996). As experiências vicariantes formam assim uma componente de experiência indireta. Estes resultados vão ao encontro do estudo mais recente de Sheu, Lent, Miller, Penn, Cusick e Truong (2018), que sugerem que o modelo das fontes diretas e indiretas oferece uma explicação mais parcimoniosa das relações entre as variáveis e proporciona uma forma alternativa de conceber a estruturação das experiências de aprendizagem.

No presente estudo há ainda uma diferenciação entre os estados físicos e emocionais positivos e negativos. Os primeiros agregam-se às componentes de experiência direta e os negativos emergem numa componente independente, que pode considerar-se mais geral e indireta, pertencente à esfera da regulação emocional da criança (Bandura, 1997).

Nestas análises, existiu necessidade de rever e reformular alguns itens, retirando-se sete itens, devido aos indicadores estatísticos que apresentavam. Destaca-se ainda a necessidade de criar novos itens, principalmente para as subescalas Estados Físicos e Emocionais Negativos e Aprendizagem Vicariante.

Nas escalas, o estudo das correlações salienta a relação entre Fontes de Autoeficácia de Português e Fontes de Autoeficácia de Matemática. Esta relação era esperada dada a

importância que as duas disciplinas ocupam no currículo escolar e pelo facto da subescala das Fontes de Autoeficácia em Português incluir itens relacionados com o desempenho escolar geral. É de salientar a correlação negativa entre a subescala das Fontes de Autoeficácia de Matemática e os Estados Físicos e Emocionais Negativos. Estes dados corroboram o impacto da matemática no autoconceito das crianças, quer ao nível da experiência de mestria, da persuasão social, como dos sentimentos positivos e negativos (Usher & Pajares, 2009).

Na estatística inferencial, observam-se médias significativamente superiores dos rapazes nas Fontes de Autoeficácia de Matemática e das raparigas na subescala dos Estados Físicos e Emocionais Negativos, sendo na subescala Fontes de Autoeficácia de Português a diferença de médias muito próxima de ser significativa. Estes dados em conjunto com a correlação negativa entre Estados Físicos e Emocionais Negativos e Fontes de Autoeficácia na Matemática, sugerem explicações relativamente à construção do papel de género na infância. Estes resultados corroboram a hipótese de que a percepção de fontes de autoeficácia é diferente nos rapazes e nas raparigas. Estudos anteriores (Joet et al., 2011; Laranjeira & Teixeira, 2016) já tinham referido resultados semelhantes em relação à matemática, em que as raparigas percebem menos experiências de mestria e menos mensagens sociais relacionadas com esta disciplina do que os rapazes. No caso das fontes relacionadas com português, no estudo de Pajares, Johnson e Usher (2007) também sugeriram que as raparigas percecionam mais experiências de mestria e persuasão social, incluindo ainda a experiência vicariante, na escrita do que os rapazes.

Relativamente à medida das percepções de competência das crianças (IAC:PC), há indicadores de qualidades psicométricas aceitáveis. No entanto, os índices de precisão variam entre .47 e .71, situando-se abaixo do limite de fidelidade considerado aceitável. São valores mais baixos que os encontrados no estudo original (Tracey & Ward, 1998), mas semelhantes aos encontrados no estudo de Teixeira e Laranjeira (2018) com uma amostra portuguesa.

Nas correlações entre as subescalas de percepção de competência, observam-se associações muito elevadas, indicador da indiferenciação cognitiva das crianças. As crianças mais novas tendem a autoavaliar as suas competências de um modo geral, sendo a discriminação das áreas um processo progressivo com a idade (Tracey & Ward, 1998).

No que diz respeito às percepções de competência, observam-se médias significativamente superiores dos rapazes no tipo Realista e das raparigas nos tipos Artístico e Convencional. Estes resultados estão de acordo com estudos realizados anteriormente (e.g., Silva, 2016; Teixeira & Laranjeira, 2018) e sugerem orientações de competência marcadas pelo género. Estas percepções de competência têm implicações nas escolhas e preferências pelas atividades, uma vez que o sentimento pessoal de competência aciona as escolhas e rejeições pelas atividades (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2005).

A hipótese de que as fontes de autoeficácia determinam as crenças de autoeficácia das crianças é confirmada nos resultados da regressão múltipla linear, cujas evidências sublinham a supremacia de influência das fontes associadas à matemática e ao português sobre áreas específicas de percepção de competência. As Fontes de Autoeficácia de Matemática são preditores das percepções de competência nos tipos Realista e Empreendedor, enquanto as Fontes de Autoeficácia de Português são preditores das percepções de competência nos tipos Investigativo, Social e Artístico. As Fontes de Autoeficácia de Matemática e Português são preditoras da percepção de competência Convencional. De salientar, que o sexo e a Aprendizagem Vicariante explicam respetivamente as percepções de competência do Tipo Artístico e Realista. Não se verificou qualquer relação de os Estados Físicos e Emocionais Negativos com percepções de competência. Estes resultados sugerem a natureza de alguns dos fatores que contribuem para a formação de percepções de competência, em que desempenha papel principal a complexidade dos fatores que constituem as disciplinas de matemática e português, em variáveis pedagógicas, motivacionais e aprendizagem.

A hipótese de as fontes de autoeficácia determinarem a autoavaliação do desempenho escolar é confirmada, observando-se uma relação com as Fontes de Autoeficácia de Português, enquanto as Fontes de Autoeficácia de Matemática influenciam de forma negativa. Este resultado não era esperado e merece alguma atenção e aprofundamento. Também é de salientar que a medida de autoavaliação do desempenho escolar é muito simplificada e que a maioria das crianças se autoavalia com um bom desempenho.

Conclusões

Esta investigação tem contributos teóricos acerca da natureza, organização e impacto das fontes de autoeficácia em crianças do 4º ano, sugerindo inferências sobre a formação das crenças de capacidade e previsibilidade de trajetórias escolares e vocacionais. O conceito de “competência”, do ponto de vista da perceção pessoal, é central no desenvolvimento psicossocial e construção da identidade (Erikson, 1963; Berzoff, 2016) e da motivação, proatividade e agenciamento pessoal na vida académica, social e vocacional (Bandura, 1997).

Estes dados proporcionam também indicadores sugestivos para a prática psicológica, em âmbito educativo que envolva alunos, professores, pais e psicólogos. A importância do ambiente educacional, quer familiar quer escolar, é sublinhado como suporte que intencionalmente organiza as condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades, motivações e projetos dos alunos num clima emocional positivo. Ao perceber de que forma as crianças constroem as suas crenças de autoeficácia é possível proporcionar-lhes meios que as conduzam a um desenvolvimento positivo do autoconceito e potencializar as capacidades, não ignorando que as crenças incorporam papéis de género limitativos do próprio desenvolvimento e das trajetórias pessoais e profissionais.

Esta investigação também proporcionou uma medida de fontes de autoeficácia para crianças, com qualidades psicométricas positivas e potencialidades em investigação e intervenção.

Limitações

Nas limitações, refere-se a dimensão e regionalidade da amostra, uma vez que todos os participantes pertencem ao mesmo agrupamento de escolas. Nos instrumentos, o ICA:PC tem limitações quanto à precisão e multicolinearidade dos resultados das escalas. Estes aspetos podem ser justificados pela idade das crianças, mas também por alguns conteúdos dos itens,

que tendem a diferenciar pouco as respostas. Sugere-se a necessidade de revisão de alguns itens.

Sugestões para investigações futuras

A continuidade deste estudo deve atender ao aperfeiçoamento dos instrumentos, com revisão e reformulação dos itens, à clarificação da organização das fontes de autoeficácia nas crianças, à relação entre fatores de vida das crianças e crenças de capacidade, e propostas de intervenção inclusivas de todos os agentes educativos. Neste campo, seriam meritórios estudos longitudinais que possibilitem captar as dinâmicas do desenvolvimento, tendo em conta que a infância constitui as bases motivacionais para o futuro das trajetórias dos alunos.

Referências

- Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy beliefs on their self-efficacy beliefs for learning and performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1915-1920.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.).
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Berzoff, J. (2016). Psychosocial ego development: The theory of Erik Erikson. In J. Berzoff, L. Flanagan, & P. Hertz, *Inside Out and Outside In: Psychodynamic Clinical Theory and Psychopathology in Contemporary Multicultural Contexts* (4th ed., pp. 100-122). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Betz, N., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.399
- Britner, S., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. doi: 10.1002/tea.20131

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Butz, A., & Usher, E. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-61. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- David, R., Paixão, M., & Silva, J. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: Um estudo com crianças do ensino básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 49-58.
- Deus, M.H. (2010). *Desenvolvimento vocacional na infância. Um estudo exploratório com crianças do 4º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. Harmondsworth: Penguin in association with the Hogarth Press.
- Figueiredo, M. (2013). *Auto-conceito vocacional na infância: Papel do género e da cultura* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3ª ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackett, G., & Betz, N. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273. doi: 10.2307/749515

- Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Joet, G., Usher, E., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. doi: 10.1037/a0024048
- Laranjeira, M. (2015). *A formação do autoconceito vocacional em contexto académico e social* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M.O. (2016). Perceção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 211-223.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M.O. (2018). Portuguese version of teacher feedback scale: A preliminary study. *Paidéia*, 28, e2802. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2802> (online version).
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R., Lopez, F., Brown, S., & Gore, P. (1996). Latent structures of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 292-308. doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0045>.
- Lopes, A.R., & Teixeira, M.O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Klassen, R., & Usher, E. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In T. Urdam & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16, Part A; pp.1-33). WA, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. doi: 10.14417/lp.763
- Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Guimarães, F., Breda, A., Sousa, H., ... Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Silva, A.R. (2016). *Estilos parentais e formação do autoconceito vocacional. Um estudo com crianças do primeiro ciclo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Publications.
- Seligman, L. (1994). Childhood: Years of identification and differentiation. In L. Seligman (Ed.), *Developmental career counseling and assessment* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sheu, H-B., Lent, R., Miller, M., Penn, L., Cusick, M., & Truong, N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 118-136. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.003>
- Teixeira, M.O., & Costa, C.J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 19-29. doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>.
- Teixeira, M.O., & Costa, C.J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (2), 143-155. doi: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p143>.

- Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (no prelo). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso académico: um estudo exploratório com estudantes de 9º ano. *Revista Portuguesa de Psicologia*.
- Teixeira, M.O., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e perceções de competência na infância: Um estudo exploratório no contexto português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 47(2), 37-52. doi: <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.03>
- Tracey, T. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 148-163. doi: 10.1037//0022-0167.49.2.148
- Tracey, T., & Ward, C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290-303. doi: 10.1037/0022-0167.45.3.290
- Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.03.002
- Usher, E., & Pajares, F. (2008a). Sources of self-efficacy in school: Critical Review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Usher, E., & Pajares, F. (2008b). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. In M. Maehr, S. Karabenick, & T. Urdan, *Social Psychological Perspectives (Advances in Motivation and Achievement, vol. 15*, pp. 391-423). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Usher, E., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89-101. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.09.002

Anexos

Anexo A – Regressões Múltiplas Lineares

a. Perceção de Competência Realista

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,544 ^a	,296	,259	3,87740	2,072

a. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

b. Variável Dependente: Tipo Realista

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	601,612	5	120,322	8,003	,000 ^b
	Resíduo	1428,249	95	15,034		
	Total	2029,861	100			

a. Variável Dependente: Tipo Realista

b. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1 (Constante)	3,017	4,144		,728	,468		
Fontes de Autoeficácia em Português	-,032	,109	-,029	-,292	,771	,768	1,302
Fontes de Autoeficácia em Matemática	,369	,092	,396	4,015	,000	,760	1,316
Estados Físicos e Emocionais Negativos	-,151	,117	-,121	-1,294	,199	,849	1,178
Aprendizagem Vicariante	,715	,252	,255	2,833	,006	,917	1,090
Sexo	-,278	,857	-,031	-,325	,746	,814	1,228

a. Variável Dependente: Tipo Realista

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância					
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante	Sexo
1	1	5,706	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,176	5,700	,00	,00	,03	,62	,00	,01
	3	,079	8,520	,00	,00	,04	,26	,00	,75
	4	,022	16,251	,03	,03	,82	,05	,18	,16
	5	,012	21,901	,02	,91	,07	,03	,26	,06
	6	,006	29,882	,95	,06	,04	,04	,55	,03

a. Variável Dependente: Tipo Realista

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	11,9629	22,9501	18,3168	2,45278	101
Resíduo	-9,29965	8,20960	,00000	3,77922	101
Erro Valor previsto	-2,591	1,889	,000	1,000	101
Erro Resíduo	-2,398	2,117	,000	,975	101

a. Variável Dependente: Tipo Realista

b. Percepção de Competência Investigativo

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,419 ^a	,175	,130	2,57792	1,575

a. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

b. Variável Dependente: Tipo Investigativo

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	128,583	5	25,717	3,870	,003 ^b
	Resíduo	604,757	91	6,646		
	Total	733,340	96			

a. Variável Dependente: Tipo Investigativo

b. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1 (Constante)	10,178	3,181		3,199	,002		
Fontes de Autoeficácia em Português	,215	,073	,321	2,938	,004	,758	1,320
Fontes de Autoeficácia em Matemática	,060	,062	,108	,964	,338	,722	1,385
Estados Físicos e Emocionais Negativos	-,052	,079	-,069	-,659	,511	,838	1,194
Aprendizagem Vicariante	,050	,188	,026	,268	,790	,977	1,024
Sexo	-,680	,583	-,123	-1,168	,246	,814	1,228

a. Variável Dependente: Tipo Investigativo

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância					
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante	Sexo
1	1	5,698	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,185	5,554	,00	,00	,03	,63	,00	,01
	3	,077	8,615	,00	,00	,04	,23	,00	,77
	4	,023	15,735	,04	,00	,70	,11	,16	,08
	5	,013	21,313	,01	,92	,22	,01	,12	,11
	6	,005	34,840	,96	,08	,01	,02	,72	,03

a. Variável Dependente: Tipo Investigativo

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	13,1266	19,1973	16,9175	1,15733	97
Resíduo	-5,94060	5,10110	,00000	2,50989	97
Erro Valor previsto	-3,276	1,970	,000	1,000	97
Erro Resíduo	-2,304	1,979	,000	,974	97

a. Variável Dependente: Tipo Investigativo

c. Percepção de Competência Artístico

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,518 ^a	,269	,231	2,47713	1,844

a. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

b. Variável Dependente: Tipo Artístico

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	218,773	5	43,755	7,131	,000 ^b
Resíduo	595,208	97	6,136		
Total	813,981	102			

a. Variável Dependente: Tipo Artístico

b. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1 (Constante)	9,732	2,593		3,753	,000		
Fontes de Autoeficácia em Português	,242	,066	,372	3,677	,000	,735	1,361
Fontes de Autoeficácia em Matemática	,034	,059	,057	,569	,571	,751	1,331
Estados Físicos e Emocionais Negativos	,066	,074	,082	,895	,373	,892	1,121
Aprendizagem Vicariante	,126	,159	,071	,796	,428	,943	1,060
Sexo	1,348	,542	,238	2,485	,015	,819	1,220

a. Variável Dependente: Tipo Artístico

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância					
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante	Sexo
1	1	5,710	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,169	5,819	,00	,01	,02	,72	,00	,00
	3	,080	8,470	,00	,00	,05	,17	,00	,74
	4	,022	16,144	,04	,00	,70	,06	,22	,12
	5	,013	20,900	,02	,96	,19	,02	,13	,11
	6	,006	29,983	,94	,03	,04	,03	,65	,02

a. Variável Dependente: Tipo Artístico

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	16,3575	24,4782	21,6311	1,46452	103
Resíduo	-7,09258	4,92575	,00000	2,41565	103
Erro Valor previsto	-3,601	1,944	,000	1,000	103
Erro Resíduo	-2,863	1,988	,000	,975	103

a. Variável Dependente: Tipo Artístico

d. Percepção de Competência Social

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,523 ^a	,274	,235	2,96388	1,905

a. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

b. Variável Dependente: Tipo Social

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	311,558	5	62,312	7,093	,000 ^b
	Resíduo	825,752	94	8,785		
	Total	1137,310	99			

a. Variável Dependente: Tipo Social

b. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1 (Constante)	4,933	3,147		1,567	,120		
Fontes de Autoeficácia em Português	,288	,079	,372	3,622	,000	,734	1,363
Fontes de Autoeficácia em Matemática	,104	,071	,151	1,470	,145	,730	1,371
Estados Físicos e Emocionais Negativos	,004	,090	,004	,039	,969	,840	1,190
Aprendizagem Vicariante	,311	,191	,147	1,633	,106	,949	1,054
Sexo	,708	,662	,105	1,069	,288	,806	1,240

a. Variável Dependente: Tipo Social

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância					
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante	Sexo
1	1	5,698	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,183	5,583	,00	,01	,03	,61	,00	,01
	3	,076	8,669	,00	,00	,04	,26	,00	,76
	4	,024	15,479	,04	,00	,68	,06	,22	,11
	5	,013	20,723	,02	,97	,20	,02	,12	,09
	6	,006	29,923	,95	,03	,05	,04	,65	,03

a. Variável Dependente: Tipo Social

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	13,5956	23,7616	20,6300	1,77399	100
Resíduo	-7,41363	6,13936	,00000	2,88807	100
Erro Valor previsto	-3,965	1,765	,000	1,000	100
Erro Resíduo	-2,501	2,071	,000	,974	100

a. Variável Dependente: Tipo Social

e. Percepção de Competência Empreendedor

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,428 ^a	,183	,140	4,17257	1,507

a. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

b. Variável Dependente: Tipo Empreendedor.

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	367,214	5	73,443	4,218	,002 ^b
	Resíduo	1636,576	94	17,410		
	Total	2003,790	99			

a. Variável Dependente: Tipo Empreendedor

b. Preditores: (Constante), Sexo, Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1 (Constante)	9,181	4,506		2,037	,044		
Fontes de Autoeficácia em Português	,170	,112	,166	1,519	,132	,730	1,369
Fontes de Autoeficácia em Matemática	,272	,100	,291	2,712	,008	,757	1,321
Estados Físicos e Emocionais Negativos	-,142	,126	-,114	-1,132	,261	,858	1,165
Aprendizagem Vicariante	-,031	,268	-,011	-,115	,909	,966	1,036
Sexo	,073	,933	,008	,079	,937	,804	1,245

a. Variável Dependente: Tipo Empreendedor

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância					
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante	Sexo
1	1	5,707	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,172	5,762	,00	,01	,03	,66	,00	,01
	3	,078	8,556	,00	,00	,04	,20	,00	,77
	4	,023	15,655	,04	,00	,66	,07	,22	,08
	5	,013	20,709	,01	,95	,23	,03	,12	,13
	6	,006	30,471	,95	,05	,04	,04	,65	,02

a. Variável Dependente: empreendedor

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	12,8354	22,0505	18,8900	1,92594	100
Resíduo	-11,83721	7,60872	,00000	4,06584	100
Erro Valor previsto	-3,144	1,641	,000	1,000	100
Erro Resíduo	-2,837	1,824	,000	,974	100

a. Variável Dependente: empreendedor

f. Percepção de Competência Convencional

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,582 ^a	,339	,302	2,49136	1,976

a. Preditores: (Constante), Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática, Sexo.

b. Variável Dependente: Tipo Convencional

ANOVA^a

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1 Regressão	289,195	5	57,839	9,319	,000 ^b
Resíduo	564,826	91	6,207		
Total	854,021	96			

a. Variável Dependente: Tipo Convencional

b. Preditores: (Constante), Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática, Sexo.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1 (Constante)	,254	2,761		,092	,927		
Fontes de Autoeficácia em Português	,193	,072	,262	2,689	,009	,768	1,302
Fontes de Autoeficácia em Matemática	,229	,061	,362	3,769	,000	,789	1,267
Estados Físicos e Emocionais Negativos	-,002	,075	-,002	-,026	,979	,843	1,186
Aprendizagem Vicariante	,253	,164	,136	1,536	,128	,930	1,076
Sexo	1,141	,560	,192	2,037	,045	,820	1,220

a. Variável Dependente: Tipo Convencional

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância					
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante	Sexo
1	1	5,700	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,184	5,572	,00	,00	,02	,66	,00	,01
	3	,078	8,574	,00	,00	,04	,20	,00	,78
	4	,021	16,287	,03	,02	,81	,05	,19	,12
	5	,012	22,222	,01	,89	,08	,03	,28	,08
	6	,006	30,257	,96	,08	,05	,05	,52	,01

a. Variável Dependente: Tipo Convencional

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	10,0727	19,2947	16,1753	1,73564	97
Resíduo	-6,54463	6,97734	,00000	2,42561	97
Erro Valor previsto	-3,516	1,797	,000	1,000	97
Erro Resíduo	-2,627	2,801	,000	,974	97

a. Variável Dependente: Tipo Convencional

g. Autoavaliação

Resumo do modelo^b

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,623 ^a	,388	,363	,41380	1,686

a. Preditores: (Constante), Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

b. Variável Dependente: Autoavaliação

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	10,839	4	2,710	15,825	,000 ^b
	Resíduo	17,123	100	,171		
	Total	27,962	104			

a. Variável Dependente: Autoavaliação

b. Preditores: (Constante), Aprendizagem Vicariante, Estados Físicos e Emocionais Negativos, Fontes de Autoeficácia em Português, Fontes de Autoeficácia em Matemática.

Coefficientes^a

Modelo		Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,710	,429		8,640	,000		
	Fontes de Autoeficácia em Português	,073	,010	,609	7,040	,000	,819	1,221
	Fontes de Autoeficácia em Matemática	-,030	,010	-,277	-3,175	,002	,804	1,244
	Estados Físicos e Emocionais Negativos	-,021	,012	-,148	-1,826	,071	,934	1,071
	Aprendizagem Vicariante	,048	,026	,145	1,820	,072	,960	1,042

a. Variável Dependente: Autoavaliação

Diagnóstico de colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	Proporções de variância				
				(Constante)	Fontes de Autoeficácia em Português	Fontes de Autoeficácia em Matemática	Estados Físicos e Emocionais Negativos	Aprendizagem Vicariante
1	1	4,782	1,000	,00	,00	,00	,01	,00
	2	,173	5,260	,00	,01	,02	,79	,00
	3	,025	13,865	,03	,02	,84	,14	,13
	4	,014	18,276	,02	,90	,10	,01	,21
	5	,006	27,770	,95	,08	,03	,05	,65

a. Variável Dependente: Autoavaliação

Estatísticas de resíduos^a

	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	N
Valor previsto	4,1554	6,2163	5,5524	,32283	105
Resíduo	-,90283	1,06449	,00000	,40576	105
Erro Valor previsto	-4,327	2,057	,000	1,000	105
Erro Resíduo	-2,182	2,572	,000	,981	105

a. Variável Dependente: Autoavaliação