

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



O Impacto do Perfeccionismo na Qualidade de Vida e Bem-estar de crianças, face à transição do 1º para o 2º ciclo, do Ensino Básico

Carolina Carvalho Rogado

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E
ACONSELHAMENTO**

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



O Impacto do Perfeccionismo na Qualidade de Vida e Bem-estar de crianças, face à transição do 1º para o 2º ciclo, do Ensino Básico

Carolina Carvalho Rogado

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E
ACONSELHAMENTO**

2023

Perfectionism becomes a badge of honor with you playing the part of the suffering hero.

- David D. Burns

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Dulce Gonçalves pela ajuda e confiança, pela liberdade para podermos fazer um trabalho que nos apaixone, e pelos constantes lembretes de que nós também temos uma voz, que ela é válida e que não devemos ter medo de a usar.

Aos docentes que integraram a minha Licenciatura e Mestrado, que foram fontes de inspiração e que partilharam o seu conhecimento para que nós, alunos, pudéssemos chegar a este momento.

Ao Dr. Nuno Santos, pela enorme ajuda neste projeto e paciência, que me faz querer ser uma tão boa profissional quanto ele.

Aos meus colegas de licenciatura e mestrado, mas particularmente aos 16 que fizeram esta viagem comigo, mesmo quando fiquei a tantos quilómetros de distância.

Aos meus pais e irmã, que estão sempre lá para mim, que aturam as minhas fitas e mesmo assim são os meus maiores fãs.

À Inês, a minha *partner in crime* desde o início, que continuemos a reclamar da vida nas longas viagens de carro. À Ju, pelos ternos abraços e por ser a minha alma-gémea. À Sara, pelas visitas ao quarto e longas conversas, serás sempre a melhor colega de casa. À Pipa, que é a outra metade do meu cérebro, que choremos mais mil marés juntas. Ao Lucrécio, eterno inimigo e companheiro das coreografias originais. E ao Myster, pela energia caótica que ninguém consegue igualar. São a minha grande rede de apoio, que dão as melhores gargalhadas, que aturaram (e aturam) os meus melodramas.

Ao Ramiro, que é o fogo que me faz crescer e o abraço que me acolhe quando o mundo parece acabar. És a lente cor-de-rosa na minha vida!

RESUMO

O perfeccionismo pode influenciar a qualidade de vida e o bem-estar de crianças, adolescentes e adultos, sendo considerado por alguns autores um problema de saúde pública, merecedor de mais atenção e de uma resposta. Para além de ser um fator de risco para o desenvolvimento de quadros patológicos, põe em causa a qualidade da aprendizagem dos alunos. No entanto, pouco se sabe relativamente ao seu desenvolvimento, apenas que se encontra estabelecido na adolescência e que a sua prevenção é crucial, sendo a escola um meio privilegiado para tal.

Esta investigação, que assumiu um *design* transversal, focou a transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de compreender como variam os níveis de perfeccionismo e a qualidade de vida dos alunos perante a mesma.

Com esta finalidade, 114 alunos pertencentes ao quarto, quinto e sexto ano do Ensino Básico responderam a um questionário de avaliação do perfeccionismo e a um questionário de avaliação da qualidade de vida.

Não se verificaram diferenças significativas entre os três anos escolares no que diz respeito ao perfeccionismo, nem a existência de relações significativas entre o perfeccionismo e a qualidade de vida. Por outro lado, observou-se um claro e alarmante decréscimo da qualidade de vida, do quarto para o sexto ano.

Palavras-chave: perfeccionismo, pré-adolescência, transição escolar, qualidade de vida e bem-estar, desenvolvimento

ABSTRACT

Perfectionism can influence the quality of life and well-being of children, adolescents and adults, with some authors considering it a public health issue, worth more attention and in need of an answer. Not only is it considered a risk factor for the development of multiple psychopathologies, as it also jeopardizes the quality of students learning. However, little is known about its development, only that by the time adolescence is reached it is already well established and that prevention it's crucial, with school being the privileged environment to do so.

This investigation, which adopted a cross-sectional design, focused on the transition between the first and second Portuguese school learning cycles, with the goal of understanding how students' perfectionism and quality of life levels fluctuate in face of it.

For this purpose, 114 students belonging to the fourth, fifth and sixth grade answered a questionnaire assessing perfectionism and one questionnaire assessing their quality of life.

No significant differences were found between the three school years perfectionism levels, nor the existence of significant relationships between perfectionism levels and quality of life. On the other hand, a clear and alarming decline of quality of life levels was found, from fourth to sixth grade.

Key-words: perfectionism, early adolescence, school transition, life quality and well-being, development

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1.1. Modelos de Perfeccionismo	8
1.2. Perfeccionismo Adaptativo vs. Perfeccionismo Mal-adaptativo	9
1.3. Novas Perspetivas: O Excelentismo.....	11
1.4. Desenvolvimento do Perfeccionismo: Relação com a Auto-estima.....	12
1.5. O Impacto do Perfeccionismo na Aprendizagem.....	14
1.6. A Transição do 1º para o 2º ciclo: Sobreposição de eventos.....	17
1.7. Contributo deste estudo	21
CAPÍTULO 2: MÉTODO	24
2.1. <i>Design</i>	24
2.2. Amostra	24
2.3. Instrumentos	25
2.3.1. Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes	25
2.3.2. Kid-KINDL®	27
2.3.2. Estudo das qualidades psicométricas das medidas	28
2.4. Procedimento.....	30
2.4.1. Procedimento de Recolha de Dados	30
2.4.2. Procedimento Estatístico: Análise dos Dados	32
2.4.2.1 Análise Estatística Descritiva	32
2.4.2.2 Análise Estatística Inferencial	32
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	33
3.1. Pressupostos de Normalidade.....	33
3.2. Estatística Descritiva dos resultados obtidos para as variáveis em estudo.....	34
3.2.1. Totalidade da Amostra.....	34

3.2.2. Em função do Ano Escolar	36
3.2.3. Em função do Sexo	38
3.2.4. Em função do Ano Escolar e do Sexo	39
3.2.4.1. Quarto Ano	40
3.2.4.2. Quinto Ano	41
3.2.4.3. Sexto Ano	42
3.3. Análise das Correlações entre as dimensões em estudo	42
3.4. Análise da Homogeneidade das Variâncias e Covariâncias	44
3.5. Análise das diferenças entre os grupos nas variáveis em estudo (MANOVA)	44
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO	45
4.1. Implicações para a prática psicoeducacional	50
4.2. Limitações do estudo	52
4.3. Estudos futuros	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
LISTA DE ANEXOS	76

Índice de Tabelas

Tabela 1. Frequência de alunos de cada sexo	pág. 23.
Tabela 2. Frequência de idade dos alunos	pág. 24.
Tabela 3. Frequência de alunos por ano escolar	pág. 24.
Tabela 4. Valores de Alpha de Cronbach dos instrumentos em estudo	pág. 28.
Tabela 5. Índices de ajustamento da amostra nos modelos dos instrumentos em estudo	pág. 29.
Tabela 6. Estatística Descritiva dos resultados obtidos através da EPCA, para a totalidade da amostra.....	pág. 34
Tabela 7. Estatística Descritiva dos resultados obtidos através do Kid-KINDL [®] , para a totalidade da amostra	pág. 34.
Tabela 8. Média das dimensões em cada ano escolar	pág. 36.
Tabela 9. Média das dimensões para cada sexo	pág. 38.
Tabela 10. Média das dimensões por sexo para o quarto ano	pág. 39.
Tabela 11. Média das dimensões por sexo para o quinto ano	pág. 40.
Tabela 12. Média das dimensões por sexo para o sexto ano	pág. 41.

Lista de Abreviaturas

EPCA – Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes

PAO – Perfeccionismo Auto-orientado

PSP – Perfeccionismo Socialmente Prescrito

POO – Perfeccionismo Orientado para o Outro

QV – Qualidade de Vida

PW – *Physical Well-being* (Bem-estar físico)

EW – *Emotional Well-being* (Bem-estar emocional)

SE – *Self-esteem* (Autoestima)

FA – *Family* (Família)

FR – *Friends* (Amigos)

SC – *School* (Escola)

PP – Padrões Perfeccionistas

PA – Preocupações Avaliativas

DT – Diretor(es) de Turma

‘perfeccionismo’ – total da Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes

‘qualidade de vida’ – total do Kid-KINDL®

INTRODUÇÃO

A perfeição é algo que nos atrai. Na realidade, o ser humano nunca teve verdadeiramente uma hipótese contra ela. Neurologicamente, somos atraídos pela simetria e pela estética, algo que tendemos a transpor para a nossa vida diária, muitas vezes por uma questão de satisfação e agrado, por um embelezamento da vida que levamos. O grau desta generalização e a forma como a realizamos varia de pessoa para pessoa, assim como os resultados que dela advém. A perfeição paralisa-nos quando não sabemos geri-la, quando lhe atribuímos dada importância e nada mais aceitamos.

No entanto, de boca em boca, circula a palavra mágica, banalmente, utilizada para caracterizar indivíduos com estes traços, que socialmente são até idealizados, na inconsciência das consequências que os acompanham. Sem nunca se pensar ao certo no que é, no significado desta mesma palavra.

Formalmente, o perfeccionismo é definido como uma disposição da personalidade caracterizada por esforços excessivos para um desempenho sem erros (perfeição), pelo estabelecimento de padrões pessoais excessivamente elevados e irrealistas, acompanhados por tendências de autoavaliações extremamente críticas, dúvidas sobre a qualidade do desempenho pessoal e um ênfase excessivo na precisão e organização (Flett & Hewitt, 2002; Frost et al., 1990). Inicialmente foi conceptualizado como um construto unidimensional (Burns, 1980), mas atualmente, por possuir componentes pessoais e sociais, é aceite a sua natureza multidimensional (Frost et al., 1990; P. Hewitt & Flett, 1991).

É uma disposição que afeta a vida na sua generalidade, no entanto não existe concordância na literatura relativamente aos domínios específicos que afeta. Reconhecesse que alguns perfeccionistas o demonstram em vários domínios, podendo ser um elemento predominante na generalidade das suas vidas, presente nos diferentes domínios que a compõem. Porém, predominam os indivíduos que apresentam comportamentos perfeccionistas em apenas alguns domínios específicos da sua vida (Stoeber & Stoeber, 2009).

Como qualquer outra das peças que compõe a personalidade, o perfeccionismo tem o poder para influenciar os pensamentos dos indivíduos, sobre si próprios e sobre o

ambiente em que se inserem. A forma como pensamos pode afetar significativamente o nosso dia a dia, não só influencia a forma como nos sentimos, mas também como experienciamos o mundo que nos rodeia, as aprendizagens que nele fazemos e os comportamentos que adotamos. O perfeccionismo pode, assim, influenciar a qualidade de vida e o bem-estar de crianças, adolescentes e adultos, sendo considerado por alguns autores como um problema de saúde pública, merecedor de mais atenção (Flett & Hewitt, 2012).

A qualidade de vida corresponde ao nível de satisfação (subjéitiva) de cada indivíduo com a sua vida, globalmente e nas várias facetas que a constituem, das quais são exemplos o bem-estar físico, social, económico e psicológico (Ferreira et al., 2006).

Destacam-se alguns estudos que mostraram que o bem-estar era um preditor significativo da capacidade de aprendizagem dos adolescentes, da sua performance académica e do ajustamento escolar (Bücker et al., 2018; Lyubomirsky et al., 2005). Adolescentes com níveis mais elevados de bem-estar experienciavam uma maior satisfação com a vida e expectativas mais elevadas do que os seus pares (Eryılmaz, 2011). O bem-estar dos adolescentes e os fatores que o influenciam têm atraído a atenção de vários investigadores (Morrish et al., 2018).

Na literatura existente sobressai o papel do perfeccionismo no desenvolvimento e manutenção de problemas de saúde mental em jovens e adultos, que danificam a sua qualidade de vida. Por si só, o perfeccionismo não é uma perturbação psicopatológica, mas sim um fator etiológico e de risco para o seu desenvolvimento, sendo, assim, um aspeto central e agravador da sintomatologia patológica (Suh et al., 2019). Níveis elevados de perfeccionismo associam-se a ansiedade, depressão, perturbação obsessiva compulsiva e perturbações alimentares (Starley, 2019). A própria eficácia do tratamento destas patologias depende do ênfase dado ao perfeccionismo ao longo do processo de intervenção (Morris & Lomax, 2014).

Dentro da elevada variedade de consequências que resultam da manutenção de níveis elevados de perfeccionismo, Flett e Hewitt (2014) destacam três razões fundamentais para os reduzir e promover a resiliência.

A primeira converge com a multiplicidade de investigações que defendem a suposição de que as camadas mais jovens apresentam, com elevada frequência, formas problemáticas

de perfeccionismo e que a sua prevalência poderá estar a aumentar. A elevada e rápida proliferação do perfeccionismo é um fenómeno perturbador, sobretudo tendo em conta a sua associação às restantes razões fundamentais de prevenção. Ambas representam fatores de risco para a saúde e própria vida, e são, respetivamente, a orientação negativa para a procura de ajuda e o risco de suicídio (Flett & Hewitt, 2014).

Vários estudos indicam que, perante a necessidade de ajuda, uma percentagem elevada de perfeccionistas se opõem a procurá-la e podem mesmo negar esta necessidade, de forma a manter a “imagem” pessoal idealizada de perfeccionismo que apresentam. A necessidade de manutenção desta imagem é especialmente prevalente nos perfeccionistas mais inseguros (Flett & Hewitt, 2014). Uma investigação focada neste fenómeno em alunos do ensino secundário revelou a existência de uma associação entre a necessidade de esconder imperfeições e a presença e/ou disposição de atitudes de procura de ajuda, de carácter negativo, e a um traço de autoretração (manter os seus problemas apenas para si próprio; não partilha), de carácter positivo (DeRosa et al., 2014).

A informação existente sugere que os indivíduos que apresentam esta preocupação com a perceção dos outros sobre si, particularmente se os outros o percecionam como perfeito, não procurarão ajuda. Pensa-se que o ato de procurar ajuda é considerado pelos perfeccionistas uma confissão aberta de fracasso e de ausência de perfeição. Esta suposição é o pilar da oposição a pedir ajuda. Infelizmente, tal significa que a angústia e desamparo, experienciados por muitos perfeccionistas, permaneceram escondidos numa fachada de invulnerabilidade aparente (Flett & Hewitt, 2014).

O encobrimento da dor psicológica e social por inúmeros jovens perfeccionistas é ainda mais perturbadora à luz do número de estudos que sugerem e relatam relações entre o perfeccionismo e o risco de suicídio (Flett & Hewitt, 2014).

A realização de *autópsias psicológicas* com os pais de 33 menores e jovens adultos do sexo masculino que decidiram terminar a sua vida, permitiu concluir que cerca de 71.4% destes jovens tinham expectativas excessivamente elevadas e exigiam muito de si. Muitos dos pais descreveram que muitos destes rapazes e jovens homens incorporavam uma postura dissimulatória (fenómeno descrito no ponto anterior) que dificultou, ou impossibilitou, a deteção das suas ideações e intenções suicidas (Törnblom et al., 2013).

Jacobs et al. (2009), realizou um estudo longitudinal, em que 439 adolescentes com patologias depressivas foram avaliados em 3 momentos distintos (*baseline*, após 6 semanas, após 12 semanas) do processo terapêutico. Os resultados obtidos neste estudo não só indicavam a relação entre o perfeccionismo e a sintomatologia depressiva, com pensamentos e ideação suicida, mas também que era um obstáculo ao tratamento, pois mostrou-se um fator prejudicial e impeditivo de progressão. Os adolescentes deprimidos que obtiveram pontuações de perfeccionismo no percentil 90 ou superior na *baseline*, associavam-se a uma probabilidade particular e significativamente superior de continuarem a apresentar ideação suicida elevada após as 12 semanas de tratamento. Apesar de existirem reduções no perfeccionismo e dos sintomas patológicos consequentes, nas crianças com níveis elevados de perfeccionismo, observam-se piores resultados de tratamento, ou seja, apenas ligeiras reduções ou ausência de mudanças (Jacobs et al., 2009). Foi também demonstrada, em crianças e adolescentes que se encontravam em tratamento psiquiátrico ambulatorio, a associação entre o perfeccionismo e a ideação suicida (Roxborough et al., 2012). A literatura é concordante na ação do perfeccionismo enquanto fator de risco para comportamentos de automutilação, nesta faixa etária (O'Connor et al., 2012). Estes dados expressam a possível fatalidade do perfeccionismo, nomeadamente considerando a sua ligação ao sofrimento psicológico e sentimentos de desamparo (Flett & Hewitt, 2014).

Apesar do elevado foco às suas consequências mais extremas e mesmo fatais, o perfeccionismo não se expressa exclusivamente a nível psicopatológico, muito pelo contrário. Muitos são os comportamentos expressos pelos alunos no contexto escolar originados por elevados traços perfeccionistas, que apesar de não alcançarem um limiar patológico, influenciam significativamente as suas vidas e a qualidade da sua aprendizagem. Esta influência acentua-se porque para uma aprendizagem de qualidade e um bom desempenho académico as crianças necessitam de se encontrar saudáveis (física e mentalmente), pois também a saúde influencia positivamente a motivação da criança para aprender, o envolvimento nos trabalhos escolares, e a aquisição das competências de aprendizagem (Basch, 2011).

Por tudo isto, o impacto do perfeccionismo no domínio da Educação, particularmente no seio do contexto escolar, manifesta-se através de alterações nos alunos que variam quanto ao grau de expressão, passando por vezes despercebidas. A nível comportamental e

emocional, podem verificar-se expressões problemáticas de raiva (p.e. agressão física e verbal) (Hewitt et al., 2002; Öngen, 2009), sentimentos de fracasso, culpa e vergonha (Hewitt & Flett, 1991) e oposição a ir para a escola (absentismo escolar) (Atkinson et al., 1989). A nível social, o perfeccionismo é um fator de risco de isolamento, induzido pela elevada defensividade e hipersensibilidade ao criticismo (Flett et al., 2012; Roxborough et al., 2012), e de ansiedade social. A nível psicossomático, são características dores de cabeça e/ou enxaquecas (Kowal & Pritchard, 1990), e problemas a nível da qualidade e quantidade de sono (insónia) (Azevedo et al., 2010). Por último, a nível do desempenho escolar, o detrimento da eficácia e da performance (Starley, 2019), expresso pelo aumento de erros (Starley, 2019), comportamentos de autossabotagem (Kearns et al., 2007) e desenvolvimento de *burn-out* académico (Saviz & Naeini, 2014).

Não obstante, perante estes indicadores, é importante ter sempre em consideração a complexidade e variedade interindividual, assim como as características específicas e concretas à situação, e, ainda, da possível presença de comportamentos que não se apresentam associados ao perfeccionismo na literatura existente (Starley, 2019).

Apesar da experiência de consequências adversas devidas ao perfeccionismo, a percepção de benefícios por parte do indivíduo no seu estado presente pode atuar como um obstáculo à mudança, principalmente se se encontrarem numa área de valor pessoal a que atribua particular importância (Starley, 2019). Também o tempo, mais precisamente a duração do estado de perfeccionismo, reforça os comportamentos e cognições perfeccionistas tornando-os mais estáveis (Siegle & Schuler, 2000). O impacto da associação benefício-perfeccionismo, efetuado pelo indivíduo, na mudança destes traços é proporcional à duração deste estado, ou seja, quanto maior for o período de existência de comportamentos e cognições perfeccionistas mais difícil será a sua mudança (Starley, 2019).

Estes dados conferem um grau de urgência à necessidade de respostas adequadas para combater o perfeccionismo (Flett & Hewitt, 2014) e subsequentemente prevenir as suas consequências na qualidade de vida. Uma das possíveis soluções que apresenta um maior nível de adequação para dar resposta a esta problemática é a intervenção precoce, baseada na criação de estratégias que respondam às necessidades contextuais e individuais.

Atendendo à natureza dos perfeccionistas e do próprio construto, o aparecimento de problemas de saúde mental ocorre, com frequência, no decurso da vida adulta, uma vez terminado o percurso escolar. Esta tendência faz sobressair o possível fracasso da escola na prestação de apoio aos indivíduos perfeccionistas, paralela à ausência de conhecimento de métodos para a transmissão de conhecimentos e alerta dos funcionários, encarregados de educação e dos próprios jovens para esta temática (Flett & Hewitt, 2014).

Apesar de se conhecerem alguns dos fatores que influenciam o desenvolvimento do perfeccionismo, bem delineados na literatura, não é compreendida de que forma influenciam o seu desenvolvimento, com a exceção dos fatores parentais sobre os quais se encontra uma vasta e variada quantidade de estudos empíricos (Blum et al., 2014; Stricker & Preckel, 2022). É um consenso na literatura que as raízes do desenvolvimento do perfeccionismo se encontram na infância, mas é pouco compreendido o que leva a que algumas crianças e adolescentes o desenvolvam e outros não (Stoeber & Childs, 2011). Pelo mesmo motivo não se encontram definidas etapas para o seu desenvolvimento. Esta lacuna de informação deixa pouco claro qual será a idade em que é mais oportuna, apropriada e eficaz o desenvolvimento de uma intervenção que vise a prevenção do perfeccionismo.

Apesar da conotação mais negativa destas informações, quando conjugadas com o conhecimento de na fase média da adolescência (dos 13 aos 16 anos) o perfeccionismo já é evidente e encontra-se cristalizado, permite limitar o início do desenvolvimento do perfeccionismo ao período da infância e das fases iniciais da adolescência (Starley, 2019). Sabendo que algumas crianças entre o quarto e o sexto ano (no início da adolescência) já apresentam algumas cognições e comportamentos perfeccionistas (Gilman & Ashby, 2003), que entre estas etapas ocorrem alterações significativas a nível escolar (Correia & Pinto, 2008) e que ao nível do desenvolvimento (Blum et al., 2014) as deixa mais vulneráveis, esta poderá ser a faixa etária onde se encontra o ponto de interiorização do perfeccionismo. A pré-adolescência é um período igualmente importante para o desenvolvimento da qualidade de vida e do bem-estar (Froh et al., 2009). Por conseguinte, Flett & Hewitt (2014) acreditam que é entre estas faixas etárias que se encontra o instante mais adequado para a prevenção eficaz do perfeccionismo, sendo de elevada prioridade e relevância determiná-lo.

Atualmente, o papel da escola não se cinge à transmissão de conhecimentos ou mesmo o desenvolvimento de competências de aprendizagem (Ainley, 1999; Ainley & Sheret, 1992; Anderson & Bourke, 2000; Baade et al., 2020; Bryk et al., 1993). A escola assume uma responsabilidade na educação para a cidadania, pela transmissão da linguagem e comportamento socialmente adequados, as normas sociais, tabus, regras e regulamentos, e transmissão de informação e comportamentos que promovam a saúde dos alunos (Baade et al., 2020; Bryk et al., 1993).

O psicólogo educacional é um elemento essencial para o desenvolvimento destas aprendizagens e cumprimento destas metas, em virtude das suas competências. A análise das ideias chave da literatura existente, o alicerce do trabalho que desenvolve, a sua capacidade de alteração de atitudes, de empoderamento e de trabalhar em diferentes níveis ecossistémicos, qualificam-no para a criação e aplicação de intervenções adequadas e eficazes (Starley, 2019).

Assim sendo, no primeiro capítulo deste trabalho serão apresentados os principais modelos e perspetivas teóricas do perfeccionismo, a sua ligação relacional com a qualidade de vida, e as principais características do período de desenvolvimento da pré-adolescência e dos desafios que atravessam na sua vida escolar. De seguida, serão apresentados o propósito, objetivos e hipóteses do presente estudo, e descritas as suas principais características e o procedimento adotado. Nos últimos dois capítulos, são comunicados e discutidos os principais resultados encontrados através deste estudo, e expostas as inferências que permitiu concluir.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Modelos de Perfeccionismo

O presente estudo alicerça-se no modelo delineado por Hewitt e Flett (1991), dois dos principais investigadores e autores na área do perfeccionismo, que categoriza este construto em três dimensões: o perfeccionismo auto-orientado, o perfeccionismo orientado para o outro e o perfeccionismo socialmente prescrito (Hewitt & Flett, 1991).

A dimensão do perfeccionismo auto-orientado caracteriza-se pela ênfase do foco do indivíduo nas suas próprias características, comportamento e nos resultados que obtém através do mesmo. Pode ser evidenciada, por exemplo, pela criação de expectativas pessoais muito elevadas, associadas ao autocriticismo quando não se concretizam (Hewitt & Flett, 1991).

Em oposição, a dimensão do perfeccionismo orientado para o outro expressa-se através da definição de expectativas muito elevadas para os outros, ou seja, o foco do indivíduo situasse no comportamento de outras pessoas (Hewitt & Flett, 1991).

Na dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito o foco do indivíduo encontra-se nos pensamentos e/ou opiniões de outros acerca de si mesmo, manifestando-se nas perceções, crenças, valores e normas do próprio (interiorizadas através da socialização), por exemplo, o indivíduo perceber que os outros exigem que seja perfeito (Hewitt & Flett, 1991).

A escolha deste modelo como pilar do projeto baseou-se não só nas evidências empíricas que o validam, por considerar e definir diferenças ao nível desenvolvimental para estas três dimensões, e por considerar diferentes dimensões do perfeccionismo ao nível individual, permite uma análise mais rica e aprofundada do fenómeno em estudo. Os autores (Flett et al., 2016) consideram que o perfeccionismo orientado para os outros surge, de forma significativa, mais tarde que as outras duas dimensões, sendo considerada apenas a partir da fase intermédia da adolescência.

Este não é o único modelo que visa a conceptualização e categorização do perfeccionismo, pelo contrário. Perante várias conceptualizações distintas e a ausência de consenso entre autores na literatura existente, foi proposta a conjugação das várias

dimensões atribuídas a este construto no âmbito de diversos estudos e modelos, contemplando a variedade de conceptualizações existentes. Dela resultaram duas dimensões que simplificam a complexidade do construto e possibilitam a comparação de diferentes escalas e estudos (Dunkley et al., 2000; Frost et al., 1993; Stoeber & Otto, 2006a).

A dimensão designada por Preocupações Avaliativas (PA) inclui as facetas do perfeccionismo associadas com o medo e preocupações em cometer erros, acompanhado por uma tendência para reagir de forma negativa a manifestações de imperfeição, e com os julgamentos e avaliações do próprio por outros. Além disso, estão nela englobadas as dúvidas relativas às próprias ações e os sentimentos de discrepância entre as expectativas pessoais e a performance real. Diversos estudos associam esta dimensão a características, processos e resultados adversos (ex. neuroticismo, *coping* mal adaptativo, ...) que afetam negativamente o indivíduo. É igualmente associada a níveis mais elevados de indicadores de mau ajustamento e perturbação psicológica (Gotwals et al., 2012; Stoeber & Otto, 2006a).

Paralelamente, a dimensão designada por Padrões Pessoais (PP) inclui as facetas do perfeccionismo relacionadas com o estabelecimento de padrões pessoais elevados (representativos do conceito de perfeição), e, à procura auto-orientada e realização de esforços para alcançá-los. Esta dimensão, ao invés da anterior, foi associada a características, processos e resultados positivos (p.e. consciência e *coping* adaptativo) que afetam positivamente o indivíduo. É ainda associada a níveis elevados de bem-estar subjetivo e ajustamento psicológico (Gotwals et al., 2012; Stoeber & Otto, 2006a).

Devido às consequências opostas que estas dimensões têm no bem-estar individual, a dimensão preocupações avaliativas é considerada e comumente denominada de perfeccionismo mal-adaptativo, e a dimensão padrões pessoais de perfeccionismo adaptativo (Gotwals et al., 2012; Stoeber & Otto, 2006a), cuja relevância será abordada no tópico seguinte.

1.2. Perfeccionismo Adaptativo vs. Perfeccionismo Mal-adaptativo

Em virtude da noção do perfeccionismo como característica de personalidade é assumida a sua potencialidade para a adaptação e resultados positivos, dependendo das

restantes características e comportamentos do indivíduo. Tal leva a que diferentes autores se posicionem polarmente quanto à adaptabilidade do Perfeccionismo, não obstante a aceitação unânime da diferenciação de perfeccionismo e de psicopatologia (Rice et al., 2016).

Num extremo, encontram-se os defensores da natureza problemática que põe em causa a saúde e integridade individual, nomeadamente mal-adaptativa do Perfeccionismo (Rice et al., 2016).

No seu estudo com uma amostra não-clínica (saudável), Stoeber e Hotham (2013) verificaram que as características perfeccionistas consideradas mal-adaptativas (por investigadores e clínicos) eram percecionadas e experienciadas como socialmente desejáveis. Estes resultados demonstram o quão enraizado o perfeccionismo se encontra nos ecossistemas sociais, ao ponto de ser socialmente aceite e desejável.

No extremo oposto encontram-se os defensores da existência de benefícios resultantes do perfeccionismo, favorecendo a sua natureza adaptativa (Rice et al., 2016). A satisfação de vida elevada (Wang et al., 2009), níveis mais baixos de depressão (Afshar et al., 2011), aumento na performance (Lundh, 2004) e maior popularidade entre os pares (Gilman et al., 2011), são exemplos dados, com base em resultados obtidos em diversos estudos, para sustentar esta premissa. Esta perspetiva introduz a existência adicional de uma faceta adaptativa no estabelecimento de padrões elevados, porém na ausência da sua associação com níveis elevados de autocrítico (Rice et al., 2016). Aceitam, inclusivamente, que estes padrões podem ser motivadores, representando um enorme desafio à evidência e destaque das consequências negativas que advêm do perfeccionismo (Rice et al., 2016; Starley, 2019).

As duas perspetivas têm fortes implicações no domínio educativo, considerando a forma distinta com que contemplam as variáveis motivacionais consequentes de comportamentos e crenças relativos ao desempenho (Bong et al., 2014; Rice et al., 2016; Starley, 2019). Em concordância com a informação apresentada no tópico anterior, é considerada na literatura a existência de associações entre as duas dimensões, resultantes da conjugação dos vários modelos de perfeccionismo, e do caráter adaptativo e mal-adaptativo do perfeccionismo. Estas relações têm como base evidências empíricas, que se apresentaram em vários estudos.

A dimensão das preocupações perfeccionistas é predominantemente associada a indicadores de mau ajustamento e perturbação psicológica, por exemplo a níveis mais elevados de medo de fracassar, stress, depressão, ansiedade e queixas somáticas, em adolescentes. Complementarmente associa-se a níveis mais baixos de confiança académica e de satisfação com a vida, quer a nível do self, familiar ou escolar (Stoeber & Otto, 2006b).

Já a dimensão de padrões pessoais associa-se a indicadores de bem-estar subjetivo e de ajustamento psicológico, por exemplo a níveis mais elevados de esperança para o sucesso, de motivação para frequentar a escola, de orientação para o trabalho e para dominar a matéria (que resultam num número de horas de estudo semanal mais elevado, e melhor preparação para as provas académicas), aceitação pelos pares e desempenho académico (por indicação da média), em adolescentes. Paralelamente, associa-se a valores de autoestima, confiança académica e satisfação com a vida mais elevados (Stoeber & Otto, 2006b).

Enquanto os resultados encontrados para a natureza mal-adaptativa do perfeccionismo surgem de forma consistente, os resultados relativos à existência de uma faceta adaptativa são mistos. Esta ocorrência é justificada pela definição ambígua de padrões perfeccionistas, por não diferenciar expectativas de alcançar a perfeição de expectativas de alcançar a excelência - dar o melhor subjetivo (Gaudreau, 2019; Osenk et al., 2020).

1.3. Novas Perspetivas: O Excelentismo

A noção “*Optimalist*” é empregue no ramo da Psicologia Positiva para descrever um indivíduo que tenha objetivos elevados, mas realistas, associados a um *mindset* de crescimento pessoal e não ao desejo de atingir a perfeição. Associa-se também a esta noção uma maior probabilidade de sucesso e felicidade, resultantes da perspetiva de compaixão pelo próprio e pelos outros (Starley, 2019). Greenspon (2000) preconiza a natureza oxímora do termo “perfeccionismo adaptativo”, que expõe a necessidade de ser considerada a distinção entre perfeccionismo e um desempenho direcionado para alcançar a excelência.

Baseado nestas premissas, Gaudreau (2019) desenvolve o Modelo de excelentismo e perfeccionismo. Este Modelo introduz a distinção entre o perfeccionismo e o excelentismo: Ambos caracterizam indivíduos com uma necessidade elevada de sucesso,

que se distinguem pela forma de estabelecer objetivos e pelo comportamento que adotam para os alcançar. No excelentismo o alcance da excelência associa-se a um sentimento de gratificação, mas no perfeccionismo a gratificação só surge aquando do alcance da perfeição (que ultrapassa a excelência); os padrões de cada um são construtos distintos, que, no entanto, se correlacionam, pois aqueles que pretendem alcançar a excelência só se focam na excelência, mas aqueles que pretendem alcançar a perfeição, integram a excelência no seu processo (Gaudreau, 2019, 2021).

O excelentismo é assim definido como uma propensão para definir e lutar para alcançar objetivos elevados e exequíveis (realistas), através de um desempenho marcado pelo esforço, envolvimento, determinação e flexibilidade. Expressões prototípicas deste fundamento são, por exemplo, muito bom, competente, realizado, sucesso, notável e capaz (Gaudreau, 2019). Já o perfeccionismo é definido, neste modelo, como uma propensão para definir objetivos com base em idealizações pessoais de perfeição, e um desempenho inflexível, assente em padrões excessivamente elevados. Desproporcionado, extremo, desnecessário, demasiado, irracional, sem falhas, impecável, e exatidão são exemplos de expressões que complementam esta definição. Adicionalmente, a experiência de dúvidas do próprio sobre as suas ações e preocupações avaliativas surgem apenas em quem persegue a perfeição (Gaudreau, 2019).

Na secção anterior, que apresenta a possível categorização do perfeccionismo em adaptativo ou não adaptativo, é referida a disparidade entre estudos, com resultados mistos entre si. Uma vez considerado o excelentismo, estatisticamente, as associações positivas encontradas entre os padrões perfeccionistas e o desempenho académico desapareceram, apoiando a necessidade de consideração deste modelo e desta dimensão (Gaudreau et al., 2022).

1.4. Desenvolvimento do Perfeccionismo: Relação com a Auto-estima

Apesar de existirem poucos dados relativos ao desenvolvimento do perfeccionismo o Modelo Integrado do Desenvolvimento do Perfeccionismo postula que os fatores parentais (ex., estilo parental), os fatores ambientais (ex., contexto escolar), e os fatores mais amplos de nível individual (ex., temperamento e personalidade) influenciam significativamente o desenvolvimento do perfeccionismo (Flett et al., 2002). Uma característica pertencente aos fatores mais amplos de nível individual comumente

associada ao perfeccionismo é a autoestima global (Rosenberg et al., 1995), que corresponde à avaliação subjetiva realizada pelo indivíduo acerca do seu valor próprio (Donnellan et al., 2011). Essencialmente, é uma autoapreciação, não corresponde inevitavelmente ao perfil objetivo de características e competências do próprio, ou seja, não é uma verdade absoluta mas apenas a percepção do próprio sobre si mesmo (Orth & Robins, 2022).

A autoestima pode ser discriminada pela esfera dimensional em que o sujeito se está a autoavaliar. Assim, a autoestima global corresponde à autoavaliação do valor individual geral, enquanto a autoestima de domínio específico é a autoavaliação das características e capacidades num domínio específico (ex., relações sociais, escola, e aparência física) (Donnellan et al., 2011; Marsch, 1990).

Muitos estudos relacionam a baixa autoestima a uma variedade de problemas psicológicos (comportamentais e emocionais), corroborando o papel da autoestima no desenvolvimento de dificuldades psicológicas, nas quais se pode inserir o perfeccionismo (Hosogi et al., 2012; Orth & Robins, 2022; Stricker & Preckel, 2022). Por outro lado, uma autoestima saudável assume um papel essencial no desenvolvimento psicológico da criança (Hosogi et al., 2012). O “*Preventing Suicide: A Resource for Teachers and Other School Staff*” da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization Mental Behavioural Disorders Team, 2000), retrata a autoestima positiva como um fator protetor nas crianças e adolescentes, para o sofrimento mental e desânimo, ao permitir que lidem de forma adequada com situações de vida difíceis e geradoras de stress. A autoestima positiva permite esta proteção pela sua associação a um nível elevado de autoeficácia, que aumenta o uso de estratégias autorregulatórias adaptativas (Pintrich & De Groot, 1990), e promove motivação, funcionando como um recurso de *coping* eficaz após um insucesso (Baumeister et al., 2003).

As perspetivas teóricas iniciais referentes à relação da autoestima com o perfeccionismo discordavam quanto à sua ordem temporal, concretamente, qual dos dois era o preditor e a consequência. Diferentes investigadores assumem diferentes perspetivas, concretamente, que uma baixa autoestima é resultante do perfeccionismo (Horney, 1950), e em oposição, que o perfeccionismo advém de uma baixa autoestima (Adler, 1956), ou, ainda, que esta relação é bidirecional (Sorotzkin, 1985). No entanto, é consistentemente aceite entre os vários autores a existência de uma relação negativa entre os dois construtos.

No seu estudo, Stricker e Preckel (2022) verificaram que a auto-estima global, influenciou o desenvolvimento do perfeccionismo, como postulado no Modelo Integrado do Desenvolvimento do Perfeccionismo. Os resultados obtidos neste estudo mostraram que o desenvolvimento das facetas dos padrões perfeccionistas e das preocupações perfeccionistas é impactado pela autoestima global, eficácia académica, satisfação escolar e pressão parental de forma distinta. Como esperado, obtiveram expectativas mais fortes de ser bem-sucedido, e a tendência para definir objetivos mais elevados para o próprio nas pessoas com uma autoestima global superior. Destas relações pode resultar um aumento gradual dos padrões pessoais. Verificaram ainda que uma autoestima global mais baixa confere um maior risco para desenvolver dúvidas sobre as próprias competências (Stricker & Preckel, 2022).

Fetvadjev e He (2019) verificaram, através do seu estudo, que a autoestima global pode prever longitudinalmente alterações nas facetas do perfeccionismo. A autoestima global relaciona-se longitudinal, bidirecional e positivamente com a autoconsciência que se associa aos padrões pessoais, e negativamente com o neuroticismo que, por sua vez, se associa com as preocupações com os erros e dúvidas.

Estes estudos demonstram a potencialidade da autoestima em possibilitar que sejam realizadas algumas aferições relativamente ao perfeccionismo, ou ao seu subsequente desenvolvimento. Tais aferições devem ter em base o Modelo Integrado do desenvolvimento do perfeccionismo, pois este não é exclusivamente influenciado pela autoestima, mas também por outros fatores de ordem individual e por fatores parentais e contextuais.

1.5. O Impacto do Perfeccionismo na Aprendizagem

A confiança do próprio em si mesmo influencia a sua disposição para correr riscos, que é necessária para o estabelecimento de novas aprendizagens (Norman & Hyland, 2003). Indivíduos com uma autoestima baixa tendem a evitar feedback que possa afetar e mesmo lesar a sua autoestima, o que leva a um afastamento do processo de aprendizagem (Covington, 1989), comprometendo a qualidade das suas aprendizagens.

Atendendo aos quadros teóricos da autoestima e do perfeccionismo, é possível identificar variações motivacionais consequentes da auto-estima global que podem influenciar as várias facetas do perfeccionismo, e que subescrevem à teoria sociocognitiva

da personalidade de Bandura (Stricker & Preckel, 2022). Uma autoestima global elevada associa-se à adoção de abordagens motivacionais que permitem alcançar objetivos elevados, contribuindo para o aumento da autoestima, e conseqüentemente, para a evolução dos objetivos pessoais. Por outro lado, uma auto-estima global baixa associa-se à adoção de uma postura de evitamento, que permita prevenir fracassos e conseqüências associadas como forma de autoproteção. Este padrão comportamental resulta numa menor probabilidade de sucesso e, com o passar do tempo, torna propício o desenvolvimento de dúvidas sobre o próprio (sobre as suas competências e ações) e de preocupações relativas a conseqüências de erros (Stricker & Preckel, 2022).

Também o desempenho académico e o próprio envolvimento escolar são postos em causa perante níveis elevados de perfeccionismo (Kljajic et al., 2017; Shahar et al., 2006; Shih, 2011; Verner-Filion & Gaudreau, 2010).

A relação longitudinal entre o perfeccionismo e o desempenho académico permanece pouco clara. Alguns autores reportam resultados que assumem o perfeccionismo como uma conseqüência do sucesso académico (Bieling et al., 2003; Damian et al., 2017), no entanto, a maioria dos estudos focam a influência do perfeccionismo no subsequente desempenho académico (Kljajic et al., 2017; Shahar et al., 2006; Verner-Filion & Gaudreau, 2010).

No seu estudo longitudinal a curto-prazo realizado com estudantes universitários, Verner-Filion e Gaudreau (2010) verificaram que o perfeccionismo socialmente prescrito (PSP) se correlacionava negativamente com a média dos alunos. Observaram também que os perfeccionistas PSP eram igualmente motivados pela necessidade de alcançar sucesso e o evitamento de erros, o que levou a uma inferior performance académica e a uma satisfação académica diminuída.

De uma forma consistente, tem-se observado em vários estudos empíricos que tanto os padrões perfeccionistas como as preocupações perfeccionistas surgem como conseqüência do desempenho académico (Damian et al., 2017). Nesta perspetiva, um desempenho académico elevado produz um sentimento de eficácia académica, que por sua vez resulta numa maior probabilidade de um aumento ao nível do perfeccionismo auto-orientado, enquanto é desenvolvida uma crença de que o perfeccionismo é alcançável (Damian et al., 2017). Simultaneamente, o sucesso académico pode levar a um aumento da perceção de que os outros têm expectativas elevadas e levar a um aumento da pressão sentida, o que resulta num aumento das preocupações perfeccionistas (Damian et al., 2017). Estes

resultados levam a que muitos creiam que o perfeccionismo e o sucesso académico se relacionam num processo de espiral negativa (Damian et al., 2017).

O envolvimento escolar é, em semelhança ao próprio perfeccionismo, um construto multidimensional, que engloba 3 dimensões: o envolvimento comportamental, o envolvimento emocional e o envolvimento cognitivo (Fredricks et al., 2004, 2005). O envolvimento comportamental inclui a presença de uma conduta positiva - cumprimentos de regras, prestar atenção nas aulas, realizar os trabalhos no seu tempo devido - e a ausência de comportamentos disruptivos - envolvimento em problemas, fingir estar atento nas aulas. Já o envolvimento emocional compreende a presença de emoções positivas relacionadas com a escola como o entusiasmo, divertimento e interesse, e a ausência de emoções negativas associadas à escola como o aborrecimento. E, por último, o envolvimento cognitivo contém o investimento na aprendizagem, para além do que é requerido na escola, a procura de desafios, a demonstração de flexibilidade na resolução de problemas e trabalho árduo, o esforço para compreender e dominar conhecimentos e competências e usar estratégias metacognitivas na aprendizagem (Fredricks et al., 2004, 2005).

O envolvimento escolar, na sua globalidade enquanto construto, associa-se positivamente com os resultados académicos como o sucesso académico, as aspirações educativas e a inscrição no ensino superior (Fredricks et al., 2004; Wang & Peck, 2013), e pode ser influenciado pela cultura, comunidade, família, educação e personalidade (Connell & Wellborn, 1991; Fredricks et al., 2004).

Sendo o perfeccionismo uma disposição de personalidade poderá assumir um papel no envolvimento escolar dos alunos, pois as diferenças individuais no perfeccionismo estão intimamente relacionadas aos processos motivacionais que têm mostrado dar energia, direcionar e regular as atitudes de um indivíduo e os seus comportamentos (Damian et al., 2017; McClelland, 1985).

Destacam-se na literatura dois estudos realizados com alunos que abordam a relação entre o perfeccionismo e o envolvimento escolar. Os resultados diferem entre as relações dos objetivos perfeccionistas e das preocupações perfeccionistas com o envolvimento escolar. No primeiro estudo (Shih, 2011) os objetivos perfeccionistas relacionaram-se positiva com indicadores de envolvimento escolar (o esforço e a persistência), do envolvimento emocional (emoções académicas positivas como a curiosidade e o gosto), e do envolvimento cognitivo (comportamento orientado para assumir os problemas e encontrar soluções perante dificuldades académicas). Por outro lado, relacionaram-se

negativamente com estratégias de autossabotagem e com emoções académicas negativas. As preocupações perfeccionistas mostraram relações positivas com os comportamentos de autossabotagem e as emoções negativas.

No segundo estudo (Shih, 2012) foram encontradas, novamente, relações positivas entre os objetivos perfeccionistas e o envolvimento no trabalho escolar (Vigor, absorção e dedicação), e relações negativas para com o *burnout* académico. As preocupações perfeccionistas mostraram o inverso destas relações.

Os resultados encontrados sugerem que os objetivos perfeccionistas poderão trazer benefícios a nível académico associados ao envolvimento escolar dos alunos. Os alunos que definem objetivos pessoais elevados (excessivamente) e que demonstram expectativas perfeccionistas de si próprios tendem a demonstrar uma conduta mais positiva e a envolver-se menos em comportamentos disruptivos. Também tendem a experienciar emoções positivas e menos emoções negativas relativamente à escola, e a demonstrar mais esforço para compreender o material ensinado na escola e a utilizar mais estratégias metacognitivas na sua aprendizagem. No entanto, e considerando os modelos apresentados, é importante lembrar que estas relações se deverão a um mindset excelentista e não a um perfil de perfeccionismo (Gaudreau et al., 2022).

1.6. A Transição do 1º para o 2º ciclo: Sobreposição de eventos

O Sistema Educativo alberga muitas das considerações contextuais experienciadas no perfeccionismo, e algumas das características que o definem contribuem para o desenvolvimento e manutenção de traços perfeccionistas (Rice et al., 2016). Também a escola se insere no Modelo Integrativo do Desenvolvimento do Perfeccionismo, concretamente como um fator ambiental, sendo importante considerar as diferentes fases do percurso escolar dos alunos, principalmente as que poderão dar aso a uma maior instabilidade nas suas vidas (Flett et al., 2002).

A transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico é um momento marcante no percurso escolar dos alunos, que envolve mudanças a vários níveis do meio escolar (Azevedo, 2002; Lopes, 2005). Estas mudanças podem interferir com o funcionamento adaptativo das crianças (Rudolph et al., 2001) ao envolver ajustamentos a diferentes níveis. Fisicamente, os alunos ingressam em escolas de maiores dimensões. Em termos de organização curricular, transitam de um regime de monodocência, que envolve um

professor titular, uma menor diversidade de disciplinas lecionadas sempre na mesma sala de aula, para um regime de pluridocência, caracterizado por um maior número de disciplinas diversificadas, cada uma lecionada por um professor específico, em diferentes salas de aula, o que adiciona a atribuição de um horário semanal (de Leça Correia & Pinto, 2008). Academicamente, os alunos são pressionados para o sucesso académico, deparando-se com expectativas mais elevadas quer por parte de professores, quer por parte dos pais (Wenz-Gross et al., 1997). O insucesso escolar tem um impacto negativo na auto-estima e na perceção de autoeficácia, podendo resultar em dificuldades de adaptação social e de aceitação por parte dos colegas. O insucesso no rendimento escolar é, por estes motivos, um forte agente de stress e uma frequente causa de procura de apoio e mesmo consulta psicológica (Santos & Peixoto, 2017; Trianes et al., 2002).

As alterações nos níveis referidos impactam significativamente as ligações afetivas professor/aluno e aluno/colegas, ao torná-las mais dispersas, que por sua vez desencadeia sentimentos de falta de apoio nos alunos (Bento, 2007; Gutman & Midgley, 2000). As alterações na composição das redes sociais e o confronto com feedback avaliativo mais rigoroso, bem como a maior competição e pressão de desempenho, tornam esta transição desafiante ao ajustamento das crianças (Donnellan et al., 2006; Dusek & McIntyre, 2003). Consequentemente, a transição pode criar um desajuste entre as necessidades e emoções individuais dos alunos em desenvolvimento, e gerar experiências de requisitos contextuais alterados (Santos & Peixoto, 2017).

Mudanças desta natureza associam-se a sentimentos de incerteza e ambiguidade que, por sua vez, geram stress pondo em causa a qualidade de vida e bem-estar. Quando questionadas relativamente a este tema, as crianças partilham preocupações integradas nos domínios académico, procedimental e social (Akos & Galassi, 2004).

Esta transição coincide com uma fase crucial do desenvolvimento humano - a pré-adolescência e início da puberdade. Esta fase, dos 10 aos 14 anos, é descrita na literatura como sendo um período distinto, no qual as mudanças que se apresentam mais manifestas na adolescência começam a tomar forma e a surgir, rapidamente, acompanhadas de uma sensação de descompensação interna e pelo aumento de conflitos nas relações, com colegas e com as figuras de referência (Mascia et al., 2023; Rogol et al., 2002). As mudanças podem ser integradas em três domínios: físico, cognitivo e social (Richter et al., 2004). É também reconhecido como um dos períodos de transição que impacta

significativamente a vida adulta. Este impacto provém dos comportamentos que começam a ser adquiridos neste período (Blum et al., 2014). A saúde individual assume um caráter central, dada a velocidade elevada a que o desenvolvimento ocorre, nesta etapa, e, o profundo desenvolvimento cerebral (neuropsicológico) interfere com a forma como estes jovens pensam e agem sobre o seu ambiente (Casey et al., 2000; Compas et al., 2001; Giedd et al., 1999; Spear, 2010).

As mudanças físicas e hormonais são as primeiras grandes mudanças na pré-adolescência, e coincidem com a maturação sexual (Dorn et al., 2019; Rogol et al., 2002). Estas mudanças biológicas têm impactos significativos nos domínios psicológico e social, que influenciam a aceitação física dos pré-adolescentes - a aceitação do seu corpo (Compian et al., 2009). Originam também novas experiências emocionais, das quais são exemplos os sentimentos de insegurança e de nervosismo (Zimmermann & Iwanski, 2014). O aumento da consciência do próprio género (Perry & Pauletti, 2011), resultante destas alterações, pode acentuar comportamentos estereotípicos (Hill & Lynch, 1983). Paralelamente, fatores como o início, *status* e o *timing* da puberdade afetam o ajustamento psicológico na fase inicial da adolescência (Susman & Dorn, 2009).

A flutuação dos níveis hormonais e o desenvolvimento do cérebro têm consequências no humor, podendo gerar alterações no mesmo e causar dificuldades na regulação emocional. Tal resulta nos padrões comportamentais, associados comumente aos pré-adolescentes, como conflitos entre pais e filhos, e mesmo entre pares, a procura de sensações prazerosas e o desenvolvimento de interesses românticos (Goddings et al., 2012).

O desenvolvimento de competências cognitivas (surgimento do pensamento abstrato) permite aos pré-adolescentes que pensem de forma abstrata sobre si próprios. Também estas alterações se relacionam com consequências pouco favoráveis, como um aumento do envolvimento em comportamentos de risco e de procura de sensações (Steinberg, 2005). Isto reflete-se no domínio psicológico, no processo de identificação que marca esta fase, o que significa que os pré-adolescentes começam a identificar-se com os seus pares e a entrar em conflito com figuras de referência (pais e professores) – a comparação e identificação com o seu grupo de referência é o mais importante. Os pré-adolescentes começam a redefinir sua relação com os pais e passam a dar mais importância a relacionamentos simétricos do que aos assimétricos (Agarwal et al., 2022; Cicognani &

Zani, 2010). A construção da sua individualidade e identidade inicia-se nesta fase da vida (Erikson, 1982). Os pré-adolescentes vivem um importante conflito entre a segurança do mundo da infância e o impulso de começar a criar sua própria identidade. Esta tarefa engloba o desafio da integração as diferentes representações da própria pessoa, tendo em consideração o ambiente envolvente, numa abstração global do self (Côté, 2009).

Como consequência, o peso dos fatores em que a criança se baseia para se autoavaliar altera-se, surgindo novos fatores (Almeida et al., 2000). Destacam-se principalmente, as relações mútuas com professores e amigos, os aspetos académicos (o aumento da ênfase nos resultados/notas e expectativas de desempenho), sociais, emocionais e físicos. Esta é uma etapa em que ocorrem várias mudanças consideráveis ao nível do desenvolvimento das facetas perfeccionistas, em intervalos tão curtos como 2 anos.

Tudo isto leva a que a pré-adolescência seja considerada um período de vulnerabilidade que aumenta o risco do surgimento de problemas, sobretudo no campo relacional e emocional (Anniko et al., 2019; Casas & González-Carrasco, 2019). Algumas crianças já demonstram algumas tendências perfeccionistas, que nesta faixa etária, podem ser experienciadas como motivadoras e energéticas ou como um obstáculo e um stressor (Damian et al., 2017; Gilman & Ashby, 2003; Schuler, 2000).

A literatura existente mostra que a transição para o 2º ciclo é um dos eventos mais stressantes para os pré-adolescentes, impactando negativamente seu autoconceito, autoestima e desempenho académico (Coelho et al., 2017; Hensley, 2009; Zanobini & Usai, 2002).

Vários estudos demonstram que as mudanças biopsicossociais que ocorrem no processo de transição da criança para a adolescência aumentam o sofrimento físico e emocional, e os comportamentos de risco, fortalecem laços de amizade, mas diminuem o bem-estar subjetivo, principalmente se a puberdade ocorrer cedo (Brooks-Gunn & Furstenberg Jr, 1989; Brooks-Gunn & Warren, 1989; Mascia et al., 2023; Mendle et al., 2012; Stice et al., 2001).

Observam-se consistentemente em estudos empíricos (Bolognini et al., 1996; Cole et al., 2001; Robins et al., 2002), reduções significativas no nível médio da auto-estima global, do nível académico e no autoconceito físico, do final da infância até o início da adolescência. Sobressai a presença de uma visão pessoal negativa na fase inicial da

adolescência. Um estudo em que foram examinadas crianças do 4º ao 8º ano, identificou que o 6º ano demonstrava os valores de autoestima mais baixos. Este estudo revelou que os elementos que causam a auto-negação estão mais pronunciados e que os elementos de auto-aceitação estão reduzidos, nos alunos de 6º ano (Kokenes, 1974; Onetti et al., 2019). Muitos outros estudos semelhantes indicaram que os adolescentes mais novos (*early adolescents*) demonstram um decréscimo da autoestima (Hosogi et al., 2012). De acordo com Eccles (1999), esta diminuição pode refletir uma incerteza normativa associada às múltiplas mudanças biológicas e ambientais que os indivíduos experienciam nesta fase de desenvolvimento. A diminuição do autoconceito académico pode refletir o aumento da pressão de desempenho e das expectativas de realização, bem como todas as mudanças estruturais e sociais decorrentes da transição de ciclo (Eccles & Midgley, 1989; Mascia et al., 2023).

Também Roeser et al. (2000) reportam que as perceções dos pré-adolescentes relativas à sua competência académica, à valorização da escola e a saúde emocional são todos preditores importantes das notas dos alunos, da conduta na escola e da qualidade de seus relacionamentos com os colegas.

Evans et al. (2018) examinou os dados empíricos existentes sobre o impacto da transição da educação primária para a secundária nos domínios psicológico e académico. Esta revisão permitiu observar que fatores de diferença individual, como níveis de capacidade cognitiva e emocional, género e competências socioemocionais, podem moderar a associação entre motivação e envolvimento académico de jovens adolescentes, autoconceito, o afeto em relação à escola e o seu interesse intrínseco pela escola. A revisão destacou ainda a importância do apoio social recebido de pais, professores e colegas para ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros e socialmente aceitos durante esta experiência.

1.7. Contributo deste estudo

Tendo em conta a lacuna de informação existente relativamente ao desenvolvimento do perfeccionismo, e a elevada necessidade de intervir precocemente, devido às inúmeras consequências que põem em causa a qualidade da vida e das aprendizagens dos alunos, com o presente estudo pretende-se compreender de que forma variam os níveis de Perfeccionismo dos alunos e, paralelamente, da sua Qualidade de Vida e Bem-estar, ao

longo da transição do 1º para o 2º ciclo, do Ensino Básico. Estando aceite a estabilidade e cristalização do perfeccionismo na adolescência, com a análise dos diferentes anos escolares englobados nesta transição, pretende-se não só uma melhor compreensão do perfeccionismo durante a fase da pré-adolescência, mas também determinar se haverá um momento mais adequado para intervir com o objetivo da prevenção do desenvolvimento destes traços.

Complementarmente, este estudo tem como objetivos perceber de que forma variam as facetas do perfeccionismo, e a autoestima nesta faixa etária, para uma melhor compreensão deste processo.

Considerando estes objetivos, de modo a guiar a recolha de dados e a análise de resultados, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Como evoluem os níveis de perfeccionismo perante a transição escolar do 1º para o 2º ciclo, do Ensino Básico?
- Que alterações sofre a qualidade de vida perante a transição escolar do 1º para o 2º ciclo, do Ensino Básico?
- O perfeccionismo impacta significativamente a qualidade de vida, nesta faixa etária?
- Como evolui a autoestima perante a transição escolar do 1º para o 2º ciclo, do Ensino Básico?
- Em que ano escolar será mais adequado intervir de modo a prevenir o perfeccionismo?

Com base nas evidências empíricas e literatura existentes, nomeadamente a relação existente entre a autoestima e o perfeccionismo (Flett et al., 2002; Stricker & Preckel, 2022), e os dados empíricos relativamente à sua evolução ao longo do desenvolvimento (Kokenes, 1974; Onetti et al., 2019; Stricker & Preckel, 2022), colocam-se as seguintes hipóteses:

- a) Os valores de Perfeccionismo aumentarão perante a transição de ciclo, ou seja, o quarto apresentará o valor mais baixo, e o sexto ano apresentará o valor mais elevado de perfeccionismo ($4^\circ < 5^\circ < 6^\circ$);
 - a1) Ambas as facetas do perfeccionismo – perfeccionismo auto-orientado e perfeccionismo socialmente prescrito - aumentarão perante a transição de ciclo, ou seja, o quarto ano apresentará o valor mais baixo, e o sexto ano o valor mais elevado ($4^\circ < 5^\circ < 6^\circ$);

E de acordo com os dados empíricos retratados na literatura, quer relativos às consequências do perfeccionismo, quer ao impacto conjunto da transição escolar e da puberdade (Mascia et al., 2023; Santos & Peixoto, 2017), colocam-se as seguintes hipóteses:

b) a qualidade de vida diminuirá perante a transição de ciclo, ou seja, o quarto ano apresentará o valor superior dos três anos, e o sexto ano o valor mais baixo ($4^{\circ} > 5^{\circ} > 6^{\circ}$);

b1) a autoestima diminuirá perante a transição de ciclo, ou seja, o quarto ano apresentará o valor superior dos três anos, e o sexto ano o valor mais baixo ($4^{\circ} > 5^{\circ} > 6^{\circ}$).

Hipotetiza-se também que quinto ano será o ano mais adequado para o desenvolvimento de uma intervenção que vise a prevenção do perfeccionismo e das suas consequências na qualidade de vida.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

2.1. Design

A investigação assumiu um design transversal, pois o seu foco incidiu na comparação de diferentes sujeitos dos vários anos escolares – 4º ano do 1º ciclo, e 5º e 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico. Os dados em análise são de natureza quantitativa, recolhidos através de dois questionários com resposta em escala de *Likert*, que serão apresentados nesta secção.

2.2. Amostra

A amostra em estudo é composta por um conjunto de 114 alunos, a frequentar o 4º, 5º e 6º ano do Ensino Básico, pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Distrito de Leiria, selecionado por conveniência e atendendo à disponibilidade dos seus docentes. Os participantes que constituem a totalidade da amostra apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos ($M = 10.53$, $SD = 1.01$), e uma percentagem muito aproximada de elementos do sexo masculino e do sexo feminino, como se pode verificar na tabela 1. Os alunos do 4º ano, que constituíram 39.5% da amostra, apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos ($M = 9.67$, $SD = 0.71$), e são maioritariamente do sexo masculino (64.4%). Os alunos do 5º ano, que representam 28.9 % da amostra, apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos ($M = 10.58$, $SD = 0.56$), e uma proporção semelhante de elementos do sexo feminino (48.5%) e masculino (51.5%). Por último, os alunos do 6º ano que compõem os restantes 31.6% da amostra, apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos ($M = 11.56$, $SD = 0.56$), e uma proporção semelhante de elementos do sexo feminino (55.6%) e masculino (44.4%). A proporção de alunos de cada idade e a idade média em cada ano escolar podem ser observadas na tabela 2 e 3, respetivamente.

Tabela 1

Frequência de alunos de cada sexo

Sexo	N	%
Masculino	62	54.4%
Feminino	52	45.6%

Tabela 2*Frequência de idade dos alunos*

Idade	N	%
9	20	17.5%
10	36	31.6%
11	37	32.5%
12	20	17.5%
13	1	0.88%

Tabela 3*Frequência de alunos por ano escolar*

Ano Escolar	N	%
quarto ano	45	39.5%
quinto ano	33	28.9%
sexto ano	36	31.6%

2.3. Instrumentos

2.3.1. Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes

A *Child-Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS), é uma medida de autorrelato constituída por 22 itens, e reflete a conceptualização da *Multidimensional Perfectionism Scale* (MPS), criada por Hewitt e Flett, em 1991. Estas escalas distinguem-se pela faixa etária a que são destinadas e, por consequência, número de dimensões que avaliam: A MPS destina-se a adultos e avalia as 3 dimensões do modelo de perfeccionismo proposto pelos autores – ‘perfeccionismo auto-orientado’, ‘perfeccionismo orientado para o outro’, e ‘perfeccionismo socialmente prescrito’–; já a CAPS avalia 2 dimensões, o ‘perfeccionismo auto-orientado’ (expectativas pessoais excepcionalmente elevadas e determinação para alcançar estas expectativas) e o ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ (a crença ou perceção de que outras pessoas exigem a perfeição do próprio). A dimensão do ‘perfeccionismo orientado para o outro’ não é integrada na CAPS devido ao desconhecimento e necessidade de mais investigação relativamente ao período específico do desenvolvimento em que as pessoas começam a expectar e desejar perfeccionismo por parte de outros. Assemelham-se, na medida em que ambas as escalas foram contruídas de

forma que o conteúdo dos seus itens possua referências cognitivas e motivacionais focadas primariamente nas expectativas perfeccionistas prescritas pelo próprio ou por outros (Flett et al., 2016; Flett & Hewitt, 2014).

Os itens são apresentados a partir de uma estrutura frásica simples, e após uma análise do nível de leitura das instruções e dos itens, determinou-se que o nível de leitura necessário para responder à CAPS é o do 3º ano (*Grade 3*) (Flett et al., 2016).

É um instrumento com boas qualidades psicométricas, e uma das escalas mais utilizadas para a avaliação de perfeccionismo em crianças, apresentando valores de consistência interna elevados para as escalas de ‘perfeccionismo auto-orientado’ (0.81) e para ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ (0.84). Apresenta 3 fatores. O primeiro constituído pelos 10 itens pertencentes à dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito, explica 29.32% da variância. O segundo fator corresponde aos itens que compõem a dimensão de perfeccionismo auto-orientado, e explica 9.88% da variância. O terceiro fator, interpretado como um fator de direção de redação do item, englobando os 3 itens formulados na negativa, explicam 6.27% da variância (Flett et al., 2016).

O valor teste-reteste após 1 ano é 0.65 para o perfeccionismo auto-orientado e 0.59 para o perfeccionismo socialmente prescrito, após 3 anos, 0.51 e 0.35, respetivamente para cada escala e após 5 anos, 0.40 e 0.36, respetivamente para cada escala (Flett et al., 2016).

A diminuição dos valores de teste-reteste com o aumento do intervalo de tempo, pode ser justificada através de alguns dados obtidos em estudos longitudinais recentes focados na estabilidade temporal do perfeccionismo. Estes estudos revelam a existência, significativa, de heterogeneidade nas amostras, principalmente no que toca ao percurso de desenvolvimento, e às diferentes trajetórias desenvolvimentais, identificáveis a nível pessoal. Assim, esta diminuição não se deve exclusivamente às propriedades do questionário a ser utilizado (Flett et al., 2016).

A versão Portuguesa da CAPS: Escala de Perfeccionismo de Crianças e Adolescentes (EPCA), foi desenvolvida e validada por Carmen Bento, Ana Telma Pereira, Jorge Manuel Saraiva e António Macedo, na Universidade de Coimbra. Apresenta características psicométricas boas e muito semelhantes às da versão original, obtendo valores de consistência interna de 0.81 para o total da escala, 0.85 para a escala de perfeccionismo socialmente prescrito, e de 0.83 para a escala de perfeccionismo auto-orientado. Também a fidelidade de estabilidade temporal foi equiparável aos valores obtidos na escala original, obtendo valores de 0.69 para a escala de perfeccionismo auto-orientado, e, de 0.59 para a escala de perfeccionismo socialmente prescrito. No entanto, a validação da

escala apresenta uma grande limitação, pois recorreu a uma amostra exclusivamente composta por adolescentes, o que poderá pôr em causa a sua utilização com crianças (Bento et al., 2014).

2.3.2. *Kid-KINDL*[®]

Ravens e Bullinger com o desenvolvimento do *KINDL*[®] pretendiam criar uma medida com a capacidade de avaliar objetivamente a Qualidade de Vida em crianças. Existem três versões do questionário destinadas a diferentes grupos etários, o *Kiddy-KINDL*[®] para a faixa dos 4 aos 7 anos, o *Kid-KINDL*[®] para a faixa dos 8 aos 12 anos, e o *Kiddo-KINDL*[®] para a faixa dos 13 aos 16 anos, existindo ainda uma versão destinada a ser preenchida pelos respetivos pais/cuidadores (Ferreira et al., 2006; Hosogi et al., 2012). Neste estudo foi utilizado o *Kid-KINDL*[®], pois era a versão apropriada para a faixa etária a ser estudada.

Este é um instrumento curto, psicometricamente válido - apresenta correlações elevadas com o *CHQ*[™] - Child Health Questionnaire 19 e com a versão para crianças do questionário *FLZM* - Life Satisfaction - e fiável – apresenta *alpha de Cronbach* próximos de 0.70 para todas as subescalas e de 0.80 para a escala total (Ferreira et al., 2006).

É constituído por 24 questões que abrangem seis dimensões: a dimensão ‘bem-estar físico’ apresenta questões relativas ao estado de saúde geral (se se sentiu doente), aos níveis de energia experienciados, e à presença de sintomas como dores de cabeça ou de barriga; a dimensão ‘bem-estar emocional’ apresenta questões relacionadas com o estado emocional vivenciado, desconstruindo este conceito em nível de divertimento, de aborrecimento, de solidão e de medo sentido; a dimensão ‘autoestima’ é constituída por questões relativas ao orgulho sentido por si próprio, ao sentimento de valor próprio, à satisfação consigo próprio e à qualidade das suas ideias/pensamento; dimensão ‘família’ avalia a relação da criança com a sua família, contendo questões relacionadas com a qualidade e valência das interações, ao estado experienciado neste ambiente, à frequência de interações de fórum negativo e à permissividade dos pais; a dimensão ‘amigos’ avalia os contactos sociais e apresenta perguntas referentes à presença de outras crianças nas atividades em que participou, à sua perceção da opinião dos amigos sobre si, à qualidade e valência das interações, e à sua perceção de semelhança com os pares; a dimensão ‘escola’ avalia as funções desempenhadas diariamente pelas crianças, concretamente a sua relação com a escola, apresenta questões relativas à facilidade na execução das atividades na

escola, ao interesse e gosto pela escola, à ansiedade e preocupação relativas ao futuro e ao medo de obter maus resultados. O questionário KINDL[®] contém ainda uma subescala denominada ‘doença’, para ser preenchida em caso de hospitalização prolongada e/ou doença crónica, tornando este questionário adequado para ser usado com crianças saudáveis ou doentes (Ferreira et al., 2006; Hosogi et al., 2012).

Cada uma das dimensões é avaliada através de 4 questões, referentes à última semana. A pontuação final é obtida através do somatório das pontuações de cada uma das subescalas, e transformadas para uma escala de 0 a 100, onde valores mais altos indicam melhor qualidade de vida (Ferreira et al., 2006; Hosogi et al., 2012).

A versão portuguesa deste questionário foi desenvolvida e validada por uma equipa de investigação da universidade de Coimbra (Ferreira et al., 2006). No seu estudo de validação obtiveram valores de fiabilidade (*alpha de Cronbach*) moderados a fortes, que variaram entre 0.24 e 0.82, sendo que os valores moderados se relacionam com a dimensão ‘escola’ (0.24). Por sua vez, os valores mais elevados de fiabilidade pertenceram às dimensões ‘auto-estima’ (0.76), ‘bem-estar emocional’ (0.67) e à escala no seu total (0.82) (Ferreira et al., 2006).

Os resultados deste estudo revelaram ainda valores de coerência interna relativamente elevados e boa validade de critério, destacando a validade e fiabilidade da versão portuguesa do Kid-KINDL[®] para medir a qualidade de vida de crianças – a percepção que têm da sua qualidade de vida (Ferreira et al., 2006).

2.3.2. Estudo das qualidades psicométricas das medidas

Foram calculados os coeficientes *alpha de Cronbach* para as várias subescalas dos dois instrumentos em estudo, apresentados abaixo na tabela 4. Os valores obtidos para as subescalas e escala total da EPCA foram muito próximos dos obtidos no estudo de validação deste instrumento para a população portuguesa. Pelo que, permitiram concluir que esta escala e respetivas subescalas apresentavam uma boa consistência interna, sendo todos superiores a 0.80. O mesmo não sucedeu com os valores obtidos para o Kid-KINDL[®] e para as suas subescalas, em que apenas se observaram valores representativas de uma boa consistência interna nas subescalas ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘amigos’ e para a escala total, que a variar entre 0.62 e 0.81. Deste modo, foi necessário adotar uma postura mais cautelosa em relação aos resultados obtidos nas subescalas com *alphas de Cronbach* representativos de baixa confiabilidade, particularmente no caso da

subescala ‘escola’ que apresentou um valor muito baixo, inferior a 0.20. Também no estudo de validação do Kid-KINDL[®] para a população portuguesa a subescala ‘escola’ apresentou um valor mais baixo que traduzia menor confiabilidade. Os resultados obtidos através da EPCA e da escala total, do ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’ e ‘amigos’ do Kid-KINDL[®] ofereceram maior confiabilidade.

Tabela 4

Valores de Alpha de Cronbach dos instrumentos em estudo

Instrumento	Subescalas	Alpha de Cronbach
EPCA	PAO	0.805
	PSP	0.842
	Total	0.880
Kid-KINDL[®]	PW	0.472
	EW	0.627
	SE	0.797
	FAM	0.495
	FRI	0.645
	SCH	0.184
	Total	0.806

Foi também realizada uma análise confirmatória para avaliar a qualidade do ajustamento dos modelos fatoriais dos instrumentos na amostra em estudo, baseada na matriz variância-covariância, recorrendo ao software AMOS.

Os seguintes critérios foram utilizados para avaliar o ajustamento geral dos modelos das medidas: (a) a proporção chi-quadrado/graus de liberdade, para a qual um valor inserido no intervalo 2-5 é indicador de um bom ajustamento; (b) o índice comparativo robusto de ajustamento - CFI (Bentler, 1990); o Index de Tucker-Lewis - TLI (Tucker & Lewis, 1973); e (d) a raiz quadrada média do erro de aproximação (RMSEA) com um intervalo de confiança de 95%. Os índices ajustam por tamanho amostral e especificam a quantidade de covariância nos dados que se deve ao modelo hipotetizado relativamente a um modelo nulo que assume a independência entre variáveis. Para o CFI, em que 1 é indicador de um ajustamento perfeito, um valor no intervalo de 0.95 é geralmente aceite como indicador de um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1999). Para o RMSEA (Browne, 1993), um índice entre 0.00 e 0.06, com 90% confiança entre 0.00 e 0.10 é representativo de um ajustamento adequado (Hu & Bentler, 1999).

Foram definidos como critérios de aceitação (1) valores de chi-quadrado inferiores a 4 e (2) valores de CFI, e TLI superiores ou aproximados a 0.90, de forma a identificar e sinalizar modelos claramente inadequados, e com uma especificidade baixa, garantindo a aceitação de modelos com um ajustamento razoável (Kelloway, 1998).

Os modelos de medida específicos a cada questionário evidenciaram um ajustamento sofrível na amostra recolhida. Na tabela 5 é possível constatar que os valores de PCFI e da proporção do Chi-quadrado por graus de liberdade, obtidos, são indicativos de um bom ajustamento, enquanto os restantes índices apontam para um ajustamento sofrível. Não foram realizados reajustamentos dos modelos, pois os questionários utilizados neste estudo estão validados para a população portuguesa com os modelos testados, sendo aceite a menor validade dos dados obtidos nesta amostra. Tal leva à adoção de uma postura de maior cautela na análise dos dados recolhidas, e deixa limitada a realização de inferências e generalização dos resultados.

Tabela 5

Índices de ajustamento da amostra nos modelos dos instrumentos em estudo

	EPCA	Kid-KINDL
χ^2/gl	1.6333	1.425
χ^2 (gl)	339.597(208) *	337.813(237) *
CFI	0.848	0.842
PCFI	0.764	0.723
GFI	0.78	0.808
TLI	0.831	0.816
RMSEA	.075*	0.061

Nota: $p < .05^*$

2.4. Procedimento

2.4.1. Procedimento de Recolha de Dados

Procedeu-se inicialmente à solicitação de autorização aos autores, responsáveis pela adaptação e validação para a população portuguesa desta faixa etária, das escalas EPCA e Kid-KINDL[®]. Uma vez concedidas, e disponibilizadas as escalas, foi também solicitada a autorização para realização do estudo, à Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de

Psicologia da Universidade de Lisboa, e posteriormente à Direção Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar (MIME).

Concedidas todas as autorizações necessárias, iniciou-se o processo de divulgação deste estudo junto de Agrupamentos de Escolas na Zona da grande Lisboa e Distrito de Leiria, juntamente com a informação e documentos a ele associados (apresentados nos anexos B.1, B.2 e B.3). Paralelamente ao processo de divulgação, efetuou-se a solicitação de participação no estudo aos presidentes do Conselho Executivo, de cada um dos agrupamentos.

Após a confirmação dos Agrupamentos de Escolas com interesse e disponibilidade para participar, procedeu-se o pedido de participação dos professores do quarto ano, e dos diretores de turma do quinto e sexto ano, de modo a possibilitar a determinação do melhor horário para a apresentação do estudo aos alunos e para a aplicação dos instrumentos em turma, na presença dos respetivos professores, sem prejuízo das atividades escolares em curso. Este processo foi mediado por membros da direção das escolas que integraram a amostra deste estudo, que se mostraram disponíveis e ajudaram a agilizar este processo.

Estabelecidas as preferências horárias de cada um dos professores e DT's das turmas que integraram a amostra, procedeu-se ao primeiro momento de contacto em cada uma delas, em contexto de sala de aula. Nele foi realizada uma apresentação sintética do estudo e foi distribuído pelos alunos o consentimento informado (apresentados nos anexos B.2 e B.3), contendo informação relativa ao estudo e a solicitação de autorização de participação aos seus Encarregados de Educação. Este momento foi dinamizado do mesmo modo para todas as turmas do agrupamento.

A recolha de dados ocorreu no segundo momento de contacto com cada uma das turmas participantes, novamente nos horários estabelecidos com cada um dos professores. Os consentimentos informados de cada aluno, assinados pelo respetivo EE, foram entregues aos professores, e permaneceram com o mesmo. Neste momento, foram distribuídos aos alunos com autorização de participação do EE, e que aceitaram participar a Escala de Perfeccionismo de Crianças e Adolescentes, e o Questionário de avaliação de qualidade de vida Kid-KINDL[®], e foi realizado o preenchimento dos mesmos. Para os alunos cujo EE não autorizou a sua participação. ou que decidiram não participar, foi definida uma tarefa, pelo professor, para realizarem durante o preenchimento dos

questionários. Após o término do preenchimento de ambos os questionários, procedeu-se à sua recolha e foi realizado um agradecimento à turma e respetivo professor.

2.4.2. Procedimento Estatístico: Análise dos Dados

A Análise Estatística dos dados recolhidos, através dos dois questionários, foi realizada com recursos ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (versão 27.0), iniciando-se precisamente pela sua introdução no *software*.

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado em dois níveis, uma análise estatística descritiva, apresentada no ponto 2.4.2.1, e uma análise estatística inferencial, apresentada no ponto 2.4.2.2.

2.4.2.1 Análise Estatística Descritiva

Esta análise foi realizada de modo a caracterizar a amostra em estudo no seu geral, mas também nas várias condições em que foi analisada (Ano escolar, Idade, Sexo). Para tal, foram aplicados testes estatísticos. Calcularam-se: as frequências absolutas (n) e relativas (%); as medidas de localização, particularmente as médias aritméticas, e percentis; as medidas de dispersão, o desvio padrão; e as medidas de forma, como a assimetria e o achatamento (curtose), assim como o erro padrão associado a estes coeficientes.

2.4.2.2 Análise Estatística Inferencial

Recorreu-se a este tipo de análise com o intuito de testar as hipóteses em estudo, e de averiguar a possibilidade da generalização dos resultados. Primeiramente, de forma a escolher os procedimentos estatísticos mais adequados, procedeu-se à verificação dos pressupostos de normalidade – através do teste de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk -, de homocedasticidade (homogeneidade da variância) – através do teste de Levéne e da homogeneidade de covariâncias – através do teste M de Box. Uma vez verificados e calculados os coeficientes de correlação, foi aplicado um teste MANOVA (*Multivariate analysis of variance*).

Realizaram-se também análises confirmatórias com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* AMOS (versão 29.0), de modo a confirmar a estrutura fatorial dos questionários utilizados, na amostra em estudo.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1. Pressupostos de Normalidade

Num primeiro momento da análise, procedeu-se à realização de testes da normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, com o objetivo de avaliar se as variáveis dependentes em estudo apresentavam uma distribuição normal na amostra recolhida. O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov foi utilizado para realizar esta análise a nível da totalidade da amostra e das condições com um número de elementos superior a 50, e o teste de Shapiro-Wilk para realizar esta mesma análise nas várias condições em estudo – a divisão da amostra por ano escolar, a divisão da amostra por sexo, e, finalmente a divisão da amostra por ano escolar e sexo. De acordo com Marôco (2003), o teste de normalidade de Shapiro-Wilk é particularmente adequado para amostras de pequena dimensão ($n < 50$), critério considerado para a sua utilização na análise da normalidade da amostra nas várias condições em que foi estudada.

Conforme os resultados obtidos, através do teste de Kolmogorov-Smirnov, verificou-se que a maioria das variáveis em estudo não seguia uma distribuição normal ($p < 0.05$) na totalidade da amostra, com exceção das dimensões de ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ ($Z = 0.066$; $p = 0.200$), ‘perfeccionismo’ ($Z = 0.056$; $p = 0.200$), ‘qualidade de vida’ ($Z = 0.067$; $p = 0.200$). No entanto, dado que os seus valores de assimetria e curtose se encontravam entre -1 e 1 (tabela 6, 7 e tabela 13 no anexo C.1), as distribuições das dimensões ‘perfeccionismo auto-orientado’, ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘família’ e ‘escola’, para a totalidade da amostra, podem considerar-se normais (Almeida & Freire, 2001). O valor de curtose obtido para a dimensão ‘amigos’ é superior a 1, no entanto, o teorema do limite central assegura que está razoavelmente perto de ser uma distribuição normal (Pallant, 2007). De acordo com este teorema, em amostras grandes ($n > 30$), a distribuição da amostra tende a ser normal, e quanto maior for a dimensão da amostra, maior a confiança de que as variáveis se encontram distribuídas de acordo com a normalidade (Pallant, 2007).

Os resultados obtidos, através dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, demonstraram que todas as variáveis em estudo seguiam uma distribuição normal ($p < 0.05$), para cada uma das condições em estudo (tabelas 14 à 35 no anexo C.1), à exceção:

- Na condição 4º ano as dimensões ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘família’ e ‘amigos’;

- Na condição 5º ano as dimensões ‘família’ e ‘amigos’;
- Na condição 6º ano as dimensões ‘bem-estar emocional’, ‘família’ e ‘amigos’;
- Na condição Masculino as dimensões ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘família’ e ‘amigos’;
- Na condição Feminino as dimensões ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘família’ e ‘amigos’;
- Na condição 4º ano*Masculino as dimensões ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘família’ e ‘amigos’;
- Na condição 5º ano*Feminino a dimensão ‘amigos’;
- Na condição 6º ano*Feminino a dimensão ‘amigos’;

Considerando o critério utilizado anteriormente, que assume que valores de simetria e de curtose situados entre -1 e 1 são representativos de uma distribuição normal, ou aproximada da mesma (Almeida & Freire, 2001), considerou-se que todas estas dimensões assumiam uma distribuição normal, exceto a dimensão ‘amigos’ na condição 5º ano e na condição Feminino. Contudo, o teorema do limite central assegura a normalidade desta dimensão em ambas as condições, pois ambas têm uma dimensão amostral superior a 30 (Pallant, 2007).

Perante o cumprimento do pressuposto da normalidade por todas as dimensões em estudo, para a totalidade da amostra e para as diferentes condições em estudo, optou-se por utilizar nas análises seguintes os procedimentos estatísticos adequados, designadamente o P de Pearson para a análise de correlações e o teste paramétrico de análise multivariada de variâncias (MANOVA).

3.2. Estatística Descritiva dos resultados obtidos para as variáveis em estudo

3.2.1. Totalidade da Amostra

Relativamente à análise descritiva dos resultados encontrados no presente estudo, na totalidade da amostra, foram calculadas as medidas básicas de localização, de dispersão e de forma para as diversas dimensões, cujos valores podem ser consultados nas tabelas que se seguem (tabela 6 e tabela 7):

Tabela 6

Estatística Descritiva dos resultados obtidos através da EPCA, para a Totalidade da Amostra

	PAO	PSP	EPCA
N	114	114	114
Média	38.86	29.33	68.19
Desvio Padrão	9.29	8.60	15.92
Assimetria	-0.26	-0.09	-0.20
Erro padrão de Simetria	0.23	0.23	0.23
Curtose	-0.21	-0.61	-0.55
Erro padrão de Curtose	0.45	0.45	0.45
Mínimo	18.00	12.00	34.00
Máximo	60.00	47.00	100.00
Percentis 25	32.75	23.00	58.50
50	40.00	30.00	69.00
75	46.00	36.00	79.25

Tabela 7

Estatística Descritiva dos resultados obtidos através do Kid-KINDL®, para a Totalidade da Amostra

	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	114	114	114	114	114	114	114
Média	70.61	73.25	78.34	59.27	80.98	75.55	56.30
Desvio Padrão	11.30	15.90	16.15	22.94	12.70	19.47	16.51
Assimetria	-0.47	-0.37	-0.83	-0.46	-0.81	-1.05	0.24
Erro padrão de Simetria	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23
Curtose	0.36	-0.30	0.88	-0.30	0.28	1.73	-0.37
Erro padrão de Curtose	0.45	0.45	0.45	0.45	0.45	0.45	0.45
Mínimo	32.29	25.00	18.75	0.00	43.75	0.00	18.75
Máximo	93.75	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	93.75
Percentis 25	63.54	62.50	68.75	43.75	75.00	68.75	43.75
50	70.31	75.00	81.25	62.50	81.25	75.00	56.25
75	79.17	87.50	93.75	75.00	87.50	93.75	68.75

Ao observar a tabela 6, é possível constatar que o valor da média das pontuações obtidas nas dimensões ‘perfeccionismo’ (M= 68.19), ‘perfeccionismo auto-orientado’ (M= 38.86) e ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ (M= 29.33) se encontravam ligeiramente acima da pontuação média que é possível de obter nestas escalas, 55, 30 e 25, respetivamente. Estes valores são por isso indicativos de níveis de perfeccionismo médios. Paralelamente, apenas para a dimensão de ‘perfeccionismo auto-orientado’ se observaram resultados iguais à pontuação máxima passível de obter nesta escala (60). Por outro lado, em nenhuma das subescalas, nem na escala total da EPCA, se observaram resultados iguais à pontuação mínima possível de obter.

No que diz respeito à qualidade de vida, os valores médios obtidos nas dimensões em estudo – ‘qualidade de vida’, ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘família’, ‘amigos’ e ‘escola’ – também se encontravam acima da pontuação média que é possível obter para cada uma destas dimensões (50%, devido à conversão dos resultados para uma escala de 0 a 100). No entanto, os valores médios obtidos para a dimensão ‘autoestima’ e para a dimensão ‘escola’ são claramente inferiores aos valores obtidos para as restantes dimensões, com diferenças a variar entre os 14% e os 25%

Os desvios-padrão, obtidos para as dimensões em estudo, são de uma forma geral superiores a 8, sendo que o valor obtido para a dimensão ‘autoestima’ é superior a 20. Estes valores refletem uma elevada variabilidade nas respostas, entre sujeitos, algo expectável tendo em conta o caráter subjetivo, e de elevada influência pelas experiências pessoais das variáveis em estudo.

Foram realizadas as mesmas análises descritivas para a divisão da amostra em cada uma das condições em que se pretendia estudar: em função do ano escolar, em função do sexo e em função do ano escolar e do sexo.

3.2.2. Em função do Ano Escolar

Ao ponderar a divisão da amostra por ano escolar é possível observar algumas variações nos valores obtidos para as várias dimensões em estudo, como se pode observar na tabela 8.

No caso da dimensão de ‘perfeccionismo’ observam-se valores médios muito aproximados para os três anos escolares, representativos de níveis médios de perfeccionismo, com o quinto ano a apresentar a média e o desvio-padrão mais elevados, o sexto ano a apresentar a média mais baixa, e o quarto ano o desvio-padrão mais baixo. Os

resultados médios obtidos para a dimensão ‘perfeccionismo auto-orientado’ em cada um dos grupos são também muito semelhantes entre si, à exceção do quinto ano que apresenta um desvio-padrão ligeiramente mais elevado do que os observados nos outros dois grupos. Para esta dimensão, o sexto ano foi o grupo que apresentou a média mais elevada, seguido do quarto ano, e, o quinto ano apresentou a média mais baixa para esta dimensão. Também para a dimensão ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ se observaram valores aproximados entre os três grupos, com o quinto ano a apresentar, novamente, o valor médio mais elevado, seguido do quarto ano e do sexto ano.

Tabela 8

Média das dimensões em cada ano escolar

	Ano Escolar	Média	Desvio Padrão	N
Perfeccionismo	4º ano	68.18	15.52	45
	5º ano	68.61	16.74	33
	6º ano	67.83	16.09	36
P. Auto-orientado	4º ano	38.96	8.20	45
	5º ano	38.55	11.18	33
	6º ano	39.03	8.92	36
P. Socialmente Prescrito	4º ano	29.22	9.21	45
	5º ano	30.06	7.88	33
	6º ano	28.81	8.64	36
Qualidade de Vida	4º ano	74.12	9.95	45
	5º ano	71.65	10.23	33
	6º ano	65.28	12.09	36
Bem-estar Físico	4º ano	77.64	14.38	45
	5º ano	73.48	16.16	33
	6º ano	67.53	16.08	36
Bem-estar Emocional	4º ano	83.06	14.01	45
	5º ano	79.17	14.88	33
	6º ano	71.70	17.83	36
Autoestima	4º ano	67.78	17.06	45
	5º ano	60.04	24.60	33
	6º ano	47.92	23.53	36
Família	4º ano	79.72	13.47	45
	5º ano	82.20	12.41	33
	6º ano	81.42	12.18	36
Amigos	4º ano	81.25	15.19	45
	5º ano	75.19	19.36	33
	6º ano	68.75	22.41	36
Escola	4º ano	55.28	16.26	45
	5º ano	59.85	17.12	33
	6º ano	54.34	16.51	36

Os valores das dimensões englobadas na qualidade de vida, e na própria, observados nos diferentes anos escolares apresentam uma maior disparidade entre si. Na dimensão ‘qualidade de vida’ sobressai um claro decréscimo do valor médio entre os anos escolares. O quarto ano apresenta o valor médio de ‘qualidade de vida’ mais elevado dos três anos escolares, seguido do quinto ano, e do sexto ano, porém estes três valores representam uma qualidade de vida mediana. Este padrão de decréscimo do valor médio também é observável nas dimensões ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’ e ‘amigos’, das quais a ‘autoestima’ apresenta o maior decréscimo. Para a dimensão ‘escola’, foram obtidos valores médios aproximados para o quarto e o sexto ano, e um valor médio ligeiramente superior para o quinto ano. Para a dimensão ‘família’ foram também observados valores semelhantes para os três anos escolares, com o valor mais elevado a pertencer ao 5º ano.

3.2.3. Em função do Sexo

Também através da análise da amostra dividida pelo sexo dos participantes se podem observar algumas variações nos valores obtidos para as várias dimensões em estudo, cujos valores são apresentados na tabela 9.

Nas dimensões ‘perfeccionismo’, ‘perfeccionismo auto-orientado’ e ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ observam-se valores médios semelhantes entre ambos os sexos, sendo que nas duas primeiras dimensões o valor médio superior pertence ao grupo do sexo feminino. Todos estes valores são ligeiramente superiores ao valor médio possível de obter na escala total e em cada uma das subescalas, representando níveis médios de perfeccionismo.

Nas dimensões englobadas na qualidade de vida - a própria, o ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘família’, ‘amigos’ e ‘escola’ - constatam-se valores médios superiores para o grupo do sexo masculino, apesar de nesta última dimensão (‘escola’) os valores serem muito próximos entre si. Estes valores variam entre níveis de qualidade de vida elevada e média.

Tabela 9

Média das dimensões para cada sexo

	Sexo	Média	Desvio Padrão	N
Perfeccionismo	Masculino	68.16	15.37	62
	Feminino	68.23	16.70	52
P. Auto-orientado	Masculino	38.24	8.74	62
	Feminino	39.60	9.93	52
P. Socialmente Prescrito	Masculino	29.92	8.43	62
	Feminino	28.63	8.83	52
Qualidade de Vida	Masculino	72.77	10.62	62
	Feminino	68.05	11.65	52
Bem-estar Físico	Masculino	75.20	16.44	62
	Feminino	70.91	15.05	52
Bem-estar emocional	Masculino	81.05	15.14	62
	Feminino	75.12	16.86	52
Auto-estima	Masculino	62.10	22.06	62
	Feminino	55.89	23.72	52
Família	Masculino	81.35	12.16	62
	Feminino	80.53	13.42	52
Amigos	Masculino	80.34	16.43	62
	Feminino	69.83	21.36	52
Escola	Masculino	56.55	16.26	62
	Feminino	56.01	16.97	52

3.2.4. *Em função do Ano Escolar e do Sexo*

A divisão da amostra por ano escolar e sexo permitiu uma análise mais aprofundada das variações indicadas nos pontos anteriores (2.1, 2.2 e 2.3), cujos valores para o quarto ano, quinto ano e sexto ano serão apresentados nas tabelas 10, 11 e 12, respetivamente. Esta divisão permite observar com clareza que com o aumento do ano escolar se verifica uma maior diferença entre os valores obtidos pelo sexo masculino e pelo sexo feminino, nas dimensões englobadas na qualidade de vida. Ou seja, a diferença dos valores obtidos pelo sexo masculino e pelo sexo feminino dos alunos do 6º ano é superior à diferença dos valores obtidos pelo sexo masculino e pelo sexo feminino dos alunos do 4º ano.

3.2.4.1. Quarto Ano

Tabela 10

Média das dimensões por sexo para o quarto ano

	Sexo	Média	Desvio Padrão	N
Perfeccionismo	Masculino	68.59	16.44	29
	Feminino	67.44	14.17	16
P. Auto-orientado	Masculino	38.72	8.61	29
	Feminino	39.38	7.67	16
P. Socialmente Prescrito	Masculino	29.86	9.54	29
	Feminino	28.06	8.74	16
Qualidade de Vida	Masculino	74.35	9.72	29
	Feminino	73.70	10.66	16
Bem-estar Físico	Masculino	77.37	15.16	29
	Feminino	78.13	13.31	16
Bem-estar emocional	Masculino	82.97	14.46	29
	Feminino	83.20	13.64	16
Auto-estima	Masculino	68.10	18.40	29
	Feminino	67.19	14.88	16
Família	Masculino	80.17	12.40	29
	Feminino	78.91	15.63	16
Amigos	Masculino	82.97	14.65	29
	Feminino	78.13	16.14	16
Escola	Masculino	54.53	15.75	29
	Feminino	56.64	17.60	16

Em todas as dimensões em estudo, ‘perfeccionismo’, ‘perfeccionismo auto-orientado’, ‘perfeccionismo socialmente prescrito’, ‘qualidade de vida’, ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘família’, ‘amigos’, e ‘escola’, os alunos do quarto ano do sexo feminino e do sexo masculino apresentaram valores médios aproximados, como se pode observar na tabela 10.

3.2.4.2. Quinto Ano

Tabela 11

Média das dimensões por sexo para o quinto ano

	Sexo	Média	Desvio Padrão	N
Perfeccionismo	Masculino	67.53	14.15	17
	Feminino	69.75	19.53	16
P. Auto-orientado	Masculino	36.41	9.94	17
	Feminino	40.81	12.26	16
P. Socialmente Prescrito	Masculino	31.12	6.96	17
	Feminino	28.94	8.84	16
Qualidade de Vida	Masculino	74.14	9.53	17
	Feminino	69.01	10.57	16
Bem-estar Físico	Masculino	75.00	18.22	17
	Feminino	71.88	14.07	16
Bem-estar emocional	Masculino	81.99	14.64	17
	Feminino	76.17	15.00	16
Auto-estima	Masculino	62.50	24.51	17
	Feminino	57.42	25.23	16
Família	Masculino	81.99	13.42	17
	Feminino	82.42	11.69	16
Amigos	Masculino	83.46	13.79	17
	Feminino	66.41	20.90	16
Escola	Masculino	59.93	16.40	17
	Feminino	59.77	18.40	16

A tabela 11 apresenta os valores médios e desvios padrões obtidos das várias dimensões em estudo, nesta condição. À exceção das dimensões ‘família’ e ‘escola’, para as quais os alunos de ambos os sexos do quinto ano apresentaram valores aproximados, é possível observar algumas disparidades entre os valores médios dos alunos do quinto ano do sexo masculino e dos alunos do quinto ano do sexo feminino. Nas dimensões ‘perfeccionismo’ e ‘perfeccionismo auto-orientado’ o grupo de sexo feminino do quinto ano apresentou valores superiores ao grupo do sexo masculino. O oposto foi verificado para todas as outras dimensões – ‘perfeccionismo socialmente prescrito’, ‘qualidade de vida’, ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’ e ‘amigos’.

3.2.4.3. Sexto Ano

Tabela 12

Média das dimensões por sexo para o sexto ano

	Sexo	Média	Desvio Padrão	N
Perfeccionismo	Masculino	68.06	15.54	16
	Feminino	67.65	16.92	20
P. Auto-orientado	Masculino	39.31	7.86	16
	Feminino	38.80	9.89	20
P. Socialmente Prescrito	Masculino	28.75	8.01	16
	Feminino	28.85	9.32	20
Qualidade de Vida	Masculino	68.42	12.59	16
	Feminino	62.76	11.37	20
Bem-estar Físico	Masculino	71.48	17.07	16
	Feminino	64.38	14.91	20
Bem-estar emocional	Masculino	76.56	16.85	16
	Feminino	67.81	18.05	20
Autoestima	Masculino	50.78	22.35	16
	Feminino	45.63	24.76	20
Família	Masculino	82.81	10.83	16
	Feminino	80.31	13.34	20
Amigos	Masculino	72.27	20.02	16
	Feminino	65.94	24.29	20
Escola	Masculino	56.64	17.45	16
	Feminino	52.50	15.36	20

Nos alunos de sexto ano observaram-se valores semelhantes para as dimensões ‘perfeccionismo’, ‘perfeccionismo auto-orientado’, ‘perfeccionismo socialmente prescrito’ e para a dimensão ‘família’, para ambos os sexos. Relativamente à qualidade de vida, de forma semelhante ao que se observou no grupo de alunos do quinto ano, verificaram-se valores médios inferiores no grupo do sexo feminino, nas restantes dimensões deste construto - a própria, ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’, ‘amigos’ e ‘escola’.

3.3. Análise das Correlações entre as dimensões em estudo

A fim de averiguar o grau de associação existente entre as diversas variáveis em estudo, foi efetuado o cálculo das correlações (p de Pearson) para a totalidade da amostra. A força das correlações foi avaliada de acordo com o pressuposto de Cohen (1988),

considerando que um coeficiente igual ou superior a 0.5 representa uma relação forte, um coeficiente entre 0.3 e 0.5 uma relação moderada, e um coeficiente entre 0.1 e 0.3 uma relação fraca.

Ao observar a tabela 36 patente no anexo C.2, é possível verificar várias correlações significativas ($p < 0.05$) e fortes entre as variáveis em estudo. Os coeficientes de correlação obtidos para o ‘perfeccionismo’ e as dimensões que o compõem, ‘perfeccionismo auto-orientado’ e o ‘perfeccionismo socialmente prescrito’, são representativos de correlações positivas, fortes e significativas, respetivamente 0.88 e 0.90. Também, entre si, as dimensões que compõem o perfeccionismo demonstraram um coeficiente de correlação significativa elevado (0.58).

Identicamente, obtiveram-se coeficientes de correlação elevados e significativos entre a ‘qualidade de vida’ e o ‘bem-estar físico’ (0.73), entre a ‘qualidade de vida’ e o ‘bem-estar emocional’ (0.75), entre a ‘qualidade de vida’ e a ‘autoestima’ (0.74), entre a ‘qualidade de vida’ e a dimensão ‘família’ (0.50), e entre a ‘qualidade de vida’ e a dimensão ‘amigos’ (0.74), representativos de relações positivas fortes. Apesar de significativo, o coeficiente de correlação obtido para a ‘qualidade de vida’ e a dimensão ‘escola’ (0.38) evidencia uma relação positiva moderada entre estas dimensões. Entre si, as dimensões que constituem a qualidade de vida correlacionaram-se de modo distinto. A dimensão ‘bem-estar físico’ correlacionou-se moderada, positiva e significativamente com todas as outras as dimensões. A dimensão ‘escola’ não se correlacionou significativamente com nenhuma outra dimensão da qualidade de vida, em estudo. A dimensão ‘bem-estar emocional’ correlacionou-se positiva e significativamente com todas as outras dimensões, fortemente com a dimensão ‘amigos’ (0.55) e moderadamente com a ‘autoestima’ (0.48) e a dimensão ‘família’ (0.33). A dimensão da ‘autoestima’ apresentou coeficientes de correlação positivos e significativos com a dimensão ‘família’, de poder fraco (0.19), e com a dimensão ‘amigos’, de poder forte (0.54). Entre si, as dimensões ‘família’ e ‘amigos’ correlacionaram-se positiva e significativamente e de modo fraco (0.26).

Observaram-se ainda correlações significativas fracas e positivas entre a ‘autoestima’ e o perfeccionismo, que não são totalmente concordantes com os dados empíricos existentes na literatura, com coeficientes de correlação de 0.21, 0.19, e 0.23, para a sua relação com o ‘perfeccionismo socialmente prescrito’, o ‘perfeccionismo auto-orientado’ e com o valor total de perfeccionismo medido pela EPCA, respetivamente.

Na sua generalidade, observou-se uma flutuação dos coeficientes entre - 0.002 e 0.898, tendo maioritariamente associações positivas entre si. Dada a existência de correlações de

ordem superior a 0.7 entre a dimensão ‘perfeccionismo’ e as duas dimensões que a compõem, o procedimento MANOVA realizou-se apenas com a cotação total obtida na EPCA (Maxwell, 2001).

3.4. Análise da Homogeneidade das Variâncias e Covariâncias

Para verificar se existiam diferenças significativas entre as variâncias e as covariâncias nas diferentes condições em que a amostra foi dividida, procedeu-se à realização do teste de Levene e do teste M de Box, respetivamente.

Ambos os testes permitiram verificar que não existiam diferenças significativas ($p < .05$) entre os grupos em estudo, no que diz respeito à variância e à covariância (tabelas 37 e 38, no anexo C.3).

Verificada a igualdade entre variâncias e covariâncias entre as várias condições em estudo, o teste *Post-hoc* de Bonferroni foi eleito como o procedimento estatístico mais adequado.

3.5. Análise das diferenças entre os grupos nas variáveis em estudo (MANOVA)

Recorreu-se à aplicação do teste paramétrico MANOVA (*Multivariate analysis of variance*), com o objetivo de averiguar relativamente à existência de diferenças significativas nas variáveis dependentes, contemplando as relações existentes entre elas, entre os grupos em que a amostra foi subdividida, mencionados anteriormente. Foi tomada em consideração a estatística de teste de Traço de Pillai V, por ser aconselhável para grupos de pequenas dimensões e de dimensões distintas.

De acordo com os resultados obtidos, expostos na (tabelas 39 e 40 no anexo C.4), observaram-se diferenças significativas ($p < 0.05$) nas dimensões em estudo, entre os anos escolares, especificamente para as dimensões ‘qualidade de vida’ (valor total do Kid-KINDL[®]), ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’ e ‘amigos’. Verificaram-se também diferenças significativas entre sexos para a dimensão ‘amigos’.

Para uma análise mais completa e aprofundada das diferenças significativas encontradas, foi também realizado um teste de comparações múltiplas com o ajustamento de Bonferroni (tabela 41 no anexo C.4). Este permitiu verificar que as diferenças significativas que se observaram, nas dimensões referidas no parágrafo anterior, se deveram a diferenças significativas ($p < 0.05$) entre o quarto e o sexto ano.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo central analisar a possível existência de diferenças nos níveis de perfeccionismo e de qualidade de vida, entre os alunos de quarto, quinto e sexto ano, do Ensino Básico. Para isso, foram avaliadas as diversas dimensões associadas a estes conceitos, com recurso à Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes (Bento et al., 2014; Flett et al., 2016) e ao Kid-KINDL[®] (Ferreira et al., 2006; Hosogi et al., 2012). Segue-se uma discussão aprofundada dos principais resultados, considerando o principal propósito deste estudo, a literatura de referência e também as características da amostra em estudo.

Na análise de confiabilidade, os valores de *alpha de Cronbach* dos instrumentos aplicados aos alunos situaram-se, na sua maioria, dentro do desejado. Nas subescalas em que tal não se observou (dimensão ‘escola’), o valor obtido poderá dever-se a questões relacionadas com a idade, com a própria natureza dos itens e com a dificuldade de compreensão de alguns conceitos por parte dos alunos, sendo deste modo necessária alguma cautela em relação aos resultados que decorreram delas. O ajustamento da amostra aos modelos das medidas utilizadas mostrou-se sofrível. No caso da EPCA, tal poderá dever-se à presença de alguns itens que aludem ao excelentismo, e à ausência de diferenciação entre os dois conceitos, e, também, à dificuldade de compreensão de alguns itens por parte dos alunos. No Kid-KINDL[®], este resultado pode decorrer da inúmera quantidade de dimensões que constituem a qualidade de vida, e que a influenciam, pois, este instrumento toma em consideração exclusivamente seis dimensões, e os diferentes pesos que estas dimensões assumem nas várias fases de desenvolvimento. A constituição de cada subescala por apenas 4 itens pode também contribuir para este valor, pois em alguns casos os itens não representam a dimensão de um modo global.

Relativamente às correlações de Pearson obtidas nesta investigação, verificou-se que, para a amostra em estudo, o perfeccionismo – a escala total e ambas as subescalas – não se correlacionou significativamente com a qualidade de vida. A ausência de relação entre estas variáveis não era esperada e poderá decorrer de diferentes motivos. O primeiro, referido anteriormente, consiste na presença de alguns itens que aludem ao construto de excelentismo, e paralelamente a ausência de distinção entre perfeccionismo deste conceito, que, apesar de partilharem algumas características, conduzem a consequências e comportamentos análogos. Enquanto do perfeccionismo poderá resultar num decréscimo do bem-estar emocional e, conseqüentemente da qualidade de vida de quem o experiencia,

o excelentismo é uma faceta de personalidade com características adaptativas, que guia os indivíduos a melhores níveis de sucesso, satisfação e bem-estar (Gaudreau, 2019, 2021). Outra possível justificativa são os valores obtidos nas dimensões família e amigos, que se podem considerar elevados ao estarem na ordem dos 81% e 76%, respetivamente, sendo indicativos de uma boa qualidade de vida familiar e ao nível da relação com os pares. De acordo com a literatura existente, as amizades (Baerveldt et al., 2014) e as relações familiares (Delgado et al., 2019) positivas e fortes atuam como fatores protetores do pré-adolescente, inclusivamente face aos impactos negativos do perfeccionismo e das transições escolares na sua qualidade de vida e bem-estar. A mais simples justificação para a ausência de uma relação significativa entre estas dimensões recai sobre os valores médios obtidos para o perfeccionismo. Estes valores foram indicativos de níveis médios de perfeccionismo, que por não serem extremos poderão não influenciar significativamente a qualidade de vida.

Por sua vez, verificou-se que a ‘qualidade de vida’ se correlacionava significativamente com todas as dimensões que a constituíam, avaliadas pelo Kid-KINDL[®]. No entanto, é relevante referir que estas relações se diferenciam pela força que possuem, observando-se relações fortes com o ‘bem-estar emocional’, a dimensão ‘amigos’, a ‘autoestima’ e o ‘bem-estar físico’, e relações moderadas com as dimensões ‘família’ e ‘escola’. Este padrão é equivalente ao encontrado nos diferentes estudos empíricos datados na literatura relativa à fase da pré-adolescência e do marco da puberdade. Esta é uma importante fase de desenvolvimento, na qual ocorre uma alteração da significância dada aos diferentes tipos de relações, e dos modelos que os pré-adolescentes escolhem. Assim, a identificação com os pares, e a sua importância, aumenta enquanto há o desencadear de um maior sentimento de conflito para com as figuras de autoridade, como os pais e professores (Agarwal et al., 2022; Cicognani & Zani, 2010). A autoestima assume também um papel central nesta fase de desenvolvimento, mediada pelo aumento e surgimento de capacidades cognitivas (p.e pensamento abstrato), que levam os pré-adolescentes a refletir profundamente sobre si próprios (Steinberg, 2005). A grandeza da relação encontrada para a qualidade de vida e o bem-estar, quer emocional quer físico, é também concordante com o postulado na literatura (Goddings et al., 2012; Susman & Dorn, 2009).

Também se observaram correlações fracas e significativas entre a ‘autoestima’ e o perfeccionismo – total e as suas dimensões -, como esperado, porém no sentido inverso às relações descritas na literatura (Hosogi et al., 2012; Orth & Robins, 2022; Stricker & Preckel, 2022). Nos seus estudos, Fetvadjev e He (2019) e Stricker e Preckel (2022)

constataram que a níveis mais elevados de perfeccionismo correspondiam valores inferiores na autoestima global, evidenciando relações negativas entre os dois construtos. A valência positiva das relações encontradas para o perfeccionismo e a autoestima, no presente estudo, pode justificar-se, novamente, pela presença de itens que aludem ao excelentismo, do qual uma das consequências são precisamente valores positivos de autoestima (Gaudreau, 2019, 2021).

Posteriormente, com o teste da MANOVA foi possível verificar que as diferenças entre os resultados médios do 4º e do 6º ano eram significativas para as dimensões ‘qualidade de vida’, ‘bem-estar físico’, ‘bem-estar emocional’, ‘autoestima’ e ‘amigos’. Tendo em conta a ausência de relações significativas entre o perfeccionismo e a qualidade de vida estas diferenças podem ser analisadas à luz da fase de desenvolvimento em que estes alunos se encontram e à transição escolar em estudo.

Relativamente à ‘autoestima’, a queda na ordem dos 20% entre os valores observados no quarto e no sexto ano, poderá dever-se a 2 principais motivos. Esta é uma fase marcada pelo início das alterações pubertárias, que tendem, juntamente com o desenvolvimento neurológico e de novas capacidades cognitivas (pensamento abstrato), a nutrir sentimentos de insegurança e conseqüentemente uma menor autoestima (Eccles, 1999; Mascia et al., 2023; Steinberg, 2005). Adicionalmente, as exigências escolares superiores características do segundo ciclo do ensino básico são apresentadas na literatura como um fator para o decréscimo do autoconceito e do autoconceito escolar, aspetos fundamentais à avaliação que cada um faz de si próprio (Trianes et al., 2002; Coelho et al., 2017; Hensley, 2009; Zanobini & Usai, 2002).

Estes motivos, juntamente com as mudanças hormonais causadoras de maiores flutuações de humor poderão também estar por detrás das diminuições observadas para o bem-estar físico e o bem-estar emocional (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Quanto à dimensão ‘amigos’, apesar de também a puberdade e a transição escolar serem possíveis causas para a diferença significativa observada, os aspetos nelas integrados que podem justificar esta mudança diferem dos anteriores. Apesar da maior importância dos pares e da crescente necessidade de identificação e pertença com os mesmos, esta fase inicial da adolescência é marcada por um maior número de conflitos nestas relações do que os observados na infância (Goddings et al., 2012). Para além disto, a transição entre ciclos no ensino básico envolve muitas vezes uma mudança de escola, até para diferentes agrupamentos, que pode desfazer redes de amizade e deixar os alunos um pouco mais isolados nesta nova etapa. Tal leva a que seja necessário estabelecer novas

redes, o que pode ser mais difícil nesta fase de desenvolvimento (Bento, 2007; Gutman & Midgley, 2000).

O decréscimo significativo dos valores de ‘qualidade de vida’ devem-se aos decréscimos discutidos nos parágrafos anteriores, no entanto esta é uma variável que sofre influência de muitas outras, sobretudo ao nível das experiências intra-individuais de cada sujeito, podendo alguns fatores não estudados contribuir para esta diferença (Schaps & Solomon, 2003).

Observaram-se também diferenças significativas na dimensão ‘amigos’ entre os resultados obtidos para os sujeitos do sexo masculino e os sujeitos do sexo feminino, apresentando estes últimos um valor inferior. Este valor poderá dever-se a um conceito designado *timing* pubertário, que consiste na diferença temporal, a nível inter-individual, para o início e estabelecimento da puberdade. Encontra-se bem estabelecido na literatura existente que este valor é inferior para o sexo feminino, ou seja, de um modo geral, as raparigas iniciam a puberdade mais cedo que os rapazes. Tal leva a que o aumento de conflitos entre pares aconteça mais cedo para as raparigas, fazendo com que, no caso desta amostra, se observe uma percentagem inferior na dimensão amigos para o grupo do sexo feminino. Os valores mais baixos obtidos pelos elementos do sexo feminino podem resultar do maior impacto que as consequências das transições escolares têm nas raparigas. No entanto, é importante ter em consideração que ambos os sexos sofrem com as consequências destas transições (Mendle et al., 2007).

Também as diferenças não significativas carecem de interpretação, por representarem pressuposta homogeneidade entre os grupos em análise.

Ao nível do ‘perfeccionismo’ a ausência de diferenças significativas entre os valores observados para os vários anos escolares pode dever-se a diferentes aspetos. A um nível psicométrico é importante reforçar a não distinção entre o perfeccionismo e excelentismo. Ao terem sido verificadas correlações positivas e significativas entre a auto-estima e as dimensões de perfeccionismo, a amostra em estudo parece, maioritariamente, apresentar um estilo de personalidade excelentista (Gaudreau, 2019, 2021). De uma perspetiva desenvolvimentista, a homogeneidade entre grupos pode simbolizar a pertença dos mesmos à mesma fase de desenvolvimento do perfeccionismo. Como postulado por Erikson, a adolescência é uma fase crucial marcada pelo desenvolvimento e cristalização da personalidade, sendo a pré-adolescência uma fase muito inicial deste processo em que a personalidade se encontra ainda pouco definida (Erikson, 1968, 1982). Sendo o perfeccionismo uma característica de personalidade (Flett & Hewitt, 2002; Frost et al.,

1990), a pouca definição deste construto nos pré-adolescentes leva a que seja considerado que esta faceta não se encontra consolidada nesta etapa, podendo justificar esta homogeneidade.

A ausência de diferenças significativas na dimensão ‘família’ entre os vários anos escolares não era esperada, pois a pré-adolescência é uma etapa marcada por uma renúncia e afastamento das figuras parentais, acompanhada de um aumento de conflitos com as mesmas, e pelo aumento de identificação e da importância dada aos pares (Agarwal et al., 2022; Cicognani & Zani, 2010). Assim os resultados obtidos poderão dever-se aos diferentes ritmos de desenvolvimento entre os vários alunos, aos seus próprios seios familiares, e à realidade que acabamos de ultrapassar. Os impactos a nível psicológico e relacional da pandemia COVID-19 ainda estão pouco estudados, no entanto é importante ter em consideração, face aos resultados obtidos neste estudo, que estes alunos estiveram maioritariamente em casa com as suas famílias durante 3 anos, algo que poderá influenciar as próprias relações familiares.

Também na dimensão ‘escola’ não se observaram diferenças significativas entre os vários anos escolares em análise. Este resultado não é concordante com o apresentado na literatura relativa aos efeitos das transições escolares, que apresenta os vários impactos dos momentos de transição escolar na qualidade de vida dos alunos, ao ser um fator de stress que requer que os mesmos se adaptem (Coelho et al., 2017; Eccles & Midgley, 1989; Hensley, 2009; Zanobini & Usai, 2002). Estes podem dever-se à própria natureza dos itens desta escala e para os tópicos a que remetem, que efetivamente são um pouco representativos das alterações que se verificam nesta transição, acabando por ser redutores das próprias vivências escolares. Um outro possível motivo para não se observar um decréscimo nos valores desta dimensão por ano escolar pode estar relacionado com os valores elevados obtidos para as dimensões família e amigos. Bons laços relacionais são fatores protetores do bem-estar e promotores de uma boa adaptação e ajustamento face a situações adversas, nas quais se pode incluir esta transição por tudo o que implica (Baerveldt et al., 2014; Delgado et al., 2019).

Por último, é importante mencionar que se constataram diferenças superiores entre os valores obtidos por cada um dos sexos à medida que o ano escolar acrescia, isto é, os valores obtidos pelos rapazes do sexto ano tinham uma diferença superior dos valores obtidos pelas raparigas do sexto ano, do que a diferença observada entre os valores obtidos pelos rapazes e raparigas do quarto ano. Estes resultados são também alusivos à fase de desenvolvimento em que estas crianças se encontram, na qual se observa uma maior

identificação e consciência do próprio sexo à medida que iniciam a puberdade. Tal leva a que as crianças comecem a desenvolver comportamentos mais estereotipados a nível do género, e a que as diferenças entre ambos os sexos se acentuem (Hill & Lynch, 1983).

Em conformidade com estes resultados, é possível afirmar que as hipóteses a) e a1) não se verificaram para a amostra em estudo, pois os grupos mostraram-se homogéneos relativamente aos valores de perfeccionismo, e com valores médios muito semelhantes para qualquer uma das suas facetas.

No entanto, verificaram-se na amostra em estudo tanto a hipótese b) relativa aos valores de qualidade de vida, como a b1) relativa à autoestima, através da presença de diferenças significativas nestas dimensões entre os vários anos escolares, com uma diminuição progressiva dos seus valores médios do quarto para o sexto ano.

Relativamente ao momento mais apropriado para intervir, tendo em conta os resultados obtidos, e as características particulares desta fase de desenvolvimento, pressupõem-se que será o quinto ano, devido à maior vulnerabilidade a que a transição escolar expõe estes alunos. No entanto, é importante referir que esta intervenção deverá ser realizada numa ótica longitudinal, de modo a acompanhar a entrada no 2º ciclo, e que não deverá centrar-se apenas na prevenção do perfeccionismo, mas também nos outros fatores afetados pela puberdade e pela própria transição.

4.1. Implicações para a prática psicoeducacional

No presente estudo, que assumiu uma abordagem quantitativa, com um desenho transversal (*cross-sectional*), pretendeu-se analisar a evolução dos níveis de perfeccionismo e da qualidade de vida perante a transição escolar do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. A análise desta transição teve como objetivo compreender melhor o processo de desenvolvimento do perfeccionismo, que impacta significativamente a qualidade de vida e da aprendizagem dos alunos que o experienciam. Para isso, foram avaliados alunos do 4º, 5º e 6º ano do Ensino Básico, através da Escala de Perfeccionismo para crianças e adolescentes (EPCA) e do Kid-KINDL[®].

Os resultados deste estudo confirmaram a relação entre o perfeccionismo e a auto-estima, em que níveis mais elevados de perfeccionismo se associaram significativamente a valores superiores de auto-estima. Esta relação é oposta ao relatado na literatura, e leva a considerar que os alunos nesta faixa etária poderão encontrar-se num registo excelentista, o que a EPCA não distingue. No entanto, não foi encontrada uma relação significativa

entre o perfeccionismo e a qualidade de vida, o que se poderá dever a este ser um período em que o desenvolvimento da personalidade se encontra numa fase muito precoce, e pela enorme quantidade de fatores individuais que podem afetar a mesma. Foi também considerado o impacto protetor de boas relações familiares nestes resultados, dado que os valores obtidos para a dimensão família foram elevados nesta amostra.

Complementarmente, a análise das diferenças das várias dimensões entre os anos escolares permitiu observar nitidamente o efeito combinado da transição escolar e da puberdade. Foi possível observar decréscimos significativos, do quarto para o sexto ano, dos valores da qualidade de vida, do bem-estar físico e emocional, da auto-estima e das relações com os pares. Por outro lado, os níveis de perfeccionismo mostraram-se elevados e homogêneos para os três anos escolares em consideração, ao contrário do esperado. Esta homogeneidade é indicadora da pertença destes anos a uma mesma faixa de desenvolvimento, na qual o perfeccionismo se mantém razoavelmente estável, sendo também aqui importante considerar a possibilidade de um registo mais excelentista por parte dos alunos.

Por último, apresentando alguns contributos deste trabalho, “menos objetiváveis”, mas não menos importantes, que remetem para a necessidade elevada de intervir com os alunos nesta fase de desenvolvimento. Um dos principais objetivos deste estudo consistia em determinar qual o ano escolar mais apropriado para intervir de modo a prevenir o perfeccionismo, no entanto os resultados nele obtidos apontam para uma necessidade acrescida de uma intervenção mais abrangente.

A sobreposição desta transição escolar com a fase da pré-adolescência vulnerabiliza e fragiliza muito os alunos, o que não só é assinalado na literatura, mas também é observável de modo notório pelos decréscimos, compreendidos entre os 10% e 20%, descritos anteriormente. Tal leva a concluir que mais necessária do que uma intervenção que foque exclusivamente o perfeccionismo, estes alunos necessitam de algum acompanhamento e apoio nesta transição que poderá assumir a forma de uma intervenção que se inicie em simultâneo com o começo do 5º ano. Na mesma, deverão ser considerados fatores promotores do bem-estar físico e emocional, competências socio emocionais, e a promoção de um autoconceito escolar e autoestima positiva, entre outros temas nos quais se poderá inserir o perfeccionismo. O principal objetivo desta intervenção será o de promover a qualidade de vida nos alunos, de modo a preservar a sua própria saúde, física e psicológica, e a garantir uma vida escolar sã que suporte a qualidade da aprendizagem e de experiências positivas.

Muitas são as dúvidas que permanecem acerca do desenvolvimento do perfeccionismo, cujas respostas poderão fornecer informação pertinente e necessária à compreensão deste fenómeno, particularmente nas crianças, e à melhoria e consolidação deste tipo de intervenções. De momento, perante as mesmas, torna-se necessário destacar a importância de salvaguardar a saúde e bem-estar dos alunos, inserindo na mesma a prevenção do perfeccionismo.

De seguida, são descritas as principais limitações desta investigação e algumas sugestões a estudos futuros com base na mesma.

4.2. Limitações do estudo

Este estudo contou com a participação de 114 alunos do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade do Ensino Básico, de um único Agrupamento, cujas turmas foram atribuídas aleatoriamente pela escola. A reduzida dimensão da amostra, considerando as características do presente estudo, e a inclusão de um único agrupamento de escolas constituem-se como limitações, pois as características contextuais específicas a este agrupamento assumem um papel significativo nos resultados obtidos, mas não caracterizaram todos os agrupamentos do país. Assim, estes fatores colocam-se como obstáculos à interpretação generalização dos resultados para outras amostras da população portuguesa. O baixo *n* amostral afetou também alguns procedimentos estatísticos, pois o número de sujeitos de algumas das células, do procedimento MANOVA, foi muito reduzido. No entanto, a escolha da estatística de teste adequada permitiu colmatar e reduzir um pouco esta limitação.

Também a adoção de um *design* transversal (*cross sectional*) pode apresentar-se como uma limitação, principalmente quando comparado a um *design* longitudinal. A avaliação de diferentes alunos dos diferentes anos escolares, ao invés dos mesmos alunos ao longo do tempo - à medida que frequentam cada um dos anos escolares -, faz com que mais variáveis associadas às diferenças inter-individuais possam interferir de modo significativo com os resultados, e que estes sofram uma maior influência de variáveis parasita.

Outra limitação do presente estudo reside nos índices de ajustamento obtidos nas análises confirmatórias, representativos, na sua maioria, de ajustamentos sofríveis. As justificações para estes valores não se circunscrevem à influência da idade, motivação e

nível de compreensão dos alunos. No que toca à EPCA, estes valores de ajustamento poderão dever-se à, já mencionada, necessidade de distinguir o perfeccionismo do excelentismo, sendo por isso o seu modelo menos ajustado à presente amostra. Já para o Kid-KINDL[®], os valores obtidos poderão dever-se aos inúmeros fatores que influenciam a qualidade de vida, pois esta escala considera apenas seis dimensões. No entanto, são também um obstáculo à generalização dos resultados obtidos. O alpha de crohbach obtido para a dimensão escola é também uma limitação neste estudo. Este valor particularmente baixo poderá dever-se à constituição desta escala em apenas quatro itens, que ficam aquém de uma representação global da vida escolar.

A própria natureza dos construtos da qualidade de vida e do perfeccionismo (enquanto traço de personalidade) crescem em limitações ao presente estudo. Estes são ambos muito suscetíveis à interferência de variáveis externas, da esfera pessoal e contextual dos indivíduos, difíceis de controlar estatisticamente.

Uma limitação, apontada nos estudos vários que enfocam o perfeccionismo, é a elevada suscetibilidade das medidas de autorrelato a respostas enviesadas, o que juntamente com a existência de viés da desejabilidade social, que pode ser particularmente elevado dentro desta população, pode gerar respostas pouco representativas. No entanto, existe uma elevada escassez de medidas de perfeccionismo para crianças e adolescentes, e mesmo considerando as existentes para adultos, a sua maioria insere-se nesta categoria.

4.3. Estudos futuros

Primeiramente, propõe-se a realização deste estudo a grande escala, com uma amostra de maiores dimensões e que envolva diferentes agrupamentos de diferentes regiões do país, num *design* longitudinal, de forma a obter resultados com uma maior validade e mais generalizáveis. O impacto do perfeccionismo na qualidade de vida, e a sua possível evolução para um desfecho patológico, torna urgente que se adquira uma melhor compreensão do seu desenvolvimento, e possivelmente, que sejam delineadas etapas que o caracterizem. Isto levará não só a uma melhor compreensão do conceito, mas também a que se defina a fase mais adequada para preveni-lo, salvaguardando a saúde dos alunos e a qualidade das suas aprendizagens. A escola deverá assumir um papel ativo nesta intervenção, de modo a chegar a todos os alunos, garantindo a sua universalidade.

As próximas recomendações surgem como consequência da realização deste estudo, particularmente da utilização dos instrumentos de medida do perfeccionismo e da qualidade de vida, algumas já destacadas na literatura existente.

A primeira prende-se com a efetuação de uma revisão da adaptação portuguesa do Kid-KINDL[®], pois, as traduções realizadas para alguns dos itens não correspondem exatamente aos itens do questionário original, e acabam por ser dúbias e induzirem em erro. O item “...senti-me ansioso pelas semanas seguintes” é um perfeito exemplo para a questão exposta. Originalmente o item é “...*I worried about my future*”, aludindo a sentimentos de preocupação e ansiedade, mas a tradução da versão portuguesa é interpretada pelas crianças como “entusiasmo pelas semanas seguintes”, sendo uma das dúvidas mais colocadas durante o processo de aplicação dos questionários. Também, para algumas das dimensões, os quatro itens que as compõem são escassos e pouco representativos das mesmas, gerando valores de *alpha* de *crohbach* baixos, e resultados pouco representativos destas facetas das vidas das crianças.

A Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes também apresenta algumas limitações, destacando sobretudo a necessidade de estruturação de uma escala de perfeccionismo para a população infantil, que tenha em conta a diferenciação entre o excelentismo e o perfeccionismo. Atualmente é destacada a escassez de instrumentos de medida de perfeccionismo para crianças, sendo que alguns autores utilizam medidas para adultos nesta população. A EPCA sobressai por ser a mais utilizada com amostras de crianças com características muito distintas, mas poderá necessitar de uma revisão e atualização, mesmo enquanto medida de perfeccionismo.

Por último, tendo em conta a elevada necessidade de prevenção do perfeccionismo e os resultados obtidos, propõe-se a criação e desenvolvimento de uma intervenção que vise não só prevenir a cristalização de traços perfeccionistas, mas que trabalhe o autoconceito e a autoestima dos pré-adolescentes e que lhes permita uma melhor adaptação face à transição escolar e à puberdade. Flett & Hewitt (2014) apresentam algumas linhas orientadoras para o desenvolvimento de intervenções que previnam o perfeccionismo e promovam a resiliência, apresentadas no anexo E.1. A promoção de um *mindset* de aceitação e compaixão pelo próprio e o envolvimento da família e da escola tornam estas premissas generalizáveis à prevenção de outros tipos de riscos, particularmente os riscos provocados pela maior vulnerabilidade resultante da sobreposição da transição escolar e puberdade.

Em suma, neste estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no perfeccionismo entre o quarto, o quinto e o sexto ano do Ensino Básico, contrariamente ao que era esperado (hipóteses a e a₁). Contudo, foi possível verificar um decréscimo estatisticamente significativo dos valores de qualidade de vida e autoestima (hipóteses b e b₁) entre o quarto e o sexto ano, sendo o quinto ano um ponto médio deste decréscimo. Tal leva a acreditar que o quinto ano poderá ser o momento mais propício à prevenção do perfeccionismo, de forma a acompanhar e facilitar a transição escolar e a fase de desenvolvimento em que os alunos deste ano escolar se encontram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. (pp. ix, 503). Basic Books, Inc.
- Afshar, H., Roohafza, H., Sadeghi, M., Saadaty, A., Salehi, M., Motamedi, M., & Asadollahi, G. (2011). *Journal of Research in Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 16(1), 79.
- Agarwal, S. M., Ceballos, P., Cartwright, A., Quinn, C., & Walker, M. (2022). Parents of Preadolescents' Experiences of Child–Parent Relationship Therapy. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 8(2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/23727810.2022.2090166>
- Ainley, J. (1999). *Schools and the social development of young Australians: Frameworks, outcomes and influences*. National Social Outcomes of Schooling Forum. Surfers Paradise, Australia.
- Ainley, J., & Sheret, M. (1992). *Progress through High School: A Study of Senior Secondary Schooling in New South Wales*. ACER Research Monograph No. 43. ERIC.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 212–221.
- Almeida, L., & Freire, T. (2001). *Escalas de avaliação construção e validação*. In E.M. Fernandes & L.S. Almeida (Eds.). *Métodos e Técnicas da Avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológica*. (Braga: Psiquilíbrios).
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia: Revista Da Associação Portuguesa Psicologia*, 14(2), 189–208.

- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Routledge.
- Anniko, M., Boersma, K., & Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation from early-to mid-adolescence. *Anxiety, Stress, & Coping*, *32*(2), 155–167. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>
- Atkinson, L., Quarrington, B., Cyr, J. J., & Atkinson, F. V. (1989). Differential Classification in School Refusal. *The British Journal of Psychiatry*, *155*(2), 191–195. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1192/bjp.155.2.191>
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo?: A educação em Portugal no início do século XXI*.
- Azevedo, M. H., Bos, S. C., Soares, M. J., Marques, M., Pereira, A. T., Maia, B., Gomes, A. A., & Macedo, A. (2010). Longitudinal study on perfectionism and sleep disturbance. *The World Journal of Biological Psychiatry*, *11*(2–2), 476–485. <https://doi.org/10.3109/15622970903304467>
- Baade, J. H., Brandenburg, L. E., & Velasco, J. M. G. (2020). Dicotomia, complexidade e educação para a cidadania. *Revista Polyphonia*, *31*(1), 85–103.
- Baerveldt, C., Van de Bunt, G. G., & Vermande, M. M. (2014). Selection patterns, gender and friendship aim in classroom networks. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *17*(5), 171–188. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0546-x>
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, *81*(10), 593–598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier

- lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). *A Escola Sob Suspeita*, 375–384.
- Bento, C., Pereira, A. T., Saraiva, J. M., & Macedo, A. (2014). Children and Adolescent Perfectionism Scale: Validation in a Portuguese Adolescent Sample. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 228–232. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427203>
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163–178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Blum, R. W., Astone, N. M., Decker, M. R., & Mouli, V. C. (2014). A conceptual framework for early adolescence: A platform for research. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(3), 321–331. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0327>
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233–245.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106, 711–729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Brooks-Gunn, J., & Furstenberg Jr, F. F. (1989). Adolescent sexual behavior. *American Psychologist*, 44(2), 249.

- Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (1989). Biological and social contributions to negative affect in young adolescent girls. *Child Development*, 40–55.
- Browne, M. W. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In *Testing structural equation models* (In I. K. A. Bollen & J. S. Long, pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Harvard University Press.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burns, D. D. (1980). *The perfectionist's script for self-defeat*. 14(6), 34–52.
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Casey, B. J., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54(1), 241–257. [https://doi.org/10.1016/S0301-0511\(00\)00058-2](https://doi.org/10.1016/S0301-0511(00)00058-2)
- Cicognani, E., & Zani, B. (2010). Conflict styles and outcomes in families with adolescent children. *Social Development*, 19(2), 427–436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00545.x>
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 558–569. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences: Vol. null* (2nd ed., Ed.).
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*(6), 1723–1746. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol Bull, 127*(1), 87–127. PubMed. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Compian, L. J., Gowen, L. K., & Hayward, C. (2009). The interactive effects of puberty and peer victimization on weight concerns and depression symptoms among early adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence, 29*(3), 357–375. <https://doi.org/10.1177/0272431608323656>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In *Self processes and development*. (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Côté, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. In *In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology* (Hoboken, NJ: John Wiley., pp. 266–304). John Wiley & Sons Inc.
- Covington, M. V. (1989). Self-esteem and failure in school: Analysis and policy implications. *The Social Importance of Self-Esteem, 72–124*.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic

- efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565–577. <https://doi.org/10.1111/jopy.12261>
- David M. Dunkley, Kirk R. Blankstein, Jennifer Halsall, Meredith Williams, & Gary Winkworth. (2000). *The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators*. 47(4), 437-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- de Leça Correia, K. S., & Pinto, M. A. M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. [Stress, coping and adaptation in middle school transition: Effects of an intervention program.]. *Aletheia*, 27, 7–22.
- Delgado, B., Escortell, R., Martínez-Monteaquedo, M. C., Ferrández-Ferrer, A., & Sanmartín, R. (2019). Cyberbullying, self-concept and academic goals in childhood. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E46. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.46>
- DeRosa, T., Flett, G., & Hewitt, P. (2014). Personality vulnerabilities, negative helpseeking attitudes, and self-concealment in high school students. *Unpublished Manuscript*.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2006). *Personality and Self-Esteem Development in Adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. In *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*. (pp. 718–746). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444343120>
- Dorn, L. D., Hostinar, C. E., Susman, E. J., & Pervanidou, P. (2019). Conceptualizing puberty as a window of opportunity for impacting health and well-being across the

- life span. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 155–176.
<https://doi.org/10.1111/jora.12431>
- Dusek, J. B., & McIntyre, J. G. (2003). *Self-concept and self-esteem development*. Blackwell Publishing.
- Eccles, J., Midgley, C., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' task values and expectancy related beliefs. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 30–44.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on Motivation in Education*, 3(1), 139–186.
- Erikson, E. (1982). *H. The Lifecycle Completed: A Review*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (Issue 7). WW Norton & company.
- Eryılmaz, A. (2011). The relationship between adolescents' subjective well-being and positive expectations towards future. *Dusunen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(3), 209. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240306>
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Ferreira, P., Almeida, M., Pisco, M., & Cavalheiro, L. (2006). Qualidade de vida de crianças e adolescentes. Adaptação cultural e validação da versão portuguesa do KINDL®. *Acta Pediatr Port*, 37, 125–134.

- Fetvadjev, V. H., & He, J. (2019). The longitudinal links of personality traits, values, and well-being and self-esteem: A five-wave study of a nationally representative sample. *J Pers Soc Psychol*, *117*(2), 448–464. PubMed. <https://doi.org/10.1037/pspp0000212>
- Flett, G. L., Coulter, L.-M., & Hewitt, P. L. (2012). The Perfectionistic Self-Presentation Scale–Junior Form: Psychometric Properties and Association With Social Anxiety in Early Adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, *27*(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0829573511431406>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2012). Perfectionism and cognitive factors in distress and dysfunction in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*, 53–61. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0134-4>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, *51*, 899–912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., Munro, Y., Davidson, L. A., & Gale, O. (2016). The Child–Adolescent Perfectionism Scale: Development, Psychometric Properties, and Associations With Stress, Distress, and Psychiatric Symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(7), 634–652. <https://doi.org/10.1177/0734282916651381>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In *Perfectionism: Theory,*

- research, and treatment.* (pp. 89–132). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., Macdonald, S., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research and treatment: Vol. null* (null, Ed.).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development, 305–321.*
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32*(3), 633–650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences, 14*(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gaudreau, P. (2019). On the Distinction Between Personal Standards Perfectionism and Excellencism: A Theory Elaboration and Research Agenda. *Perspectives on Psychological Science, 14*(2), 197–215. <https://doi.org/10.1177/1745691618797940>
- Gaudreau, P. (2021). Separating the core definitional feature and the signature expressions of dispositional perfectionism: Implications for theory, research, and practice.

- Personality and Individual Differences*, 181, 110975.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110975>
- Gaudreau, P., Schellenberg, B. J. I., Gareau, A., Kljajic, K., & Manoni-Millar, S. (2022). Because excellencism is more than good enough: On the need to distinguish the pursuit of excellence from the pursuit of perfection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 122, 1117–1145. <https://doi.org/10.1037/pspp0000411>
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C., & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861–863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Gilman, R., Adams, R., & Nounopoulos, A. (2011). The interpersonal relationships and social perceptions of adolescent perfectionists. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 505–511. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00689.x>
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 40(6), 677–689. <https://doi.org/10.1002/pits.10125>
- Goddings, A., Burnett Heyes, S., Bird, G., Viner, R. M., & Blakemore, S. (2012). The relationship between puberty and social emotion processing. *Developmental Science*, 15(6), 801–811. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01174.x>
- Gotwals, J. K., Stoeber, J., Dunn, J. G., & Stoll, O. (2012). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory, and mixed evidence. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(4), 263. <https://doi.org/10.1037/a0030288>

- Greenspon, T. S. (2000). “Healthy Perfectionism” is an Oxymoron!: Reflections on the Psychology of Perfectionism and the Sociology of Science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197–208. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-631>
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–249. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Hensley, A. M. (2009). *Transition to middle school: Self concept and student perceptions in fourth and fifth-graders*. Ball State University.
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *J Pers Soc Psychol*, 60(3), 456–470. PubMed. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.3.456>
- 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(6), 1049–1061. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00109-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00109-X)
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. *Girls at Puberty: Biological and Psychosocial Perspectives*, 201–228.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth*, New York (WW Norton) 1950.
- Hosogi, M., Okada, A., Fuji, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial Medicine*, 6. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jacobs, R. H., Silva, S. G., Reinecke, M. A., Curry, J. F., Ginsburg, G. S., Kratochvil, C. J., & March, J. S. (2009). Dysfunctional Attitudes Scale Perfectionism: A Predictor and Partial Mediator of Acute Treatment Outcome among Clinically Depressed Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 803–813. <https://doi.org/10.1080/15374410903259031>
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behaviour Change*, 24(3), 157–172. <https://doi.org/10.1375/bech.24.3.157>
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2× 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Kokenes, B. (1974). Grade level differences in factors of self-esteem. *Developmental Psychology*, 10(6), 954.
- Kowal, A., & Pritchard, D. W. (1990). Psychological characteristics of children who suffer from headache: A research note. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 31, 637–649. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00803.x>

- Lopes, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. *Revista Interações*, 55–75. <https://doi.org/10.25755/int.282>
- Lundh, L.-G. (2004). Perfectionism and acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 251. <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000047311.12864.27>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (Lisboa: Edições Silabo).
- Marsch, H. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justifications. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- Mascia, M. L., Langiu, G., Bonfiglio, N. S., Penna, M. P., & Cataudella, S. (2023). Challenges of Preadolescence in the School Context: A Systematic Review of Protective/Risk Factors and Intervention Programmes. *Education Sciences*, 13(2), 130. <https://doi.org/10.3390/educsci13020130>
- Maxwell, S. (2001). When to use MANOVA and significant MANOVAs and insignificant ANOVAs or vice versa. *Journal of Consumer Psychology*, 10(1/2), 29–30.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812.
- Mendle, J., Harden, K. P., Brooks-Gunn, J., & Graber, J. A. (2012). Peer relationships and depressive symptomatology in boys at puberty. *Developmental Psychology*, 48(2), 429–435. <https://doi.org/10.1037/a0026425>

- Mendle, J., Turkheimer, E., & Emery, R. E. (2007). Detrimental psychological outcomes associated with early pubertal timing in adolescent girls. *Developmental Review, 27*(2), 151–171. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.11.001>
- Morris, L., & Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health, 19*, 225–234. <https://doi.org/10.1111/camh.12067>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies, 19*, 1543–1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Norman, M., & Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational Studies, 29*(2–3), 261–272. <https://doi.org/10.1080/03055690303275>
- O'Connor, R. C., Rasmussen, S., & Hawton, K. (2012). Distinguishing adolescents who think about self-harm from those who engage in self-harm. *The British Journal of Psychiatry, 200*(4), 330–335. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.097808>
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS One, 14*(2), e0212640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Öngen, D. E. (2009). The relationships between perfectionism and aggression among adolescents. *World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences, 1*(1), 1073–1077. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.193>
- Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist, 77*, 5–17. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>

- Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment, 32*, 972–983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942>
- Pallant, J. (2007). *Survival manua: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 15)* (Berkshire: Open University Press, McGraw Hill Education).
- Perry, D. G., & Pauletti, R. E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 61–74. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. In *Perfectionism, health, and well-being*. (pp. 245–264). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_11
- Richter, L. M., Norris, S. A., & De Wet, T. (2004). Transition from Birth to Ten to Birth to Twenty: The South African cohort reaches 13 years of age. *Paediatric and Perinatal Epidemiology, 18*(4), 290–301. <https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.2004.00572.x>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging, 17*(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research

- findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.
<https://doi.org/10.1086/499650>
- Rogol, A. D., Roemmich, J. N., & Clark, P. A. (2002). Growth at puberty. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 192–200. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00485-8](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00485-8)
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141–156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
- Roxborough, H. M., Hewitt, P. L., Kaldas, J., Flett, G. L., Caelian, C. M., Sherry, S., & Sherry, D. L. (2012). Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, and suicide in youth: A test of the perfectionism social disconnection model. *Suicide Life Threat Behav*, 42(2), 217–233. PubMed.
<https://doi.org/10.1111/j.1943-278x.2012.00084.x>
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929–946. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00325>
- Santos, E. M., & Peixoto, F. (2017). Impacto da transição de ciclo no autoconceito, autoestima e motivação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 245–249. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2629>
- Saviz, M., & Naeni, A. (2014). The examination of the relationship between perfectionism and academic burnout as well as academic achievement of college students. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 6(1), 148–164.

- Schaps, E., & Solomon, D. (2003). The role of the school's social environment in preventing student drug use. *Journal of Primary Prevention, 23*, 299–328. <https://doi.org/10.1023/A:1021393724832>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 183–196.
- Shahar, G., Henrich, C. C., Winokur, A., Blatt, S. J., Kuperminc, G. P., & Leadbeater, B. J. (2006). Self-criticism and depressive symptomatology interact to predict middle school academic achievement. *Journal of Clinical Psychology, 62*(1), 147–155. <https://doi.org/10.1002/jclp.20210>
- Shih, S.-S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research, 104*(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/00220670903570368>
- Shih, S.-S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research, 105*(4), 286–298. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629695>
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roepers Review, 23*(1), 39. <https://doi.org/10.1080/02783190009554060>
- Sorotzkin, B. (1985). The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 22*(3), 564.
- Spear, L. (2010). *The behavioral neuroscience of adolescence*. WW Norton & Company.
- Starley, D. (2019). Perfectionism: A challenging but worthwhile research area for educational psychology. *Educational Psychology in Practice, 35*(2), 121–146. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1539949>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>

- Stice, E., Presnell, K., & Bearman, S. K. (2001). Relation of early menarche to depression, eating disorders, substance abuse, and comorbid psychopathology among adolescent girls. *Developmental Psychology*, 37(5), 608–619. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.5.608>
- Stoeber, J., & Childs, J. (2011). Perfectionism. In *Encyclopedia of adolescence* (In RJR Levesque (Ed.), pp. 2053–2059). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_279
- Stoeber, J., & Hotham, S. (2013). Perfectionism and social desirability: Students report increased perfectionism to create a positive impression. *Personality and Individual Differences*, 55, 626–629. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.023>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006a). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006b). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530–535. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006>
- Stricker, J., & Preckel, F. (2022). Global self-esteem differentially predicts multidimensional perfectionism in early adolescents two years later. *The Journal of Early Adolescence*, 42(2), 149–171. <https://doi.org/10.1177/02724316211016069>

- Suh, H., Sohn, H., Kim, T., & Lee, D. (2019). A review and meta-analysis of perfectionism interventions: Comparing face-to-face with online modalities. *Journal of Counseling Psychology*, 66, 473–486. <https://doi.org/10.1037/cou0000355>
- Susman, E., & Dorn, L. (2009). *Puberty: Its role in development In Handbook of Adolescent Psychology*, ed. Lerner RM, Steinberg L (Hoboken, NJ: John Wiley, pp. 116–151). Oxford: Wiley.
- Törnblom, A. W., Werbart, A., & Rydelius, P.-A. (2013). Shame behind the masks: The parents' perspective on their sons' suicide. *Archives of Suicide Research*, 17(3), 242–261. <https://doi.org/10.1080/13811118.2013.805644>
- Trianes, M. V., Mena, M. J. B., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 18(2), 197–214.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 181–186. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.029>
- Wang, K. T., Yuen, M., & Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, Depression, Loneliness, and Life Satisfaction: A Study of High School Students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37(2), 249–274. <https://doi.org/10.1177/0011000008315975>

- Wang, M.-T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *The Journal of Early Adolescence, 17*(2), 129–151.
- World Health Organization Mental Behavioural Disorders Team. (2000). *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff* (p. This document is one of a series of resources addressed to specific social and professional groups particularly relevant to the prevention of suicide. It has been prepared as part of SUPRE, the WHO worldwide initiative for the prevention of suicide). World Health Organization.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific Self-concept and Achievement Motivation in the Transition from Primary to Low Middle School. *Educational Psychology, 22*(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/01443410120115265>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Instrumentos Aplicados

Anexo B. Documentos e Autorizações Necessários à Realização do Estudo

Anexo C. Tabelas Complementares aos Resultados

Anexo D. Análise Descritiva dos Itens

Anexo E. Linhas orientadoras para o desenvolvimento de uma intervenção que vise a prevenção do perfeccionismo

ANEXO A.

Instrumentos Aplicados

ANEXO A.1. Escala de Perfeccionismo para Crianças e Adolescentes

Lê cada frase e coloca uma cruz na palavra/frase da resposta que mais se adapta a ti. Por exemplo, na frase “ Eu gosto de ler banda desenhada”, coloca a cruz no “Verdadeiro” se achas que é verdadeiro. Na frase “ Eu gosto de manter o meu quarto limpo e arrumado”, coloca a cruz no “Falso” se achas que é falso. Agora, estás pronto para começar.

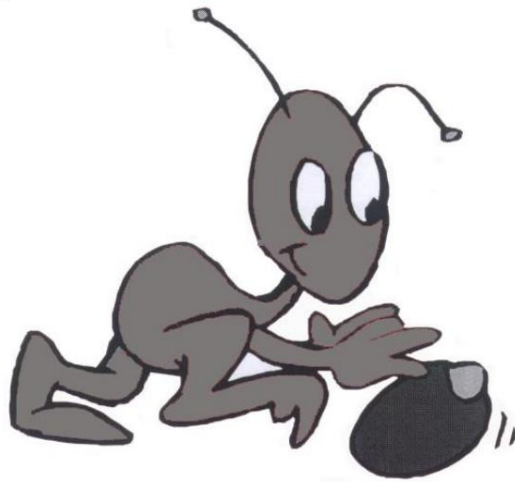
1) Tento ser perfeito(a) em tudo o que faço.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
2) Quero ser o(a) melhor em tudo o que faço.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
3) Os meus pais nem sempre esperam que seja perfeito(a) em tudo o que faço.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
4) Sinto que tenho de fazer sempre o meu melhor.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
5) Há pessoas na minha vida que esperam que eu seja perfeito(a).	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
6) Tento sempre conseguir a nota mais alta num teste.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
7) Fico muito aborrecido(a) se não dou sempre o meu melhor.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
8) A minha família espera que eu seja perfeito(a).	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
9) Nem sempre tento ser o(a) melhor.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
10) As pessoas esperam mais de mim do que eu sou capaz de dar.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
11) Fico zangado(a) comigo quando cometo um erro.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
12) As outras pessoas pensam que eu falhei se não fizer sempre o meu máximo.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
13) Os outros esperam que eu seja sempre perfeito(a).	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
14) Fico aborrecido(a) se existir uma única falha no meu trabalho.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
15) As pessoas à minha volta esperam que eu seja o(a) melhor em tudo.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
16) Quando faço alguma coisa tem que ficar perfeita.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
17) Os meus professores esperam que o meu trabalho seja perfeito.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
18) Não tenho que ser o(a) melhor em tudo o que faço.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
19) Esperam sempre que eu faça melhor que os outros.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
20) Mesmo quando passo, sinto que falhei se não consegui uma das melhores notas da turma.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
21) Sinto que as pessoas exigem demais de mim.	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro
22) Não suportaria não ser perfeito(a).	Completa/ Falso	Mais falso do que verdadeiro	Nem verdadeiro nem falso	Mais verdadeiro que falso	Completa/ Verdadeiro

A EPCA é cotada:

- 1- Completamente Falso
- 2- Mais Falso do que Verdadeiro
- 3- Nem Verdadeiro nem Falso
- 4- Mais Verdadeiro que Falso
- 5- Completamente Verdadeiro

As questões 3,9 e 18 devem ter cotação invertida.

Questionário para Crianças




Olá!

Gostávamos de saber como tens andado na última semana, por isso pensámos numas perguntas que gostávamos que respondesses.

- Lê cada pergunta com atenção.
- Pensa como te têm corrido as coisas na última semana.
- Escolhe a resposta que melhor se adequa e põe um cruz no quadrado que está por baixo.

Não há respostas certas ou erradas. O que tu pensas é que interessa.

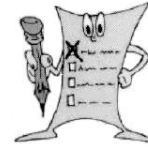
Por exemplo: 	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Na última semana apeteceu-me comer um gelado				X	

Data do preenchimento: ___/___/___ (dia, mês, ano)

Diz-nos umas coisas sobre ti.

Sou rapariga rapaz Idade: _____ anos

Quantos irmãos tens? 0 1 2 3 4
 5 mais de 5



Que tipo de escola frequentas? _____

Estou no _____° ano.

1. Primeiro que tudo, gostávamos de saber umas coisas sobre a tua saúde física ...

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... senti-me doente					
2. ... tive dores de cabeça ou de barriga					
3. ... andei cansado/a e esgotado/a					
4. ... senti-me forte e cheio/a de energia					

2. ... depois algumas coisas sobre como te tens sentido em geral ...

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... diverti-me e ri-me imenso					
2. ... andei aborrecido/a					
3. ... senti-me só					
4. ... tive medo					

3. ... e o que tens sentido sobre ti próprio.

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... tive orgulho em mim próprio/a					
2. ... senti-me o/a maior					
3. ... senti-me satisfeito/a comigo próprio/a					
4. ... tive montes de boas ideias					

4. As perguntas seguintes são sobre a tua família ...

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... dei-me bem com os meus pais					
2. ... senti-me bem em casa					
3. ... discutimos em casa					
4. ... os meus pais não me deixaram fazer algumas coisas					

5. ... e depois sobre os teus amigos...

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... brinquei com os meus amigos					
2. ... os outros miúdos gostaram de mim					
3. ... dei-me bem com os meus amigos					
4. ... senti-me diferente das outras crianças					

6. ... Por último, gostávamos de saber qualquer coisa sobre a escola.

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... foi fácil fazer as actividades na escola					
2. ... gostei das aulas					
3. ... andei ansioso/a pelas semanas seguintes					
4. ... tive medo de ter más notas					

7. Estás agora no hospital ou tens alguma doença prolongada?

ÍSim

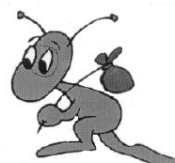
responde às 6 perguntas
que se seguem

ÍNão

o questionário está acabado

Na última semana...	nunca ₁	raramente ₂	às vezes ₃	frequentemente ₄	sempre ₅
1. ... andei com medo que a minha doença pudesse piorar					
2. ... andei triste por causa da minha doença					
3. ... consegui lidar bem com a minha doença					
4. ... os meus pais trataram-me como um bebé por causa da minha doença					
5. ... fiz o possível para que os outros não se apercebessem da minha doença					
6. ... atrasei-me na escola por causa da minha doença					

Obrigado por nos ajudares!



ANEXO B.

Documentos e Autorizações Necessárias à Realização do Estudo

ANEXO B.1. E-mail enviado a Agrupamentos de Escolas para solicitação de participação

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas,

Chamo-me Carolina Carvalho Rogado e sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, e encontro-me, atualmente, a realizar a minha Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Profª Drª Dulce Gonçalves. O meu objeto de estudo será o de analisar o impacto do Perfeccionismo na Qualidade de Vida e Bem-estar, na transição primeiro ciclo para o segundo ciclo, do Ensino Básico. Tem como principal objetivo compreender de que modo variam os níveis de Perfeccionismo dos alunos e, conseqüentemente, da sua Qualidade de Vida e Bem-estar, perante esta transição, de forma a determinar qual o momento apropriado para Intervir de forma a prevenir o desenvolvimento do perfeccionismo.

A pertinência deste estudo tem como base a declaração, realizada por Flett & Hewitt (2012), do perfeccionismo como um problema de Saúde Pública. O perfeccionismo encontra-se na base do desenvolvimento de muitos problemas do fórum psicológico (maior probabilidade de desenvolver perturbações como ansiedade, depressão, e perturbações alimentares, e é um fator de risco de suicídio), impactando significativamente a qualidade de vida de quem o experiencia. Existe por isso uma necessidade elevada de desenvolver intervenções com o objetivo de o prevenir, nas camadas mais jovens. A comunidade científica encontra-se perante uma escassez de estudos relativos ao desenvolvimento do perfeccionismo, consta apenas que a prevenção é inadequada a partir da adolescência. Assim, o presente estudo, pretende contribuir para a diminuição desta lacuna de informação, ao perceber como evolui, perante esta transição, e em que ano letivo será mais adequado intervir de forma a prevenir o desenvolvimento de perfeccionismo.

Para proceder à recolha de dados, é fundamental a participação de crianças pertencentes a turmas do quarto ano do primeiro ciclo, e do quinto e sexto ano do segundo ciclo do Ensino Básico. A sua participação envolve o preenchimento de dois questionários, um relativo à qualidade de vida e outro relativo ao perfeccionismo. Os dados solicitados aos participantes serão a idade, ano de escolaridade, sexo, tipo de escola, e número de irmãos que não permitem a identificação pessoal, garantido a sua privacidade e anonimato. Para possibilitar a fase de análise dados, será atribuído a cada participante um número de código.

A participação dos alunos no estudo é voluntária. Na primeira sessão, com cada uma das turmas, será explicado o estudo, sinteticamente, e será entregue a cada aluno um documento de consentimento informado e solicitação de autorização dos Encarregados de Educação, que inclui a informação relativa ao estudo (documento em anexo). Mais informo que segue em anexo a autorização do Ministério da Educação para a aplicação dos questionários concedida a (data ainda desconhecida) após análise do projeto e do protocolo.

Neste sentido, venho por este meio, solicitar a Vossa Ex.^a autorização para proceder à administração dos questionários no Agrupamento de acordo com a Vossa disponibilidade, sem prejuízo do normal funcionamento das aulas. Estarei desde já à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas acerca do projeto de investigação e/ou dos procedimentos de recolha de dados.

Agradeço toda a colaboração e disponibilidade,

Os meus sinceros cumprimentos,

Carolina Carvalho Rogado, sob supervisão da Pr^a Dr^a Dulce Gonçalves

E-mail: rogadoc@edu.ulisboa.pt, Telemóvel: 919527390

P.S. Caso aceite a recolha de dados no Agrupamento, queria deixar a sugestão da dinamização de uma sessão de apresentação dos resultados e conclusões deste estudo, aberta a encarregados de educação e professores interessados, mas particularmente destinada aos que lidam com crianças destas faixas etárias. Considero esta sessão de elevada pertinência, por permitir a transmissão e esclarecimento dos conceitos inseridos nesta temática aos encarregados de educação e aos professores, com a finalidade última de garantir o bem-estar dos seus educandos/alunos .

ANEXO B.2. Consentimento Informado enviado aos Encarregados de Educação



Exm.º (º) Sr. (a) Encarregado de Educação,

No âmbito de uma investigação de dissertação de Mestrado em Psicologia Educação e Aconselhamento, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, a ser realizada por Carolina Rogado sob supervisão da Profª Drª Dulce Gonçalves, sobre o Impacto do Perfeccionismo na Qualidade de Vida e Bem-Estar de Crianças, em crianças a transitar do primeiro para o segundo ciclo, foi efetuado um pedido de autorização ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas, para que os alunos desta escola participem neste estudo.

A tuma do seu educando foi uma das escolhidas e o seu Educando pode participar, se assim autorizar. Vamos pedir a cada criança que responda a dois questionários sobre o que sentem e pensam ser necessário para fazer um bom trabalho na escola. Sobre o que exigem a si próprios e sobre o que pensam e sentem que lhes é exigido pelos outros. E sobre como isso pode ter impacto na sua qualidade de vida e no seu bem-estar.

Dado que será necessário recolher alguns dados relativos a cada aluno (idade, sexo/género, ano escolar, número de irmãos, e tipo de escola que frequenta), vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o seu Educando colabore como participante nesta investigação.

Todos os dados recolhidos serão sempre tratados de forma confidencial e anónima, e serão extremamente úteis para uma melhor compreensão do que as crianças sentem e pensam, e para a promoção da sua qualidade de vida.

Para autorizar a participação do seu educando, é necessário que corte e devolva a parte inferior desta folha, ao professor/diretor de turma, preenchida e assinada. Pode guardar consigo o resto deste documento. Mesmo após garantida a sua autorização, a participação das crianças é voluntária, o que significa que lhe será concedida a possibilidade de desistência.

Muito obrigada pela sua colaboração,

Carolina Rogado (rogadoc@edu.ulisboa.pt), sob supervisão da Prª Drª Dulce Gonçalves



Eu, _____, Encarregado de Educação
do aluno _____ autorizo o
meu educando a participar nesta investigação, descrita na folha em anexo que guardo comigo.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO B.3. Guião para apresentação dos momentos do estudo aos alunos

Apresentação do Estudo e Instruções

Primeiro Contacto com as Turmas:

Apresentação do estudo e Entrega dos Consentimentos Informados

- Olá! Eu chamo-me Carolina, tenho 22 anos, e estou na Universidade a fazer o mestrado de Psicologia da Educação. Antes de terminarmos o nosso curso fazemos uma investigação científica sobre um tema à nossa escolha, e eu venho hoje pedir a vossa colaboração e participação nesta minha investigação.

Eu escolhi investigar a forma como os alunos pensam e sentem sobre a maneira de fazer os trabalhos na escola, e o que esses alunos acham que outras pessoas pensam e sentem sobre isso.

E como eu sou muito curiosa e gosto de descobrir muitas coisas, também quero saber como é que se sentem e o que é que pensam sobre a vossa vida em casa e na escola.

Para conseguir descobrir estas coisas todas, ando a perguntar a alunos da vossa idade, se me querem ajudar respondendo a algumas perguntas.

Se aceitarem participar, eu vou pedir-vos que respondam a dois questionários.

Um conjunto de perguntas sobre pensamentos e sentimentos que têm sobre a vossa vida. E um conjunto de perguntas sobre pensamentos e sentimentos que têm enquanto fazem os trabalhos na escola e o que acham que outras pessoas pensam e sentem sobre isso.

Estes questionários não são fichas de avaliação, não são para dar notas, nem existem respostas erradas. O que vos peço é que respondam tal como pensam e sentem, porque isso é que me pode ajudar a entender e a fazer a minha investigação.

Só eu, e a minha professora na universidade, é que vamos ler as vossas respostas. Não vão colocar o vosso nome nelas, nem nós vamos saber quem respondeu a cada questionário, as respostas são anónimas. É assim que se faz quando fazemos investigação.

Alguém tem dúvidas?

(Dar espaço para colocarem dúvidas e responder às mesmas)

Querem ajudar-me a descobrir estas coisas e responder a estas perguntas? Mesmo que digam que sim, se no dia não quiserem, ou não se sentirem bem com alguma pergunta a meio podem dizer que já não querem. Não tem mal nenhum.

Eu agora vou distribuir umas folhas, que são pedidos de autorização para entregarem aos vossos Encarregados de Educação. Estas folhinhas dizem quem é que eu sou, o que é que quero descobrir, porque é que estou a fazer esta investigação e como é que a vou fazer. Para os vossos Encarregados de Educação também saberem o que vos expliquei hoje, e poderem decidir se vos deixam participar ou não.

A parte debaixo da folha é para os pais assinarem, cortarem o pedacinho da folha, para depois vocês entregarem por favor à vossa professora.

Vou pedir-vos por favor que não se esqueçam de mostrar aos pais, que não percam a folhinha e que não se esqueçam de entregar à professora até à próxima semana.

Segundo Contacto com as Turmas: Preenchimento dos questionários

Bom dia, a todos! Hoje, antes de me ajudarem, vou verificar quem tem autorização e quer participar, explicar o que é que vou entregar a esses meninos, e depois distribuir as folhas. Vou já avisar que só podem começar a responder quando eu disser.

Quem tem autorização e quer participar, coloque a mão no ar!

(aguardar resposta, contar e organizar os questionários para distribuir posteriormente)

Vou colocar algumas folhas em cima das vossas mesas. O primeiro conjunto de folhas contém algumas perguntas sobre pensamentos e sentimentos que têm sobre a vossa vida. A última folha tem um conjunto de perguntas sobre pensamentos e sentimentos que têm sobre a maneira como fazem as coisas e sobre os pensamentos e sentimentos que acham que outras pessoas têm isso, por exemplo na escola.

O primeiro conjunto de folhas é um questionário chamado Kid-KINDL, e na primeira página têm de dizer em que ano estão, a vossa idade, o vosso sexo, quantos irmãos têm, e que tipo de escola frequentam. Depois começam as perguntas. Para cada pergunta têm várias opções de resposta, e têm de escolher a que acham que vos descreve melhor. A resposta que dão é sobre a semana passada. Por isso, têm de pensar sobre ela enquanto estão a fazer as perguntas. Estas explicações também estão na primeira página do questionário, mas qualquer dúvida que tenham podem chamar-me.

Na última folha também têm em cada pergunta várias opções de resposta, e têm de escolher a que acham que vos descreve melhor. Neste questionário as perguntas são feitas sobre vocês em geral, não é sobre a semana passada como no primeiro. Ele também tem estas explicações, mas podem chamar-me caso tenham dúvidas.

Assim que terminarem de responder ao primeiro podem começar logo o segundo.

Quem não tiver autorização ou não quiser participar vai (definir com a professora/professor o que ficam a fazer)

Alguém tem dúvidas?

(Aguardar resposta dos alunos)

(Distribuir os questionários, aos alunos que estão autorizados e querem participar, na ordem a que serão respondidos)

Podem começar!

(Deixar que respondam aos questionários)

(Quando todos terminarem, recolher os questionários)

Queria agradecer a vossa participação, foi uma ajuda muito grande para eu conseguir descobrir aquilo que quero, e para conseguir fazer a minha tese. A vossa participação foi muito importante, para ajudar os alunos quando estes pensamentos e sentimentos são maus, especialmente para ajudar os investigadores a descobrir como ajudá-los. Quero também agradecer ao/á professor(a), por aceitar e disponibilizar este tempo para eu poder estar aqui convosco. Foi um prazer enorme conhecer-vos e estar aqui com vocês! Desejo-vos muitas felicidades, e outra vez, um grande obrigada!

ANEXO C.

Tabelas Complementares aos Resultados

ANEXO C.1. Tabelas respectivas aos testes de normalidade realizados

Tabela 13

Teste de Kolmogorov-Smirnov (Normalidade) para a Totalidade da Amostra

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.08	114	0.04
P. Socialmente Prescrito	0.07	114	0.20
Perfeccionismo	0.06	114	0.20
Qualidade de Vida	0.07	114	0.20
Bem-estar Físico	0.13	114	0.00
Bem-estar Emocional	0.12	114	0.00
Autoestima	0.12	114	0.00
Família	0.19	114	0.00
Amigos	0.13	114	0.00
Escola	0.12	114	0.00

Tabela 14

Estatística Descritiva para a condição 4º ano

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Média	38.96	29.22	68.18	74.12	77.64	83.06	67.78	79.72	81.25	55.28
Desvio Padrão	8.20	9.21	15.52	9.95	14.38	14.01	17.06	13.47	15.19	16.26
Assimetria	-0.55	-0.08	-0.35	-0.39	-0.77	-0.80	-0.17	-1.10	-0.42	0.23
Curtose	-0.03	-0.85	-0.61	-0.70	0.15	0.28	-0.21	0.72	-1.00	0.58

Tabela 15*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 4º ano*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.95	45	0.08
P. Socialmente Prescrito	0.97	45	0.30
Perfeccionismo	0.97	45	0.22
Qualidade de Vida	0.96	45	0.12
Bem-estar Físico	0.93	45	0.01
Bem-estar Emocional	0.92	45	0.00
Autoestima	0.98	45	0.50
Família	0.88	45	0.00
Amigos	0.91	45	0.00
Escola	0.95	45	0.06

Tabela 16*Estatística Descritiva para a condição 5º ano*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
Média	38.55	30.06	68.61	71.65	73.48	79.17	60.04	82.20	75.19	59.85
Desvio Padrão	11.18	7.88	16.74	10.23	16.16	14.88	24.60	12.41	19.36	17.12
Assimetria	-0.25	0.09	-0.47	-0.30	-0.11	-0.32	-0.46	-0.76	-1.72	0.13
Curtose	-0.73	-0.19	-0.63	0.08	-0.70	-0.75	-0.38	0.22	6.07	-0.89

Tabela 17*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 5º ano*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.97	33	0.37
P. Socialmente Prescrito	0.98	33	0.78
Perfeccionismo	0.95	33	0.14
Qualidade de Vida	0.98	33	0.82
Bem-estar Físico	0.96	33	0.32
Bem-estar Emocional	0.94	33	0.09
Autoestima	0.96	33	0.32
Família	0.93	33	0.03
Amigos	0.85	33	0.00
Escola	0.96	33	0.35

Tabela 18*Estatística Descritiva para a condição 6º ano*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
Média	39.03	28.81	67.83	65.28	67.53	71.70	47.92	81.42	68.75	54.34
Desvio Padrão	8.92	8.64	16.09	12.09	16.08	17.83	23.53	12.18	22.41	16.22
Assimetria	0.08	-0.19	0.23	-0.35	-0.17	-0.93	-0.15	-0.38	-0.59	0.35
Curtose	0.24	-0.52	-0.15	0.94	0.31	1.20	-0.85	-0.57	-0.23	-0.72

Tabela 19*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 6º ano*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.98	36	0.59
P. Socialmente Prescrito	0.96	36	0.26
Perfeccionismo	0.97	36	0.44
Qualidade de Vida	0.98	36	0.62
Bem-estar Físico	0.97	36	0.46
Bem-estar Emocional	0.93	36	0.04
Autoestima	0.97	36	0.36
Família	0.94	36	0.04
Amigos	0.94	36	0.05
Escola	0.96	36	0.19

Tabela 20*Estatística Descritiva para a condição Masculino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Média	38.24	29.92	68.16	72.77	75.20	81.05	62.10	81.35	80.34	56.55
Desvio Padrão	8.74	8.43	15.37	10.62	16.44	15.14	22.06	12.16	16.43	16.26
Assimetria	-0.15	-0.05	-0.12	-0.38	-0.45	-0.93	-0.30	-1.03	-0.55	0.26
Curtose	-0.21	-0.68	-0.70	-0.03	-0.62	1.00	-0.48	1.07	-0.47	-0.40

Tabela 21*Teste de Kolmogorov-Smirnov (Normalidade) para a condição Masculino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.09	62	0.20
P. Socialmente Prescrito	0.07	62	0.20
Perfeccionismo	0.07	62	0.20
Qualidade de Vida	0.10	62	0.20
Bem-estar Físico	0.18	62	0.00
Bem-estar Emocional	0.13	62	0.01
Autoestima	0.11	62	0.09
Família	0.21	62	0.00
Amigos	0.15	62	0.00
Escola	0.16	62	0.00

Tabela 22*Estatística Descritiva para a condição Feminino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52
Média	39.60	28.63	68.23	68.05	70.91	75.12	55.89	80.53	69.83	56.01
Desvio Padrão	9.93	8.83	16.70	11.65	15.05	16.86	23.72	13.42	21.36	16.97
Assimetria	-0.41	-0.12	-0.28	-0.51	-0.37	-0.72	-0.59	-0.61	-1.15	0.23
Curtose	-0.12	-0.54	-0.39	0.62	0.41	0.95	-0.31	-0.27	1.76	-0.28

Tabela 23*Teste de Kolmogorov-Smirnov (Normalidade) para a condição Feminino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.11	52	0.16
P. Socialmente Prescrito	0.12	52	0.06
Perfeccionismo	0.11	52	0.19
Qualidade de Vida	0.09	52	0.20
Bem-estar Físico	0.11	52	0.20
Bem-estar Emocional	0.12	52	0.05
Autoestima	0.13	52	0.03
Família	0.16	52	0.00
Amigos	0.15	52	0.00
Escola	0.09	52	0.20

Tabela 24*Estatística Descritiva para a condição 4º ano*Masculino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
Média	38.72	29.86	68.59	74.35	77.37	82.97	68.10	80.17	82.97	54.53
Desvio Padrão	8.61	9.54	16.44	9.72	15.16	14.46	18.40	12.40	14.65	15.75
Assimetria	-0.33	-0.08	-0.29	-0.64	-0.85	-1.07	-0.22	-1.40	-0.52	0.44
Curtose	-0.27	-0.96	-0.80	-0.48	0.22	0.97	-0.14	2.12	-0.78	0.81

Tabela 25*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 4º ano*Masculino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.96	29	0.36
P. Socialmente Prescrito	0.97	29	0.49
Perfeccionismo	0.96	29	0.41
Qualidade de Vida	0.94	29	0.08
Bem-estar Físico	0.92	29	0.04
Bem-estar Emocional	0.90	29	0.01
Autoestima	0.97	29	0.67
Família	0.86	29	0.00
Amigos	0.91	29	0.01
Escola	0.94	29	0.09

Tabela 26*Estatística Descritiva para a condição 4º ano*Feminino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Média	39.38	28.06	67.44	73.70	78.13	83.20	67.19	78.91	78.13	56.64
Desvio Padrão	7.67	8.74	14.17	10.66	13.31	13.64	14.88	15.63	16.14	17.60
Assimetria	-1.17	-0.19	-0.66	-0.02	-0.57	-0.24	-0.10	-0.80	-0.24	-0.09
Curtose	1.42	-0.54	0.11	-0.79	0.10	-1.13	-0.66	-0.31	-1.29	0.96

Tabela 27*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 4º ano*Feminino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.90	16	0.08
P. Socialmente Prescrito	0.97	16	0.88
Perfeccionismo	0.93	16	0.25
Qualidade de Vida	0.96	16	0.73
Bem-estar Físico	0.95	16	0.55
Bem-estar Emocional	0.90	16	0.07
Autoestima	0.95	16	0.51
Família	0.90	16	0.08
Amigos	0.92	16	0.20
Escola	0.96	16	0.72

Tabela 28*Estatística Descritiva para a condição 5º ano*Masculino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Média	36.41	31.12	67.53	74.14	75.00	81.99	62.50	81.99	83.46	59.93
Desvio Padrão	9.94	6.96	14.15	9.53	18.22	14.64	24.51	13.42	13.79	16.40
Assimetria	-0.18	0.49	-0.22	0.24	-0.45	-0.46	-0.23	-0.86	-0.15	0.06
Curtose	-0.72	-0.44	-1.02	-0.40	-0.64	-0.28	-0.78	0.58	-1.00	-0.95

Tabela 29*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 5º ano*Masculino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.97	17	0.76
P. Socialmente Prescrito	0.95	17	0.43
Perfeccionismo	0.94	17	0.30
Qualidade de Vida	0.98	17	0.94
Bem-estar Físico	0.94	17	0.38
Bem-estar Emocional	0.94	17	0.27
Autoestima	0.96	17	0.59
Família	0.93	17	0.20
Amigos	0.89	17	0.05
Escola	0.95	17	0.49

Tabela 30*Estatística Descritiva para a condição 5º ano*Feminino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Média	40.81	28.94	69.75	69.01	71.88	76.17	57.42	82.42	66.41	59.77
Desvio Padrão	12.26	8.84	19.53	10.57	14.07	15.00	25.23	11.69	20.90	18.40
Assimetria	-0.55	0.05	-0.68	-0.65	0.40	-0.22	-0.72	-0.66	-2.27	0.19
Curtose	-0.47	-0.23	-0.55	-0.32	-0.49	-1.00	0.01	0.01	6.76	-0.80

Tabela 31*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 5º ano*Feminino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.94	16	0.41
P. Socialmente Prescrito	0.96	16	0.62
Perfeccionismo	0.91	16	0.11
Qualidade de Vida	0.93	16	0.20
Bem-estar Físico	0.95	16	0.44
Bem-estar Emocional	0.95	16	0.48
Autoestima	0.92	16	0.19
Família	0.93	16	0.27
Amigos	0.78	16	0.00
Escola	0.96	16	0.73

Tabela 32*Estatística Descritiva para a condição 6º ano*Masculino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Média	39.31	28.75	68.06	68.42	71.48	76.56	50.78	82.81	72.27	56.64
Desvio Padrão	7.86	8.01	15.54	12.59	17.07	16.85	22.35	10.83	20.02	17.45
Assimetria	0.77	-0.19	0.27	-0.04	0.12	-1.12	-0.14	-0.53	-0.17	0.20
Curtose	1.13	-0.61	0.08	0.47	-0.77	2.33	-0.87	-0.73	-1.11	-0.97

Tabela 33*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 6º ano*Masculino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.96	16	0.58
P. Socialmente Prescrito	0.95	16	0.49
Perfeccionismo	0.97	16	0.90
Qualidade de Vida	0.97	16	0.87
Bem-estar Físico	0.95	16	0.53
Bem-estar Emocional	0.91	16	0.11
Autoestima	0.97	16	0.85
Família	0.89	16	0.06
Amigos	0.95	16	0.53
Escola	0.96	16	0.62

Tabela 34*Estatística Descritiva para a condição 6º ano*Feminino*

	PAO	PSP	EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Média	38.80	28.85	67.65	62.76	64.38	67.81	45.63	80.31	65.94	52.50
Desvio Padrão	9.89	9.32	16.92	11.37	14.91	18.05	24.76	13.34	24.29	15.36
Assimetria	-0.15	-0.21	0.23	-0.93	-0.76	-0.94	-0.12	-0.25	-0.70	0.45
Curtose	-0.04	-0.43	-0.06	1.41	1.16	1.34	-0.85	-0.57	-0.26	-0.30

Tabela 35*Teste de Shapiro-Wilk (Normalidade) para a condição 6º ano*Feminino*

	ET	gl	p
P. Auto-orientado	0.972	20	0.788
P. Socialmente Prescrito	0.954	20	0.429
Perfeccionismo	0.971	20	0.774
Qualidade de Vida	0.944	20	0.284
Bem-estar Físico	0.927	20	0.133
Bem-estar Emocional	0.921	20	0.103
Autoestima	0.958	20	0.499
Família	0.947	20	0.319
Amigos	0.894	20	0.032
Escola	0.945	20	0.302

ANEXO C.2. Tabela de Correlações

Tabela 36

Correlações entre as dimensões em estudo para a totalidade da amostra

	T_PAO	T_PSP	T_EPCA	total (%)	pw (%)	ew (%)	se (%)	fa (%)	fr (%)	sc (%)
T_PAO	1.00	0.58*	0.90*	0.11	0.08	0.00	0.19*	-0.01	0.03	0.09
T_PSP	0.58*	1.00	0.88*	0.08	0.01	-0.03	0.21*	-0.03	0.13	-0.07
T_EPCA	0.90*	0.88*	1.00	0.11	0.05	-0.02	0.23*	-0.02	0.09	0.01
total (%)	0.11	0.08	0.11	1.00	0.73*	0.75*	0.74*	0.50*	0.74*	0.38*
pw (%)	0.08	0.01	0.05	0.73*	1.00	0.49*	0.38*	0.35*	0.34*	0.35*
ew (%)	0.00	-0.03	-0.02	0.75*	0.49*	1.00	0.48*	0.33*	0.55*	0.07
se (%)	0.19*	0.21*	0.23*	0.74*	0.38*	0.48*	1.00*	0.19*	0.54*	0.03
fa (%)	-0.01	-0.03	-0.02	0.50*	0.35*	0.33*	0.19*	1.00*	0.26	0.07
fr (%)	0.03	0.13	0.09	0.74*	0.34*	0.55*	0.54*	0.26*	1.00	0.06
sc (%)	0.09	-0.07	0.01	0.38*	0.35*	0.07	0.03	0.07	0.06	1.00

Nota: *p<0.05

ANEXO C.3. Tabelas respetivas aos testes de homogeneidade de variâncias e
covariâncias

Tabela 37

Teste M de Box (Homogeneidade das Covariâncias) para a divisão da amostra nas condições em estudo

	M de Box	p
4º ano	26.18	0.83
5º ano	44.57	0.22
6º ano	23.53	0.92

Tabela 38

Teste de Levene (Homogeneidade das Variâncias) para a divisão da amostra nas condições em estudo

		ET	df1	df2	p
		Levene			
T_EPCA	Baseada na média	0.59	5	108.00	0.71
	Baseada na mediana	0.57	5	108.00	0.73
total (%)	Baseada na média	0.16	5	108.00	0.98
	Baseada na mediana	0.18	5	108.00	0.97
pw (%)	Baseada na média	0.75	5	108.00	0.58
	Baseada na mediana	0.56	5	108.00	0.73
ew (%)	Baseada na média	0.28	5	108.00	0.92
	Baseada na mediana	0.26	5	108.00	0.93
se (%)	Baseada na média	1.39	5	108.00	0.23
	Baseada na mediana	1.27	5	108.00	0.28
fa (%)	Baseada na média	0.44	5	108.00	0.82
	Baseada na mediana	0.38	5	108.00	0.86
fr (%)	Baseada na média	1.28	5	108.00	0.28
	Baseada na mediana	0.66	5	108.00	0.65
sc (%)	Based on Mean	0.42	5	108.00	0.83
	Based on Median	0.40	5	108.00	0.85

ANEXO C.4. Tabelas respectivas ao teste MANOVA

Tabela 39

Análise Multivariada da Variância considerando o Traço de Pillai

	Valor	F	gl hipótese	gl erro	p	Eta Squared parcial
Intercept	0.99	1133.23	7.00	102.00	0.00	0.99
Sexo	0.07	1.07	7.00	102.00	0.39	0.07
Ano Escolar	0.23	1.90	14.00	206.00	0.03	0.11
Sexo*Ano Escolar	0.06	0.44	14.00	206.00	0.96	0.03

Tabela 40*Análise de efeitos entre sujeitos*

		Soma de quadrados tipo III	gl	Média de quadrados	F	Sig.	Eta Squared parcial
Sexo	T_EPCA	1.31	1	1.31	0.00	0.94	0.00
	total (%)	396.40	1	396.40	3.48	0.07	0.03
	pw (%)	271.67	1	271.67	1.13	0.29	0.01
	ew (%)	621.14	1	621.14	2.59	0.11	0.02
	se (%)	375.84	1	375.84	0.79	0.38	0.01
	fa (%)	33.51	1	33.51	0.20	0.66	0.00
	fr (%)	2408.53	1	2408.53	7.08	0.01	0.06
	sc (%)	14.46	1	14.45	0.05	0.82	0.00
Ano Escolar	T_EPCA	11.76	2	5.88	0.02	0.98	0.00
	total (%)	1406.83	2	703.41	6.17	0.00	0.10
	pw (%)	1841.93	2	920.96	3.83	0.03	0.07
	ew (%)	2293.90	2	1146.95	4.78	0.01	0.08
	se (%)	7257.86	2	3628.93	7.67	0.00	0.12
	fa (%)	147.01	2	73.50	0.44	0.65	0.01
	fr (%)	2504.83	2	1252.41	3.68	0.03	0.06
	sc (%)	536.05	2	268.03	0.96	0.39	0.02
Sexo * AnoEscolar	T_EPCA	55.48	2	27.74	0.10	0.90	0.00
	total (%)	146.59	2	73.30	0.64	0.53	0.01
	pw (%)	295.52	2	147.76	0.61	0.54	0.01
	ew (%)	405.36	2	202.68	0.85	0.43	0.02
	se (%)	113.72	2	56.86	0.12	0.89	0.00
	fa (%)	37.09	2	18.54	0.11	0.90	0.00
	fr (%)	775.19	2	387.60	1.14	0.32	0.02
	sc (%)	189.01	2	94.51	0.34	0.71	0.01

Tabela 41*Comparações Múltiplas, considerando o ajustamento de Bonferroni*

			Dif. Médias	erro padrão	p
T_EPCA	quarto ano	quinto ano	-0.43	3.73	1.00
		sexto ano	0.34	3.64	1.00
	quinto ano	quarto ano	0.43	3.73	1.00
		sexto ano	0.77	3.92	1.00
	sexto ano	quarto ano	-0.34	3.64	1.00
		quinto ano	-0.77	3.92	1.00
total (%)	quarto ano	quinto ano	2.47	2.45	0.95
		sexto ano	8.84	2.39	0.00
	quinto ano	quarto ano	-2.47	2.45	0.95
		sexto ano	6.38	2.57	0.04
	sexto ano	quarto ano	-8.84	2.39	0.00
		quinto ano	-6.38	2.57	0.04
pw(%)	quarto ano	quinto ano	4.15	3.55	0.74
		sexto ano	10.10	3.47	0.01
	quinto ano	quarto ano	-4.15	3.55	0.74
		sexto ano	5.95	3.74	0.34
	sexto ano	quarto ano	-10.10	3.47	0.01
		quinto ano	-5.95	3.74	0.34
ew (%)	quarto ano	quinto ano	3.89	3.55	0.83
		sexto ano	11.35	3.46	0.00
	quinto ano	quarto ano	-3.89	3.55	0.83
		sexto ano	7.47	3.73	0.14
	sexto ano	quarto ano	-11.35	3.46	0.00
		quinto ano	-7.47	3.73	0.14
se (%)	quarto ano	quinto ano	7.74	4.99	0.37
		sexto ano	19.86	4.86	0.00
	quinto ano	quarto ano	-7.74	4.99	0.37
		sexto ano	12.12	5.24	0.07
	sexto ano	quarto ano	-19.86	4.86	0.00
		quinto ano	-12.12	5.24	0.07
fa (%)	quarto ano	quinto ano	-2.47	2.96	1.00
		sexto ano	-1.70	2.89	1.00
	quinto ano	quarto ano	2.47	2.96	1.00
		sexto ano	0.77	3.11	1.00
	sexto ano	quarto ano	1.70	2.89	1.00
		quinto ano	-0.77	3.11	1.00

fr (%)	quarto ano	quinto ano	6.06	4.23	0.46
		sexto ano	12.50	4.12	0.01
	quinto ano	quarto ano	-6.06	4.23	0.46
		sexto ano	6.44	4.44	0.45
	sexto ano	quarto ano	-12.50	4.12	0.01
		quinto ano	-6.44	4.44	0.45
sc (%)	quarto ano	quinto ano	-4.57	3.82	0.70
		sexto ano	0.94	3.73	1.00
	quinto ano	quarto ano	4.57	3.82	0.70
		sexto ano	5.51	4.02	0.52
	sexto ano	quarto ano	-0.94	3.73	1.00
		quinto ano	-5.51	4.02	0.52

ANEXO D.

Análise Descritiva dos Itens

ANEXO D.1 Tabelas de frequências de respostas aos itens da EPCA

Tabela 42

Item 1 - Tento ser perfeito(a) em tudo o que faço.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	8.90%	18.20%	18.20%	9.60%
Mais falso do que verdadeiro	6.70%	6.10%	6.10%	6.10%
Nem verdadeiro nem falso	17.80%	18.20%	18.20%	21.10%
Mais verdadeiro do que falso	33.30%	21.20%	21.20%	33.30%
Completamente Verdadeiro	33.30%	36.40%	36.40%	29.80%

Tabela 43

Item 2 - Quero ser o(a) melhor em tudo o que faço.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	8.90%	21.20%	8.30%	12.30%
Mais falso do que verdadeiro	11.10%	9.10%	19.40%	13.20%
Nem verdadeiro nem falso	33.30%	21.20%	25.00%	27.20%
Mais verdadeiro do que falso	26.70%	12.10%	16.70%	19.30%
Completamente Verdadeiro	20.00%	36.40%	30.60%	28.10%

Tabela 44

Item 3 - Os meus pais nem sempre esperam que seja perfeito(a) em tudo o que faço.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	26.70%	21.20%	13.90%	21.10%
Mais falso do que verdadeiro	26.70%	15.20%	8.30%	17.50%
Nem verdadeiro nem falso	20.00%	24.20%	27.80%	23.70%
Mais verdadeiro do que falso	13.30%	21.20%	19.40%	17.50%
Completamente Verdadeiro	13.30%	18.20%	30.60%	20.20%

Tabela 45*Item 4- Sinto que tenho de fazer sempre o meu melhor.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	2.20%	6.10%	2.80%	3.50%
Mais falso do que verdadeiro	4.40%	12.10%	5.60%	5.30%
Nem verdadeiro nem falso	2.20%	21.20%	0.00%	8.80%
Mais verdadeiro do que falso	28.90%	18.20%	36.10%	28.10%
Completamente Verdadeiro	62.20%	42.40%	55.60%	54.40%

Tabela 46*Item 5- Há pessoas na minha vida que esperam que eu seja perfeito(a).*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	20.00%	9.10%	11.10%	14.00%
Mais falso do que verdadeiro	11.10%	12.10%	11.10%	11.40%
Nem verdadeiro nem falso	40.00%	30.30%	25.00%	32.50%
Mais verdadeiro do que falso	11.10%	30.30%	30.60%	22.80%
Completamente Verdadeiro	17.80%	18.20%	22.20%	19.30%

Tabela 47*Item 6 - Tento sempre conseguir a nota mais alta num teste.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	6.70%	12.10%	2.80%	7.00%
Mais falso do que verdadeiro	8.90%	6.10%	2.80%	6.10%
Nem verdadeiro nem falso	11.10%	12.10%	25.00%	15.80%
Mais verdadeiro do que falso	15.60%	12.10%	8.30%	12.30%
Completamente Verdadeiro	57.80%	57.60%	61.10%	58.80%

Tabela 48*Item 7 - Fico muito aborrecido(a) se não dou sempre o meu melhor.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	17.80%	15.20%	13.90%	15.80%
Mais falso do que verdadeiro	8.90%	12.10%	5.60%	8.80%
Nem verdadeiro nem falso	13.30%	21.20%	41.70%	24.60%
Mais verdadeiro do que falso	22.20%	21.20%	25.00%	22.80%
Completamente Verdadeiro	37.80%	30.30%	13.90%	28.10%

Tabela 49*Item 8 - A minha família espera que eu seja perfeito(a).*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	22.20%	15.20%	22.20%	20.20%
Mais falso do que verdadeiro	13.30%	9.10%	13.90%	12.30%
Nem verdadeiro nem falso	33.30%	42.40%	27.80%	34.20%
Mais verdadeiro do que falso	13.30%	12.10%	22.20%	15.80%
Completamente Verdadeiro	17.80%	21.20%	13.90%	17.50%

Tabela 50*Item 9 - Nem sempre tento ser o(a) melhor.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	26.70%	27.30%	16.70%	23.70%
Mais falso do que verdadeiro	11.10%	12.10%	22.20%	14.90%
Nem verdadeiro nem falso	22.20%	27.30%	25.00%	24.60%
Mais verdadeiro do que falso	24.40%	18.20%	19.40%	21.10%
Completamente Verdadeiro	15.60%	15.20%	16.70%	15.80%

Tabela 51*Item 10 - As pessoas esperam mais de mim do que eu sou capaz de dar.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	26.70%	12.10%	16.70%	19.30%
Mais falso do que verdadeiro	6.70%	9.10%	19.40%	11.40%
Nem verdadeiro nem falso	22.20%	27.30%	22.20%	23.70%
Mais verdadeiro do que falso	15.60%	21.20%	19.40%	18.40%
Completamente Verdadeiro	28.90%	30.30%	22.20%	27.20%

Tabela 52*Item 11 - Fico zangado(a) comigo quando cometo um erro.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	20.00%	18.20%	8.30%	15.80%
Mais falso do que verdadeiro	11.10%	15.20%	11.10%	12.30%
Nem verdadeiro nem falso	8.90%	9.10%	19.40%	12.30%
Mais verdadeiro do que falso	35.60%	27.30%	36.10%	33.30%
Completamente Verdadeiro	24.40%	30.30%	25.00%	26.30%

Tabela 53*Item 12 - As outras pessoas pensam que eu falhei se não fizer sempre o meu máximo.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	24.40%	21.20%	8.30%	18.40%
Mais falso do que verdadeiro	15.60%	15.20%	16.70%	15.80%
Nem verdadeiro nem falso	28.90%	42.40%	47.20%	38.60%
Mais verdadeiro do que falso	20.00%	9.10%	8.30%	13.20%
Completamente Verdadeiro	11.10%	12.10%	19.40%	14.00%

Tabela 54*Item 13 - Os outros esperam que eu seja sempre perfeito(a).*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	22.20%	24.20%	19.40%	21.90%
Mais falso do que verdadeiro	15.60%	12.10%	16.70%	14.90%
Nem verdadeiro nem falso	28.90%	33.30%	38.90%	33.30%
Mais verdadeiro do que falso	13.30%	18.20%	11.10%	14.00%
Completamente Verdadeiro	20.00%	12.10%	13.90%	15.80%

Tabela 55*Item 14 - Fico aborrecido(a) se existir uma única falha no meu trabalho.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	31.10%	27.30%	22.20%	27.20%
Mais falso do que verdadeiro	31.10%	15.20%	19.40%	22.80%
Nem verdadeiro nem falso	13.30%	27.30%	25.00%	21.10%
Mais verdadeiro do que falso	11.10%	6.10%	19.40%	12.30%
Completamente Verdadeiro	13.30%	24.20%	13.90%	16.70%

Tabela 56*Item 15- As pessoas à minha volta esperam que eu seja o(a) melhor em tudo.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	31.10%	27.30%	25.00%	28.10%
Mais falso do que verdadeiro	11.10%	18.20%	13.90%	14.00%
Nem verdadeiro nem falso	33.30%	27.30%	44.40%	35.10%
Mais verdadeiro do que falso	8.90%	15.20%	2.80%	8.80%
Completamente Verdadeiro	15.60%	12.10%	13.90%	14.00%

Tabela 57*Item 16 - Quando faço alguma coisa tem que ficar perfeita.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	17.80%	24.20%	22.20%	21.10%
Mais falso do que verdadeiro	15.60%	15.20%	11.10%	14.00%
Nem verdadeiro nem falso	22.20%	27.30%	38.90%	28.90%
Mais verdadeiro do que falso	17.80%	12.10%	5.60%	12.30%
Completamente Verdadeiro	26.70%	21.20%	22.20%	23.70%

Tabela 58*Item 17 - Os meus professores esperam que o meu trabalho seja perfeito.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	13.30%	12.10%	13.90%	13.20%
Mais falso do que verdadeiro	8.90%	12.10%	8.30%	9.60%
Nem verdadeiro nem falso	24.40%	39.40%	44.40%	35.10%
Mais verdadeiro do que falso	24.40%	21.20%	22.20%	22.80%
Completamente Verdadeiro	28.90%	15.20%	11.10%	19.30%

Tabela 59*Item 18 - Não tenho que ser o(a) melhor em tudo o que faço.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	11.10%	15.20%	11.10%	12.30%
Mais falso do que verdadeiro	6.70%	12.10%	8.30%	8.80%
Nem verdadeiro nem falso	15.60%	27.30%	16.70%	19.30%
Mais verdadeiro do que falso	28.90%	6.10%	22.20%	20.20%
Completamente Verdadeiro	37.80%	39.40%	41.70%	39.50%

Tabela 60*Item 19 - Esperam sempre que eu faça melhor que os outros.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	26.70%	15.20%	30.60%	24.60%
Mais falso do que verdadeiro	20.00%	12.10%	11.10%	14.90%
Nem verdadeiro nem falso	31.10%	39.40%	36.10%	35.10%
Mais verdadeiro do que falso	6.70%	9.10%	13.90%	9.60%
Completamente Verdadeiro	15.60%	24.20%	8.30%	15.80%

Tabela 61*Item 20- Mesmo quando passo, sinto que falhei se não consegui uma das melhores notas da turma.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	31.10%	18.20%	27.80%	26.30%
Mais falso do que verdadeiro	11.10%	9.10%	16.70%	12.30%
Nem verdadeiro nem falso	15.60%	30.30%	16.70%	20.20%
Mais verdadeiro do que falso	17.80%	12.10%	22.20%	17.50%
Completamente Verdadeiro	24.40%	30.30%	16.70%	23.70%

Tabela 62*Item 21 - Sinto que as pessoas exigem demais de mim.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	37.80%	36.40%	27.80%	34.20%
Mais falso do que verdadeiro	15.60%	15.20%	25.00%	18.40%
Nem verdadeiro nem falso	28.90%	24.20%	25.00%	26.30%
Mais verdadeiro do que falso	11.10%	9.10%	13.90%	11.40%
Completamente Verdadeiro	6.70%	15.20%	8.30%	9.60%

Tabela 63*Item 22 - Não suporto não ser perfeito(a).*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Completamente Falso	44.40%	45.50%	33.30%	41.20%
Mais falso do que verdadeiro	8.90%	6.10%	19.40%	11.40%
Nem verdadeiro nem falso	17.80%	27.30%	22.20%	21.90%
Mais verdadeiro do que falso	8.90%	6.10%	5.60%	7.00%
Completamente Verdadeiro	20.00%	15.20%	19.40%	18.40%

ANEXO D.2. Tabelas de frequências de respostas aos itens do Kid-KINDL®

Tabela 64

Item 1 - ... senti-me doente.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	62.20%	57.60%	55.60%	58.80%
Raramente	24.40%	24.20%	30.60%	26.30%
Às vezes	13.30%	18.20%	13.90%	14.90%
Frequentemente	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Sempre	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

Tabela 65

Item 2 - ... tive dores de cabeça ou de barriga.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	42.20%	45.50%	27.80%	38.60%
Raramente	35.60%	24.20%	25.00%	28.90%
Às vezes	17.80%	27.30%	36.10%	26.30%
Frequentemente	2.20%	3.00%	11.10%	5.30%
Sempre	2.20%	0.00%	0.00%	0.90%

Tabela 66

Item 3 - ...andei cansado/a e esgotado/a.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	31.10%	21.20%	27.80%	27.20%
Raramente	24.40%	27.30%	16.70%	22.80%
Às vezes	24.40%	36.40%	30.60%	29.80%
Frequentemente	13.30%	6.10%	19.40%	13.20%
Sempre	6.70%	9.10%	5.60%	7.00%

Tabela 67*Item 4 - ...senti-me forte e cheio/a de energia.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	4.40%	3.00%	2.80%	3.50%
Raramente	2.20%	6.10%	19.40%	8.80%
Às vezes	15.60%	27.30%	33.30%	24.60%
Frequentemente	24.40%	36.40%	36.10%	31.60%
Sempre	53.30%	27.30%	8.30%	31.60%

Tabela 68*Item 5 - ...diverti-me e ri-me imenso.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	3.00%	0.00%	0.90%
Raramente	2.20%	0.00%	8.30%	3.50%
Às vezes	15.60%	21.20%	27.80%	21.10%
Frequentemente	24.40%	39.40%	44.40%	35.10%
Sempre	57.80%	36.40%	19.40%	39.50%

Tabela 69*Item 6 - ...andei aborrecido/a.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	35.60%	27.30%	11.10%	25.40%
Raramente	40.00%	45.50%	50.00%	44.70%
Às vezes	17.80%	21.20%	30.60%	22.80%
Frequentemente	6.70%	6.10%	5.60%	6.10%
Sempre	0.00%	0.00%	2.80%	0.90%

Tabela 70*Item 7 - ...senti-me só.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	68.90%	60.60%	44.40%	58.80%
Raramente	15.60%	12.10%	19.40%	15.80%
Às vezes	8.90%	24.20%	22.20%	17.50%
Frequentemente	4.40%	3.00%	13.90%	7.00%
Sempre	2.20%	0.00%	0.00%	0.90%

Tabela 71*Item 8 - ... tive medo.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	62.20%	63.60%	47.20%	57.90%
Raramente	17.80%	12.10%	33.30%	21.10%
Às vezes	20.00%	21.20%	11.10%	17.50%
Frequentemente	0.00%	3.00%	5.60%	2.60%
Sempre	0.00%	0.00%	2.80%	0.90%

Tabela 72*Item 9 - ...tive orgulho em mim próprio/a.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	9.10%	8.30%	5.30%
Raramente	2.20%	9.10%	19.40%	9.60%
Às vezes	33.30%	12.10%	33.30%	27.20%
Frequentemente	24.40%	33.30%	25.00%	27.20%
Sempre	40.00%	36.40%	13.90%	30.70%

Tabela 73*Item 10 - ...senti-me o/a maior.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	13.30%	27.30%	41.70%	26.30%
Raramente	20.00%	18.20%	27.80%	21.90%
Às vezes	35.60%	36.40%	19.40%	30.70%
Frequentemente	11.10%	9.10%	11.10%	10.50%
Sempre	20.00%	9.10%	0.00%	10.50%

Tabela 74*Item 11 - ...senti-me satisfeito/a comigo próprio/a.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	2.20%	3.00%	5.60%	3.50%
Raramente	4.40%	18.20%	11.10%	7.90%
Às vezes	40.00%	30.30%	36.10%	27.20%
Frequentemente	22.20%	39.40%	25.00%	25.40%
Sempre	31.10%	9.10%	22.20%	36.00%

Tabela 75*Item 12 - ...tive montes de boas ideias.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	8.90%	18.20%	11.10%	5.30%
Raramente	6.70%	6.10%	22.20%	14.00%
Às vezes	17.80%	18.20%	27.80%	33.30%
Frequentemente	33.30%	21.20%	30.60%	29.80%
Sempre	33.30%	36.40%	8.30%	17.50%

Tabela 76*Item 13 - ...dei-me bem com os meus pais.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Raramente	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Às vezes	15.60%	6.10%	0.00%	7.90%
Frequentemente	11.10%	12.10%	33.30%	18.40%
Sempre	73.30%	81.80%	66.70%	73.70%

Tabela 77*Item 14 - ...senti-me bem em casa.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Raramente	2.20%	0.00%	0.00%	0.90%
Às vezes	13.30%	9.10%	11.10%	11.40%
Frequentemente	11.10%	18.20%	19.40%	15.80%
Sempre	73.30%	72.70%	69.40%	71.90%

Tabela 78*Item 15 - ...discutimos em casa.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	53.30%	48.50%	47.20%	50.00%
Raramente	26.70%	33.30%	36.10%	31.60%
Às vezes	17.80%	9.10%	13.90%	14.00%
Frequentemente	0.00%	9.10%	2.80%	3.50%
Sempre	2.20%	0.00%	0.00%	0.90%

Tabela 79

Item 16 - ...os meus pais não me deixaram fazer algumas coisas.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	11.10%	18.20%	22.20%	16.70%
Raramente	26.70%	33.30%	16.70%	25.40%
Às vezes	48.90%	33.30%	50.00%	44.70%
Frequentemente	11.10%	15.20%	11.10%	12.30%
Sempre	2.20%	0.00%	0.00%	0.90%

Tabela 80

Item 17 - ...brinquei com os meus amigos.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	3.00%	5.60%	2.60%
Raramente	0.00%	0.00%	8.30%	2.60%
Às vezes	11.10%	6.10%	13.90%	10.50%
Frequentemente	26.70%	33.30%	36.10%	31.60%
Sempre	62.20%	57.60%	36.10%	52.60%

Tabela 81

Item 18 - ...os outros miúdos gostaram de mim.

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	2.20%	6.10%	11.10%	6.10%
Raramente	6.70%	6.10%	11.10%	7.90%
Às vezes	33.30%	24.20%	19.40%	26.30%
Frequentemente	24.40%	33.30%	41.70%	32.50%
Sempre	33.30%	30.30%	16.70%	27.20%

Tabela 82*Item 19 - ...dei-me bem com os meus amigos.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	3.00%	0.00%	0.90%
Raramente	0.00%	0.00%	5.60%	1.80%
Às vezes	15.60%	9.10%	19.40%	14.90%
Frequentemente	20.00%	30.30%	36.10%	28.10%
Sempre	64.40%	57.60%	38.90%	54.40%

Tabela 83*Item 20 - ...senti-me diferente das outras crianças.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	62.20%	33.30%	44.40%	48.20%
Raramente	15.60%	21.20%	16.70%	17.50%
Às vezes	8.90%	15.20%	13.90%	12.30%
Frequentemente	6.70%	18.20%	5.60%	9.60%
Sempre	6.70%	12.10%	19.40%	12.30%

Tabela 84*Item 21 - ...foi fácil fazer as actividades na escola.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	2.20%	0.00%	0.00%	0.90%
Raramente	4.40%	9.10%	0.00%	4.40%
Às vezes	26.70%	30.30%	38.90%	31.60%
Frequentemente	37.80%	30.30%	36.10%	35.10%
Sempre	28.90%	30.30%	25.00%	28.10%

Tabela 85*Item 22 - ...gostei das aulas.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	0.00%	0.00%	2.80%	0.90%
Raramente	6.70%	3.00%	13.90%	7.90%
Às vezes	15.60%	33.30%	33.30%	26.30%
Frequentemente	13.30%	33.30%	50.00%	30.70%
Sempre	64.40%	30.30%	0.00%	34.20%

Tabela 86*Item 23 - ...andei ansioso/a pelas semanas seguintes.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	8.90%	15.20%	11.10%	11.40%
Raramente	4.40%	9.10%	33.30%	14.90%
Às vezes	24.40%	30.30%	19.40%	24.60%
Frequentemente	17.80%	24.20%	16.70%	19.30%
Sempre	44.40%	21.20%	19.40%	29.80%

Tabela 87*Item 24 - ...tive medo de ter más notas.*

	4º ano	5º ano	6º ano	Total
Nunca	15.60%	27.30%	16.70%	19.30%
Raramente	8.90%	12.10%	11.10%	10.50%
Às vezes	26.70%	30.30%	19.40%	25.40%
Frequentemente	4.40%	6.10%	13.90%	7.90%
Sempre	44.40%	24.20%	38.90%	36.80%

ANEXO E.

Linhas orientadoras para o desenvolvimento de uma intervenção
que vise a prevenção do perfeccionismo

ANEXO E.1. Key Themes in Building Resilience and Preventing Perfectionism

(Flett & Hewitt, 2014, pp. 905-908)

- Lowering Standards and the Importance of Being Perfect
- Seeing Failures as Pathways to Success: Attributional Retraining and Fostering a Growth Mindset
- Strengthening the Self: Promoting Self-Acceptance and Self-Compassion to Counter Self-Criticism
- Stress Inoculation and Stress Management
- Family-Focused School-Based Prevention

