



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS  
(PERFECCIONISMO E CRÍTICA), AUTOESTIMA,  
AUTOCONCEITO ACADÊMICO, MOTIVAÇÃO E  
*SELF-HANDICAPPING***

Ivone de Guadalupe Felício dos Reis

**Orientador de Dissertação:**

Prof. Doutor Francisco Peixoto

**Coordenador de Seminário de Dissertação:**

Prof. Doutor Francisco Peixoto

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:**

Mestre em psicologia

Especialidade em educacional

Dissertação de mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## **AGRADECIMENTOS:**

Realizar este mestrado foi um projeto que concretizei sabendo á partida que iria passar por muitas dificuldades para o concluir, e de facto a vida foi muito difícil durante todo este tempo que dediquei ao projeto, passei por dificuldades quase superiores às minhas forças tais como: cansaço extremo devido ao trabalho que acumulei ao já existente trabalho, períodos de saúde muito débil, períodos de dificuldades económicas muito grandes, desestabilização e reajustamentos no ambiente familiar, períodos perlongados de isolamento social, desestabilização emocional entre tantas outras difíceis de enumerar.

Ao terminar este trabalho, tomo consciência de que abracei este projeto de corpo e alma, no entanto e embora me sinta a protagonista de ter terminado de trilhar este longo caminho que por ora terminou partilho o mérito com outras pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que acontecesse na minha vida, sem elas não teria sido possível chegar à meta.

O primeiro agradecimento vai para as pessoas que ofereceram o maior contributo, e que acredito que, sem o seu apoio nada disto seria possível realizar: a minha mãe e filha. O meu maior obrigado à minha mãe por todo o apoio que me proporcionou em casa, que foi desde preparar diariamente as minhas refeições, cuidar da casa e da minha filha, cuidar da minha saúde, apoiar a minha filha na saída da fase criança e entrada na adolescência, aguentar o meu “mau feitio”, apoiar-me sempre, acreditando que eu iria conseguir terminar com sucesso, e tantas outras coisas que fez, impossíveis de descrever durante cinco anos de nossas vidas. O meu obrigado à minha filha por ter aceitado a por vezes “ausência” e “mau feitio” da sua mãe e ter atravessado a fase da pré-adolescência sem muitas conturbações.

Obrigado a todos os professores que partilharam comigo estes últimos cinco anos da minha vida, sendo que em especial agradeço ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, por ter acreditado na minha capacidade de trabalho e ter aceitado ser meu orientador, bem como por me ter proporcionado o maior apoio possível, sempre com a sua paciência e boa disposição que o caracterizam. Agradeço à professora Ana Cristina Silva pela preciosa orientação que deu ao meu estágio e ao Professor Manuel Granjo por me ter apoiado na recolha dos dados deste trabalho.

Agradeço aos colegas de faculdade que me apoiaram sendo que, em especial agradeço à Ana Margarida que sobretudo nestes últimos dois anos se tem revelado um pilar de apoio fundamental para mim dentro da faculdade.

Por último, obrigado aos meus amigos e colegas de trabalho que me apoiaram, acreditaram na minha força e tiveram paciência para me ouvir durante todo este tempo, sendo que em especial agradeço aos meus amigos Júlio Fulgêncio e Dimas, às minhas amigas Isabel Magano, Antónia Carvalho e Isabel Lemos sempre disponíveis para me ouvir e sem reclamar do meu “mau feitio”. Sem esquecer de agradecer também aos superiores hierárquicos da empresa onde trabalho, porque me proporcionaram “à sua maneira”, a motivação que por vezes me faltava para continuar e terminar com sucesso, através das dificuldades que colocaram no meu caminho tal, como avaliar negativamente o meu desempenho, escolher os horários de trabalho mais difíceis de cumprir face ao meu horário escolar, entre outras.

## Resumo

Os trabalhos sobre práticas educativas parentais têm evidenciado a existência de uma relação, com a autoestima, o autoconceito, orientações motivacionais e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Este estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre as práticas educativas parentais crítica e perfeccionismo percebidas pelos estudantes, com a autoestima, o autoconceito, as orientações motivacionais e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Concomitantemente analisou-se a relação entre o uso de estratégias de *self-handicapping* e a autoestima, o autoconceito e orientações motivacionais. Participaram no estudo 170 adolescentes do 7º, 8º e 9º ano de um colégio particular da zona da grande Lisboa, que responderam ao Critical Parenting Inventory (Randolph & Dyckman, 1996, adaptada por Miguel, 2010), a uma escala multidimensional de perfeccionismo, (Soares, Gomes, Macedo & Azevedo, 2003, adaptada por Miguel, 2010), a uma escala de autoconceito e autoestima (Peixoto & Almeida, 1999) a uma escala de orientações motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto, Mata & Monteiro, 2008) e a uma escala de *self-handicapping* académico (Martin, 1998, adaptada por Borralho, 2003). Os resultados das diversas análises efetuadas permitem mostrar que os alunos que percebem seus pais como sendo perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho académico apresentam: autoestima mais baixa, autoconceito mais baixo, motivação mais orientada para a autodefesa, para o evitamento e menos orientada para a tarefa, bem como uma maior tendência a usar estratégias de *self-handicapping*, do que os seus colegas que não percebem seus pais desta forma. Por outro lado, permitiu mostrar que o uso de estratégias de *self-handicapping* se relaciona negativamente com autoestima, com autoconceito, com orientação motivacional para a tarefa e se relaciona positivamente com orientação motivacional para a autodefesa e evitante.

**Palavras-chave:** Família, adolescente, perfeccionismo, exigência, autoestima, autoconceito académico, motivação, *self-handicapping*.

FAMILY RELATIONSHIPS (PERFECTIONISM AND CRITICISM), ACADEMIC SELF-  
CONCEPT, SELF-ESTEEM AND SELF-HANDICAPPING

---

**Abstract**

Research on parenting practices has shown the existence of a relationship between self-esteem, self-concept, motivational orientations and use of self-handicapping strategies. This study aimed to analyze the relationship between parenting practices criticism and perfectionism perceived by students, with self-esteem, self-concept, motivational orientations and use of self-handicapping strategies. Concomitantly it was analyzed the relationship between the use of self-handicapping strategies and self-esteem, self-concept and motivational orientations. The study involved 170 students attending the 7th, 8th and 9th grade of a private school in the Lisbon area, who answered a Critical Parenting Inventory (Randolph & Dyckman, 1996, adapted by Miguel, 2010), a multidimensional scale for perfectionism, (Soares, Gomes, Macedo & Azevedo, 2003, adapted by Miguel, 2010), a self-concept and self-esteem scale (Peixoto & Almeida, 1999) a motivational orientations scale (Skaalvik, 1997, adapted by Peixoto, Mata & Monteiro, 2008) and a academic self-handicapping scale (Martin, 1998, adapted by Borralho, 2003). The results of the various analyzes carried out, showed that students which perceive their parents as perfectionists and critical towards their academic performance: present lower self-esteem, lower self-concept, motivation more oriented towards self-defense and avoidance, less task oriented, and more likely to use self-handicapping strategies than their colleagues who do not perceive their parents this way. Moreover this study shows that the use of self-handicapping strategies relates negatively with self-esteem, with self-oriented motivation for the task and is positively related with motivational orientation for self defense and avoidance.

**Key-Words:** Family, teenager, perfectionism, criticism, academic self-concept, self-esteem, self-handicapping

## ÍNDICE

|                 |   |
|-----------------|---|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
|-----------------|---|

### I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### **Capítulo 1 – Família**

|  |   |
|--|---|
| A importância da família no desenvolvimento da criança.....  | 3 |
| Parentalidade.....   | 4 |
| Práticas educativas parentais.....                           | 6 |
| Práticas educativas parentais: perfeccionismo e crítica..... | 7 |

#### **Capítulo 2 – Autoconceito académico, autoestima, motivação e self-handicapping**

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| Autoconceito e autoestima..... | 9  |
| Motivação.....                 | 11 |
| Self-handicapping.....         | 12 |

#### **Capítulo 3 – Práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e o autoconceito, autoestima, motivação e self-handicapping**

|   |    |
|---|----|
| Práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica), o autoconceito e a auto-estima..... | 14 |
| Práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a motivação.....                   | 16 |
| Práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e o <i>self-handicapping</i> ...     | 18 |

#### **Capítulo 4 – Relação entre autoconceito e autoestima, motivação e *self-handicapping***

|   |    |
|---|----|
| Relação entre autoconceito, autoestima e o <i>self-handicapping</i> ..... | 19 |
| Relação entre motivação e o <i>Self-handicapping</i> .....                | 20 |

### II – PROBLEMA, OBJECTIVOS E HIPÓTESES

|  |    |
|--|----|
| Problema 1, objetivos e hipóteses..... | 22 |
| Problema 2, objetivos e hipóteses..... | 25 |

### III – MÉTODO

Participantes.....27

Instrumentos.....27

Procedimento.....32

IV – RESULTADOS.....34

V – DISCUSSÃO.....41

VI – CONCLUSÃO.....48

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....51

## ÍNDICE DE TABELAS

### Tabela 1

Frequência de participantes que percebem seus pais como sendo ou não perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho escolar.....34

### Tabela 2

Descrição dos participantes que percebem seus pais como sendo ou não perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho escolar.....35

### Tabela 3

Médias, desvios-padrão, valores de *t* de *student* para orientação motivacional de autodefesa, de autovalorização, de evitamento e para a tarefa em função da percepção de perfeccionismo e crítica.....36

### Tabela 4

Teste U de Mann-Whitney para comparar as médias das variáveis autoestima, competência académica, competência em língua materna, competência matemática, autoconceito académico e *Self-handicapping* em função da percepção de perfeccionismo e crítica.....37

### Tabela 5

Comparação das médias das variáveis autoestima, competência académica, competência em língua materna, competência matemática, autoconceito académico e *Self-handicapping* em função da percepção de perfeccionismo e crítica.....38

### Tabela 6

Coefficiente de correlação de Pearson entre utilização de estratégias de *self-handicapping* e autoestima, orientação motivacional autodefensiva, de autovalorização, de evitamento e para a tarefa.....40

### Tabela 7

Médias, desvios-padrão, valores de *t* de *student* para género em função de utilização de estratégias de *self-handicapping* .....41



## I – INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o tema práticas educativas parentais e a sua relação com variáveis relacionadas com o desempenho escolar dos filhos (autoestima, autoconceito, orientações motivacionais e uso de estratégias de *self-handicapping*), concomitantemente aborda também a relação entre o uso de estratégias de *self-handicapping*, autoestima, autoconceito e orientações motivacionais.

Quando nos debruçamos sobre o tema da família deparamo-nos com um número quase infindável de temas relacionados, sendo que, a forma de educar os filhos, bem como, a sua preparação para a vida profissional futura talvez seja dos temas mais abordados atualmente.

A família é crucial para o desenvolvimento da criança, pois esta apresenta um conjunto de influências que são fundamentais na construção de um sujeito (Bronfenbrenner, 1986). Para além de influenciarem as atitudes e comportamentos dos filhos através das práticas educativas implementadas, são o primeiro e o mais importante contexto de socialização que a criança conhece. De acordo com Coutinho (2004), os pais assumem um papel muito importante no desenvolvimento dos filhos, uma vez que as relações que estabelecem com estes, bem como as práticas educativas adotadas podem ser determinantes para um crescimento saudável e adaptado destes.

Não é só na fase de criança que as relações estabelecidas pelos pais com os filhos, bem como as práticas educativas adotadas são importantes, também na fase da adolescência estas se tornam fundamentais, pois embora nesta fase surjam outros indivíduos significativos na vida do adolescente tais como, os pares e amigos que também influenciam as suas atitudes e comportamentos, a família mantém o papel no desenvolvimento dos filhos, nomeadamente na formação do autoconceito, da autoestima, na forma de aprenderem e na forma como se relacionam com seus pares (Camacho & Matos, 2007).

Através da revisão da literatura efetuada no presente estudo podemos constatar que as práticas educativas adotadas pelos pais, vão influenciar de diversas maneiras a atitude dos filhos face à sua vida académica. Como tal este estudo pretende ser mais uma contribuição para uma melhor compreensão desta, através da análise da relação entre as práticas educativas parentais (crítica e perfeccionismo) e a autoestima, o autoconceito, as orientações motivacionais e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Neste quadro, afigura-se de igual relevância a análise da relação entre o uso de estratégias de *self-handicapping*, a autoestima, o autoconceito académico e orientações motivacionais, uma vez que se tratam de fatores que

interferem no desempenho escolar dos jovens, e ainda permanece um assunto pouco abordado na literatura portuguesa.

Em função destes objetivos organizou-se o presente trabalho em seis capítulos. Um primeiro capítulo, composto por quatro partes, inclui a revisão de literatura que pareceu pertinente para se poder contextualizar a problemática da investigação. Na primeira parte aborda-se o tema família e compreende os seguintes domínios: a importância da família no desenvolvimento da criança, a parentalidade, as práticas educativas parentais no seu geral e particularmente o perfeccionismo e a crítica. Na segunda parte aborda-se as variáveis que pretendemos relacionar com as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) nomeadamente o autoconceito, a autoestima, a motivação e o *self-handicapping*. Na terceira parte aborda-se a relação entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e o autoconceito, autoestima, motivação e *self-handicapping* e por último aborda-se a relação entre *self-handicapping* e autoconceito académico, autoestima e motivação.

No segundo capítulo deste trabalho procurou-se fazer a transição da revisão de literatura para a componente empírica. Neste sentido, o capítulo contempla a definição do problema, dos objetivos do trabalho e das hipóteses, enquadrado na revisão de literatura realizada. As hipóteses são definidas em função de dois objetivos principais: A relação entre as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e o autoconceito académico, a autoestima, as orientações motivacionais e o *self-handicapping*; a relação entre o *self-handicapping* e autoconceito académico, autoestima e orientações motivacionais

O terceiro capítulo apresenta os participantes, os instrumentos utilizados na operacionalização das variáveis consideradas na investigação, assim como a descrição genérica do desenrolar do estudo empírico.

O quarto capítulo compreende a apresentação de resultados obtidos,

O quinto capítulo apresenta a discussão procurando dar resposta às questões e hipóteses formuladas.

O trabalho termina com a conclusão, na qual se procurou refletir sobre os resultados obtidos, nomeadamente no que diz respeito às suas implicações, a algumas pistas de continuidade, aos principais contributos da presente investigação, assim como às suas limitações a superar em estudos futuros.

## 1 – FAMÍLIA

### **A importância da família no desenvolvimento da criança**

A instituição familiar é considerada um dos elos mais fortes da cadeia social multifacetada, onde se desenvolve o adolescente, tornando-se assim, num fator de risco, ou por outro lado, pode atuar como importante fator de proteção ao seu desenvolvimento adaptado (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Assim sendo, a família pode ser considerada um conjunto de pessoas que estão interligadas, e que se influenciam mutuamente (Miguel, 2010). Esta afirmação pode ser explicada pelo facto de os diferentes comportamentos sociais serem aprendidos, predominantemente, a partir das interações estabelecidas entre o indivíduo e suas fontes primárias de socialização que, no ocidente, são, por tradição a família, a escola e o grupo de pares (Kreppner, 1992).

O resultado desta interação e influência mútua entre os membros da família, é a transmissão de valores normas e crenças, sendo o seu dever oferecer amor, proteção carinho e amparo, bem como todos os bens essenciais para a sua subsistência e desenvolvimento, quer físico quer intelectual aos seus descendentes (Coutinho 2004). Depreende-se daqui que as condições físicas e psicológicas que a família proporciona aos seus membros, são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, bem como para construção da sua personalidade, sendo potenciadora do desenvolvimento intelectual, afetivo e social bem como do seu autoconceito e autoestima (Bayle, 2005).

O estabelecimento deste vínculo familiar, que possibilita a comunicação de um conjunto de normas e valores, se forem os corretos, pode resultar no desenvolvimento de um indivíduo adaptado ao seu meio ambiente ou, por outro lado, se forem incorretos podem resultar no desenvolvimento de um indivíduo desadaptado ao seu meio ambiente (Baumeister & Bushman, 2008).

Assim sendo a família é uma formação social com duas valências distintas, pode assumir-se como um fator de risco, ou por outro lado pode atuar como importante fator de proteção ao desenvolvimento do ser humano adaptado ao seu meio ambiente (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Ressalta daqui a importância de estudar o contexto e as variáveis envolvidas neste processo (Kreppner, 1992).

Educar um filho revela-se uma tarefa bastante complexa, os estilos parentais e as práticas educativas adotadas dependem de múltiplos fatores tais como: a sociedade em que vivem, a sua cultura, os valores e crenças transmitidas pelos seus progenitores, valores, crenças

e expectativas que estes desenvolvem sobre seus filhos, entre outros. É a partir destes variados fatores que os pais desenvolvem a parentalidade (Moro, 2005).

## **Parentalidade**

Para Amiralian (1986) a decisão de ter um filho relaciona-se diretamente com a realização de desejos dos pais, das suas necessidades, e com as gratificações e recompensas que a criança lhes poderá trazer.

Segundo Fiamenghi e Messa (2007) a parentalidade é uma união de singularidades, em que o casal apresenta ao mundo o produto da sua união, sugerindo o desempenho de um papel bem definido e aceite pela sociedade.

Maccoby (2002 cit. por Schofield, Conger, Martin, Stockdale, Conger & Widaman, 2009) explica que, a parentalidade é mais do que uma influência dos pais sobre os filhos, é um conjunto de processos interativos inter-relacionados, que têm início durante o tempo da gestação, e que continuam vida fora. As influências são recíprocas, ou seja, consistem em uma interação de fatores internos e do ambiente, e portanto é necessário compreender que o sujeito interage sobre o ambiente e vice-versa.

Segundo Belsky, Robins e Gamble (1984) a parentalidade pode ser determinada por diversos fatores do sujeito tais como: a personalidade, as características individuais da criança, bem como pelo amplo contexto social em que as relações pais-filhos se desenvolvem, ou seja, as relações conjugais, as redes sociais, ocupacionais e as experiências dos pais, pois ao influenciarem a sua personalidade e o seu bem-estar psicológico, vão consequentemente influenciar o desenvolvimento da criança. Os autores referidos tiram três conclusões importantes sobre os determinantes da parentalidade, a primeira refere-se ao facto de a parentalidade ser determinada por variados fatores, a segunda referem-se ao facto de as características dos pais, dos filhos e do contexto não influenciarem de igual modo o desenvolvimento da parentalidade, e por último concluem que a história do desenvolvimento da criança e a personalidade de pais e filhos não são os influenciadores diretos da parentalidade, pois a família encontra-se inserida num vasto contexto rico em outras influências importantes.

Assim sendo, a parentalidade não é um conceito estático, vai-se modificando ao longo do tempo e evolui paralelamente com o desenvolvimento da criança (Maccoby, 2002 cit. por Schofield et al., 2009). Durante a infância a parentalidade passa sobretudo pelos cuidados dispensados à criança, pela descodificação das suas necessidades e a sua supressão (Bayle, 2005). É nesta altura que os pais constroem as bases da sua relação com o futuro adolescente,

através de um complexo equilíbrio entre compreensividade e controlo, bem como de amor e disciplina (Sampaio, 2006).

Com o início da adolescência as bases educativas construídas durante a infância são colocadas à prova, uma vez que são reguladoras da proximidade entre pais e filhos, a parentalidade nesta fase caracteriza-se por uma mudança, que ocorre sobretudo na maneira como são impostas as regras e as normas de orientação do jovem, deixando de ser ditadas pelos pais e passando a ser renegociadas entre todos os envolvidos, de forma a facilitar a progressiva autonomia do adolescente (Shofield et al., 2009).

Para o indivíduo, entrar na adolescência significa atravessar um período de intensas mudanças físicas e psicológicas consideradas turbulentas por Ericson (1972, cit por Belsky et al., 1984) e que implicam uma crise de identidade. O jovem neste estágio de sua vida procura saber quem é, o que quer fazer da sua vida, e qual o papel na sociedade que mais se adequa a si, começa a estabelecer um grupo de amigos, e a fazer escolhas importantes para o seu futuro (Sampaio, 2006).

Para que esta fase seja atravessada com sucesso para o jovem, é fundamental que a relação pais-filhos, como foi referido anteriormente, possua bases seguras construídas durante a infância, de forma a estes continuarem a ser o seu principal apoio, embora nesta fase o grupo de pares também se revele de extrema importância (Grotevant & Cooper, 1985 cit. por Dumas, Lawford, Tieu & Pratt, 2009). Para além das boas relações entre pais e filhos, é importante que o casal tenha boas relações entre si, pois estas relações apresentam implicações significativas no modo como estes adultos encaram o desafio desenvolvimental de educar o filho, influenciando as práticas parentais a adotar (Davies, Sturge-Apple, Woitach & Cummings, 2009).

O estudo de Shofield e colaboradores (2009) indica que os pais são influenciadores da parentalidade um do outro, não unicamente devido à qualidade da sua relação, como também devido às práticas educativas específicas adotadas. O autor ressalva que as práticas educativas de um dos progenitores podem provocar a alteração das práticas do outro membro do casal. Deste modo, para além dos fatores biológicos e sociais, as práticas educativas parentais funcionais, influenciam o desenvolvimento do indivíduo adaptado ao seu meio ambiente, bem como as práticas educativas parentais disfuncionais que influenciam a origem, a subsistência e o desenvolvimento de problemas de comportamento que as crianças podem vir a manifestar (Dressen & Szelbrackowski, 2007).

## **Práticas educativas parentais**

Tal como já foi referido o desenvolvimento do ser humano é influenciado por diversos fatores, entre eles, a importância da qualidade do relacionamento familiar, da comunicação entre filhos e pais, bem como da qualidade dos relacionamentos familiares e dos estilos e práticas parentais.

O estudo de Camacho e Matos (2007) indica que a forma como os pais se relacionam com os filhos e as práticas educativas que utilizam, influencia significativamente a forma como eles aprendem, como se relacionam com os seus pares e determinam suas atitudes e objetivos. As práticas educativas parentais são as técnicas e estratégias utilizadas pelos pais ao longo do processo educativo de seus filhos, com o objetivo de que estes adquiram determinados princípios morais e comportamentos, de forma a tornarem-se autónomos e responsáveis, de modo a que posteriormente, estejam aptos a desempenhar o seu papel ativo na sociedade, bem como, atenuar determinados comportamentos desadequados ou desadaptados socialmente (Alvarenga, 2001).

De acordo com Darling e Steinberg (1993) estas práticas resultam de alguma forma dos valores e dos objetivos que os pais defendem, pois o seu objetivo é tornar os filhos socializados em conformidade com as exigências necessárias de outras pessoas, mantendo o senso de integridade pessoal ou seja, os pais adotam determinados comportamentos consoante a relação entre um objetivo de socialização e o resultado da criança. Assim sendo, depreende-se facilmente que estas práticas apresentem efeitos diretos no desenvolvimento de comportamentos específicos da criança, nomeadamente no seu desempenho académico, e nas suas características nomeadamente, a aquisição de valores, autoestima entre outros.

Alvarenga (2001) considera que as práticas educativas parentais são melhor compreendidas em domínios de socialização mais circunscritos, no caso a realização académica dos filhos, a sua independência e autonomia ou a cooperação com os pares, pois estas práticas são os mecanismos pelos quais os pais ajudam diretamente os seus filhos a atingir determinadas metas.

Atualmente a primeira preocupação dos pais relativamente aos seus filhos depois da saúde, prende-se com o seu futuro sucesso no mercado de trabalho, e como tal cada vez mais se preocupam com o seu desempenho académico, uma vez que um bom percurso escolar pode pressupor o acesso a um bom emprego e a condições de vida superiores (Peixoto & Rodrigues, 2005). Deste modo é provável que estas preocupações, comuns à maioria dos pais se traduzam em práticas educativas transmitidas na forma de diferentes atitudes, e nas diferentes formas de

envolvimento na vida acadêmica dos seus filhos, que por sua vez vão influenciar o rendimento acadêmico, as representações de si próprio e a motivação para a realização escolar destes.

O envolvimento dos pais em tarefas escolares consiste numa prática parental, pois está direcionada ao comportamento de estudo do filho (Salvador, 2007). Trabalhos recentes sobre práticas educativas parentais direcionadas para a escolaridade dos seus filhos evidenciam que existe uma relação, com o rendimento acadêmico, o autoconceito, a autoestima, a motivação e o recurso ao uso de estratégias de self-handicapping, que pode ser positiva ou negativa dependendo das práticas adotadas pelos pais e a repercussão destas nos seus filhos, (e.g., McGrath & Repeti, 2000; Miguel 2010; Peixoto & Rodrigues, 2005; Sherry, Flett & Hewitt, 2001). O estudo de Pettit, Laird, Dodge, Bates e Criss (2001) evidencia que, existe relações significativas entre o controle psicológico, o monitoramento dos pais e o desenvolvimento dos adolescentes.

Uma vez que as práticas educativas parentais assumem diversas dimensões, importa particularizar aquelas que são avaliadas no presente estudo ou seja as dimensões perfeccionismo e crítica.

### **Práticas educativas parentais: o perfeccionismo e a crítica**

Tal como referido anteriormente o perfeccionismo e a crítica são duas dimensões interligadas das práticas parentais que, de acordo com Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez e Goossens (2005), diz respeito ao grau de exigência e crítica no desempenho escolar de seus filhos, ou seja o perfeccionismo desenvolve-se num ambiente familiar onde os filhos são criticados por serem “menos do que perfeitos”.

Perfeccionismo e crítica enquanto prática parental tem sido definida como sendo a tendência para estabelecer normas excessivamente elevadas, fazer cumprir essas normas rigidamente e tecer críticas duras na avaliação desse cumprimento (Shafran & Mansell, 2001).

Vários estudos indicam que, as práticas parentais direcionadas para o perfeccionismo se encontram relacionadas com a percepção que os filhos têm sobre o elevado nível de expectativas que os pais revelam sobre o seu rendimento escolar, bem como das críticas que vão tecer se o seu desempenho não corresponder a essas expectativas (Frost, Lahart & Rosenblate, 1991; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Soenens et al., 2005). Frost e colaboradores (1990) identificaram cinco dimensões de perfeccionismo, duas de cariz interpessoal (autopercepção de expectativas parentais elevadas e elevados níveis de crítica) e três intrapessoais (normas pessoais elevadas, elevada preocupação com os seus erros e dúvidas no seu desempenho).

Hewit e Flett (1991) criaram um modelo que considera três dimensões: o perfeccionismo auto-orientado (exigência da perfeição sobre os atos do próprio), o perfeccionismo socialmente prescrito (grau de perfeccionismo que ocorre quando um indivíduo percebe que os outros seus significativos detêm expectativas bastante altas sobre si) e perfeccionismo orientado para o outro (grau de perfeccionismo exigido aos outros). Segundo Shafran, Cooper e Fairburn (2002) “o perfeccionismo está presente, quando as normas são demasiado exigentes sendo no entanto cumpridas apesar das significativas consequências adversas” (pp. 778).

Hamachek (1978) considerou que o perfeccionismo socialmente prescrito ou seja exigido pelos pais, pode levar a resultados ajustados do ponto de vista psicológico, no entanto estudos posteriores tais como os de Shafran e colaboradores (2002) indicam que, o perfeccionismo socialmente prescrito parece ser um traço disfuncional, criando vulnerabilidade para o desajuste psicológico de seus filhos. Assim sendo, considera-se o perfeccionismo e a crítica, constructos multidimensionais, podendo assumir valências positivas ou negativas, sendo que a valência negativa é a mais frequente nos jovens estudantes (Shafran et al., 2002).

Pais perfeccionistas caracterizam-se por proporcionarem todas as condições materiais para que seus filhos alcancem excelentes resultados académicos, no entanto exibem um elevado grau de frustração, crítica e sentimentos de fracasso e culpa que passam frequentemente para o filho em questão, podendo assim contribuir para a depressão deste (Randolph & Dycman, 1998).

Frost e colaboradores (1990) afirmam que os resultados de seus estudos parecem indicar, que o perfeccionismo socialmente prescrito associado com as preocupações relativas às dúvidas sobre o seu desempenho nas tarefas a realizar e com as críticas que um fraco desempenho pode despoletar nos outros significativos, é a mais forte dimensão negativa do perfeccionismo.

Estudos apontam no sentido de que, a pressão exercida sobre os filhos no sentido de obter resultados escolares excelentes, pode afetar, o seu autoconceito, autoestima e motivação (Antunes & Fontaine, 2003; Peixoto, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Peixoto & Rodrigues, 2005).

Os resultados do estudo intercultural realizado com estudantes Libaneses e Britânicos por Pulford, Johnson e Awaida (2005) parecem indicar que o perfeccionismo orientado para o próprio se relaciona negativamente com o recurso ao uso de estratégias de self-handicapping, ou seja o aluno perfeccionista pouco provavelmente recorrerá a este tipo de estratégias como mecanismo de auto- proteção. Segundo estes autores os dados sugerem em consonância com as conclusões de vários estudos anteriores (e.g., Kolditz & Arkin, 1982; McCrea & Hirt, 2001;

Smith, Snyder, & Handelsman, 1982), que o recurso a este tipo de estratégias é utilizado quer para proteger a autoestima do aluno, quer para se proteger dos julgamentos dos outros seus significativos, mais precisamente dos seus pais, ou seja das consequências negativas do perfeccionismo socialmente prescrito e inerente crítica.

A crítica que parece inerente ao perfeccionismo atrás referido, remete para as críticas não construtivas, que os pais fazem aos seus filhos quando os resultados não correspondem às expectativas criadas. Inversamente o suporte remete para a ausência de crítica e punição, pelo desempenho menos positivo dos filhos e para a ênfase da importância da ocorrência de erros, no sentido em que estes contribuem para o crescimento do jovem (Randolph & Dycman, 1998).

Tal como o perfeccionismo acima referido, a crítica também foi sinalizada em diversos estudos como um fator que se relaciona com o autoconceito, autoestima a motivação e o recurso a estratégias de self-handicapping (Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams & Winkworth, 2000; Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993 cit. por Soenens et al., 2005).

## **2 – AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA, MOTIVAÇÃO E SELF-HANDICAPPING**

### **Autoconceito e Autoestima**

O estudo das representações que o ser humano tem sobre si próprio, tem sido alvo de uma grande quantidade de trabalhos resultando numa multiplicidade de termos associados a este conceito (Harter, 1999). Para conseguir estabelecer alguma clareza entre as diferentes terminologias utilizadas, torna-se necessário distinguir entre, representações globais e representações de si mesmo relativas a domínios específicos de competência. As primeiras referem-se às autoavaliações respeitantes às características gerais do indivíduo, enquanto que as segundas dizem respeito ao sentimento de competência da pessoa em dimensões particulares, como sejam a competência académica ou a competência física (Harter, 1999). Considerando esta distinção é possível definir autoconceito e autoestima de forma coerente com a representação que o sujeito faz de si mesmo (Harter, 1999).

Segundo Peixoto (2004) o autoconceito consiste num conjunto de cognições que o sujeito apresenta sobre si mesmo, nas diferentes atividades que se envolve diariamente, é um constructo que apresenta uma estrutura multidimensional, pois como o sujeito atua em diversos

contextos e tarefas, leva a que o sujeito construa diferentes representações de si próprio nessas variadas tarefas.

Segundo Serra (1988) existem quatro fatores distintos que influenciam a construção do autoconceito de um sujeito e que são: a forma como os outros indivíduos percebem o sujeito, que pode conduzir ao efeito de espelho ou seja o sujeito assume que a forma como os outros o percebem corresponde a si mesmo; a concepção que o sujeito apresenta sobre o seu desempenho em diversas situações específicas da sua vida; a comparação entre o seu desempenho em determinadas situações específicas e o desempenho dos seus pares; a avaliação do desempenho em determinadas situações específicas relativamente aos valores estipulados pelos grupos normativos.

O autoconceito apresenta uma estrutura multidimensional porque, o facto de o sujeito atuar em diferentes contextos e tarefas leva-o a construir diferentes conceitos sobre si de acordo com esses contextos e tarefas. Como sugere Hattie (1992, cit. por Peixoto, 2003) parece existir alguma diversidade na forma como diferentes indivíduos organizam a informação sobre si próprio.

Deste modo, poderemos considerar a autoestima e o autoconceito como duas entidades psicológicas distintas e que remetem para diferentes formas de avaliação do self. Assim sendo, o autoconceito constitui-se como uma componente avaliativa de cariz cognitivo, enquanto que a autoestima se assume como possuindo uma forte componente afetiva (Peixoto, 2003).

Embora como já vimos, sejam dois conceitos distintos, uma vez que o autoconceito remete para representações relativas a domínios específicos de competência e/ou ao seu somatório e a autoestima remete para avaliações de cariz global e com conotações afetivas o autoconceito encontra-se relacionado com a autoestima, na medida em que, as diferentes dimensões do autoconceito têm diferentes pesos no seu contributo para a autoestima, dependendo da importância que cada dimensão representa para o indivíduo ou seja, a autoestima depende da percepção de competência que o sujeito apresenta, acerca das dimensões que lhe são mais importantes (Gomes, 2007). Assim sendo, de acordo com Peixoto e Almeida (1999) um autoconceito elevado em áreas relevantes para o sujeito conduzirá a uma autoestima elevada, enquanto que um baixo autoconceito em áreas consideradas importantes para o sujeito conduz a uma baixa autoestima.

Na adolescência, os domínios com uma importância relevante na construção da autoestima incluem a imagem corporal, a aceitação do grupo de pares, o desempenho escolar, a competência atlética e o comportamento geral, em que a inaceitação das normas sociais é, frequentemente, valorizada (Bizarro, 1999, cit por Miguel, 2010).

## Motivação

O crescente número de pesquisas sobre a motivação em ambiente escolar, demonstram que esta é uma questão que tem despertando a preocupação de educadores e estudiosos, visto ser considerada como um dos principais fatores que favorece a aprendizagem dos alunos.

Um estudante motivado demonstra maior envolvimento e esforço no processo de aprendizagem, enfrenta tarefas desafiantes, não desanima diante do insucesso, persiste ao realizar as tarefas e utiliza estratégias mais adequadas. Já a ausência da motivação é identificada em alunos que estudam pouco ou nada, demonstram pouca persistência e conseqüentemente aprendem menos. Para alguns estudantes apenas a ameaça de fracasso já os conduz a comportamentos de evitação que comprometem a efetividade da aprendizagem, como, por exemplo, estabelecer metas irracionais, ou adiar a realização de tarefas e de estudos (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Boruchovitch & Costa, 2001; Boruchovitch & Martini, 1997; Dweck & Elliott, 1983; Deweck & Leggett, 1983; Duda & Nicholls, 1992).

A motivação é um constructo que, nas últimas décadas, tem sido bastante estudado, pois envolve uma grande variedade de aspetos comportamentais, que estão relacionados com a diversidade de interesses e que variam de pessoa para pessoa tornando-se um assunto tratado de várias prespetivas, originando alguma ambigüidade de conceitos (Kaplan & Maehr, 2007).

Murray (1986) considera que, embora coexistam diferentes teorias e concepções sobre motivação, há de certa forma um acordo entre grande parte dos teóricos, que consideram o “motivo” como um fator interno que inicia, regula e integra o comportamento humano. Assim, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores, ora como um processo (Weiner, 1985, 1990).

A motivação para aprender tem sido considerada pela investigação, como um constructo multidimensional caracterizado por teorias da inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, variáveis relativas ao self como o autoconceito e a autoeficácia do aluno e objetivos de realização (Ames, 1992; Bandura, 1993; Csikszentmihajyi, 1992; Deci & Ryan, 1985, 2000; Urdan, 1997; Weiner, 1990). Nas últimas décadas, alguns instrumentos de avaliação específicos sobre a motivação no contexto escolar têm sido elaborados a partir de dois modelos teóricos adotados por vários investigadores sobre o assunto: a motivação intrínseca e extrínseca e a teoria dos objetivos de realização, em cujo referencial teórico o presente estudo foi baseado uma vez que segundo Kaplan e Maehr (2007), este é um dos referenciais teóricos mais importantes na conceptualização da motivação.

Segundo Skaalvik (1997), a mais recente investigação em motivação identificou duas orientações motivacionais por objetivos dos estudantes: a orientação para o Ego (ou desempenho) e a orientação para a tarefa. Os alunos com uma orientação para a tarefa centram-se, sobretudo, no prazer retirado na realização da tarefa, enquanto que os alunos com uma orientação para o Ego (ou desempenho), centram-se nas comparações sociais, ou seja, os julgamentos das suas competências (perceção das suas habilidades) são feitos tendo como referência a norma (colegas).

Skaalvik (1997) realizou dois estudos, com estudantes noruegueses do 6º e do 8º ano, tendo como objetivo explorar as duas dimensões da motivação orientadas para o Ego, a autovalorização e a autodefesa, referindo que para alguns alunos, a orientação para o Ego, pode ter como objetivo principal demonstrar que são os melhores na realização de determinadas tarefas, e que são possuidores de uma capacidade superior à dos seus colegas. No entanto, para outros, pode resultar em tentar não parecer incompetentes perante os seus pais e colegas, assim, a orientação para o Ego, está associada a uma preocupação com aquilo que os outros possam pensar acerca do seu desempenho. O mesmo autor propôs ainda uma outra orientação, designada por orientação pelo evitamento, cujo foco está em evitar as tarefas escolares.

Segundo Peixoto e Carvalho (2009), a pesquisa em teoria dos objetivos de realização mostrou um padrão comportamental mais adaptativo em alunos com orientação para a tarefa, do que em alunos com orientação para o ego, porque enquanto estes exibem características tais como a persistência, esforço, níveis mais elevados de autoeficácia e prontidão para o desafio que são positivas para as aprendizagens, os alunos mais orientados para o ego exibem características e comportamentos menos adaptativos como por exemplo a ansiedade e o *self-handicapping* (Kaplan & Maehr, 2007).

## **Self-handicapping**

Um dos elementos definidores da sociedade ocidental contemporânea é a extraordinária ênfase colocada na realização e sucesso pessoal. Esforçar-se para o sucesso parece permear todos os aspetos da interação humana começando na sala de aula, passando pelo campo de jogo, a direção da empresa, entre outros. Esta ênfase na realização e sucesso sugere que as pessoas tendem a desenvolver todos os esforços no sentido de garantir a posse dos recursos necessários para maximizar o seu desempenho, incluindo a eliminação de obstáculos ou deficiências que possam interferir nesse sucesso. No entanto, Jones e Berglas (1978) previram

que os indivíduos estão por vezes, dispostos a criar impedimentos ao seu desempenho, tornando mais provável o fracasso, ocorrendo o *self-handicapping*.

O *self-handicapping* começou a ser estudado empiricamente por Jones e Berglas (1978) quando teorizaram que, existem pessoas que planeiam e ativam circunstâncias, comportamentos ou ausência de comportamentos, antes ou durante o desempenho de determinada tarefa, com o objetivo de, caso falharem no seu desempenho poderem atribuir a causa dessa falha à circunstância que criaram deliberadamente, e não à falta de competência no seu desempenho, ou seja, de maneira a serem consideradas vítimas das circunstâncias ao invés de incompetentes.

Jones e Berglas (1978) consideram ainda que o *self-handicapping* enquanto “estratégia proactiva”, não pode ser considerado uma atribuição causal do fraco desempenho, no entanto, fornece a base para as atribuições causais consequentes, uma vez que, são comportamentos ou circunstâncias criadas intencionalmente, para ludibriar a percepção que os outros podem ter do seu desempenho caso ocorra a falha.

Urdan e Midgley (2001) consideram que comportamentos de *Self-handicapping* podem ocorrer em qualquer situação que suponha avaliação, no entanto os investigadores são consensuais ao considerar que este tipo de comportamento ocorre com maior frequência em contexto académico, porque é sobretudo neste cenário que os indivíduos se encontram continuamente confrontados com tarefas e situações em que as suas competências são do domínio público (e.g., Kinon & Murray, 2007; Pulford, Johnson & Awaida, 2005). Segundo Urdan e Midgley (2001) o *Self-handicapping* só se revela na idade da adolescência, pois até aqui as crianças não reconhecem nem atribuem valor às percepções que os outros têm de si.

De acordo com Higgins, Snyder e Berglas (1990) algumas das estratégias usadas para criar essa circunstância desfavorável ao desempenho da tarefa são: a procrastinação, o uso de drogas e álcool, ansiedade, má disposição, reportar dores ou outros sintomas físicos, o envolver-se em demasiados projetos em simultâneo, o reportar cansaço, ou o adiar do estudo até à última da hora. O *self-handicapping* pode assim ser definido de acordo com Covington (1992) como uma estratégia que envolve a criação de impedimentos ao desempenho bem-sucedido de tarefas, que o indivíduo considera importantes, impedimentos esses que podem ser o resultado de comportamentos ou a sua ausência quando estes forem requeridos para o sucesso da tarefa.

Este mecanismo, deliberadamente despoletado pelo indivíduo, permite-lhe exercer controlo sobre os tipos de atribuições efetuadas aos resultados de desempenho. Especificamente, ao adquirir ou reivindicar um self-handicap, e bloqueando a expressão de

habilidade, um indivíduo pode diminuir a falta de capacidade como a atribuição mais plausível para o desempenho defeituoso ou fracassado. Na terminologia de atribuição, o *self-handicapping* é considerado a atribuição de um "desconto" à sua capacidade.

Kelley (1971) descobriu que os homens são mais suscetíveis de usar técnicas de *self-handicapping* do que as mulheres, a razão desta discrepância nunca foi muito bem esclarecida, no entanto foram apontadas possíveis causas tais como diferenças na importância que atribuem à realização de tarefas (Hirt, 1993), diferenças nas atribuições que fazem depois de usarem as estratégias de *self-handicapping* sobre si-mesmo ou sobre outros (Berglas & Jones, 1978), diferenças no nível de capacidade para lidar com a opinião pública sobre as suas capacidades (Rhodewalt, 1990). McCrea, Hirt, Hendrix, Milner e Steele (2008) consideram simplesmente que a explicação mais plausível para o facto de as mulheres usarem menos estratégias de *self-handicapping* que os homens se deve ao facto de serem mais emocionais do que os homens sentindo assim mais facilmente que este é um procedimento negativo e ludibriante, evitando assim o seu uso.

Para Jones (1990) de acordo com as exigências da sociedade atual é melhor falhar, porque se é preguiçoso do que porque se é estúpido. Para este autor o uso desta estratégia satisfaz o interesse de curto alcance de preservar a autoestima (quando julgamentos sobre autoestima ancoram em avaliações de competência), bem como de preservar a imagem de competente perante os outros.

Segundo Jowet (1969) resultados positivos numa escala de *self-handicapping* relacionam-se com: autoestima, ansiedade de pré-competição, *coping*, preocupação com a sua imagem perante os outros importantes, estado de espírito, motivação orientada para os objetivos, e pouco esforço desenvolvido na preparação e realização da tarefa.

### **3 – PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E O AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA, MOTIVAÇÃO E SELF-HANDICAPPING**

#### **Autoconceito, autoestima e as práticas educativas parentais (Perfeccionismo e crítica)**

Sendo a família é o espaço privilegiado onde se forma na criança, o sentido inicial de intimidade e valor próprio, e onde ocorrem os reforços parentais importantes durante a maioria dos estádios desenvolvimentistas, as práticas educativas parentais assumem-se como um fator relevante tanto no desenvolvimento da criança e jovem como também nas suas perceções de competência (Peixoto 2003). Esta influência ocorre devido ao facto de as crianças e jovens

avaliarem a sua competência, não só através do seu desempenho, como também pelo *feedback* que os seus pais devolvem sobre esse mesmo desempenho. Este *feedback* pode ser dado em forma de comportamentos e atitudes, que englobam demonstrações de satisfação e críticas, (Macgrath & Reppetti, 2000).

Plunkett, Henry, Robinson, Behnke e Falcon (2007) postulam que, os adolescentes desenvolvem um sentido de si e de autoeficácia baseado nas qualidades próprias que apercebem no seio da interação com os outros significativos, nomeadamente com os pais, assim, em parte, o autoconceito e a autoestima começa a afirmar-se no contexto das interações pais/filho. Vários estudos evidenciam esta relação entre as interações na família o autoconceito e autoestima (e.g., Ang, 2006; Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007; Peixoto, 2011; Rosenberg, 1965).

Rosenberg (1965) confirma que, os adolescentes que têm relações mais próximas e positivas com os pais têm uma probabilidade maior de apresentarem níveis mais elevados de autoestima. Openshaw e Thomas (1990, cit. por Plunkett et al., 2007) afirmam que, ao verem os seus pais como desempenhando um papel de suporte, os adolescentes creem que aqueles os têm como indivíduos competentes e capazes de funcionar e fazer cumprir os seus objetivos, sendo o inverso também verdade ou seja, filhos de pais mais críticos e exigentes creem, que aqueles os têm como indivíduos menos competentes e menos capazes de funcionar e fazer cumprir os seus objetivos. Os comportamentos parentais incluindo o suporte, o interesse e envolvimento, a restrição da autonomia e a gestão do conflito, atuam como reforços do comportamento do adolescente, e por conseguinte relacionam-se com a sua autoestima (Peixoto, 2004; Plunkett et al., 2007). Um interesse parental baixo no adolescente (em assuntos como conhecer os seus amigos, mostrar interesse pela situação escolar e, no geral, em estimular um diálogo diário), está relacionado com níveis baixos de autoconceito e autoestima (Rosenberg, 1965).

Harter (1996, 1999, cit. por Peixoto, 2004) afirma que, o suporte sob a forma de aprovação, revela uma relação mais positiva com a autoestima adolescente, e isto é corroborado, tanto para o pai como para a mãe (e.g., Ang, 2006; Govender & Moodley, 2004). O oposto também se revela ou seja, as relações positivas entre o humor deprimido e práticas parentais de controlo psicológico, como por exemplo a rejeição, um nível alto de exigência, crítica e perfeccionismo interferem no desempenho escolar, sendo que estas práticas são mais prejudiciais quando percebidas no comportamento parental do progenitor do género oposto ao do adolescente (Plunkett et al., 2007).

Yahav (2006) encontrou uma correlação bastante significativa entre a rejeição materna e sintomatologia internalizada (como uma baixa autoestima, entre outros).

Eccles e colaboradores (1996, cit por Gutman & Eccles, 2007) encontraram ainda, uma relação positiva entre padrões de comunicação bidirecional e participação adolescente nas decisões familiares, níveis elevados de autoestima e o ajustamento psicológico do indivíduo.

O estudo de Gutman e Eccles (2007) assim como o de Plunkett e colaboradores (2007) mostram que, o efeito das relações pais/filhos difere de acordo com o género: nas adolescentes do sexo feminino, o efeito das práticas parentais na autoestima é mais forte do que nos rapazes. Podemos afirmar que, a autoestima adolescente é negativamente influenciada por interações negativas com os progenitores (principalmente, por práticas reiteradas de demissão e rejeição), pois estas levam a défices na adaptação. Sendo que esta interação é particularmente significativa nas raparigas, já que os efeitos da disfuncionalidade familiar são mais negativos para a sua autoestima (Gutman & Eccles, 2007; Plunkett et al, 2007).

As práticas educativas parentais perfeccionismo e criticismo têm duas valências, uma adaptativa que se refere ao aumento do envolvimento nas tarefas escolares, a outra não adaptativa, mais frequente, que se refere ao acentuar da preocupação de falhar as tarefas, preocupação com possíveis erros e com a crítica e expectativas parentais. Esta valência não adaptativa foi determinada através da sua correlação com resultados negativos tais como ansiedade, depressão e baixa autoestima em crianças (e.g., Hewitt & Flett 1991; Parker, 1997; Rice & Ashby, 2007), em adolescentes (e.g., Dixon, Lapsley & Hanchon, 2004) e em adultos (e.g., Frost et al., 1993).

### **A motivação e as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica)**

Segundo Skaalvik (1997) os estudantes em situações de aprendizagem estão preocupados não só consigo próprios, mas também, com a forma como são percebidos pelos outros. Quando os alunos estão centrados na aprendizagem, as suas perceções individuais acerca da realização da tarefa e as suas expectativas em relação aos resultados são influenciadas pelas expectativas sociais, as quais constituem um importante mediador de variáveis cognitivas, afetivas e comportamentais.

A instituição familiar é considerada um dos elos mais fortes da cadeia social multifacetada, onde se desenvolve o adolescente (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) e como tal, é considerada uma das mais importantes fontes de expectativas sociais.

Estudos indicam que, as expectativas dos pais em relação ao desempenho escolar do jovem, bem como suas práticas educativas e o envolvimento parental nos assuntos escolares se relacionam as orientações motivacionais, com a autoestima e com desempenho escolar da criança ou jovem (Antunes & Fontaine, 2003; Eccles, Jaccobs, & Harold, 1990; Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Frome & Eccles, 1998; Harter, 1999; Juang & Silbereisen, 2002; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Peixoto, 2003, 2004; Peixoto & Carvalho 2009).

Vários estudos indicam que durante a adolescência as dimensões das práticas educativas parentais tais como a aceitação, o suporte emocional, o envolvimento nos assuntos escolares relacionam-se com um desempenho escolar ajustado, ou seja alunos que se sintam apoiados, aceitos e cujos pais se envolvem nos assuntos escolares tendem a ter a ter níveis de autoestima e de autoconceito mais elevados, bem como um rendimento acadêmico superior relativamente àqueles que são criticados, e a quem lhes é pedido a perfeição pelos seus pais (Antunes & Fontaine, 2003; Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

No que diz respeito às orientações motivacionais, segundo o estudo de Peixoto e Carvalho (2009), é provável que os estudantes que percebem os pais como estando mais centrados no seu desempenho escolar revelem uma motivação mais orientada para o ego e uma maior tendência para o evitamento das tarefas, bem como os estudantes que percebem os pais como estando mais centrados no seu processo de aprendizagem, revelem uma motivação mais orientada para a tarefa. Relativamente à existência de uma relação positiva entre a orientação motivacional para a tarefa e as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem (atitudes de apoio e incentivo ao longo da aprendizagem dos alunos), os resultados do estudo de Peixoto e Rodrigues (2005) corroboram os resultados de outros estudos anteriores (e.g., Harter 1981; Skaalvik, 1997) onde a associação positiva se manifesta entre a estrutura global da vida familiar e a motivação intrínseca dos alunos.

Segundo Peixoto (2011), a orientação motivacional resulta de um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo do qual, a família e suas práticas educativas vão influenciar as atitudes das crianças e jovens relativamente ao seu desempenho escolar, uma vez que, as suas expectativas, assim como, as normas e valores sociais transmitidos vão afetar a forma como experienciam determinado acontecimento e, por sua vez, influenciar os seus processos motivacionais. Assim sendo, é provável que pais perfeccionistas e críticos relativamente ao desempenho escolar dos filhos, façam com que estes desenvolvam uma maior tendência para a competitividade e para desenvolverem atitudes de comparação social, apresentando assim uma tendência para o desenvolvimento de uma orientação motivacional

para a autovalorização mais elevada relativamente aos seus colegas que não têm pais tão perfeccionistas e críticos, estes alunos também podem apresentar uma orientação motivacional autodefensiva mais elevada do que os colegas que não têm pais perfeccionistas e críticos, devido ao medo de fracassarem perante os outros, (quando os seus resultados escolares são mais baixos do que a média) ou ainda uma orientação de evitamento.

### ***Self-handicapping* e as práticas educativas parentais (Perfeccionismo e crítica)**

*Self-handicapping* e perfeccionismo socialmente prescrito ou exigência e criticismo têm alguns aspetos em comum tais como: a preocupação em atingir um certo nível de desempenho; uma preocupação exagerada sobre o que os outros possam pensar sobre si, se esse nível de desempenho não for atingido (Kearns, Forbes & Gardiner 2007).

Muitos estudos encontraram uma relação entre perfeccionismo e *self-handicapping*. Burka e Yuen (1983) por exemplo, descobriram que um dos comportamentos mais comuns de *self-handicapping* é a procrastinação. Solomon e Rothblum (1984) descobriram que, a maioria das razões que leva os estudantes à procrastinação está relacionado com o medo de falhar, de frustrar as expectativas dos outros importantes nomeadamente de seus pais, perfeccionistas e críticos. O estudo de Frost e colaboradores (1990) indica que o perfeccionismo se correlaciona muito frequentemente com procrastinação, e aponta no sentido de que a procrastinação é utilizada como uma estratégia de *self-handicapping*, funcionando de modo a que o indivíduo possa alcançar resultados abaixo dos perfeitos, evitando os problemas de consciência e críticas por parte dos seus pais e pares. Os autores pressupõem que, embora o *self-handicapping* possa ser uma estratégia potencialmente usada por todos os alunos, é substancialmente apelativa para os perfeccionistas ou para a quem lhes é exigido o perfeccionismo.

Na mesma linha dos estudos citados anteriormente, outros estudos (e.g., Frost et al., 1990; Hobden & Pliner, 1995; Niknam, Hosseinian & Yazdi, (2010); Sherry et al., 2001) encontraram mais uma vez uma ligação esperada entre o perfeccionismo orientado para o outro, o perfeccionismo socialmente prescrito, e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*, uma vez que estes dizem respeito às preocupações que as pessoas desenvolvem relativamente ao seu nível de competência, e de como os outros tal como seus pais os percebem. Estes autores propõem um modelo teórico que preconiza que a necessidade de ser perfeito aos olhos dos outros, bem como as suas próprias crenças, tais como o medo de falhar, são fomentadoras da criação e utilização de estratégias de *self-handicapping*.

Pode concluir-se assim que, na presença de perfeccionismo orientado para o próprio, a probabilidade de comportamentos de *self-handicapping* ocorrerem são menores, bem como se pode concluir também que, na presença de perfeccionismo orientado para o outro e socialmente prescrito, a probabilidade de comportamentos de *self-handicapping* ocorrerem são consideravelmente maiores.

#### 4 – RELAÇÃO ENTRE AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA, MOTIVAÇÃO E SELF-HANDICAPPING

##### **A relação entre autoestima e Self- *handicapping***

Vários estudos revelam que as variáveis que se correlacionam com *self-handicapping* são ao nível afetivo, cognitivo, comportamental, contextual e de características de personalidade, onde se inclui o autoconceito e a autoestima (e.g., Elliot & Church, 2003; MCrea et al., 2008).

O *self-handicapping* académico é um exemplo de comportamentos evitantes tais como o não pedir apoio propositadamente ou evitar tarefas mais difíceis. A investigação sugere que o *self-handicapping* académico é um mecanismo antecipatório e autorregulador de *coping* para lidar com resultados pobres esperados no desempenho em tarefas escolares (Covington, 2000).

Tice (1991) conclui no seu estudo, que o *self-handicapping* é uma estratégia suscetível de ser usada tanto pelos alunos com alto autoconceito e/ou alta autoestima, como pelos alunos com baixo autoconceito e/ou baixa autoestima mas por motivos diferentes. Os alunos com alta autoestima usam este tipo de estratégias como forma de aumentar o seu sucesso, enquanto que os alunos com baixa autoestima usam-nas como um meio de se proteger das implicações negativas que o insucesso pode acarretar para si.

Urdan e Midgley (2001) consideram que os motivos que levam os indivíduos a usar estratégias de *self-handicapping* podem ser ambos, um meio de proteger a sua própria autoestima bem como uma maneira de proteger a sua imagem pessoal junto dos outros, tendo como base fundamental o medo de falhar, associado á procura de um motivo que evite as implicações negativas, que a falta de competência podem acarretar para si.

Estudos posteriores (e.g., Kinon & Murray, 2007; MCrea, 2008) sublinham a ideia de que um dos motivos que leva os indivíduos a usar este tipo de estratégia é a procura do aumento da autoestima, ou seja usar uma estratégia de *self-handicapping* pode representar um meio suscetível de ser usado tanto para melhorar os níveis de autoestima, como também para

evitar quebras de autoestima, uma vez que, aumentar a autoestima faz o indivíduo sentir-se bem consigo próprio. Assim sendo, o *self-handicapping* pode ser considerado uma estratégia suscetível de ser usada tanto por indivíduos de baixa como por indivíduos de alta autoestima (Pulford, Johnson & Awaida 2005). No entanto e tal como os estudos de Kinon e Murray (2007) indicam, embora possa ser usada por ambos os grupos, os indivíduos de elevada autoestima revelam menor tendência para usar estratégias de *self-handicapping* do que os indivíduos de baixa autoestima.

### **A relação entre motivação e self-handicapping**

O estudo efetuado por Midgley e Urdan (1995) em alunos do 8º ano revela que o *self-handicapping* académico se correlaciona positivamente com a motivação orientada para o desempenho, objetivos de evitamento, autovalorização, com a motivação extrínseca, com a procura da aprovação dos adultos e dos pares que guardam uma atitude negativa sobre os seus resultados escolares.

O estudo de Hall (2001) feito com os chamados “honor students” e “regular students” revela que não existem diferenças significativas na sua perceção de competência académica, no entanto revela que os “honor students” tendem a usar mais estratégias de *Self-handicapping* do que os estudantes regulares. Os autores consideram que este efeito se pode dever ao facto de os “honor students” darem uma importância crescente aos resultados escolares e ao aumento do seu valor próprio, e ao facto de os estudantes regulares não darem tanta importância aos resultados escolares nem ao valor pessoal, não sentindo assim necessidade de utilizar esse tipo de estratégias para camuflar a sua falta de habilidade.

Urdan e Midgley (2001) concluem que, aqueles que têm uma perceção alta da sua competência e estão orientados para objetivos de desempenho, tendem a utilizar estratégias de *Self-handicapping* com o objetivo de aumentar o seu valor próprio defendendo-se assim de possíveis resultados menos bons, a par com os estudantes que têm uma perceção baixa da sua competência e estão orientados para evitar o desempenho, também com o objetivo de aumentar o seu valor próprio. De todos os alunos aqueles que são mais improváveis de utilizar este tipo de estratégias são os que se encontram orientados para a realização da tarefa.

Os estudos mais recentes de Chen, Wu., Kee, Lin, e Shui (2009), sublinham esta mesma ideia, pois indicam que os alunos com uma forte orientação para a realização da tarefa, não apresentam tendência para inventar desculpas pois não têm essa necessidade, em oposição os

alunos com orientação para o desempenho, apresentam uma certa tendência para reduzir os esforços despendidos na realização da tarefa e para usar estratégias de *Self-handicapping*.

## II – PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

A partir da revisão de literatura efetuada, pode-se constatar que as práticas educativas parentais, e atitudes dos jovens face ao seu desempenho académico são temas cada vez mais abordados e pertinentes nos dias que correm e na sociedade em que vivemos. Deste modo a problemática deste estudo centra-se na relação entre as práticas educativas parentais, mais precisamente no perfeccionismo e crítica relativamente ao desempenho escolar dos filhos e o autoconceito académico, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Concomitantemente e uma vez que este estudo trata de desempenho académico e os factores que se relacionam com este, afigura-se de igual relevância a análise da relação entre o uso de estratégias de *self-handicapping*, a autoestima, o autoconceito académico e orientações motivacionais.

A revisão de literatura permitiu verificar que a educação parental fornece as bases para o desenvolvimento adaptado dos filhos, sendo essencial que os pais proporcionem um clima afetivo saudável, bem como desenvolvam interações positivas entre todos e utilizem boas práticas educativas, para que a criança se desenvolva de uma forma saudável (Lopez, Calvo & Menéndez, 2008). Boas práticas educativas podem-se traduzir por envolvimento parental na vida académica de seus filhos, suporte, apoio, carinho, comunicação bidirecional entre outras, as quais vão influenciar positivamente factores que se relacionam com o desenvolvimento adaptado do jovem, tais como o autoconceito académico, autoestima, motivação e uso de estratégias de *self-handicapping* (e.g., Cia, Pamplin & Williams, 2008; Nicknam et al., 2010; Peixoto & Carvalho, 2009). No entanto e de acordo com a conjuntura atual da sociedade, a preocupação parental central, passa por educar os seus filhos de modo a que mais tarde possam vir a ocupar um lugar ativo na sociedade, ou seja, preocupam-se com o desempenho académico dos seus filhos, na medida em que vêm na escola a melhor forma de obtenção de um futuro promissor (Peixoto & Rodrigues, 2003). Deste modo podem tornar-se pais mais suscetíveis de adotar práticas educativas perfeccionistas e críticas em relação ao desempenho escolar de seus filhos, o que pode influenciar negativamente o autoconceito académico, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping* tal como vários estudos indicam (Cia, Pamplin & Williams, 2008; Nicknam et al., 2010; Peixoto, 2005, 2010; Peixoto & Carvalho, 2009).

Uma vez que em vários estudos recentes (e.g., Custodio & Cruz, 2008; Reichert & Wagner, 2007) se comprovou que, os adolescentes têm capacidade para perceber o padrão de práticas educativas parentais, pretendeu-se analisar as relações entre as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica relativamente ao desempenho escolar de seus filhos), e o autoconceito académico, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping*.

Concomitantemente uma vez que a revisão de literatura (e.g., Nicknam et al., 2010) indica haver relação entre o autoconceito académico, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping* pretendeu-se também efetuar uma análise desta relação.

### **Relação entre as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica relativamente ao desempenho escolar de seus filhos) e o autoconceito, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping*.**

No que se refere à relação entre as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica relativamente ao desempenho escolar de seus filhos), o autoconceito, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping*, os estudos revistos indicam que a percepção que os jovens têm sobre estas práticas, encontra-se relacionado com estas variáveis (Antunes & Fontaine, 2003; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Diogo, 2009; Frost et al., 1990; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994; Gutman & Eccles, 2007; Hobden & Pliner, 1995; Kearns et al., 2007; Meece, 1994; Nicknam et al., 2010; Peixoto, 2003, 2004, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Plukett et al., 2007; Sherry et al., 2001). A partir destes trabalhos colocou-se o seguinte problema e formulou-se as respetivas hipóteses.

#### **Problema 1**

Será que a percepção que os adolescentes apresentam sobre a qualidade das relações familiares (nível de perfeccionismo e de crítica de seus pais em relação ao seu desempenho académico) introduz diferenças nas suas orientações motivacionais, no seu autoconceito académico, na sua autoestima, e no uso de estratégias de *self-handicapping* escolar?

Gottfried e colaboradores (1994), num estudo sobre o papel das práticas motivacionais dos pais na motivação intrínseca e nos objetivos de realização académica das crianças, bem como Meece (1994) num estudo sobre o papel da motivação na aprendizagem autorregulada, e Peixoto (2011) num estudo sobre a relação entre atitudes parentais e motivação,

desempenho escolar e autoconceito acadêmico, suportam a ideia de que existe uma relação entre as práticas educativas parentais e as orientações motivacionais dos alunos.

#### Hipótese operacional 1.1

Espera-se que os adolescentes que percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para objetivos de autovalorização, do que os jovens que não percebem a sua família direta como sendo perfeccionistas e crítica.

#### Hipótese operacional 1.2

Espera-se que os adolescentes que percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para objetivos de autodefesa, do que os jovens que não percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica.

#### Hipótese operacional 1.3

Espera-se que os adolescentes que percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para objetivos de evitamento, do que os jovens que não percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica.

#### Hipótese operacional 1.4

Espera-se que os adolescentes que percebem a sua família direta como não sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para a tarefa, do que os jovens que percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica.

Antunes e Fontaine (2003) obtiveram resultados que evidenciam a existência de uma relação positiva entre a percepção dos adolescentes acerca das atitudes parentais centradas no seu processo de aprendizagem, com o autoconceito acadêmico e a autoestima global. Por outro lado, o reforço parental focado nas notas escolares dos filhos podem enfraquecer a autoestima global e diminuir o autoconceito acadêmico. De acordo com Diogo (2009), Peixoto (2003, 2004, 2011) entre outros, a qualidade das relações familiares é importante para o autoconceito acadêmico e autoestima dos adolescentes.

#### Hipótese operacional 1.5

Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem a autoestima mais baixa do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica.

#### Hipótese operacional 1.6

Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem um autoconceito académico mais baixo do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica.

Os estudos de Frost e colaboradores (1990), de Hobden e Pliner (1995), de Sherry, Flet e Hewitt (2001) indicam existir uma relação positiva entre perfeccionismo socialmente prescrito (o perfeccionismo e crítica dos pais) e o *self-handicapping*, uma vez que ambos se relacionam com as preocupações que os jovens desenvolvem, relativamente ao seu nível de competência e de como os outros, no caso os seus pais os percecionam.

Estudos mais recente tais como o de Kearns e colaboradores (2007) ou os de Niknam e colaboradores (2010), confirmam os resultados anteriores e indicam também que as práticas parentais direcionadas para o suporte, apoio e aceitação se relacionam negativamente com o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*, uma vez que os jovens se sentem apoiados e podem mostrar seus resultados escolares sem receio de serem criticados ou frustrar as expectativas parentais.

#### Hipótese operacional 1.7

Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentem um recurso á utilização de estratégias de *self-handicapping* escolar mais elevado, do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica.

### **Relação entre o autoconceito académico, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping***

No que se refere ao autoconceito académico, à autoestima, à motivação e ao uso de estratégias de *self-handicapping* os vários trabalhos revistos indicam haver uma relação entre o

autoconceito académico, a autoestima, a motivação e uso de estratégias de *self-handicapping* (Elliot & Church, 2003; MCrete et al., 2008; Pulford et al., 2005; Urdan & Midgley, 2001). A partir destes trabalhos colocou-se o seguinte problema e formulou-se as respetivas hipóteses.

## **Problema 2**

Será que o autoconceito académico, a autoestima e a motivação que os adolescentes apresentam se relacionam com o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académicas?

Os resultados dos estudos de Elliot e Church (2003) apontam no sentido de existir a presença de motivação orientada para objetivos de desempenho, nomeadamente a autovalorização e a autodefesa nos indivíduos que usam estratégias de *self-handicapping*, bem como a existência de motivação orientada para o evitamento, Anderman e Walters (2008) referem que estas orientações motivacionais relacionam-se com atitudes desfavoráveis à obtenção de bons resultados escolares, tais como um menor envolvimento académico e com um maior recurso a estratégias de *self-handicapping*. Os estudos mais recentes de Chen e colaboradores (2009) sublinham esta mesma ideia, e indicam ainda que os alunos com uma forte orientação para a tarefa, não apresentam tendência para usar este tipo de estratégias.

### Hipótese operacional 2.1

Existe uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de autodefesa e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico.

### Hipótese operacional 2.2

Existe uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de autovalorização e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico.

### Hipótese operacional 2.3

Existe uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de evitamento e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico.

### Hipótese operacional 2.4

Existe uma relação negativa entre motivação orientada para a tarefa e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico.

Urdañ e Midgley (2001) consideram que o motivo que leva os indivíduos a usar estratégias de *self-handicapping* pode ser: um meio de proteger e/ou elevar a sua própria autoestima quer esta seja elevada ou baixa, ou ainda uma maneira de proteger a sua imagem pessoal junto dos outros e de si próprio ou seja o seu autoconceito. Os estudos de Pulford e colaboradores (2005) indicam que embora estas estratégias sejam suscetíveis de ser usadas quer por alunos de elevada autoestima, quer por alunos de baixa autoestima, os indivíduos de elevada autoestima revelam menor necessidade de usar estratégias de *self-handicapping* do que os indivíduos de baixa autoestima.

#### Hipótese operacional 2.5

Existe uma relação negativa entre autoestima e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolares.

#### Hipótese operacional 2.6

Existe uma relação negativa entre autoconceito académico e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolares.

Os estudos recentes de MCreá e colaboradores (2008) suportam a ideia que estudos anteriores já revelavam, de que as mulheres tendem a usar menos estratégias de *self-handicapping* do que os homens.

#### Hipótese operacional 2.7

Espera-se que os adolescentes do género feminino apresentem uma média menor de utilização de estratégias de *self-handicapping* do que os adolescentes do género masculino.

### III – MÉTODO

#### **Participantes**

Os participantes do presente estudo foram selecionados segundo a técnica de amostragem de conveniência não probabilística. Os dados foram recolhidos num colégio particular situado na zona da grande Lisboa. Participaram neste estudo 170 adolescentes, destes 159 responderam a todas as escalas e 11 apenas responderam aos questionários apresentados no primeiro momento da recolha de dados (autoconceito e autoestima, orientações motivacionais,

*self-handicapping* e questionário com dados biográficos) devido a não se encontrarem presentes no segundo momento da recolha de dados. Destes 170 participantes, 90 eram rapazes e 80 raparigas. As idades dos respondentes situam-se entre os 13 e os 15 anos ( $M = 12,99$ ;  $dp = 0,84$ ). Por ano de escolaridade a distribuição é a seguinte: 61 frequentavam o 7º ano, 54 o 8º ano e 55 o 9º ano. Relativamente ao aproveitamento escolar, 168 nunca reprovaram nenhum ano, enquanto 2 contam com uma reprovação no seu passado escolar.

Foram selecionados para participar os adolescentes que, preenchendo as condições de inclusão referidas, voluntariamente se dispuseram a participar na investigação e cuja autorização foi dada pelos seus encarregados de educação.

## **Instrumentos**

Na recolha de dados foram utilizadas cinco escalas: uma para avaliar a perceção que os adolescentes têm dos pais relativamente à comunicação entre si, Critical Parenting Inventory (CPI – Randolph e Dyckman, 1996, adaptada por Miguel, 2010) (Anexo A e B), uma para avaliar a perceção que os adolescentes têm de seus pais relativamente ao perfeccionismo, Escala Multidimensional de Perfeccionismo, (PF - Soares, Gomes, Macedo & Azevedo, 2003, adaptada por Miguel, 2010) (Anexo C e D), uma para avaliar o autoconceito e a autoestima (Peixoto & Almeida, 1999) (Anexo E), uma para avaliar as orientações motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto, Mata & Monteiro, 2008) (Anexo F) e a quinta para avaliar o *self-handicapping* académico (Martin, 1998, adaptada por Borrvalho, 2003) (Anexo G). Foi também utilizado uma folha de registo de dados demográficos (Anexo H).

### **Critical Parenting Inventory (CPI)**

A escala de comunicação entre pais e filhos (CPI) (Anexo A e B) partiu de uma adaptação inglesa da escala desenvolvida por Randolph e Dykman (1998) efetuada por Miguel (2010). O CPI é constituído por 50 itens, 26 itens são frases afirmativas que remetem para a perceção de crítica (e.g., “Nunca chegarás a lado nenhum”) referidas pelo pai e pela mãe, e pretendem avaliar a forma como o adolescente percebe a crítica que os seus pais fazem relativamente ao seu desempenho académico, os restantes 24 são frases afirmativas que remetem para a perceção de suporte ou ausência de crítica (e.g., “Não interessa esse resultado, eu sinto-me orgulhoso(a) de ti na mesma”) referidas pelo pai e pela mãe, e pretendem avaliar a forma como o adolescente percebe a ausência de críticas e o apoio que seus pais oferecem independentemente do seu resultado académico.

Este instrumento é composto por uma versão para o pai (Anexo A), com 25 itens e outra para a mãe (Anexo B), com 25 itens, apresentadas em separado, devendo os participantes assinalar a opção que melhor lhes corresponde numa escala de tipo Likert de 6 pontos, variando entre “nunca me disse essas coisas (ou coisas semelhantes)” e “sempre me disse essas coisas (ou coisas semelhantes)”.

Para a análise dos dados, os diferentes itens foram cotados de 1 a 6 para ambas as versões. Em relação à dimensão percepção de crítica (Itens pai: 1/3/5/7/9/11/13/14/15/17/19/21/24; itens mãe: 1/3/5/7/9/11/13/14/15/17/19/21/24) a pontuação 6 corresponde ao nível mais elevado de percepção de crítica e a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência desse comportamento. Em relação à dimensão suporte ou ausência de crítica (itens pai: 2/4/6/8/10/12/16/18/20/22/23/25; itens mãe: 2/4/6/8/10/12/16/18/20/22/23/25), a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência de percepção de suporte e a pontuação 6 corresponde ao nível mais elevado desta atitude (estes itens foram cotados ao contrário).

A consistência interna para a dimensão percepção de suporte versão do pai foi de 0.90, a consistência interna para a dimensão percepção de crítica versão do pai foi de 0.88, a consistência interna para a dimensão percepção de suporte versão da mãe foi de 0.89, a consistência interna para a dimensão percepção de crítica versão da mãe foi de 0.87. O valor do alfa de cronbach obtido na escala completa versão do pai foi de 0.91, o valor do alfa de Cronbach obtido na escala completa versão da mãe foi de 0.90 (anexo I e J).

### **Escala Multidimensional de Perfeccionismo (PF)**

A escala para avaliar pais perfeccionistas (PF) partiu de uma adaptação portuguesa da Escala Multidimensional de Perfeccionismo, de Soares e colaboradores (2003) (Anexo C e D), efetuada por Miguel (2010).

Para esta investigação incidir-se-á sobre os 28 itens que Miguel (2010) considerou na adaptação citada, 18 destes itens remetem para o perfeccionismo socialmente prescrito pelos pais (e.g., “O meu pai espera que eu tenha sucesso em tudo o que faço”) e pretendem avaliar a percepção que os jovens apresentam sobre a necessidade de terem de viver consoante as expectativas e normas perfeccionistas prescritas pelos outros, neste caso os seus pais, os restantes 10 itens remetem para o nível de aceitação (e.g., “o meu pai aceita que eu cometa erros”) e pretendem avaliar o inverso ou seja, a percepção que estes jovens apresentam sobre o nível de aceitação dos seus pais relativamente ao seu desempenho escolar.

Este instrumento é composto por uma versão para o pai (Anexo C) com 14 itens, e outra para a mãe (Anexo D) com 14 itens, apresentadas em separado, devendo os participantes assinalar em ambas as versões a opção que melhor lhes corresponde, numa escala de 7 pontos tipo Likert, que varia entre o 1 (discordo totalmente) e o 7 (concordo totalmente).

Para a análise de dados os diferentes itens são cotados de 1 a 7 em ambas as versões. Em relação à dimensão percepção de perfeccionismo socialmente prescrito, (itens pai: 1/4/5/7/9/10/11/13/14; itens mãe: 1/4/5/7/9/10/11/13/14), a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência de percepção de exigência ou perfeccionismo e a pontuação 7 corresponde ao nível mais elevado de percepção de exigência ou perfeccionismo. Na dimensão da percepção de aceitação (itens pai: 2/3/6/8/12; itens mãe: 2/3/6/8/12), a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência de percepção de aceitação, e a pontuação 7 corresponde ao nível mais elevado de percepção de aceitação (estes itens foram cotados ao contrário). O item 12 desta escala (“A minha mãe/pai raramente espera que seja excelente em todos os aspetos da minha vida”) por se considerar uma afirmação um pouco ambígua e por fazer baixar os alfas de cronbach em ambas as versões, foi retirado.

A consistência interna para a dimensão percepção de perfeccionismo versão do pai foi de 0.82, a consistência interna para a dimensão percepção de aceitação versão do pai foi de 0.63, a consistência interna para a dimensão percepção de perfeccionismo versão da mãe foi de 0.82, a consistência interna para a dimensão percepção de aceitação versão da mãe foi de 0.61, o valor do alfa de cronbach obtido na escala completa versão do pai foi de 0.82, o valor do alfa de cronbach obtido na escala completa versão da mãe foi de 0.83 (anexo K e L).

### **Escala de Autoconceito e Autoestima**

A Escala de Autoconceito e Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999) (Anexo E) selecionada para o presente estudo é uma versão reduzida da escala original de Peixoto e Almeida (1999), uma vez que neste estudo apenas se pretende apresentar resultados relativos ao autoconceito académico e à autoestima.

Esta versão é constituída por 4 subescalas, em que três avaliam as autopercepções dos adolescentes em domínios específicos de competência (competência escolar, competência em língua materna e competência em matemática) que compõem o autoconceito académico e a quarta subescala avalia um domínio geral, a autoestima. Esta última subescala é constituída por 6 itens (1,5,9,13,17,22) e considera a autoestima como resultado de uma avaliação global que o adolescente faz sobre si mesmo, manifestando os seus sentimentos de valor pessoal. As diferentes subescalas que compõem o autoconceito académico podem ser definidas da

seguinte forma: competência acadêmica constituída por 5 itens (2,6,10,14,18) – reúne itens relacionados com o desempenho escolar e pretende avaliar a forma como o adolescente percebe o seu desempenho escolar na globalidade; competência em língua materna constituída por 5 itens (3,7,11,15,20) – pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio no português; competência em matemática constituída por 5 itens (4,8,12,16,21) – pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente às suas capacidades matemáticas.

A escala é composta por um total de 21 itens, sendo que em cada item é descrito um determinado tipo de jovem (e.g., “Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo”), devendo o respondente assinalar a opção que mais se identifica com ele, numa escala de 4 pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exatamente como eu”. Para a análise de dados cada item foi cotado de 1 a 4, com o valor 1 a indicar o grau mais baixo de competência percebida e o valor 4 a indicar o grau mais elevado competência percebida. Seguidamente calculou-se a média para cada uma das dimensões da escala.

A consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0.68 e 0.91. No que diz respeito ao autoconceito acadêmico constituído pelas subescalas competência escolar, competência a língua portuguesa, e competência a matemática, o valor do alfa de Cronbach obtido foi 0.86 e para a autoestima foi 0.84. Neste estudo apenas vamos apresentar resultados referentes ao autoconceito acadêmico e à autoestima (anexo M).

### **Escala de Orientações Motivacionais**

A Escala de Orientações Motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto et al., 2008) (Anexo F) é constituída por quatro subescalas: orientação para a tarefa, orientação para a autovalorização, orientação autodefensiva e orientação evitante. Após a adaptação para a população portuguesa feita por Peixoto e colaboradores (2008), ficou constituída por um total de 27 itens distribuídos pelas 4 subescalas. A subescala autodefesa é constituída por 7 itens (3,7,10,13,16,20,23), a subescala autovalorização é constituída por 7 itens (2,6,9,14,21,24,27), a subescala evitante é constituída por 6 itens (4,11,17,19,22,26) e a subescala orientação para a tarefa é constituída 7 itens (1,5,8,12,15,18,25).

Cada item é composto por uma afirmação que remete para um dos quatro tipos de orientação motivacional em estudo (e.g., “Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola”), devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica, numa escala de 4 pontos, variando entre “Exatamente como eu” e “Completamente diferente de mim”. A cotação dos itens das quatro subescalas efetua-se de 1 a 4, correspondendo o 1 ao grau mais baixo de identificação com a orientação motivacional e o 4 ao grau mais elevado de

identificação com a orientação motivacional. O item 23 (“ Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma”) por fazer descer consideravelmente o alfa da sua dimensão foi retirado. Seguidamente calculou-se a média para cada uma das dimensões da escala.

A subescala autodefesa apresentou um alfa de Cronbach de 0.83, a subescala autovalorização apresentou um alfa de Cronbach de 0.86, a subescala evitante apresentou um alfa de Cronbach de 0.83 e a subescala orientação para a tarefa apresentou um alfa de Cronbach de 0.86 (anexo N).

### **Escala de *self-handicapping* escolar**

A Escala para avaliar o *self-handicapping* partiu de um questionário desenvolvido por Martin (1998) (Anexo G) para uma população de estudantes universitários australianos, que avalia um total de seis estratégias, três das quais relativas ao *self-handicapping*: *active self-handicapping*; *self-presented self-handicapping* e *affective self-handicapping*, que foi adaptado para a população portuguesa, mais concretamente para adolescentes por Borralho (2003) e visa avaliar apenas o *self-handicapping* escolar (anexo G).

Este instrumento é constituído por 15 itens, que se distribuem por 3 dimensões relacionadas com o desempenho escolar: *self-handicapping* social (itens 3/6/9/12); *self-handicapping* sócio-afectivo (Itens: 1/4/7/8/10/13/15); *self-handicapping* comportamental (Itens: 2/5/11/14).

Em cada item da escala é descrito uma frase relativa a estratégias de *self-handicapping* escolar (e.g., ” Não realizo todos os trabalhos propostos para ter uma desculpa se não fizer tão bem como esperava”) devendo os participantes assinalar a opção que melhor lhes corresponde numa escala de tipo Likert de 7 pontos, variando entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”.

Para a análise dos dados, os diferentes itens foram cotados de 1 a 7 para ambas as versões, sendo que o 7 corresponde ao nível mais elevado do recurso a estratégias de *self-handicapping* académico e o 1 ao nível mais baixo ou inexistência desse comportamento. Seguidamente calculou-se a média para cada uma das dimensões da escala.

A consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0.85 e 0.92. Para o *self-handicapping* académico constituído pelas subescalas *self-handicapping* social, *self-handicapping* sócio-afectivo e *self-handicapping* comportamental o valor do alfa de Cronbach obtido foi de 0.96, neste estudo apenas vamos apresentar os resultados relativos ao *self-handicapping* escolar (anexo O).

### **Folha de registo de dados demográficos**

Esta folha destina-se ao registo pelo aluno de alguns dos seus dados demográficos: género, ano de escolaridade que frequenta, profissão e habilitações literárias de ambos os pais, notas escolares referentes ao primeiro período do presente ano escolar e número de repetências caso existam.

Este registo tem como objetivo recolher elementos que permitam uma caracterização dos participantes em estudo.

### **Procedimento**

Para a realização desta investigação foi necessário passar por várias fases.

Primeiro foi necessário apresentar ao colégio o objetivo desta investigação, no sentido de obter a autorização para realizar a aplicação dos questionários nas turmas de 7º, 8º e 9º ano.

Seguidamente entregou-se uma autorização a cada aluno das turmas referenciadas pelo diretor da escola, no sentido de obter a aprovação de participação no estudo dos seus encarregados de educação.

Posteriormente a este procedimento recolheram-se os dados dos estudantes que foram autorizados a participar pelo seu encarregado de educação. A recolha decorreu em Janeiro de 2012, em ambiente de sala de aula, coletivamente e em dois momentos com intervalo de uma semana, devido à quantidade elevada de instrumentos a aplicar. No primeiro momento foram aplicados os questionários de autoconceito e autoestima, orientações motivacionais, *self-handicapping*, juntamente com a administração destas escalas foram recolhidos alguns dados complementares (género, idade, repetências, notas obtidas no 1º período e habilitações literárias dos pais) através da folha de registo de dados demográficos.

No segundo momento foram aplicados os questionários *critical parenting inventory* versão pai e mãe, e a escala multidimensional de perfeccionismo versão pai e mãe.

A ordem de apresentação das escalas foi contrabalançada em ambos os momentos de aplicação, de aluno para aluno e de turma para turma.

O anonimato do aluno foi garantido através da atribuição de um número a cada um, de modo a poder associar os questionários aplicados no primeiro momento com os aplicados no segundo momento. Foram fornecidas instruções idênticas em todos os grupos, sendo explicitados os objetivos do estudo e a importância da sua colaboração, para que ressaltasse a importância da seriedade das respostas, realçando o facto de não existirem respostas certas nem erradas. Foi referido que cada item é composto por uma afirmação com diferentes graus de

identificação, devendo o aluno responder de acordo com aquilo que sentia (em relação às escalas de percepção das práticas educativas parentais) e o grau de identificação (em relação às escalas, de orientações motivacionais e de autoconceito e autoestima e *self-handicapping* escolar). Após as instruções, antes da aplicação de cada uma das escalas, foi feito com os alunos, em conjunto, um exemplo de resposta a uma questão, havendo sempre a preocupação de certificação de que todos os jovens compreendiam os objetivos e instruções dadas.

A este procedimento seguiu-se a análise de resultados executada na íntegra com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 16.0 for Windows*.

Num momento inicial, foi realizada a análise estatística descritiva com o objetivo de caracterizar a amostra, de acordo com os dados recolhidos das variáveis consideradas, em termos da análise da média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo, máximo, frequência e percentagem.

Num segundo momento, procedeu-se à transformação das variáveis percepção crítica da mãe e do pai bem como o perfeccionismo do pai e da mãe em variáveis dicotómicas. Seguidamente procedeu-se à análise dos resultados destes sujeitos através da análise das diferenças das médias gerais, e em função das variáveis motivação, autoestima e *self-handicapping*,

Por fim e considerando os resultados de todos os participantes, foi efetuada a análise das correlações entre as variáveis *self-handicapping* e as várias dimensões da motivação bem como para o autoconceito e para a autoestima.

#### **IV – RESULTADOS**

Em primeiro lugar pretendeu-se efetuar uma comparação de médias nas diferentes variáveis em função das práticas educativas parentais, crítica e perfeccionismo percebidos pelos alunos. Assim, selecionou-se da amostra dois grupos: um grupo constituído pelos alunos que percebem tanto a mãe como o pai críticos e perfeccionistas em relação ao seu desempenho escolar, e outro grupo constituído pelos alunos que percebem a mãe e o pai como não sendo críticos nem perfeccionistas em relação ao seu desempenho escolar. Para o efeito as variáveis percepção de crítica e percepção de perfeccionismo socialmente prescrito dos pais foram recodificadas de acordo com o quartil superior de cada uma, e as variáveis ausência de percepção de crítica e ausência de percepção de perfeccionismo socialmente prescrito foram recodificadas de acordo com o quartil inferior de cada uma. Através da análise dos quartis foram selecionados os dois grupos: os alunos que tinham valores acima do quartil superior em

ambas as variáveis e em ambas as versões (pai e mãe) e os alunos que tinham valores abaixo do quartil inferior em ambas as variáveis e em ambas as versões (pai e mãe).

Deste modo dos 170 participantes apenas ficaram 42 alunos dos quais 25 percecionam ambos os pais como não sendo críticos nem perfeccionistas relativamente ao seu desempenho escolar e 17 percecionam ambos os pais como sendo críticos e perfeccionistas relativamente ao seu desempenho escolar tal como se observa na tabela 1.

### Tabela 1

Frequência de participantes que percecionam seus pais como sendo ou não perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho escolar

|                                   | Frequência | Porcentagem |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Pais não perfeccionistas/críticos | 25         | 14,7        |
| Pais perfeccionistas/críticos     | 17         | 10,0        |
| Total válido                      | 42         | 24,7        |
| Não participam                    | 128        | 75,3        |
| Total                             | 170        | 100         |

Devido à dimensão desta amostra ser pequena comparativamente ao número de participantes no estudo tornou-se pertinente conhecer os sujeitos de maneira a perceber se faria sentido analisar outras variáveis que não estão incluídas nas hipóteses do presente estudo.

Através da tabela 2 ficou-se a conhecer esta amostra, ou seja ficou-se a saber que 23 participantes são do género feminino e que 19 são do género masculino, 17 participantes estudam no 7º ano, 16 participantes estudam no 8º ano e 9 estudam no 9º ano, nenhum dos participantes repetiu um ano de escolaridade. Com estes resultados pode-se perceber que o número de alunos que percecionam seus pais como críticos e perfeccionistas diminui à medida que o ano de escolaridade aumenta.

Relativamente à média das notas escolares pode constatar-se que a média é mais elevada nos estudantes que não percecionam os pais como críticos e perfeccionistas ( $M=4,17$ ) do que nos jovens que percecionam os pais como perfeccionistas e críticos ( $M=3,47$ ). Através desta tabela pode-se perceber também que não existem padrões de comportamento visíveis que

mereçam uma análise individual e diferenciada destas variáveis, para além das que constam nas hipóteses em teste.

## Tabela 2

Descrição dos participantes que percecionam seus pais como sendo ou não perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho escolar

|                                   | Gén.<br>Fem. | Gén.<br>Masc. | 7º ano | 8ºano | 9º ano | Repetênc. | Média<br>notas |
|-----------------------------------|--------------|---------------|--------|-------|--------|-----------|----------------|
| Pais não perfeccionistas/críticos | 15           | 10            | 7      | 10    | 8      | 0         | 4,17           |
| Pais perfeccionistas /críticos    | 8            | 9             | 0      | 6     | 1      | 0         | 3,47           |

Depois de conhecer os participantes, começou-se por analisar os seus resultados relativamente às orientações motivacionais em função das práticas educativas parentais (crítica e perfeccionismo), efetuando uma comparação de médias, mas para isto, devido à pequena dimensão da amostra, tornou-se necessário verificar os pressupostos de aplicação dos testes paramétricos, para se decidir quais os testes mais adequados a usar com a finalidade de retirar conclusões de confiança.

No teste de normalidade (anexo P), pode-se observar que, a variável admite distribuição normal nas amostras consideradas, Para verificar se os dados de cada grupo admitem homogeneidade de variâncias, foi usado o teste de *Levene* (anexo P), onde se pode verificar que a variável admite homogeneidade de variâncias nas duas populações. Pode-se então considerar que os pressupostos para a aplicação dos testes paramétricos encontram-se satisfeitos. Assim sendo realizou-se a análise das médias através do *teste-t* de comparação de médias para testar a hipótese 1.1; 1.2; 1.3 e 1.4.

A análise da tabela 3 permite constatar que existem diferenças significativas nas variáveis motivação orientada para a autodefesa, motivação orientada para o evitamento e motivação orientada para a tarefa em função da perceção de perfeccionismo e crítica, o mesmo já não se passa com a orientação motivacional para a autovalorização onde não se verificam diferenças de médias estatisticamente significativas. Assim a hipótese 1.1 não se confirma.

**Tabela 3**

Médias, desvios-padrão, valores de *t* de *student* para orientação motivacional de autodefesa, de autovalorização, de evitamento e para a tarefa em função da percepção de perfeccionismo e crítica

|                                   | Pais exigentes e críticos | Média  | Desvio-padrão | <i>t</i> | Sig (bicaudal) |
|-----------------------------------|---------------------------|--------|---------------|----------|----------------|
| Mot. orientada p/ autodefesa      | Não                       | 2,3314 | , 59293       | - 2,414  | ,020           |
|                                   | Sim                       | 2,8235 | , 72409       |          |                |
| Mot. orientada p/ autovalorização | Não                       | 2,5371 | , 68671       | -, 652   | ,518           |
|                                   | Sim                       | 2,6723 | , 61604       |          |                |
| Mot. orientada p/ evitamento      | Não                       | 2,0667 | , 626915      | - 2,961  | , 005          |
|                                   | Sim                       | 2,6471 | , 61487       |          |                |
| Mot. orientada p/ tarefa          | Não                       | 3,1486 | , 53687       | 2,972    | , 005          |
|                                   | Sim                       | 2,5630 | , 74140       |          |                |

A hipótese 1.2 confirma-se ou seja, os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentam uma motivação mais orientada para objetivos de autodefesa ( $M=2,82$ ;  $dp=0,72$ ), do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica ( $M=2,33$ ;  $dp=0,59$ ). Confirma-se também a hipótese 1.3, ou seja os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentam uma motivação mais orientada para objetivos de evitamento ( $M=2,65$ ;  $dp=0,61$ ), do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica ( $M=2,07$ ;  $dp=0,63$ ). E por último confirma-se também a hipótese 1.4 ou seja os adolescentes que percecionam a sua família direta como não sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentam uma motivação mais orientada para a tarefa ( $M=3,15$ ;  $dp=0,54$ ), do que os jovens que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica ( $M=2,56$ ;  $dp=0,74$ ).

Através da tabela 3 pode-se perceber claramente que as diferenças de médias entre o grupo de jovens que perceciona os seus pais como críticos e perfeccionistas e o grupo que não

perceciona seus pais como tal, são mais acentuadas na dimensão motivação orientada para a tarefa (diferença de 0,59) e na dimensão motivação orientada para o evitamento (diferença de 0,58), a diferença de médias na dimensão orientação para a autodefesa foi de 0,49.

Terminada a análise dos resultados relativos às orientações motivacionais, passou-se à análise da variável autoestima e autoconceito acadêmico em função da percepção de perfeccionismo e crítica, que se iniciou com o teste da normalidade. A variável autoestima em estudo não admite distribuição normal nas amostras consideradas (anexo R), e logo este pressuposto para a aplicação dos testes paramétricos não se encontra satisfeito, optando-se neste caso por um teste não-paramétrico para testar a hipótese 1.5. Quanto ao autoconceito acadêmico, embora admita distribuição normal nas amostras consideradas, não admite homogeneidade de variâncias (anexo Q) e logo este pressuposto para a aplicação dos testes paramétricos não se encontra satisfeito, optando-se também neste caso por um teste não-paramétrico para testar a hipótese 1.6. O teste utilizado para comparar as médias das variáveis autoestima, competência acadêmica, competência em língua materna, competência matemática e autoconceito acadêmico em função da percepção de perfeccionismo e crítica foi o Teste U de Mann-Whitney (tab. 4).

#### **Tabela 4**

Teste U de Mann-Whitney para comparar as médias das variáveis autoestima, competência acadêmica, competência em língua materna, competência matemática, autoconceito acadêmico e *Self-handicapping* em função da percepção de perfeccionismo e crítica

|                 | Auto –<br>estima | Comp.<br>acadêmica | Comp. ling.<br>materna | Comp.<br>matemática | Autoconceito<br>acadêmico | <i>Self-<br/>handicapping</i> |
|-----------------|------------------|--------------------|------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------------|
| U Mann-Whitney  | 57,000           | 76,500             | 138,000                | 80,000              | 63,500                    | 106.500                       |
| Z               | -3,998           | -3,524             | -1,951                 | -3,423              | -3,828                    | -2,727                        |
| Sig. (bicaudal) | <, 001           | <, 001             | , 051                  | , 001               | <, 001                    | , 006                         |

A análise da tabela 4 permite constatar que, à exceção da dimensão do autoconceito acadêmico: competência em língua materna, existem diferenças nas restantes dimensões deste autoconceito, bem como no autoconceito acadêmico que considera as 4 dimensões em simultâneo e na autoestima dos alunos, em função da percepção de perfeccionismo e crítica dos pais. Assim sendo confirma-se a hipótese 1.5 e 1.6, ou seja os adolescentes que percecionam a

sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentam a autoestima e o autoconceito acadêmico mais baixos do que os jovens que não percebem a sua família direta como tal.

**Tabela 5**

Comparação das médias das variáveis autoestima, competência acadêmica, competência em língua materna, competência matemática, autoconceito acadêmico e *Self-handicapping* em função da percepção de perfeccionismo e crítica

|                            | Pais exigentes e críticos | N  | Média  | Desvio-padrão |
|----------------------------|---------------------------|----|--------|---------------|
| Autoestima                 | Não                       | 25 | 3,4533 | ,50120        |
|                            | Sim                       | 17 | 2,4314 | ,71942        |
| Competência acadêmica      | Não                       | 25 | 3,2560 | ,07791        |
|                            | Sim                       | 17 | 2,6471 | ,13008        |
| Competência língua materna | Não                       | 25 | 2,9680 | ,08056        |
|                            | Sim                       | 17 | 2,7294 | ,10700        |
| Competência matemática     | Não                       | 25 | 3,0320 | ,12790        |
|                            | Sim                       | 17 | 2,2118 | ,15480        |
| Autoconceito acadêmico     | Não                       | 25 | 3,0853 | ,06912        |
|                            | Sim                       | 17 | 2,5294 | ,10502        |
| <i>Self-handicapping</i>   | Não                       | 25 | 1,5200 | ,55042        |
|                            | Sim                       | 17 | 3,1020 | 1,98160       |

Com o intuito de aprofundar um pouco mais a análise destes resultados optou-se por realizar uma comparação de médias nas diferentes variáveis em função da percepção de perfeccionismo e crítica.

A análise da tabela 5 permite verificar que é na autoestima que a diferença de médias entre os dois grupos se revela mais acentuada (diferença de 1,02), sendo que o grupo que

perceciona aos pais como perfeccionistas e críticos é aquele que apresenta a autoestima média mais baixa ( $M=2,43$ ;  $dp=0,72$ ) do que os seus congéneres que não percecionam os pais deste modo ( $M=3,45$ ;  $dp=0,50$ ).

A diferença de médias verificada no autoconceito entre os dois grupos considerados, não é tão acentuada quanto na autoestima, mas não deixa de ser significativa (diferença de 0,56), sendo que o grupo que perceciona aos pais como perfeccionistas e críticos é aquele que apresenta o autoconceito médio mais baixo ( $M=2,53$ ;  $dp=1,05$ ), do que os seus congéneres que não percecionam os pais deste modo ( $M=3,09$ ;  $dp=0,69$ ).

De entre as várias dimensões do autoconceito académico aquela que apresentou uma diferença maior de médias entre os grupos considerados foi a competência matemática (diferença de 0,82), sendo que o grupo que perceciona aos pais como perfeccionistas e críticos é aquele que apresenta a competência matemática média mais baixa ( $M=2,21$ ;  $dp=1,55$ ) do que os seus congéneres que não percecionam os pais deste modo ( $M=3,03$ ;  $dp=0,13$ ). Em oposição a dimensão que apresentou uma menor diferença de médias foi a competência em língua materna (diferença de 0,25), sendo que o grupo que perceciona aos pais como perfeccionistas e críticos é aquele que apresenta a competência a língua materna média mais baixa ( $M=2,73$ ;  $dp=0,10$ ) do que os seus congéneres que não percecionam os pais deste modo ( $M=2,96$ ;  $dp=0,81$ ).

Para finalizar esta análise de médias e para testar a hipótese 1.7, comparam-se as médias da variável utilização de estratégias de *self-handicapping* em função da perceção de perfeccionismo e crítica, utilizando para o efeito o teste U de Mann-Whitney (tab. 4), uma vez que também esta variável não admite distribuição normal na população (anexo S). Esta análise permitiu constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens, tal como se pode verificar na tabela 5. Os jovens que percecionam os seus pais como sendo perfeccionistas e críticos utilizam mais estratégias de *self-handicapping* ( $M=3,10$ ;  $dp=1,98$ ), do que os jovens que não percecionam seus pais como sendo perfeccionistas e críticos ( $M=1,52$ ;  $dp=0,55$ ), confirmando deste modo a hipótese 1.7. Seguidamente passou-se ao segundo problema em estudo que visa relacionar *self-handicapping* e autoconceito académico, autoestima, orientação motivacional autodefensiva, de autovalorização, de evitamento e para a tarefa, bem como encontrar uma diferença de género nos jovens que utilizam estratégias de *self-handicapping*.

A análise da tabela 6 permite constatar que existe uma relação negativa entre utilização de estratégias de *self-handicapping* e a autoestima ( $r=-,379$ ;  $p<0,001$ ) (anexo V), o autoconceito ( $r=-,395$ ;  $p<0,001$ ) (anexo W), bem como a motivação orientada para a tarefa

( $r=-,393$ ;  $p<0,001$ ) (anexo T). Permite constatar também que existe uma relação positiva entre utilização de estratégias de *self-handicapping* e orientação motivacional autodefensiva ( $r=,455$ ;  $p<0,001$ ) e de evitamento ( $r=,357$ ;  $p<0,001$ ) (anexo T). A única dimensão motivacional que não apresenta uma relação com a utilização de estratégias de *self-handicapping* é a motivação orientada para a autovalorização ( $r=,106$ ;  $p= 0,167$ ) (anexo T). Assim sendo, as hipóteses em teste: 2.1, 2.3 e 2.4 confirmam-se ou seja, o *self-handicapping* relaciona-se positivamente com a motivação orientada para a autodefesa e para o evitamento e negativamente com a motivação orientada para a tarefa. A hipótese 2.2 não se confirma uma vez que a relação entre o *self-handicapping* e a motivação orientada para a autovalorização não se revelou significativa.

### Tabela 6

Coefficiente de correlação de Pearson entre utilização de estratégias de *self-handicapping* e autoestima, orientação motivacional autodefensiva, de autovalorização, de evitamento e para a tarefa

|                   | Mot. autodefesa | Mot. Autovalorização | Mot. evitamento | Mot. Tarefa | Auto – estima | Auto – conceito |
|-------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-------------|---------------|-----------------|
| Self-handicapping | ,455**          | ,106                 | ,357**          | -,393**     | -,379**       | -,395**         |

\*\* . Correlação significativa ao nível 0.01 (bi-caudal).

Relativamente ao autoconceito académico e à autoestima os resultados do teste constantes na tabela 6 permitem confirmar a sua relação com o uso de estratégias de *self-handicapping*, quanto mais baixo for a autoestima maior é a tendência dos alunos usarem estratégias de *self-handicapping* ( $r=-,379$ ;  $p<0,001$ ). A mesma tendência ocorre com o autoconceito académico ou seja, quanto mais baixo for o autoconceito, maior é a tendência dos alunos para usarem estratégias de *self-handicapping* ( $r=-,395$ ;  $p<0,001$ ). Deste modo as hipóteses 2.5 e 2.6 foram confirmadas.

Por último no que diz respeito a diferenças de género no recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping*, os resultados da tabela 7 (anexo X) permitem constatar que existe uma diferença de médias estatisticamente significativas na utilização de estratégias de *self-handicapping* entre rapazes e raparigas, sendo que os rapazes evidenciam uma maior tendência a utilizar estas estratégias ( $M=2,20$ ;  $dp=1,29$ ) do que as raparigas ( $M=1,81$ ;  $dp=1,00$ ).

**Tabela 7**

Médias, desvios-padrão, valores de *t* de *student* para género em função de utilização de estratégias de *self-handicapping*

|                          | Género    | Média  | Desvio-padrão | <i>t</i> | Sig (bicaudal) |
|--------------------------|-----------|--------|---------------|----------|----------------|
| <i>self-handicapping</i> | Masculino | 2,2022 | 1,28933       | 2,222    | 0,028          |
|                          | Feminino  | 1,8058 | 1,00395       |          |                |

## V – DISCUSSÃO

Este trabalho pretendia dar resposta a duas questões principais. A primeira questão centrava-se na análise das diferenças nas orientações motivacionais, autoestima, autoconceito, e recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* em função do grau de crítica e perfeccionismo dos pais. A segunda questão centrava-se nas relações entre *self-handicapping* orientações motivacionais, autoestima e autoconceito.

A primeira hipótese (“Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para objetivos de autovalorização, do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionistas e crítica”) não foi confirmada pelos resultados do teste, ou seja estes resultados evidenciam que o facto de os alunos percecionarem a dupla parental como crítica e exigente, não introduz diferenças na motivação orientada para objetivos de autovalorização.

Este resultado contraria a maioria dos estudos elaborados sobre orientações motivacionais tais como recentemente o estudo de Peixoto e Carvalho (2009), que indica no sentido de que a autovalorização (orientação para o “eu” centrada nas comparações sociais) e uma vez que é a dimensão que tem como objetivo o estabilizar de uma capacidade em relação ao outro, pode ser estimulada por determinadas práticas educativas parentais tais como a atenção dos pais centrada nos seus resultados escolares, onde se pode incluir o perfeccionismo e crítica percecionados que são no fundo aquilo que Peixoto (2003) chama de *feedback* dos seus pais. O facto de estes resultados não corroborarem a maioria dos estudos anteriores (e.g., Gottfried et al., 1994; Meece 1994; Peixoto & Carvalho, 2009) que indicam existir uma relação entre as práticas educativas centradas nos resultados escolares, onde se inclui o perfeccionismo exigido bem como a crítica inerente e os objetivos de autovalorização, pode residir no facto de

que, estes objetivos pressupõem a valorização do “eu” centrado nas comparações sociais, e que se revela por exemplo em tentar ser o melhor da turma ou a entrar em competições com os colegas, e assim sendo, pode não ser influenciado pelo facto dos pais serem perfeccionistas e críticos uma vez que estes valorizam os resultados escolares altos, independentemente de o filho ser ou não o melhor da turma. Outra possível explicação para a inexistência de relação entre estas duas variáveis pode residir no facto de que estes resultados foram extraídos de uma amostra com características diferentes do que é habitual encontrar nos estudos anteriores (e.g., Gottfried et al., 1994; Meece 1994; Peixoto & Carvalho, 2009), uma vez que esta amostra provém de um colégio particular, onde o nível social se encontra nivelado como superior, onde as médias das notas escolares rondam o valor 4 e onde de entre 170 alunos apenas dois sofreram uma repetência, sendo esta uma das limitações apontadas ao estudo.

Quanto à segunda hipótese em teste (“Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para objetivos de autodefesa, do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica”), os resultados evidenciam que os alunos que percecionam a dupla parental como crítica e exigente, apresentam uma motivação orientada para objetivos de autodefesa mais elevada do que os alunos que não percecionam os seus pais deste modo. Estes resultados corroboram os resultados de estudos anteriores (e.g., Gottfried et al., 1994; Meece 1994; Peixoto, 2003, 2004, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Peixoto & Rodrigues 2005) no sentido em que a família ocupa um lugar privilegiado, pela influência que exerce sobre suas crianças e jovens uma vez que transmite as suas expectativas, normas e valores sociais que vão afetar a forma como este individuo vai experienciar determinados acontecimentos de sua vida. Assim sendo o facto de os pais serem percecionados como perfeccionistas e críticos pode motivar a que o seu filho desenvolva determinados objetivos de autodefesa, ou seja, o tentar não parecer incompetente comparativamente com seus colegas e com aquilo que seus pais esperam que seja (Peixoto 2003), e assim corresponder às expectativas perfeccionistas que os seus pais têm de si, bem como escapar às críticas que estes possam vir a fazer do seu desempenho académico.

Na terceira hipótese afirmou-se que: “Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para objetivos de evitamento do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica”. Os resultados evidenciam que os alunos que percecionam a dupla parental como crítica e exigente, apresentam uma motivação orientada para objetivos de evitamento mais elevada do que os

alunos que não percecionam os seus pais deste modo. Estes resultados vão de encontro a outras pesquisas que indicam haver uma relação clara entre o evitamento, ou seja orientação motivacional no sentido de evitar as tarefas escolares, e os pais orientados para os resultados académicos e percecionados como perfeccionistas e críticos (e.g., Gottfried et al., 1994; Meece 1994; Peixoto, 2003, 2004, 2011; Peixoto & Rodrigues 2005). É bastante provável que os filhos perante uns pais que esperam perfeição e criticam os seus resultados escolares, se sintam pressionados para atingir um determinado resultado e desenvolvam um certo medo de falhar e como tal, a melhor maneira de não falhar é mesmo não efetuar a tarefa, ou seja evitando-a. O inverso poderá também ser verdade ou seja, filhos de pais que não exigem a perfeição e não criticam os resultados escolares podem sentir-se mais “à vontade” para realizar as tarefas escolares, uma vez que independentemente do resultado obtido não vão frustrar as expectativas de seus pais, nem vão ser alvo de críticas relativamente aos seus resultados, e como tal não sentem tanta necessidade de evitar as tarefas escolares como os anteriores (Meece, 1994).

Relativamente à quarta hipótese (“Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como não sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar, apresentem uma motivação mais orientada para a tarefa do que os jovens que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica”), os resultados evidenciam que os alunos que não percecionam a dupla parental como crítica e exigente, apresentam uma motivação orientada para a tarefa mais elevada do que os alunos que percecionam os seus pais deste modo, corroborando os resultados de vários estudos anteriores (e.g., Gottfried et al., 1994; Meece 1994; Peixoto, 2003, 2004, 2011; Peixoto & Rodrigues 2005). Continuando a mesma linha do raciocínio relativo à hipótese anterior se os pais não estão orientados para o resultado escolar, não são perfeccionistas nem criticam então o aluno não vai sentir a necessidade de corresponder à expectativa de conseguir altos resultados escolares, uma vez que não se sente pressionado neste sentido pela dupla parental, vai centrar-se prioritariamente no conseguir aprender e completar determinada tarefa, orientando a sua motivação para a realização da tarefa.

Relativamente à autoestima e ao autoconceito académico, a hipótese 1.5 (“Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentem a autoestima mais baixa do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionistas e críticas”) e a hipótese 1.6 (“Espera-se que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentem um autoconceito académico mais baixo do que os jovens que não percecionam a sua família direta como sendo perfeccionistas e

críticas”) foram também confirmadas. De acordo com os resultados obtidos, os alunos que percebem a dupla parental como crítica e exigente apresentam a autoestima e o autoconceito mais baixos, do que os jovens que não percebem os seus pais como críticos e exigentes. Estes resultados são corroborados pelos resultados de estudos anteriores tais como os de Peixoto e Rodrigues (2005), de Salvador (2007), ou de Miguel (2010), que indicam que as práticas educativas parentais interferem na autoestima e autoconceito do adolescente, na medida em que a família exerce uma grande influência na forma como o jovem se percebe. Para Peixoto (2004) é no seio da família que a criança adquire as bases fundamentais para a sua vida e um bom ambiente familiar, uma boa qualidade das relações no seio da família e a forma como os adolescentes as percebem são fundamentais em vários aspetos da sua vida nomeadamente para a sua autoestima e para o seu autoconceito mais coerente. Segundo Eccles e colaboradores (1990) dois comportamentos parentais podem influenciar profundamente o desempenho escolar e todas as variáveis relacionadas como a autoestima e autoconceito, que são as expectativas que eles evidenciam e a importância que os pais dão às competências académicas destes. Assim sendo expectativas perfeccionistas associadas a duras críticas sobre o desempenho escolar dos jovens faz baixar a sua autoestima e autoconceito, tal como evidenciam os resultados de vários estudos (Harter, 1999; Noller, 1994; Peixoto & Rodrigues 2005) bem como o resultado do presente estudo.

Relativamente ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolar (“Espera-se que os adolescentes que percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentem um recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping* escolar mais elevado do que os jovens que não percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica), os resultados mostram que o facto de os alunos perceberem a dupla parental como crítica e exigente, introduz diferenças no recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping* escolar. Os jovens que percebem os seus pais como críticos e exigentes revelam um maior recurso à utilização destas estratégias do que os jovens que não percebem os seus pais como críticos e exigentes. Estes resultados vão de encontro a vários estudos anteriores que relacionam o perfeccionismo e crítica com o recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping* escolar (e.g., Kolditz & Arkin, 1982; McCrea & Hirt, 2001; Smith, Snyder, & Handelsman, 1982), na medida em que, este tipo de estratégias são utilizadas quer para proteger a autoestima do aluno, quer para se proteger dos julgamentos dos outros significativos, mais precisamente dos seus pais. Esta poderá ser mesmo das razões mais importantes uma vez que como referem Urdan e Midgley (2001), o aluno que utiliza estas estratégias não tem medo de falhar, na verdade tem o medo dos julgamentos que os outros

possam fazer sobre si perante a falha. Os estudos de Kearns e colaboradores (2007) também apontam neste sentido quando referem que o perfeccionismo, crítica e *self-handicapping* têm particularidades em comum, tais como a excessiva preocupação em atingir determinados objetivos, uma preocupação exagerada sobre o que os outros possam pensar sobre o seu desempenho, e a sua autoimagem que depende do reconhecimento externo, o que vem sublinhar a teoria de que, pais perfeccionistas e críticos relativamente ao desempenho escolar de seus filhos, podem estar a contribuir para o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* em seus filhos.

No segundo problema colocado equacionou-se a existência de uma relação entre o recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping* e as orientações motivacionais, a autoestima, e o autoconceito. A análise efetuada mostra que existem relações significativas, com exceção da dimensão da motivação orientada para objetivos de autovalorização.

Relativamente aos objetivos de autodefesa (hipótese 2.1: “Existe uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de autodefesa e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico”), os resultados obtidos evidenciam que existe uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de autodefesa e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico. Segundo Urdan e Midgley (1995) o *self-handicapping* pode ser considerado uma estratégia defensiva na medida em que quem a pratica, pode querer fazer crer a si próprio que é capaz de completar determinada tarefa com sucesso, só não o faz porque as circunstâncias não o permitem, acabando assim por não chegar a saber se na realidade tinha ou não capacidade para completar determinada tarefa com sucesso, e assim, defende-se de um possível falhanço.

No que diz respeito objetivos de autovalorização (hipótese 2.2: “Existe uma relação positiva entre motivação orientada para e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico”), os resultados não confirmam a existência de uma relação entre motivação orientada para objetivos de autovalorização e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* académico. A autovalorização pressupõe uma comparação com a norma e à imagem do que já foi dito, quando se analisou o porquê de não haver diferenças nesta orientação motivacional não se encontram muitas respostas. Uma possível explicação para o facto de não ter sido encontrada uma relação entre estes fatores, pode ter a ver com o contexto onde este estudo foi efetuado, ou seja num local onde o meio socioeconómico é elevado, a média das notas são elevadas e existem poucas repetências, aqui a população é homogeneamente alta quer em desempenho académico quer em estatuto socioeconómico e como tal, pode não ser relevante uma comparação com a norma.

Quanto à motivação orientada para objetivos de evitamento (hipótese 2.3: “Existe uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de evitamento e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* acadêmico), os resultados confirmam a existência de uma relação positiva entre motivação orientada para objetivos de evitamento e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*. Segundo Urdan e Midgley (2001) esta conclusão é quase intuitiva e muitos estudos recentes tais como os de Chen e colaboradores (2009) corroboram os seus resultados, uma vez que o *self-handicapping* é por si só uma estratégia de evitamento à tarefa escolar, tal como referem Pulford e colaboradores (2005) *self-handicapping* pode ser considerado uma série de comportamentos de evitamento ao desempenho escolar.

Relativamente à motivação orientada para a tarefa (hipótese 2.4: “Existe uma relação negativa entre motivação orientada para a tarefa e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* acadêmico”) os resultados confirmam a existência desta relação negativa entre motivação orientada para a tarefa e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*. Esta relação foi prevista em estudos anteriores tais como os de Urdan e Midgley (2001) e os de Pulford e colaboradores (2005) uma vez que, se o jovem está motivado na aprendizagem e não para o resultado quantitativo, deixa de lhe ser útil utilizar este tipo de estratégias, uma vez que não tem receio de apresentar resultados escolares, sejam eles baixos ou elevados. Assim quanto mais o aluno se centrar na aprendizagem e menos nos resultados, menor será a tendência para utilizar estratégias de *self-handicapping*, (Urdan & Midgley, 2001).

No que diz respeito às hipóteses que se referem à autoestima e ao autoconceito (2.5: “Existe uma relação negativa entre autoestima e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolares” e 2.6: “Existe uma relação negativa entre autoconceito e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolares”), os resultados confirmam a existência de uma relação negativa entre autoestima, autoconceito e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolares. Ou seja quanto mais baixa for a autoestima mais alta é a tendência para utilizar este tipo de estratégias. Urdan e Midgley (2001) consideram que um aluno quando confrontado com uma tarefa que não sabe se vai ser bem-sucedido ou não, e se essa tarefa for importante para o aluno, este pode procurar uma boa desculpa para explicar o falhanço no caso de ele ocorrer, ou seja, usar uma estratégia *self-handicapping* e assim proteger a sua autoestima impedindo que ela desça. O resultado dos estudos de Pulford e colaboradores (2005) indicam que, embora estas estratégias sejam suscetíveis de ser usadas quer por alunos de elevada autoestima, quer por alunos de baixa autoestima, é menos provável a não utilização deste tipo de estratégias por alunos de elevada autoestima.

Com o autoconceito a relação é semelhante, ou seja quanto mais baixo for o autoconceito mais elevado será o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*. Urdan e Midgley (2001) consideram que o uso de estratégias de *self-handicapping* ocorre sobretudo devido ao medo de falhar aos olhos dos outros, assim sendo, se o aluno têm um autoconceito baixo sobre o seu desempenho académico então, considera o seu desempenho pobre e aumenta assim o seu receio de falhar, logo a probabilidade de recorrer ao uso deste tipo de estratégias aumenta tal como se confirma nos resultados deste estudo e nos estudos anteriores que se debruçaram sobre estas variáveis (e.g., Kinon & Murray, 2007; MCrea, 2008).

Relativamente às diferenças de género (hipótese 2.7: “Espera-se que os adolescentes do género feminino apresentem uma média menor de utilização de estratégias de *self-handicapping* do que os adolescentes do género masculino), os resultados obtidos confirmam, que os adolescentes do género masculino utilizam mais estratégias de *self-handicapping* do que os adolescentes do género feminino. A variável género tem vindo a ser estudada pelos autores que abordam este tema (e.g., Kinon & Murray, 2007; MCrea, 2008) e quase todos observam que as mulheres são menos propensas a usar este tipo de estratégias, do que os homens tal como indicam os resultados deste estudo. Os resultados do estudo de Midgley e Urdan (1995) indicam que os homens fazem mais uso destas estratégias, uma possível explicação que os autores deste estudo dão para esta ocorrência é de que, os homens dão uma maior importância aquilo que possam pensar deles e das suas capacidades académicas do que as raparigas, um estudo mais recente de MCrea e colaboradores (2008), consideram simplesmente que a explicação mais plausível para o facto de as mulheres usarem menos estratégias de *self-handicapping* do que os homens se deve ao facto de serem mais emocionais do estes, sentindo assim mais facilmente que este é um procedimento negativo e ludibriante, evitando assim o seu uso.

## CONCLUSÃO

A práticas educativas parentais é um tema bastante abordado devido ao facto de hoje em dia os pais se preocuparem cada vez mais com a educação que dão a seus filhos, atualmente a primeira preocupação dos pais relativamente aos seus filhos depois da saúde, prende-se com o seu futuro sucesso no mercado de trabalho, e como tal cada vez mais se preocupam com o seu desempenho académico, uma vez que um bom percurso escolar pode pressupor o acesso a um bom emprego e a condições de vida superiores (Peixoto & Rodrigues, 2005). Deste modo é provável que estas preocupações, comuns à maioria dos pais se traduzam em práticas

educativas transmitidas na forma de diferentes atitudes, e nas diferentes formas de envolvimento na vida académica dos seus filhos, que por sua vez vão estar relacionados com determinados traços de personalidade e características comportamentais da criança, bem como vão influenciar: o rendimento académico, as representações de si próprio e a motivação para a realização escolar (Camacho & Matos, 2007).

Este trabalho permitiu evidenciar que a perceção das práticas educativas parentais nomeadamente o perfeccionismo e a crítica dos alunos é muito importante para o desempenho académico das crianças uma vez que interferem na definição das orientações motivacionais, na sua autoestima, no seu autoconceito académico, e na utilização de estratégias de *self-handicapping* destes.

Relativamente a este tipo de práticas ser importante na definição de orientações motivacionais, evidenciou-se o quanto ter pais perfeccionistas e críticos pode interferir na definição de orientações motivacionais desadequadas a um desempenho escolar, que se quer orientado para uma boa aprendizagem como por exemplo, na orientação para o evitamento e para a autodefesa que se sabe à partida que dificulta a aprendizagem das crianças assim orientadas. Evidenciou-se também que se o desejo dos pais é que seus filhos aprendam “as lições” então devem estar descentrados dos resultados escolares abstendo-se de fazer comparações com as normas ou criticando os resultados apresentados, e orientarem-se para o seu processo de aprendizagem de modo a que estas crianças desenvolvam uma orientação motivacional intrínseca e orientada para o aprender.

Quanto à autoestima e autoconceito também ficou evidenciado que o perfeccionismo exigido pelos pais e a crítica interfere bastante nos seus níveis, quando os pais são demasiado exigentes e críticos relativamente ao desempenho escolar de seus filhos a autoestima e autoconceito destes revelaram-se significativamente mais baixos do que quando os pais não têm este tipo de atitudes, assim sendo importa sublinhar as consequências negativas que este tipo de práticas parentais podem ter na construção da autoestima e do autoconceito de um jovem estudante e o quanto essa autoestima e autoconceito contribuem para o rendimento académico tal como evidencia Peixoto nos seus estudos (2003, 2004).

Quanto ao recurso a estratégias de *self-handicapping*, este trabalho permitiu evidenciar que o facto de os pais serem exigentes, perfeccionistas e críticos em relação ao desempenho escolar de seus filhos pode despoletar nestes o recurso a estas estratégias, porque este tipo de atitude desenvolve nos estudantes um certo medo de parecer mau aluno aos seus olhos e estas estratégias representam um meio mais fácil de “ocultar” determinados desempenhos escolares que o aluno prevê não irem de encontro às expectativas dos seus pais, ludibriando-os

relativamente à causa dos resultados académicos, esperando assim conseguir manter a sua imagem, e evitar sofrer as consequências negativas que um mau resultado pode acarretar, ou seja, a decepção de seus pais e serem alvo de duras críticas. No entanto embora o jovem utilize estratégias de *self-handicapping* porque sente este benefício imediato, importa reter o malefício que estas estratégias podem trazer para o seu desempenho académico ou seja, ele inventa pretextos para não estudar ou protelar o estudo até ao final, no fundo o aluno não se esforça nem para aprender nem para ter um bom desempenho, a única coisa que importa para ele é não “parecer mal” aos olhos dos outros e assim pode-se tornar preguiçoso e adquirir maus hábitos, que mais tarde quando se aperceber do erro que está a cometer terá dificuldade em perder (Urda e Midgley, 2001).

O *self-handicapping* tem-se revelado como uma estratégia utilizada especialmente por aqueles que estão sujeitos a avaliação de desempenho e é notório nos estudantes uma vez que estes se encontram em avaliação quase permanente. Utilizar este tipo de estratégias supõe a existência de um medo de “parecer mal” aos olhos dos outros e tal como se evidencia neste trabalho, os alunos com a motivação orientada para a tarefa não são utilizadores deste tipo de estratégia uma vez que estão focados na aprendizagem e não nos resultados académicos, já os alunos com orientação motivacional para a autodefesa e para o evitamento são utilizadores desta estratégia uma vez que são confrontados com a necessidade de se defender de maus resultados escolares e com a necessidade de evitar determinadas tarefas onde receiam falhar.

Este estudo também permitiu verificar que a autoestima e autoconceito baixos são estimuladores da tendência para usar este tipo de estratégias, uma vez que, usar uma estratégia de *self-handicapping* supõe que o aluno devido a receio de falhar “boicote” os resultados de determinada tarefa sujeita a avaliação, e assim evita conhecer e dar a conhecer o seu real desempenho nessa tarefa protegendo assim a sua autoestima e autoconceito ou evitando que ela baixe ainda mais (Urda & Midgley 2001).

Depois de elaborado o estudo pode-se perceber que este contém algumas limitações ao nível da amostra, nomeadamente no número de participantes e na qualidade da amostra. Relativamente ao número de participantes no estudo para a parte que se refere à percepção dos alunos sobre as práticas educativas parentais, considerou-se que foi uma quantidade que não deixou muito espaço de manobra, pois seria interessante fazer uma comparação dos alunos que percecionam seus pais como sendo perfeccionistas e críticos com os que não consideram assim considerando as diferenças de género, idade, de resultados escolares e de habilitações literárias dos pais, o que não foi possível fazer no presente estudo pois não seriam retiradas conclusões

de confiança a partir de uma amostra com esta dimensão, apesar de os dados terem sido recolhidos nesse sentido.

A outra limitação que se aponta refere-se à qualidade da amostra no sentido em que esta pode não ser representativa dos estudantes em geral, uma vez que o estudo foi elaborado a partir de uma amostra não aleatória retirada de uma população de um colégio particular situado numa zona “nobre” da zona da grande Lisboa, onde a média do aproveitamento escolar é muito elevado bem como o seu estatuto socioeconómico, não contemplando nem os estudantes de meio socioeconómico médio e baixo nem os jovens de baixo rendimento escolar.

No entanto e partindo destas limitações pode-se pensar em futuras investigações onde se considere aumentar o número de participantes para que seja possível fazer comparações entre géneros, idade e rendimento académico uma vez que existe literatura que sustenta hipóteses neste sentido. Seria também interessante numa fase posterior elaborar outros estudos com alunos de um estrato socioeconómico médio e baixo de maneira a poder comparar resultados entre estudos. Considera-se pertinente também analisar as variáveis provenientes de casos em que só o pai é exigente e a mãe não ou o inverso e comparar resultados, para averiguar se só um dos pais percecionado como perfeccionista e crítico também tem impacto nos seus filhos. Com um número de participantes mais elevado também seria possível avaliar a influência do género de cada progenitor considerando o género dos filhos, uma vez que também nesta área existe teoria que sustenta hipóteses neste sentido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp.54-60). São Paulo: ESEtec.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Amiralian, M. L. T. M. (1986). *Psicologia do Excepcional*. São Paulo: EPU.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64 (2), 287-309.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2003). Adolescents' perceptions of their parent`s attitudes towards academic performance: Their relation with academic performance, academic self-concept and global self-esteem. Comunicação apresentada na X Conferência da European Association for Research on Learning and Instruction, Padova.
- Ang, R. P. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for Asian adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 4, 503-511.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive development and functioning. *Educational Psychologis*, 28 (2), 117-148.
- Bayle, F. (2005). A parentalidade. In Leal, I. (ed.), *Psicologia da gravidez e da parentalidade* (pp.317-346). Lisboa: Fim de Século.
- Baumeister, R. F., & Bushman, B. J. (2008). *Social Psychology & Human Nature*. United States: Thomson Wadsworth.
- Belsky, J., Robins, E., & Gamble, W. (1984). The determinants of parental competence. Em M. Lewis (Ed.), *Beyond the Dyad* (pp. 251-279). New York: Plenum Press.

- Bergamini, C. W. (1990). *Motivação* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug Choice as a Self-Handicapping Strategy in Response to Noncontingent Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Borrvalho, A. F. G. L. (2005). *Self-Handicapping Escolar: Uma Estratégia Motivacional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Boruchovitch, E., & Costa, E. R. (2001). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. Em Boruchovitch E. & Bzuneck J.A.A (Orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 4 (3).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a content for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 559-575.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Camacho, I., & Matos, M. G. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento académico em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 3, 1-15.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.
- Cia, F., Pamplin, R., & Williams, L. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. *Psic*, 39 (1), 21-27.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribener's Sons.
- Coutinho, (2004). Apoio à família e formação parental, *Análise Psicológica*, 22 (1), 55- 64.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and social achievement: An integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- Davies, P.T., Sturge-Apple, M. L., Woitach., & Cummings, E. M. (2009). A process analysis of the transmission of distress from interparental conflict to parenting: Adult relationship security as an explanatory mechanism. *Developmental Psychology*, 45, 1761-1773.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Diogo (2009). Relação familiar e auto-estima. *Investigação*, 9 (1), 17-24.
- Dixon, F., Lapsley, & Hanchon, T. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Dressen, M., & Szelbracikowski, A. C. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: Revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 17-24.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal Education Psychology*, 84 (3), 290-299.
- Dumas T., Lawford H., Tieu T., & Pratt, M. (2009). Positive parenting in adolescence and its relation to low poit narration and identity status in emerging adulthood: longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 45 138-201.
- Dweck, C. D., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. Em E. H. Hetherington; & P. H Mussen. *Handbook of child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 643-692). New York: J. Wiley.
- Eccles, J. S., Jaccobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Psychology*, 46, 183-201.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot A. J., & Church M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of personality*; 71(3):369-96.

- Flett, G. L., Russo, F. A., & Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 12, 163-179.
- Fiamenghi, J. R. G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (2), 236-245.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parent`s influence on children`s achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 13(6), 469-489.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children`s academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1, 104-113.
- Govender, K., & Moodley, K. (2004). Maternal support and adolescent self-esteem – a comparative study of urban children living in formal and informal housing. *Journal of Children & Poverty*, 10, 37-52.
- Gomes (2007). *Autoconceito, Auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2ª e 3ª ciclos do ensino básico: Contributo para melhorar a comunicação e o bem estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents` involvement in children`s schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43, 522-537.
- Hall, T. R. (2000). Self-handicapping: an Evaluation and Comparison of Honors and Traditional College Students. *National Undergraduate Research Clearinghouse*, 3, 27.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Harter, S. (1981). A new self – report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry S. B., Collins L. & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32, 1049-1061.
- Hirt, E. R. (1993). Behavioral self-handicapping in the social domain: Still a man's game? *Paper presented at the Midwestern Psychological Association, Chicago*.
- Hirt, E. R., MCreas, S. M., & Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last Exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193.
- Higgins, R., Snyder, C. R., & Berglas, S. (1990). *Self-handicapping: The paradox that Isn't*. New York: Plenum.

- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism: Self-presentation vs. self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29, 461–474.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: Freedman.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(2), 200-206.
- Jowet, S. (1969). *Social Psychologie in Sport*. New York: Library of Congress Cataloging-in-publication Data.
- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.
- Lopez, S., Calvo, J., & Menéndez, M. (2008). Estilos Educativos Parentales, Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Psicothemos*, 20 (1), 62-70.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition, family processes, and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162- 199.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 32,317–327.
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive-behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a non-clinical population. *Behaviour Change*, 25(3), 157–172.

- Kelley, H. H. (1971). *Personnel relationships*. New Jersey: Erlbaum.
- Kinon M., & Murray C. B. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the selfhandicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 492–502.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for children's development. Em L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp.161-179). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Maehr M. L., & Pintrich P. R (2005). *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT.: JAI Press.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney, Macarthur.
- McCrea, S. M. (2008). Self-handicapping, excuse making, and counterfactual thinking: Consequences for self-esteem and future motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 274-292.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. S., Milner, B.J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of research in personality*, 42 , 4, 948-970.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. (2001). The Role of Ability Judgments in Self-Handicapping Pers. *Soc Psychol Bull*, 1(27), 1378-1389.

- McGrath, E. P., & Repeti, R. L. (2000). Mother's and father's attitudes toward their children's academic performance and children's perception of their academic perception. *Journal of touch & adolescence*, 29, 713-723.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Milevsky, A., Schlechter, M, Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 39-47.
- Moro, M. R. (2005). Os ingredientes da parentalidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 8 (12), 73-258.
- Miguel, A. L. M. (2010). *Relações familiares, autoconceito acadêmico, auto-estima e rendimento acadêmico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação Lisboa: ISPA Instituto Universitário.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Niknam, M., Hosseinian, S., & Yazdi, S. M. (2010). Relationship between perfectionism beliefs and self-handicapping behaviors in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 4(2), 103-108.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, W. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º, e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1, 235-244.
- Peixoto, F. (2011). “Is it beneficial to stress grades to my child?” – Relationships between parental attitudes towards academic achievement, motivation, academic self concept and academic achievement in adolescents. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 98-109.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: Apport.
- Peixoto, F., & Carvalho, R. (2009). Parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. Em M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp.279-297). Göttingen & New York: Hogrefe & Huber.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia* (pp. 803-818). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (2008). *Adaptação da escala de orientações motivacionais de Skaalvik*. Poster apresentado na XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Braga: Universidade do Minho.

- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and Behavior-problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. *Child Development, 72*, 583-598.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Robinson, L. C., Behnke, A., & Falcon, P. C. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Children and Family Studies, 16*, 760-772.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A crosscultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences, 39*, 727-7.
- Randolph, J. J., & Dykman, B. M. (1998). Perceptions of parenting and depression-proneness in the offspring: Dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. *Cognitive Therapy and Research, 22*, 377-400.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. Em R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 72-85.
- Riggs, J. M. (1992). Self-handicapping and achievement. Em A. K. Boggiano and T. S. Pittman (Eds). *Achievement and motivation: A social-development perspective* (pp. 244-267). Canada: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Salvador, A. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescente*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à universidade do Paraná, Curitiba.

- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar: Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6 (2), 101-110.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioral analysis. *Behavior Research and Therapy*, 40, 773–791.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21, 879–906.
- Sherry, S. B., Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2001). Perfectionism and self-handicapping. *Canadian Psychology*, 2, 78.
- Schofield, T. J., Conger, R. D., Martin, M. J. , Stockdale, G. D., Conger K. J., & Widaman, K. F. (2009). Reciprocity in parenting of adolescents within the context of marital negativity. *Development Psychology*, 45 (6), 1708-1722.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 314-321.
- Soares, M., Gomes, A., Macedo, A., & Azevedo, M. (2003). Escala Multidimensional de Perfeccionismo: Adaptação à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicossomática*. 5,1, 46-55.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38 487–498.

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 239-260.
- Thompson, T. (2007). Is self-worth protection best regarded as intentional self-handicapping behaviour or as an outcome of choking under pressure?. *Educational Psychology*, 27(4), 509-531.
- Tice, D. M. (1991). Esteem Protection or Enhancement? Self-Handicapping Motives and Attributions Differ by Trait Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Urduan, T. C. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Urduan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. Em: M. S. Calrk & S.T. Fiske (Orgs.), *Affect and cognition*. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4) 616-622.

Yahav, R. (2006). The relationship between children's and adolescent's perceptions of parenting style and external and internal symptoms. *Child: care, Health and Development*, 33, 460-471.

Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

# **Anexos**



# **Anexo A**

“ Critical Parenting Inventóry (CPI), ( Randolph e Dyckman, 1996, adaptada por Miguel, 2010)” (Versão do pai - CPIP)

Pensa sobre o tipo de coisas que o teu **pai** refere quando as coisas não te correm da melhor maneira.

Então para cada item abaixo avalia o grau em que o teu pai te disse essas coisas (ou coisas semelhantes) quando as coisas não te correm da melhor maneira.

Faz a tua seleção a partir da escala abaixo.

| 1  | 2  | 3  | 4  | 5   | 6   |
|--|--|--|--|---|---|
| <u>Nunca</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Quase nunca</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Raramente</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Algumas vezes</u> diz-me essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Muitas vezes</u> diz-me essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Sempre</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) |

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. “Nunca vais ser bom/boa em nada.”   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. “Tenta o teu melhor e não te preocupes com o quão bem tu fazes.”          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. “Deverias ter feito muito melhor.”  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. “Certo, fazas da forma que fizeres está bem.”                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. “Tu não tens as competências necessárias para isso.”                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. “O que é importante é que aprendas e não tanto os resultados que obténs.” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. “Tu não és bom/boa nisso, portanto nem vale a pena tentares.”             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. “Basta fazeres o teu melhor.”   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. “Isso é estúpido.”  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. “Tudo bem, provavelmente na altura/no momento não sabias fazer melhor”.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. “Nunca chegarás a lado nenhum.”  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. “É bom cometeres erros.”   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|   | <u>Nunca</u><br>me disse<br>essas<br>coisas | <u>Quase</u><br><u>nunca</u> me<br>disse<br>essas<br>coisas | <u>Raramente</u><br>me disse<br>essas<br>coisas | <u>Algumas</u><br><u>vezes</u> diz-<br>me essas<br>coisas | <u>Muitas</u><br><u>vezes</u> diz-<br>me essas<br>coisas | <u>Sempre</u><br>me disse<br>essas<br>coisas |
|---|---|---|---|---|--|--|
| 13. "Não consegues fazer nada certo?"   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 14. "Qual é que é o problema contigo?"  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 15. "Não podias ter feito melhor que isto?"   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 16. "Fizeste um grande esforço para isso e isso é que é importante."                | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 17. "Porque é que não és mais parecido com o teu irmão/irmã."                       | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 18. "Se as coisas não funcionaram desta vez, haverá mais oportunidades."            | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 19. "Seu/sua idiota, porque é que fizeste isso?"                                    | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 20. "A culpa não foi tua."  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 21. "Vais estragar tudo, deixa-me fazer."   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 22. "Tudo o que precisas é trabalhar e eu sei que da próxima vez vais sair-te bem." | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 23. "O importante é que tentaste."  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 24. "Fizeste asneira."  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 25. "Não interessa esse resultado eu sinto-me orgulhoso de ti na mesma."            | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |

# **Anexo B**

“ Critical Parenting Inventóry (CPI), ( Randolph e Dyckman, 1996, adaptada por Miguel, 2010)” (Versão da mãe - CPIM)

Pensa sobre o tipo de coisas que a tua mãe refere quando as coisas não te correm da melhor maneira.

Então para cada item abaixo avalia o grau em que o teu pai te disse essas coisas (ou coisas semelhantes) quando as coisas não te correm da melhor maneira.

Faz a tua seleção a partir da escala abaixo.

| 1  | 2  | 3  | 4  | 5   | 6   |
|--|--|--|--|---|---|
| <u>Nunca</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Quase nunca</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Raramente</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Algumas vezes</u> diz-me essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Muitas vezes</u> diz-me essas coisas (ou coisas semelhantes) | <u>Sempre</u> me disse essas coisas (ou coisas semelhantes) |

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. "Nunca vais ser bom/boa em nada."   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. "Tenta o teu melhor e não te preocupes com o quão bem tu fazes."          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. "Deverias ter feito muito melhor."  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. "Certo, fazas da forma que fizeres está bem."                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. "Tu não tens as competências necessárias para isso."                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. "O que é importante é que aprendas e não tanto os resultados que obténs." | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. "Tu não és bom/boa nisso, portanto nem vale a pena tentares."             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. "Basta fazeres o teu melhor."   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. "Isso é estúpido."  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. "Tudo bem, provavelmente na altura/no momento não sabias fazer melhor".  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. "Nunca chegarás a lado nenhum."  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. "É bom cometeres erros."   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|   | <u>Nunca</u><br>me disse<br>essas<br>coisas | <u>Quase</u><br><u>nunca</u> me<br>disse<br>essas<br>coisas | <u>Raramente</u><br>me disse<br>essas<br>coisas | <u>Algumas</u><br><u>vezes</u> diz-<br>me essas<br>coisas | <u>Muitas</u><br><u>vezes</u> diz-<br>me essas<br>coisas | <u>Sempre</u><br>me disse<br>essas<br>coisas |
|---|---|---|---|---|--|--|
| 13. "Não consegues fazer nada certo?"   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 14. "Qual é que é o problema contigo?"  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 15. "Não podias ter feito melhor que isto?"   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 16. "Fizeste um grande esforço para isso e isso é que é importante."                | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 17. "Porque é que não és mais parecido com o teu irmão/irmã."                       | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 18. "Se as coisas não funcionaram desta vez, haverá mais oportunidades."            | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 19. "Seu/sua idiota, porque é que fizeste isso?"                                    | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 20. "A culpa não foi tua."  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 21. "Vais estragar tudo, deixa-me fazer."   | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 22. "Tudo o que precisas é trabalhar e eu sei que da próxima vez vais sair-te bem." | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 23. "O importante é que tentaste."  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 24. "Fizeste asneira."  | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |
| 25. "Não interessa esse resultado eu sinto-me orgulhoso de ti na mesma."            | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                                    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>                                 | <input type="checkbox"/>                     |

# **Anexo C**

“Escala multidimensional de perfeccionismo, (PF – Soares et al, 2003, adaptada por Miguel, 2010)” (Versão do pai - PFP)

Este questionário é composto por diversas atitudes e comportamentos do teu **pai**. Assim, indica o grau em que as seguintes afirmações correspondem à forma como percecionas o teu pai. Portanto, sê o mais honesto e objectivo possível nas tuas respostas.

**Nota:** Se o teu pai ou padrasto está ausente há pelo menos 10 anos, não deves realizar este questionário.

Lê cada item e decide se concordas ou discordas e em que medida.

|                       |                          |                         |                             |                         |                          |                       |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1-Discordo totalmente | 2-Discordo moderadamente | 3-Discordo ligeiramente | 4-Nem concordo nem discordo | 5-Concordo ligeiramente | 6-Concordo moderadamente | 7-Concordo totalmente |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Tenho dificuldade em satisfazer as expectativas que o meu pai tem de mim.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.O meu pai aceita que eu cometa erros.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.Normalmente o que eu faço é o melhor que o meu pai acha que posso fazer.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.Qualquer coisa que faça abaixo de excelente é sempre visto como um mau trabalho para o meu pai. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.O meu pai espera que eu tenha sucesso em tudo o que faço.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.O meu pai aceita-me mesmo não tendo sucesso em tudo o que faço.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | Discordo<br>total-<br>mente | Discordo<br>modera-<br>damente | Discordo<br>ligeira-<br>mente | Nem<br>concordo<br>nem<br>discordo | Concordo<br>ligeira-<br>mente | Concordo<br>modera-<br>mente | Concordo<br>totalmente   |
|--|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 7. Para ter sucesso significa que tenho de trabalhar ao máximo para agradar o meu pai.       | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 8. O meu pai acha que tenho sucesso mesmo quando não tenho êxito em tudo.                    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 9. Sinto que o meu pai é muito exigente comigo.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 10. Embora o meu pai não o demonstre, ele fica muito desiludido comigo quando eu falho.      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 11. O meu pai espera que eu seja perfeito/a.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 12. O meu pai <u>raramente</u> espera que seja excelente em todos os aspectos da minha vida. | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 13. O meu pai não espera nada menos do que a perfeição.                                      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 14. O meu pai espera mais de mim do que aquilo que eu posso dar.                             | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |

# Anexo D

“Escala multidimensional de perfeccionismo, (PF – Soares et al, 2003, adaptada por Miguel, 2010)” (Versão da mãe - PFM)

Este questionário é composto por diversas atitudes e comportamentos da tua **mãe**. Assim, indica o grau em que as seguintes afirmações correspondem à forma como percepcionas o teu pai. Portanto, sê o mais honesto e objectivo possível nas tuas respostas.

**Nota:** Se o teu pai ou padrasto está ausente há pelo menos 10 anos, não deves realizar este questionário.

Lê cada item e decide se concordas ou discordas e em que medida.

|                       |                          |                         |                             |                         |                          |                       |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1-Discordo totalmente | 2-Discordo moderadamente | 3-Discordo ligeiramente | 4-Nem concordo nem discordo | 5-Concordo ligeiramente | 6-Concordo moderadamente | 7-Concordo totalmente |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Tenho dificuldade em satisfazer as expectativas que o meu pai tem de mim.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.O meu pai aceita que eu cometa erros.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.Normalmente o que eu faço é o melhor que o meu pai acha que posso fazer.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.Qualquer coisa que faça abaixo de excelente é sempre visto como um mau trabalho para o meu pai. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.O meu pai espera que eu tenha sucesso em tudo o que faço.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.O meu pai aceita-me mesmo não tendo sucesso em tudo o que faço.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | Discordo<br>total-<br>mente | Discordo<br>modera-<br>damente | Discordo<br>ligeira-<br>mente | Nem<br>concordo<br>nem<br>discordo | Concordo<br>ligeira-<br>mente | Concordo<br>modera-<br>mente | Concordo<br>totalmente   |
|--|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 7. Para ter sucesso significa que tenho de trabalhar ao máximo para agradar o meu pai.       | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 8. O meu pai acha que tenho sucesso mesmo quando não tenho êxito em tudo.                    | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 9. Sinto que o meu pai é muito exigente comigo.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 10. Embora o meu pai não o demonstre, ele fica muito desiludido comigo quando eu falho.      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 11. O meu pai espera que eu seja perfeito/a.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 12. O meu pai <u>raramente</u> espera que seja excelente em todos os aspectos da minha vida. | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 13. O meu pai não espera nada menos do que a perfeição.                                      | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 14. O meu pai espera mais de mim do que aquilo que eu posso dar.                             | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |

# **Anexo E**

“Escala de autoconceito e a autoestima (Peixoto & Almeida, 1999)”

## COMO É QUE EU SOU?

Nº \_\_\_\_\_

|    |   | Exactamente como eu      | Como eu                  | Diferente de mim         | Completamente diferente de mim |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| a) | Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

|    |  |                          |                          |                          |                          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1  | Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3  | Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7  | Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8  | Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9  | Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Alguns jovens têm boas notas a Português.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|    |   | Exactamente como eu      | Como eu                  | Diferente de mim         | Completamente diferente de mim |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 17 | Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 18 | Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 19 | Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 20 | Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 21 | Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 22 | Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

### O quanto isto é importante para mim?

|   |  | Exactamente como eu      | Como eu                  | Diferente de mim         | Completamente diferente de mim |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1 | Alguns jovens acham importante ser bom aluno   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 2 | Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 3 | Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 4 | Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 5 | Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 6 | Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 7 | Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 8 | Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 9 | Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

|    |   | Exactamente como eu      | Como eu                  | Diferente de mim         | Completamente diferente de mim |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 10 | Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 11 | Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 12 | Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 13 | Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 14 | Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 15 | Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 16 | Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 17 | Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 18 | Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

# **Anexo F**

“ Escala de orientações motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto et al., 2008)”

**Adaptação da Escala de Skaalvik (1997)**

Nº \_\_\_\_\_

|   | Exactamente como eu      | Como eu                  | Diferente de mim         | Completamente diferente de mim |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| a) <b>Para alguns alunos é extremamente importante ter notas positivas.</b>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 1 Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 2 Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 3 Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 4 Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 5 Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 6 Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 7 Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 8 È importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 9 Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 10 Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 11 Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 12 Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 13 Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

|    |   | Exactamente como eu      | Como eu                  | Diferente de mim         | Completamente diferente de mim |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 14 | Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 15 | Na escola alguns alunos quanto mais aprendem, mais querem aprender.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 16 | Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 17 | Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 18 | Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 19 | Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 20 | Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 21 | Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 22 | Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 23 | Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 24 | Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 25 | Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 26 | Na escola alguns alunos não gostam de fazer as actividades propostas pelo professor.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| 27 | Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

# Anexo G

“Escala de *self-handicapping* académico (Martin, 1998, adaptada por Borralho, 2003)”





# **Anexo H**

“Folha de registo de dados demográficos”

Nº \_\_\_\_\_

Género: Masculino  Feminino

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias da Mãe: \_\_\_\_\_

Quais foram as tuas notas no último período?  
(Escreve o nome da disciplina e a respectiva nota)

| Nome da Disciplina | Nota | Nome da Disciplina | Nota |
|--------------------|------|--------------------|------|
|                    |      |                    |      |
|                    |      |                    |      |
|                    |      |                    |      |
|                    |      |                    |      |
|                    |      |                    |      |
|                    |      |                    |      |
|                    |      |                    |      |

Já repetiste algum ano? (Se sim, indica o **nº de vezes** e em que **anos de escolaridade**):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Anexo I

“ Tratamento estatístico da escala Critical Parenting Inventóry (CPI), ( Randolph e Dyckman, 1996, adaptada por Borralho, 2003)” (Versão do pai - CPIP)

## Fator 1 – Crítica versão pai

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,880             | 13         |

### Item-Total Statistics

|         | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| cpip_1  | 21,59                      | 83,851                         | ,656                             | ,871                             |
| cpip_3  | 19,51                      | 75,986                         | ,573                             | ,872                             |
| cpip_5  | 21,32                      | 80,472                         | ,653                             | ,868                             |
| cpip_7  | 21,47                      | 80,542                         | ,635                             | ,869                             |
| cpip_9  | 21,25                      | 79,341                         | ,590                             | ,870                             |
| cpip_11 | 21,49                      | 82,492                         | ,610                             | ,871                             |
| cpip_13 | 21,42                      | 80,143                         | ,658                             | ,868                             |
| cpip_14 | 21,30                      | 79,086                         | ,673                             | ,866                             |
| cpip_15 | 20,19                      | 76,445                         | ,535                             | ,875                             |
| cpip_17 | 21,05                      | 79,339                         | ,449                             | ,880                             |
| cpip_19 | 21,52                      | 83,644                         | ,522                             | ,874                             |
| cpip_21 | 21,14                      | 79,715                         | ,554                             | ,872                             |
| cpip_24 | 20,42                      | 77,447                         | ,519                             | ,876                             |

## Fator 2 – Suporte versão pai

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,896             | 12         |

### Item-Total Statistics

|         | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| cpip_2  | 37,50                      | 151,100                        | ,553                             | ,890                             |
| cpip_4  | 38,81                      | 153,879                        | ,493                             | ,893                             |
| cpip_6  | 38,23                      | 148,759                        | ,574                             | ,889                             |
| cpip_8  | 36,70                      | 147,592                        | ,609                             | ,887                             |
| cpip_10 | 38,31                      | 154,734                        | ,481                             | ,894                             |
| cpip_12 | 37,94                      | 151,819                        | ,506                             | ,893                             |
| cpip_16 | 37,33                      | 140,994                        | ,783                             | ,878                             |
| cpip_18 | 37,64                      | 146,573                        | ,633                             | ,886                             |
| cpip_20 | 38,54                      | 152,490                        | ,565                             | ,890                             |
| cpip_22 | 36,93                      | 147,647                        | ,635                             | ,886                             |
| cpip_23 | 37,25                      | 141,503                        | ,763                             | ,879                             |
| cpip_25 | 37,70                      | 141,918                        | ,701                             | ,882                             |

## Escala total versão pai

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

### Reliability Statistics

| Cronbach's<br>Alpha | N of Items |
|---------------------|------------|
| ,905                | 25         |

### Item-Total Statistics

|         | Scale Mean if<br>Item Deleted | Scale Variance<br>if Item Deleted | Corrected Item-<br>Total<br>Correlation | Cronbach's<br>Alpha if Item<br>Deleted |
|---------|-------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| cpip_1  | 64,42                         | 356,410                           | ,512                                    | ,903                                   |
| cpip_2  | 62,30                         | 338,035                           | ,524                                    | ,901                                   |
| cpip_3  | 62,34                         | 337,745                           | ,567                                    | ,900                                   |
| cpip_4  | 61,00                         | 346,114                           | ,391                                    | ,904                                   |
| cpip_5  | 64,15                         | 353,813                           | ,431                                    | ,903                                   |
| cpip_6  | 61,58                         | 338,081                           | ,486                                    | ,902                                   |
| cpip_7  | 64,30                         | 352,377                           | ,462                                    | ,902                                   |
| cpip_8  | 63,11                         | 335,438                           | ,535                                    | ,901                                   |
| cpip_9  | 64,08                         | 350,189                           | ,440                                    | ,903                                   |
| cpip_10 | 61,50                         | 344,897                           | ,423                                    | ,903                                   |
| cpip_11 | 64,32                         | 354,434                           | ,472                                    | ,902                                   |
| cpip_12 | 61,87                         | 339,153                           | ,480                                    | ,902                                   |
| cpip_13 | 64,25                         | 349,756                           | ,533                                    | ,901                                   |
| cpip_14 | 64,13                         | 350,571                           | ,478                                    | ,902                                   |
| cpip_15 | 63,02                         | 342,234                           | ,467                                    | ,902                                   |
| cpip_16 | 62,48                         | 326,960                           | ,677                                    | ,897                                   |
| cpip_17 | 63,88                         | 348,131                           | ,382                                    | ,904                                   |
| cpip_18 | 62,16                         | 331,758                           | ,596                                    | ,899                                   |
| cpip_19 | 64,35                         | 355,987                           | ,415                                    | ,903                                   |
| cpip_20 | 61,26                         | 341,942                           | ,495                                    | ,901                                   |
| cpip_21 | 63,97                         | 347,258                           | ,496                                    | ,902                                   |
| cpip_22 | 62,87                         | 331,402                           | ,631                                    | ,898                                   |
| cpip_23 | 62,56                         | 326,438                           | ,681                                    | ,897                                   |
| cpip_24 | 63,25                         | 347,022                           | ,395                                    | ,904                                   |
| cpip_25 | 62,10                         | 325,142                           | ,659                                    | ,898                                   |

# Anexo J

“ Tratamento estatístico da escala Critical Parenting Inventory (CPI), ( Randolph e Dyckman, 1996, adaptada por Miguel, 2010)”(Versão da mãe - CPIM)

## Fator 1 – Crítica versão mãe

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,874             | 13         |

### Item-Total Statistics

|         | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| cpipm_1 | 21,79                      | 84,533                         | ,709                             | ,865                             |
| cpim_3  | 19,69                      | 76,204                         | ,525                             | ,869                             |
| cpim_5  | 21,57                      | 81,829                         | ,640                             | ,863                             |
| cpim_7  | 21,56                      | 80,628                         | ,585                             | ,864                             |
| cpim_9  | 21,42                      | 80,309                         | ,542                             | ,866                             |
| cpim_11 | 21,70                      | 82,225                         | ,583                             | ,865                             |
| cpim_13 | 21,51                      | 79,036                         | ,697                             | ,859                             |
| cpim_14 | 21,35                      | 78,192                         | ,673                             | ,859                             |
| cpm_15  | 20,09                      | 75,820                         | ,553                             | ,867                             |
| cpim_17 | 21,19                      | 79,474                         | ,421                             | ,875                             |
| cpim_19 | 21,69                      | 82,318                         | ,516                             | ,867                             |
| cpim_21 | 21,33                      | 80,616                         | ,523                             | ,867                             |
| cpim_24 | 20,65                      | 76,190                         | ,564                             | ,865                             |

## Fator 2 – Suporte versão mãe

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,888             | 12         |

### Item-Total Statistics

|         | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| cpim_2  | 38,66                      | 131,859                        | ,569                             | ,880                             |
| cpim_4  | 39,99                      | 137,778                        | ,418                             | ,888                             |
| cpim_6  | 39,47                      | 131,175                        | ,568                             | ,880                             |
| cpim_8  | 37,75                      | 131,060                        | ,613                             | ,878                             |
| cpim_10 | 39,59                      | 134,901                        | ,529                             | ,882                             |
| cpim_12 | 39,20                      | 138,238                        | ,394                             | ,890                             |
| cpim_16 | 38,43                      | 124,956                        | ,811                             | ,867                             |
| cpim_18 | 38,50                      | 127,365                        | ,687                             | ,874                             |
| cpim_20 | 39,60                      | 138,926                        | ,448                             | ,886                             |
| cpim_22 | 37,81                      | 133,686                        | ,574                             | ,880                             |
| cpim_23 | 38,25                      | 124,772                        | ,776                             | ,868                             |
| cpim_25 | 38,81                      | 124,179                        | ,714                             | ,872                             |

## Escala total versão mãe

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,898             | 25         |

### Item-Total Statistics

|         | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| cpipm_1 | 63,42                      | 325,929                        | ,537                             | ,895                             |
| cpim_2  | 61,30                      | 308,073                        | ,492                             | ,894                             |
| cpim_3  | 61,31                      | 309,825                        | ,474                             | ,894                             |
| cpim_4  | 59,97                      | 318,752                        | ,310                             | ,898                             |
| cpim_5  | 63,19                      | 321,867                        | ,488                             | ,895                             |
| cpim_6  | 60,49                      | 307,049                        | ,494                             | ,894                             |
| cpim_7  | 63,19                      | 319,622                        | ,460                             | ,895                             |
| cpim_8  | 62,21                      | 307,026                        | ,529                             | ,893                             |
| cpim_9  | 63,05                      | 321,352                        | ,372                             | ,896                             |
| cpim_10 | 60,37                      | 312,665                        | ,447                             | ,895                             |
| cpim_11 | 63,33                      | 323,715                        | ,407                             | ,896                             |
| cpim_12 | 60,76                      | 313,259                        | ,404                             | ,896                             |
| cpim_13 | 63,14                      | 318,981                        | ,492                             | ,894                             |
| cpim_14 | 62,98                      | 316,690                        | ,503                             | ,894                             |
| cpm_15  | 61,72                      | 310,100                        | ,478                             | ,894                             |
| cpim_16 | 61,53                      | 298,795                        | ,695                             | ,889                             |
| cpim_17 | 62,82                      | 317,095                        | ,355                             | ,897                             |
| cpim_18 | 61,46                      | 300,326                        | ,624                             | ,890                             |
| cpim_19 | 63,31                      | 318,242                        | ,523                             | ,894                             |
| cpim_20 | 60,36                      | 316,866                        | ,399                             | ,896                             |
| cpim_21 | 62,96                      | 318,594                        | ,440                             | ,895                             |
| cpim_22 | 62,15                      | 305,509                        | ,598                             | ,891                             |
| cpim_23 | 61,71                      | 299,789                        | ,643                             | ,890                             |
| cpim_24 | 62,28                      | 312,698                        | ,447                             | ,895                             |
| cpim_25 | 61,15                      | 295,028                        | ,664                             | ,889                             |

# **Anexo K**

“Tratamento estatístico da escala multidimensional de perfeccionismo, (PF – Soares et al, 2003, adaptada por Miguel, 2010)” (Versão do pai - PFP)

## Fator 1 – Exigência versão pai

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,817             | 9          |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| pfp_1  | 26,10                      | 107,471                        | ,434                             | ,808                             |
| pfp_4  | 26,69                      | 108,711                        | ,479                             | ,803                             |
| pfp_5  | 24,09                      | 109,701                        | ,340                             | ,820                             |
| pfp_7  | 24,92                      | 100,804                        | ,520                             | ,798                             |
| pfp_9  | 25,45                      | 103,389                        | ,542                             | ,795                             |
| pfp_10 | 25,58                      | 105,409                        | ,472                             | ,804                             |
| pfp_11 | 26,13                      | 95,009                         | ,702                             | ,773                             |
| pfp_13 | 26,59                      | 104,889                        | ,604                             | ,790                             |
| pfp_14 | 26,04                      | 101,093                        | ,571                             | ,791                             |

## Fator 2 – Aceitação versão pai

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,630             | 4          |

### Item-Total Statistics

|       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| pfp_2 | 13,77                      | 18,408                         | ,432                             | ,544                             |
| pfp_6 | 12,89                      | 20,455                         | ,402                             | ,568                             |
| pfp_8 | 14,32                      | 16,219                         | ,506                             | ,483                             |
| pfp_3 | 15,27                      | 20,553                         | ,309                             | ,629                             |

## Escala total versão pai

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,819             | 13         |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Pfp_2  | 39,1824                    | 178,264                        | ,494                             | ,803                             |
| Pfp_3  | 37,6792                    | 194,675                        | ,189                             | ,826                             |
| Pfp_6  | 40,0629                    | 188,300                        | ,363                             | ,813                             |
| Pfp_8  | 38,6289                    | 180,020                        | ,410                             | ,811                             |
| pfp_1  | 39,3522                    | 180,268                        | ,476                             | ,805                             |
| pfp_4  | 39,9371                    | 182,667                        | ,503                             | ,804                             |
| pfp_5  | 37,3396                    | 188,808                        | ,278                             | ,821                             |
| pfp_7  | 38,1761                    | 177,488                        | ,451                             | ,807                             |
| pfp_9  | 38,7044                    | 177,956                        | ,520                             | ,801                             |
| pfp_10 | 38,8365                    | 177,872                        | ,508                             | ,802                             |
| pfp_11 | 39,3774                    | 167,021                        | ,677                             | ,787                             |
| pfp_13 | 39,8428                    | 179,475                        | ,584                             | ,798                             |
| pfp_14 | 39,2956                    | 175,956                        | ,530                             | ,800                             |

# **Anexo L**

“Tratamento estatístico da escala multidimensional de perfeccionismo, (PF – Soares et al, 2003, adaptada por Miguel, 2010)”

(Versão da mãe - PFM)

## Fator 1 – Exigência versão mãe

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,817             | 9          |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| pfm_1  | 26,70                      | 104,769                        | ,460                             | ,805                             |
| pfm_4  | 27,36                      | 105,193                        | ,513                             | ,799                             |
| pfm_5  | 24,55                      | 109,780                        | ,315                             | ,821                             |
| pfm_7  | 25,39                      | 97,771                         | ,545                             | ,795                             |
| pfm_9  | 25,94                      | 98,750                         | ,568                             | ,791                             |
| pfm_10 | 26,14                      | 105,386                        | ,424                             | ,809                             |
| pfm_11 | 26,77                      | 95,749                         | ,661                             | ,779                             |
| pfm_13 | 27,17                      | 103,686                        | ,557                             | ,794                             |
| pfm_14 | 26,61                      | 97,885                         | ,605                             | ,787                             |

## Fator 2 – Aceitação versão mãe

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,610             | 4          |

### Item-Total Statistics

|       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| pfm_2 | 13,73                      | 16,882                         | ,428                             | ,511                             |
| pfm_6 | 12,94                      | 18,396                         | ,404                             | ,532                             |
| pfm_8 | 14,25                      | 16,658                         | ,425                             | ,513                             |
| pfm_3 | 15,40                      | 18,861                         | ,309                             | ,599                             |

## Escala total versão mãe

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 159 | 93,5  |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 11  | 6,5   |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,828             | 13         |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| pfm_2  | 39,8491                    | 180,458                        | ,502                             | ,814                             |
| pfm_3  | 38,1824                    | 194,606                        | ,238                             | ,833                             |
| pfm_6  | 40,6352                    | 184,917                        | ,473                             | ,817                             |
| pfm_8  | 39,3270                    | 187,386                        | ,354                             | ,825                             |
| pfm_1  | 39,9245                    | 181,741                        | ,504                             | ,814                             |
| pfm_4  | 40,5849                    | 182,118                        | ,561                             | ,811                             |
| pfm_5  | 37,7799                    | 192,894                        | ,271                             | ,831                             |
| pfm_7  | 38,6164                    | 178,377                        | ,477                             | ,816                             |
| pfm_9  | 39,1698                    | 176,610                        | ,553                             | ,810                             |
| pfm_10 | 39,3648                    | 183,296                        | ,453                             | ,818                             |
| pfm_11 | 39,9937                    | 172,943                        | ,636                             | ,803                             |
| pfm_13 | 40,3962                    | 182,950                        | ,540                             | ,812                             |
| pfm_14 | 39,8365                    | 175,290                        | ,592                             | ,807                             |

# **Anexo M**

“Tratamento estatístico da escala de autoconceito e a autoestima (Peixoto & Almeida, 1999)”

## Dimensão Autoestima

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,835             | 6          |

### Item-Total Statistics

|          | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|----------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ac_eu_1  | 15,22                      | 9,749                          | ,633                             | ,804                             |
| ac_eu_5  | 15,92                      | 9,543                          | ,479                             | ,839                             |
| ac_eu_9  | 15,19                      | 10,047                         | ,549                             | ,819                             |
| ac_eu_13 | 15,42                      | 9,251                          | ,697                             | ,790                             |
| ac_eu_17 | 15,25                      | 9,595                          | ,652                             | ,800                             |
| ac_eu_22 | 15,51                      | 8,677                          | ,680                             | ,792                             |

## Dimensão competência acadêmica

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,778             | 5          |

### Item-Total Statistics

|          | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|----------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ac_eu_2  | 11,65                      | 4,879                          | ,467                             | ,766                             |
| ac_eu_6  | 11,61                      | 4,453                          | ,571                             | ,731                             |
| ac_eu_10 | 11,62                      | 4,710                          | ,579                             | ,728                             |
| ac_eu_14 | 11,84                      | 5,057                          | ,485                             | ,758                             |
| ac_eu_18 | 11,54                      | 4,440                          | ,667                             | ,697                             |

## Dimensão língua materna

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,676             | 5          |

### Item-Total Statistics

|          | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|----------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ac_eu_3  | 11,06                      | 4,321                          | ,564                             | ,561                             |
| ac_eu_7  | 11,00                      | 5,006                          | ,418                             | ,631                             |
| ac_eu_11 | 11,10                      | 4,801                          | ,356                             | ,663                             |
| ac_eu_15 | 10,99                      | 4,935                          | ,484                             | ,606                             |
| ac_eu_20 | 11,14                      | 4,939                          | ,354                             | ,660                             |

## Dimensão competência em matemática

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,912             | 5          |

### Item-Total Statistics

|          | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|----------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ac_eu_4  | 11,08                      | 10,249                         | ,880                             | ,870                             |
| ac_eu_8  | 11,24                      | 10,847                         | ,808                             | ,886                             |
| ac_eu_12 | 11,06                      | 11,097                         | ,782                             | ,891                             |
| ac_eu_16 | 11,06                      | 11,369                         | ,690                             | ,910                             |
| ac_eu_21 | 10,98                      | 11,384                         | ,724                             | ,903                             |

## Dimensão autoconceito acadêmico

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,857             | 15         |

### Item-Total Statistics

|          | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|----------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ac_eu_2  | 39,33                      | 46,412                         | ,467                             | ,849                             |
| ac_eu_6  | 39,28                      | 44,003                         | ,678                             | ,839                             |
| ac_eu_10 | 39,30                      | 45,939                         | ,553                             | ,846                             |
| ac_eu_14 | 39,52                      | 47,115                         | ,449                             | ,850                             |
| ac_eu_18 | 39,21                      | 44,937                         | ,650                             | ,841                             |
| ac_eu_3  | 39,48                      | 47,423                         | ,316                             | ,857                             |
| ac_eu_7  | 39,42                      | 47,984                         | ,309                             | ,857                             |
| ac_eu_11 | 39,52                      | 49,340                         | ,129                             | ,868                             |
| ac_eu_15 | 39,41                      | 47,888                         | ,341                             | ,855                             |
| ac_eu_20 | 39,56                      | 48,023                         | ,259                             | ,860                             |
| ac_eu_4  | 39,46                      | 41,576                         | ,717                             | ,834                             |
| ac_eu_8  | 39,63                      | 43,170                         | ,611                             | ,841                             |
| ac_eu_12 | 39,45                      | 43,006                         | ,643                             | ,839                             |
| ac_eu_16 | 39,45                      | 43,586                         | ,563                             | ,844                             |
| ac_eu_21 | 39,36                      | 42,044                         | ,728                             | ,834                             |

# **Anexo N**

“Tratamento estatístico da escala de orientações motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto et al)”

## Dimensão orientação autodefesa

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,831             | 6          |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| mot_3  | 12,58                      | 11,842                         | ,746                             | ,772                             |
| mot_7  | 12,68                      | 11,461                         | ,786                             | ,762                             |
| mot_10 | 11,99                      | 14,603                         | ,346                             | ,852                             |
| mot_13 | 12,59                      | 12,077                         | ,739                             | ,775                             |
| mot_16 | 12,74                      | 12,394                         | ,697                             | ,784                             |
| mot_20 | 11,76                      | 14,678                         | ,333                             | ,854                             |

## Dimensão orientação autovalorização

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,864             | 7          |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| mot_2  | 14,78                      | 16,115                         | ,536                             | ,857                             |
| mot_6  | 14,32                      | 14,433                         | ,717                             | ,832                             |
| mot_9  | 14,29                      | 15,215                         | ,629                             | ,845                             |
| mot_14 | 14,27                      | 14,755                         | ,720                             | ,833                             |
| mot_21 | 14,15                      | 14,978                         | ,633                             | ,845                             |
| mot_24 | 14,66                      | 15,197                         | ,651                             | ,842                             |
| mot_27 | 13,76                      | 15,660                         | ,554                             | ,855                             |

## Dimensão orientação evitante

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,828             | 6          |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| mot_4  | 14,37                      | 10,022                         | ,491                             | ,824                             |
| mot_11 | 14,38                      | 9,597                          | ,607                             | ,799                             |
| mot_17 | 13,58                      | 9,582                          | ,652                             | ,790                             |
| mot_19 | 13,76                      | 10,314                         | ,483                             | ,824                             |
| mot_22 | 13,76                      | 9,222                          | ,715                             | ,776                             |
| mot_26 | 13,68                      | 9,794                          | ,660                             | ,789                             |

## Dimensão orientação para a tarefa

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,855             | 7          |

### Item-Total Statistics

|        | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| mot_1  | 12,28                      | 10,973                         | ,645                             | ,834                             |
| mot_5  | 12,35                      | 11,139                         | ,536                             | ,846                             |
| mot_8  | 12,16                      | 10,789                         | ,564                             | ,842                             |
| mot_12 | 11,21                      | 9,727                          | ,645                             | ,832                             |
| mot_15 | 11,78                      | 9,701                          | ,684                             | ,825                             |
| mot_18 | 12,32                      | 10,928                         | ,597                             | ,838                             |
| mot_25 | 11,41                      | 9,451                          | ,693                             | ,824                             |

# Anexo O

“Tratamento estatístico da escala de *self-handicapping* académico (Martin, 1998 adaptada por Borralho, 2003)”

## *Self-handicapping social*

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,844             | 4          |

### Item-Total Statistics

|       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| sh_3  | 6,38                       | 15,764                         | ,693                             | ,796                             |
| sh_6  | 6,35                       | 16,903                         | ,696                             | ,801                             |
| sh_9  | 6,11                       | 15,271                         | ,650                             | ,815                             |
| sh_12 | 6,04                       | 13,910                         | ,703                             | ,795                             |

## *Self-handicapping sócioafetivo*

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,916             | 7          |

### Item-Total Statistics

|       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| sh_1  | 11,50                      | 52,251                         | ,665                             | ,915                             |
| sh_4  | 12,19                      | 55,234                         | ,748                             | ,903                             |
| sh_7  | 12,06                      | 53,476                         | ,805                             | ,897                             |
| sh_8  | 12,22                      | 56,790                         | ,709                             | ,907                             |
| sh_10 | 12,12                      | 54,417                         | ,731                             | ,905                             |
| sh_13 | 11,89                      | 51,504                         | ,788                             | ,899                             |
| sh_15 | 12,15                      | 54,931                         | ,801                             | ,899                             |

## *Self-handicapping* comportamental

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,869             | 4          |

### Item-Total Statistics

|       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| sh_2  | 5,78                       | 13,950                         | ,736                             | ,827                             |
| sh_5  | 6,04                       | 16,170                         | ,639                             | ,864                             |
| sh_11 | 5,90                       | 14,315                         | ,755                             | ,819                             |
| sh_14 | 5,93                       | 14,054                         | ,760                             | ,817                             |

## *Self-handicapping* escala total

### Case Processing Summary

|       |                       | N   | %     |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Cases | Valid                 | 170 | 100,0 |
|       | Excluded <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|       | Total                 | 170 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,955             | 15         |

### Item-Total Statistics

|       | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| sh_1  | 27,68                      | 268,267                        | ,676                             | ,954                             |
| sh_2  | 28,09                      | 269,778                        | ,760                             | ,951                             |
| sh_3  | 28,29                      | 273,082                        | ,729                             | ,952                             |
| sh_4  | 28,37                      | 274,921                        | ,741                             | ,952                             |
| sh_5  | 28,36                      | 279,841                        | ,651                             | ,954                             |
| sh_6  | 28,25                      | 276,261                        | ,757                             | ,952                             |
| sh_7  | 28,24                      | 270,583                        | ,805                             | ,951                             |
| sh_8  | 28,40                      | 275,946                        | ,761                             | ,952                             |
| sh_9  | 28,02                      | 269,935                        | ,722                             | ,952                             |
| sh_10 | 28,30                      | 272,010                        | ,752                             | ,952                             |
| sh_11 | 28,22                      | 271,935                        | ,759                             | ,951                             |
| sh_12 | 27,95                      | 264,216                        | ,770                             | ,951                             |
| sh_13 | 28,07                      | 265,817                        | ,800                             | ,951                             |
| sh_14 | 28,25                      | 271,016                        | ,760                             | ,951                             |
| sh_15 | 28,32                      | 273,108                        | ,816                             | ,950                             |

# **Anexo P**

“Tratamento estatístico de práticas educativas parentais (nível de perfeccionismo e de crítica) com motivação”

### Tests of Normality

| CPI PF       |                          | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------|--------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|              |                          | Statistic                       | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| Med_Mot_AD   | Pais Não Perfec Não Crit | ,145                            | 25 | ,187  | ,931         | 25 | ,093 |
|              | Pais Perfec Crit         | ,150                            | 17 | ,200* | ,964         | 17 | ,705 |
| Med_Mot_AV   | Pais Não Perfec Não Crit | ,083                            | 25 | ,200* | ,973         | 25 | ,727 |
|              | Pais Perfec Crit         | ,174                            | 17 | ,180  | ,932         | 17 | ,233 |
| Med_Mot_EVT  | Pais Não Perfec Não Crit | ,165                            | 25 | ,079  | ,951         | 25 | ,258 |
|              | Pais Perfec Crit         | ,188                            | 17 | ,114  | ,930         | 17 | ,215 |
| Med_Mot_TARF | Pais Não Perfec Não Crit | ,139                            | 25 | ,200* | ,944         | 25 | ,181 |
|              | Pais Perfec Crit         | ,125                            | 17 | ,200* | ,942         | 17 | ,339 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### Group Statistics

| CPI PF       |                          | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------|--------------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| Med_Mot_AD   | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 2,3314 | ,59293         | ,11859          |
|              | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,8235 | ,72409         | ,17562          |
| Med_Mot_AV   | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 2,5371 | ,68671         | ,13734          |
|              | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,6723 | ,61604         | ,14941          |
| Med_Mot_EVT  | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 2,0667 | ,62915         | ,12583          |
|              | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,6471 | ,61487         | ,14913          |
| Med_Mot_TARF | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 3,1486 | ,53687         | ,10737          |
|              | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,5630 | ,74140         | ,17982          |

### Independent Samples Test

|              |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |         |
|--------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|              |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|              |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| Med_Mot_AD   | Equal variances assumed     | 1,739                                   | ,195 | -2,414                       | 40     | ,020            | -,49210         | ,20389                | -,90418                                   | -,08002 |
|              | Equal variances not assumed |   |      | -2,322                       | 29,788 | ,027            | -,49210         | ,21191                | -,92500                                   | -,05920 |
| Med_Mot_AV   | Equal variances assumed     | ,334                                    | ,566 | -,652                        | 40     | ,518            | -,13513         | ,20727                | -,56404                                   | ,28379  |
|              | Equal variances not assumed |   |      | -,666                        | 36,899 | ,510            | -,13513         | ,20294                | -,54637                                   | ,27612  |
| Med_Mot_EVT  | Equal variances assumed     | ,021                                    | ,886 | -2,961                       | 40     | ,005            | -,58039         | ,19600                | -,97652                                   | -,18427 |
|              | Equal variances not assumed |   |      | -2,975                       | 35,049 | ,005            | -,58039         | ,19512                | -,97649                                   | -,18429 |
| Med_Mot_TARF | Equal variances assumed     | 1,623                                   | ,210 | 2,972                        | 40     | ,005            | ,58555          | ,19702                | ,18735                                    | ,98375  |
|              | Equal variances not assumed |   |      | 2,796                        | 27,144 | ,009            | ,58555          | ,20943                | ,15593                                    | 1,01516 |

# Anexo Q

“Tratamento estatístico de práticas educativas parentais (nível de perfeccionismo e de crítica) com autoconceito académico

### Case Processing Summary

| CPI PF     |                          | Cases |         |         |         |       |         |
|------------|--------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
|            |                          | Valid |         | Missing |         | Total |         |
|            |                          | N     | Percent | N       | Percent | N     | Percent |
| Med_AC_Acd | Pais Não Perfec Não Crit | 25    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 25    | 100,0%  |
|            | Pais Perfec Crit         | 17    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 17    | 100,0%  |
| Med_CA     | Pais Não Perfec Não Crit | 25    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 25    | 100,0%  |
|            | Pais Perfec Crit         | 17    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 17    | 100,0%  |
| Med_LM     | Pais Não Perfec Não Crit | 25    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 25    | 100,0%  |
|            | Pais Perfec Crit         | 17    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 17    | 100,0%  |
| Med_CM     | Pais Não Perfec Não Crit | 25    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 25    | 100,0%  |
|            | Pais Perfec Crit         | 17    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 17    | 100,0%  |

### Tests of Normality

| CPI PF     |                          | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |                   | Shapiro-Wilk |    |      |
|------------|--------------------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
|            |                          | Statistic                       | df | Sig.              | Statistic    | df | Sig. |
| Med_AC_Acd | Pais Não Perfec Não Crit | ,125                            | 25 | ,200 <sup>*</sup> | ,964         | 25 | ,507 |
|            | Pais Perfec Crit         | ,117                            | 17 | ,200 <sup>*</sup> | ,961         | 17 | ,654 |
| Med_CA     | Pais Não Perfec Não Crit | ,237                            | 25 | ,001              | ,934         | 25 | ,106 |
|            | Pais Perfec Crit         | ,151                            | 17 | ,200 <sup>*</sup> | ,931         | 17 | ,228 |
| Med_LM     | Pais Não Perfec Não Crit | ,212                            | 25 | ,005              | ,948         | 25 | ,227 |
|            | Pais Perfec Crit         | ,152                            | 17 | ,200 <sup>*</sup> | ,904         | 17 | ,081 |
| Med_CM     | Pais Não Perfec Não Crit | ,125                            | 25 | ,200 <sup>*</sup> | ,953         | 25 | ,298 |
|            | Pais Perfec Crit         | ,277                            | 17 | ,001              | ,863         | 17 | ,017 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### Group Statistics

| CPI PF     |                          | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------|--------------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| Med_AC_Acd | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 3,0853 | ,34562         | ,06912          |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,5294 | ,43299         | ,10502          |
| Med_CM     | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 3,0320 | ,63948         | ,12790          |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,2118 | ,63824         | ,15480          |
| Med_LM     | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 2,9680 | ,40282         | ,08056          |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,7294 | ,44125         | ,10702          |
| Med_CA     | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 3,2560 | ,38953         | ,07791          |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 2,6471 | ,53633         | ,13008          |

**Independent Samples Test**

|            |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |         |
|------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|            |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|            |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| Med_AC_Acd | Equal variances assumed     | 1,253                                   | ,270 | 4,618                        | 40     | ,000            | ,55592          | ,12039                | ,31260                                    | ,79924  |
|            | Equal variances not assumed |   |      | 4,422                        | 29,212 | ,000            | ,55592          | ,12572                | ,29887                                    | ,81298  |
| Med_CM     | Equal variances assumed     | ,076                                    | ,784 | 4,083                        | 40     | ,000            | ,82024          | ,20087                | ,41426                                    | 1,22621 |
|            | Equal variances not assumed |   |      | 4,085                        | 34,563 | ,000            | ,82024          | ,20080                | ,41241                                    | 1,22806 |
| Med_LM     | Equal variances assumed     | ,774                                    | ,384 | 1,813                        | 40     | ,077            | ,23859          | ,13160                | -,02738                                   | ,50456  |
|            | Equal variances not assumed |   |      | 1,781                        | 32,347 | ,084            | ,23859          | ,13396                | -,03415                                   | ,51133  |
| Med_CA     | Equal variances assumed     | 3,553                                   | ,067 | 4,267                        | 40     | ,000            | ,60894          | ,14271                | ,32050                                    | ,89738  |
|            | Equal variances not assumed |   |      | 4,016                        | 27,204 | ,000            | ,60894          | ,15162                | ,29794                                    | ,91994  |

**Ranks**

| CPI PF     |                          | N  | Mean Rank | Sum of Ranks |
|------------|--------------------------|----|-----------|--------------|
| Med_CA     | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 26,94     | 673,50       |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 13,50     | 229,50       |
|            | Total                    | 42 |           |              |
| Med_LM     | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 24,48     | 612,00       |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 17,12     | 291,00       |
|            | Total                    | 42 |           |              |
| Med_CM     | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 26,80     | 670,00       |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 13,71     | 233,00       |
|            | Total                    | 42 |           |              |
| Med_AC_Acd | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 27,46     | 686,50       |
|            | Pais Perfec Crit         | 17 | 12,74     | 216,50       |
|            | Total                    | 42 |           |              |

**Test Statistics<sup>a</sup>**

|                        | Med_CA  | Med_LM  | Med_CM  | Med_AC_Acd |
|------------------------|---------|---------|---------|------------|
| Mann-Whitney U         | 76,500  | 138,000 | 80,000  | 63,500     |
| Wilcoxon W             | 229,500 | 291,000 | 233,000 | 216,500    |
| Z                      | -3,524  | -1,951  | -3,423  | -3,828     |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000    | ,051    | ,001    | ,000       |

a. Grouping Variable: CPI\_PF

# **Anexo R**

“Tratamento estatístico de práticas educativas parentais (nível de perfeccionismo e de crítica) com autoestima”

### Case Processing Summary

|        |                                 | Cases |         |         |         |       |         |
|--------|---------------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
|        |                                 | Valid |         | Missing |         | Total |         |
|        |                                 | N     | Percent | N       | Percent | N     | Percent |
| CPI_PF | Med_AE Pais Não Perfec Não Crit | 25    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 25    | 100,0%  |
|        | Pais Perfec Crit                | 17    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 17    | 100,0%  |

### Tests of Normality

|        |                                 | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------|---------------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
|        |                                 | Statistic                       | df | Sig.  | Statistic    | df | Sig. |
| CPI_PF | Med_AE Pais Não Perfec Não Crit | ,185                            | 25 | ,027  | ,886         | 25 | ,009 |
|        | Pais Perfec Crit                | ,150                            | 17 | ,200* | ,949         | 17 | ,444 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### Group Statistics

|        |                          | CPI_PF | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------------|--------|----|--------|----------------|-----------------|
| Med_AE | Pais Não Perfec Não Crit |        | 25 | 3,4533 | ,50120         | ,10024          |
|        | Pais Perfec Crit         |        | 17 | 2,4314 | ,71942         | ,17449          |

### Independent Samples Test

|        |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |         |
|--------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|        |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|        |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| Med_AE | Equal variances assumed     | 4,164                                   | ,048 | 5,435                        | 40     | ,000            | 1,02196         | ,18803                | ,64195                                    | 1,40198 |
|        | Equal variances not assumed |   |      | 5,079                        | 26,388 | ,000            | 1,02196         | ,20123                | ,60862                                    | 1,43530 |

### Ranks

|        |                                 | N  | Mean Rank | Sum of Ranks |
|--------|---------------------------------|----|-----------|--------------|
| CPI_PF | Med_AE Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 27,72     | 693,00       |
|        | Pais Perfec Crit                | 17 | 12,35     | 210,00       |
|        | Total                           | 42 |           |              |

### Test Statistics<sup>a</sup>

|                        | Med_AE  |
|------------------------|---------|
| Mann-Whitney U         | 57,000  |
| Wilcoxon W             | 210,000 |
| Z                      | -3,998  |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000    |

a. Grouping Variable:  
CPI\_PF

# Anexo S

“Tratamento estatístico de práticas educativas parentais (nível de perfeccionismo e de crítica) com uso de estratégias de *self-handicapping* escolar”

### Case Processing Summary

| CPI PF  |                          | Cases |         |         |         |       |         |
|---------|--------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
|         |                          | Valid |         | Missing |         | Total |         |
|         |                          | N     | Percent | N       | Percent | N     | Percent |
| Med_SHP | Pais Não Perfec Não Crit | 25    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 25    | 100,0%  |
|         | Pais Perfec Crit         | 17    | 100,0%  | 0       | 0,0%    | 17    | 100,0%  |

### Tests of Normality

| CPI PF  |                          | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|---------|--------------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
|         |                          | Statistic                       | df | Sig. | Statistic    | df | Sig. |
| Med_SHP | Pais Não Perfec Não Crit | ,172                            | 25 | ,054 | ,854         | 25 | ,002 |
|         | Pais Perfec Crit         | ,204                            | 17 | ,058 | ,833         | 17 | ,006 |

a. Lilliefors Significance Correction

### Group Statistics

| CPI PF  |                          | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------|--------------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| Med_SHP | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 1,5200 | ,55042         | ,11008          |
|         | Pais Perfec Crit         | 17 | 3,1020 | 1,98160        | ,48061          |

### Independent Samples Test

|         |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |         |
|---------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|         |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|         |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| Med_SHP | Equal variances assumed     | 46,365                                  | ,000 | -3,801                       | 40     | ,000            | -1,58196        | ,41616                | -2,42304                                  | -,74088 |
|         | Equal variances not assumed |   |      | -3,208                       | 17,690 | ,005            | -1,58196        | ,49305                | -2,61913                                  | -,54479 |

### Ranks

| CPI_PF  |                          | N  | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---------|--------------------------|----|-----------|--------------|
| Med_SHP | Pais Não Perfec Não Crit | 25 | 17,26     | 431,50       |
|         | Pais Perfec Crit         | 17 | 27,74     | 471,50       |
|         | Total                    | 42 |           |              |

### Test Statistics<sup>a</sup>

|                        | Med_SHP |
|------------------------|---------|
| Mann-Whitney U         | 106,500 |
| Wilcoxon W             | 431,500 |
| Z                      | -2,727  |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,006    |

a. Grouping Variable: CPI\_PF

# Anexo T

“Tratamento estatístico de orientações motivacionais com uso de estratégias de *self-handicapping* escolar”

|            |                     | Med_SHP | Med_Mot_AD |
|------------|---------------------|---------|------------|
| Med_SHP    | Pearson Correlation | 1       | ,455**     |
|            | Sig. (2-tailed)     |         | ,000       |
|            | N                   | 170     | 170        |
| Med_Mot_AD | Pearson Correlation | ,455**  | 1          |
|            | Sig. (2-tailed)     | ,000    |            |
|            | N                   | 170     | 170        |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### Correlations

|            |                     | Med_SHP | Med_Mot_AV |
|------------|---------------------|---------|------------|
| Med_SHP    | Pearson Correlation | 1       | ,106       |
|            | Sig. (2-tailed)     |         | ,167       |
|            | N                   | 170     | 170        |
| Med_Mot_AV | Pearson Correlation | ,106    | 1          |
|            | Sig. (2-tailed)     | ,167    |            |
|            | N                   | 170     | 170        |

#### Correlations

|             |                     | Med_SHP | Med_Mot_EVT |
|-------------|---------------------|---------|-------------|
| Med_SHP     | Pearson Correlation | 1       | ,357**      |
|             | Sig. (2-tailed)     |         | ,000        |
|             | N                   | 170     | 170         |
| Med_Mot_EVT | Pearson Correlation | ,357**  | 1           |
|             | Sig. (2-tailed)     | ,000    |             |
|             | N                   | 170     | 170         |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### Correlations

|              |                     | Med_SHP | Med_Mot_TAR<br>F |
|--------------|---------------------|---------|------------------|
| Med_SHP      | Pearson Correlation | 1       | -,393**          |
|              | Sig. (2-tailed)     |         | ,000             |
|              | N                   | 170     | 170              |
| Med_Mot_TARF | Pearson Correlation | -,393** | 1                |
|              | Sig. (2-tailed)     | ,000    |                  |
|              | N                   | 170     | 170              |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

# Anexo U

“Tratamento estatístico de autoconceito académico com uso de estratégias de *self-handicapping* escolar”

**Correlations**

|            |                     | Med_SHP | Med_AC_Acd |
|------------|---------------------|---------|------------|
| Med_SHP    | Pearson Correlation | 1       | -,395**    |
|            | Sig. (2-tailed)     |         | ,000       |
|            | N                   | 170     | 170        |
| Med_AC_Acd | Pearson Correlation | -,395** | 1          |
|            | Sig. (2-tailed)     | ,000    |            |
|            | N                   | 170     | 170        |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

# **Anexo V**

“Tratamento estatístico de autoestima com uso de estratégias de *self-handicapping* escolar”

**Correlations**

|         |                     | Med_SHP | Med_AE  |
|---------|---------------------|---------|---------|
| Med_SHP | Pearson Correlation | 1       | -,379** |
|         | Sig. (2-tailed)     |         | ,000    |
|         | N                   | 170     | 170     |
| Med_AE  | Pearson Correlation | -,379** | 1       |
|         | Sig. (2-tailed)     | ,000    |         |
|         | N                   | 170     | 170     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

# Anexo W

“Tratamento estatístico de autoconceito com uso de estratégias de *self-handicapping* escolar”

**Correlations**

|            |                     | Med_SHP | Med_AC_Acd |
|------------|---------------------|---------|------------|
| Med_SHP    | Pearson Correlation | 1       | -,395**    |
|            | Sig. (2-tailed)     |         | ,000       |
|            | N                   | 170     | 170        |
| Med_AC_Acd | Pearson Correlation | -,395** | 1          |
|            | Sig. (2-tailed)     | ,000    |            |
|            | N                   | 170     | 170        |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

# Anexo X

“Tratamento estatístico para diferenças de género com uso de estratégias de *self-handicapping* escolar”

**Group Statistics**

|         | gen | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------|-----|----|--------|----------------|-----------------|
| Med_SHP | 1   | 89 | 2,2022 | 1,28933        | ,13667          |
|         | 2   | 81 | 1,8058 | 1,00395        | ,11155          |

**Independent Samples Test**

|         |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |                       |   |        |
|---------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
|         |                             | F                                       | Sig. | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|         |                             |   |      |                              |         |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| Med_SHP | Equal variances assumed     | 7,439                                   | ,007 | 2,222                        | 168     | ,028            | ,39649          | ,17847                | ,04415                                    | ,74882 |
|         | Equal variances not assumed |   |      | 2,247                        | 164,162 | ,026            | ,39649          | ,17641                | ,04815                                    | ,74482 |