



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
MESTRADO



---

**Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas**

AUTOEFICÁCIA: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA MEDIDA E SEU PAPEL  
MODERADOR NO DESENVOLVIMENTO DE DOTAÇÃO E TALENTO

**Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa**

JUIZ DE FORA

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
MESTRADO



---

**Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas**

AUTOEFICÁCIA: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA MEDIDA E SEU PAPEL  
MODERADOR NO DESENVOLVIMENTO DE DOTAÇÃO E TALENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora  
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia por Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa.

JUIZ DE FORA

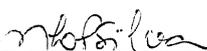
2011

MÁRCIA DE FÁTIMA RABELLO LOVISI DE FREITAS

AUTOEFICACIA: EVIDENCIAS DE VALIDADE DE UMA MEDIDA E SEU PAPEL  
MODERADOR NO DESENVOLVIMENTO DE DOTAÇÃO E TALENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora  
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia por Márcia de Fátima Rabello Lovisi de  
Freitas

Dissertação defendida e aprovada em vinte e cinco de agosto de dois mil e onze, pela banca constituída  
por:

  
\_\_\_\_\_  
Presidente: Prof. Dra. Nara Liana Pereira Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Membro Titular: Prof. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro  
UNICAMP

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Albert Bandura, pela vida dedicada à Psicologia e à Ciência e por sua disponibilidade em contribuir com a realização desse estudo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos membros do CEDET, em especial à professora Dra. Zenita Cunha Guenther, pelas informações concedidas, essenciais para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao professor Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, pelas incansáveis horas de orientação, supervisão, dedicação e aprendizado e por sempre conseguir promover as minhas crenças de autoeficácia!

Às professoras Dra. Nara Liana Pereira Silva e Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro, por compartilharem abertamente seus conhecimentos e por suas importantes contribuições ao estudo.

Ao Júlio, por compreender os muitos e necessários momentos de ausência e algumas crises existenciais que ocorreram nos últimos sete anos, tornando essa caminhada mais agradável.

À minha família, que por sua falta de entendimento sobre a importância da Educação, conseguiu fomentar minhas motivações mais intrínsecas para prosseguir nessa jornada.

À Anelise, pela amizade de mais de uma década.

Aos colegas do PIDET, por dividirem anseios e conquistas.

Aos colegas de mestrado, pela curta e intensa companhia.

Às escolas e aos estudantes que participaram da pesquisa. Sem eles, esse estudo não se tornaria possível.

## RESUMO

Autoeficácia é entendida como a crença do indivíduo quanto às próprias capacidades. O conceito se desenvolveu na Teoria Social Cognitiva e tem como alvo tarefas bastante específicas; por isso, possui aplicações nos mais diferentes campos do saber. Entre esses campos, têm-se a Educação, mais especificamente, dos alunos com características de dotação e talento (D&T). Vários são os modelos teóricos que buscam explicar e articular os conceitos de D&T. O Modelo de Dotação de Munique destaca o papel de moderadores individuais e ambientais que interferem na manifestação do talento. Crenças de autoeficácia são consideradas como importantes moderadores intrínsecos desse processo. O objetivo do presente trabalho foi comparar níveis de autoeficácia de adolescentes com e sem D&T. Devido à falta de instrumentos com evidências de validade, foi necessário realizar uma primeira etapa com o objetivo de analisar as propriedades psicométricas de uma escala de autoeficácia para, depois, comparar essas crenças em alunos com e sem D&T. 1ª Etapa – Foram obtidas evidências de validade de conteúdo, semântica, fatorial e de consistência interna para a versão brasileira da *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES-Br). Participaram especialistas em autoeficácia (N = 3), que atuaram como juízes, e estudantes do ensino fundamental (N = 679), que preencheram em sala de aula a CSES-Br e um questionário de caracterização discente. Foram obtidas evidências de validade satisfatórias do instrumento para o contexto brasileiro, permitindo que ele fosse utilizado posteriormente. 2ª Etapa – A CSES-Br foi aplicada, novamente, em 390 estudantes do Ensino Fundamental, sendo que 7,7% deles possuíam D&T e estavam vinculados ao CEDET (Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento) de Lavras, MG. Foram obtidas médias mais elevadas de autoeficácia para os alunos com D&T em todas as nove subescalas da CSES-Br. Porém, eles não diferiram significativamente dos pares quanto à ordenação dessas medidas. Ressalta-se, por fim, que a autoeficácia desempenha um papel desenvolvimental e educacional que vai muito além da moderação do desenvolvimento de D&T, sendo, portanto, necessário desenvolvê-la em todos os estudantes, com e sem D&T.

Palavras-chave: autoeficácia; dotação; talento; psicometria.

## ABSTRACT

Self-efficacy is defined as the individual's belief about their own capabilities. The concept was developed in the Social Cognitive Theory and targets very specific tasks, so it has applications in many different fields of knowledge. Among these fields, have the Education, more specifically, the students with giftedness and talent (G&T). There are several theoretical models that seek to explain and articulate the concepts of G&T. The Munich Model of Giftedness highlights the role of individual and environmental moderators that affect the achievement of talent. Self-efficacy beliefs are considered important individuals moderators of this process. The purpose of this study was to compare levels of self-efficacy from adolescents with and without G&T. Due to lack of instruments with evidence of validity was necessary to make a first step in order to analyze the psychometric properties of a self-efficacy scale to then compare these beliefs in students with and without G&T. Step 1 - We obtained content, semantics, factor and internal consistency evidences of validity for the Brazilian version of Children's Self-Efficacy Scale (CSES-Br). Participated experts in self-efficacy (N = 3), which acted as judges, and elementary school students (N = 679) who fulfill in the classroom the CSES-Br and a questionnaire of student characterization. We obtained satisfactory evidence of validity of the instrument for Brazilian context, allowing it to be used later. Step 2 - The CSES-Br was applied again in 390 elementary school students, which 7.7% of them had G&T and were bound to CEDET (Centre for Development of Potential and Talent) in Lavras, MG. The highest averages of self-efficacy were obtained for students with G&T in all nine subscales of the CSES-Br. However, they did not differ significantly from peers about the ordering of these measures. However, it should be noted that the self-efficacy plays a developmental and educational role that goes far beyond the moderation of the development of G&T, therefore, is necessary to develop self-efficacy in all students, with and without G&T.

Key-concepts: self-efficacy; giftedness; talent; psychometrics.

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES.....	ix
LISTA DE ANEXOS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	xiv
CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA.....	1
1.1. Autoeficácia: conceito, fontes e medidas.....	1
1.2. Dotação e Talento: terminologias, modelos de identificação e desenvolvimento.....	10
1.3. Autoeficácia como característica cognitiva de indivíduos com dotação e talento.....	26
1.4. Objetivos.....	40
1.4.1. Objetivo geral.....	40
1.4.2. Objetivos específicos.....	40
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	42
2.1. Primeira etapa: evidências de validade da versão brasileira da <i>Children's Self-Efficacy Scale</i> .....	42
2.1.1. Juízes.....	42
2.1.1.1. Participantes.....	42
2.1.1.2. Materiais.....	42
2.1.1.3. Procedimentos.....	43
2.1.2. Aplicação Piloto.....	44
2.1.2.1. Participantes.....	44

2.1.2.2.	Materiais.....	44
2.1.2.3.	Procedimentos.....	44
2.1.3.	Aplicação Inicial.....	45
2.1.3.1.	Participantes.....	45
2.1.3.2.	Materiais.....	45
2.1.3.3.	Procedimentos.....	46
2.2.	Segunda etapa: autoeficácia em estudantes com e sem características de dotação e talento.....	46
2.2.1.	Participantes.....	46
2.2.2.	Materiais.....	47
2.2.3.	Procedimentos.....	47
2.3.	Aspectos Éticos.....	48
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....		50
3.1.	Primeira etapa: evidências de validade da versão brasileira da <i>Children's Self-Efficacy Scale</i> .....	50
3.2.	Segunda etapa: autoeficácia em estudantes com e sem características de dotação e talento.....	60
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO.....		69
4.1.	Primeira etapa: evidências de validade da versão brasileira da <i>Children's Self-Efficacy Scale</i> .....	69
4.2.	Segunda etapa: autoeficácia em estudantes com e sem características de dotação e talento.....	77
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		88
REFERÊNCIAS.....		93
ANEXOS.....		102

## **LISTA DE ABREVIACOES**

CEDET – Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento

CSES – Children’s Self-Efficacy Scale

CSES-Br – Children’s Self-Efficacy Scale - versão brasileira

D&T – Dotao e Talento

MDAAM – Munich Dynamic Ability-Achievement Model

MHBT – Mnchner Hochbegabungs-Testbatterie

MMG – Munich Model of Giftedness

MSPSE – Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSC – Teoria Social Cognitiva

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. <i>Children's Self-Efficacy Scale</i> (CSES).....	102
Anexo 2. Formulário de análise de juízes quanto à tradução da escala “ <i>Children's Self Efficacy Scale</i> ”.....	104
Anexo 3. Análises do Juiz 1.....	116
Anexo 4. Análises do Juiz 2.....	128
Anexo 5. Análises do Juiz 3.....	141
Anexo 6. Versão <i>beta</i> da CSES-Br.....	152
Anexo 7. Questionário de caracterização discente.....	154
Anexo 8. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFJF.....	155
Anexo 9. Termo de consentimentos livre e esclarecido para juízes.....	157
Anexo 10. Informe aos pais/responsáveis.....	158
Anexo 11. Termo de consentimentos livre e esclarecido para escola.....	159
Anexo 12. Declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa....	160
Anexo 13. Termo de consentimentos livre e esclarecido para aluno maior de 18 anos.....	161
Anexo 14. Tabela A1 - Resultados do <i>post hoc</i> com Bonferroni.....	162

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A atuação do determinismo recíproco.....	2
Figura 2: Modelo de Dotação de Munique.....	15
Figura 3. Modelo de estratégias sequenciais para identificação de dotação na escola.....	20
Figura 4. Modelo Dinâmico de Capacidade-Desempenho de Munique.....	23
Figura 5. Temporalidade das publicações analisadas na produção científica.....	28
Figura 6. Associação entre o Modelo de Dotação de Munique e a Teoria Social Cognitiva....	37
Figura 7. Desenvolvimento de crenças de autoeficácia em alunos com características de D&T.....	80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br.....	52
Tabela 2. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para conseguir suporte social, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	54
Tabela 3. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para desempenho acadêmico, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	54
Tabela 4. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para aprendizagem autorregulada, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	55
Tabela 5. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	56
Tabela 6. Alfa de Cronbach do fator eficácia autorregulatória, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	57
Tabela 7. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para atender às expectativas dos outros, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	58
Tabela 8. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia social, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	59
Tabela 9. Alfa de Cronbach do fator eficácia autoassertiva, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	59
Tabela 10. Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.....	60
Tabela 11. Variáveis demográficas de estudantes com D&T e seus pares.....	61
Tabela 12. Variáveis educacionais de estudantes com D&T e seus pares.....	62
Tabela 13. Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br para o grupo de alunos com D&T.....	63

Tabela 14. Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br para o grupo de alunos sem D&T.....	64
Tabela 15. Teste <i>t</i> para amostras independentes das subescalas da CSES-Br.....	65
Tabela 16. Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br de acordo com a análise de <i>clusters</i> .....	66
Tabela 17. Distribuição dos alunos identificados com D&T por domínios.....	66
Tabela 18. Teste <i>t</i> pra amostras independentes associando as subescalas da CSES-Br aos domínios de D&T de Guenther.....	68

## INTRODUÇÃO

O construto autoeficácia tem sido desenvolvido por Albert Bandura e seus colaboradores dentro das fronteiras da Teoria Social Cognitiva (TSC) há mais de três décadas. O artigo seminal para o tema – *Self-efficacy: toward a unifying theory for behavioral change* – foi publicado em 1977 por Bandura. Apesar da importante contribuição dessa teoria à Psicologia contemporânea, a obra de Bandura não é muito difundida no Brasil, como destacam Azzi e Polydoro (2006), e nem amplamente estudada em países de língua portuguesa. Por isso, pesquisas que se propõem a estudar tal construto nesse idioma tendem a contribuir substancialmente para o fortalecimento da Psicologia como ciência e profissão no Brasil.

Estudos sobre autoeficácia possuem aplicações em vários campos de conhecimento, dada sua especificidade de objetos e contextos de atuação. Bzuneck (2001) menciona conclusões de algumas pesquisas que articulam crenças de autoeficácia à aprendizagem acadêmica, salientando que essas crenças permitem um prognóstico mais seguro do nível de performance individual em aprendizagens, mesmo ao se controlar variáveis como habilidades cognitivas e desempenho anterior, corroborando resultados encontrados por Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (1996). Nesse sentido, os estudos de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000), Neves (2002), Neves e Faria (2007), Pajares (1996), Pietsch, Walker e Chapman (2003), Rodrigues e Barrera (2007), Rosário e cols. (2008), Souza (2006) e Souza e Brito (2008) articulam o senso de autoeficácia ao desempenho acadêmico, seja ele mais geral ou específico (como autoeficácia matemática), demonstrando o poder mediador e catalisador das crenças de autoeficácia para o sucesso escolar. Ainda assim, muito pouco tem sido pesquisado no país a respeito dessas crenças.

O campo da Educação Especial tem se mostrado profícuo em pesquisas que analisam o papel da autoeficácia, especialmente no caso dos estudantes com deficiências (Aerni, 2009; Hastings & Brown, 2002; Jones, Renger & Kang, 2007; Larson, 2008; Schunk, 1985). Nos últimos cinco anos, a base de dados PsycINFO, por exemplo, indexou mais trabalhos sobre crenças de autoeficácia e deficiências (*disabilities* e *self-efficacy*) do que sobre essas crenças em indivíduos com dotação (*gifted* e *self-efficacy*).

Não bastasse isso, a dotação, geralmente, é uma necessidade educacional especial menos contemplada pelas políticas públicas e por pesquisadores brasileiros, como mostram os resultados do estudo de Marques, Carneiro, Andrade, Martins e Gonçalves (2008). O censo escolar de 2009 também aponta para essa realidade. De acordo com os dados, somente 5.186 alunos, de um total de 52.580.452, matriculados em classes comuns de escolas regulares, foram considerados estudantes com altas habilidades/superdotação - essa expressão é a utilizada pelo Ministério da Educação para os alunos que, nesse trabalho, possuem características de dotação e talento (D&T) -, o que corresponde a 0,01% do total de matrículas (INEP, 2009). Contudo, autores como Bélanger e Gagné (2006), Guenther (2006), Heller (2004) e Renzulli (1999) estimam que entre 1% e 20% da população pode ser formada por indivíduos dotados e talentosos, dependendo dos critérios de identificação utilizados. Os números evidenciam que as escolas brasileiras não reconhecem alunos com potencial superior, não estão preparadas para atender às suas necessidades e, conseqüentemente, não realizam programas para promover as capacidades e o desenvolvimento integral dessa população.

No contexto brasileiro, tanto o construto autoeficácia quanto D&T não têm sido discutidos com a devida relevância. Quando se trata da autoeficácia de indivíduos talentosos, a produção científica é diminuta até mesmo no contexto internacional, como se evidenciará adiante. Sendo assim, esse estudo associa as duas temáticas a fim de contribuir para a

diminuição dessa lacuna no conhecimento psicológico e educacional, produzindo conhecimentos potencialmente relevantes para transformar as práticas educacionais adotadas atualmente em ambientes escolares. Isso pode ocorrer tanto para a educação de alunos com D&T quanto para a promoção das crenças de autoeficácia de todos os discentes, uma vez que ambos os construtos serão contemplados de forma isolada e articulada.

O presente trabalho se inicia com um capítulo de fundamentação teórica, no qual são apresentados os conceitos de autoeficácia e sua articulação com a TSC, os modelos de D&T mais relevantes para a identificação e o desenvolvimento de alunos dotados e as associações que têm sido feitas entre ambos os construtos na literatura científica internacional, bem como a tentativa de articular o conceito de autoeficácia ao Modelo de Dotação de Munique (Heller, Perleth & Lim, 2005). Os objetivos da pesquisa estão descritos ao final do primeiro capítulo. No segundo capítulo, é apresentado o método do estudo, considerando-se os participantes, os materiais utilizados e os procedimentos éticos e de coleta de dados. No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos; no quarto capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados e, no quinto capítulo, as considerações finais. No pós-texto, relacionam-se as referências e os anexos que respaldaram esse estudo.

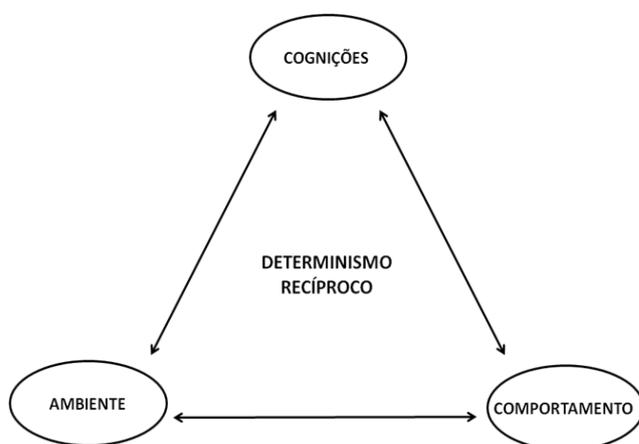
## **CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.1. Autoeficácia: conceito, fontes e medidas**

O construto autoeficácia sofreu modificações ao longo do tempo e continua sendo aprimorado pelos autores da TSC. Uma descrição sobre a evolução dessas concepções pode ser encontrada em Azzi e Polydoro (2006). Cabe ressaltar, contudo, que algumas características se mantiveram inerentes ao conceito, como o fato da autoeficácia ser um fenômeno subjetivo sobre capacidades pessoais de organização e execução, voltadas para o alcance de certos resultados. A autoeficácia é entendida, basicamente, como uma percepção que o indivíduo acredita ter acerca de suas próprias capacidades. Assim, Bandura (1997) a define como as “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir determinados resultados” (p. 3). Tais crenças têm uma função reguladora sobre outros fenômenos humanos subjetivos, como a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais (Pajares & Olaz, 2008), e determinam como as pessoas pensam, se sentem e se comportam (Bandura, 1994).

Bandura (1977; 2006b) diferencia o conceito de autoeficácia, que diz respeito a um julgamento da capacidade de realizar determinados comportamentos, de outros construtos como autoconceito, locus de controle e expectativa de resultado. O autoconceito se refere a uma avaliação cognitiva, um julgamento de autovalor e possui relação com a autoestima; locus de controle se relaciona com as crenças sobre as contingências dos resultados, se estes são determinados pela ação de alguém ou por forças externas; as expectativas de resultado dizem respeito ao efeito das ações e são julgamentos sobre os resultados que serão decorrentes de certa performance (comportamento), sendo que o julgamento pode ser positivo ou negativo e se referir a características autoavaliativas, físicas ou sociais.

Diferentemente do que teorias conexionistas preconizavam, Bandura (1977) alerta para o papel central que a cognição exerce sobre a aquisição e regulação do comportamento. Bandura (2008a) enfatiza a importância dos processos cognitivos individuais e coletivos na construção ativa da realidade e na interpretação de informações do ambiente, que, por sua vez, geram comportamentos capazes de alterar a realidade vigente através de julgamentos pessoais. Esta relação dinâmica existente entre sujeito, ambiente e comportamento é conhecida como determinismo recíproco, como mostra a Figura 1.



*Figura 1.* A atuação do determinismo recíproco.

As crenças de autoeficácia, como qualquer outra forma de cognição, também são construídas, refutadas e reconstruídas dentro da perspectiva triádica. Azzi e Polydoro (2006) esclarecem, ainda, que a visão de homem proposta pela TSC implica em um indivíduo inserido em sistemas sociais, no qual ocorrem adaptações e mudanças ocasionadas pelas trocas interpessoais, o que influencia mutuamente na construção de crenças acerca do mundo e de si mesmo. O sujeito é, ao mesmo tempo, produtor e produto das trocas sociais.

O conceito de autoeficácia evidencia também a importância do papel de agente atribuído ao indivíduo, que planeja ativamente suas tarefas a fim de alcançar determinado resultado. As duas características fundamentais que tornam os seres humanos agentes de seu

próprio comportamento são a intencionalidade e a antecipação (Bandura, 2008b), sendo que estas características são inerentemente encontradas nas capacidades de organização e execução definidas pelo conceito. Na TSC, os processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos exercem um papel central no funcionamento humano. Por isso, Bandura valoriza o processo introspectivo, sem o qual as pessoas não compreendem a complexidade de seu próprio funcionamento. Todavia, a natureza recíproca de seus determinantes implica que qualquer intervenção direcionada ao sujeito focalize aspectos pessoais, ambientais e comportamentais, a fim de produzir efeitos.

Pajares e Olaz (2008) lembram que as pessoas julgam seu desempenho através de interpretações que fazem dos acontecimentos. Para as crenças de autoeficácia serem construídas subjetivamente, precisam ser obtidas e interpretadas através de quatro fontes principais: as experiências diretas ou primárias, as experiências vicárias, a persuasão social e as reações físicas e emocionais (Azzi & Polydoro, 2006; Bandura, 1977, 1994, 1997, 2004; Pajares & Olaz, 2008), sendo que essas fontes podem atuar de forma independente ou combinada. Com base nesses autores, tais fontes estão descritas a seguir, em ordem decrescente de relevância.

As experiências diretas, por serem baseadas na realização pessoal anterior, são consideradas como a fonte mais significativa de autoeficácia. Experiências de sucesso constroem um forte senso de autoeficácia, enquanto o fracasso o minimiza. Um aluno que sucessivamente não obtém média em Matemática terá grandes chances de se autojulgar pouco capaz de resolver um problema dessa natureza, sendo que o processo inverso ocorre para o aluno com repetidos sucessos.

As experiências vicárias são entendidas como informações obtidas através de observação e comparação com modelos sociais, que desempenham um papel crítico no funcionamento humano. São secundariamente importantes porque não são vivenciadas

diretamente pela pessoa. O indivíduo se torna mais sensível à aprendizagem vicária, tanto para o sucesso quanto para o fracasso, quando encontra modelos sociais bastante significativos e similares às suas próprias características, quando tem poucas experiências anteriores ou não está certo de suas capacidades. Por exemplo, crianças e adolescentes são, geralmente, muito influenciados por seus pais, professores, pares e personagens de desenhos animados e histórias. Se esses modelos podem ensinar maneiras mais eficazes de realizar uma tarefa, o sujeito se julga mais capaz de realizá-la também.

A persuasão social pode se originar de outras pessoas ou da mídia, mas não deve ser confundida com um elogio desacreditado. Um bom persuasor deve acreditar fielmente na capacidade das pessoas, deve fazer elogios que estejam acompanhados de afeto e intensidade. Se um professor cultiva crenças positivas em relação aos seus alunos, é capaz de fazer com que eles promovam seu desempenho acadêmico, do mesmo modo que um professor que desacredita na classe pode enfraquecer as crenças de autoeficácia dos discentes.

Os estados físicos e emocionais são considerados a fonte mais fraca de aquisição de autoeficácia, mas não menos importantes. Reações fisiológicas como a ansiedade, o estresse e os estados de humor afetam o julgamento que as pessoas fazem sobre o desempenho em determinada tarefa, o que pode diminuir ou fortalecer as crenças de autoeficácia. No caso de um adolescente que se sente ansioso em situações sociais, é bastante provável que ele se julgue cada vez menos capaz de se engajar em relações interpessoais. Por isso, a promoção do bem-estar emocional auxilia no fortalecimento das crenças de autoeficácia.

Pajares e Olaz (2008) ainda lembram que crenças e realidade não possuem um ajuste perfeito e que, na maior parte das vezes em que se envolvem com o mundo, os sujeitos são guiados por suas crenças acerca dele. Nesse sentido, o senso de autoeficácia determina, em maior grau, o quanto um indivíduo se engaja em uma tarefa do que as habilidades que ele já possui para realizá-la. O comportamento humano é baseado mais no que o sujeito acredita que

é capaz de fazer do que no que é objetivamente verdadeiro (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia funcionam como boas preditoras do desempenho para indivíduos que possuem as habilidades básicas exigidas para cumprir determinada tarefa. Entretanto, se a capacidade mínima não existe, a autoeficácia por si só não conseguirá prever sucesso no cumprimento da atividade.

Para Bandura (1994), as crenças de autoeficácia afetam o funcionamento humano através de quatro processos psicológicos principais: processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de escolha. O autor destaca que, através de influência positiva ou negativa da autoeficácia sobre estes processos, o indivíduo define seus objetivos pessoais, escolhe quais caminhos seguir, determina o quanto perseverar quando se confronta com obstáculos e quanto esforço é necessário para se dedicar a uma tarefa. Nesse sentido, as crenças de autoeficácia são um importante fator de proteção para o sujeito, que o torna mais resiliente para enfrentar situações adversas, fazer escolhas e determinar cursos de ação para sua vida.

Em um ambiente escolar, por exemplo, os alunos são influenciados por diferentes variáveis, como seus pares, professores, familiares, clima escolar, comunidade em que estão inseridos etc. Todas essas influências permitem a reconstrução ativa das crenças de autoeficácia, que podem ser fortalecidas pela escola, mas minadas pelos pais, por exemplo. Bandura (2006a) ressalta que é fundamental que pais e educadores estejam atentos e contribuam para o fortalecimento do senso de autoeficácia de crianças e adolescentes. Cabe a eles proporcionar aos alunos experiências reais de sucesso, a partir da comunicação de expectativas positivas quanto às suas capacidades e por meio da evitação de qualquer ocorrência que possa gerar dúvidas sobre elas, além de proporem atividades desafiadoras, porém passíveis de realização, para que tenham seu progresso constantemente monitorado por *feedbacks* positivos (Schunk & Meece, 2006).

Costa e Boruchovitch (2006) destacam que uma autoeficácia robusta implica em alto nível de motivação, o que se traduz em maior esforço e persistência perante obstáculos, propósitos mais condizentes com a aprendizagem e com o interesse em cumprir metas. Para as autoras, aumentar o senso de autoeficácia dos alunos permite que eles adotem uma postura mais estratégica para o desenvolvimento de habilidades, o que pode ser feito através da avaliação das crenças de autoeficácia antes, durante e depois de atividades de estudo e aprendizagem, para comparação autorreferenciada com seus desempenhos anteriores. Bzuneck (2001) assevera que as crenças de autoeficácia podem ser incrementadas em sala de aula se os alunos forem orientados pelo professor a trabalhar com tarefas que representem metas a serem cumpridas. Essas tarefas terão forte efeito motivacional se incluírem metas próximas de serem alcançadas no tempo, se forem determinadas especificamente e se possuírem nível adequado de dificuldade para o aluno em questão.

É importante ressaltar, ainda, a diversidade de estilos e níveis de aprendizagem existentes em uma sala de aula. O professor deve estar atento a isso, de modo que não trate a turma homogeneamente, mas com o intuito de promover crenças de autoeficácia realistas e contextualizadas para cada aluno, minimizando comparações sociais que possam diminuir a eficácia pessoal. Bandura (1994) afirma que estruturas de aprendizagem cooperativas tendem a promover maior rendimento e autoavaliações de capacidades mais positivas do que ambientes que reforçam o individualismo e a competição.

Usher e Pajares (2008) e Zimmerman (2000) destacam que alguns alunos atuam como agentes de seu próprio desenvolvimento, proativamente engajados e como autores de seu presente e futuro acadêmicos. Relatam que aprendizes de sucesso, além de possuírem forte senso de autoeficácia, conseguem autorregular sua aprendizagem, motivação e comportamento, ou seja, organizam seu próprio trabalho, determinam objetivos, pedem ajuda quando necessário, fazem uso de estratégias efetivas e possuem bom manejo do tempo. Essas

capacidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas através do fortalecimento da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, o que promove o desempenho escolar e, futuramente, o desempenho no trabalho. Bandura (2006a) salienta que muitas áreas do funcionamento humano estão relacionadas, primariamente, à eficácia autorregulatória, que implica em cumprir com determinadas tarefas regularmente sob diferentes impedimentos. Mais do que uma motivação intrínseca, a aprendizagem autorregulada depende da avaliação de fatores cognitivos, ambientais e comportamentais e relaciona-se fortemente com o determinismo recíproco da TSC (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), assim como nela estão implicados fatores sociais, motivacionais e afetivos (Souza, 2006). Bzuneck (2001) assegura que as escolas precisam atuar duplamente, propiciando que os alunos desenvolvam tanto as reais competências demandadas para uma tarefa quanto as crenças de que possuem tais capacidades, já que as exigências impostas por atividades escolares são fundamentalmente cognitivas.

Bandura (2006b) recomenda que a autoeficácia deve ser avaliada por escalas feitas sob medida para um domínio particular de funcionamento - que é objeto de interesse do estudo - e de formas multifacetadas, sobre as quais as crenças de autoeficácia operam, já que tais crenças não são entendidas como um traço geral de personalidade. Polydoro, Azzi e Vieira (2010) complementam tal afirmativa, lembrando que o sistema de crenças de autoeficácia é composto por um conjunto de crenças autorreferentes (*self-beliefs*) que se associam a diferentes domínios da ação humana. A avaliação dessas crenças, muitas vezes, é chamada de autoeficácia percebida, por se referir à percepção do sujeito sobre sua capacidade de realizar certa atividade perante as mais diversas condições. Bandura (1997) ressalta, também, que os julgamentos pessoais sobre uma capacidade podem variar em diferentes áreas, níveis de exigência e circunstâncias propostas pela tarefa. Assim, uma boa avaliação de autoeficácia deve levar em conta três dimensões: generalidade, força e nível (Bandura, 2006b). A

generalidade corresponde à magnitude das crenças de autoeficácia quando se relacionam a um aspecto mais geral ou específico da tarefa em questão, como, por exemplo, transferir a capacidade de escrever um texto dissertativo para um texto poético. A força diz respeito à intensidade das crenças de um sujeito perante os diferentes níveis propostos por uma tarefa e é, geralmente, a dimensão mais avaliada de autoeficácia. O nível se refere ao grau de dificuldade estabelecido por uma atividade, sendo que o indivíduo pode se considerar autoeficaz para realizar somente tarefas fáceis ou também tarefas mais complexas.

Bandura (2006b) alerta que um instrumento que se propõe a mensurar as crenças de autoeficácia deve ter itens formulados com o termo *posso*, que representa um juízo de capacidade, e não com os termos *vou* ou *faço*, que deliberam uma intenção. Mesmo as medidas construídas para tarefas específicas podem gerar problemas se seus resultados forem compostos de escores de diferentes subescalas para um mesmo domínio de atividade, visto que o conteúdo do domínio deve corresponder à área avaliada (Polydoro e cols., 2010). Além disso, o autor ressalta que, numa metodologia padrão para medir crenças de autoeficácia, os itens devem representar diferentes níveis de demanda da tarefa e os sujeitos classificam a força de sua crença na habilidade de executar agora a atividade requisitada, numa escala de zero a 100 pontos de confiança, sendo que zero pontos representa *não posso fazer completamente*, 50 pontos representa *posso fazer parcialmente* e 100 pontos representa *com certeza posso fazer*. Escalas que utilizam intervalos e medidas menores ou dicotômicas devem ser evitadas porque podem ser menos sensíveis e menos fidedignas ao construto avaliado, assim como escalas que fazem uso de intervalos negativos, uma vez que a ausência de crença de autoeficácia é representada pelo valor zero. Aumentar o número de itens de uma escala que avalia autoeficácia é uma forma de aumentar também seu coeficiente de fidedignidade.

Polydoro e cols. (2010) evidenciam que é preciso considerar a operacionalização das instruções ao se aplicar escalas de autoeficácia, como em qualquer outra forma de testagem,

minimizando vieses de respostas. Deve-se solicitar aos respondentes que avaliem suas crenças no momento presente e não suas capacidades potenciais. Cabe também reforçar aos sujeitos que será avaliada a crença que possuem em suas capacidades e não suas habilidades em cumprir determinada tarefa.

Com base na proposta descrita, Bandura (1990) elaborou originalmente as *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE), que eram compostas por 57 itens divididos em nove domínios e possuíam uma escala tipo *Likert* com cinco ou sete pontos como possibilidades de resposta, variando de *não tão bem* até  *muito bem*. Estudos posteriores como os de Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), Bandura e cols. (1996), Williams e Coombs (1996), Miller, Coombs e Fuqua (1999), Choi, Fuqua e Griffin (2001), Pajares, Hartley e Valiante (2001), Pastorelli e cols. (2001), Caprara e cols. (2008) e Carroll e cols. (2009), utilizaram a estrutura multidimensional da MSPSE para verificar sua replicabilidade em diferentes contextos e populações. A partir dos resultados de estudos como esses, as medidas da MSPSE foram readaptadas, passando a se chamar *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES) (Bandura, 2006b). A CSES é composta, então, por 55 itens, nove domínios de autoeficácia (os mesmos da MSPSE, aqui considerados também como subescalas da CSES) e uma escala de resposta que varia de zero a 100 pontos, e será melhor descrita no Capítulo II do presente trabalho. Suas propriedades psicométricas gerais não poderão ser descritas visto que o instrumento não possui um escore total. O estudo de Usher e Pajares (2008), por exemplo, já fez uso de itens da CSES em sua metodologia. Todavia, utilizaram somente a subescala autoeficácia para aprendizagem autorregulada.

No Brasil, estudos como o de Martinelli, Bartholomeu, Caliatto e Sassi (2009) utilizaram escalas próprias de autoeficácia direcionadas a crianças de Ensino Fundamental. Todavia, até onde se pôde obter informações, não existem evidências de validade nem da MSPSE, nem da CSES, para o contexto brasileiro.

## 1.2. Dotação e Talento: terminologias, modelos de identificação e desenvolvimento

Em diversos países latinos, os indivíduos com características de dotação e talento (D&T) são comumente chamados de superdotados ou *sobredotados* em documentos legais e publicações afins. No Brasil, o Ministério da Educação denomina tais características com os termos altas habilidades/superdotação, que designa a pessoa que demonstra sinais de habilidade superior a de seus pares em determinada área do conhecimento. Assim, para a legislação brasileira, são considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam facilidade no processo de aprendizagem, o que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, possibilitando o aprimoramento de conteúdos a partir de desafios suplementares à sala de aula regular (Brasil, 2001). A facilidade para aprender e a motivação para se engajar em tarefas de interesse pessoal são duas características fundamentais desses alunos, que estão presentes no conceito de superdotação e possuem correlação positiva com um forte senso de autoeficácia (Zimmerman, 2000).

Termos como superdotação, dotação, genialidade, altas habilidades, altas capacidades, talento, potencial superior, entre outros, têm sido utilizados como sinônimos. Apesar do conceito fazer referência a um determinado grupo de pessoas, existem diferentes terminologias para nomeá-lo que, por sua vez, referem-se a diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas (conferir, p. ex., Gagné, 2007; Guenther, 2006; Heller, 2004; Mönks, 2000; Renzulli, 1998).

Na língua portuguesa e demais línguas derivadas do latim, o prefixo *super* funciona como intensificador de determinado radical e indica ideia de superioridade e grandeza. Por isso, o termo superdotado é comumente utilizado no senso comum para rotular pessoas que possuem habilidades excepcionais, por vezes incoerentes com a realidade, em diversas áreas de conhecimento. Implica, ainda, em ser superdotado, partindo da ideia de algo simplesmente

inato e não do princípio desenvolvimentista e processual do conceito, definido em termos de ter ou não indícios de tais características, podendo, estas, serem desenvolvidas (Alencar, 2005). Assim, reitera-se que o presente trabalho, diferentemente da terminologia oficial, utilizará os termos D&T para designar os alunos com altas habilidades/superdotação.

A adoção dessa expressão tem como finalidade explicitar a existência de componentes genéticos em tais características bem como a possibilidade de maximizá-los através de desenvolvimento e aprendizagem. A fim de evitar confusões conceituais, salienta-se a diferenciação feita por Gagné (2007) sobre esses termos. Para o autor, as dotações se associam ao potencial do sujeito e se referem às habilidades ou capacidades naturais, ao que é herdado por ele. Já o talento implica em habilidades sistematicamente desenvolvidas e adquiridas pelo indivíduo, associadas ao desempenho e à execução de determinada tarefa. Em resumo, a dotação pré-existente em um sujeito precisa ser desenvolvida e externalizada em talento.

É possível perceber que o campo de estudo de D&T é caracterizado, dentre outros aspectos, pela pluralidade teórica. Sternberg e Davidson (2005), por exemplo, elencam mais de uma dezena de concepções nessa área. No entanto, no Brasil, há duas perspectivas teórico-práticas predominantes: as de Guenther e Renzulli.

No primeiro caso, Guenther desenvolveu tanto uma concepção teórica de D&T quanto propôs formas de identificar e desenvolver potencial, de forma pioneira no país. Com base em trabalhos de pesquisadores estrangeiros, a autora entende como estudante talentoso aquele que possui uma produção diferenciada em um ou mais dos seis domínios da capacidade humana citados a seguir: 1) inteligência e capacidade geral, que diz respeito à vivacidade mental, automotivação e confiança; 2) talento verbal, que engloba compreensão, precisão e expressão verbal; 3) pensamento abstrato ou científico-matemático, que inclui análise, associação, organização, raciocínio e lógica; 4) criatividade, que incorpora pensamento holístico, intuitivo

e crítico, originalidade, fluência de ideias. Engloba, geralmente, capacidades artísticas; 5) talento psicossocial, que envolve saber viver em grupos e com grupos, liderança e sensibilidade nas relações humanas; e 6) talento psicomotor, que inclui habilidades sensório-motoras precisas e amplas (Guenther, 2003; 2006). Guenther (2003) salienta que é difícil categorizar isoladamente esses domínios, uma vez que eles afetam globalmente o modo de ser, agir e produzir de um sujeito, abrindo espaço para a existência de talentos diferenciados e combinados.

A estratégia utilizada pela autora para a identificação de D&T fundamenta-se em avaliações de professores-regentes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, realizadas do 1º ao 5º ano. O reconhecimento de capacidades pronunciadas nos alunos se dá através de observações sistemáticas e longitudinais, visto que sua concepção de D&T implica em um processo dinâmico e desenvolvimental (Guenther, 2006). Guenther é fundadora e supervisora do Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento (CEDET) de Lavras – MG – desde 1992 (Guenther, 2002). Em entrevista realizada por Pereira e Gonçalves (2007), a autora destaca que o CEDET é, ao mesmo tempo, uma metodologia para trabalho educativo com crianças dotadas e talentosas e o espaço físico e social onde esse trabalho acontece. A característica básica dos CEDETs é a busca intencional de alunos talentosos em meio à população escolar e seu referencial teórico é construído sobre bases humanistas da psicologia (Guenther, 2006; 2007). De acordo com a lei das probabilidades, a autora ressalta que apenas 3 a 5 % dos alunos provavelmente apresentam capacidade notavelmente acima da média grupal nos diversos domínios de capacidades humanas, princípio esse que, para Guenther (2003), baseia o conceito de D&T.

Dentre as outras múltiplas concepções existentes sobre D&T, a de Renzulli (Renzulli, 1986; 1990; 1998; 1999) é particularmente importante no contexto brasileiro por influenciar pesquisadores e até mesmo a política nacional nessa área. Renzulli (1990) concebe que o

talento é decorrente da interação entre capacidade superior à média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esta teoria é conhecida como Modelo de Dotação dos Três Anéis por englobar os três fatores anteriores em diagramas interligados. Contudo, o autor ressalta que nenhum desses fatores é mais importante que o outro e que nem precisam estar presentes ao mesmo tempo para que os comportamentos de dotação se manifestem, propondo uma perspectiva bastante situacional de D&T. Renzulli sugere que se uma destas características está presente num dado contexto e momento, já é suficiente para identificar um indivíduo como potencialmente talentoso. Os outros fatores poderão ser aprimorados ao longo de um programa de desenvolvimento, denominado pelo autor de Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli & Reis, 1994; 1997). Sendo assim, os comportamentos de dotação podem ser exibidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob dadas circunstâncias. O modelo de identificação e desenvolvimento de D&T proposto por Renzulli é mais inclusivo na medida em que abrange maior *pool* de alunos, pois preconiza que muitas habilidades podem ser desenvolvidas ao longo de um programa de enriquecimento escolar e não necessitam existir *a priori* para a identificação de potencial superior à média. Renzulli (1999) diferencia dois tipos básicos de dotação: 1) dotação acadêmica, que envolve habilidades analíticas, geralmente mais aproveitadas pela aprendizagem escolar e 2) dotação produtivo-criativa, que inclui habilidades criativas e práticas nem sempre exploradas pelas escolas e mais difíceis de serem mensuradas por medidas padronizadas.

No Brasil, um aluno é considerado talentoso quando apresenta elevada potencialidade ou notável desempenho em um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: 1) capacidade intelectual geral, 2) aptidão acadêmica específica, 3) pensamento criativo-produtivo, 4) capacidade de liderança, 5) talento especial para artes e 6) capacidade psicomotora (Ministério da Educação, 2002). Pode-se notar que a legislação brasileira,

mesmo baseando sua definição de altas habilidades/superdotação na conceituação de Renzulli, busca articular os domínios explicitados tanto por este autor quanto por Guenther em áreas comuns a ambos. Apesar de diferenças nas nomeações, há sobreposições evidentes entre os domínios já apresentados.

Kaufman e Sternberg (2008) dividiram didaticamente as concepções sobre D&T em quatro momentos históricos distintos, chamados de ondas. A primeira onda é composta por modelos de domínios gerais, que interpretavam a D&T única e exclusivamente pelas características intelectuais do indivíduo, utilizando testes de QI para identificação. Nesta onda, incluem-se os trabalhos de pesquisadores pioneiros na área, como Galton, Spearman, Binet, Simon e Terman. A segunda onda abrange modelos de domínios específicos, que enfatizam a variedade de caminhos através dos quais as características de D&T podem se desenvolver. Os modelos de inteligência de Thurstone, Cattell, Horn, Carroll, Gardner e Stanley estão incluídos nessa perspectiva. A terceira onda considera modelos sistêmicos sobre D&T. Eles pressupõem que essas características são o produto da confluência de processos psicológicos que operam juntos. A perspectiva de D&T de Renzulli, anteriormente citada, e de Sternberg podem ser consideradas como modelos sistêmicos, de acordo com a classificação dos autores. Contudo, a perspectiva sistêmica sobre D&T, assim como os modelos que a precederam, dão grande ênfase aos determinantes genéticos da dotação. A quarta onda surgiu como resposta a esse impasse, preconizando que fatores internos e externos ao indivíduo atuam em conjunto na produção de características de D&T, atribuindo maior importância aos fatores ambientais e ao processo de aprendizagem. Incluem-se nela a perspectiva de Guenther e outros modelos multifatoriais e desenvolvimentais, mais conhecidos no âmbito internacional, que têm se mostrado promissores.

Dentre as múltiplas perspectivas de D&T, o Modelo de Dotação de Munique (*Munich Model of Giftedness – MMG*) (Heller, 2004; Heller, 2005; Heller & cols., 2005; Heller &

Perleth, 2008; Heller & Schofield, 2008; Perleth & Heller, 2007; Rindermann & Heller, 2005), que foi aprimorado e deu origem ao Modelo Dinâmico de Capacidade-Desempenho de Munique (*Munich Dynamic Ability-Achievement Model - MDAAM*) (Heller e cols., 2005; Perleth & Heller, 2007), é bastante recente e situa-se entre os modelos desenvolvimentais da quarta onda. De acordo com Heller e cols. (2005), o MMG busca unir características individuais e influências ambientais em um modelo de identificação e desenvolvimento de D&T único e coeso (Figura 2). As características intrínsecas ao sujeito podem ser tanto cognitivas como não-cognitivas, além de incluírem fatores relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento. A influência de contextos sociais diz respeito, principalmente, à família, à escola e aos pares. Contudo, o MMG vai além de outros modelos multidimensionais citados na literatura da área, como os de Gagné (2005) e Mönks e Katzko (2005), na medida em que incorpora os contextos sociais como fatores ativos nos processos de identificação e desenvolvimento de D&T.

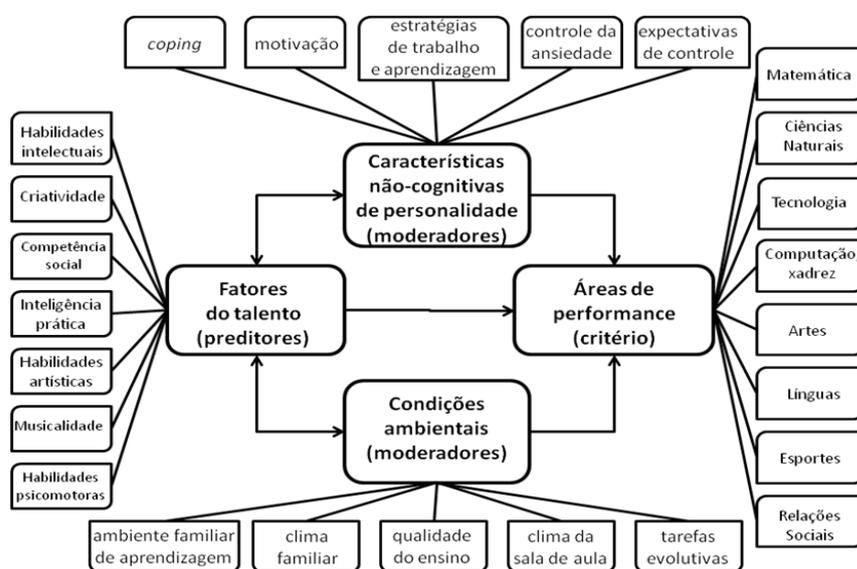


Figura 2. Modelo de Dotação de Munique.

Nota. De "Identification of gifted and talented students", de K. A. Heller, 2004. *Psychology Science*, 46, p. 304. Direitos autorais de 2004 por *Psychology Science*. Adaptada com permissão do autor.

Heller (2004) salienta que, no MMG, existem três dimensões de desenvolvimento do talento. Os preditores consistem em grupos de capacidades relativamente independentes uma das outras e podem ser consideradas como a dotação que um indivíduo possui. Essas capacidades se transformam em desempenho observável através de moderadores, como características não-cognitivas de personalidade e do ambiente social. As variáveis de critério do talento – que são, de fato, o desempenho observável – são efetivamente mensuradas através de diferentes formas de avaliação para se determinar uma possível existência de dotação ou desempenho superior à média, em diversos domínios.

O MMG ainda é considerado um modelo tipológico por distinguir sete domínios básicos de D&T, sendo que essa classificação não esgota todas as possibilidades existentes. Para Heller (2004), os sete tipos classificados são os mais citados na literatura da área, quais sejam: 1) habilidades intelectuais, 2) criatividade, 3) competência social, 4) inteligência prática, 5) habilidades artísticas, 6) musicalidade e 7) habilidades psicomotoras. É possível perceber também que as capacidades para o talento apresentadas por Heller se sobrepõem à conceituação de domínios de outros autores, como Guenther, Renzulli e até à classificação que consta na legislação brasileira.

Os preditores, quando sistematicamente trabalhados e desenvolvidos, transformam-se em áreas de desempenho do talento, podendo ser Matemática, Ciências Naturais, Tecnologia, Linguagens, Artes, Relações Sociais, Esportes, entre outras. Os moderadores do processo de desenvolvimento do talento podem ser intrínsecos ao indivíduo, como, por exemplo, estratégias de *coping*, motivação, estratégias de trabalho e de aprendizagem, controle de expectativas e da ansiedade, ou extrínsecos, como clima familiar e em sala de aula, tarefas evolutivas, qualidade dos processos instrucionais, ambiente familiar de aprendizagem etc. Como ressaltam Heller (2004) e Heller e cols. (2005), para identificação de D&T, bem como para o prognóstico de indivíduos já avaliados, a diferenciação entre preditores, critérios e

moderadores se faz importante. Tal diferenciação entre os conceitos permite um melhor entendimento sobre como se dá a transformação das capacidades individuais em habilidades já desenvolvidas, destacando-se a influência dos moderadores nesse processo.

Heller (2005) também diferencia alguns conceitos que tendem a ser confundidos, como capacidade (*ability*), especialidade (*expertise*), dotação (*giftedness*) e excelência (*excellence*). De acordo com o autor, a capacidade costuma ser entendida como um potencial individual para o desempenho. Contudo, muitos pesquisadores relevam a importância que os ambientes sociais e culturais de aprendizagem exercem sobre o desenvolvimento de capacidades e sua transformação em desempenho observável. Assim, a especialidade do sujeito em uma determinada habilidade está condicionada à influência da aprendizagem e das oportunidades e não faz parte das características intrínsecas ao indivíduo. A dotação se refere, comumente, às capacidades cognitivas e intelectuais, as quais preenchem a maioria dos domínios específicos de D&T (como Matemática, Línguas, Ciências Naturais, Artes etc.), mas também diz respeito a capacidades criativas, ligadas à vida prática e a construtos motivacionais. Já a excelência, num contexto individual, tem a ver com o nível de desempenho do sujeito. Para se obter um desempenho excelente, não basta estar acima da média, mas sim apresentar qualidade superior, dentro dos mais altos padrões de comparação.

De acordo com Heller (2004), o processo de identificação de indivíduos com características de D&T deve considerar quatro tópicos substancialmente importantes, sendo eles: *o que, por que, como e quando* identificar. O MMG busca responder a todos os tópicos. Considerando-se tal modelo, o que identificar engloba as variáveis que devem ser mensuradas no processo de avaliação de D&T, sendo elas os preditores, moderadores e variáveis de critério. Os preditores ou indicadores de talento incluem: precocidade intelectual, alta velocidade de aprendizagem, compreensão rápida, rapidez em assimilar conceitos, estar frequentemente à frente do tempo, em relação aos pares, ter alto nível de curiosidade e

criatividade, amplo vocabulário para a idade, sensibilidade para problemas, competência metacognitivas diferenciadas, entre outros. Os moderadores compreendem: motivação intrínseca, esforço para o sucesso, preferência por estilos de aprendizagem independentes, *coping* contra estresse, ansiedade ou expectativas de controle, qualidade da estimulação e expectativa de pressão do ambiente social etc. As variáveis de critério se relacionam a áreas de talento específicas, como: Matemáticas, Ciências Naturais, Tecnologias e Ciências Computacionais, Linguagens, Música, Artes etc.

Por que identificar se relaciona aos objetivos desse processo, sendo importante diferenciar a pesquisa de talentos (geralmente realizada em escolas a fim de medir características educacionais dos alunos com D&T para possíveis encaminhamentos a programas especializados) do diagnóstico de casos individuais (com objetivo de intervenção ou aconselhamento escolar). Como identificar se relaciona às fontes, recursos e instrumentos que devem ser utilizados a fim de atender aos objetivos propostos para a identificação. Para isso, Heller e Perleth (2008) elaboraram um modelo de avaliação e uma bateria de testes, descritos adiante. Finalmente, quando identificar diz respeito a qual estágio de desenvolvimento o aluno deve ser avaliado e se a avaliação deve ser esporádica ou continuada, em sentido longitudinal. Sobre isso, Heller (2004) salienta que a identificação realizada precocemente, ainda na pré-escola ou nos anos iniciais do ensino básico, deve levar em consideração dificuldades práticas de mensurar capacidades bem como dificuldades metodológicas, como fidedignidade e validade das medidas. Contudo, o autor defende que o processo de identificação possa ser realizado desde os anos escolares iniciais se tais variáveis forem amplamente consideradas. A identificação precoce, ampliada por avaliações do ambiente de desenvolvimento da criança, pode favorecer a promoção do talento a partir de oportunidades de aprendizagem oferecidas ao longo do curso de vida.

Heller e Perleth (2008) destacam que, antes de se iniciar qualquer procedimento para diagnóstico de D&T, um processo de identificação adequado necessita ser multidimensional, abarcando o maior número possível de variáveis. A partir desse propósito, cabe ao pesquisador escolher qual definição conceitual, qual modelo de dotação e qual paradigma de avaliação, entre os vários existentes, ele optará seguir. Heller (2004) aponta para a importância do MMG como um modelo de D&T que inclui no seu processo de identificação tanto avaliações psicométricas tradicionais, a partir de medidas padronizadas, como avaliações dinâmicas e orientadas para o processo.

Com a finalidade de elaborar um processo de identificação pautado nas duas formas de avaliação citadas, além de ampliar as fontes e recursos de mensuração das capacidades, Heller e Perleth (2008) desenvolveram dentro do estudo longitudinal sobre D&T de Munique, uma avaliação dinâmica, sistemática e sequencial, ainda que balizada em características psicométricas, denominada Bateria de Testes de Altas Habilidades de Munique (*Münchner Hochbegabungs-Testbatterie* - MHBT). Grande parte das avaliações puramente psicométricas de D&T englobam apenas componentes cognitivos e, por isso, só conseguem mensurar capacidades intelectuais e criativas, por exemplo. A MHBT, por ser uma avaliação dinâmica, vai além. Ao mesmo tempo em que inclui os componentes cognitivos, consegue avaliar também moderadores sociais e não-cognitivos de personalidade, que são igualmente importantes para a identificação e desenvolvimento de D&T, incorporando assim os fatores psicossociais essenciais no MMG. Contudo, a MHBT não descarta os componentes psicométricos, visto que esses são fundamentais para o diagnóstico de D&T.

A proposta de identificação com a MHBT (como demonstrado na Figura 3) é sequencial e inclui, inicialmente, uma triagem da população escolar, realizada durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que inclui 100% dos alunos. Essa etapa, geralmente,

se concretiza por meio de *checklists* preenchidos por professores, pais e pela própria criança, além de observações comportamentais realizadas por professores e especialistas.

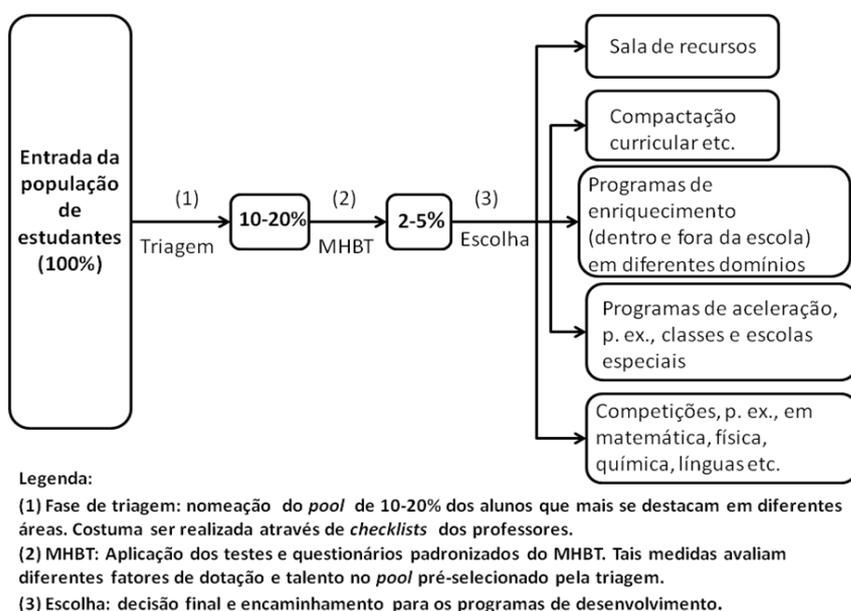


Figura 3. Modelo de estratégias sequenciais para identificação de dotação na escola.

Nota. De “The Munich High Ability Test Battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach”, de K. A. Heller e C. Perleth, 2008. *Psychology Science Quarterly*, 50, p. 184.

Direitos autorais de 2008 por *Psychology Science Quarterly*. Adaptada com permissão do primeiro autor.

O conjunto de alunos rastreados na triagem como potencialmente talentosos (cerca de 10% a 20% da população escolar) é submetido, posteriormente, à aplicação de medidas padronizadas de inteligência e à bateria de testes MHBT, além de *checklists*, questionários e escalas complementares. Essa etapa prioriza a objetividade, a fidedignidade e a validade das medidas, tentando ainda minimizar efeitos de teto que costumam ser causados pela aplicação de testes padronizados. Heller (2005) destaca que a MHBT possui mais de duas dezenas de testes, escalas e questionários que buscam avaliar características de D&T, diferenciando o papel dos preditores, moderadores e variáveis de critério. Entre as variáveis de investigação

que compõem a MHBT, pode-se citar como preditores as capacidades cognitivas (verbais, matemáticas e figurativas), criatividade e pensamento produtivo orientado para problemas, competências técnicas e físicas e competência social. Como moderadores, tem-se motivação, interesses escolares e não-escolares, hábitos de trabalho, ambiente familiar e escolar. As variáveis de critério, que podem vir a constituir os domínios de identificação, são avaliadas através de *checklists* que estimam o nível de talento individual nas áreas de inteligência, criatividade, habilidade musical, habilidades sociais e habilidades psicomotoras (Heller, 2005).

Um grupo constituído por cerca de 2% a 5% da população escolar é identificado com características de D&T após a conclusão da segunda etapa. A partir daí, podem ser feitos estudos mais detalhados sobre cada aluno identificado a fim de encaminhá-los para programas de desenvolvimento (Heller, 2004; Heller & Perleth, 2008).

O MMG, ainda que favorecesse avaliações dinâmicas de D&T, é um modelo essencialmente psicométrico que objetiva identificar características de D&T. De acordo com Perleth e Heller (2007), essas pesquisas se utilizam de modelos prospectivos (sempre no sentido da capacidade ou dotação que evolui para um desempenho ou talento esperado) a fim de descobrir o que acontece com o desenvolvimento individual de sujeitos dotados. As pesquisas prospectivas sobre D&T não conseguem explicar como indivíduos sem essas características alcançam níveis de desempenho excelente em alguma área.

Sendo assim, pesquisadores orientados pelo paradigma especialista-novato (*expertise-novice paradigm*) se utilizam de estudos retrospectivos para investigar os fatores responsáveis pelo desempenho, independente dele estar associado ou não a características de D&T. Nesse paradigma, a aprendizagem exerce um papel essencial, fazendo a ponte necessária entre o desempenho de aprendizes iniciantes e especialistas em determinado assunto. Através do entendimento de como ocorre esse processo de aprendizagem, é possível vislumbrar de que

forma os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades em domínios específicos. O paradigma especialista-novato, portanto, não se opõe ao paradigma psicométrico que fundamenta os estudos prospectivos de D&T. Perleth e Heller (2007) ressaltam que ambos são considerados apenas pontos de vista diferentes de uma mesma realidade.

Portanto, Heller e cols. (2005) buscaram unir estes dois paradigmas em um modelo único de pesquisa, que foi denominado Modelo Dinâmico de Capacidade-Desempenho de Munique (MDAAM), como mostra a Figura 4. Esse modelo permite entender em pormenores o processo de aquisição e desenvolvimento de dotação, talento, especialização e desempenho. De acordo com Perleth e Heller (2007), as propostas do MDAAM como um modelo integrativo de dotação são: considerar a especificidade de domínios existentes tanto para capacidades como para desempenhos, articular resultados de pesquisas sobre processamento cognitivo de informação e psicologia genética, mostrar como capacidades se transformam em desempenho (processo de aprendizagem), levar em consideração a aquisição de conhecimentos como pré-requisito para desempenhar performances, incluir características de personalidade, do ambiente familiar e escolar e formular o conceito de dotação em um nível adequado de complexidade.

Dessa forma, o MDAAM continua sendo um modelo para pesquisa sobre D&T e, portanto, engloba o MMG, atuando de acordo com os mesmos pressupostos. Contudo, sua visão acerca do processo de desenvolvimento das capacidades é ampliada pelo papel da aprendizagem, abrindo ainda mais espaço para o efeito que as oportunidades do ambiente exercem sobre capacidades individuais. Além disso, tal modelo também avalia o desenvolvimento do talento através de variáveis que participam de todo o processo, de modo dinâmico e sequencial, inclusive enquanto o processo ocorre. O objetivo final do MDAAM é articular as pesquisas sobre dotação (*giftedness*) e especialização (*expertise*) em um

paradigma comum a ambas, compreendendo como se dá o desenvolvimento de altos níveis de capacidade e de desempenho ao mesmo tempo (Perleth & Heller, 2007).

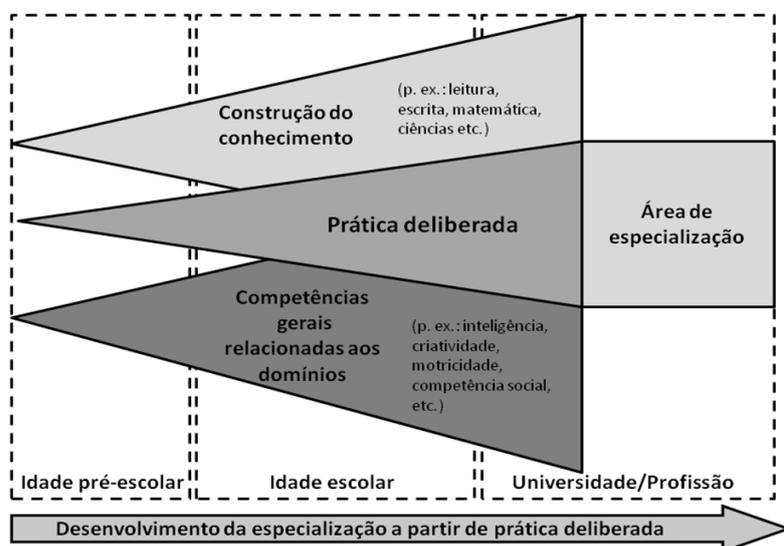


Figura 4. Modelo Dinâmico de Capacidade-Desempenho de Munique.

Nota. De “The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students”, de K. A. Heller, C. Perleth e T. K. Lim, 2005, p. 153. New York: Cambridge University Press. Direitos autorais de 2005 por Cambridge University Press. Adaptada com permissão do primeiro autor.

No MDAAM, podem ser identificadas três fases na aprendizagem do indivíduo, que possuem relação direta com as fases de escolarização (Heller & cols., 2005; Perleth & Heller, 2007). Durante a fase pré-escolar, o sujeito se mostra menos reativo perante sua aprendizagem e funciona como um receptor de conteúdos, visando a acumulação de conhecimentos. Nessa etapa, são formadas as competências gerais, relacionadas a domínios, consideradas como preditores no MMG. Na fase escolar, o indivíduo torna-se mais reativo ao ambiente. Predomina-se a formação de conhecimento em diferentes áreas, abrindo espaço para aprendizagens mais sistemáticas naquelas áreas de maior interesse. Durante a especialização propriamente dita dos seus conhecimentos (fase da universidade/profissionalização), o sujeito

torna-se efetivamente um aprendiz ativo. Nesse momento, há um grande acúmulo de conhecimentos e o desenvolvimento da especialização em um dado domínio. Cabe destacar que, dependendo da área de especialização a ser desenvolvida, esse processo pode ocorrer desde fases anteriores, como representado pelo vértice à esquerda nos triângulos da Figura 4.

O processo de aprendizagem sistemático, contínuo e focado em determinada área do conhecimento é denominado prática deliberada. Através dessa prática, é possível transformar uma capacidade do indivíduo em desempenho excelente e de alto nível em qualquer área especializada de conhecimentos. Heller e cols. (2005) apontam para sua importância crucial, mencionando pesquisas cujos resultados demonstraram que, a partir da prática deliberada relacionada a uma capacidade, adolescentes ou jovens adultos são capazes de atingir níveis elevados de desempenho (talento) em qualquer domínio, mesmo não possuindo, inicialmente, dotação. Dessa forma, o desempenho independe da existência de prerequisites individuais para o talento (ou preditores). Perleth e Heller (2007) apontam que se deve conceder maior importância às características não-cognitivas de personalidade, tais como envolvimento com a tarefa, motivação e autocontrole, uma vez que tais competências são consideradas responsáveis pelo desenvolvimento da especialização necessária em performances de alto nível.

Entender e avaliar as aprendizagens que se relacionam a cada capacidade ou domínio é papel dos educadores e especialistas que trabalham diretamente com os estudantes identificados. Por ser um modelo baseado em uma perspectiva dinâmica de D&T, ao contrário do paradigma psicométrico, um processo de identificação pautado no MDAAM precisaria ter algumas características alteradas (Heller & cols., 2005). Heller (2004) assevera que, enquanto o diagnóstico psicométrico tradicional de D&T (como ocorre no MMG) fornece a base da identificação através de testagem dos indivíduos e comparação de seus resultados com padrões normativos, a testagem dinâmica ou orientada para o processo, com base no

MDAAM, pode gerar importantes descobertas qualitativas sobre o tipo de aprendizagem e de processos cognitivos utilizados por estudantes dotados e talentosos durante o desenvolvimento de suas habilidades. O autor ressalta que uma metodologia de identificação proposta na perspectiva do MDAAM ainda não possui validação suficiente para a maioria dos casos nos quais poderia ser aplicada. Apesar de limitações metodológicas, cabe destacar que a abordagem orientada para o processo não deve ser descartada no que tange à identificação e à educação de alunos com D&T, dada a própria natureza do processo educacional, que também se baseia em processos desenvolvimentais.

Heller e cols. (2005) salientam outros benefícios do MDAAM, seja para o desenvolvimento de alunos que possuem características de D&T como daqueles que não as possuem. Estudantes que possuem lacunas no processo educacional, provocadas pela utilização inadequada de recursos e oportunidades de aprendizagem, podem se tornar mais bem sucedidos através de estimulação e promoção dos processos de aprendizagem que se relacionam às demandas de desempenho. O que era considerado *déficit* do aluno passa a ser visto como fruto das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo ambiente. De acordo com os autores, o componente mais importante na promoção de D&T é propor tarefas de aprendizagem de modo individual e diversificado. Para que uma capacidade seja transformada em desempenho excelente e de alto nível, é preciso oferecer aos alunos tarefas suficientemente desafiadoras, que estejam no limite máximo de sua capacidade individual de realizá-las.

Como é possível perceber até aqui, as habilidades apresentadas por alunos com características de D&T vão além da sala de aula e necessitam ser consideradas numa perspectiva mais abrangente. Virgolim (2007) ressalta que é papel dos educadores e da sociedade atuarem como agentes na promoção do desenvolvimento de estudantes talentosos, de modo a entender e atender às suas necessidades específicas. Heller e Schofield (2008)

também salientam que a educação, especialmente a educação de crianças com D&T, tem pouco valor se não for direcionada a produzir adultos que possam enriquecer a sociedade por meio de suas capacidades. Nesse sentido, o desenvolvimento de estudantes com características de D&T deve ser integral e global, do mesmo modo que se propõe o desenvolvimento de qualquer discente da população escolar.

Heller e cols. (2005) asseveram que a interação entre características cognitivas e não-cognitivas dos estudantes deve fazer parte dos ambientes de aprendizagem. As crenças de autoeficácia podem ser consideradas como uma variável-chave quando se trata de promover e aprimorar o desempenho em diferentes áreas (Bandura, 2006a) e, por isso, possuem relação direta com os processos de aprendizagem. Apesar de essa proposição valer tanto para alunos com características de D&T quanto para aqueles que não as possuem, será dada maior atenção aos estudos e pesquisas que articulam tais crenças aos indivíduos do primeiro grupo, visto ser esse o foco do presente trabalho.

### **1.3. Autoeficácia como característica cognitiva de indivíduos com dotação e talento**

Com o objetivo de revisar a literatura na área de autoeficácia e D&T, foi realizada uma análise sistemática de resumos e artigos indexados nas bases de dados PsycINFO (American Psychological Association [APA], 2010) e ERIC (*Educational Resources Information Center*) (Institute of Education Sciences, 2010). Tais bases de dados foram escolhidas por sua relevância para as áreas de Psicologia e Educação, respectivamente. A base PsycINFO é organizada pela APA e indexa boa parte dos periódicos, livros e outras comunicações científicas mais relevantes para a área psicológica. Já a base ERIC é mantida pelo governo dos Estados Unidos através do *Institute of Education Sciences*, órgão pertencente ao U.S.

*Department of Education*. Possui caráter internacional e indexa uma produção científica altamente relevante para o meio educacional.

Ao empregar os descritores (na ERIC) ou os termos de indexação (na PsycINFO) “*self-efficacy and gifted*” foram recuperados, em 16 de maio de 2010, um total de 59 publicações. Não se definiu um intervalo de tempo para a pesquisa dos artigos, visto que a inclusão do termo *self-efficacy* nas bases de dados é bastante recente, datando de 1985 na base PsycINFO e 1988, na ERIC. Do total de publicações encontradas, excluíram-se 21, entre elas *papers*, dissertações e teses. Foram eliminados, também, artigos que não tinham relação direta com os termos de busca. Portanto, foram analisados 38 artigos. Ressalta-se que esse tipo de comunicação foi escolhido devido ao seu papel ímpar como forma de informar resultados científicos.

Entre os artigos analisados, a maioria ( $\chi^2 = 8,526$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,05$ ) foi classificada como relato de pesquisa empírica ( $n = 28$ ; 73,7%). Os demais ( $n = 10$ ; 26,3%) foram considerados revisões de literatura, ensaios teóricos ou relatos de experiência. Dentre os relatos de pesquisas empíricas, predominaram ( $\chi^2 = 20,214$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0,05$ ) as investigações descritivas ( $n = 20$ ; 71,4%), seguidas dos estudos explicativos ( $n = 7$ ; 25,0%) e de apenas um (3,6%) estudo exploratório. Ainda que predominem os estudos empíricos, é possível afirmar que o campo se encontra em fase intermediária de pesquisa, uma vez que os trabalhos capazes de estabelecer nexos causais entre autoeficácia e D&T são restritos. Os delineamentos experimentais e quase-experimentais próprios das investigações explicativas são fundamentais para o desenvolvimento de tecnologias capazes de promover a autoeficácia e/ou o desenvolvimento de D&T.

No que diz respeito à temporalidade das publicações (Figura 5), verificou-se que o primeiro trabalho indexado data de 1988 e foi indexado pela PsycINFO. Na ERIC, o primeiro estudo foi incorporado em 1990. Somente em 2006 houve um incremento na produção, sendo

publicados seis artigos. Como é possível perceber, pesquisas que associam as variáveis autoeficácia e D&T são bastante recentes. Talvez, por este motivo, a maior parte das pesquisas seja descritiva, tendo em vista observar como estes fenômenos ocorrem na realidade além de, possivelmente, estabelecer relações entre eles sem, necessariamente, estabelecer relação de causa e efeito.

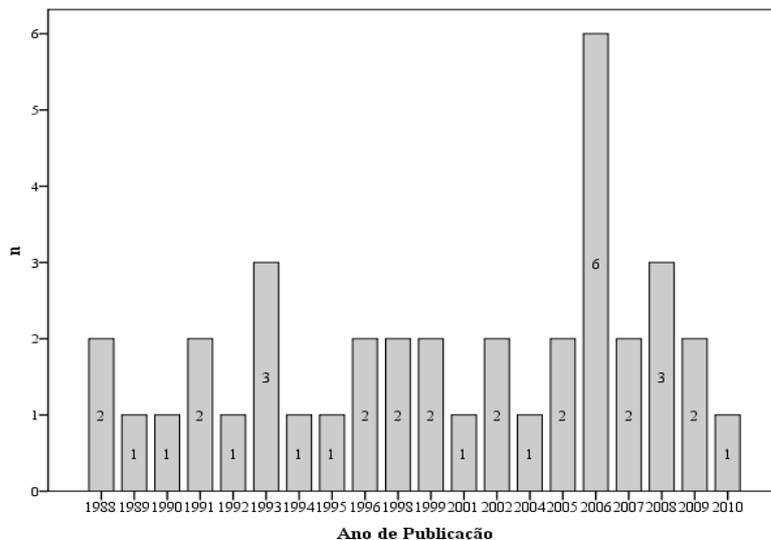


Figura 5. Temporalidade das publicações analisadas na produção científica.

Quanto aos participantes, observou-se que, dos 28 trabalhos empíricos, 16 (57,1%) foram realizados somente em amostras de indivíduos com características de D&T e 12 (42,9%) comparando sujeitos com tais características aos pares. Não foi constatada diferença significativa entre a quantidade de estudos que fez uso desses dois tipos de amostra ( $\chi^2 = 0,571$ ,  $gl = 1$ ,  $p > 0,05$ ).

Verificou-se ainda que, dos 26 estudos empíricos em que foi possível analisar a amostra estudada a partir do resumo, cinco (19,2%) foram realizados com crianças (de 0 a 12 anos), nove (34,6%) com adolescentes (de 12 a 17 anos), dois (7,7%) com adultos (acima de 19 anos), sete (26,9%) com crianças e adolescentes, dois (7,7%) com adolescentes e adultos e

um (3,8%) com crianças, adolescentes e adultos. Ainda que um tratamento com estatística inferencial não seja adequado, observa-se que se destacam estudos na área de D&T e autoeficácia efetuados com adolescentes, uma vez que mais de 70% das pesquisas contou com participantes dessa fase do curso de vida. Por ser mais fácil e viável encontrar participantes adolescentes em instituições educativas, a maior parte dessas pesquisas foi realizada com alunos e em ambiente escolar, mesmo não circunscrevendo a busca de palavras-chave do presente estudo para autoeficácia e/ou D&T acadêmica ou escolar.

Uma análise de conteúdo de todos os artigos encontrados classificou-os em oito categorias, sendo elas Desenvolvimento de D&T e Autoeficácia ( $n = 10$ ; 26,3%), Autoeficácia para Matemática ( $n = 7$ ; 18,4%), Autoeficácia e Saúde Mental ( $n = 7$ ; 18,4%), Autoeficácia e Aprendizagem ( $n = 4$ ; 10,5%), Autoeficácia, Escolha e Interesse profissional ( $n = 3$ ; 7,9%), Autoeficácia e Criatividade ( $n = 3$ ; 7,9%), Autoeficácia e Inteligência ( $n = 2$ ; 5,3%) e Autoeficácia e Origem Étnico-racial ( $n = 2$ ; 5,3%). Destaca-se que alguns artigos poderiam ser categorizados em mais de uma classe por não tratarem única e exclusivamente de um tema. Entretanto, optou-se por realizar a classificação considerando o tema que prevalece.

A categoria Desenvolvimento de D&T e Autoeficácia inclui artigos que, direta ou indiretamente, abordam o desenvolvimento de estudantes com D&T, seja apresentando intervenções voltadas para eles e para seus professores, ou efetuando reflexões teóricas com implicações práticas. Situam-se nessa categoria os artigos de Gallagher (1991), Schunk e Swartz (1993), Renzulli e Reis (1994), Falk e Miller (1998), Maxwell (1998), Neber e Heller (2002), Goddard e Skrla (2006), Barber e Torney-Purta (2008), Burney (2008) e McHatton, Boyer, Shaunessy e Terry (2010). Dentre eles, destaca-se aqui o trabalho de Neber e Heller (2002), que avaliaram um programa escolar de verão para alunos dotados, com vistas a complementar o ensino regular. O objetivo dessa atividade é transformar competências

(dotação) em desempenho observável ou performance (talento). Sendo assim, os alunos participantes deveriam desenvolver catalisadores cognitivos e motivacionais requeridos para atender a altos níveis de excelência. Os autores realizaram três tipos de avaliação do programa, uma avaliação inicial, uma avaliação do processo e uma avaliação de impacto ou do produto, sendo esta última baseada em pré e pós-avaliação de variáveis sociocognitivas. Os resultados encontrados revelaram que a atividade contribuiu para a promoção de pré-requisitos cognitivos e motivacionais dos alunos, auxiliando a transformar dotação em desempenho excelente. As crenças de autoeficácia, consideradas como crenças motivacionais pelos autores, apresentaram um incremento de seu nível no pós-teste, indicando um considerável crescimento nas expectativas positivas dos alunos no que diz respeito ao alto desempenho em domínios trabalhados pelos cursos. As mudanças nas crenças de autoeficácia em domínios específicos aumentaram mais no pós-teste quando o nível anterior, no pré-teste, já era mais baixo. Os autores ressaltam, ainda, que os efeitos positivos observados nas estratégias de autoeficácia e autorregulação dos estudantes se devem à qualidade dos ambientes de aprendizagem estabelecidos pelo programa.

A categoria Autoeficácia para Matemática abrange, evidentemente, o estudo dessas crenças e o desempenho no domínio de dotação correspondente. Os artigos nela inseridos associam, ainda, variáveis como gênero e outros construtos psicológicos (p. ex., motivação e resolução de problemas). Os textos de Ewers e Wood (1993), Junge e Dretzke (1995), Pajares (1996), Pajares e Graham (1999), Malpass, O'Neil e Hocevar (1999), Garduño (2001) e Lapointe, Legault e Batiste (2005) compõem essa categoria. A fim de representá-la, será detalhado o estudo de Pajares (1996). Nesse trabalho, o autor objetiva ressaltar o papel preditivo e de mediação que as crenças de autoeficácia exercem na resolução de problemas matemáticos. Para isso, comparou uma amostra de 66 estudantes com características de D&T e 232 sem tais características, que frequentavam o segundo ciclo da educação básica de uma

escola pública estadunidense, participantes de aulas de Álgebra. Utilizaram-se como instrumentos para coleta de dados um questionário de caracterização do aluno, medidas de ansiedade, de autoeficácia para aprendizagem autorregulada e autoeficácia matemática, além de um teste de desempenho em matemática. Os resultados denotaram que as meninas dotadas superaram a performance dos meninos dotados, mas estes grupos não diferem entre si quanto às crenças de autoeficácia. O grupo de estudantes com características de D&T demonstrou níveis mais altos de autoeficácia matemática e autoeficácia para aprendizagem autorregulada, assim como apresentou baixos níveis de ansiedade matemática, comparado aos pares do ensino regular. Apesar de muitos estudantes serem excessivamente confiantes (*overconfident*) em suas capacidades, os alunos com características de D&T possuem autopercepções mais acuradas e as meninas dotadas tenderam a um menor nível de confiança (*underconfidence*).

As pesquisas de Merrell (1996), Bellamy, Gore e Sturgis (2005), Afrooz e Motamedi (2006), Chan (2006), Friedman-Nimz (2006), Shaunessy, Suldo, Hardesty e Shaffer (2006) e Chan (2007b) foram categorizadas na classe Autoeficácia e Saúde Mental por abarcarem conteúdos que possuem relação direta com o bem-estar psicológico, como problemas de ajustamento, depressão e ansiedade, perfeccionismo e inteligência emocional. O estudo de Shaunessy e cols. (2006) comparou o funcionamento psicológico e escolar de 122 alunos com dotação e alto desempenho e 176 pares do ensino regular, ambos os grupos matriculados na mesma escola. Os estudantes com características de dotação e alto desempenho ainda participavam de um programa de bacharelado internacional (especialmente proposto para as necessidades afetivas e cognitivas de estudantes com dotação acadêmica e intelectual). Em relação aos alunos do ensino regular, os estudantes que participavam do programa de bacharelado internacional reportaram percepções mais positivas do clima escolar, alcançaram médias mais altas nas notas escolares e maior nível de autoeficácia acadêmica, além de relatarem menos psicopatologias externalizantes e menor afiliação com pares negativos.

Ambos os grupos demonstraram níveis equivalentes de satisfação com a vida e de sintomas internalizantes de psicopatologia. O ajustamento psicossocial de estudantes do programa de bacharelado internacional considerados intelectualmente dotados foi similar ao de seus pares com alto desempenho, em todos os indicadores, exceto em satisfação com os amigos.

Na categoria Autoeficácia e Aprendizagem, classificaram-se os trabalhos de Gresham, Evans e Elliott (1988), Zimmerman e Martinez-Pons (1990), Boekaerts (1991) e Schick e Phillipson (2009). Tal categoria inclui pesquisas que se referem à avaliação das crenças de autoeficácia em diferentes processos de aprendizagem, como aprendizagem afetiva, acadêmica etc. Na guisa de ilustração, detalha-se o trabalho de Zimmerman e Martinez-Pons (1990). Ao estudarem as diferenças nas estratégias de aprendizagem autorregulada em relação ao gênero, série e presença ou não de D&T em 90 alunos de escolas para estudantes com dotação acadêmica e 90 alunos do ensino regular, os autores encontraram resultados mais positivos no grupo de estudantes que possui características de D&T, uma vez que eles apresentaram, em nível significativo, maior eficácia verbal, eficácia matemática e fizeram uso de mais estratégias de aprendizagem autorregulada do que estudantes sem tais características. Em geral, alunos de séries posteriores da escolarização utilizam mais estratégias de autorregulação para a aprendizagem do que alunos de séries anteriores. Evidenciou-se, ainda, uma relação entre esforço estratégico dos estudantes para aprender e percepções de autoeficácia acadêmica, convergentemente com a visão triádica da aprendizagem autorregulada, apresentada pelos autores no artigo.

Na categoria Autoeficácia, Escolha e Interesse Profissional incluíram-se estudos que visavam o desenvolvimento de interesses ocupacionais de alunos com características de D&T e avaliar a autoeficácia para escolha de uma profissão nestes estudantes, como os de Kelly (1993), Hua (2002) e Kerr e Kurpius (2004). As últimas autoras desenvolveram uma intervenção voltada para meninas talentosas nas áreas de matemática e ciências com risco de

não atingir suas metas de carreira. Os fatores de risco incluíam baixos níveis de autoestima e autoeficácia, pobreza, comportamentos de insegurança e suporte familiar pobre. O objetivo da intervenção era encorajar as meninas a aumentarem a exploração e a identidade por suas carreiras de interesse – áreas de matemática e ciências – e a desenvolverem autoestima e autoeficácia, reduzindo comportamentos de risco. O programa foi desenvolvido durante sete anos, com 502 meninas de 11 a 20 anos. Foram realizadas avaliações de valores, autoestima, autoeficácia acadêmica, interesse profissional e personalidade. Os resultados demonstraram que elas possuem características vocacionais compatíveis com as áreas de matemática e ciências (perfil investigativo e realista) e desejam seguir em carreiras não tradicionais para as mulheres; contudo, o maior obstáculo apontado por elas para atingir esta meta é a remuneração. Durante o programa, as participantes aumentaram seu nível de autoestima, autoeficácia escolar, autoeficácia para notas escolares em matemática e ciências e autoeficácia em relação ao futuro. A autoeficácia para o trabalho parece não ter sofrido impacto durante a intervenção, pois não apresentou diferenças significativas entre o pré e o pós-teste e o *follow-up*.

Os trabalhos de Starko (1988), Schack (1989) e Secadas (1992) foram categorizados como Autoeficácia e Criatividade por tratarem de assuntos como produtividade criativa em alunos com características de D&T. O estudo de Starko (1988) comparou 58 alunos, de 7º e 8º anos, que foram identificados através do Modelo de Identificação das Portas Giratórias de Renzulli por quatro anos, com 44 alunos de um grupo-controle, que não passaram por nenhum tipo de programa para alunos dotados. Os participantes responderam a um questionário e uma escala de autoeficácia. Os resultados encontrados pelo autor revelaram que a participação no programa de identificação e o número de projetos realizados na escola são preditores significativos de criatividade produtiva fora do ambiente escolar. Os alunos participantes do programa de identificação que realizavam investigações de problemas reais em pequenos

grupos (enriquecimento tipo III) relataram que tais investigações afetaram suas metas de carreira, melhoraram suas habilidades de pesquisa, proporcionaram atitudes mais positivas em relação à escola e aumentaram seus *insights* acerca de potencialidades e vulnerabilidades pessoais.

A categoria Autoeficácia e Inteligência incorporou dois estudos do mesmo autor, Chan (2007a) e Chan (2008). No estudo mais antigo, ele avaliou a relação entre os componentes da dotação para liderança (flexibilidade para liderança, autoeficácia para liderança e orientação para metas) e inteligências múltiplas em 510 alunos chineses dotados, com idades entre 10 e 15 anos. Os participantes preencheram dois instrumentos que visavam a avaliar o nível de seus componentes de liderança e seu perfil de capacidades, baseado na teoria das inteligências múltiplas. Os resultados mostraram que, em relação às inteligências, os estudantes considerados líderes assinalaram como potencialidades suas inteligências intrapessoal, interpessoal e linguística e como suas fraquezas, as inteligências cinestésico-corporal e naturalística. Em relação a outras variáveis, indicaram possuir níveis mais altos de flexibilidade para liderança e orientação para metas do que em autoeficácia para liderança. Encontrou-se, como bons preditores para liderança, as habilidades de autorreflexão, auto-manejo e um bom domínio da linguagem. Além disso, as meninas apresentaram médias maiores que os meninos em todas as medidas do estudo. Outros achados indicam que o pensamento crítico pode ser importante para um bom senso de autoeficácia e para a visualização de metas, enquanto as habilidades interpessoais facilitam a abertura do líder a diferentes pontos de vista. O autor sugere que a autoeficácia para liderança possa ser fortalecida e desenvolvida através de treinamentos em autoconscientização. Propõe que um incremento nos níveis de autoconfiança e autoeficácia pode promover auto-avaliações mais realistas dos alunos dotados sobre suas potencialidades e vulnerabilidades.

A classe Autoeficácia e Origem Étnico-racial também englobou dois trabalhos de um mesmo autor, Whiting (2006) e Whiting (2009), sendo que o primeiro descreve um modelo de identidade escolar baseado em diferentes teorias acerca de desempenho como alternativa à situação social e educacional vivida por meninos adolescentes dotados e negros. De acordo com o autor, negros de ambos os gêneros são subrepresentados em programas para alunos dotados. Além disso, muitos meninos negros não obtêm sucesso em ambientes escolares, com altos níveis de evasão e baixos níveis de desempenho. Por isso, o modelo de identidade escolar para os alunos subrepresentados se baseia, fundamentalmente, na aceitação e construção de uma identidade étnico-racial e de gênero. Todavia, o autor reconhece que características como autoeficácia, necessidade de realização e disposição para fazer sacrifícios parecem ser comuns entre discentes de sucesso, independente de gênero ou origem étnico-racial e, por isso, indica o fortalecimento dessas características em seu programa, assim como de autoconfiança acadêmica, locus de controle interno, autoconsciência e orientação para objetivos futuros.

Como se pode perceber, os temas autoeficácia e D&T, quando estudados em associação, não têm gerado um número considerável de publicações. Isso parece ser decorrente do pouco tempo de inclusão do conceito de autoeficácia na literatura científica, visto que o tema D&T vem sendo estudado, sob diferentes perspectivas há bastante tempo (Kaufman & Sternberg, 2008). As pesquisas sobre D&T estão, aos poucos, sendo fundamentadas na TSC, já que ambas as áreas preconizam a existência de uma interrelação entre determinantes intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo.

O trabalho de Burney (2008) é um dos poucos na literatura, se não o único, a tratar efetivamente de uma possível articulação entre a TSC e a educação de pessoas com características de D&T. Para a autora, os serviços e programas para educação de alunos com

D&T devem se fundamentar em uma base teórica forte – como a TSC – para entender como se dá o processo de aprendizagem em alunos com capacidades avançadas.

Burney (2008) destaca que os alunos com características de D&T acadêmicos possuem, geralmente, capacidades e habilidades cognitivas mais bem desenvolvidas que seus pares etários. Assim, um modelo de aprendizagem com ênfase no papel central que a cognição exerce sobre o funcionamento humano tende a facilitar investigações acerca dos processos de aprendizagem em populações de estudantes com características de D&T. Para a TSC, a agência humana e as crenças de autoeficácia contribuem para o desenvolvimento cognitivo e seu desempenho.

Em que pese as diferenças, é possível identificar imbricações entre a TSC e algumas perspectivas de D&T, especialmente o MMG (Figura 6). Na TSC, o funcionamento psicológico humano é explicado tendo como base o determinismo recíproco (representado na Figura 1, p. 2), ou seja, interação dinâmica entre cognições, ambiente e comportamento. No MMG (Figura 2, p. 15) os talentos – áreas de performance – são decorrentes da influência mútua de fatores de talento – preditores –, características não-cognitivas de personalidade e condições ambientais, ambos moderadores. Mantidas as especificidades de cada modelo, há uma evidente sobreposição entre os dois referenciais teóricos, sendo que a autoeficácia será uma moderadora fundamental para a manifestação de talentos.

Contudo, algumas discrepâncias devem ser consideradas. Para o MMG, somente os fatores de talento são considerados cognições, mas a TSC assume que os moderadores intrínsecos – denominados por Heller (2004) como não-cognitivos – têm, também, natureza cognitiva em grande parcela. Bandura (2001) aponta que cognições dizem respeito a todas as características psicológicas do sujeito (crenças referentes ao *self*) e exercem uma função central na agência humana.

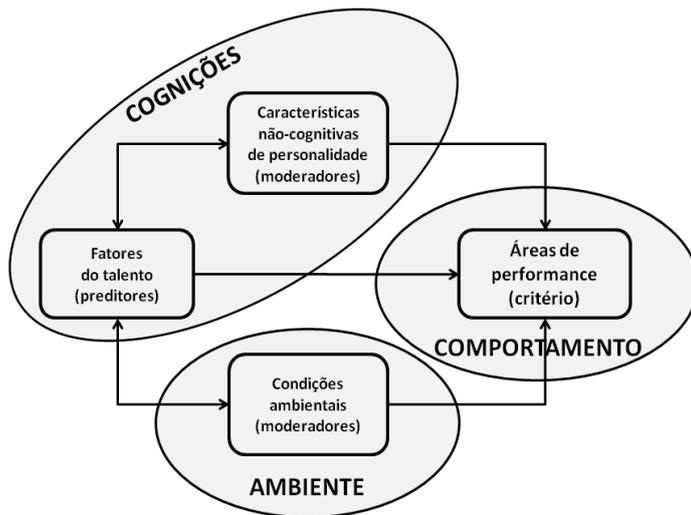


Figura 6. Associação entre o Modelo de Dotação de Munique e a Teoria Social Cognitiva.

Outra diferença importante entre os dois modelos teóricos diz respeito à falta de reciprocidade entre áreas de performance e os preditores e moderadores no MMG, uma vez que a reciprocidade, representada por setas duplas, só se apresenta entre os fatores do *self* (preditores e moderadores) e entre os preditores e o ambiente, não existindo, por exemplo, entre a performance e o *self*. Como preconiza a TSC, o *feedback* provocado pelos comportamentos sobre o sistema do *self* é a base do desenvolvimento das crenças de autoeficácia. De acordo com Bandura (1997), o senso de autoeficácia se desenvolve a partir de confrontação entre a capacidade de realizar determinada tarefa e a habilidade específica existente no momento da realização. O *feedback* explícito, proximal e frequente sobre o progresso do sujeito em determinada tarefa implica em afirmações constantes de sua capacidade de desenvolvimento. Ainda segundo o autor, reações avaliativas feitas por professores sobre o desempenho escolar de alunos influenciam a avaliação que os próprios alunos fazem sobre suas capacidades acadêmicas.

Não obstante as dissonâncias entre a TSC e o MMG, apresentadas nos dois parágrafos anteriores, os construtos, especialmente a autoeficácia, da primeira perspectiva teórica, se

mostra de grande valor para o modelo conceitual de D&T de Heller. Para ilustrar essa ponderação, retomam-se as fontes de aquisição do senso de autoeficácia. Sabe-se que as experiências pessoais são consideradas a fonte mais consistente para promover crenças de eficácia. Bandura (1997) destaca que desempenhos que foram atingidos por esforços próprios promovem níveis maiores de autoeficácia que um aprendizado autodirigido sem qualquer retorno social. Schunk e Meece (2006) enfatizam que o ambiente, particularmente o escolar, possui um grande potencial para promover crenças de autoeficácia. Nesse sentido, o professor passa a exercer um papel fundamental para ampliar o nível de autoeficácia dos alunos, através de *feedback* dos desempenhos e de favorecimento dos processos de aprendizagem colaborativa, por exemplo.

Percebe-se, então, que as crenças de autoeficácia possuem uma intrínseca relação com os processos de aprendizagem. Zimmerman (2000) e Usher e Pajares (2008) chamam a atenção para a influência do ambiente sobre o desenvolvimento de capacidades acadêmicas, que se dá, em grande parte, pela aprendizagem. Para eles, aprendizes de sucesso possuem maiores níveis de autoeficácia e de aprendizagem autorregulada. Burney (2008) destaca que níveis altos de desempenho exigem oportunidades educacionais mais avançadas, além da necessidade de se adquirir comportamentos autorregulatórios, de modo a continuar desenvolvendo a capacidade acima da média e adquirindo novas habilidades. O que auxilia os indivíduos a se tornarem aprendizes de sucesso ou especialistas na área de conhecimento que se dedicaram a aprender é a prática deliberada de suas capacidades (Heller e cols., 2005). Coerentemente com o conceito de agência humana da TSC, Burney (2008) salienta que a aprendizagem e o funcionamento humanos são mais proativos que reativos. Salienta, também, que modificações no ambiente social devem ser introduzidas a fim de influenciar processos e competência que incrementem o desempenho e o bem-estar dos discentes.

Burney (2008) lembra que a TSC pode ser aplicada aos processos de aprendizagem de modo geral, não somente para a aprendizagem de alunos com potencial acadêmico avançado. Entretanto, as oportunidades educacionais disponíveis para os discentes com D&T não têm sido planejadas de modo suficientemente desafiador para promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem necessárias para eles.

Existem, contudo, propostas de enriquecimento de alunos com características de D&T condizentes com a TSC. Kaufman e Sternberg (2008), ao apresentarem programas de desenvolvimento de talentos, mencionam alguns, como o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli & Reis, 1994), que se pautam nos preceitos da aprendizagem colaborativa, sendo que esse método possui grande potencial para incrementar o senso de autoeficácia tanto de alunos quanto de professores. Uma das formas de favorecer a aprendizagem colaborativa e a facilitação social é trabalhar com pequenos grupos de alunos, de forma que eles vivenciem na escola situações de aprendizagem muito semelhantes às que possuem no cotidiano. Cabe enfatizar aqui a importância que o contexto sociocultural exerce nesses programas. Kaufman e Sternberg (2008) salientam, ainda, que a aprendizagem deve integrar desenvolvimento cognitivo, social e emocional, em todos os contextos que o estudante frequente, deixando de lado o princípio conteudístico da educação escolar.

Um método bastante empregado para favorecer o desempenho escolar de alunos com D&T, mais particularmente o desenvolvimento intelectual, é a aceleração. Rogers (2004) diferencia os dois tipos básicos de aceleração existentes. A aceleração baseada em séries implica em diminuir o tempo, em número de anos, que um estudante talentoso permaneceria na educação básica antes de entrar para o ensino superior. A aceleração baseada em conteúdos permite que o aluno talentoso se engaje em conteúdos avançados de uma área de talento especial ou interesse mais cedo do que de costume. A autora ainda ressalta que as múltiplas formas de aceleração contidas nos dois tipos citados, se bem planejadas e apropriadamente

aplicadas pelas escolas, apresentam bons resultados para estudantes que são persistentes, confiantes, autodirecionados, focados na aprendizagem, socialmente maduros, que possuem independência e motivação para aprender e aceitam a si e aos outros. Todas estas características possuem forte associação com as crenças de autoeficácia, uma vez que a eficácia percebida depende de objetos e contextos específicos para ser avaliada e aprimorada. Rogers (2004) afirma que programas de desenvolvimento para alunos com características de D&T devem incluir meios de promover o senso de autoeficácia desses discentes, a fim de alavancar seus processos de aprendizagem acadêmica, cognitiva, social e emocional a partir de demandas específicas. Através de uma aceleração bem planejada, o aluno é desafiado a enfrentar novos conteúdos. Ao experienciar sucesso, seu senso de autoeficácia é cada vez mais fortalecido, o que acarreta a necessidade de novos desafios, tornando-se um ciclo constante de desempenho e competência.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo Geral**

O objetivo geral do presente trabalho foi obter evidências de validade de uma escala de autoeficácia e comparar os níveis mensurados em adolescentes com e sem características de D&T.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

Especificamente, propôs-se a:

- Efetuar um processo de adaptação da escala *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES) para o contexto brasileiro;
- Obter evidências de validade de conteúdo, por estrutura interna dos itens e por consistência interna da versão brasileira dessa escala (CSES-Br);
- Comparar as crenças de autoeficácia de adolescentes com e sem características de D&T, enfatizando:
  - autoeficácia para conseguir suporte social,
  - autoeficácia para desempenho acadêmico,
  - autoeficácia para aprendizagem autorregulada,
  - autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer,
  - eficácia autorregulatória,
  - autoeficácia para atender às expectativas dos outros,
  - autoeficácia social,
  - eficácia autoassertiva e
  - autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário; e
- Associar essas formas específicas de autoeficácia aos domínios de D&T.

## CAPÍTULO II: MÉTODO

A presente proposta de pesquisa pode ser classificada como descritiva, correlacional e quantitativa. Para atingir os objetivos estabelecidos, foram necessárias duas etapas de pesquisa.

### **2.1. Primeira Etapa: Evidências de validade da versão brasileira da *Children's Self-Efficacy Scale***

Essa etapa compreendeu três momentos distintos: análise por juízes, aplicação piloto e aplicação inicial da escala.

#### **2.1.1. Juízes**

##### **2.1.1.1. Participantes**

Foram selecionados, de forma intencional, seis doutores com publicações relacionadas à autoeficácia e com domínio tanto em língua portuguesa quanto em inglês, para atuarem como juízes no processo de adaptação da CSES para a língua portuguesa. Eles foram selecionados a partir do currículo Lattes, empregando o termo de busca *autoeficácia*. Porém, somente três puderam participar.

##### **2.1.1.2. Materiais**

A escala CSES (Anexo 1, p. 102) é composta, atualmente, por 55 itens, nove domínios de autoeficácia e uma escala de resposta que varia de zero a 100 pontos. Os domínios ou subescalas são: autoeficácia para conseguir suporte social, autoeficácia para desempenho acadêmico, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, eficácia autorregulatória, autoeficácia para atender às expectativas dos outros, autoeficácia social, eficácia autoassertiva e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário. Como já citado, vários estudos foram realizados com sua versão antiga, a MSPSE. Precisamente com a CSES, Usher e Pajares (2008) realizaram um estudo com a subescala autoeficácia para aprendizagem autorregulada e encontraram resultados satisfatórios, que revelaram a presença de um construto unidimensional com padrão equivalente para gênero e série.

A partir dos itens da CSES, elaborou-se um formulário de análise por juízes (Anexo 2, p. 104). Esse instrumento contém os itens da CSES em inglês e a tradução inicial para o português – sendo que essa tradução foi considerada como a versão *alfa* da CSES-Br –, havendo um espaço para que os juízes expressem concordância ou discordância quanto à tradução realizada. Em caso de discordância, existe, ainda, um espaço para sugestões de reformulações dos itens. Há, também, questões sobre a adequação do item para medir o construto proposto.

### **2.1.1.3. Procedimentos**

A tradução da CSES para o português gerou a versão brasileira da escala, denominada CSES-Br. Essa primeira versão foi denominada *alfa* e foi submetida aos juízes.

Os juízes foram contatados via correio eletrônico e receberam o formulário de análise por juízes. Após preencherem-no, devolveram-no também por e-mail. As análises realizadas

por cada juiz (Juiz 1, Juiz 2 e Juiz 3) encontram-se, respectivamente, nos Anexos 3 (p. 116), 4 (p. 128) e 5 (p. 141). A partir da avaliação destas análises, elaborou-se a versão *beta* da CSES-Br (Anexo 6, p. 152), que, por sua vez, foi alvo de um estudo piloto.

## **2.1.2. Aplicação Piloto**

### **2.1.2.1. Participantes**

Uma parcela reduzida de alunos ( $n = 29$ ) do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Juiz de Fora, MG, participou dessa atividade de pesquisa. Eles colaboraram em uma aplicação piloto dos instrumentos de coleta de dados.

### **2.1.2.2. Materiais**

Utilizou-se a versão *beta* da CSES-Br, bem como um questionário de caracterização demográfica discente (Anexo 7, p. 154), com o objetivo de testar a aplicabilidade dos instrumentos na amostra a ser estudada.

### **2.1.2.3. Procedimentos**

Após submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (Anexo 8, p. 155), efetuou-se um contato com a escola sorteada para apresentação da proposta e busca pelo consentimento da instituição em favor da realização da aplicação piloto. Adotaram-se todos os procedimentos de obtenção do consentimento livre e esclarecido, descritos no item Aspectos Éticos.

O agendamento da coleta de dados ocorreu em data oportuna, dentro da própria sala de aula, em horário regular, com a presença do professor responsável pela classe. Os alunos responderam aos instrumentos individualmente, sendo ressaltado a todos que os dados coletados eram sigilosos. Não houve controle de tempo para a aplicação dos instrumentos.

Através da aplicação piloto dos instrumentos foi possível notar que havia possibilidade de sua utilização com sucesso em uma amostra maior de alunos.

### **2.1.3. Aplicação Inicial**

#### **2.1.3.1. Participantes**

Participaram dessa etapa 679 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com idades entre 10 e 26 anos. Eles estavam matriculados em quatro escolas públicas da rede estadual de Juiz de Fora, MG. Realizou-se uma amostragem aleatória simples das instituições e, quando havia, na mesma escola, mais de uma turma em cada ano escolar, adotou-se o mesmo procedimento para determinar os alunos participantes.

Os critérios de inclusão dos alunos na amostra foram: estarem matriculados nas turmas acima descritas em alguma das escolas amostradas, estarem presentes na sala de aula no momento da coleta de dados e consentirem oralmente com sua participação na pesquisa. Não foram previstos critérios de exclusão da amostra.

#### **2.1.3.2. Materiais**

Continuou sendo utilizada a versão *beta* da CSES-Br, com o objetivo de avaliar níveis de autoeficácia nos estudantes em questão, bem como o questionário de caracterização discente, que contém itens referentes a caracterização demográfica da amostra.

### **2.1.3.3. Procedimentos**

Assim como na aplicação piloto, efetuou-se um contato com as escolas sorteadas para apresentação da proposta e o seu consentimento para a realização da coleta de dados. Adotaram-se, também, todos os procedimentos de obtenção do consentimento livre e esclarecido, descritos no item Aspectos Éticos.

O agendamento da coleta de dados, mais uma vez, ocorreu em data oportuna, dentro da própria sala de aula, em horário regular, com a presença do professor responsável pela classe. Os alunos responderam aos instrumentos individualmente, sendo ressaltado a todos que os dados coletados eram sigilosos. Não houve controle de tempo para a aplicação dos instrumentos.

Os dados coletados na aplicação inicial da versão *beta* da CSES-Br foram digitados em um banco de dados e receberam tratamento estatístico. Os resultados dessa análise estão descritos no Capítulo III do presente texto.

## **2.2. Segunda Etapa: Autoeficácia em estudantes com e sem características de Dotação e Talento**

### **2.2.1. Participantes**

No segundo momento da pesquisa, participaram 390 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da cidade de Lavras, MG, com idades entre 11 e 19 anos. Os alunos estavam matriculados em três escolas públicas, sendo duas estaduais e uma municipal. A escolha da cidade e das escolas foi feita por conveniência e é decorrente do fato de existir, nessas instituições, um projeto de identificação de estudantes talentosos, vinculado ao CEDET-Lavras. O CEDET-Lavras baseia sua metodologia de identificação de D&T na proposta de Guenther (2002, 2006), já descrita no primeiro capítulo do presente estudo.

Os alunos foram divididos em dois grupos: o grupo que não possui características de D&T ( $n = 360$ ) e o grupo que possui tal identificação e participa de atividades relacionadas à promoção do seu talento no CEDET-Lavras ( $n = 30$ ). Os critérios de inclusão na amostra foram: estarem matriculados em turmas que possuem alunos participantes do CEDET-Lavras, estarem presentes na sala de aula no momento da coleta de dados e consentirem oralmente com sua participação na pesquisa. Não foram previstos critérios de exclusão da amostra.

### **2.2.2. Materiais**

Foi utilizada a mesma versão *beta* da CSES-Br, visto que a escala não apresentou problemas após a conclusão da primeira etapa. Utilizou-se, também, o mesmo questionário de caracterização demográfica discente adotado na primeira etapa.

### **2.2.3. Procedimentos**

Inicialmente, efetuou-se um contato com o CEDET-Lavras, a fim de saber em quais escolas da cidade e em quais turmas havia alunos participantes do projeto. Elaborou-se uma lista com esses dados, a partir da qual se escolheu as escolas e as turmas que participariam da

coleta de dados. Como o número de alunos participantes do CEDET-Lavras e matriculados no Ensino Médio seria insuficiente para compor a amostra da segunda etapa, optou-se por não inseri-los entre os participantes. As escolas selecionadas foram visitadas para apresentação da proposta e obtenção do consentimento para a realização da pesquisa. Adotaram-se, também, todos os procedimentos para se obter o consentimento livre e esclarecido com os alunos, descritos no item Aspectos Éticos.

O agendamento da coleta de dados, novamente, ocorreu em data oportuna, dentro da própria sala de aula, em horário regular, com a presença do professor responsável pela classe. Como na primeira etapa, os alunos responderam aos instrumentos individualmente, sendo ressaltado a todos que os dados coletados eram sigilosos. Não houve controle de tempo para a aplicação dos instrumentos.

### **2.3. Aspectos Éticos**

O projeto de pesquisa foi efetivamente implantado somente após a aprovação pelo Comitê de Ética. Na primeira etapa, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos juízes (Anexo 9, p. 157) foi enviado por e-mail e serviu como assinatura digital o número do RG do profissional participante. Para obter o consentimento livre e esclarecido por parte dos pais dos alunos participantes, foi enviado um informe (Anexo 10, p. 158), explicitando o objetivo da pesquisa, os procedimentos e, especialmente, marcando uma reunião na escola. Como em ambas as etapas, nenhum pai ou responsável compareceu à reunião e não informou por escrito acerca da não concordância com a participação do seu filho no estudo, a direção das escolas assinou outro TCLE (Anexo 11, p. 159) para esses estudantes, além da autorização de concordância com o projeto (Anexo 12, p. 160).

É importante ressaltar que os alunos que já possuíam 18 anos assinaram seus próprios termos (Anexo 13, p. 161). Apesar de não assinarem um TCLE, os estudantes menores consentiram livre e esclarecidamente de forma oral, pois, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o adolescente é um sujeito de direito. Assevera-se que os TCLEs foram elaborados com base na Resolução 196/96 (Brasil, 1996).

É imprescindível destacar, ainda, que a pesquisa apresenta risco mínimo para a amostra. Além disso, no caso dos discentes, trata-se de um grupo vulnerável. Não obstante, considera-se que o princípio da beneficência e não-maleficência foi respeitado.

A segunda etapa da pesquisa seguiu os mesmos procedimentos éticos descritos.

Salienta-se, ainda, que todos os materiais utilizados serão guardados pelos pesquisadores, de forma a garantir a confidencialidade dos participantes. Após ter transcorrido o tempo legal para a guarda dos documentos, eles serão destruídos.

## CAPÍTULO III: RESULTADOS

A análise dos dados englobou tanto estatística descritiva quanto inferencial. Adotou-se um nível de significância de 5%, ao se considerar as características do objeto de estudo, das amostras pesquisadas e dos instrumentos utilizados. Os resultados serão apresentados respeitando-se as duas etapas de pesquisa.

### **3.1. Primeira etapa: evidências de validade da versão brasileira da *Children's Self-Efficacy Scale***

Após submeter a CSES-Br aos juízes, foi realizada a validade de conteúdo do instrumento. Consideraram-se as avaliações desses participantes, buscando convergências entre elas. O juiz 1 indicou a necessidade de mudanças na tradução de alguns itens, propondo sugestões, de modo que os itens se tornassem mais fidedignos ao original em inglês. O juiz 2 sugeriu mudanças em itens, títulos das subescalas e nas instruções de preenchimento, procurando adaptar o instrumento à realidade brasileira. O juiz 3 também propôs alternativas à tradução e adaptação de itens e títulos das subescalas, ressaltando ainda o quanto esses itens seriam capazes de medir o construto em questão.

Após esse processo, o conteúdo dos itens 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 21, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 54 (numeração dos itens de acordo com o Anexo 2) permaneceu igual ao que foi proposto inicialmente. Alteraram-se as seguintes assertivas:

- Itens 5, 19 e 30: retiraram-se palavras que não acrescentavam conteúdo à afirmação.
- Itens 11, 12 e 14: foram exemplificados, a fim de facilitar o entendimento.

- Itens 15, 17, 18, 22, 23, 27, 28, 29, 33, 37, 46, 49, 50, 51 e 55: acrescentaram-se ou mudaram-se palavras, para evitar desvios na tradução.
- Itens 24, 25 e 26: mudou-se apenas a ordem das palavras, mantendo-se a tradução inicial.

Assim, propôs-se a versão *beta* da CSES-Br (conferir Anexo 6), composta por 54 itens. Além das alterações efetuadas a partir da análise por juízes, o instrumento teve dois itens do fator autoeficácia para desempenho acadêmico aglutinados em uma única afirmação, a fim de facilitar a adaptação para o contexto brasileiro. Os itens 7, “aprender ciências”, e 8, “aprender biologia”, foram transformados em um único item 7, “aprender ciências (Biologia, Química, Física etc.)”, para tornar o entendimento mais fácil aos alunos tanto do Ensino Fundamental – que possuem apenas aula de Ciências – quanto do Ensino Médio – que aprendem as matérias de forma isolada. Desse modo, as assertivas seguintes tiveram sua numeração alterada para uma posição anterior (o item 9 passou a ser o item 8 e assim por diante).

A versão *beta* da CSES-Br passou por uma aplicação piloto com o objetivo de testar as mudanças realizadas no instrumento. Reitera-se que a amostra da aplicação piloto foi obtida por conveniência e foi bastante reduzida. É preciso destacar, novamente, que estudantes de 6º ano foram escolhidos por serem os participantes mais novos do estudo. Nesse sentido, caso conseguissem compreender bem os itens da escala, possivelmente alunos mais velhos também compreenderiam. Como tal versão da CSES-Br se mostrou satisfatória e compreensível, ela foi mantida para a aplicação subsequente.

Ao calcular as médias para cada subescala da CSES-Br (Tabela 1) e compará-las com ANOVA de medidas repetidas, verificou-se diferença significativa entre os domínios do instrumento ( $F(8, 679) = 226,342; p < 0,001$ ). O *post hoc* com Bonferroni revelou que autoeficácia social foi o domínio mais bem avaliado pelos alunos, uma vez que ele possui a

maior média e difere de todas as outras oito subescalas ( $p < 0,001$ ). Os domínios eficácia autoassertiva e eficácia autorregulatória também não diferem entre si ( $p = 0,347$ ), obtendo a segunda melhor avaliação e apresentando diferenças significantes para todos os outros ( $p < 0,01$ ). Autoeficácia para atender às expectativas dos outros registra a terceira posição na avaliação dos alunos, visto que se difere de todas as outras subescalas ( $p < 0,01$ ). O domínio autoeficácia para desempenho acadêmico alcança o quarto lugar na avaliação dos alunos, também apresentando diferenças significativas em comparação a todos os outros ( $p < 0,001$ ). As subescalas autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer e autoeficácia para aprendizagem autorregulada não diferem entre si ( $p = 0,233$ ) e aparecem na quinta colocação, de acordo com a avaliação dos estudantes, diferindo de forma significativa em relação a todas as outras ( $p < 0,01$ ). Finalmente, as subescalas autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário e autoeficácia para conseguir suporte social obtiveram os escores mais baixos, pois elas não diferem entre si ( $p = 0,794$ ) e apresentam diferença significativa em relação às demais ( $p < 0,01$ ).

Tabela 1

Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br.

Subescala ( $n = 679$ )	$\bar{X}$	$DP$
Autoeficácia social	83,03	19,42
Eficácia autoassertiva	78,36	21,87
Eficácia autorregulatória	75,96	22,91
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	72,44	21,68
Autoeficácia para desempenho acadêmico	67,92	18,59
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	62,02	20,68
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	59,64	22,46
Autoeficácia para conseguir suporte social	56,00	24,59
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	53,33	28,23

Para obter evidências de validade fatorial da CSES-Br, tratou-se cada subescala de forma independente, dada a especificidade do conceito autoeficácia. Foi efetuada uma análise fatorial de componentes principais, sendo que o número de fatores a serem extraídos de cada subescala foi igual a 1. Esse número foi escolhido de acordo com os pressupostos da TSC, a qual preconiza que um instrumento de avaliação de autoeficácia (como cada subescala se propõe a ser) deve ser composto por itens que representem um único fator, ou seja, precisa ser unifatorial a fim de medir o constructo de forma adequada. Utilizaram-se a prova Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett para averiguar a adequação da análise fatorial empregada. Foram suprimidos os itens com carga fatorial menor que 0,30 (Prieto & Muniz, 2000).

Após a análise fatorial das subescalas da CSES-Br, realizou-se, ainda, a análise de consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach (Bandura, 2006b; Maroco & Garcia-Marques, 2006), a fim de buscar evidências de fidedignidade do instrumento. Os resultados das análises fatoriais e análises de consistência interna serão apresentados separadamente para cada subescala.

A primeira subescala da CSES-Br, autoeficácia para conseguir suporte social, englobou os itens 1, 2, 3 e 4 e se mostrou adequada à análise fatorial (KMO = 0,648. Bartlett -  $\chi^2_o = 433,827$ ;  $gl = 6$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator que explica 50,5% da variância observada. O alfa de Cronbach foi maior que 0,6, indicando um nível de fidedignidade bom (CFP, 2003). É possível verificar, ainda, que a supressão de qualquer um dos itens não aumentaria a consistência interna da subescala de forma expressiva. Os valores encontram-se na Tabela 2.

A subescala seguinte, autoeficácia para desempenho acadêmico, incluiu os itens 5 a 12 e se apresentou adequada à análise fatorial (KMO = 0,771. Bartlett -  $\chi^2_o = 1446,360$ ;  $gl = 28$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator, explicando 39,5% da variância observada. O alfa de

Cronbach foi maior que 0,7, um indicativo de nível de fidedignidade excelente (CFP, 2003). Observa-se que a supressão de qualquer um dos itens não aumenta significativamente a consistência interna da subescala. Os valores estão expressos na Tabela 3.

Tabela 2

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para conseguir suporte social, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 1: autoeficácia para conseguir suporte social ( $\alpha = 0,672$ )	1. Pedir aos professores que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	0,675	0,632
	2. Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	0,763	0,570
	3. Pedir a adultos que me ajudem quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	0,677	0,624
	4. Pedir a um amigo ou amiga que me ajude quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	0,725	0,592

Tabela 3

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para desempenho acadêmico, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 2: autoeficácia para desempenho acadêmico ( $\alpha = 0,778$ )	5. Aprender matemática	0,622	0,753
	6. Aprender algo específico de matemática (por exemplo: álgebra, geometria)	0,687	0,739
	7. Aprender ciências (Biologia, Química, Física etc.)	0,650	0,749
	8. Aprender leitura, escrita e habilidades de linguagem (por exemplo, falar corretamente)	0,673	0,749
	9. Aprender a usar computadores	0,445	0,776
	10. Aprender uma língua estrangeira (Inglês, Espanhol etc.)	0,546	0,767
	11. Aprender estudos sociais (História, Geografia etc.)	0,647	0,753
	12. Aprender a gramática da língua portuguesa	0,716	0,741

A terceira subescala, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, incorporou os itens 13 a 22 e também se apresentou com adequação à análise fatorial ( $KMO = 0,925$  e Bartlett -  $\chi^2_o = 2414,786$ ;  $gl = 45$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator, o qual explica 47,5% da variância observada. O valor do alfa de Cronbach foi maior que 0,8, apontando para um nível de fidedignidade excelente (CFP, 2003). A eliminação de qualquer item deste fator não aumenta de modo considerável a consistência interna da subescala. Os valores podem ser vistos na Tabela 4.

Tabela 4

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para aprendizagem autorregulada, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 3: autoeficácia para aprendizagem autorregulada ( $\alpha = 0,874$ )	13. Terminar meu dever de casa (tarefa ou lição) no prazo	0,616	0,867
	14. Estudar mesmo quando há outras coisas interessantes para fazer	0,713	0,859
	15. Sempre me concentrar no que está sendo ensinado durante as aulas	0,711	0,860
	16. Fazer boas anotações durante as aulas	0,651	0,864
	17. Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos escolares	0,570	0,872
	18. Planejar o meu dia para fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, tarefas)	0,740	0,856
	19. Organizar minha vida escolar	0,798	0,852
	20. Lembrar bem das informações apresentadas em aula e em livros da escola	0,703	0,860
	21. Escolher um lugar sem distrações para estudar	0,707	0,860
	22. Fazer por mim mesmo as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, tarefas)	0,652	0,864

A quarta subescala, autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, englobou os itens 23 a 30 e, mais uma vez, se mostrou adequada à análise fatorial ( $KMO = 0,756$  e

Bartlett -  $\chi^2_o = 1418,952$ ;  $gl = 28$ ;  $p < 0,001$ ), que também extraiu um fator que explica 37,4% da variância observada. O alfa de Cronbach foi maior que 0,7, novamente um indicativo de nível de fidedignidade excelente (CFP, 2003). Ao suprimir qualquer item, a consistência interna da subescala não aumenta significativamente. Os valores encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 4: autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer ( $\alpha = 0,760$ )	23. Aprender habilidades esportivas bem	0,594	0,739
	24. Aprender a dançar bem	0,581	0,740
	25. Aprender música bem	0,519	0,747
	26. Fazer as coisas necessárias para participar de um jornal da escola	0,626	0,731
	27. Fazer as coisas necessárias para participar de um colegiado escolar	0,640	0,729
	28. Fazer as coisas necessárias para participar de peças teatrais da escola	0,650	0,727
	29. Fazer atividades físicas regularmente	0,636	0,732
	30. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo: basquete, vôlei, natação, futebol)	0,636	0,734

A quinta subescala, eficácia autorregulatória, incluiu os itens 31 a 37 e, novamente, se apresentou adequada à análise fatorial ( $KMO = 0,871$  e Bartlett -  $\chi^2_o = 2549,783$ ;  $gl = 28$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator, explicando 49,5% da variância observada. O alfa de Cronbach foi maior que 0,8, apontando para um nível de fidedignidade excelente (CFP, 2003). A eliminação de itens da subescala não incrementa seu alfa. Ressalta-se, ainda, que esse fator não incluiu o item 38, pois sua carga fatorial foi menor que 0,30. Os valores podem ser observados na Tabela 6.

Tabela 6

Alfa de Cronbach do fator eficácia autorregulatória, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 5: eficácia autorregulatória ( $\alpha = 0,845$ )	31. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	0,475	0,858
	32. Controlar minha vontade de faltar à escola mesmo quando estou chateado ou triste	0,368	0,869
	33. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	0,856	0,798
	34. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga)	0,828	0,806
	35. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	0,878	0,799
	36. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e antidepressivos) como drogas	0,883	0,803
	37. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	0,745	0,819
	*38. Controlar meu humor	-	-

\* O item 38 foi deletado das análises por apresentar carga fatorial menor que 0,30.

A sexta subescala, autoeficácia para atender às expectativas dos outros, incluiu os itens 39, 40, 41 e 42 e também se mostrou adequada à análise fatorial ( $KMO = 0,692$  e Bartlett -  $\chi^2_o = 712,946$ ;  $gl = 6$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator que explica 57,0% da variância observada. O alfa de Cronbach novamente foi maior que 0,7, indicativo de um nível de fidedignidade excelente (CFP, 2003). A exclusão de itens desse fator não aumenta significativamente a consistência interna. Os valores estão expressos na Tabela 7.

Tabela 7

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para atender às expectativas dos outros, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 6: autoeficácia para atender às expectativas dos outros ( $\alpha = 0,744$ )	39. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	0,856	0,609
	40. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	0,824	0,638
	41. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	0,686	0,728
	42. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo/mesma	0,633	0,746

A sétima subescala, autoeficácia social, incorporou os itens 43, 44, 45 e 46, novamente se mostrando adequada à análise fatorial ( $KMO = 0,714$  e Bartlett -  $\chi^2_o = 503,480$ ;  $gl = 6$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator, explicando 53,4% da variância observada. Mais uma vez, o alfa de Cronbach é maior que 0,7, indicando um nível de fidedignidade excelente (CFP, 2003). A consistência interna da subescala não é alterada positivamente ao se excluir itens. Os valores encontram-se na Tabela 8.

A penúltima subescala, eficácia autoassertiva, englobou os itens 47, 48, 49 e 50, também se apresentando adequada à análise fatorial ( $KMO = 0,715$  e Bartlett -  $\chi^2_o = 458,042$ ;  $gl = 6$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu, mais uma vez, um fator e explicou 52,2% da variância observada. O alfa de Cronbach foi maior que 0,6, apontando para um nível de fidedignidade bom (CFP, 2003). Ao suprimir itens da subescala, o alfa total não aumenta significativamente. Os valores podem ser observados na Tabela 9.

Tabela 8

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia social, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 7: autoeficácia social ( $\alpha = 0,706$ )	43. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	0,755	0,631
	44. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	0,778	0,609
	45. Conseguir manter conversas com outras pessoas	0,771	0,611
	46. Trabalhar bem em grupo	0,606	0,710

Tabela 9

Alfa de Cronbach do fator eficácia autoassertiva, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 8: eficácia autoassertiva ( $\alpha = 0,683$ )	47. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	0,647	0,658
	48. Me defender quando sinto que estou sendo tratado injustamente	0,777	0,584
	49. Fazer com que os outros parem de me aborrecer ou ferir meus sentimentos	0,805	0,555
	50. Manter-me firme com alguém que está pedindo para que eu faça alguma coisa absurda ou inconveniente	0,646	0,669

A nona e última subescala, autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário, incluiu os itens 51, 52, 53 e 54 e se mostrou adequada à análise fatorial (KMO = 0,740 e Bartlett -  $\chi^2_o = 594,702$ ;  $gl = 6$ ;  $p < 0,001$ ), que extraiu um fator que explica 56,5% da variância observada. Finalmente, o alfa de Cronbach foi maior que 0,7, indicativo de um nível

de fidedignidade excelente (CFP, 2003). A supressão de itens do fator também não altera positivamente o alfa total. Os valores estão na Tabela 10.

Tabela 10

Alfa de Cronbach do fator autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário, carga fatorial dos itens e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o item for deletado
Fator 9: autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário ( $\alpha = 0,739$ )	51. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	0,781	0,662
	52. Pedir aos meus irmãos e/ou irmãs para me ajudarem com um problema	0,729	0,698
	53. Pedir aos meus pais para participarem das minhas atividades escolares	0,809	0,653
	54. Pedir a pessoas da comunidade para que colaborem com a minha escola (por exemplo: associações, igrejas)	0,680	0,723

### 3.2. Segunda etapa: autoeficácia em estudantes com e sem características de dotação e talento

Os resultados da segunda etapa da pesquisa serão apresentados comparando os valores entre dois grupos, aqueles que foram identificados com características de D&T ( $n = 30$ ; 7,7%) e seus pares ( $n = 360$ ). O percentil de alunos com D&T se mostra adequado à proposta teórica de Guenther, a qual fundamenta os métodos de identificação no CEDET-Lavras e preconiza que devam existir de 3% a 5% de alunos com D&T no ambiente escolar, de acordo com a lei das probabilidades (Guenther, 2002; 2006). A Tabela 11 mostra os valores de algumas variáveis demográficas da amostra estudada.

Tabela 11

Variáveis demográficas de estudantes com D&amp;T e seus pares.

Variáveis demográficas	Características de D&T						
	Não		Sim		Total		
Ano escolar ( <i>N</i> = 390)	8°	<i>n</i> = 110	30,6%	<i>n</i> = 7	23,3%	<i>n</i> = 117	30,0%
	7°	<i>n</i> = 103	28,6%	<i>n</i> = 9	30,0%	<i>n</i> = 112	28,7%
	9°	<i>n</i> = 81	22,5%	<i>n</i> = 5	16,7%	<i>n</i> = 86	22,1%
	6°	<i>n</i> = 66	18,3%	<i>n</i> = 9	30,0%	<i>n</i> = 75	19,2%
Gênero ( <i>N</i> = 378)	Feminino	<i>n</i> = 184	52,7%	<i>n</i> = 16	55,2%	<i>n</i> = 200	52,9%
	Masculino	<i>n</i> = 165	47,3%	<i>n</i> = 13	44,8%	<i>n</i> = 178	47,1%
Cor/Raça ( <i>N</i> = 386)	Pardo(a)	<i>n</i> = 161	45,2%	<i>n</i> = 13	43,3%	<i>n</i> = 174	45,1%
	Branco(a)	<i>n</i> = 132	37,1%	<i>n</i> = 12	40,0%	<i>n</i> = 144	37,3%
	Preto(a)	<i>n</i> = 59	16,6%	<i>n</i> = 5	16,7%	<i>n</i> = 64	16,6%
	Indígena	<i>n</i> = 3	0,8%	-	-	<i>n</i> = 3	0,8%
	Amarelo(a)	<i>n</i> = 1	0,3%	-	-	<i>n</i> = 1	0,3%
Classe econômica ( <i>N</i> = 231)	A2	<i>n</i> = 5	2,5%	-	-	<i>n</i> = 5	2,2%
	B1	<i>n</i> = 28	13,7%	<i>n</i> = 3	11,1%	<i>n</i> = 31	13,4%
	B2	<i>n</i> = 85	41,7%	<i>n</i> = 14	51,9%	<i>n</i> = 99	42,9%
	C1	<i>n</i> = 57	27,9%	<i>n</i> = 8	29,6%	<i>n</i> = 65	28,1%
	C2	<i>n</i> = 25	12,3%	<i>n</i> = 2	7,4%	<i>n</i> = 27	11,7%
	D	<i>n</i> = 3	1,5%	-	-	<i>n</i> = 3	1,3%
E	<i>n</i> = 1	0,5%	-	-	<i>n</i> = 1	0,4%	
Idade ( <i>N</i> = 389)		$\bar{X} = 13,20;$ $DP = 1,368$		$\bar{X} = 12,50;$ $DP = 1,075$		-	

No total, a amostra que participou da segunda etapa deste estudo é equivalente no que se refere ao gênero ( $\chi^2_o(1; N = 378) = 1,280; p = 0,258$ ). Não foram observadas diferenças significantes entre os subgrupos com e sem D&T no que se refere a essa variável ( $\chi^2_o(1; N = 378) = 0,065; p = 0,799$ ). Esses dois agrupamentos também não diferiram no caso das variáveis ano escolar ( $\chi^2_o(3; N = 390) = 2,887; p = 0,409$ ), cor/raça ( $\Phi(N = 386) = 0,033; p = 0,981$ ) e classe econômica ( $\Phi(N = 231) = 0,102; p = 0,880$ ). Já a variável idade ( $t(389; N$

= 390) = 2,735;  $p < 0,01$ ) apresentou diferença significativa entre os grupos, uma vez que os alunos que não possuem D&T são mais velhos.

Entre as características educacionais avaliadas (Tabela 12), destaca-se que houve diferença significante quanto à repetência ( $\Phi (N = 389) = -0,178$ ;  $p < 0,001$ ), sendo que não existem alunos repetentes com D&T. Não foi encontrada diferença entre os grupos com e sem D&T no que tange a ter frequentado creche ou pré-escola antes do primeiro ano escolar ( $\chi^2 (1; N = 387) = 0,098$ ;  $p = 0,754$ ) e frequentar aulas de reforço ou aulas particulares ( $\Phi (N = 389) = -0,017$ ;  $p = 0,741$ ), sendo que essa variável não abarca as atividades realizadas dentro do CEDET-Lavras.

Tabela 12

Variáveis educacionais de estudantes com D&T e seus pares.

Variáveis educacionais	Características de D&T						
	Não		Sim		Total		
Repetência ( $N = 389$ )	Não	$n = 252$	70,2%	$n = 30$	100,0%	$n = 282$	72,5%
	Sim	$n = 107$	29,8%	-	-	$n = 107$	27,5%
Frequência em pré-escola ( $N = 387$ )	Não	$n = 96$	26,8%	$n = 7$	24,1%	$n = 103$	26,6%
	Sim	$n = 262$	73,2%	$n = 22$	75,9%	$n = 284$	73,4%
Frequência em aulas de reforço ou particulares ( $N = 389$ )	Não	$n = 303$	84,4%	$n = 26$	86,7%	$n = 329$	84,6%
	Sim	$n = 56$	15,6%	$n = 4$	13,3%	$n = 60$	15,4%

Novamente, efetuou-se o cálculo do alfa de Cronbach para cada subescala da CSES-Br, adotando-se os mesmos métodos de análise descritos na primeira etapa. Esse procedimento teve como objetivo averiguar a consistência interna das subescalas para a amostra da segunda etapa. Mais uma vez, constataram-se níveis de fidedignidade de bom a excelente (CFP, 2003), todos satisfatórios para as nove medidas: autoeficácia para conseguir

suporte social ( $\alpha = 0,636$ ), autoeficácia para desempenho acadêmico ( $\alpha = 0,778$ ), autoeficácia para aprendizagem autorregulada ( $\alpha = 0,874$ ), autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer ( $\alpha = 0,760$ ), eficácia autorregulatória ( $\alpha = 0,845$ ), autoeficácia para atender às expectativas dos outros ( $\alpha = 0,744$ ), autoeficácia social ( $\alpha = 0,706$ ), eficácia autoassertiva ( $\alpha = 0,683$ ) e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário ( $\alpha = 0,739$ ).

As Tabelas 13 e 14 descrevem as médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br de acordo com os grupos pesquisados. As médias foram comparadas entre e dentre grupos através da ANOVA de medidas repetidas.

Tabela 13

Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br para o grupo de alunos com D&T.

Alunos com D&T ( $n = 30$ )		
Subescalas	$\bar{X}$	DP
Autoeficácia social	93,92	7,20
Eficácia autorregulatória	91,17	8,23
Eficácia autoassertiva	86,83	19,62
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	85,99	14,61
Autoeficácia para desempenho acadêmico	81,09	16,06
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	79,36	17,37
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	72,10	21,82
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	71,87	23,93
Autoeficácia para conseguir suporte social	67,40	26,36

O cálculo da ANOVA de medidas repetidas, que compara as médias alcançadas dentre os grupos avaliados ( $F(8, 390) = 0,680$ ;  $p = 0,673$ ), evidenciou que ambos tendem a avaliar suas crenças de autoeficácia de modo equivalente, considerando as nove subescalas, uma vez que elas ou os domínios de autoeficácia percebidos se apresentam praticamente na mesma ordem para os dois agrupamentos. O *post hoc* com Bonferroni (Anexo 14) revelou que os participantes tendem a obter níveis de crenças de autoeficácia mais elevados nas subescalas

autoeficácia social, eficácia autorregulatória e eficácia autoassertiva, ainda que essa última medida não difira do domínio autoeficácia para atender às expectativas dos outros. Os níveis de crenças de autoeficácia menos elevados tendem a ser encontrados nas subescalas autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário e autoeficácia para conseguir suporte social, apesar de a primeira também não diferir de autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer e autoeficácia para aprendizagem autorregulada.

Tabela 14

Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br para o grupo de alunos sem D&T.

Alunos sem D&T ( $n = 360$ )		
Subescalas	$\bar{X}$	$DP$
Autoeficácia social	84,94	18,88
Eficácia autorregulatória	82,26	21,37
Eficácia autoassertiva	81,66	19,61
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	79,34	19,84
Autoeficácia para desempenho acadêmico	71,69	18,58
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	69,74	19,87
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	68,51	20,45
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	63,51	27,26
Autoeficácia para conseguir suporte social	57,98	23,79

Contudo, a comparação entre grupos ( $F(8, 390) = 8,680; p < 0,05$ ) revelou que há diferença estatisticamente significativa entre eles considerando as nove escalas em conjunto. Ao analisar as nove subescalas individualmente (Tabelas 13, 14 e 15), constatou-se que os alunos com características de D&T só não possuem autoeficácia mais elevada que seus pares quanto aos domínios autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, eficácia autoassertiva e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário, pois, nesses casos, não há diferenças entre os grupos avaliados.

Tabela 15

Teste *t* para amostras independentes das subescalas da CSES-BR.

Subescalas	<i>t</i> *
Autoeficácia para conseguir suporte social	-2,065**
Autoeficácia para desempenho acadêmico	-2,685***
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	-2,819***
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	-0,622
Eficácia autorregulatória	-4,743***
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	-2,320**
Autoeficácia social	-5,442***
Eficácia autoassertiva	-1,388
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	-1,627

\**gl* = 388. \*\**p* < 0,05. \*\*\**p* < 0,01.

Os resultados descritos nos dois parágrafos anteriores evidenciam que os alunos com D&T tendem a avaliar suas crenças de autoeficácia com maior intensidade que seus pares, visto que possuem médias mais altas no conjunto das nove subescalas e, mais especificamente, em seis delas. Todavia, ao classificar as médias das nove subescalas para os dois subgrupos, elas tendem a aparecerem em uma ordem equivalente.

Ainda para associar crenças de autoeficácia de estudantes à presença de D&T, efetuou-se uma análise de *cluster*. Considerando as nove subescalas da CSES-Br, essa prova dividiu a amostra total em dois conglomerados: *cluster* 1 – Estudantes com níveis menos elevados de autoeficácia, composto por 176 (45,1%) alunos; *cluster* 2 – Estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia, integrado por 214 (54,9%) participantes. Essa denominação foi adotada porque o *cluster* 2 possui maior autoeficácia em todas as subescalas (Tabela 16) sem que, necessariamente, os integrantes do primeiro agrupamento possuam baixos níveis de autoeficácia.

Tabela 16

Médias e desvios-padrão das subescalas da CSES-Br de acordo com a análise de *clusters*.

Subescalas	Cluster 1		Cluster 2	
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP
Autoeficácia para conseguir suporte social	48,37	21,27	67,21	22,96
Autoeficácia para desempenho acadêmico	60,87	17,89	81,92	12,82
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	55,56	18,87	80,69	13,49
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	59,05	18,25	78,86	16,72
Eficácia autorregulatória	71,72	25,55	92,19	7,91
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	67,12	20,74	90,33	10,03
Autoeficácia social	74,63	21,64	94,67	7,19
Eficácia autoassertiva	70,55	21,90	91,52	10,50
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	48,52	26,02	77,01	20,35

Ao considerar a distribuição dos estudantes nos *clusters*, verifica-se que há mais estudantes com D&T no *cluster 2* ( $\chi^2_0(1; N = 390) = 16,196; p < 0,001$ ), denotando que eles possuem autoeficácia mais elevada que seus pares. Quando são considerados apenas os estudantes com D&T, verifica-se que 90% deles estão no *cluster 2* – Estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia, enquanto no caso dos participantes sem D&T, esse escore cai para 51,9%.

Tabela 17

Distribuição dos alunos identificados com D&T por domínios.

Domínios de D&T de Guenther	<i>n</i>	%
Inteligência e capacidade geral	25	32,5%
Verbal	19	24,7%
Científico-matemático/pensamento abstrato	19	24,7%
Criativo/artístico	8	10,4%
Psicossocial	5	6,5%
Psicomotor	1	1,3%

A Tabela 17 mostra a distribuição de alunos identificados com características de D&T entre os domínios utilizados pelo CEDET-Lavras, de acordo com Guenther (2003). Cada aluno pode ser identificado em um ou mais domínios.

Com o objetivo de se associar os tipos de D&T apresentados pelos alunos às subescalas da CSES-Br, foi realizado o teste *t* para amostras independentes (Tabela 18). Os resultados indicam que os estudantes identificados em inteligência e capacidade geral diferem dos pares em seis subescalas: 1) autoeficácia para desempenho acadêmico, 2) autoeficácia para aprendizagem autorregulada, 3) eficácia autorregulatória, 4) autoeficácia para atender às expectativas dos outros, 5) autoeficácia social e 6) eficácia autoassertiva. No caso dos participantes com D&T verbal, essa diferença também ocorreu nas seis subescalas mencionadas. Observou-se, ainda, que eles também possuem mais autoeficácia para conseguir suporte social. Os discentes com D&T científico-matemático ou pensamento abstrato só não possuem autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário mais alta que os pares. Assim, evidentemente, são mais autoeficazes nas outras oito medidas. Os alunos com D&T psicossocial possuem mais autoeficácia para atender às expectativas dos outros, eficácia autoassertiva e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário que os colegas. Desse modo, não diferiram dos pares nas demais subescalas, incluindo algumas em que poderia se pressupor um maior nível dessas crenças, como autoeficácia social e autoeficácia para conseguir suporte social. O grupo de indivíduos com D&T criativo/artístico foi o único que não diferiu dos pares em pelo menos uma subescala. Há que ressaltar, ainda, que não foi possível realizar o teste *t* para amostras independentes para o domínio psicomotor, visto que a amostra em questão só possui um aluno identificado com essa característica.

Tabela 18

Teste *t* pra amostras independentes associando as subescalas da CSES-Br aos domínios de D&T de Guenther.

Subescalas	Domínios de D&T	Inteligência e capacidade geral	Verbal	Científico-matemático/pensamento abstrato	Psicossocial	Criativo/artístico
		<i>t</i> *	<i>t</i> *	<i>t</i> *	<i>t</i> *	<i>t</i> *
Autoeficácia para conseguir suporte social		-1,690	-2,825**	-2,335**	-1,878	-1,808
Autoeficácia para desempenho acadêmico		-3,224***	-3,241***	-3,089**	-1,596	-1,755
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada		-3,241***	-2,532**	-3,311***	-1,385	-0,920
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer		-0,840	-0,997	-1,990**	-0,509	-0,335
Eficácia autorregulatória		-5,864***	-4,515***	-6,489***	-1,183	-1,195
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros		-3,843***	-2,733**	-3,825***	-3,084**	-0,651
Autoeficácia social		-6,578***	-5,833***	-6,193***	-0,809	-1,164
Eficácia autoassertiva		-3,111**	-3,126**	-4,705***	-4,748**	-1,065
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário		-1,378	-0,982	-1,786	-6,188**	-0,320

\**gl* = 388. \*\**p* < 0,05. \*\*\**p* < 0,001.

## CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO

De modo geral, os resultados desta dissertação revelaram que a CSES-Br possui evidências de validade satisfatórias para o contexto brasileiro e corroboraram a hipótese implícita do estudo, ou seja, estudantes com D&T possuem níveis de autoeficácia mais elevados que os pares. Do mesmo modo que nos Resultados, a Discussão será efetuada em duas partes, analisando separadamente os estudos realizados.

### **4.1. Primeira etapa: evidências de validade da versão brasileira da *Children's Self-Efficacy Scale***

A adaptação da CSES para o Brasil apresentou evidências satisfatórias de validade de conteúdo, de validade pela estrutura interna dos itens, bem como pela consistência interna. A validade de conteúdo, realizada por três juízes especialistas em autoeficácia, denotou a representatividade dos itens traduzidos em relação às dimensões ou fatores (subescalas da CSES-Br). Resultados análogos foram obtidos através da análise semântica, que, evidentemente, mostrou-se satisfatória.

Além de avaliação realizada por juízes e da avaliação semântica, efetuaram-se análises fatorial e de consistência interna da CSES-Br, seguindo as recomendações psicométricas para avaliação de autoeficácia de Bandura (2006b). O autor destaca a importância desses procedimentos, salientando que a análise fatorial verifica a homogeneidade dos itens, agrupando-os em domínios específicos de autoeficácia, enquanto a análise de consistência interna, que pode ser obtida através do alfa de Cronbach, coloca um limite superior sobre a máxima correlação possível que pode ser obtida entre as variáveis. Seguindo, ainda, as recomendações de Prieto e Muñiz (2000) e alguns critérios de avaliação de qualidade de

instrumentos psicológicos do CFP (2003), encontraram-se, mais uma vez, resultados satisfatórios, permitindo a utilização da escala na amostra pretendida.

Reitera-se que a CSES (Bandura, 2006b) é uma adaptação da escala original, MSPSE (Bandura, 1990), que teve eliminação de alguns itens. Somente o estudo de Usher e Pajares (2008) utilizou itens da CSES em sua adaptação mais recente. Os demais trabalhos, como os de Zimmerman e cols. (1992), Bandura e cols. (1996), Williams e Coombs (1996), Miller e cols. (1999), Choi e cols. (2001), Pajares e cols. (2001), Pastorelli e cols. (2001), Caprara e cols. (2008) e Carroll e cols. (2009), utilizaram subescalas da MSPSE. Além disso, até onde se sabe, nem a MSPSE, nem a CSES, possuem evidências de validade para o Brasil. Portanto, só é possível uma comparação entre os resultados obtidos com a validação de subescalas realizadas em outros países.

As análises de cada uma das subescalas da CSES-Br, especialmente a fatorial, confirmaram a estrutura unidimensional dessas nove medidas. Elas foram conduzidas separadamente para cada medida, devido ao conceito de autoeficácia ser altamente específico, como já sobressaltado.

Ainda que, no geral, tenham sido obtidas evidências de validade bastante satisfórias, a exclusão do item 38 da subescala eficácia autorregulatória se mostrou adequada na análise fatorial por apresentar carga fatorial inferior a 0,30. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o item ser bastante vago, não esclarecendo para o respondente do instrumento o que, de fato, ele significa. No entanto, optou-se por manter sua tradução fiel ao original, ainda que na CSES o item se apresente tão vago quanto na tradução para o português, e por mantê-lo na coleta de dados da segunda etapa.

Zimmerman e cols. (1992) utilizaram as subescalas autoeficácia para desempenho acadêmico e autoeficácia para aprendizagem autorregulada da MSPSE para avaliar o papel dessas crenças sobre a automotivação para realizações acadêmicas de alunos do Ensino

Fundamental. Assevera-se que a primeira subescala é composta pelos mesmos nove itens que a CSES original e que a segunda, que continha 11 itens, passou a ter dez na CSES e nove na adaptação brasileira, visto que os itens 7 e 8 foram agrupados em uma única afirmação na CSES-Br a fim de facilitar o entendimento por parte dos respondentes. Os autores ressaltam que, a partir de resultados de estudos anteriores, os itens das duas subescalas poderiam ser agrupados em um único fator, denominado fator autorregulação. Os participantes marcaram suas respostas em uma escala do tipo *Likert* com sete pontos de resposta. Os coeficientes de fidedignidade, no trabalho em questão, também foram calculados para cada subescala separadamente, sendo de 0,70 para a primeira e de 0,87 para a segunda. Na CSES-Br, eles alcançaram valores aproximados a esses, o que demonstra um nível de fidedignidade de bom a excelente da adaptação brasileira do instrumento.

Já o trabalho de Williams e Coombs (1996) utilizou as nove subescalas da MSPSE, as mesmas da CSES e da CSES-Br, em alunos do Ensino Fundamental estadunidense. As respostas também eram pontuadas a partir de uma escala *Likert* de sete pontos. Os autores calcularam um coeficiente alfa total para o instrumento de 0,92, diferentemente do realizado neste estudo, pois não se calculou um coeficiente total da CSES-Br, dada a singularidade dos conceitos de autoeficácia de cada subescala. Considerando as nove subescalas, elas atingiram um coeficiente de fidedignidade entre 0,61 e 0,87 na pesquisa de Williams e Coombs (1996). Esses valores são muito semelhantes aos atingidos pela CSES-Br. Os autores salientam que a MSPSE pode ser utilizada como uma medida promissora para avaliar autoeficácia de estudantes do Ensino Fundamental, visto que suas nove subescalas medem componentes gerais da autoeficácia, divididos em três fatores principais: autoeficácia acadêmica, social e autorregulatória, que são distinguíveis uns dos outros, como a TSC propõe.

A partir dos estudos anteriores e das análises fatoriais realizadas, Bandura e cols. (1996), assim como Williams e Coombs (1996), agruparam, em três fatores principais, os sete

domínios de autoeficácia da MSPSE mais relevantes (os mesmos correspondentes à CSES), representados por 37 itens. O fator eficácia acadêmica percebida engloba 19 itens de três domínios ou subescalas da CSES, sendo eles autoeficácia acadêmica, autoeficácia para aprendizagem autorregulada e autoeficácia para atender às expectativas dos outros. O fator eficácia social percebida inclui 13 itens de outros três domínios, autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, eficácia autoassertiva e autoeficácia social. O fator eficácia autorregulatória percebida inclui cinco itens da subescala eficácia autorregulatória. Os domínios autoeficácia para conseguir suporte social e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário foram excluídos por serem considerados de menor importância para os resultados. Uma escala tipo *Likert* com sete pontos, novamente, era a base para a resposta dos participantes, alunos do Ensino Fundamental italiano. Os coeficientes alfa de cada fator principal foram 0,87, 0,75 e 0,80, respectivamente. Os autores consideraram que coeficientes acima de 0,70 são indicadores de fatores estáveis. Na presente dissertação, considera-se que os mesmos níveis desejáveis de fidedignidade foram alcançados para cada subescala da CSES-Br. Além disso, os domínios de autoeficácia considerados menos importantes foram os que atingiram médias menores, como apresentado nos Resultados. Cabe refletir até que ponto tais domínios ou subescalas precisariam ser totalmente excluídos ou apenas alterados em relação ao conjunto de subescalas que avaliam as crenças de autoeficácia na CSES-Br. Sugere-se estudos posteriores com essa finalidade.

Miller e cols. (1999) avaliaram as propriedades psicométricas dos 57 itens e das nove subescalas da MSPSE em alunos do Ensino Fundamental dos Estados Unidos. Os autores ressaltam que as médias para cada subescala, que variaram de 5,1 a 6,0, de acordo com uma escala tipo *Likert* de sete pontos de resposta, indicam que os participantes tendem a possuir níveis elevados de autoeficácia. Para a CSES-Br, observou-se que algumas subescalas tendem a ser mais bem avaliadas que outras, mas nem todas elas alcançam médias muito elevadas.

Os coeficientes de fidedignidade calculados por Miller e cols. (1999) variaram entre um mínimo de 0,60 para autoeficácia para conseguir suporte social e um máximo de 0,87 para autoeficácia para aprendizagem autorregulada. Valores semelhantes também foram alcançados no cálculo do alfa de Cronbach neste estudo, para as mesmas subescalas. Os autores sugerem que coeficientes alfa com valor de 0,6 precisam ter sua fidedignidade melhorada e recomendam, por exemplo, que a subescala autoeficácia para conseguir suporte social tenha seu número de itens aumentado. Considera-se que a tal subescala demande, de fato, revisão, uma vez que Bandura e cols. (1996) também verificaram que ela não possui evidências de validade amplamente satisfatórias.

Apesar de terem obtido suporte geral para as nove dimensões propostas por Bandura (1990) para a MSPSE, Miller e cols. (1999) constataram que o alinhamento dos itens em relação aos domínios não se mostrou completo e, por isso, sugeriram mudanças nos nomes dos fatores. Desse modo, eficácia autorregulatória para resistir à pressão dos pares passou a ser chamado apenas de eficácia autorregulatória. Os demais fatores, que não faziam referência direta às crenças de autoeficácia, passaram a ter essa designação na frente do domínio avaliado (p. ex., conseguir suporte social passou a ser denominado autoeficácia para conseguir suporte social).

Choi e cols. (2001) também avaliaram a estrutura multidimensional da MSPSE, com seus 57 itens e nove domínios da versão inicial de Bandura (1990), mas em alunos do Ensino Superior estadunidense. A mesma escala *Likert* com sete pontos era a base para as respostas dos discentes. O menor coeficiente de fidedignidade, novamente, foi encontrado na subescala autoeficácia para conseguir suporte social e o maior, mais uma vez, na subescala autoeficácia para aprendizagem autorregulada, respectivamente com os valores de 0,63 e 0,86. Os resultados encontrados para a estrutura interna e as dimensões empíricas da MSPSE, em relação ao Ensino Superior, são correspondentes aos achados de Bandura e cols. (1996) e

Miller e cols. (1999) para o Ensino Fundamental. Contudo, os autores destacam a necessidade de mais pesquisas, com diferentes amostras, para generalização dos resultados e incremento da validade externa. Assim, evidentemente, os resultados de Choi e cols. se coadunam com os apresentados nesta dissertação.

Apenas o estudo de Usher e Pajares (2008) utilizou a CSES de acordo com a última reformulação de Bandura (2006b). Os autores utilizaram os sete itens mais relevantes, dos dez que compõem a subescala autoeficácia para aprendizagem autorregulada da CSES, em uma amostra estadunidense de alunos com idades entre oito e 18 anos. Apesar de pequenas diferenças na redação dos itens, o tema principal de cada um deles foi mantido. Os autores encontraram um construto unidimensional, com estrutura equivalente para gênero e ano escolar. Apesar de, na presente dissertação, não se ter correlacionado os resultados das subescalas com demais variáveis, encontrou-se, também, uma subescala unifatorial, como a TSC preconiza. O alfa de Cronbach do estudo internacional foi de 0,8, sendo aceito pelos autores como um valor satisfatório para contextos educacionais. O mesmo valor para o alfa foi encontrado no presente trabalho. Na amostra de alunos estrangeiros, a média atingida para a subescala foi de 4,39, em uma escala de *Likert* que varia de um a seis, sendo esse valor considerado alto pelos autores. Nessa dissertação, todavia, a média obtida foi de 59,64, com pontuação variando de zero a 100, sendo uma das piores avaliações de autoeficácia feita pelos alunos. Reitera-se que todos os dez itens da subescala em questão foram utilizados no presente estudo e que todos são voltados para a autorregulação de tarefas acadêmicas. O uso de apenas sete itens mais relevantes por Usher e Pajares pode ter influenciado na diferença entre os resultados. Ademais, os sistemas educacionais dos dois países são substancialmente diferentes e esse fato explica, também, as médias tão discrepantes. Os autores ainda salientam que a avaliação de autoeficácia poderia ser mais específica, adicionando-se uma disciplina acadêmica ou outro assunto a cada item da subescala. Assim, por exemplo, o item 13 poderia

ser reescrito como “terminar meu dever de casa de matemática (ou português ou ciências...) no prazo”. Isso facilitaria os julgamentos de eficácia pessoal realizado pelos alunos.

Todos os trabalhos citados até aqui utilizaram subescalas da MSPSE ou da CSES com escalas do tipo *Likert* para respostas. Para avaliar outras possibilidades, Pajares e cols. (2001) compararam as respostas de alunos em duas versões de uma escala de autoeficácia para a escrita, uma com intervalo de resposta de zero a 100 – como a CSES e a CSES-Br – e outra com uma escala tipo *Likert* de seis pontos. Os autores concluíram que somente a escala de respostas que varia de zero a 100 pontos apresentou correlações mais fortes com as performances acadêmicas dos respondentes, maior poder de previsibilidade em relação às médias escolares, coeficientes alfa mais elevados e índices mais altos de variância explicada. Assim, ela possui propriedades psicométricas mais fortes que as escalas de resposta tradicionais, do tipo *Likert*, tanto para a análise fatorial quanto para a análise de fidedignidade. Além disso, as crianças do segundo ciclo do Ensino Fundamental conseguem discriminar suas respostas com mais facilidade usando a escala de zero a 100 pontos. O presente trabalho utilizou a escala de respostas de 100 pontos, assim como a CSES original, com o objetivo de diversificar as respostas dos participantes, permitindo que eles pontuassem seu nível de crença de autoeficácia na tarefa com maior precisão, além de ser fiel à proposta de Bandura (2006b).

Observa-se que, das sete subescalas da CSES mais utilizadas nas pesquisas internacionais sobre crenças de autoeficácia (autoeficácia para desempenho acadêmico, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, eficácia autorregulatória, autoeficácia para atender às expectativas dos outros, autoeficácia social e eficácia autoassertiva), somente autoeficácia para desempenho acadêmico e autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, na versão brasileira, apresentaram baixa variância explicada, apesar de terem alcançado um coeficiente de fidedignidade de bom a excelente.

Há que se destacar que, no caso dessas duas subescalas, a diminuição da variância explicada para níveis baixos ou intermediários foi decorrente do fato de solicitar que a análise fatorial extraísse somente um fator, testando a unidimensionalidade delas. Caso não fosse limitado o número de fatores a ser extraído e se considerasse, como às vezes é recomendado na literatura (Dancey & Reidy, 2006), um autovalor igual ou superior a um, seriam extraídos dois fatores para autoeficácia para desempenho acadêmico, três para autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer e dois para eficácia autorregulatória, apesar dessa última subescala não ter apresentado um nível baixo de variância explicada.

Demais trabalhos, como os de Pastorelli e cols. (2001), Caprara e cols. (2008) e Carroll e cols. (2009), corroboram os resultados já apresentados nas pesquisas anteriores e, conseqüentemente, nesta pesquisa. Caprara e cols. (2008) demonstram, em um estudo longitudinal com estudantes dos 12 aos 22 anos, que a eficácia autorregulatória tende a diminuir com o avanço na escolarização, bem como é dependente da variável gênero. Nesse sentido, estudos longitudinais sobre as crenças de autoeficácia, em geral, constituem um amplo campo de investigação, principalmente no Brasil.

Pastorelli e cols. (2001), analisando crenças de autoeficácia em relação à nacionalidade, evidenciam que a autoeficácia não deve ser vista como um traço global independente de outras variáveis, mas sempre atrelada a fatores sociais e culturais. Nesse estudo, por exemplo, os níveis de autoeficácia acadêmica, autoeficácia social e a estrutura fatorial da escala de eficácia autorregulatória foram diferentes nos três países pesquisados (Itália, Hungria e Polônia), o que pode ser explicado pelas diferenças nos sistemas educacionais desses países, além da diferença no tamanho das amostras. Os resultados da análise fatorial e dos coeficientes alfa foram, também, discrepantes, considerando-se cada nacionalidade. Dessa forma, a comparação entre estudos de validação realizados em diferentes contextos possui suas limitações. Todavia, Bandura (2002) salienta que, nos tempos

atuais, tem havido um crescimento da globalização e da pluralização das sociedades, o que pode afetar a quantidade de semelhanças inter e intraculturais, apesar da existência de diferenças ambientais inerentes às crenças de autoeficácia e à capacidade de agência humana. Destaca-se a necessidade de mais pesquisas transculturais, que ofereçam respaldo à pressuposição de Bandura (2002).

Devido à falta de instrumentos para avaliação de crenças de autoeficácia no Brasil, sobretudo para a faixa etária em questão, a adaptação transcultural, apesar de algumas limitações, surge como possibilidade de aprimoramento da avaliação psicológica no país. Mesmo que a elaboração de instrumentos que avaliam construtos psicológicos específicos e contextuais, como as escalas de autoeficácia, seja preferencial à adaptação, as evidências de validade da CSES-Br se mostraram satisfatórias.

Cabe, ainda, destacar que tanto os resultados de análises pela estrutura interna dos itens quanto de fidedignidade de um instrumento podem ser diferentes em cada amostra pesquisada. Não obstante, o presente estudo apresenta bons indícios de validade interna, mas não de validade externa, devido às limitações da amostra e dos procedimentos efetuados para avaliar evidências de validade. Sugere-se, portanto, que mais estudos de validação da CSES-Br sejam realizados com diferentes amostras do contexto brasileiro e através de outras formas de validação (validade de critério preditiva e concorrente etc.), a fim de respaldar ou não os resultados alcançados nesta dissertação.

#### **4.2. Segunda etapa: autoeficácia em estudantes com e sem características de dotação e talento**

Tanto a análise de *clusters* quanto a ANOVA de medidas repetidas evidenciaram que os alunos com D&T possuem crenças de autoeficácia mais fortes que os pares. Corroboram-

se, portanto, as proposições de Burney (2008), Pajares (1996), Shaunessy e cols. (2006) e Zimmerman e Martinez-Pons (1990).

A autoeficácia diz respeito às crenças pessoais em capacidades requeridas para produzir resultados esperados, ou seja, o quanto um indivíduo acredita que consegue cumprir determinada tarefa. Isso afeta o modo como o comportamento será executado, bem como interfere nas habilidades necessárias para isso. Bandura (1994) destaca que as crenças de autoeficácia exercem um papel mediador e regulador sobre diversos fenômenos humanos, na medida em que determinam pensamentos, sentimentos e comportamentos dos sujeitos. Além disso, Bandura (2006a) evidencia que, dentre os mecanismos de agência humana, essas crenças são as mais importantes. Por ser uma crença nuclear, a autoeficácia serve de base para a motivação humana, o bem estar e demais realizações decorrentes dessas variáveis.

Há que se reiterar que, para o MMG (Heller e cols., 2005), as capacidades preditoras (dotação) e os moderadores intrínsecos e ambientais interferem no modo como uma habilidade (talento) será desempenhada. Como as crenças de autoeficácia podem ser incluídas dentre os moderadores individuais e agem em reciprocidade com o ambiente, elas são capazes de determinar positiva ou negativamente a manifestação do talento. Ainda de acordo com o MMG, é preciso salientar que, apesar de esses moderadores contribuírem para a identificação de características de D&T, podem, também, ser desenvolvidos posteriormente. Sendo assim, possuir níveis menos elevados de autoeficácia não é um impeditivo para se identificar estudantes com tais características. Todavia, se essas crenças forem fortes, identificar e desenvolver esses alunos se tornam tarefas mais fáceis.

Autoeficácia, portanto, não é uma condição necessária e nem suficiente para a manifestação de D&T, mas possui um papel mediador fundamental na concretização de talentos. Essa efetivação só é possível se uma capacidade antecede o comportamento. Bandura (1997) salienta que as crenças de autoeficácia só funcionam como boas preditoras de

desempenho em indivíduos que possuem uma capacidade mínima esperada para executar determinado comportamento. No caso de sujeitos com características de D&T, considera-se, geralmente, que as capacidades pré-existam e sejam superiores à média.

Cabe destacar, mais uma vez, que a autoeficácia se associa positivamente a outras variáveis-chave, como motivação intrínseca, persistência na tarefa, esforço individual e autorregulação, por exemplo, e que, ao promover tais variáveis, consegue-se fomentar crenças de autoeficácia (Bandura, 1994; Costa & Boruchovitch, 2006). Ressalta-se, novamente, que essas crenças são fundamentais para todos os alunos e não somente para aqueles com características de D&T. A possibilidade de promover variáveis que se relacionam às crenças de autoeficácia existe para qualquer discente que experiencie sucesso em alguma área de interesse ou facilidade de execução. Ademais, assevera-se que fomentá-las nos estudantes que não possuem características de D&T não os tornarão indivíduos identificados, pois a autoeficácia é considerada um construto moderador do processo de identificação e não um fim em si mesma.

Questiona-se, então, quais características promotoras de autoeficácia, sejam intrínsecas ou ambientais, diferenciam os alunos com D&T de seus colegas não identificados. Alguns autores como Usher e Pajares (2008) e Zimmerman (2000) salientam que discentes com D&T apresentam mais esforço, persistência, motivação intrínseca e autorregulação que os pares, sendo que essas características, como já ressaltado, possuem forte associação com as crenças de autoeficácia. Contudo, há que se refletir sobre o porquê e como alunos com D&T se diferenciam dos demais em relação a tais características.

A TSC permite entender porque essa diferenciação ocorre. De acordo com as fontes de autoeficácia (Bandura, 1994; 1997; 2004), a experiência primária é a fonte mais forte de promoção de tais crenças. Considerando que indivíduos com D&T possuem alguma capacidade superior, tendem, por isso, a experienciar mais sucesso em tarefas relacionadas a

esse domínio de capacidade. Desse modo, o sucesso experienciado retroalimenta e reforça a crença que sujeitos talentosos possuem em suas capacidades, facilitando, assim, que as características que se associam às crenças de autoeficácia, bem como as próprias crenças, estejam mais presentes nesse grupo de pessoas. Aliado às demais fontes de autoeficácia (experiência vicária, persuasão social e reações fisiológicas e emocionais), esse processo se torna cada vez mais reforçador e positivo para o indivíduo com D&T, criando-se, assim, um círculo virtuoso (Figura 7).

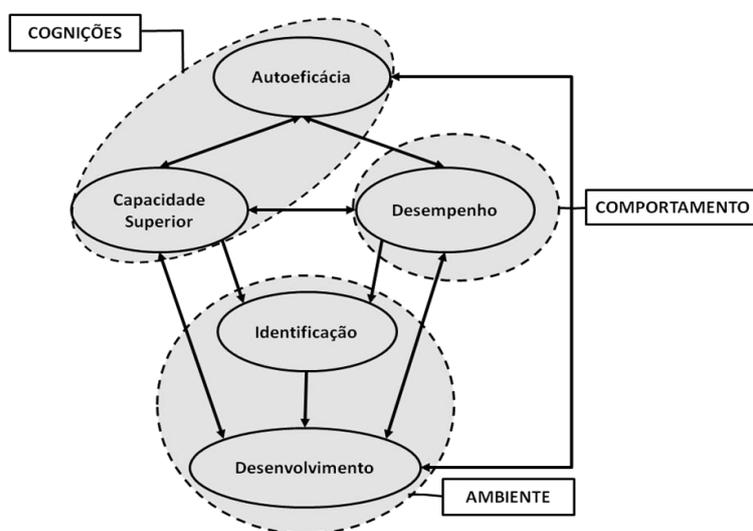


Figura 7. Desenvolvimento de crenças de autoeficácia em alunos com características de D&T.

Schunk e Meece (2006) salientam que estudantes com capacidades mais elevadas, geralmente, são mais autoeficazes quanto a suas performances que aqueles com capacidades inferiores. Alertam, porém, que a autoeficácia não é um reflexo direto da inteligência ou da capacidade de um indivíduo. Assim, outros fatores devem ser considerados quando se busca compreender porque estudantes com D&T possuem níveis de autoeficácia mais elevados que os pares.

Um desses fatores é o processo de identificação. Identificar um indivíduo como possuidor de características de D&T pode fortalecer sua autoeficácia no domínio em que foi identificado, pois essa avaliação, geralmente, é interpretada como uma experiência de sucesso.

Observa-se nos resultados apresentados que a identificação no domínio científico-matemático/pensamento abstrato fortalece as crenças de autoeficácia nessa área, expressadas através da subescala autoeficácia para desempenho acadêmico da CSES-Br. Não obstante, observou-se que ser identificado nesse domínio parece aumentar a autoeficácia em outras áreas que não a de maior capacidade, como, por exemplo, autoeficácia social (subescala com maior média para os agrupamentos com e sem D&T) e autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer. Talvez isso seja decorrente do fato de o aluno identificado estar vinculado a uma instituição (CEDET-Lavras) com prestígio social e que oferta atividades de desenvolvimento focadas não só no domínio identificado, mas também em outras capacidades, promovendo interações significativas com pares e com adultos para facilitar o desenvolvimento global dos alunos.

O reforço social que advém da participação no CEDET-Lavras e o status que os discentes adquirem com a própria identificação podem explicar porque as médias na subescala autoeficácia social são ainda maiores para alunos com D&T que para seus pares. Esses resultados corroboram as afirmações de Bandura (1989) e Schunk e Meece (2006), de que as crenças de autoeficácia são sensíveis a diferenças entre contextos, como condições ambientais de mudança e associação com os pares, e em relação a fatores pessoais, como nível de motivação e estados emocionais. Alunos identificados nos domínios verbal e de inteligência e capacidade geral também apresentaram níveis elevados nessa subescala, provavelmente pela mesma hipótese citada. Os discentes identificados no domínio verbal ainda apresentaram níveis elevados de autoeficácia para conseguir suporte social, o que

parece demonstrar uma facilidade desses alunos em lidar com situações sociais que envolvam tanto adultos – expressadas pelos itens da subescala autoeficácia para conseguir suporte social – quanto pares – expressadas pelos itens da subescala autoeficácia social.

Contudo, outros domínios não apresentaram diferença significativa quanto à autoeficácia social, como o criativo/artístico e o psicossocial. O domínio criativo/artístico não apresentou significância em relação a nenhuma subescala da CSES-Br. Os alunos nele identificados, portanto, não se diferenciam dos colegas com D&T nem dos demais pares no que tange às crenças de autoeficácia. Pressupõe-se, assim, que experiências primárias de sucesso em tarefas específicas não são capazes de promover fortes níveis de autoeficácia nesses alunos porque seu desempenho nessas tarefas tende a ser visto com menor valor social e com menos utilidade prática, o que minimizaria as oportunidades de fortalecimento dessas crenças. Além disso, os processos de identificação e desenvolvimento que ocorrem no CEDET-Lavras não são suficientes para promover níveis de autoeficácia mais elevados em discentes com D&T criativo/artístico, talvez porque os alunos identificados nesse domínio não alcancem o mesmo prestígio e status social que os estudantes identificados em domínios mais valorizados pela escola e pela cultura. Esse resultado corrobora a afirmação de Guenther (2003; 2006), destacando que a sociedade ocidental tende a valorizar domínios ligados à inteligência e ao desempenho acadêmico. A autora salienta, também, que estudantes identificados no domínio criativo/artístico costumam ser considerados fora dos padrões do grupo, em qualquer faixa etária, por terem um pensamento holístico, divergente, original e intuitivo, bem como por serem alunos com baixa aceitação em aulas comuns, uma vez que se mostram entediados e pouco interessados. No entanto, esses discentes se encontram dentro dos padrões grupais normais de autoeficácia já que não se diferenciam negativamente dos pares e dos demais colegas com D&T.

Já o domínio psicossocial não apresentou significância tanto para autoeficácia social quanto para autoeficácia para conseguir suporte social, como se poderia esperar. As subescalas que apresentaram diferença para esse domínio foram somente autoeficácia para atender às expectativas dos outros, eficácia autoassertiva e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário. Presume-se que os estudantes identificados nesse domínio tendem a apresentar comportamentos superiores à média dos pares tanto para liderança, envolvendo seu papel no grupo de pares, destacado pelos itens da subescala eficácia autoassertiva, quanto para relações humanas, incluindo as relações com pares e adultos, que envolvem itens das três subescalas. Todavia, esses comportamentos não são generalizados para todas as situações, como as que envolvem itens das subescalas autoeficácia social e autoeficácia para conseguir suporte social, provavelmente pelo reforço social que não é bem administrado em todas elas. Há que se reiterar a afirmação de Schunk e Meece (2006), de que as diferenças existentes tanto para contextos quanto para fatores pessoais afetam o modo como as crenças de autoeficácia serão construídas.

Como já evidenciado nos resultados, o domínio psicomotor não permitiu análises estatísticas porque possui apenas uma aluna identificada. Na tentativa de avaliar as crenças de autoeficácia relacionadas a esse domínio, efetuou-se uma análise qualitativa dos dados dessa aluna, bem como dos itens da CSES-Br correspondentes a tarefas psicomotoras. A estudante foi identificada em todos os seis domínios de D&T de Guenther. De forma geral, todos os itens da escala CSES-Br respondidos pela aluna obtiveram pontuações altas, sendo 70 a menor avaliação atribuída. Esse resultado era esperado devido à identificação da aluna em todos os domínios de D&T de Guenther. Especificamente em relação aos cinco itens que tratam de tarefas psicomotoras, a discente atribuiu 100 pontos a todos eles. Tais itens pertencem à subescala autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, que obteve uma das menores médias tanto entre os estudante com D&T quanto entre os não identificados.

São eles: aprender habilidades esportivas bem, aprender a dançar bem, aprender música bem, fazer atividades físicas regularmente e aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo: basquete, vôlei, natação, futebol).

Outra hipótese que explica o fato de, no geral, os estudantes com D&T terem médias mais altas em todas as subescalas da CSES-Br diz respeito à comparação social que eles podem fazer de seus desempenhos com os de seus colegas não identificados. Adolescentes tendem a formar suas percepções de competência através de comparação com os pares, ao invés de autorreferenciação com uma experiência anterior em uma determinada tarefa (Schunk & Meece, 2006), apesar de *feedbacks* autorreferenciados serem uma das formas mais eficientes de se promover crenças de autoeficácia (Costa & Boruchovitch, 2006). Bandura (1989) destaca que as experiências iniciais de autoeficácia, que eram centradas na família, tendem a ser assumidas pelos pares a partir da adolescência, visto que, nessa etapa do curso da vida, o mundo social se expande rapidamente. De acordo com o autor, os adolescentes são particularmente sensíveis quanto à posição que alcançam entre seus colegas, com os quais se afiliam em atividades que determinam prestígio e popularidade. Para essa afiliação, os pares não são escolhidos de forma indiscriminada. Adolescentes tendem a se associar aos colegas com os quais compartilham interesses e valores. Nesse sentido, a influência dos pares sobre a autoeficácia é bidirecional: preferências de afiliação com os colegas afetam a direção do desenvolvimento das crenças de autoeficácia e a autoeficácia, por sua vez, determina a escolha de pares e atividades aos quais se associam.

Assevera-se, novamente, que a própria identificação como possuidores de D&T já denota que se tratam de indivíduos que são considerados mais capazes em algumas tarefas, o que gera, provavelmente, poderosos reforçadores sociais e elevadas expectativas de resultados, tanto por parte do indivíduo quanto pelo meio. Como previsto pela TSC (Bandura, 1977; 2006a; 2006b), essas duas variáveis – reforços sociais e expectativas de resultados – se

associam de forma recíproca com a autoeficácia. Bandura (2006a) destaca que as influências sociais que operam em determinados ambientes podem promover diferentes competências, valores e estilos de vida.

Constatou-se, também, que apesar de os estudantes com D&T serem mais autoeficazes que os pares (força), os dois subgrupos não diferem no que se refere à ordem das subescalas da CSES-Br (posição). Portanto, a diferença está na intensidade que essas crenças possuem e não na ordenação delas.

Para melhor compreender esse resultado, é importante lembrar que a avaliação de autoeficácia pressupõe que os respondentes de uma escala, como a CSES-Br, marquem diferentes níveis de autoeficácia para tarefas de dificuldades diferentes (Bandura, 2006b). Reitera-se que é plausível obter médias mais altas de autoeficácia (força) entre os alunos com características de D&T, pois esse processo culmina em crenças mais ou menos elevadas sobre capacidade pessoal, uma vez que todos os discentes preencheram o mesmo instrumento, que alguns participantes conseguem realizar com mais facilidade tarefas relacionadas a um ou mais domínios – experiências de sucesso – e que esse desempenho gera reforçadores sociais e internos muito fortes.

Apesar de estudantes com D&T constituírem um grupo heterogêneo por si só e de discreparem dos pares quanto à capacidade, ao desempenho e à força da autoeficácia, eles tendem a se equiparar aos colegas quando se trata da ordenação ou posição das subescalas da CSES-Br. Desse modo, tanto na amostra da primeira etapa de pesquisa (alunos de Juiz de Fora, MG, não identificados) quanto entre os participantes da segunda etapa (alunos de Lavras, MG, divididos em estudantes com e sem D&T), constatou-se que autoeficácia social, eficácia autorregulatória e eficácia autoassertiva tendem a ser mais elevadas. Algo semelhante ocorreu na ordenação inferior das subescalas, sendo que autoeficácia para conseguir suporte social e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário constituem as medidas

propensas a possuírem crenças menos fortes, independentemente da cidade e do subgrupo. Esses resultados evidenciam que os construtos medidos pelas subescalas da CSES-Br são, até certo modo, próprios da adolescência em geral, podendo apresentar diferenciação quanto à força, mas não se diferenciando em relação ao papel desenvolvimental que possuem. Como evidencia Bandura (2006a), existem ampliações das experiências sociais e das capacidades cognitivas nessa fase do curso da vida. Tais experiências podem ter contribuído significativamente para os resultados encontrados.

No entanto, cabe questionar o porquê das subescalas autoeficácia social, eficácia autorregulatória e eficácia autoassertiva terem sido as medidas com maiores médias, ao mesmo tempo em que autoeficácia para conseguir suporte social e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário obtiveram as menores médias. Por mais que esse resultado possa parecer paradoxal, existe uma diferença crucial entre os itens dessas subescalas. Os itens das três primeiras retratam situações cotidianas nas quais o adolescente necessita se relacionar com os pares, além de demonstrar autonomia em suas ações. Ambos os tipos de comportamento são altamente valorizados por adolescentes, pois como destacam Bandura (1989; 2006a) e Schunk e Meece (2006), os pares passam a exercer um papel preponderante sobre os indivíduos nessa fase da vida, substituindo o papel que era ocupado pela família (irmãos e pais). Não obstante, os itens das subescalas que obtiveram médias menores representam situações de interação entre o adolescente e os pais, professores e outros adultos. Tais interações tendem a ter seu valor minimizado durante a adolescência, visto que grande parte dos adolescentes costuma apresentar menos facilidade em lidar com essas relações (Bandura, 2006a). Mudanças nas relações familiares, com os pares e no ambiente escolar, produzem efeitos profundos na motivação e na aprendizagem dos adolescentes (Schunk & Meece, 2006) e, conseqüentemente, sobre as crenças de autoeficácia intrinsecamente relacionadas a esses construtos. Cabe lembrar, mais uma vez, que a autoeficácia influencia e é

influenciada pelo ambiente e, por isso, qualquer mudança que ocorra no indivíduo ou no ambiente que o cerca também afetará suas crenças.

É importante reiterar que, mesmo tratando estudantes com D&T como um grupo, ele não é homogêneo. Há semelhanças entre tais sujeitos que os fazem divergir dos pares não identificados. Porém, também existem importantes diferenças individuais entre eles. Retomando a proposta do determinismo recíproco, Bandura (2008a) considera que existem três determinantes centrais da condição humana que interagem reciprocamente a fim de construir e reconstruir modos de agir, ser e pensar. O primeiro deles, com papel central na TSC, são as cognições. Nesse conceito, o autor abarca tudo que é intrínseco ao sujeito e inclui fatores como motivação, expectativas de resultado, lócus de controle, valores, interesses e as próprias crenças de autoeficácia. O segundo determinante, tão forte quanto o primeiro, é o ambiente. Tudo que é externo ao indivíduo também é capaz de afetar seu comportamento, o terceiro determinante. Assim, a cultura, a família, a escola, os processos educacionais e outros fatores afetam o comportamento individual. Os resultados demonstraram que os grupos de alunos com e sem D&T são equivalentes no que tange a gênero, ano escolar, origem étnico-racial e classe econômica, por exemplo. Entretanto, demais variáveis cognitivas e ambientais e o modo com que elas podem afetar as crenças de autoeficácia dos alunos não foram avaliadas no presente estudo.

## CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente dissertação indicam que a CSES-Br possui evidências de validade suficientes para ser utilizada no contexto educacional brasileiro. A aplicação dessa escala em uma amostra de alunos com e sem características de D&T demonstrou que os discentes identificados com tais características possuem níveis mais elevados de autoeficácia, ainda que não difiram dos pares no que tange à ordenação das crenças medidas em cada subescala. Os participantes identificados no domínio de D&T criativo/artístico foram os únicos que não diferiram dos colegas em nenhuma das subescalas da CSES-Br. Os demais se diferenciaram em, pelo menos, três subescalas. No caso do domínio psicomotor, essa comparação ficou comprometida, visto que somente um aluno da amostra possui tal característica. Ainda assim, corroboraram-se tanto a concepção de autoeficácia da TSC quanto o MMG.

Bandura (2006b) assevera que a avaliação de autoeficácia, adaptada para domínios de funcionamento e demandas específicas da tarefa – como propõe a CSES e a CSES-Br –, pode identificar padrões de forças e limitações existentes nas capacidades percebidas. De acordo com o autor, esse tipo de avaliação, construída de forma refinada, não só aumenta o poder de predição das crenças de autoeficácia, mas fornece diretrizes para orientar a construção de programas voltados às necessidades individuais. Dessa forma, possuir medidas de autoeficácia com evidências de validade robustas são condições indispensáveis para que se planejem e implementem programas para desenvolver autoeficácia nas mais diversificadas populações.

As subescalas da CSES-Br se apresentam de forma específica o suficiente para designar crenças de eficácia em relação a uma determinada tarefa e, ao mesmo tempo, com generalidade suficiente para que todos os alunos possam responder à mesma escala, sem

grandes restrições. Apesar de os resultados serem extremamente satisfatórios, reitera-se a necessidade de outros estudos que propiciem mais evidências de validade da CSES-Br para o contexto brasileiro. Para tanto, é muito importante contar com amostras mais amplas e mais representativas da população de estudantes do país.

Há que se retomar que a autoeficácia é uma moderadora intrínseca do processo de desenvolvimento do talento, de acordo com o MMG. É preciso acrescentar que ela pode favorecer tanto a identificação quanto o desenvolvimento de indivíduos com D&T. Esta dissertação, até certo ponto, evidenciou isso, visto que os resultados revelaram que alunos com essas características possuem níveis mais elevados de crenças de autoeficácia que os pares. Assim, é possível afirmar que a avaliação de autoeficácia pode ter grande valor ao ser utilizada nos diferentes processos de identificação de D&T, como os de Renzulli (1999), Heller (2004), Guenther (2006), entre outros. Como as crenças de autoeficácia são constantemente retroalimentadas pelo ambiente, o processo de desenvolvimento de D&T também tende a se beneficiar de práticas e estratégias de promoção dessas crenças. Todavia, se fazem necessários estudos longitudinais, para avaliar se a diferença que favorece alunos com D&T existe *a priori*, isto é, antes da identificação, se passou a existir somente depois e se subsiste ao longo do tempo (*follow-up*).

De modo geral, é preciso efetuar mais investigações sobre autoeficácia e D&T, especialmente no contexto brasileiro. Não obstante, elas são mais necessárias no caso das crenças de autoeficácia de discentes identificados com D&T no domínio criativo/artístico, pois eles foram os únicos que não apresentaram autoeficácia mais elevada que os pares em nenhuma subescala da CSES-Br. É possível, então, presumir que a autoeficácia desses alunos é equivalente a dos demais colegas. Estudos posteriores, com diferentes amostras de discentes identificados nesse domínio, podem analisar se a mesma avaliação se repete. Sugere-se que,

independente disso, o CEDET-Lavras possa trabalhar com estratégias para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia desses alunos.

De fato, todas as instituições educacionais deveriam fazer com que todos os estudantes se tornassem o mais autoeficazes possível, uma vez que o fortalecimento da autoeficácia não favorece apenas os indivíduos com D&T. Se as estratégias de promoção dessas crenças forem aplicadas em um contexto escolar geral, todos os alunos tendem a ser beneficiados. Discentes com D&T fortalecerão, cada vez mais, as crenças que possuem em suas capacidades, tanto naquelas já identificadas como superiores aos pares quanto em outras capacidades não tão pronunciadas. Os alunos não identificados com D&T também possuem diversificadas competências. O fato de elas não serem superiores à média não impede que a promoção de autoeficácia seja conduzida também para os alunos não identificados.

Durante a escolarização, algumas práticas educativas auxiliam no desenvolvimento de crenças de autoeficácia, como a promoção de ambientes de aprendizagem significativos e colaborativos, ao invés de ambientes competitivos, valorização do esforço individual, fornecimento de *feedbacks* aos alunos sobre seu desempenho em uma tarefa etc. (Bzuneck, 2001; Costa & Boruchovitch, 2001). Schunk e Meece (2006) salientam que um desafio para os educadores é facilitar o otimismo nos alunos, garantindo que esses possuam as capacidades necessárias para o sucesso. Bandura (1989) destaca que os estudantes não devem ser avaliados somente pelas habilidades e conhecimentos que possuem, mas também com base nas crenças sobre suas capacidades, o que afeta a forma de abordarem o futuro. Discentes que desenvolvem um senso elevado de autoeficácia estão bem preparados para educar a si próprios quando têm que confiar em sua iniciativa pessoal. O autor ainda ressalta que a tarefa de criar e promover ambientes de aprendizagem que sejam favoráveis ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes depende muito da autoeficácia docente e das habilidades apresentadas pelos professores. Além disso, escolas consideradas bem sucedidas no que diz

respeito à escolarização em seu sentido mais amplo possuem um forte senso de eficácia coletiva. Sendo assim, sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas no contexto educativo brasileiro, visando a avaliar não apenas as crenças de autoeficácia discente, mas também autoeficácia docente e a eficácia coletiva, uma vez que todas elas agem em reciprocidade, atuando sobre as habilidades necessárias para um bom desempenho durante a vida acadêmica.

Ainda que os resultados obtidos sejam bastante abonadores, cabe ressaltar que eles devem ser considerados com parcimônia, devido às limitações metodológicas dos dois estudos que compõem esta dissertação. Quanto às evidências de validade da CSES-Br, por mais que tenham se apresentado como satisfatórias, não foram exploradas em sua totalidade, visto que outras formas de validação não foram realizadas. As amostras utilizadas tanto na primeira quanto na segunda etapa da pesquisa também possuem algumas limitações, particularmente no que diz respeito à amplitude de contextos que abarcaram. Reitera-se que, na primeira etapa, realizou-se a aplicação da CSES-Br para análise das evidências de validade apenas em alunos de Juiz de Fora, MG e, na segunda etapa, os alunos identificados com características de D&T foram selecionados apenas na cidade de Lavras, MG. Recomenda-se ampliar a amostra e, sobretudo, diversificar os contextos de obtenção de participantes para incluir, por exemplo, estudantes de escolas privadas, de outros estados e de cidades de pequeno e grande porte.

Menciona-se, como limitação, o fato de que as análises das subescalas da CSES-Br poderiam ter sido realizadas considerando-se outras variáveis, como gênero, origem étnico-racial, características econômicas e educacionais, entre outras avaliadas pelo questionário de caracterização discente (Anexo 7). No entanto, optou-se por manter o foco na comparação entre os estudantes com e sem D&T, seguindo os objetivos propostos para a dissertação.

Apesar das limitações, esta dissertação apresenta contribuições importantes sobre crenças de autoeficácia, não apenas para a educação inclusiva dos discentes com D&T, mas

também para o processo educativo de qualquer aluno e dos demais atores desse processo. A concepção de autoeficácia, bem como os demais conceitos propostos por Bandura na TSC, destacam a importância da agência humana. Mesmo em contextos nos quais o papel do ambiente tem grande preponderância, como nos ambientes educativos, a capacidade individual de se apropriar das oportunidades e recursos mais importantes para o desenvolvimento pessoal não pode ser negligenciada. Assim, espera-se que novos estudos baseados na TSC, principalmente voltados para a área educacional, sejam realizados no contexto brasileiro, a fim de minimizar a lacuna existente entre a ciência e a prática, que pode e deve se apropriar dessa forma de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- Aerni, P.W. (2009). Teacher self-efficacy and beliefs for teaching mathematics in inclusive settings. (Doctoral dissertation, The College of William & Mary, 2009). *Dissertation Abstracts International*, Section A: Humanities and Social Sciences, 1231.
- Afroz, G. A. & Motamedi, F. (2006). Self-efficacy and mental health of gifted and normal students. *Journal of Iranian Psychologists*, 2(6), não paginado. Resumo recuperado em 17 maio, 2010, da base de dados PsycINFO.
- Alencar, E. M. L. S. (2005). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial intelectual superior. *Anais da 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 17-22 de julho de 2005. Recuperado em 21 março, 2010, de: [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/eunicealencar.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/eunicealencar.htm)
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. Em: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 09-23). Campinas: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory for behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich: JAI Press.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford: Stanford University.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: an international review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In: F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich: Information Age.

- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich: Information Age.
- Bandura, A. (2008a). O sistema do *self* no determinismo recíproco. Em: A. Bandura, R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 43-67). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (2008b). A evolução da teoria social cognitiva. Em: A. Bandura, R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barber, C. & Torney-Purta, J. (2008). The relation of high-achieving adolescents' social perceptions and motivation to teachers' nominations for advanced programs. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 412-443.
- Bélanger, J. & Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163.
- Bellamy, A.; Gore, D. & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78.
- Boekaerts, M. (1991). The affective learning process and giftedness. *European Journal for High Ability*, 2, 146-160.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069*, Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Autor.
- Brasil. (1996). *Resolução nº 196/96*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.
- Brasil. (2001). *Resolução n.º 02/2001*, institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30(2), 130-139.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Caprara, G. V.; Fida, R.; Vecchione, M.; Del Bove, G.; Vecchio, G. M.; Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Carroll, A.; Houghton, S.; Wood, R.; Unsworth, K.; Hattie, J.; Gordon, L. & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: the

- mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
- Chan, D. W. (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), 203-209.
- Chan, D. W. (2007a). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2), 155-172.
- Chan, D. W. (2007b). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: their relationships to general self efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Chan, D. W. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: perspectives from different conceptions of intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 40-54.
- Choi, N.; Fuqua, D. R. & Griffin, B. W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 475-489.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução CFP nº 002/2003. Recuperado em 28 dezembro, 2010, de: <http://www.crp07.org.br/upload/legislacao/legislacao47.pdf>.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender. Em: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 87-109). Campinas: Alínea.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). Estatística sem Matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed.
- Ewers, C. A. & Wood, N. L. (1993). Sex and ability differences in children's math self-efficacy and prediction accuracy. *Learning and Individual Differences*, 5(3), 259-267.
- Falk, R. F. & Miller, N. B. (1998). The reflexive self: a sociological perspective. *Roeper Review*, 20(3), 150-153.
- Friedman-Nimz, R. (2006). Done to perfection. *Understanding Our Gifted*, 18(4), 16-19.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents – The DMGT as a developmental model. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2<sup>nd</sup> ed. (pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gallagher, J. J. (1991). The gifted: a term with surplus meaning. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(4), 353-365.

- Garduño, E. L. H. (2001). The influence of cooperative problem solving on gender differences in achievement, self-efficacy, and attitudes toward mathematics in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 268-282.
- Goddard, R. D. & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Gresham, F. M.; Evans, S. & Elliott, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241.
- Guenther, Z. C. (2002). Desenvolver capacidade elevada e talento: um dever dos sistemas de educação. *Anais do VI Congresso Internacional do Brazilian Studies Association (BRASA)*. Atlanta, Georgia, 4-6 de abril de 2002. Recuperado em 21 outubro, 2009, de: <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/FToNd6/Guenther%20Zenita%20C..pdf>.
- Guenther, Z. C. (2003). O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. *Escritos sobre Educação*, 2(1), 43-54.
- Guenther, Z. C. (2006). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Cadernos de Educação Especial*, 28. Recuperado em 16 janeiro, 2010, de: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>.
- Guenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - o CEDET. *Cadernos de Educação Especial*, 30. Recuperado em 16 janeiro, 2010, de: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/r4.htm>.
- Hastings, H. P. & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 27(2), 191-210.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 173-188.
- Heller, K. A.; Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2<sup>nd</sup> ed. (pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Heller, K. A. & Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 93-114). New York: Springer.

- Hua, C. B. (2002). Career self-efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 375-404.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2009). *Sinopse estatística da educação básica 2009*. Recuperado em 30 maio, 2010, de: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.
- Jones, E. G.; Renger, R. & Kang, Y. (2007). Self-efficacy for health-related behaviors among deaf adults. *Research in Nursing & Health*, 30(2), 185-192.
- Junge, M. E. & Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(1), 22-28.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer.
- Kelly, K. R. (1993). The relation of gender and academic achievement to career self-efficacy and interests. *Gifted Child Quarterly*, 37(2), 59-64.
- Kerr, B. & Kurpius, S. E. R. (2004). Encouraging talented girls in math and science: effects of a guidance intervention. *High Ability Studies*, 15(1), 85-102.
- Lapointe, J. M.; Legault, F. & Batiste, S. J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: a comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 39-54.
- Larson, A. B. (2008). The development of work self-efficacy in people with disabilities. (Doctoral dissertation, University of Arizona, 2008). *Dissertation Abstracts International*, Section A: Humanities and Social Sciences, 1681.
- Malpass, J. R.; O'Neil, H. F. & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-288.
- 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.
- Marques, L. P.; Carneiro, C. T.; Andrade, J. S.; Martins, N. T. & Gonçalves, R. M. (2008). Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 251-272.
- Martinelli, S. C.; Bartholomeu, D.; Caliatto, S. G. & Sassi, A. G. (2001). Children's self-efficacy scale: initial psychometric studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 145-156.
- Maxwell, E. (1998). "I can do it myself!": reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20(3), 183-187.

- McHatton, P. A.; Boyer, N. R.; Shaunessy, E. & Terry, P. M. (2010). Principals' perceptions of preparation and practice in gifted and special education content: are we doing enough? *Journal of Research on Leadership Education*, 5(1), 1-22.
- Medeiros, P. C.; Loureiro, S. R.; Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Merrell, K. W. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students: a comparative validity study using the internalizing symptoms scale for children. *Psychology in the Schools*, 33(3), 185-191.
- Miller, J. W.; Coombs, W. T. & Fuqua, D. R. (1999). An examination of psychometric properties of Bandura's multidimensional scales of perceived self-efficacy. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 31(4), 186-196.
- Ministério da Educação. (2002). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais – Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Mönks, F. J. (2000). Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. Em: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). *Ágora IX: Modelos alternativos de formação*. Salónica: Grécia. Recuperado em 26 abril, 2010, de: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/299/5137\\_pt.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/299/5137_pt.pdf)
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2<sup>nd</sup> ed. (pp. 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Neber, H. & Heller, K. A. (2002) Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: the German pupils academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 214-228.
- Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em Matemática*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.

- Pajares, F.; Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. Em: A. Bandura, R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pastorelli, C.; Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Rola, J.; Rozsa, S. & Bandura, A. (2001). The structure of Children's Perceived Self-Efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Pereira, C. E. S. & Gonçalves, F. C. (2007). CEDET – Um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos. Entrevista com a Prof<sup>ª</sup> Dra. Zenita Cunha Guenther. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 96-106.
- Perleth, C. & Heller, K. A. (2007). Adapting conceptual models for cross-cultural applications. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 539 – 554.
- Pietsch, J.; Walker, R. & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603.
- Polydoro, S. A. J.; Azzi, R. G. & Vieira, D. (2010). Orientações de construção e aplicação de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. Em: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, E. Nascimento & F. F. Sisto (Orgs.), *Perspectivas em Avaliação Psicológica* (pp. 189-210). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75. Recuperado em 28 dezembro, 2010, de <http://www.cop.es/vernumero.asp?id=41>.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9-18.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In: S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 50-72). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rindermann, H. & Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self-concept. *German Journal of Educational Psychology*, 19(3), 133–136.
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In: N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*, (Vol. II, pp. 47-57). Iowa City, IA: The Connie Belin and Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Rosário, P. S. L.; Baldaque, M.; Mourão, R.; Nuñez, J. C.; González-Pianda, J. A.; Valle, A. & Joly, M. C. R. A. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 23-35.
- Schack, G. D. (1989). Self-efficacy as a mediator in the creative productivity of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 231-249.
- Schick, H. & Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In: F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, (Vol. 5, pp. 71-96). Greenwich: Information Age.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 5(4), 225-230.
- Secadas, F. (1992). Creative play in genius. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(1), 75-92.
- Shaunessy, E.; Suldo, S. M.; Hardesty, R. B. & Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of international baccalaureate and general education students: a preliminary examination. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 76-89.
- Souza, L. F. N. I. (2006). Crenças de auto-eficácia matemática. Em: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 111-126). Campinas: Alínea.
- Souza, L. F. N. I. & Brito, M. F. R. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 193-201.

- Starko, A. J. (1988). Effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 291-297.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness*, 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for self-regulated learning: a validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Whiting, G. (2006). From at risk to at promise: developing scholar identities among black males. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 222-229.
- Whiting, G. (2009). Gifted black males: understanding and decreasing barriers to achievement and identity. *Roeper Review*, 31(4), 224-233.
- Williams, J. E. & Coombs, W. T. (1996). An analysis of the reliability and validity of Bandura's multidimensional scales of perceived self-efficacy. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, NY, April 8-12. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400307).
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal settings. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.



**Self-Efficacy for Leisure Time Skills and Extracurricular Activities**

- Learn sports skills well \_\_\_\_\_
- Learn dance skills well \_\_\_\_\_
- Learn music skills well \_\_\_\_\_
- Do the kinds of things needed to work on the school newspaper \_\_\_\_\_
- Do the things needed to serve in school government \_\_\_\_\_
- Do the kinds of things needed to take part in school plays \_\_\_\_\_
- Do regular physical education activities \_\_\_\_\_
- Learn the skills needed for team sports (for example, basketball, volleyball, swimming, football, soccer) \_\_\_\_\_

**Self-Regulatory Efficacy**

- Resist peer pressure to do things in school that can get me into trouble \_\_\_\_\_
- Stop myself from skipping school when I feel bored or upset \_\_\_\_\_
- Resist peer pressure to smoke cigarettes \_\_\_\_\_
- Resist peer pressure to drink beer, wine, or liquor \_\_\_\_\_
- Resist peer pressure to smoke marijuana \_\_\_\_\_
- Resist peer pressure to use pills (uppers, downers) \_\_\_\_\_
- Resist peer pressure to have sexual intercourse \_\_\_\_\_
- Control my temper \_\_\_\_\_

**Self-Efficacy to Meet Others' Expectations**

- Live up to what my parents expect of me \_\_\_\_\_
- Live up to what my teachers expect of me \_\_\_\_\_
- Live up to what my peers expect of me \_\_\_\_\_
- Live up to what I expect of myself \_\_\_\_\_

**Social Self-Efficacy**

- Make and keep friends of the opposite sex \_\_\_\_\_
- Make and keep friends of the same sex \_\_\_\_\_
- Carry on conversations with others \_\_\_\_\_
- Work well in a group \_\_\_\_\_

**Self-Assertive Efficacy**

- Express my opinions when other classmates disagree with me \_\_\_\_\_
- Stand up for myself when I feel I am being treated unfairly \_\_\_\_\_
- Get others to stop annoying me or hurting my feelings \_\_\_\_\_
- Stand firm to someone who is asking me to do something unreasonable or inconvenient \_\_\_\_\_

**Self-Efficacy for Enlisting Parental and Community Support**

- Get my parents to help me with a problem \_\_\_\_\_
- Get my brother(s) and sister(s) to help me with a problem \_\_\_\_\_
- Get my parents to take part in school activities \_\_\_\_\_
- Get people outside the school to take an interest in my school (for example, community groups, churches) \_\_\_\_\_

**Anexo 2. Formulário de análise de juízes quanto à tradução da escala “Children’s Self Efficacy Scale”: (Bandura, 1990)**

Por favor, avalie se a tradução e/ou adaptação efetuada está adequada e se o item traduzido também se mostra adequado para mensurar o construto de autoeficácia a que se propõe. Ressalta-se que os itens da escala estão numerados e a subescala a que este item se refere encontra-se em negrito, acima dos itens. Obrigada por sua colaboração.

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<p>This questionnaire is designed to help us get a better understanding of the kinds of things that are difficult for students. Please rate how certain you are that you can do each of the things described below by writing the appropriate number. Your answers will be kept strictly confidential and will not be identified by name.</p> <p><i>Rate your degree of confidence by recording a number from 0 to 100 using the scale given below</i></p>	<p>Este questionário foi elaborado para nos ajudar a entender melhor os tipos de coisas que são difíceis para estudantes. Por favor, marque o quanto seguro você está de que pode fazer cada uma das coisas descritas abaixo, escrevendo o número apropriado. Suas respostas serão mantidas em sigilo.</p> <p><i>Marque seu nível de segurança com um número de 0 a 100 usando a escala dada abaixo.</i></p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Sugestão:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Self-Efficacy in Enlisting Social Resources</b></p>	<p><b>Autoeficácia para conseguir suporte social</b></p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Sugestão:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>01. Get teachers to help me when I get stuck on schoolwork</p>	<p>01. Pedir aos professores que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Sugestão:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
02. Get another student to help me when I get stuck on schoolwork	02. Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
03. Get adults to help me when I have social problems	03. Pedir a adultos que me ajudem quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
04. Get a friend to help me when I have social problems	04. Pedir a um(a) amigo(a) que me ajude quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
<b>Self-Efficacy for Academic Achievement</b>	<b>Autoeficácia para desempenho acadêmico</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
05. Learn general mathematics	05. Aprender matemática de modo geral	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
06. Learn algebra	06. Aprender algo específico de matemática (por exemplo: álgebra, geometria)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
07. Learn science	07. Aprender ciências	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
08. Learn biology	08. Aprender biologia	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
09. Learn reading, writing, and language skills	09. Aprender leitura, escrita e habilidades de linguagem (por exemplo, falar corretamente)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
10. Learn to use computers	10. Aprender a usar computadores	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
11. Learn a foreign language	11. Aprender uma língua estrangeira	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
12. Learn social studies	12. Aprender estudos sociais	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
13. Learn English grammar	13. Aprender a gramática da língua portuguesa	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Self-Regulated Learning</b>	<b>Autoeficácia para aprendizagem autorregulada</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
14. Finish my homework assignments by deadlines	14. Terminar meu dever de casa no prazo	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
15. Get myself to study when there are other interesting things to do	15. Estudar quando há outras coisas interessantes para fazer	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
16. Always concentrate on school subjects during class	16. Sempre me concentrar no que está sendo ensinado durante as aulas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
17. Take good notes during class instruction	17. Fazer anotações corretamente durante as aulas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
18. Use the library to get information for class assignments	18. Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos de aula	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
19. Plan my schoolwork for the day	19. Planejar o meu dia para fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
20. Organize my schoolwork	20. Organizar minha vida escolar	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
21. Remember well information presented in class and textbooks	21. Lembrar bem das informações apresentadas em aula e em livros da escola	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
22. Arrange a place to study without distractions	22. Arrumar um lugar para estudar que não tenha distrações	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
23. Get myself to do school work	23. Fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Efficacy for Leisure Time Skills and Extracurricular Activities</b>	<b>Autoeficácia para realizar atividades extracurriculares e de lazer</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
24. Learn sports skills well	24. Aprender bem habilidades esportivas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
25. Learn dance skills well	25. Aprender bem a dançar	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
26. Learn music skills well	26. Aprender bem música	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
27. Do the kinds of things needed to work on the school newspaper	27. Fazer as coisas necessárias para participar de atividades extraclasse (por exemplo: gincanas, jornal da escola)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
28. Do the things needed to serve in school government	28. Fazer as coisas necessárias para participar do grêmio estudantil	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
29. Do the kinds of things needed to take part in school plays	29. Fazer as coisas necessárias para fazer parte dos times da escola	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
30. Do regular physical education activities	30. Fazer as atividades de educação física regularmente	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
31. Learn the skills needed for team sports (for example, basketball, volleyball, swimming, football, soccer)	31. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo, basquete, vôlei, natação, futebol)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Regulatory Efficacy</b>	<b>Eficácia autorregulatória</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
32. Resist peer pressure to do things in school that can get me into trouble	32. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
33. Stop myself from skipping school when I feel bored or upset	33. Ir à escola mesmo quando estou chateado ou triste	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
34. Resist peer pressure to smoke cigarettes	34. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
35. Resist peer pressure to drink beer, wine, or liquor	35. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga etc)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
36. Resist peer pressure to smoke marijuana	36. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
37. Resist peer pressure to use pills (uppers, downers)	37. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e depressores) com drogas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
38. Resist peer pressure to have sexual intercourse	38. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
39. Control my temper	39. Controlar meu humor	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Efficacy to Meet Others' Expectations</b>	<b>Autoeficácia para atender às expectativas dos outros</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
40. Live up to what my parents expect of me	40. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
41. Live up to what my teachers expect of me	41. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
42. Live up to what my peers expect of me	42. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
43. Live up to what I expect of myself	43. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo(a)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Social Self-Efficacy</b>	<b>Autoeficácia social</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
44. Make and keep friends of the opposite sex	44. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
45. Make and keep friends of the same sex	45. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
46. Carry on conversations with others	46. Manter conversação com outras pessoas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
47. Work well in a group	47. Trabalhar bem em grupo	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Assertive Efficacy</b>	<b>Eficácia auto-assertiva</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
48. Express my opinions when other classmates disagree with me	48. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
49. Stand up for myself when I feel I am being treated unfairly	49. Manter o controle quando sinto que estou sendo tratado injustamente	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
50. Get others to stop annoying me or hurting my feelings	50. Pedir aos outros que parem de me aborrecer ou machucar meus sentimentos	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
51. Stand firm to someone who is asking me to do something unreasonable or inconvenient	51. Ser firme com alguém que está pedindo para que eu faça coisas absurdas ou inconvenientes	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Enlisting Parental and Community Support</b>	<b>Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
52. Get my parents to help me with a problem	52. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
53. Get my brother(s) and sister(s) to help me with a problem	53. Pedir ao(s) meu(s) irmão(s) e irmã(s) para me ajudar(em) com um problema	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês da CSES	Tradução (Versão <i>alfa</i> da CSES-Br)	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
54. Get my parents to take part in school activities	54. Pedir aos meus pais para participarem das atividades escolares	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
55. Get people outside the school to take an interest in my school (for example, community groups, churches)	55. Pedir a pessoas de fora da escola para que colaborem com a minha escola (por exemplo, grupos comunitários, igrejas)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

### Anexo 3. Análises do Juiz 1:

Por favor, avalie se a tradução e/ou adaptação efetuada está adequada e se o item traduzido também se mostra adequado para mensurar o construto de autoeficácia a que se propõe. Ressalta-se que os itens da escala estão numerados e a subescala a que este item se refere encontra-se em negrito, acima dos itens. Obrigada por sua colaboração.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<p>This questionnaire is designed to help us get a better understanding of the kinds of things that are difficult for students. Please rate how certain you are that you can do each of the things described below by writing the appropriate number. Your answers will be kept strictly confidential and will not be identified by name.</p> <p><i>Rate your degree of confidence by recording a number from 0 to 100 using the scale given below</i></p>	<p>Este questionário foi elaborado para nos ajudar a entender melhor os tipos de coisas que são difíceis para estudantes. Por favor, marque o quanto seguro você está de que pode fazer cada uma das coisas descritas abaixo, escrevendo o número apropriado. Suas respostas serão mantidas em sigilo.</p> <p><i>Marque seu nível de segurança com um número de 0 a 100 usando a escala dada abaixo.</i></p>	<p>(1) Sim. x (2) Não. Sugestão:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Por quê? ____Aqui é só uma instrução para preenchimento</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Self-Efficacy in Enlisting Social Resources</b></p>	<p><b>Autoeficácia para conseguir suporte social</b></p>	<p>(1) Sim. x (2) Não. Sugestão:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. X - é só título (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>01. Get teachers to help me when I get stuck on schoolwork</p>	<p>01. Pedir aos professores que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar</p>	<p>(1) Sim. x (2) Não. Sugestão:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. x (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
02. Get another student to help me when I get stuck on schoolwork	02. Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	(1) Sim. x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. x (2) Não. Por quê? _____ _____
03. Get adults to help me when I have social problems	03. Pedir a adultos que me ajudem quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
04. Get a friend to help me when I have social problems	04. Pedir a um(a) amigo(a) que me ajude quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Academic Achievement</b>	<b>Autoeficácia para desempenho acadêmico</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
05. Learn general mathematics	05. Aprender matemática de modo geral	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
06. Learn algebra	06. Aprender algo específico de matemática (por exemplo: álgebra, geometria)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
07. Learn science	07. Aprender ciências	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
08. Learn biology	08. Aprender biologia	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
09. Learn reading, writing, and language skills	09. Aprender leitura, escrita e habilidades de linguagem (por exemplo, falar corretamente)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
10. Learn to use computers	10. Aprender a usar computadores	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
11. Learn a foreign language	11. Aprender uma língua estrangeira	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
12. Learn social studies	12. Aprender estudos sociais	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
13. Learn English grammar	13. Aprender a gramática da língua portuguesa	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Self-Regulated Learning</b>	<b>Autoeficácia para aprendizagem autorregulada</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
14. Finish my homework assignments by deadlines	14. Terminar meu dever de casa no prazo	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
15. Get myself to study when there are other interesting things to do	15. Estudar quando há outras coisas interessantes para fazer	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
16. Always concentrate on school subjects during class	16. Sempre me concentrar no que está sendo ensinado durante as aulas	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
17. Take good notes during class instruction	17. Fazer anotações corretamente durante as aulas	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
18. Use the library to get information for class assignments	18. Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos de aula	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
19. Plan my schoolwork for the day	19. Planejar o meu dia para fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
20. Organize my schoolwork	20. Organizar minha vida escolar	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
21. Remember well information presented in class and textbooks	21. Lembrar bem das informações apresentadas em aula e em livros da escola	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
22. Arrange a place to study without distractions	22. Arrumar um lugar para estudar que não tenha distrações	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
23. Get myself to do school work	23. Fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Efficacy for Leisure Time Skills and Extracurricular Activities</b>	<b>Autoeficácia para realizar atividades extracurriculares e de lazer</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
24. Learn sports skills well	24. Aprender bem habilidades esportivas	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
25. Learn dance skills well	25. Aprender bem a dançar	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
26. Learn music skills well	26. Aprender bem música	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
27. Do the kinds of things needed to work on the school newspaper	27. Fazer as coisas necessárias para participar de atividades extraclasse (por exemplo: gincanas, jornal da escola)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
28. Do the things needed to serve in school government	28. Fazer as coisas necessárias para participar do grêmio estudantil	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
29. Do the kinds of things needed to take part in school plays	29. Fazer as coisas necessárias para fazer parte dos times da escola	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
30. Do regular physical education activities	30. Fazer as atividades de educação física regularmente	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
31. Learn the skills needed for team sports (for example, basketball, volleyball, swimming, football, soccer)	31. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo, basquete, vôlei, natação, futebol)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Regulatory Efficacy</b>	<b>Eficácia autorregulatória</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
32. Resist peer pressure to do things in school that can get me into trouble	32. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
33. Stop myself from skipping school when I feel bored or upset	33. Ir à escola mesmo quando estou chateado ou triste	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
34. Resist peer pressure to smoke cigarettes	34. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
35. Resist peer pressure to drink beer, wine, or liquor	35. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga etc)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
36. Resist peer pressure to smoke marijuana	36. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
37. Resist peer pressure to use pills (uppers, downers)	37. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e depressores) com drogas	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
38. Resist peer pressure to have sexual intercourse	38. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
39. Control my temper	39. Controlar meu humor	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Efficacy to Meet Others' Expectations</b>	<b>Autoeficácia para atender às expectativas dos outros</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
40. Live up to what my parents expect of me	40. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: atender ao que..._corresponder ao que..._____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
41. Live up to what my teachers expect of me	41. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: atender ao que..._corresponder ao que..._____ _____	(1) Sim. x (2) Não. Por quê? _____ _____
42. Live up to what my peers expect of me	42. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: atender ao que..._corresponder ao que..._____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
43. Live up to what I expect of myself	43. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo(a)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: atender ao que..._corresponder ao que..._____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Social Self-Efficacy</b>	<b>Autoeficácia social</b>	(1) Sim. x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
44. Make and keep friends of the opposite sex	44. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
45. Make and keep friends of the same sex	45. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
46. Carry on conversations with others	46. Manter conversação com outras pessoas	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
47. Work well in a group	47. Trabalhar bem em grupo	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Assertive Efficacy</b>	<b>Eficácia auto-assertiva</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
48. Express my opinions when other classmates disagree with me	48. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
49. Stand up for myself when I feel I am being treated unfairly	49. Manter o controle quando sinto que estou sendo tratado injustamente	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
50. Get others to stop annoying me or hurting my feelings	50. Pedir aos outros que parem de me aborrecer ou machucar meus sentimentos	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: Conseguir que..._____ _____	(1) Sim. x (2) Não. Por quê? _____ _____
51. Stand firm to someone who is asking me to do something unreasonable or inconvenient	51. Ser firme com alguém que está pedindo para que eu faça coisas absurdas ou inconvenientes	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Enlisting Parental and Community Support</b>	<b>Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário</b>	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
52. Get my parents to help me with a problem	52. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
53. Get my brother(s) and sister(s) to help me with a problem	53. Pedir ao(s) meu(s) irmão(s) e irmã(s) para me ajudar(em) com um problema	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
54. Get my parents to take part in school activities	54. Pedir aos meus pais para participarem das atividades escolares	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____
55. Get people outside the school to take an interest in my school (for example, community groups, churches)	55. Pedir a pessoas de fora da escola para que colaborem com a minha escola (por exemplo, grupos comunitários, igrejas)	(1) Sim.x (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim.x (2) Não. Por quê? _____ _____

#### Anexo 4. Análises do Juiz 2:

Por favor, avalie se a tradução e/ou adaptação efetuada está adequada e se o item traduzido também se mostra adequado para mensurar o construto de autoeficácia a que se propõe. Ressalta-se que os itens da escala estão numerados e a subescala a que este item se refere encontra-se em negrito, acima dos itens. Obrigada por sua colaboração.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<p>This questionnaire is designed to help us get a better understanding of the kinds of things that are difficult for students. Please rate how certain you are that you can do each of the things described below by writing the appropriate number. Your answers will be kept strictly confidential and will not be identified by name.</p> <p><i>Rate your degree of confidence by recording a number from 0 to 100 using the scale given below</i></p>	<p>Este questionário foi elaborado para nos ajudar a entender melhor os tipos de coisas que são difíceis para estudantes. Por favor, marque o quanto seguro você está de que pode fazer cada uma das coisas descritas abaixo, escrevendo o número apropriado. Suas respostas serão mantidas em sigilo.</p> <p><i>Marque seu nível de segurança com um número de 0 a 100 usando a escala dada abaixo.</i></p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Excluiria a parte que marquei em vermelho, pois isso já consta no TCLE. Talvez ao invés de “seguro” o termo mais adequado seja “confiante”</p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____</p>
<p><b>Self-Efficacy in Enlisting Social Resources</b></p>	<p><b>Autoeficácia para conseguir suporte social</b></p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____</p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____</p>
<p>01. Get teachers to help me when I get stuck on schoolwork</p>	<p>01. Pedir aos professores que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar</p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____</p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____</p>

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
02. Get another student to help me when I get stuck on schoolwork	02. Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
03. Get adults to help me when I have social problems	03. Pedir a adultos que me ajudem quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. (x) Não. Sugestão: Talvez a linguagem esteja muito rebuscada para crianças. Talvez usar termos mais neutros como “problemas com colegas e professores”... Mas minha sugestão já leva a um grupo específico, e não sei se seria esse o caso	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
04. Get a friend to help me when I have social problems	04. Pedir a um(a) amigo(a) que me ajude quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. (x) Não. Sugestão: Excluiria os “(a)” para simplificar a frase. Mesmo comentário sobre o termo relacionamentos sociais.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
<b>Self-Efficacy for Academic Achievement</b>	<b>Autoeficácia para desempenho acadêmico</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
05. Learn general mathematics	05. Aprender matemática de modo geral	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Sugiro excluir “de modo geral”. Deixaria o item apenas “Aprender matemática”. Para uma criança, o que é matemática geral e específica? Será que ela conseguiria ver alguma diferença?	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
06. Learn algebra	06. Aprender algo específico de matemática (por exemplo: álgebra, geometria)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
07. Learn science	07. Aprender ciências	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
08. Learn biology	08. Aprender biologia	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
09. Learn reading, writing, and language skills	09. Aprender leitura, escrita e habilidades de linguagem (por exemplo, falar corretamente)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
10. Learn to use computers	10. Aprender a usar computadores	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
11. Learn a foreign language	11. Aprender uma língua estrangeira	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Colocaria em parênteses exemplos: inglês, espanhol, alemão	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
12. Learn social studies	12. Aprender estudos sociais	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
13. Learn English grammar	13. Aprender a gramática da língua portuguesa	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Self-Regulated Learning</b>	<b>Autoeficácia para aprendizagem autorregulada</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
14. Finish my homework assignments by deadlines	14. Terminar meu dever de casa no prazo	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Incluiria no final da frase “correto” → “no prazo correto”.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
15. Get myself to study when there are other interesting things to do	15. Estudar quando há outras coisas interessantes para fazer	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Acrescentaria “mesmo” após a palavra estudar	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
16. Always concentrate on school subjects during class	16. Sempre me concentrar no que está sendo ensinado durante as aulas	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
17. Take good notes during class instruction	17. Fazer anotações corretamente durante as aulas	(1) Sim. (X) Não. Sugestão: Acho que aqui não “corretamente” não seria o termo mais adequado. Talvez substituir por “úteis”.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
18. Use the library to get information for class assignments	18. Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos de aula	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
19. Plan my schoolwork for the day	19. Planejar o meu dia para fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
20. Organize my schoolwork	20. Organizar minha vida escolar	(X) Sim. (2) Não. Sugestão:	(1) Sim. (X) Não. Por quê? Esse item está com boa tradução mas acho que ele tem um conteúdo muito amplo que talvez não funcione na realidade brasileira... O que é para uma criança organizar a vida escolar? É um conteúdo muito abstrato. Acho que quando você for fazer as análises psicométricas da escala esse item não vai funcionar direito, mas esse é um problema da escala original....
21. Remember well information presented in class and textbooks	21. Lembrar bem das informações apresentadas em aula e em livros da escola	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
22. Arrange a place to study without distractions	22. Arrumar um lugar para estudar que não tenha distrações	(1) Sim. (X) Não. Sugestão: “Arrumar um lugar” parece um pouco estranho. Talvez seja melhor “Escolher um lugar sem distrações para estudar”.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
23. Get myself to do school work	23. Fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
<b>Self-Efficacy for Leisure Time Skills and Extracurricular Activities</b>	<b>Autoeficácia para realizar atividades extracurriculares e de lazer</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
24. Learn sports skills well	24. Aprender bem habilidades esportivas	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Tiraria o “bem”. Deixaria mais simples, como os outros itens de biologia, ciências, etc	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
25. Learn dance skills well	25. Aprender bem a dançar	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Mesmo comentário do item anterior. Acho que aqui haverá problemas quanto a preconceitos por sexo.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
26. Learn music skills well	26. Aprender bem música	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Mesmo comentário do item anterior.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
27. Do the kinds of things needed to work on the school newspaper	27. Fazer as coisas necessárias para participar de atividades extraclasse (por exemplo: gincanas, jornal da escola)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
28. Do the things needed to serve in school government	28. Fazer as coisas necessárias para participar do grêmio estudantil	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Talvez acrescentar, após “grêmio estudantil” → “ou para ser líder de classe”.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
29. Do the kinds of things needed to take part in school plays	29. Fazer as coisas necessárias para fazer parte dos times da escola	(1) Sim. (X) Não. Sugestão: Aqui acho que a referência é ao teatro, então seria “fazer parte das peças teatrais da escola”.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
30. Do regular physical education activities	30. Fazer as atividades de educação física regularmente	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
31. Learn the skills needed for team sports (for example, basketball, volleyball, swimming, football, soccer)	31. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo, basquete, vôlei, natação, futebol)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Regulatory Efficacy</b>	<b>Eficácia autorregulatória</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
32. Resist peer pressure to do things in school that can get me into trouble	32. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Ficaria melhor “que podem ME gerar problemas”	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
33. Stop myself from skipping school when I feel bored or upset	33. Ir à escola mesmo quando estou chateado ou triste	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
34. Resist peer pressure to smoke cigarettes	34. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
35. Resist peer pressure to drink beer, wine, or liquor	35. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga etc)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
36. Resist peer pressure to smoke marijuana	36. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
37. Resist peer pressure to use pills (uppers, downers)	37. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e depressores) com drogas	(1) Sim. (X) Não. Sugestão: Aqui a linguagem ficou bem sofisticada... Não tenho sugestão específica, mas do jeito que está acho que prejudica a compreensão de crianças	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
38. Resist peer pressure to have sexual intercourse	38. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
39. Control my temper	39. Controlar meu humor	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy to Meet Others' Expectations</b>	<b>Autoeficácia para atender às expectativas dos outros</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
40. Live up to what my parents expect of me	40. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
41. Live up to what my teachers expect of me	41. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
42. Live up to what my peers expect of me	42. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
43. Live up to what I expect of myself	43. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo(a)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Social Self-Efficacy</b>	<b>Autoeficácia social</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
44. Make and keep friends of the opposite sex	44. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
45. Make and keep friends of the same sex	45. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
46. Carry on conversations with others	46. Manter conversação com outras pessoas	(1) Sim. (X) Não. Sugestão: Conseguir manter conversas com outros.	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
47. Work well in a group	47. Trabalhar bem em grupo	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Assertive Efficacy</b>	<b>Eficácia auto-assertiva</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
48. Express my opinions when other classmates disagree with me	48. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
49. Stand up for myself when I feel I am being treated unfairly	49. Manter o controle quando sinto que estou sendo tratado injustamente	(1) Sim. (X) Não. Sugestão de substituir por: Saber me defender quando sinto que estou sendo tratado injustamente	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
50. Get others to stop annoying me or hurting my feelings	50. Pedir aos outros que parem de me aborrecer ou machucar meus sentimentos	(1) Sim. (x) Não. Sugestão: substituir por “Fazer com que os outros parem de me aborrecer ou machucar meus sentimentos”	(x) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
51. Stand firm to someone who is asking me to do something unreasonable or inconvenient	51. Ser firme com alguém que está pedindo para que eu faça coisas absurdas ou inconvenientes	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
<b>Self-Efficacy for Enlisting Parental and Community Support</b>	<b>Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário</b>	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
52. Get my parents to help me with a problem	52. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
53. Get my brother(s) and sister(s) to help me with a problem	53. Pedir ao(s) meu(s) irmão(s) e irmã(s) para me ajudar(em) com um problema	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
54. Get my parents to take part in school activities	54. Pedir aos meus pais para participarem das MINHAS atividades escolares	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: Incluir “minhas”	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
55. Get people outside the school to take an interest in my school (for example, community groups, churches)	55. Pedir a pessoas de fora da escola para que colaborem com a minha escola (por exemplo, grupos comunitários, igrejas)	(X) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

### Anexo 5. Análises do Juiz 3:

Por favor, avalie se a tradução e/ou adaptação efetuada está adequada e se o item traduzido também se mostra adequado para mensurar o construto de autoeficácia a que se propõe. Ressalta-se que os itens da escala estão numerados e a subescala a que este item se refere encontra-se em negrito, acima dos itens. Obrigada por sua colaboração.

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<p>This questionnaire is designed to help us get a better understanding of the kinds of things that are difficult for students. Please rate how certain you are that you can do each of the things described below by writing the appropriate number. Your answers will be kept strictly confidential and will not be identified by name.</p> <p><i>Rate your degree of confidence by recording a number from 0 to 100 using the scale given below</i></p>	<p>Este questionário foi elaborado para nos ajudar a entender melhor os tipos de coisas que são difíceis para estudantes. Por favor, marque o quanto seguro você está de que pode fazer cada uma das coisas descritas abaixo, escrevendo o número apropriado. Suas respostas serão mantidas em sigilo.</p> <p><i>Marque seu nível de segurança com um número de 0 a 100 usando a escala dada abaixo.</i></p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Sugestão: Difíceis para os estudantes Por favor, indique/marque o quão seguro Número que melhor representa sua resposta/percepção</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Self-Efficacy in Enlisting Social Resources</b></p>	<p><b>Autoeficácia para conseguir suporte social</b></p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Sugestão: conseguir → obter</p> <p>_____</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>01. Get teachers to help me when I get stuck on schoolwork</p>	<p>01. Pedir aos professores que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar</p>	<p>(1) Sim. (2) Não. Sugestão: Pedir ajuda aos professores quando estou com dificuldades em um trabalho escolar</p>	<p>(X) Sim. (2) Não. Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
02. Get another student to help me when I get stuck on schoolwork	02. Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: pedir ajuda.... em um....	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
03. Get adults to help me when I have social problems	03. Pedir a adultos que me ajudem quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: pedir ajuda	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
04. Get a friend to help me when I have social problems	04. Pedir a um(a) amigo(a) que me ajude quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: pedir ajuda	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
<b>Self-Efficacy for Academic Achievement</b>	<b>Autoeficácia para desempenho acadêmico</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: considerar diferença entre aprendizagem e desempenho	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
05. Learn general mathematics	05. Aprender matemática de modo geral	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: a tradução está adequada mas não está adaptado à nossa realidade. Entendo que pode limitar a aprender matemática.	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho
06. Learn algebra	06. Aprender algo específico de matemática (por exemplo: álgebra, geometria)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: difere	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ Aprendizagem diferente desempenho

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
07. Learn science	07. Aprender ciências	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: possibilitar maior diferença do item 8 na percepção dos estudantes	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho _____
08. Learn biology	08. Aprender biologia	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho
09. Learn reading, writing, and language skills	09. Aprender leitura, escrita e habilidades de linguagem (por exemplo, falar corretamente)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho
10. Learn to use computers	10. Aprender a usar computadores	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho
11. Learn a foreign language	11. Aprender uma língua estrangeira	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho
12. Learn social studies	12. Aprender estudos sociais	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Aprendizagem diferente desempenho
13. Learn English grammar	13. Aprender a gramática da língua portuguesa	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ Aprendizagem diferente desempenho

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Efficacy for Self-Regulated Learning</b>	<b>Autoeficácia para aprendizagem autorregulada</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
14. Finish my homework assignments by deadlines	14. Terminar meu dever de casa no prazo	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: dever → tarefa	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
15. Get myself to study when there are other interesting things to do	15. Estudar quando há outras coisas interessantes para fazer	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
16. Always concentrate on school subjects during class	16. Sempre me concentrar no que está sendo ensinado durante as aulas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
17. Take good notes during class instruction	17. Fazer anotações corretamente durante as aulas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: anotações corretamente → boas anotações	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
18. Use the library to get information for class assignments	18. Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos de aula	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: de aula → escolares	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
19. Plan my schoolwork for the day	19. Planejar o meu dia para fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: retirar provas	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
20. Organize my schoolwork	20. Organizar minha vida escolar	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: vago	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
21. Remember well information presented in class and textbooks	21. Lembrar bem das informações apresentadas em aula e em livros da escola	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
22. Arrange a place to study without distractions	22. Arrumar um lugar para estudar que não tenha distrações	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: que não tenha → sem	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
23. Get myself to do school work	23. Fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, provas, tarefas etc)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: rever	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Self-Efficacy for Leisure Time Skills and Extracurricular Activities</b>	<b>Autoeficácia para realizar atividades extracurriculares e de lazer</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

<b>Itens em inglês</b>	<b>Tradução</b>	<b>A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?</b>	<b>O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?</b>
24. Learn sports skills well	24. Aprender bem habilidades esportivas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Realizar é diferente de aprender
25. Learn dance skills well	25. Aprender bem a dançar	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: a dançar bem	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Realizar é diferente de aprender
26. Learn music skills well	26. Aprender bem música	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Realizar é diferente de aprender
27. Do the kinds of things needed to work on the school newspaper	27. Fazer as coisas necessárias para participar de atividades extraclasse (por exemplo: gincanas, jornal da escola)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: rever	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Item vago
28. Do the things needed to serve in school government	28. Fazer as coisas necessárias para participar do grêmio estudantil	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Item vago
29. Do the kinds of things needed to take part in school plays	29. Fazer as coisas necessárias para fazer parte dos times da escola	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: fazer parte → participar	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Item vago
30. Do regular physical education activities	30. Fazer as atividades de educação física regularmente	(1) Sim. (2) Não. Sugestão:	(1) Sim. (2) Não. Por quê? pode ser entendido como aula curricular
31. Learn the skills needed for team sports (for example, basketball, volleyball, swimming, football, soccer)	31. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo, basquete, vôlei, natação, futebol)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: rever	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Realizar é diferente de aprender

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Regulatory Efficacy</b>	<b>Eficácia autorregulatória</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: a tradução está correta mas penso que o construto é o de auto eficácia	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
32. Resist peer pressure to do things in school that can get me into trouble	32. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
33. Stop myself from skipping school when I feel bored or upset	33. Ir à escola mesmo quando estou chateado ou triste	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: aqui penso que deva ser destacada a ideia de autocontrole de não faltar às aulas	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
34. Resist peer pressure to smoke cigarettes	34. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
35. Resist peer pressure to drink beer, wine, or liquor	35. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga etc)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
36. Resist peer pressure to smoke marijuana	36. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
37. Resist peer pressure to use pills (uppers, downers)	37. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e depressores) com drogas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: depressores → antidepressivos	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
38. Resist peer pressure to have sexual intercourse	38. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
39. Control my temper	39. Controlar meu humor	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
<b>Self-Efficacy to Meet Others' Expectations</b>	<b>Autoeficácia para atender às expectativas dos outros</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? Vale refletir o quanto isso é sempre inteiramente desejado
40. Live up to what my parents expect of me	40. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: cumprir/realizar Estar à altura/mostrar-se à altura	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
41. Live up to what my teachers expect of me	41. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: estar de acordo →	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
42. Live up to what my peers expect of me	42. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
43. Live up to what I expect of myself	43. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo(a)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
<b>Social Self-Efficacy</b>	<b>Autoeficácia social</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
44. Make and keep friends of the opposite sex	44. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
45. Make and keep friends of the same sex	45. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
46. Carry on conversations with others	46. Manter conversação com outras pessoas	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: manter →continuar	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
47. Work well in a group	47. Trabalhar bem em grupo	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? Aqui pode interferir o acadêmico
<b>Self-Assertive Efficacy</b>	<b>Eficácia auto-assertiva</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: Conceito de auto eficácia	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____ _____
48. Express my opinions when other classmates disagree with me	48. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
49. Stand up for myself when I feel I am being treated unfairly	49. Manter o controle quando sinto que estou sendo tratado injustamente	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: manter → apoiar/defender	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
50. Get others to stop annoying me or hurting my feelings	50. Pedir aos outros que parem de me aborrecer ou machucar meus sentimentos	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: machucar → ferir	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
51. Stand firm to someone who is asking me to do something unreasonable or inconvenient	51. Ser firme com alguém que está pedindo para que eu faça coisas absurdas ou inconvenientes	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: ser firme → permanecer Faça alguma coisa absurda ou inconveniente	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____

Itens em inglês	Tradução	A tradução e/ou adaptação do item para a língua portuguesa está adequada?	O item se mostra adequado a medir o construto de autoeficácia proposto?
<b>Self-Efficacy for Enlisting Parental and Community Support</b>	<b>Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário</b>	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(1) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
52. Get my parents to help me with a problem	52. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
53. Get my brother(s) and sister(s) to help me with a problem	53. Pedir ao(s) meu(s) irmão(s) e irmã(s) para me ajudar(em) com um problema	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: irmão(s) e/ou irmã(s)	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
54. Get my parents to take part in school activities	54. Pedir aos meus pais para participarem das atividades escolares	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: _____ _____	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____
55. Get people outside the school to take an interest in my school (for example, community groups, churches)	55. Pedir a pessoas de fora da escola para que colaborem com a minha escola (por exemplo, grupos comunitários, igrejas)	(1) Sim. (2) Não. Sugestão: pessoas da comunidade	(X) Sim. (2) Não. Por quê? _____ _____



26. Fazer as coisas necessárias para participar de um jornal da escola	
27. Fazer as coisas necessárias para participar de um colegiado escolar	
28. Fazer as coisas necessárias para participar de peças teatrais da escola	
29. Fazer atividades físicas regularmente	
30. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo: basquete, vôlei, natação, futebol)	
31. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	
32. Controlar minha vontade de faltar à escola mesmo quando estou chateado ou triste	
33. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	
34. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga)	
35. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	
36. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e antidepressivos) como drogas	
37. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	
38. Controlar meu humor	
39. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	
40. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	
41. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	
42. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo/mesma	
43. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	
44. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	
45. Conseguir manter conversas com outras pessoas	
46. Trabalhar bem em grupo	
47. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	
48. Me defender quando sinto que estou sendo tratado injustamente	
49. Fazer com que os outros parem de me aborrecer ou ferir meus sentimentos	
50. Manter-me firme com alguém que está pedindo para que eu faça alguma coisa absurda ou inconveniente	
51. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	
52. Pedir aos meus irmãos e/ou irmãs para me ajudarem com um problema	
53. Pedir aos meus pais para participarem das minhas atividades escolares	
54. Pedir a pessoas da comunidade para que colaborem com a minha escola (por exemplo: associações, igrejas)	

*Children's Self-Efficacy Scale*. Bandura (2006b).

## Anexo 7. Questionário de caracterização discente:

Leia com atenção as questões a seguir. Responda todas elas. Não deixe nenhuma em branco! Não há respostas certas ou erradas. Se você tiver alguma dúvida, levante a mão e aguarde a ajuda do aplicador.

1. Em que ano da escola você está?  
(6º) (7º) (8º) (9º) Ensino Fundamental  
(1º) (2º) (3º) Ensino Médio
2. Qual é o seu sexo?  
(1) Masculino. (2) Feminino.
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.
4. Data de nascimento:  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
5. Você é:  
(1) Preto/Negro(a)  
(2) Branco(a)  
(3) Pardo(a)  
(4) Amarelo(a)  
(5) Indígena.
6. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? \_\_\_\_.
7. Quantos irmãos ou irmãs você tem? \_\_\_\_\_.
8. Quem exerce o papel de chefe da sua família?  
(1) Mãe. (2) Pai. (3) Outra pessoa.  
Quem \_\_\_\_\_.
9. Qual o nível de escolaridade da pessoa que exerce o papel de chefe da sua família?  
(0) Não sei.  
(1) Não frequentou escola ou é analfabeto.  
(2) Estudou até: \_\_\_\_\_.
10. Qual o nível de escolaridade do pai ou pessoa que exerce o papel paterno?  
(0) Não sei.  
(1) Não frequentou escola ou é analfabeto.  
(2) Estudou até: \_\_\_\_\_.
11. Qual o nível de escolaridade da mãe ou pessoa que exerce o papel materno?  
(0) Não sei.  
(1) Não frequentou escola ou é analfabeto.  
(2) Estudou até: \_\_\_\_\_.
12. Qual a profissão dos seus pais ou das pessoas que exercem os papéis de pai e mãe?  
Pai: \_\_\_\_\_  
Mãe: \_\_\_\_\_.
13. Em sua casa existem:  
a) Quantas televisões em cores? \_\_\_\_  
b) Quantos rádios? \_\_\_\_  
c) Quantos banheiros? \_\_\_\_  
d) Quantos automóveis? \_\_\_\_  
e) Quantas empregadas domésticas? \_\_\_\_  
f) Quantas máquinas de lavar roupa? \_\_\_\_  
g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? \_\_\_\_  
h) Quantas geladeiras? \_\_\_\_  
i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? \_\_\_\_
14. Você frequentou creche ou pré-escola antes da primeira série?  
(1) Não. (2) Sim. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_.
15. Você já repetiu o ano na escola?  
(1) Não. (2) Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_.
16. Você frequenta aulas de reforço (ou aulas particulares)?  
(1) Não. (2) Sim.
17. Você participa ou foi convidado a participar de atividades no CEDET (Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento)?  
(1) Não. (2) Sim.
18. Em qual domínio de dotação/talento você foi identificado?  
(1) Não fui identificado  
(2) Inteligência e capacidade geral  
(3) Verbal  
(4) Científico-matemático/pensamento abstrato  
(5) Criativo/artístico  
(6) Psicossocial  
(7) Psicomotor

## Anexo 8. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFJF:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PRO-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF  
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

### Parecer nº 074/2010

**Protocolo CEP-UFJF:** 2003.062.2010 **FR:** 326777 **CAAE:** 0065.0.180.000-10

**Projeto de Pesquisa:** Autoeficácia de adolescentes com e sem características de dotação e talento

**Pesquisador Responsável:** Altemir José Gonçalves Barbosa

**Pesquisadores Participantes:** Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas

**Instituição:** Departamento de Psicologia/ICH - UFJF

#### Sumário/comentários

O CEP analisou o Protocolo 2003.062.2010, Grupo III e considerou que:

- Os temas autoeficácia e D&T (dotação e talento) não são amplamente discutidos em pesquisas no âmbito nacional. Sendo assim, este estudo pretende estudar este tema a fim de contribuir com as discussões sobre a área educacional no Brasil.

- **Objetivos:** Objetivo Geral: O objetivo geral do presente projeto é comparar níveis de autoeficácia de adolescentes com e sem características de D&T. Objetivos Específicos: Especificamente, propõem-se: Efetuar um processo de adaptação da escala CSES para o contexto brasileiro; Obter evidências de validade por consistência interna, fatorial e de conteúdo da versão brasileira dessa escala (BRACSES); Comparar as crenças de autoeficácia de adolescentes com e sem características de D&T, enfatizando: autoeficácia em atrair recursos sociais, autoeficácia para realizações acadêmicas, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para realizar atividades extracurriculares e em horas de lazer, eficácia autorregulatória, autoeficácia para conhecer as expectativas dos outros, autoeficácia social, eficácia auto-assertiva e autoeficácia para atrair suporte parental e comunitário e associar essas formas específicas de autoeficácia aos domínios de D&T.

- **Metodologia:** A presente proposta de pesquisa pode ser classificada como descritiva, correlacional, transversal e quantitativa. Para atingir os objetivos estabelecidos, serão realizadas duas etapas de pesquisa: 1ª Etapa - Evidências de validade da CSES e 2ª Etapa - Autoeficácia em estudantes com e sem características de D&T

- **Análise dos dados:** A análise dos dados será essencialmente quantitativa e é decorrente dos instrumentos adotados. Além de estatística descritiva, serão empregadas provas inferenciais, sendo adotado um nível de significância de 0,05, uma vez que ele se mostra adequado ao delineamento do estudo, aos instrumentos adotados e aos tipos de amostragens. A decisão quanto aos testes específicos será tomada após a análise da distribuição normal dos dados por meio da prova de Kolmogorov-Smirnov. Porém, *a priori*, é possível afirmar que será usado o alfa de Cronbach e análise fatorial.

- **Revisão e referências bibliográficas:** de acordo, sustentam os objetivos do estudo.

- **Características da população:** 1000 sujeitos no centro e no total, faixa etária dos sujeitos 12 a 18 anos.

- **Critérios de participação:** Além dos juízes, participarão dessa etapa, aproximadamente, 1000 alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino do ensino médio, com idades entre 12 e 18 anos, de acordo com os critérios de adolescência estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Eles deverão estar matriculados em cinco escolas públicas. Será feita uma amostragem aleatória simples das instituições e, se houver mais de uma turma em cada série nas escolas, será adotado o mesmo procedimento para determinar os alunos participantes. Tais escolas estarão situadas na cidade de Juiz de Fora, MG.

- Assim, os critérios de inclusão dos alunos na amostra serão: estarem matriculados nas turmas acima descritas em alguma das escolas amostradas, estarem presentes na sala de aula no

  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
CEP / UFJF



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PRO-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF  
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

momento da coleta de dados e consentirem oralmente com sua participação na pesquisa. Não estão previstos critérios de exclusão da amostra.

- **Orçamento:** no valor de R\$ 780,00 deverá ser custeado pelo pesquisador.
  - **Instrumento de coleta de dados:** Aplicação de teste validado, os quais não apresentam questões que levam constrangimento para o sujeito, estando pertinente as questões com os objetivos propostos.
  - **Cronograma:** início da coleta de dados maio/2010, término da pesquisa julho 2011.
- Benefícios e resultados esperados: espera-se, com este projeto, obter evidências de validade da escala CSES para o país, que poderá ser utilizada em novas pesquisas na área de autoeficácia com crianças e adolescentes. Espera-se, também, contribuir com as discussões acerca de características cognitivas, motivacionais, sociais e afetivas de alunos com características de dotação e talento, de modo a aprimorar seu desempenho acadêmico, sua relação com professores, pares e familiares. Os resultados favorecerão, ainda, alunos que não apresentam tais características, uma vez que as crenças de autoeficácia e as possibilidades de experienciar sucesso estão presentes em qualquer ser humano. Finalmente, acredita-se que este estudo possa contribuir para o redimensionamento da Psicologia Escolar/Educacional contemporânea e da Educação Especial, para um foco mais proativo e promotor de saúde psicológica.
- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE,** está em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito, descrição suficiente dos procedimentos, explicitação de riscos e desconfortos esperados, ressarcimento de despesas, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, forma do sujeito fazer contatos com o pesquisador e com o CEP/UFJF.
  - **Qualificação do pesquisador:** de acordo, possui titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.
  - Salientamos que o pesquisador deverá encaminhar a este comitê o relatório final da pesquisa.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

**Situação:** Projeto Aprovado  
Juiz de Fora, 15 de abril de 2010

  
Prof. Dr.ª Ieda Maria Vargas Dias  
Coordenadora – CEP/UFJF

<b>RECEBI</b>
DATA: ____/____/2010
ASS: _____

**Anexo 9. Termo de consentimentos livre e esclarecido para juízes:  
“Autoeficácia de adolescentes com e sem características de dotação e talento”**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. Os objetivos da pesquisa são efetuar um processo de adaptação da escala CSES para o contexto brasileiro; obter evidências de validade da versão brasileira dessa escala; comparar as crenças de autoeficácia de adolescentes com e sem características de dotação e talento e associar formas específicas de autoeficácia aos domínios de dotação e talento.
2. A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa contribuir com as discussões atuais sobre autoeficácia e suas implicações em ambientes escolares, principalmente no que diz respeito a alunos com necessidades educacionais especiais acima da média.
3. Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo um formulário.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
5. Caso eu sinta qualquer desconforto em relação ao formulário, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
8. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
9. Tenho o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumentos de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por 5 anos, contados a partir do término da pesquisa.
11. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados, por email, para cada juiz participante da pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: [mestrado.psicologia@ufjf.edu.br](mailto:mestrado.psicologia@ufjf.edu.br).
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: [cep.ufjf@gmail.com](mailto:cep.ufjf@gmail.com), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
RG do(a) voluntário(a).

\_\_\_\_\_  
Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas  
RG MG – 13.760.846

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9

## Anexo 10. Informe aos pais/responsáveis:

### Informativo

Senhores pais/responsáveis,

Estamos realizando uma pesquisa na Escola \_\_\_\_\_ sob responsabilidade da psicóloga Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto. Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer as capacidades que os alunos acreditam ter sobre diversos assuntos. A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa contribuir com as discussões atuais sobre autoeficácia e suas implicações em ambientes escolares, principalmente no que diz respeito a alunos com superdotação.

A seguir, são apresentados mais detalhes da pesquisa:

1. Durante o estudo será necessário que meu(minha) filho(a) participe preenchendo alguns questionários.
2. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
3. Caso ele(a) sinta qualquer desconforto em relação aos questionários, sua participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de sua vontade e se estiver se sentindo melhor.
4. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, eu comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
5. Meu(minha) filho(a) está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.
6. A participação dele nesta pesquisa será voluntária, sendo que não receberá qualquer forma de remuneração como também não arcará com qualquer despesa.
7. Meu(minha) filho(a) tem o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
8. Meus dados pessoais e de meu(minha) filho(a) serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumentos de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por 5 anos, contados a partir do término da pesquisa.
9. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados, posteriormente, para a direção de cada escola participante da pesquisa e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
10. Eu poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: [mestrado.psicologia@ufjf.edu.br](mailto:mestrado.psicologia@ufjf.edu.br).
11. Eu poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: [cep.ufjf@gmail.com](mailto:cep.ufjf@gmail.com), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

Será realizada uma reunião na escola no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010 às \_\_\_\_ horas. Caso os senhores não possam comparecer e não autorizem a participação de seus filhos, enviem um bilhete para a escola. Se os senhores não comparecerem, se esse bilhete não for enviado e se o(a) seu(sua) filho(a) quiser participar, a direção assinará um termo autorizando a participação dele(a).

Atenciosamente,

---

Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas  
RG MG – 13.760.846

---

Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9

**Anexo 11. Termo de consentimentos livre e esclarecido para escola:  
“Autoeficácia de adolescentes com e sem características de dotação e talento”**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que os estudantes desta escola participem como voluntários(as) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. Os objetivos da pesquisa são compreender melhor as crenças de autoeficácia – ‘o quanto sou capaz de’ – de crianças e adolescentes brasileiros, bem como comparar os pontos de vista de pessoas com e sem características de superdotação.
2. A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa contribuir com as discussões atuais sobre autoeficácia e suas implicações em ambientes escolares, principalmente no que diz respeito a alunos com superdotação.
3. Durante o estudo será necessário os alunos participem preenchendo alguns questionários.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
5. Caso os alunos sintam qualquer desconforto em relação aos questionários, sua participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de sua vontade e se estiverem se sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
7. Os alunos estão livres para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.
8. A participação dos estudantes nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberão qualquer forma de remuneração como também não arcarão com qualquer despesa.
9. Os alunos têm o direito de serem indenizados por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
10. Meus dados pessoais e dos alunos serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumentos de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por 5 anos, contados a partir do término da pesquisa.
11. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados, posteriormente, para a direção de cada escola participante da pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: [mestrado.psicologia@ufjf.edu.br](mailto:mestrado.psicologia@ufjf.edu.br).
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: [cep.ufjf@gmail.com](mailto:cep.ufjf@gmail.com), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação dos alunos desta escola na referida pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) diretor(a).

\_\_\_\_\_  
Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas  
RG MG – 13.760.846

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9

**Anexo 12. Declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa:**

***DECLARAÇÃO***

Na qualidade de responsável pela Escola \_\_\_\_\_,  
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “Autoeficácia de adolescentes com e sem características de dotação e talento”, a ser conduzida sob responsabilidade dos pesquisadores Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, aluna do Mestrado em Psicologia da UFJF e Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, e DECLARO que essa instituição apresenta a infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

**Anexo 13. Termo de consentimentos livre e esclarecido para aluno maior de 18 anos:  
“Autoeficácia de adolescentes com e sem características de dotação e talento”**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. Os objetivos da pesquisa são compreender melhor as crenças de autoeficácia – ‘o quanto sou capaz de’ – de crianças e adolescentes brasileiros, bem como comparar os pontos de vista de pessoas com e sem características de superdotação.
2. A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa contribuir com as discussões atuais sobre autoeficácia e suas implicações em ambientes escolares, principalmente no que diz respeito a alunos com superdotação.
3. Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo alguns questionários.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
5. Caso eu sinta qualquer desconforto em relação aos questionários, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
8. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
9. Tenho o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumentos de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por 5 anos, contados a partir do término da pesquisa.
11. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados, posteriormente, para a direção de cada escola participante da pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Assinatura do(a) voluntário(a).

\_\_\_\_\_  
Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas  
RG MG – 13.760.846

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9

**Anexo 14. Tabela A1 - Resultados do *post hoc* com Bonferroni**

Subescalas	Subescalas para comparação	<i>p</i>
Autoeficácia para conseguir suporte social	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,000
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	0,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	0,030
	Eficácia autorregulatória	0,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	0,000
	Autoeficácia social	0,000
	Eficácia autoassertiva	0,000
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	1,000
Autoeficácia para desempenho acadêmico	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,000
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	1,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	0,160
	Eficácia autorregulatória	0,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	0,043
	Autoeficácia social	0,000
	Eficácia autoassertiva	0,003
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	0,037
Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,000
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	1,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	1,000
	Eficácia autorregulatória	0,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	0,000
	Autoeficácia social	0,000
	Eficácia autoassertiva	0,000
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	0,242
Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,030
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,160
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	1,000
	Eficácia autorregulatória	0,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	0,000
	Autoeficácia social	0,000
	Eficácia autoassertiva	0,000
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	1,000

Eficácia autorregulatória	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,000
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,000
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	0,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	0,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	1,000
	Autoeficácia social	1,000
	Eficácia autoassertiva	1,000
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	0,000
Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,000
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,043
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	0,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	0,000
	Eficácia autorregulatória	1,000
	Autoeficácia social	0,008
	Eficácia autoassertiva	1,000
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	0,000
Autoeficácia social	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,000
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,000
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	0,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	0,000
	Eficácia autorregulatória	1,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	0,008
	Eficácia autoassertiva	0,106
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	0,000
Eficácia autoassertiva	Autoeficácia para conseguir suporte social	0,000
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,003
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	0,000
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	0,000
	Eficácia autorregulatória	1,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	1,000
	Autoeficácia social	0,106
	Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	0,000
Autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário	Autoeficácia para conseguir suporte social	1,000
	Autoeficácia para desempenho acadêmico	0,037
	Autoeficácia para aprendizagem autorregulada	0,242
	Autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer	1,000
	Eficácia autorregulatória	0,000
	Autoeficácia para atender às expectativas dos outros	0,000
	Autoeficácia social	0,000
	Eficácia autoassertiva	0,000